

# أخطاء الإملاء

## وتفسير حدوشها في ضوء الالسنية

د. عبدالفتاح الزين

في معظم بلدان العالم، حين كان انتشار التعليم يخطو ببطء خطواته الأولى، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بضدرة الناس، بسراً أو عسراً، على التعلّم، كانت الكتابة الخالية من الخطأ الإملائيّ سمة من سمات الطبقات العليا دون سواها. والفرنسيّون لا يزالون يردّدون عبارة نقر من هذا الخطأ Avoir une orthographe d'une cuisinière فنعت، من قبيل النحفر، صاحبه بأنّ إملاءه كإملاء خادمة وضبعة لا تنفخ القراءة والكتابة. ونظراً إلى أهميّة الإملاء عند الشعوب التي ارتقت بلغاتها من طور المتطوّف إلى طور المكتسب المدوّن، فقد صدر في فرنسا، على سبيل المثال، وتحديدأ بعد ثورة 1830، قانون بشرط على الفرنسيّ أن يجسّم الإملاء، قبل أيّ شرط آخر، حتى ينسب له الحصول على وظيفة عامّة في البلاد<sup>(1)</sup>.

وأباً تكن الأساليب المعتمدة لإبعاد الطلّاب في شتّى مراحل التعليم - لا سيّما الابتدائية - عن السوفج في الخطأ الإملائي، فإنّ هؤلاء على اختلاف مشاربهم وتعدّد السننهم يتعرّون في إملاّتهم، ويرتكبون أخطاءاً تكاد تنتظم في ما يشبه القباس، في اللغة الواحدة وفي مرحلة تعليميّة معيّنة. وهذه الأخطاء نفاوت من سنة منهجيّة إلى سنة أخرى، تبعاً لسنوى الطالّب الذهنيّ وامنلاكه فواعد لغته، أو لسنوى المدرسة التعليمي وأسلوب التعلّم ومقدرته، أو تبعاً لجهد الأهلين أولى الأمر.

وفي ما يعني طلّاب العربيّة في المرحلة الابتدائية، ثمّ عوامل عدّة ناسهم في جنوحهم إلى الخطأ في الإملاء. أولها ما يعرف اصطلاحاً بالازدواجيّة اللغويّة التي تتمثّل في تفاعل لغة عاميّة باللفها الطالّب العربيّ في جبانة البوميّة، وهي سهلة الانقياد له لامنلاكه، في عمر مبكر، العديد من أنظمتها التركيبيّة والصوتيّة والدلاليّة، ولغة فصحي لا تخلو في نظره - وهو في مهد دراسته - من الجذّة والغرابية، ولا تنسجم إلّا بقدر قليل مع ما توفّر عنده من مخزون لغويّ شكّلت اللغة العاميّة معظم مادّته. لذلك فإنّ العاميّة تكوّن، بعد ذاتها، نموذجاً كبيراً ما ينجح له الطالّب، أو بقران به، نطقاً وباتتاليّ كتابياً، كلّ اللغات الطارئة عليه بما فيها العربيّة الفصحي. والازدواجيّة اللغويّة عانت منها شعوب كثيرة ولا تزال<sup>(2)</sup>؛ فابتداءً من القرن السادس عشر، بعد أن أضحت الفرنسيّة الموحّدة Le Français commun لغة فرنسا الرسميّة بشكل عامّ، ولغة المثقفين من أبنائها بشكل خاصّ، تولّدت عند مجموعة من الفرنسيين ازدواجيّة لغويّة برزت في استعمالهم اللغة الرسميّة من جهة، وفي محافظتهم، من جهة ثانية، على لهجاتهم المحليّة كأداة تعبير عن حاجاتهم اليوميّة، أو كوسيلة اتصال بينهم وبين من لم يبلغ من الفرنسيين أنفسهم درجة عالية من الثقافة؛ وهذه الازدواجيّة نوضّحها طريقة استعمال الفرنسيّة الموحّدة، في أوّل عهدها، عند سكان المناطق النائية عن باريس، إذ كان سكّان هذه المناطق حين يتكلّمونها، أو يكتبونها، يضمّنونها الكثير من أساليب لهجاتهم المحليّة ومفرداتها<sup>(3)</sup>.

وثاني هذه العوامل يكمن في أن الطالب أثناء تعلمه الفصحى فراءة وكتابة في المرحلة الابتدائية، وهو لم يتوغل بعد في مرحلة المراهقة التي تحدث تحولاً مهماً في شخصيته وفي سلوكه على اختلاف وجوهه، هذا الطالب يحتفظ، وهو على مفاعد الدراسة، بالكثير من ملامح طفولته المتقدمة بما فيها منهجه اللغوي الذي يعتمد في استعماله العامية. ومن معالم هذا المنهج الرئيسية ثلاثة، أحدها قانون التعميم الزائد *surgénéralisation*، وثانيها قانون الجهد الأقل *Loi du moindre effort*، وثالثها الميل إلى المحسوس دون المجرد. والبارز في ضوء القانون الأول، على الصعيد الصرفي، والالتزام الطفل التزاماً زائداً بقاعدة لغوية، وتعميمها في خارج نطاقها، ورفضه بالنالي للشواذات أو الاستثناءات اللغوية<sup>(4)</sup>. فالطفل اللبناني، كغيره من الأطفال، يلبس أحياناً وعقوبياً إلى ذخيره اللغوية، فيولد منها مفردات جديدة وغريبة للتعبير عن رغباته وأفكاره، وعلى الرغم من شذوذ الكلمات المركبة هذه عن القواعد النحوية والاشتقاقية، فإنها كقيلة بأن نواصل لنا ما يفصده الطفل في بداية نكلمه، كأن يقول لبائع البوظة (بوظة) ... وليستع اللب (لغاب) ... فيماساً على (حلاب) و(فلاح) ...<sup>(5)</sup>، وهما لفظتان شائعتا الاستعمال في محيطه اللغوي. وفي السباق نفسه نشروفاة محمد اليه، للدلالة على نزعة الطفل إلى التعميم الزائد، أنه بين الرابعة والسادسة من عمره، وعند ظهور عناصر الصرف والاشتقاق بالنسبة لمعظم الكلمات، يتبع طريقة واحدة في التأنيث فيقول حروف وخروفة، حصان وحصانة<sup>(6)</sup>. واللافت في ضوء القانون الثاني أن الطفل في نطقه «ينلمس أسر الطرف، وما لا يكلفه جهداً عضلياً. وهو لهذا لا يميل إلى نوالي صوتين أحدهما مجراه الأنف كالليم والنون، والآخر مجراه الفم كباقي الأصوات، ولهذا يميل إلى جعل مجرى كلا الصوتين المتجاورين (بعد إدغامهما)، إما من الفم فقط، أو من الأنف فقط»<sup>(7)</sup>. أضف أنه قد يكون الصوت سهل النطق به مفرداً، فإذا كان في مجموعة من الأصوات صعب على الطفل، فيبتخلص منه ويسقط الصوت من الكلمة<sup>(8)</sup>. وهذا لا يعني أن الطفل، في الحال هذه، ينتهي الأسهل من الأصوات مفردة أو معزولة عن غيرها، بل ينتهي أفصح الالفاظ التي تألف حروفها، لبلغي نارة من استعماله كل لفظة تنافرت حروفها، أو يبدؤها طوراً بلفظة أخرى أسهل نطقاً وأقرب إلى ذهنه من حيث المعنى. وميل الطفل في حياته اليومية إلى المحسوس دون المجرد. يتعكس على سلوكه اللغوي في المدرسة. فعند نطقه الفصحى يتعامل مع أصواتها كما إذا سمعها من فم معلمه، أو يلفظ هونها بعد المعلم، بعيداً عن وظيفتها الصرفية الدلالية المجردة. فهو يفرض في تصنيف الحروف إلى أصلية تدخل نظرياً في تركيب جذور اللغة، وإلى فرعية طارئة نلاحظ، فقط، على صعيد النطق الحسي في الكلام. لذلك فإنه ينحو في كتابته إلى نديين ما يسمع عملياً من أحرف، متنبياً قواعد الكتابة الصوتية الحسية *La Transcription phonétique* التي تدون الصوت كما ينطق به مع الإشارة إلى كل التغيرات الطارئة عليه بفعل ما يجاوره من أصوات، طارحاً جانباً قواعد الكتابة الصوتية الوظيفية *La transcription phonologique* التي تركز على الصوت من حيث أصله، ومن حيث الوظيفة التي يؤديها في تعدد معاني كلم العربية وتمايزها بعضاً عن بعض.

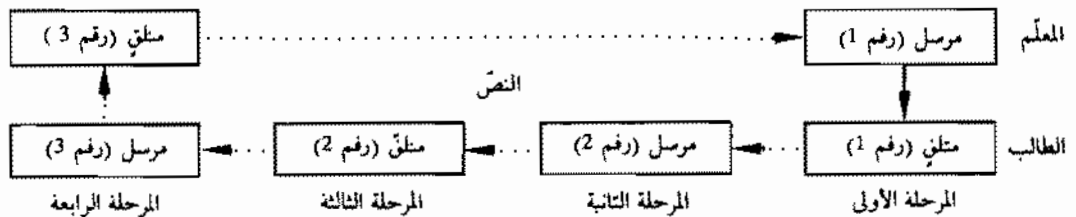
أضف إلى العاملين المذكورين اللذين يساهمان في ارتكاب أخطاء الإملاء، أن جهل الطالب، في المرحلة الابتدائية، معظم قواعد علم التراكيب (الصرف والنحو) للغة العربية الفصحى، وعجزه عن فراءة نصوص هذه اللغة فراءة سليمة بما للفراءة، أهم روافد الذائرة بالإشارات اللغوية، من تأثير في الإملاء، لمن الأسباب المهمة التي تدفع الطالب إلى الوقوع في الخطأ.

وما يعنيها في بحثنا هذا هو معرفة الأخطاء الإملائية التي يرتكبها طلاب العربية في السنتين الثالثة والرابعة الابتدائيتين، وهم غالباً بين التاسعة والحادية عشرة من عمرهم، إضافة إلى محاولة تفسير الأبرز من هذه الأخطاء في ضوء الألسنية بما لهذا العلم من علاقة بغيره من العلوم الإنسانية. وقد ذهبنا في عملنا مذهباً وصفيّاً استراتيجياً دعا إليه علم اللغة الحديث مستندين، فيل كل شيء، إلى مدونات الطلاب أنفسهم في السنتين المذكورتين، جامعين منها مئة وخمسة وعشرين مدونة لثة وخمسة وعشرين طالباً في كلتا السنتين. والمدونات جميعاً تنص على أمليت على الطلاب في مدارس لبنانية أربع، اثنتان منها رسميتان تنمبان إلى القطاع العام (نابعان للدولة)، واثنتان أخريان تنمبان إلى القطاع الخاص. وقد تنوعت النصوص المملة سهولة وصعوبة من حيث معانيها وسراكيها، تنوعاً واعياً مفصوداً يهدف إلى الإبانة عن ارتكاس الطلاب نارة أمام نص يألّفونه مبنى ومعنى، وطوراً تجاه نص لا يتخلو عندهم من الغرابة

تراكيب ودلالات، وذلك لبسني لنا، من بعد، الوقوف على أخطائهم كتباً ونوعاً والكشف عن وسيلة تجاوزهم كلمة أو جملة نعرَ عليهم الإحاطة بشكلها أو محتواها.

وبعد الوقوف على أخطاء طلابنا نبيّن لنا أنّها متشابهة نوعاً في السنتين المذكورتين، ونشكّل ظواهر عامّة بنضوي تحتها معظمهم أنّها كانت المدرسة التي ينتمون إليها، ولكنها تختلف عدداً نوعاً لمستوى المدرسة التعليمي وكفاءة الطلاب أنفسهم. فلهذا لم نجد الحاجة ماسة إلى تصنيفها من حيث نوعها مجموعتين اثنتين، نختصّ إحداها بالسنة الثالثة الابتدائية وأخرها بالسنة التي تلي، ولم نر من الضرورة أيضاً فصل طلاب المدرسة الواحدة عن طلاب بقية المدارس، فأق الكلام عاماً على الطلاب جميعاً في المدارس الأربع، شأنه شأن الظواهر التي انتظمت فيها أخطاؤهم.

ولكن قبل تفصيل هذه الأغلط تمّ ملاحظتان أولاهما، وهي الأهمّ برأينا، أنّ الطالب، قبل أن يبدأ كتابة ما يميل عليه، يُخضع ما يسمع من وحدات لغوية إلى نطقه الذاتي بعد إرسالها من فم معلّمه. فهو لا يتقيّد دائماً بطريقة تلفظ أسناده لنصّ ما يميل عليه، ممّا يجعل من هذا النصّ وحدة قابلة للتحريف، متحركة في دائرة فطباها المعلّم والطالب. ولهذا فإنّ الطالب عنده إنجازاه إملاءه يكون قد مرّ بمراحل أربع يلي بعضها الآخر، وهي تبعاً مرحلة التلقّي (رقم 1) ومرسلات المعلّم اللغوية الشفوية، ثم مرحلة الإرسال (رقم 2) - باعتبار أنّ المعلّم هو المرسل الأوّل - حيث يرسل الطالب إلى ذاته لا إلى الآخرين، أي بعيداً عن طريقته الخاصّة، ما نلتقط أذناه في درس الإملاء حتى لكأنّه، في آن، معلّم ثانٍ ونلميذ جديد، فمرحلة التلقّي (رقم 2) لما يرسله هو نفسه إلى نفسه من هذه المرسلات اللغوية، وأخيراً مرحلة الإرسال (رقم 3)، كتابياً لا شفويّاً، رموزاً تحسّد المنطوق في النصّ المُسَلّى، وهي رموز يقف عندها المعلم، من بعد، ليفصل بين الصواب والخطأ فينحوّل إلى منلقّ ثالث وأخير، وبين المرحلتين الثانية والثالثة من المراحل الأربع التي يمرّ بها الطالب في إملائه مجدّد تحريف النصّ، نطقاً عنده، لبوضوحه كتابة في المرحلة الرابعة. وبمعنى آخر، فإنّ كلّ نصّ يملّحه المعلّم على الطلاب يعطي الأوّل دورين، دور المرسل الأوّل ودور المتلقّي الأخير، بينما يعطي الثاني أربعة أدوار تتعاقب بين التلقّي والإرسال، وذلك على الشكل التالي:



أما الملاحظة الأخرى فهي أنّنا فسّمنا الطلاب من حيث أخطاؤهم إلى مجموعات عدّة، لافتين إلى أنّ عناصر المجموعة الواحدة قد تشارك عناصر المجموعات الأخرى بعض أخطائها، وأنّ طلاباً قد شكّل كلّ منهم فئة مستقلة بحدّ ذاتها لانفراده بخطأ لم يرد عند زملائه في الصّفّ الواحد، إضافة إلى أنّ عدداً قليلاً من التلاميذ ظلّ بعيداً عن الخطأ مهما كان نوعه عند الآخرين. والأغلط عنده منها ما طال الصوائت (الحركات)، ومنها ما حدث في الصوائت (الحروف)، إضافة إلى فئة أخرى طالت ففراً كاملة وجملاً وكلمات.

أولاً: الأخطاء في الصوائت.

في اللغة العربيّة الفصحى صوائت طويلة هي الفتحة الطويلة (الألف الممدودة أو المضمومة) والضمّة الطويلة (الواو الممدودة) والكسرة الطويلة (الباء الممدودة)، إضافة إلى صوائت قصيرة هي الفتحّة والضمّة والكسرة تتفق مع المجموعة الأولى مخارج وصفات باستثناء صفة الطول فقط. والطلاب المعنيون في دراستنا ارتكب عدد وافر منهم أخطاء كثيرة ومتنوعة في كتابة الصوائت هذه، طويلة كانت أو قصيرة.

## 1 - في الصوائت الطويلة

لقد نسئ لنا بعد فرز أغلاط الطلاب في الصوائت الطويلة نصنيفها في ظواهر، إن لم نقل في فوائين، أهمها وأكثرها شيوعاً هي :

### أ - حذف رموزها .

وقع العديد من الطلاب في خطأ حذف رموز الصوائت الطويلة، فشمّل هذا الحذف رموز تلك التي بنطق بها كوححدات صوتية دخلت بنية الكلمة، كما شمل ألف الإطلافي وهي رمز لا يقابله في الكلام فتحة طويلة بلفظها بالمعلم أو الطالب .

فإن الفاظاً كان من حُفها أن نشتمل، رسماً، على صوائت طويلة بنطق بها، فدخلت في مدونات بعض الطلاب من هذه الصوائت التي لم نثبت لا برموزها ولا برموز صوائت قصيرة تضالها. وهذه الظاهرة طالبت الفتح الطويلة والضمة الطويلة والكسرة الطويلة، سواء أوقعت وسط الكلمة أم آخرها، وذلك نحو «أكذ» في «أكاذ»، «أعش» في «أعش»، «يقذ» في «يقذ»، «غذرت» في «غذرت»، «سغاب» في «سغاب»، «مخلم» في «مخلم»، «خول» في «خول»، «عيشة/عيشة» في «عيشة»<sup>(9)</sup>، ونحوه.

وكتابة الأمثلة هذه وما يشبهها قد نمت، برأينا، على هذه الطريقة لعوامل ثلاثة، أولها التبر L'accent الذي يشمل مقطعاً واحداً من مقاطع الكلمة مفردة، أو من مقاطع المرسله اللغوية بكلماتها مجتمعة، فيعطي هذا المقطع مزيداً من القوة في النطق ومن الوضوح في السمع، بما فيه من صوائت ومن صوامت. والمقطع المنبور يخالف المقطع غير المنبور في أن وحدات هذا الأخير الصوتية، لا سبها الصوائت، تضعف مخارج وصفات فتحول كل صائت طويل منه، نطقاً، إلى ما يشبه الفصير، بينما يفظ الصائت الفصير أو يكاد. والتبر في العربية الفصحى هو تبر جملة أكثر منه تبر كلمة مفردة، ولا يقوم بأية وظيفة دلالية، خلافاً للتبر في اللغات الهندو-أوروبية القديمة<sup>(10)</sup> وخلافاً أيضاً للتبر في اللغة الانكليزية واللغة الإسبانية إذ يقوم في هاتين اللغتين بدور المميز بين معاني الصيغ الصرفية حين تتحد في بناها باستثناء موضع التبر على مقطع دون سواه<sup>(11)</sup>. وموضع التبر في الإدراج، أي على صعيد الجملة، لا يخضع إلى قانون فياسي، بل إلى إرادة المتكلم الذي تبر لفظة دون أخرى في المرسله اللغوية لسبب إبلاغي، وإبلاغي فقط. أما على صعيد الكلمة المفردة، فإن الأقدمين ما لم يبولوا التبر كبير اهتمام نظراً، كما أشرنا، إلى غياب وظيفته الدلالية في العربية الفصحى، فلم يحدوا بالنسالي موضعه في بنية الكلمة. إلا أن بعض المستشرقين، وبالعودة إلى الاستعمال اللغوي الفصحى الشفوي عند المثقفين المصريين في أوائل القرن السابع عشر، حددوا موضع التبر في الكلمة<sup>(12)</sup> فأروا أنه يقع على أول مقطع طويل منها حين تعد مقاطعها من آخرها باتجاه أولها، دون أن يؤخذ بالحسبان المقطع الأخير إلا إذا كان طويلاً يزيد بعدد عناصره على ثلاث وحدات صوتية صغرى؛ والمقطع الطويل يؤلف إما من صائت وصائت طويل أو مزدوج (ay, aw)، وإما من صائت يليه صائت فصير متبوع بصائت واحد، نحو «قاه»، و«زوه»، و«هذه» في «قام» (فا - م)، و«برزون» (بي - زو - ن)، و«غاهذنا» (غا - هذ - نا) حيث يقع التبر، تبعاً، على المقاطع الثلاثة المذكورة دون سواها. وحين تكون الكلمة مؤلفة من مقاطع قصيرة متتالية، أو متتالية بمقطع طويل يسبقه عدة مقاطع قصيرة، ولم تنته مطلقاً بمقطع طوال، فالتبر يقع على أول مقطع فصير حين نحصي مقاطع الكلمة من أولها باتجاه آخرها؛ والمقطع الفصير يشتمل على وحدتين صوتيتين صغريين هما صائت وصائت فصير لا غير، نحو «ذ» الذي يبر لوقوعه صدرأ في مثل «ذقب» (ذ - ه - ب) و«ذفت» (ذ - ه - بت). بشار في هذا السياق إلى أن المقطع الأخير من الكلمة يجب لكي يبر إلا يكون طويلاً أو فصيراً، بل طويلاً مؤلفاً إما من صائت يليه صائت طويل أو مزدوج إضافة إلى صائت واحد أو صائتين، وإما من صائت يليه صائت فصير متبوع بصائتين. وهذا النوع من المقاطع نجده غالباً في الوقف، نحو «عين»، و«دين»، و«جاده»، و«قر» في مثل «بك نستعين»، و«إحسانا بالوالدين»، و«أنت في عملك جاد»، و«أين المقر».

وبالعودة إلى الشواهد أعلاه، فقد لاحظنا أن فئة من الطلاب أخطأت في فتحة و«أكاذ» الطويلة، وفي كسرة «أعش» الطويلة، وفي ضمة «يقذ» الطويلة، فلم نشر إليها كتابة برموزها، علماً أن من حق هذه الصوائت الطويلة، على صعيد النطق، أن تكون منبورة

واضحة تسترعي انتباه الطالب إذا ما فرت الكلمات التي تحتويها بشكل مستقل. ومن أخطأ في كتابة هذه الألفاظ، بصرف النظر عن فسوره في علم الصرف، نعدى برأينا نبر الكلمة المفردة إلى نبر الجملة، فلم يعامل اللفظة منفصلة عن بقية ألفاظ الجملة الواحدة، حاذباً في ذلك حدو معلّمه الذي يملئ الجملة، أزل ما يملئها، متكاملة بوحدها، فبئر لفظه دون أخرى لسبب إيسلاغي. من هنا نرى أن «أكاد» و«أعيش» و«يقود» لم يشمله النبر في جمل أرسلها المعلّم إلى الطالب أو أرسلها هذا الأخير من بعد إلى نفسه، لوفوع النبر على لفظه أخرى فصد إليها، نحو «ضاحكاً» في «وأكد أركض على الطريق ضاحكاً» و«ثانية» في «فأعيش مرة ثانية عيشي الأولى»، و«عشرين» في «منذ عشرين عاماً وأبو سليم يقود هذه العربة»، وكلها جل مستخاة من نصوص أمليت على الطلاب موضوع بحثنا. وهذا يعني أن وحدات «أكاد» و«أعيش» و«يقود» الصوتية ضعفت في النطق كما ضعفت في السمع، فنحوّلت صواتها الطويلة لمجبتها غير منبورة، إلى صوات قصيرة من جنسها هي الفحة والكسرة والضمّة، وهي صوات يهمل الطالب رموزها عند كتابته نصّاً من النصوص.

أما بالنسبة إلى «عذرت» و«ساعات» فقد كتبها فشة من الطلاب «عذرت» و«ساعات» بإهمال رمزي الفتحين الطويلتين الواقعتين في المقطعين الأولين من كلتا الكلمتين. وهذان المقطعان «عذ» و«ساعات» وهما في الواقع طويلان، جاء على صعيد النطق غير منبورين لوفوع النبر على المقطعين الطويلين الواردين بهما «ذ» و«ع» وهذا إذا كان النبر نبر كلمة مفردة؛ أما إذا كان نبر جملة ونعدى، لسبب إيسلاغي، اللفظتين أعلاه إلى لفظه «البرية» في جملة «ضادرت البيت إلى البرية»، وإلى لفظه «الحجر» في جملة «أقف ذاهلاً ساعات أمس الحجر»، في هذه الحال نرى أن آبا من مقاطعها لا يشمله النبر لا سيما المقطعين الأولين المشار إليها. ولغياب النبر عن هذين المقطعين، سواء أكان النبر نبر كلمة مفردة أم نبر جملة، فإن وحداتها الصوتية هن، كما قلنا، نطقاً وسمعاً، ونحوّلت فتحاتها الطويلتان إلى أخريين قصيرتين لا يشتهما الطالب برمزها عندما يكتب.

وخلاصة القول إن الصوات الطويلة غير المنبورة التي لا نستوفي حقها في نطق المعلّم ونطق الطالب، ننحوّل على الصعيد المادّي الملموس إلى صوات قصيرة من جنسها، فتعامل في ضوء علم الأصوات الحسي، بعيداً عن قواعد علم الصرف وعلم الأصوات الوظيفي، واستناداً إلى قانون التعميم الزائد أو الفاس على كتابة الصوات القصيرة، تعامل معاملة هذه الأخيرة دون الإشارة إليها برموز وضعت لها أساساً في اللغة، انطلاقاً من وظيفتها الصرفية الدلالية التي تتعدّد بوحها صخ مفردات العربية ومعانيها. والعامل الثاني الذي يساهم في خطأ كتابة الصوات الطويلة يبرز في الوقف إذ الوقف موضع استراحة يميل فيه المتكلّم إلى التوفير من جهده المضليّ فيسقط، حيناً، من آخر الكلمة صوات قصيرة، أو يبدل، حيناً آخر، صوات طويلة بأخرى قصيرة أخف منها نسبياً على جهاز نطقه ومن جنسها مخارج وصفات. وظاهرة سقوط الصوات القصيرة آخر الكلمة وفي الوقف، أو انتقال الصوات الطويلة إلى قصيرة من جنسها، كثيرة الشروع في كلام العرب وفي النصّ القرآني، فانت «نقول في الوقف: إبراهيم، وأحمد، ويضرب، ويعرق، فلا نلزم الحركة»<sup>(13)</sup>، طلباً للخفة، ومنه قوله تعالى «أنقول» في «أنقول» (سورة الزمر، الآية 16)، و«الداع» في «الداعي» (سورة الزمر، الآية 6) ونحوه، للدلالة على إنابة صوات قصيرة، في الوقف أيضاً، عن صوات من جنسها مخرجاً وصفات.

وبعد اطلاعنا على مدونات الطلاب رأينا أن فريقاً منهم أناب في الوقف، نطقاً، صائتاً قصيراً عن صوات طويل من جنسها، ثم أهمل رمز الصوات الطويل رسماً بعد النطق، ليكتب في «حملها» و«مهلهم»، وفي «خولي» و«خول»، وهما لفظتان تشتمل عليهما جملة «في الريف ظلان مجلوظهر الأرض حملها»: ظلّ الشجرة وظلّ الفلاح»، وجملة «رحت أنامل الطيعة من خولي»، ذلك لأن ألف «حملها» و«خولي» ضعفتا في الوقت لا سيما أنها وقعتا في مقطعين غير منبورين، لوقوع النبر على المنقطع الأول من كلتا اللفظتين المذكورتين (في حال نبرهما). ولضعفها هذا نحوّلتنا في النطق وفي السمع إلى صواتين قصيرتين، هما الفحة والكسرة، لا يشتهما الطالب في رسمه. أضف أن جهل بعض الطلاب قواعد علم التراكيب في ما يخص ضمير الشبهة وضمير المتكلم المفرد مع رمزها في الشاهدتين هذين، كان عاملاً مساعداً، إن لم نقل أساسياً، دفعهم إلى الوقوع في مثل هذه الأخطاء.

ونجد الإشارة إلى أن طلاباً يبعون في الوقف الصوات الطويل، إذا ما أرادوا الحفاظ عليه طويلاً نطقاً وكتابة، يتبعونه صامتاً

شديداً يعطيه مزيداً من القوة، بعد تأليفه مع هذا الصائت الطويل المسبوق بصامت ما مقطوعاً طويلاً يشملته النبر آخر الكلمة، فصد كتبوا «الحضاد» بدل «الحصى» في جملة «وأكاد أقع على الحصى» للدلالة على الظاهرة التي نحن بصدها.

وهذه الظاهرة، أي إضافة صامت شديد آخر الكلمة في الوقف، نجدتها أيضاً في الجملة أعلاه وتجددتها في كلمة «الحصى» إذا ما ناب عن الصائت الطويل صائت فصر من جنسه. فقد كتب بعض الطلاب «الحضد» و«الحضب» في «الحصى»، بعد تحويل الفتحة الطويلة (الألف المفصورة)، وفقاً، إلى فتحة قصيرة أتبعوها صامتاً شديداً لا رخواً، هو الدال أو الباء. وللدلالة عليها في كلام العرب، فقد ذكر هنري فليش H.FLEISH<sup>(14)</sup>، حين نكّم على الفتحة الطويلة في الوقف، أنّ من العرب من ينبس عن الفتحة الطويلة فتحة قصيرة متبعة صامتاً شديداً كالبدال والباء، هو الهمزة، فيقولون «حبالاً» في «حبل»، و«بضرباً» في «بضربها» ونحوه.

ولا ننسى أنّ الصائت القصير الذي يتوب في الوقف عن صائت طويل من جنسه، ألحق به بعض الطلاب صامتاً رخواً، هو هاء تشبه هاء السكت، ستعرض لها في سياق كلامنا على أخطاء الطلاب في كتابة الصوائت القصيرة.

أما العامل الثالث الذي يدفع إلى الخطأ في رسم الصوائت الطويلة، فيتمثل في نسخ مقاطع العربية الفصحى التي تنفر، غالباً، من وجود مقطع طوال خارج الوقف مؤلف من صامت بله صائت طويل وصامت آخر، فننتقل به، بعد تقصير صائته الطويل، إلى مقطع طويل تألفه هذه اللغة. ففي جملة «فأعيت مرة ثانية عيشي الأولى»، نلاحظ أنّ الناء والباء الممدودة، أي الكسرة الطويلة، من «عيشي» تؤلفان مع اللام التي نليها مقطعاً طويلاً (نبيل) سرّباً من صامت وصائت طويل إضافة إلى صامت ثانٍ، لهذا فإنّ المعلم لا يستطيع أن يوفي الباء الممدودة هذه، أي الكسرة الطويلة، حقها في النطق هرباً من مثل هذا المقطع، أو خوفاً، كما يقول القدماء، من نثالي ساكتين في كلمتين متفصلتين، الأمر الذي يضطره إلى إسدها، لفظاً، كسرة قصيرة من جنسها. والطلاب في هذا السياق، متأثراً بنطق معلمه أو بنطقه الذاتي، لا يعود مطلقاً إلى الوظيفة الصوفية الدلالية التي تقوم بها بقاء المتكلم، فلا يثبت هذه الأخيرة برمزهائها لم تبق طويلة على الصعبد الحسي، بل أضحت صائتاً قصيراً في سماعه وعمل لسانه، لا يشير إليه برمزه وضع له في اللغة، وذلك ما دفعه إلى كتابة «عيشي» أعلاه بناءً ثابت مربوطة أو طويلة «عيشة/ عيشة» مجردة عن بقاء المتكلم وعن الكسرة التي تتوب عنها.

أما بالنسبة إلى حذف ألف الإطلاق فإنّه يعود إلى أنّ كتابه الطلاب في السنين الثالثة والرابعة الابتدائيتين يغلب عليها، كما فذلماً، الطابع الحسي لا المجرد، أي أنها ننحو نحو الكتابة الصوتية الحسية La Transcription Phonétique لا الكتابة الصوتية الوظيفية La Transcription phonologique، فترسم من أصوات اللغة ما يرسل من فهم المتكلم أو ما بتحسّس به المخاطب نفسه، لنهمل كل صوت لا أثر له في صعيد النطق. فلم ترسم فئة من الطلاب هذه الألف بعد ووا الجماعة المنطرفة المتصلة بالفعل، نحو «بنو» في «بنو» الواردة في جملة «أقبل البناؤون فبنوا البيت بالحجارة»، نظراً إلى أنّ هذه الألف مسوغة في التجريد ولا ندع لها أي أثر في سمع الطالب لكي يشير إليها كتابة. أضف أنه يجهل الوظيفة التي تؤدّيها الألف المذكورة والتي أشار إليها الأسرادي في قوله عن أرباب اللغة: «إنهم زادوا بعد ووا الجمع المنطرفة في الفعل ألفاً نحو أكلوا وشربوا فرقا بينها وبين ووا المعطف (التي نليها)». ومن ثمّ كتب ضربوا هم في التأكيد بالف، وفي المفعول بغير ألف...<sup>(15)</sup>. ولحق أنّ هذه الألف التي لا يساهلها في النطق فتحة طويلة لا تؤدّي، برأينا، أي وظيفة في اللغة، إذ الفصل بين ووا الجماعة ووا المعطف من جهة، أو بين التوكيد والمفعول به من جهة ثانية، لا يعود إليها بل إلى سياق الكلام بما يجمل من فرائض لفظية وأخرى معنوية. ومع أنّها وردت، غالباً، في القرآن بعد كل ووا منطرفة، سواء أكانت هذه الواو للجماعة أم من أصل الفعل أم صورة تكتب عليها الهمزة أم علامة جمع المذكور السالم المضاف أم سواء، مع ذلك فإنّ فئة من الكتاب القدماء تحذفها أي وردت وفئة أخرى تحذفها في الفعل والاسم لتدور الالتباس فيها<sup>(16)</sup>.

نشير أيضاً إلى أنّ هذه الألف التي نضيفها اليوم، فقط، بعد ووا جمع منطرفة في الفعل، يضيفها خطأ قسم من الطلاب، انطلاقاً من قانون التعميم الزائد، بعد ووا دخلت لأمّاً في تركيب جذر الفعل، نحو «مجلّوا» في «مجلّوا» الواردة في جملة «في الريف ظلّان مجلو

لظهر الأرض حَمَلَهَا. «، أو بعد واو جمع المذكّر السالم المضاف، نحو «فأحواه» في «فأحوه»، الواردة في جملة «ينبض فلاحو الفريسة في الصباح الباكر. «.

## ب - إبدال رموزها.

استناداً إلى مدوّنة الطلاب لاحظنا أن إبدالاً حدث في رمزي الفتحه الطويلة، من ألف ممدودة وأخرى مقصورة، إضافة إلى إبدال آخر شمل رمز كل من الضمة الطويلة والكسرة الطويلة.

فقد رسم فريق من الطلاب الفتحه الطويلة المنطرفة، نارة الفأ ممدودة في ما حدّد النحاة كتابته بألف مقصورة، وطوراً ألفاً مقصورة في كلمات من حُفها، إذا ما راعينا قواعد الكتابة المعيارية، أن تبت بألف ممدودة، وذلك ككَلَه نحو «إلا» في «إلى»، وعلاء في «عل»، «أولاء» في «أولى»، وأخراة في «أخرى»، و«فرزى» في «فرّأ». وعلة هذه الأخطاء، كما نعتقد، نكمن في جهل هذا الفريق قواعد علم الصرف التي نوزعت في ضوئها كتابة الفتحه الطويلة ألفاً ممدودة أو مقصورة، وهي فواعل لا يلمّ بها الطالب، إلى حدّ ما، وهو في مرحلة التعليم الابتدائية. فالطالب في هذه المرحلة لا يربط بين فرعين من فروع علم اللغة، علم الأصوات وعلم التراكيب، ولا يفتش بالنسائي في مخزونه اللغويّ الذي يفتر إلى الكثير من الاستعمال الفصيح عمّا تنقلب إليه الألفات عند اتصال الكلمات التي نشتمل عليها بأحد الضمائر أو عند تثنيها، كما يجهل، بشكل أو بآخر، الوظيفة التي تؤدّيها هذه الألفات والتي تمتاز بوحيا الصيغ الصرفية بعضها عن بعض. ولزيد من التوضيح، نراه يعثر في كتابة الألفات المنطرفة لأنه لا يفرض، على سبيل المثال، «إلى» و«عل» و«أولى» و«أخرى» بما تنقلب إليه عند اتصالها بأحد الضمائر أو عند تثنيها حيث تتحوّل ألفاتها إلى باءات في «إليهم» و«عليهم» و«الأوليان» و«الأولين» و«الأخريان» و«الأخريين». أضف أن الطلاب الذين كتبوا «فرّأ» في «فرّأ»، يجهلون أن الألف الممدودة قد خصّصت دون المقصورة، للدلالة على التثنية.

والحق أن يعذر الطلاب في هذه الأخطاء نظراً إلى ازدواجية موهلة في التجريد فرضها النحاة في كتابة الفتحه الطويلة ألفاً ممدودة حيناً، وحيناً آخر ألفاً مقصورة. والألف برمزها الاتنين، بعيداً عن الحجاج التي ورثناها كائرا عن كائبر في كتابها، يقابلها في ضوء علم الأصوات الوظيفي صوت واحد لا غير، هو الفتحه الطويلة مُمالة أو مفخّمة في النطق، مقلوبة عن باء أو عن واو في الانتساف، وهذا الصوت يجب، إذا ما راعينا قواعد الكتابة الصوتية الوظيفية التي روعت في رسم معظم أصوات العربية الفصحى، يجب أن يرمز إليه برمز واحد لا اثنين فينبعد بذلك طلابنا عن الخطأ في كتابته<sup>(17)</sup>.

أمّا بالنسبة إلى الضمة الطويلة والكسرة الطويلة، فإنّ طالبين إبدالا في رمزيها، فأناب أحدهما عن رمز الأولى رمز الثانية ليكتب «طُفيليه» في «طُفوليه» بنها أناب الآخر عن رمز الثانية أحد رمزي الفتحه الطويلة، الألف الممدودة، فرسم «أشاه» في «أشهي». وما ذلك، كما نظنّ، إلّا للطابع الذي نسّم به رموز الصرائث الطويلة، وهو طابع مجرد يزيد من تجرّده خفاء هذه الصوائت في جهاز نطق الطالب الذي نعجز ذاكرته اللغوية عن إثبات كلّ منها برمز خصّص له في اللغة. أضف أن النزعة إلى التماثل في النطق أو في الكتابة، دعت الطالب الأوّل إلى إبدال الواو الممدودة من «طُفوليه/طُفيليه»، نطقاً ثمّ كتابة، باء ممدودة بحجاسة لكسري الشاه والهاء في المضطمين الأخيرين اللذين اسرعبا انتباهه ورسخا في ذاكرته بعد أن نبرها المعلم نبراً واعياً، للتركيز على علامة الجرّ في الكلمة وحركة بناء الضمير المنصل بها. وهذه النزعة حدت الطالب الثاني، رسماً لا نطقاً، على أن يسقط رمز الهمزة من «أشهي»، وهو الألف، على الباء المنطرفة ليحصر بذلك، ولغرض جمالي، ما تبقى من رموز أحرف الكلمة بين ألفين منوازيين تتشكّلان إطار اللفظة المذكورة.

## ج - قلب رموزها.

من الأخطاء التي وقع فيها الطلاب في كتابتهم الصوائت الطويلة، ما يبرز في قلب رموزها من تقديم أو تأخير Métathèse في من

الكلمة الواحدة. فقد رسم قسم منهم «زؤابه» في «زؤابه»، «ضرابته» في «غزبات»، «تؤببعها» في «تؤببعها»، «المؤده» في «المؤده» ونحوه كثير.

وسبب هذه الظاهرة يعود، بتقديرنا، إلى قصور هؤلاء الطلاب عن الوضوح على مخارج الصوائت الطويلة وصفاتها. فهذه الصوائت، إن أنضحت في مسامعهم ورسخت في أذهانهم بعد أن يلبسها المعلم، فلا تنضح في جهاز نطقهم حين يحاولون التلقظ بها قبل كتابتها، وتحدث أتي وقعت، منبورة أو غير منبورة، دون أي حاجز في الآلة المصوتة يعترض الهواء الخارج من الرئتين بأتمها الفم. ولغياب هذا الحاجز الذي يلاحظ جلياً مع معظم الصوائت، فإن الطلاب الذين ارتكبوا مثل هذه الأخطاء، لا يندمسون مواضع الصوائت الطويلة التي تخرج بخفاء أو تكاد، خفاءً بمعجزهم عن تحديد مكانها بوضوح تام بالنسبة إلى وحدات صوتية ساهمت معها في تركيب لفظة من الألفاظ، فينبغيونها نطقاً نقدياً أو ناعراً، ليعبروا، من بعد، عن هذا الغلب كتابة في إملاتهم.

## ٢ - في الصوائت القصيرة.

بعد فرز أغلاط الطلاب في كتابة الصوائت القصيرة نبين لنا أنها أكثر عدداً من أخطائهم في كتابة الصوائت الطويلة. وذلك يعود، بتقديرنا، إلى كثرة ورود الصوائت القصيرة في النصوص العربية قياساً على الصوائت الطويلة التي تضاهيها، إذ مع تفاوت نسبة ورود هذين النوعين من الصوائت تفاوت، كثرة أو قلّة، نظرياً وعملياً، نسبة أخطاء الطلاب في رسمها. وقد انضوت هذه الأخطاء تحت ظاهرتين: إبدال رموزها، وإلحاق هاء السكت بها، إذا ما وقعت منطوقاً آخر الكلمة.

### أ - إبدال رموزها.

ناب في مدونات بعض الطلاب صوائت طويلة عن صوائت قصيرة من مخرجها سواء أوقعت وسط الكلمة أم آخرها. أمّا في وسط الكلمة فصد كتب طلاب «حفا» في «حفا»، «خولي» في «خولي»، «يدول» في «يدول»، «ليم» في «ليم»، «أخضين» في «أخضين»، «سرايه» في «سرايه»، «جوابيه» في «جوابيه»، «أريخ» في «أريخ»، «جبال» في «جبل»، «ضاجكا» في «ضاجكا»، «مونيأ» في «مونيأ»، ونحوه.

إذا كان لنا من نصير لذلك، فإننا نقول إن التبر الذي شمل الفصحيين النصيرين في المظلمين الأولين من «حفا» (خو - قأ - فن) و«خولي» (خو - لي)، والذي شمل صمّة المظلم الثاني من «يدول» (ي - دل - ل)، وكسرة المظلم الأول من «ليم» (ل - م)، هذا التبر أعطى هذه الصوائت مزيداً من القوة فحوّلها إلى صوائت طويلة من جنسها، صوائت بنطق بها المعلم طويلة بشكل عفوي عندما يجلي، ويلفظها الطالب لجليها من بعد على نفسه، طويلة لا قصيرة، مشيراً إليها كتابة برموز وضعت للصوائت الطويلة، وهي الألف المدودة في «حفا» و«خولي» و«خولي»، والواو المدودة في «يدول» و«يدول»، والياء المدودة في «ليم» و«ليم».

والتبر هذا وقع، لعلة صرفية فصد إليها المعلم، على المظلم الثالث من فصل «أخضين» (أخ - ت - ص - ن)، للتركيز على حركة عين الفعل من أنها كسرة لا غير، وذلك خلافاً للفنانين العام في الفصحى الذي يجب أن ينبر بوجه المظلم الأول من هذه اللفظة. وتبعاً لهذا التبر الإرادي الواهي، فقد قويت كسرة ضاد «أخضين»، وانتقلت لفظاً إلى صائت طويل من جنسها رمز إليه بعض الطلاب، خطأ، ياء ممدودة. وقس على ذلك التبر المقصود الذي يلجأ إليه المعلم للتركيز على نوع حركة الإعراب أو البناء في الكلمات المتصلة فيطيل النطق بها، كما هي الحال في كسرة «سرايه» (ت - زا - ب - ها) وكسرة «جوابيه» (ج - وا - ي - ب - ها) اللذين نبرنا عمداً، خلافاً للمساعدة التي يجب أن ينبر بوجهها المظلم الثاني من كلتا اللفظتين، فانطلت كل منهما، نطقاً وكتابة، إلى صائت طويل من جنسها. وبالنسبة إلى صمّة «أريخ» (أ - ري - خ) القصيرة التي أبدلها بعض الطلاب صمّة طويلة، فإنها وقعت في المظلم الأول من اللفظة المذكورة، وهو مقطع يجب أن يتعداه التبر، إذا ما راعينا المساعدة العامة، إلى المقطع الثاني، ولكنه نبر قصداً للتركيز على حركة حرف المضارعة من أنها صمّة لا فتحة، ففويت لذلك هذه الحركة القصيرة وانتقلت إلى حركة طويلة من جنسها



طرفت مسمع الطالب، فرمز إليها بضمة طويلة، أي يواو ممدودة، في «أوبخ/ أربخ».

وفي ما يخص انتقال فتحة باء «جبل» (ح - ب - ل) إلى فتحة طويلة في «جبال»، وضمة ميم «مبيرا» (م - ي - ر/ز) إلى ضمة طويلة في «مبيرا»، وكسرة حاء «ضاجكا» (ض - ح - ك/ك) إلى كسرة طويلة في «ضاجكا»، فإننا نعتبر أن هذه الصوائت الفصيحة الثلاثة، وهي ليست من حركات الإعراب أو البناء التي يميل الملمم إلى التشديد عليها فيطبلها، ولم تفتح أيضا في مضاعف شملها التبر، هذه الصوائت قد أطالها بعض الطلاب، كما نظن، لفصلهم مضاعف الكلمات الثلاث اعلاه، قبل الكتابة، بعضها عن بعض، الأمر الذي افترق بتشديد على الصوائت المذكورة فأعطاهما أكثر من حرفها في النطق، وانضل بها إلى صوائت طويلة من جنسها رمز إليها الطلاب ناعاً بألف ممدودة في «جبال/ جبل»، ويواو ممدودة في «مبيرا/ مبيرا»، وباء ممدودة في «ضاجكا/ ضاجكا».

وأما في آخر الكلمة فالشواهد على انتقال الصائت القصير آبا كان نوعه، إلى صائت طويل من مخرجه، وافتحة الصد. وقد اخترنا منها، على سبيل المثال، «أماما» في «أمام»، «مطو» في «مطو»، «كلى» في «كل»، وهذا الانتقال بفسر عاملان، أحدهما تشديد الملمم في آخر الكلمة على حركات الإعراب والبناء لغاية تحوية تتمثل في تعليم الطلاب بعض قواعد النحو من خلال الفراءة السليمة في درس الإملاء، مما بدعو، كما ذكرنا، إلى إطالة هذه الحركات نظفاً من فمه، إطالة تغزو تلفظ الطالب أيضاً، قبل شروعه بالكتابة التي يخضعها لنطقه. لهذا فإن الطالب بصور الصوائت الفصيحة المذكورة صوائت طويلة من جنسها، غاماً كما يسميها أو بنطق بها، بصورها ألفاً نابة عن فتحة في «أماما/ أمام»، وواو ممدودة بدل ضمة فصيحة في «مطو/ مطو»، وياء ممدودة عوضاً عن كسرة فصيحة في «كل/ كل». وتأتي هذين العاملين يكمن في حرص الطالب، في هذا السياق، على الصوائت الفصيحة التي غالباً ما بنطق بها لداعٍ نحوي، في الاستعمال الفصح، ونسقط في الاستعمال العامي اللبني، لذلك فإنه يظلمها لفظاً أي بحولها، خوفاً من حذفها بتأثير من العامية، إلى صوائت طويلة من موضعها ثبت منظره في الاستعمال اللغويين المذكورين، ليرمز إليها بعد مطلمها برموز الصوائت الطويلة المقابلة لها.

وظاهرة انتقال الصائت القصير إلى صائت طويل من جنسه، نظفاً وكتابة، وسط الكلمة وأخرها، عرفتها العرب وأطلقت عليها اسم «مطل الحركات». وقد عبر ابن جني في «الخصائص» عن هذه الظاهرة دون التوسع في شرح أسبابها بقوله: «وإذا فعلت العرب ذلك (أي المطل) أنشأت عن الحركة الحرف من جنسها. فنشئ بعد الفتحة الألف، وبعد الكسرة الباء، وبعد الضمة الواو»<sup>(18)</sup>. وفي موضع آخر من كتاب «الخصائص» يقول ابن جني نفسه معللاً أحد أسباب المطل: «ولهذا إذا احتاج الشاعر إلى إقامة الوزن مطل الحركة وإنشأ عنها حرفاً من جنسها»<sup>(19)</sup>. وللدلالة على هذا المطل أورد شواهد نابت فيها الألف عن الفتحة، والباء الممدودة عن الكسرة، والواو الممدودة عن الضمة<sup>(20)</sup>. فمن مطل الفتحة ذكر، في ما ذكر، قول ابن قزعة في رثاء ابنه:

فأنت من الفوائت حين تُرمى      وبين ذم الرجال يُمنزج  
(أراد: يُمنزج، من أنتج أي ابتعد).

وقول الخليلي:

بيننا نعتف الكماء وروغ      يوماً أنسح له جريء سلفع  
(أراد: بين أوقات نعتف)

وقول أحد العرب: أكلت لحماً شاة. أراد لحم شاة، فمطل الفتحة فأنشأ عنها ألفاً. ومن مطل الكسرة ساق ابن جني استعمال العرب «الدراهم والصابريف والمطافيل والجلاعيده»، مستيراً إلى أن أصل هذه الكلمات الأربع بكسرة لا بياء ممدودة، مورداً قول الفرزدق في وصف نافته:

ننفي بداها الخصى في كسل هاجره

ننفي الدراهم ننفاد الصبباريف

(أراد: الدراهم والصابرف).

وقول أبي النجم:

حتى نراعت في السماع الخذل

منها المظافل وغير المظفل

(أراد: المظافل)

وقول آخر: . . . الخضر الجلاعيد (وهي الجلاجد، جمع جَلْعَد، وهو الشدبد).

ومن مغل الضمة ذكر قول الشاعر:

وأنتي حيث ما بسري الهوى بصري

من حيث ما سلكسوا أدنسوا فأنظور

(أراد: فأنظن).

## ب - إلحاق هاء السكت بها.

من الملاحظ أن فئة من الطلاب أتبع، كتابة، الصائت الفصير في الوقف، سواء أتاب عن صائت طويل من جنسه أم كان أصلاً كحركة إعراب أو بناء، أتبعته هاء نشبه هاء السكت رمزت إليها بهاء خالصة أو بناء تأنيث مربوطة ينطق بها، حديثاً، هاء في هذا الموضع. فقد كتبت هذه الفئة «الأولة/الأولة» في «الأولى»، «الحضة» في «الخصى»، «حملهنة/ حملهنة» في «حملها»، «الحقله» في «الحقل»، «بنسابة» في «بنسأب»، «ذكرباته» في «ذكريات»، ونحوه.

ونفسر ذلك أن الصائت الفصير حين يوقف عليه، إن لم يسقط محمولاً وغير محمول ينتهي النطق به إلى ما يشبه صوت الهاء، وهو صوت برفي إلى ذهن الطالب من فم معلمه، وربما من فمه هو نفسه، فيل أن يشرع بالكتابة، فيدون من بعد كما يبدون بفيئة الصوائت التي يسميها أو يتلفظ بها. والهاء هذه صوت يمكن الصائت في الوقف خوفاً من ذهابه، وقد أشار إليه القدماء من بعد حروف المد وبعد الحركات المتطرفة، فكلم عليه ابن جني في «الخصائص» قائلاً: «هذا الفدر من الصوت (أي الهاء) إنما هو متمم للحروف وموفٍ له في الوقف. فإذا وصلت ذهب أو كاد. وأما لحة في الوقف لأن الوقف بضعف الحرف، ألا تراك تحتاج إلى بيانه فيه بالهاء، نحو واغلاماً، ووازيادة، وواغلامه، وواغلامه. وذلك أنك لما أردت تمكين الصوت ونويفته لبتد ويقوى في السمع وكان الوقف بضعف الحرف ألقت الهاء ليفح الحرف قبلها حشواً، فيبين ولا يخفى»<sup>(21)</sup>، وفي المسألة نفسها يقول ابن جني في مكان آخر من «الخصائص»: «ومن ذلك أنهم قد بينوا الحرف بالهاء كما بينوا الحركة بها. . . فهذا نحو من قولهم: أعطيتك، ومررت بك، واغزة، ولا ندعه. والهاء في كلّه لبيان الحركة لا ضمير»<sup>(22)</sup>.

وفي نهاية كلامنا على الأغلط في رسم الصوائت الفصيرة، نشير إلى أننا لم نلاحظ، خلافاً لما ذكرنا في الصوائت الطويلة، لا فلباً، من تقديم أو تأخير في مواضعها، ولا إبدالاً في رموزها بحيث ينوب رمز صائت فصير عن رمز آخر يشبهه مخرجاً وصفات. وما ذلك إلا لأن هذه الصوائت لا يبدونها الطالب في إملائه برموزها الخاصة من فتحة وضمة وكسرة، نقاض ما يفعل بالنسبة إلى الصوائت الطويلة المقابلة لها.

## ثانياً: الأخطاء في الصوائت

قبل تفصيل أخطاء الطلاب في كتابة الصوائت، تلك الأخطاء التي يساهم في حدوثها، إلى حد كبير، تأثير العائبة في الفصحى،

نطقاً وكتابةً، لا بدّ من التنبيه على أنّ الفصحى تختلف عن اللهجة/ اللهجات اللبنيّة، وبشكل رتبيّ، في طريقة تحقّق اللشويّات (ث، ذ، ظ) والضاد، والطاء، والصاد، والجيم. فاللشويّات لا نجدّها إلا نادراً في الاستعمال العامّي اللبنيّ، فهي تلاحظ فقط، بحسب معلوماتنا، في نطق فسم كبير من اللبنيّين الدرّوز والشعبة ومن عاشهم أو خالطهم، بحكم الجيرة، من أبناء بقية الطوائف أو المذاهب. وما عدا ذلك فإنّ الثاء بنوب عنها إمّا ناء نحو «مئل» في «مئل»، وإما سين نحو «خديس» في «خديس»، وتحول الذال زابا نحو «زئب» في «ذئب»، أو دالاً ليس نخرجها كمخرج دال الفصحى النطعيّة من طرف اللسان وأصول الشبا العليا مصعداً إلى جهة الحنك<sup>(23)</sup>، بل ممّا يلي قليلاً تمخرج هذه الدال بالحاء موضع اللشويّات، وذلك نحو «أخذ» في «أخذ»، أمّا الظاء فإنّها تبدل إمّا ضاداً نطعيّة من مخرج الدال الأصليّة، لا نشبه ضاد الفصحى التي تمخرج من أوّل حافة اللسان وما يليه من الأضراس من الجانب الأيسر أو الأيمن، نحو «ضهر» في «ظهر»، وإمّا زاباً مطبقة لا تعرفها الفصحى نحو «زئ» في «ظئ». وضاد الفصحى بمخرجها أعلاه يقابلها في نطق فسم من اللبنيّين ضاد نطعيّة تشبه الدال بفارق الإطباق، أو ظاء في نطق الذين يحافظون في كلامهم على اللشويّات فيقولون «فاطي» في «فاضي» و«ماطي» في «ماضي»، ونحوه. والطاء القديمة النطعيّة الشديدة المجهورة يقابلها في نطق اللبنيّين طاء نطعيّة شديدة، لكنّها مهموسة لا تحدث أيّ اهتزاز في الأوتار الصوتيّة المستقرّة في الحنجرة. وفاف الفصحى الشديدة المجهورة التي تمخرج من اللهاة ممّا يلي الحلق وتمخرج الحاء، بنوب عنها، في معظم الألفاظ، همزة في الاستعمال العامّي اللبنيّ بشكل عامّ، وقد بقيت شديدة مهموسة لا مجهورة في نطق معظم اللبنيّين الدرّوز ومن عاشهم من أبناء الطوائف أو المذاهب الأخرى. وجيم الفصحى الشديدة المجهورة التي تمخرج من شجرّ الفم، أي من وسط اللسان بينه وبين وسط الحنك، حافظت على مخرجها وعلى صفاتها في نطق معظم اللبنيّين باستثناء صفة الشدّة، فهي عندهم كالشين تماماً، بفارق الجهر، رخوة لا شديدة. أضف أنّ كثيراً من المهمزات الشديدة اللبنيّين الشديدة المجهورة التي تمخرج من أقصى الحلق (أو من الحنجرة)، لا تحقّق إلا نادراً في الاستعمال العامّي اللبنيّ، فهي تخلف حيناً، نحو «حجّارة» في «أحجار»، وتقلب حيناً آخر ألفاً أو واواً أو ياء، نحو «زائي» في «زأي» و«قأوب» في «قأاب»، و«بيي» في «بشو». وإن حقت هذه المهمزة في الاستعمال العامّي اللبنيّ نابعة عن قاف فديمة، نحو «ألب» في «قلب»، أو محاكاة لهمزة تحقّق في الاستعمال الفصحى، نحو «سأل» في «سأل» فإنّها تمخرج من الحنجرة مهموسة، لا مجهورة كما وصفها القدماء من علمائنا.

وبصرف النظر عن تأثير العاميّة/ العامّيّات اللبنيّة في الفصحى كتابةً، فإنّ الأخطاء التي وقع فيها الطلّاب في رسم الصوامت قد تمّت بفعل ظواهر صوتيّة تعرفها الفصحى والعاميّة معاً، وقد سمّيت اصطلاحاً بالتمائل والتغاير، وبالإبدال والقلب، وبالخذف والزيادة.

## ١ - أخطاء التماثل والتغاير.

### أ - أخطاء التماثل.

التمائل هو تأثر صامت بصامت آخر يجاوره ويكون إمّا تامّاً Assimilation totale بين صامتين مثلين أو متضاربين، حين يدمج أحدهما في الآخر ليصبح صامناً واحداً. وإمّا جزئياً assimilation partielle حين يكتب أحد الصوامت إحدى صفات صامت يجاوره أو مخرجه، ويسمّى عندئذ تقريباً. والتمائل بوجهه هو من باب الخفة في الكلام الظاهر المحسوس، ويحدث عند التكلّم الناطق، لا فصدأ عن وعي نام وإرادة مسبقة. فعند إدغام صامتين مثلين أو متضاربين فإنّها يعتبران كصامت واحد بنو اللسان عنها نوبة واحدة ليصبح النطق بهما، مجتمعين، أخفّ من النطق بالصامت مفرداً ثمّ العودة إليه أو إلى قريب منه. وحين يقرب صامت من آخر مخرجاً أو صفه، يكون التكلّم قد وفرّ من جهده لجري كلامه على موجة صوتيّة واحدة تجمع بين الصامتين هذين.

والتمائل شائع في العربيّة الفصحى واللهجات العربيّة القديمة، وفي اللهجة/ اللهجات اللبنيّة على حدّ سواء. وهو أكثر شوباً

عند الأطفال منه عند الكبار، إذ إن الأطفال يتعلمون أسهل الطرق في التعبير وفان قانون الجهد الأقل الذي يتحكم بسلوكهم اللغوي. ففي الفصحى واللهجات العربية القديمة نكفي العودة إلى «كتاب» سيبويه<sup>(24)</sup> الذي يرفدنا بغير شاهد على النماثل بفرعه، منها قول العرب من باب الإدغام التام «نظلميني» في «نظلميني»، «بسمعون» في «بسمعون»، «حدثتهم» في «حدثتهم»، «عدته» في «عدته»، وفوقهم من باب الضرب «عمر» في «عمر» و«اجتمعوا» في «اجتمعوا»، ونحوه. أما في الاستعمال العامي اللبناني فمن اللبنانيين، كباراً وصغاراً، من يقولون من باب الإدغام التام «عشوا» في «عشوا» (عدتم)، ومنهم من يقولون من باب الضرب «جبت» في «جبت» (جانب - جنب)، «مهنبر» في «مهنبر» (مهنبر)، ونحوه. من هنا فإن المعلم في فراهانه تشمله ظاهرة النماثل عندما يولي الفصحى على طلابه، كما أن الطلاب لا يظنون بمسألي عنها حين يحاولون تقليد نطق معلمهم فيل الشروع في كتابة نص من النصوص، فهم يدغمون الصوامت، أو يفرزون بعضها من بعض، وذلك كما يسمعون الإدغام أو الضرب من فم معلمهم أو كما ينحسبوناً من أفواههم، بعد إخضاع ما يسمعون إلى قياس لهجتهم/ لهجاتهم العامية الغنية بهذه الظاهرة. أضف إلى ذلك أنهم لا يفكرون عند هذا الحد بل يحدسون النماثل، إدغاماً أو تقريباً، في كتابهم المنسمة بطابع الحس لا التجريد.

وفي ضوء هذا النماثل وقع الطلاب في أخطاء كثيرة، لا سيما طلاب السنة الثالثة الابتدائية الأقرب من طلاب السنة الرابعة الابتدائية إلى عالم الطفولة الأولى والذين يطغى على سلوكهم اللغوي، لصغر عمرهم النسبي، فانون الجهد الأقل أكثر مما يطغى على طلاب هم منهم أسن. فقد كتب بعضهم «ولت» في «ولدت» بعد إدغام الدال الساكنة في ناء الضمير، لفظاً تم كتابة، وهما صامتان نطعياً يجوز بينهما الإدغام لأحدهما خرجاً، وإن اختلفا في بعض صفاتها إذ إن الأول مجهور بينما الثاني مهموس؛ وإدغام الدال في التاء يكون الطلاب هؤلاء قد نشروا حسهم الذاتي في إملائيهم لتركيبيهم على الصورة العارضة للدال دون الأصلية، وما ذلك إلا لفصورتهم في علم الصرف وإغفالهم الوظيفة التي تؤذيها الدال بدخولها حرفاً ثالثاً في تركيب جذر فعل «ولد» المؤلف من واو ولام ودال.

ونتيجة النماثل التام فقد كتبت مجموعة من الطلاب «نراب» في «الزراب»، و«نينة» في «النية» و«صدر» في «الصدر»، و«طويل» في «الطويل»، و«شجرة» في «الشجرة»، و«جديد» في «الجديد»<sup>(25)</sup>، و«ضبعة» في «الضبعة» بعد إدغام لام التعريف نطقاً ثم رسماً، مع همزة الوصل قبلها، في الصوامت الشمسية التي وليها وهي فريية بمخرجها من مخرج اللام. وهذه الكتابة التي خضعت للنطق الحسي تركت جانباً وظيفة لام التعريف في الكلمات المحلاة بها. والمجموعة هذه من الطلاب أسفطت، من باب التعميم الزائد، خطأها في إدغام لام التعريف في الصوامت الشمسية على الصوامت الغمرية البعيدة بمخرجها عن مخرج اللام، فأدغمت اللام فيها كتابة وإن صعب الإدغام، في هذا السياق، نطقاً لترسم «بركة» في «البركة»، «مدبنة» في «المدبنة»، «قربة» في «القربة»، «عربة» في «العربة»، «أمامي» في «الأمامي» ونحوه.

وفي ضوء النماثل الجزئي، أي الضرب، وفنا على كثير من الأخطاء منها «أربع» في «أربع»، «ذروة» في «ذروة»، «مباركة» في «مباركة» و«تساركة» بقلب الحاء الخلفية الوسطى والتاء اللثوية والشين الشجرية المهموسات مجهورات من مخرجها، وهي العين والذال والجم، نظراً إلى اكتسابها صفة الجهر من صوامت مجهورة جاورتها، وهي الراء المنبوعة ببناء ممدودة مجهورة في «أربع» والراء المنلثة بواو غير مذبة مجهورة في «ذروة» والميم، والراء المسبوقة بالفاء المجهورة، في «مباركة». وبذلك فإن الطالب، في هذه الأغلاط، يكون قد تخلت كتابة عن صورة الصامت الأصلية حين دخل في تركيب الجذر الفعلي، لجهله نظرية الأصول في العربية الفصحى، وبنى بالمقابل، انسجاماً مع تلفظه الحسي أو تلفظ معلمه، الصورة العارضة التي فرضها ما جاور هذا الصامت في الكلمة الواحدة.

ومن الأغلاط التي تخطف فيها الطلاب نظرية الاشتقاق في اللغة، راجعين إلى نطقهم الذاتي أو نطق معلمهم، رسمهم «تسلسها» في «تسلسها»، «نقطع» في «نقطع»، ونحوه، وذلك لمجاورة هذه العين الخلفية الأمامية المجهورة وهذه العين الخلفية الوسطى المجهورة صامتين أكسبهما صفة الهمس، وهما سين «تسلسها» وطاء «نقطع»، مما حولها إلى صامتين مهموسين من مخرجها هما الحاء والحاء. أضف أن العين المجهورة المنظرقة في مثل «نقطع»، إذا ما وقعت عليها الطالب، كتابة، في وقت يكون جهاز نطقه يستعد للراحة،

هذه العين تضعف وتحوّل، طلباً للراحة، من صامت مجهور برهق الأوتار الصوتية التي تهتز عند إطلافه إلى صامت مهموس من موضعه، هو الحاء، لا يجرّك الأوتار هذه بل يريحها في الوقف وخارجه.

وبعداً عن نأثر الصوامت جهراً وهمساً بعضها ببعض، فإنّ النأثر يكون بينها إطباقاً أو انفتاحاً، استعلاءً أو انخفاصاً<sup>(26)</sup>. ومن جملة الأخطاء الواردة في سدوّات الطلاب كتابة التاء طاء، سواء أكانت هذه التاء من أصل الكلمة أم تاء مضارعة أم تاء صيغة «افتعل» أم تاء ضمير أم تاء تأنيث في الفعل وفي جمع المؤنث السالم. وذلك كلّ نحو «طَطَّلِع» في «نَطَّلِع»، «أَطْطَبِّن» في «أَطْبَبِّن»، «مُحَافِظَات» في «مُحَافِظَات»، «طُرَاب» في «سُرَاب»، «وَقْفُطْ» في «وَقْفُتْ»<sup>(27)</sup>، «اشْتَافُت» في «اشْتَافَت»، «طُرُقَات» في «طُرُقَات»، «اخْطَار» في «اخْتَار»، ونحوه. ولم يحدث انتقال التاء المنفتحة - المنخفضة إلى طاء مطبقة - مستعلة في هذه الشواهد، لفظاً ثم كتابة عند الطلاب الذين يجهلون أصل هذه التاءات الخالصة والوظائف التي تؤدّيها في اللغة، إلا لسوقها إمّا في سياق الإطباق حيث يجاورها صامت مطبق، أو ما يشبهه كالتراء المضمّنة<sup>(28)</sup> بتغلّ إليها صفة الإطباق كالطاء في «نَطَّلِع / طَطَّلِع» والصاد في «أَطْبَبِّن / أَطْبَبِّن» والظاء في «مُحَافِظَات / مُحَافِظَات» والراء في «سُرَاب / طُرَاب»، وإمّا في سياق الاستعلاء إذ يجاورها أحد أحرف الاستعلاء كالفاء في «وَقْفُتْ / وَقْفُطْ» و«اشْتَافُت / اشْتَافُت»، وإمّا في السباقيين معاً حين يجاورها صامت مطبق، أو ما يشبهه، وآخر مستعمل كالطاء والقاف في «طُرُقَات / طُرُقَات» والراء والحاء في «اخْتَار / اخْطَار». ففي كلا السياقين نكتسب التاء صفة الإطباق أو الاستعلاء من صامت مطبق أو مستعمل يدخل معها في تركيب الكلمة، فننتقل إلى صامت آخر من مخرجها، لكنّه مطبق - مستعمل طو الطاء، صامت يسمعه الطالب مطبقاً - مستعلاً من قسم معلّمه ويردّده هو نفسه على هذه الصورة قبل أن يكتب، ليشبهه من بعد برمز يضمن معنى الإطباق والاستعلاء، أي طاء، لا تاء نوحية صورته بالانفتاح والانخفاض، وهو في كتابته هذه بطرح جانباً قواعد علم الاصوات الوظيفي La Phonologie التي يجهلها، والتي نرّمز إلى الصامت، أباً كانت نلوانته الصوتية الحسية العارضة، بالرمز الذي وضع له أساساً في اللغة. وقس على ذلك تحوّل بعض الطلاب، نطقاً وكتابة، حرفي السين والذال، وكلاهما منفتح - منخفض، إلى صامتين مطبقين - مستعليين من مخرجها هما الصاد والصاد الحديثة النطقية (لا القديمة)، وذلك كما هي الحال في «اصْتَقْبَل» و«فَاض»<sup>(29)</sup> و«صَوَط» و«خَضِر» و«الْحِصَاض» بدل «اسْتَقْبَل» و«فَاض» و«صَوَط» و«خَضِر» و«الْحِصَاد»، ونحوه.

هذه الظاهرة، ظاهرة انتقال الصامت المنفتح - المنخفض، نطقاً وكتابة، إلى صامت مطبق - مستعمل في سياق الإطباق والاستعلاء، نجد عكسها في أخطاء الطلاب حيث ناب عن الصامت المطبق - المستعمل، نطقاً وكتابةً أيضاً، صامت منفتح - منخفض من مخرجه، وذلك نحو «بُوسِي» في «بُوصِي»، «الدَّبِقَّة» في «الضَيْقَّة»، «الثَلْبَةُ» في «الثَلْبَةُ»، ونحوه. ونضرب ذلك أنّ الصوامت المطبقة - المستعلة المرسمة، أصلاً، في هذه الشواهد من صاد وضاد وطاء قد جاورها في الكلمة الواحدة كسرة (فصيرة أو طويلة) أو بناء غير ممدودة، فأفقدتها هذه الكسرة وهذه الباء اللتان مخرجاناً بما بين أدنى اللسان وأدنى الحنك، أفقدناها في نطق الطلاب، بعضهم لا جمعهم كثيراً من إطباقها واستعمالها اللذين بلاحظان في أفصي الحنك واللذين كان من حنقها، في غير سياق الكسر، أن بغزوا حروف الكلمة كاملة، وأنجها بهذه الصوامت المطبقة - المستعلة نحو صوامت من جنسها، لكنّها أماميّة منفتحة - منخفضة، هي السين والذال والتاء. وبذلك تكون هذه الصوامت المطبقة - المستعلة قد تخلّت عن أصولها وتحوّلت في سمع الطالب وفي ذهنه إلى فروع عارضة لها تخلو من الإطباق والاستعلاء، فروع أثبتنا، خطأ، في إملائه معتمداً حسّه الذاتي، لا أكثر ولا أقل. بشار هنا إلى أنّ وجود الكسرة أو ما يشبهها في الكلمة الواحدة ينحصر نأثره، عند بعض الطلاب، في وحدات المقطع الذي يرسم فيه الصامت المطبق - المستعمل، دون سواء من المقاطع التي تجاوره، والتي يكون الإطباق والاستعلاء قد شملها قبل أن ينتقل هذا الصامت إلى آخر منفتح - منخفض من مخرجه، وذلك ما بوضوحه «أَطْبَبِّن» في «أَطْبَبِّن» («أَح - ت - ض - ن»، «وَضَّت» في «وَضَّت» («ز - س - ط») حيث فقدت الضاد والطاء، بنأثر من كسرتها، إطباقها واستعلاءها، قلبها، نطقاً ثم رسماً، إلى ذال ونساء، بينما بقي الإطباق والاستعلاء منتشرين في مقاطع نفذت على هذين الصامتين المطبقين - المستعليين، محوّلين تاء «أَطْبَبِّن» وسين «وَضَّت» إلى طاء وصاد في المقطع الثاني من كلتا الكلمتين، وقد أثبتنا الطالب في إملائه برزمين مخصّصين لها في اللغة.

والتقريب في الصوامت لا يقتصر على الجهر والمهمس، الإطباق والانفخاخ، الاستعلاء والانخفاض، بل يمتد ذلك إلى الغنة وخلافها، والغنة في الصوامت محدثها خروج الهواء من تجويف الأنف، لا الفم، عند النطق، ونشعل في العربية الفصحى صامتين لا غير، هما الميم والنون. وللدلالة على هذا التقريب الذي يوقع في الخطأ، فقد كتب طلاب كتابة حسنة لا وظيفية، أي كما يسمعون أو ينفقون، كتبوا «مبئ» في «مبئ»، «من كن» في «من كل»، وذلك لانتقال غنة الميم في الشاهد الأول إلى اللام التي تخرج من حافة اللسان من أدها إلى منتهى طرفه وما بينها وبين ما يليها من الخنك الأعلى مما فوق الضاحك والناب والرابعة والثنية، الأمر الذي حوّل هذه اللام إلى صامت أسفلها أغن، هو النون التي تخرج من طرف اللسان بينه وبين ما فوق الثانية. ولانتقال غنة ميم «من» ونونها في الشاهد الثاني إلى اللام في لفظة «كل»، فقد قلبت هذه اللام صامتاً أغن قريباً منها، هو النون أيضاً.

إضافة إلى النماثل الجزئية في صفات صوامت العربية، هناك تقريب آخر في مخارجها يفرضه صامت من صوامت العربية أو أحد صوامتها، ويتكسب خطأ في إملاء الطالب. من هذا التقريب انتقال مخرج الكاف الخنكية الخلفية إلى مخرج القاف، ذلك إذا ما تحركت هذه الكاف بضمة أو إذا جاورها حرف مطبق - مسنعل أو ما يشبهه كالراء الفصحمة نحو «قلها» في «كلها»، «بذعوكم» في «بذعوكم»، «أرض» في «أرض»، «البركة» في «البركة»، «المشاركة» في «المشاركة» فالكاف بتأثير من ضمة تليها نحو مخرجاً نحو القاف لأن الضمة، إذا ما أخذنا بعين الاعتبار وضع أقصى اللسان وأقصى الخنك أثناء حدوثها، تعتبر في أحد وجوهها صامتاً خلفياً أكثر قرباً من الكاف إلى اللهاة، وحين تجاور الكاف بمخارجها بأغماج اللهاة التي هي موضع القاف، فنطق بها كما ينطق بالقاف تماماً. والصوامت المطبقة - المسنعية أو ما يشبهها، وهي أدخل من الكاف بأغماج الخلق، حين تجاور الكاف يفرض عليها استعلاءها وتحوّلها نحو اللهاة لتتحد بمخرجها مع القاف. والطالب في هاتين الحالتين يكاد لا يفرق، لضعفه في علم الاشتقاق، بين كاف أصلية أو زائدة خالصة دخلت بنية الكلمة، وبين كاف تحوّلت حبيياً إلى فاف، فيكتب الكاف الأخيرة على صورتها العارضة أي بمرز القاف المسنعية.

والعكس يقال بالنسبة إلى القاف التي تجاور كسرة (فصيرة أو طويلة) أو باء غير ممدودة، فإنها بتأثير من هذه الكسرة وهذه الباء تفقد استعلاءها أثناء حدوثها، وتتجه قليلاً بمخرجها نحو الخنك، لا الخلق، لتتحد بموضعها الطاريء مع الكاف الخنكية الخلفية. وهذا ما يوضحه تأثير الباء غير الممدودة في القاف في لفظة «الفرة»، هذه اللفظة التي كتبها طلاب بكاف «الكرمة»، كما يسمعونها أو ينطقون بها.

ومن التقريب في المخارج ما يحدث للنون الغناء الساكنة حين تقع قبل الباء التفتوية غير الغناء. فإن هذه النون لا ندغم في الباء، بل نكتسب من هذه الأخيرة مخرجها ونحوّل بالتالي إلى صامت أغن، لكنه شفوياً كالباء هو الميم. وبسبب ذلك التقريب الحسي في مخرج النون بأغماج الشفتين، فقد كتب بعض الطلاب، استناداً إلى ما يسمعون أو ينفقون به، كتبوا «مبئي» في «مبئي» و«جوابها» في «جوابها». وعلى مثل هذه الظاهرة، أورد ابن بيش «عبري» في «عبري»، «شما» في «شما»، معللاً قلب النون ميماً قبل الباء، بقوله: «لما اجتمعت (أي النون) مع الباء، وكانت النون الساكنة بعيدة عن الباء في المخرج ومباينة لها في الخواص التي توجب الشركة بينهما، لم يكن سبيل إلى الإدغام ففرّوا إلى حرف من مخرج الباء وهو الميم...»<sup>(20)</sup>.

## ب - أخطاء التغيرات.

التغيرات في الصوامت هو قبض النماثل، ويعني أنّ صامتين منمائلين أو متقاربين يتحوّل أحدهما إلى صامت جديد بخلافه في المخرج أو في بعض صفاته. ويتم التغيرات غالباً بأحد أحرف الدلالة الأكثر سهولة من غيرها في النطق، وهي الميم والباء والقاف واللام والنون والراء، يضاف إليها الواو والياء غير المدببتين نظراً إلى سهولتهما في النطق، لمراوحتها بين الصوامت وبين الصوامت التي تحدث دون كبير عناء في الآلة الصوتية. والغرض من التغيرات هو التيسر من الرنابة في اللفظ، تلك التي تنجم عن التضاء صامتين مثلين أو متقاربين، أو مجاورة أحدهما للآخر. وهذا الغرض ينضوي تحت نظرية السهولة في الكلام، أي اعتماد فانون الجهد الأقل، إذ إن

الصوتين المثلين أو المتضادين، إن لم يحدث التماثل بينها إدغاماً أو تفريراً، بجناحان إلى مجهود عضلي حين يقعان في كلمة واحدة، الأمر الذي يجول أحدهما إلى صامت ذلقي لا يرهق الآلة المصنوعة. ووافق نظرية السهولة هذه فإن الطالب، على مفعد دراسته عندما يتكلم الفصحى أو يكررها مفقداً معلّمه، تتحكّم بالفاظه هذه الظاهرة ويلجأ بشكل عفوي إلى إسابة صامت ذلقي عن آخر يعتري في نطقه. وهذا ما يحدث له وللكبار في الاستعمال العامّي الذي يؤثر في الاستعمال الفصيح، فمن جملة ما تفعل العامة في لبنان، أو بعضها «بقدونس» في «مقدونس» بإبدال الميم الشفوية الغناء، التي وقعت في اللفظة مع نون غناء صامتاً من مخرجها ذلقياً غير أغن هو الباء، وقولها «بسمار» في «بسمار» بإبدال الميم الشفوية الغناء الأولى التي وليها ميم من جنسها صامتاً ذلقياً آخر غير أغن هو الباء، وقولها «معلّيك» في «بعلّيك» بإبدال الباء الشفوية الأولى غير الغناء التي وليها باء ثانية صامتاً ذلقياً آخر شفويّاً أغن هو الميم. ومن الأغلط، في هذا السياق، كتابة غير طالب «أنخمي» في «أنخي» حيث أنابوا عن النون الثانية، طلباً للراحة في نطقهم، صامتاً ذلقياً هو الميم يختلف عنها في المخرج وإن اُخذ معها في صفة الغنة، ذلك أنّ تنالي نونين في اللفظة الواحدة يولّد نوعاً من الرنابة التي ترهق، نسبياً، جهاز النطق. والطالب في هذا الشاهد، أسقط التحريف الذي طرأ عليه ظاهراً من أجل السهولة في كلامه، أسقطه على طريفته في رسمه، فجاء الرسم صورة صادقة عن التلفّظ المادّي المحسوس. ومن باب الظن أن يكون هؤلاء الطلاب، عندما كتبوا «أنخمي» في «أنخي»، قد توهموا النون ميباً من فم معلّمهم، لغرب في مخرجها واتحاد في صفي الغنة والدلالة، فانت كتابتهم نتيجة عملية لهذا التوهم.

## ٢ - أخطاء الإبدال والقلب.

### أ - أخطاء الإبدال.

الإبدال هو أن يضم حرف مضمّن آخر في اللفظة الواحدة دون تغيير في المعنى، ويحصل عادة بين الصوامت التي تقارب أو تتحد مخارج أو صفات. وأما أسبابه فهي في الغالب نتيجة علّة طبيعية في أعضاء النطق في أوّل الأمر، ثم بالاستعمال تحفظ التنوعات، وربما خصّصوا كل تنوع لفظي بتنوع من المعنى الأصلي. . . (والذي) يساعد على حفظ هذه التنوعات افتضار اللغة في أوّل أدوارها للألفاظ ولأنّها لم تكن محدودة مدوّنة<sup>(31)</sup>.

والإبدال يشمل العربية الفصحى واللهجات الحديثة أيضاً. فمن الفصحى ضرب السوطي غير شاهد عليه في «المرزهر»<sup>(32)</sup>، نخنار منها: مدته ومدحه بإبدال الهاء حاء لتقارب في مخرجها إذ إنّ الهاء من أقصى الحلق (أو من الخنجر) والحاء من وسطه، وطانه على الخبر وطامه، يعني جبله، بإبدال النون ميباً لتقارب في مخرجها واتحاد في صفة الغنة، فالنون تخرج من طرف اللسان بينه وبين ما فوقه الثنابا أسفل اللام قلباً، بينما الميم تخرج من الشفتين، ومع إطلاق هذين الصامتين يخرج الهواء من تحريف الأنف محدثاً غنة، وجذوت وجثوت بإبدال الذال ثاء لاتحاد في المخرج، فكلاهما لشوي لكن الأوّل مجهور بينما الثاني مهموس، وهرت الثوب وهره، إذا خرقة، بإبدال التاء دالاً إذ الصامتان تطعيان، لكن الأوّل مهموس والثاني مجهور. وفي الاستعمال العامّي اللبناني كلمات تؤكد هذه الظاهرة منها «صندل» و«صندر» (نوع من البعال Sandale) بإبدال اللام اللدقية الجانبية صامتاً ذلقياً قريباً من مخرجها، لكنه مكرّر هو الرء، و«مليح» و«منج» (جمل - جيد)، بإبدال اللام صامتاً ذلقياً مجاورها مخرجاً، لكنه أغن هو النون. ولغة الاطفال العاميّة، لبنانيّين وغير لبنانيّين، لا تخلو من الإبدال فمنهم من يفضّل «تأب» في «تأب»<sup>(33)</sup> و«تلب» في «كتلب»<sup>(34)</sup>، بإبدال الكاف الحنكية الخلفية الشديدة المهموسة ناه نطعية تسديدة مهموسة أخفّ من الكاف على النطق بقرب مخرجها، وهو النطق، من الشفتين، ومنهم من يبذل الرء التي ترهق جهاز نطق الطفل عند إخراجها، نظراً إلى الطرقات المتعددة التي يحدّثها التفاء طرف اللسان الحنك الأمامي، يبدلها لأمّاً ذلقية قريبة منها لا يترافق حدوثها مع مثل هذه الطرقات، وذلك نحو «ولن» في «ووزق»<sup>(35)</sup>، وغيره كثير. ويبذل بعض الاطفال الجيم زابا، لأن الزاي الأسانبة قريبة بموضعها من موضع الجيم الشجربة ومجورة مثلها، لكنّها أخفّ من الجيم على النطق، فيقولون «زاي» في «جاي»<sup>(36)</sup> (أت)، ونحوه.

وبالعودة إلى مدونات الطلاب فقد وجدنا أخطاء عدة حدثت بفعل الإبدال. والطلاب في هذه الظاهرة يبدل الصوامت المتضاربة أو المتحددة في المخارج أو الصفات إبدالاً حراً غير مشروط بما يجاورها في اللفظة الواحدة. وهو ينقل، عفوياً، هذا الإبدال من طور النطق الشفوي إلى طور الكتابة، لأن الكتابة معبرة بتعبيراً واضحاً عن نهجه في الكلام. ومن جملة هذه الأخطاء إبدال الميم نوناً في «أعلم/ أعلمن» والنون ميماً في «بزيئها/ بزيئها» لأتحد هذين الصامتين في صفتي الغنة والذلافة وإن اختلفا في المخرج، وإبدال الميم من لفظته «أمام/ أسأل» لأم (بعد إبدال الميم الأولى نوناً) ذلك لأن الميم واللام من أحرف الذلافة. علماً أنّهما يختلفان في المخرج، وإبدال الذال اللثوية المنفحة صامتاً لثوياً مطبقاً هو الظاء في «ذاهلاً/ ظاهلاً»، وإبدال الشاء اللثوية المهموسة فاء شفوية أسنانية مهموسة في «ويرة/ ورفه»؛ وإبدال السين الأسنانية المنفحة صامتاً أسنانياً مطبقاً هو الصاد في «المس/ المص»، وإبدال الذال النطعية المنفحة صامتاً نطعية مطبقة في «بعود/ بعوض»، والصاد دالاً في «اركض/ اركد»، وإبدال الظاء النطعية المطبقة ناه نطعية منفحة في «تحط/ تحث»، وإبدال اللام نوناً في «ذاهلاً/ ذاهناً»، والنون لاما في «أتحضن/ أتحضل» لتضارب هذين الصامتين في المخرج وأتحداهما في صفة الذلافة؛ وإبدال اللام راء في «ذاهلاً/ ذاهراً»، والراء لأمأ في «ويرة/ وركه» لثبه بين الراء واللام من حيث المخرج ومثالي في صفة الذلافة؛ وإبدال الجيم شبا في «جارحاً/ سارحاً»، والشين جيماً في «اشناق/ اجناق»، أو إبدال كليهما بالآخر إذا ما اجتمعا في لفظه واحدة نحو «شجرة» في «شجره»، ذلك لأنهما من شجر القم، علماً أنّ الجيم مجهورة والشين مهموسة، ونحوه.

أضف إلى ما تقدم من شواهد فإن لتأثير العائبة في الفصحى دوراً بارزاً في إبدال الصوامت اللثوية نطقاً وكتابة. والصوامت هذه نادرة، كما قلنا، في الاستعمال العامي اللبناني، وفليلاً ما يوفيهما المعلم والطلاب، في المدرسة، حتفها إذا ما حاولا النطق بها، فتحوّل تلقائياً إلى صوامت أسنانية قريبة منها في المخرج. ونتيجة لهذا التفاعل، فمن أغلاط الطلاب الذين لا يجفّفون اللثويات في عاميتهم: «زرة» في «ذرة» بإبدال الذال اللثوية المجهورة زاباً أسنانية مجهورة، «بحدس» في «بحدث» بإبدال الشاء اللثوية المهموسة سباً أسنانية مهموسة، «محافزات» في «محافظات» بإبدال الظاء اللثوية المطبقة المجهورة زاباً أسنانية مطبقة مجهورة لا تعرفها الفصحى، ونحوه. إلا أنّ طالباً واحداً لم يخطئ في كتابة اللثويات الواردة في نصّ أملي عليه، وهو من اللبنانيين الدروز الذين يحافظون، بشكل عام، على اللثويات في استعمالهم العامي والفصحى، هذا الطالب قد كتب الصاد التي يجفّفها ظاء في العامية كإتساء طائفته، كتبها على صورة الظاء في لفظه «الخضراء/ الخضراء». وما ذلك كلّه، إن في إبدال اللثويات وإن في إبدال الصاد، إلا بحكم العادات اللثوية التي نستقرّ في ذاتنا لتوجيه سلوكنا في الكلام والتي يشقّ علينا تغييرها، شأنها شأن العادات الاجتماعية المكتسبة. وقد أشار المحاضر إلى تأصل مثل هذه العادات اللغوية واستحالة إلغائها بقوله: «... زعم يزيد مولى ابن عون، قال: كان رجل بالبصرة له جارية نسى ظمياء، فكان إذا دعاها قال: يا ضمياء، بالصاد. فقال ابن المقفع: فل: يا ظمياء. فنادها: يا ضمياء. فلما غر عليه ابن المقفع مرّين أو ثلاثاً قال له: هي جاريبي أو جارينك؟»<sup>(37)</sup>. وبالمقابل فقد تحكّم سلوك بعض الطلاب اللغويّ التوهّم أو فانون الفباس الخاطيء hypercorrection فاعتبروا، لفصورتهم في علم الاستغاف، أنّ الصوامت الأسنانية، حين يسمونها أو ينطقون بها، هي في الأصل صوامت لثوية دخلت في تركيب الألفاظ، فكتبوها لذلك على صورة اللثويات نحو «المث» في «المس»، «ندول» في «ندول»؛ ومن باب الظنّ أن يكون هؤلاء الطلاب من أصحاب اللغّة في كلامهم، الأمر الذي دعاهم إلى إبدال كلّ صامت أسناني صامتاً لثوياً مجاوراً ومترجماً يتحد معه صفة، وهذه اللغّة شائعة في نطق الأطفال لا سيما بين الثابتة والثالثة من عمرهم.

وفي ضوء تفاعل العائبة والفصحى فقد وقع طلاب في خطأ كتابة الصاد. والصاد اللثوية التي تعرفها الفصحى نادرة في الاستعمال العامي اللبناني، ونعجز قسّة كبيرة من اللبنانيين، بمن فيهم طلابنا، عن تحفيها فنجدتها إذا ما حاولت النطق بها نحو صامت آخر قريب منها في المخرج، موجود في الاستعمال العامي والاستعمال الفصحى، وهو الكاف الحنكية الخلفيّة. لذلك، فقد أثبت بعض الطلاب، كتابة، الصاد كافاً في «اشناق/ اشناك»، وفي «حكأه/ حكأه» تماماً كما ينطقون بالصاد في هاتين اللفظتين. وبالمقابل فإنّ طلاباً عمداً إلى الفياس الخاطيء Hypercorrection فأبدلوا الكاف قافاً في بعض الكلمات، اعتقاداً أنّ الكاف التي يسمونها أو ينطقون بها، قبل الكتابة، هي في الأساس فاف دخلت في أصل الكلمة، وحفقت على صورة الكاف لا على صورتها،



وللدلالة على هذا القياس الخطأ، نورد «أبني» في «أبكي»، «إباني» في «إبأك»، «رُفني» في «رُكّني»، ونحوه.

والحق أن للمعلم دوراً بارزاً في التخفيف من أغلاط الطلاب الناجمة عن إبدال الصوامت، لا سيما أن كتابة هذه الصوامت تخضع لطريقة إطلاقتها من فمه قبل إطلاقتها من فم الطلاب أنفسهم. فمعرفة لمخارج الصوامت وصفاتها، ومحاولة النطق بها بشكل سليم على مسامحة طلابه، بعيداً عن طريقة حدوثها في العاقبة، هما عاملان يساهمان إلى حد كبير في إبعاد هؤلاء الطلاب الذين يتأثرون به عن الوقوع في خطأ النطق ثم الكتابة. وفي هذا السياق أشارت منيرة أبوعلوان إلى تفصيل معظم المعلمين في هذا الأمر، قائلة: «ومن يمارس تعليم العربية، في الصفوف الابتدائية والمتوسطة، لن يتهمني بالمبالغة إذا قلت إن «القلب المحب» في لفظ جملهم أقرب إلى «الكلب المحب»، و«الضلال» إلى «الدلال»، و«حج» إلى «حش»، و«الصفح» إلى «الفسح»، و«ظلل» إلى «زل»، (بزازي مطبقة) و«الظل» إلى «التل» و«ذل» إلى «زل»، و«العمر» إلى «الحمر»، و«الثغافة» إلى «الكافة»...»<sup>(38)</sup>.

ثمّة نوع آخر من الإبدال بطول رمز الصامت دون المساس، غالباً، بمادته الصوتية والانفصال به نطقاً إلى صامت آخر يشبهه أو يتحد معه مخرجاً أو صفات. وهذا النوع من الإبدال الذي أوقع الطلاب في أخطاء كثيرة، بشمل كتابة الناء والهمزة والتنوين والحروف المشابهة في صورها.

فالناء الطويلة والناء المربوطة هما في الواقع صامت واحد في الإدراج /ت/، وقد وضع له، لعلّه صرفيّة ونعياً للوظائف التي يؤديها، رمزان اثنان لتمايز الكلمات المشتملة على علامة التانيث بعضها عن بعض، أو لتمايزها عن الأفعال المتصلة ببناء الضمير. وهذه الأزواجية في رمز الناء نوع الطالب، بما يشكو من ضعف في علم التراكيب، في حيرة من أمره وليس. فهو يسمع صامناً واحداً لا غير، يخالف برمزه المذكورين بقية صوامت العربية التي خصص لكل منها، بشكل عام، رمز واحد وإن اختلفت وجوه كتابته بعض الشيء بحسب موقعه في الجملة، وهو لا يدري، لذلك، أي رمز من هذين الرمزتين يعتمد كتابته، فيعثر في إملائته ويبدل ناء التانيث الطويلة ناء مربوطة، أو يفعل العكس، دون أن ندعه ذخيره اللغوية للفصل بينهما. أضف أنه، من باب التصميم الزائد، يفس عفوياً جمع المؤنث على مفرد، فيكتب ما حقه أن يرسم بناء تانيث طويلة في الجمع بناء تانيث مربوطة نرد في الأفراد. لهذا، فقد كتب طلاب في الإدراج، أي عند النطق بالناء الطويلة أو المربوطة ناء خالصة، كتبوا «اشتافة» في «اشتافت»، «عزبات» في «عزبات» (مفردها: عربية) «رُحّة» في «رُحّت» بإبدال الناء الطويلة ناء مربوطة، كما كتب آخرون «عيشت» في «عيشة»، و«الوقعة» في «مُرّتا» و«مُرّة»، بإبدال ناء التانيث المربوطة ناء طويلة.

بشار أيضاً إلى أن طلاباً أخطأوا في كتابة ناء التانيث المربوطة التي نتحد، نطقاً، مع الهاء في الوقف، رامزين إليها بصورة الهاء الخالصة المنطوقة في هذا السياق. وعمموا هذه الكتابة في الإدراج، نظراً إلى أن صعوبة الإملاء تجبرهم على التمهّل في الكتابة والتوقف، نطقاً، عند كل كلمة من كلمات النصّ المُمل عليهم، فتكثر لذلك مواضع الوقف ونحوّل كل ناء تانيث مربوطة، في نلفظهم، إلى هاء برسومها، في ضوء قواعد الكتابة الحسنة التي يتبنون، يرمز الهاء دون سواه. بذكر كذلك أن آخرين، وإن نطقوا، في الإدراج، بناء تانيث مربوطة تشبه برمزاها الهاء المتصلة المنطوقة، أو أدركوا في الوقف أنّ الهاء التي تنوب عن ناء تانيث مربوطة هي في الواقع ناء تانيث مربوطة لا غير، هؤلاء نراهم قد جنحوا إلى الخطأ لإهمال مقصود أو عفوي يبرز في إغفال الفطنين اللذين يها ممتاز ناء التانيث المربوطة عن الهاء المتصلة المنطوقة، وهو إهمال ينتج عندهم إما عن صعوبة الانتقال بالنظر أو بالقلم من مستوى إلى آخر. وهذا ما يرهق نسبياً حواسهم - وإما عن اعتبار النقاط أمراً ثانوياً إذا ما فست يرموز الصوائت الطويلة أو يرموز الصوامت مجردة عن هذه النقاط. وللدلالة على هذه الأخطاء - وما أكثرها - نورد رسم فئة من الطلاب «الوقعة» في «الطفولة»، «الطفولة»، «العامة» في «العامة»، ونحوه. واللائق أن طالبين اعتمدا في هذه القضية القياس الخطأ في تعاملهما معاملة الهاء المعدولة، نطقاً، عن ناء التانيث المربوطة، فأضافا نطقين فوق هاء الضمير هذه، ظناً منها، ولضعفها في علم التراكيب، أنها في الأصل ناء مربوطة وقفت عليها هاء خالصة؛ وذلك يبيّن في رسمها «هذه» بدل «هذه» و«أحفاده» عوضاً عن «أحفاده».

أما بالنسبة إلى الهمزة وهي صامت لا هوية كاملة له في العربية الفصحى، إذ لم يعط كيفية صوامت لغتنا رمزاً مستقلاً ثابتاً يعرف



فانون الجهد الأقل الذي يوتجه سلوكهم اللغوي. فوجود قطعة فوق الألف في رسم همزة مفتوحة أو مضمومة، ووجود أخرى تحتهما للدلالة على همزة مكسورة، إضافة إلى الصاء الصغيرة التي نوحى بالوصل، كل ذلك بنظر الطالب، وهو المهتم في الإملاء، فيهمله خوفاً من جهد إضافي يبذله، وينجم عن انتقاله بصره وقلمه من مستوى في كتابة معظم حروف العربية إلى مستوى آخر أعلى أو أدنى يفرضه هذه الإشارات.

أما في ما يتعلق بالتنوين فهناك ظاهرتان في أخطاء كتابته، تتمثل إحداهما في رسمه، أبا كان نوعه، نوناً خالصة، بينما تبرز الأخرى في إبدال رموزه بعضها من بعض، أو تحريفها لتأتي نافضة أو معكوسة عما هي عليه في الأصل. ففي الحال الأولى لاحظنا أنّ فصيماً من الطلاب رسموا التنوين نوناً خالصة نحو «ضاجكن» في «ضاجكاً»، «رائعن» في «رائع»، «بفرجن» في «بفرج»، ذلك لأن التنوين عبارة عن صائت فصي، من فنحة أو ضمة أو كسرة، بله في النطق نون برسماها الطالب في إملائه يرمز موضوعها في اللغة، مبنياً في هذا الرسم قواعد الكتابة الصوتية الحسبة التي ندون أصوات اللغة كما نطق من فم المتكلم، وبالمقابل فإن طلاباً وقعوا في القياس الخطأ، فرسموا كلمات بنون أصلية بعضها أحد الصوائت الفصي، رسموها بتنوين نحو «لأ» في «لن»، «أسك» في «أسكن»، «أخض» في «أخضن»، فلما منهم أنّ هذا التنوين هو الذي دخل، لا النون، في بنية كل من هذه الكلمات. أما في الحال الثانية فإن إبدال رموز التنوين بعضها من بعض، نحو «ذاهل» في «ذاهلاً»، «ثانية» في «ثانية»، «رائع» في «رائع»، «وفاة» في «وفاة»، «حجر» في «حجر»، «ساعات» في «ساعات»، هذا الإبدال يعود، كما نعتقد، إلى أنّ الطلاب لا يولون الصوائت الفصيصة مزيداً من الاهتمام في إملائهم فلا يرسمونها برموزها، فضحي هذه الأخيرة أكثر تحديداً في أذهانهم إذا ما فيست على غيرها من رموز أصوات اللغة، وهو تجريد بشملها أيضاً إذا ما كوزت في الكلمات المتنونة، الأمر الذي يوقع بعض الطلاب في خطأ كتابتها فيبدلون الفتحين ضمّين أو كسرين، والضمّين فتحين أو كسرين، كما نوضحه الشواهد أعلاه، ولهذا التجريد العام في كتابة التنوين رسم قسم آخر من الطلاب تنوين الفتح فتحين مفردتين لا على ألف، وتنوين الكسر كسرين معكوسين، نحو «ضاجك» في «ضاجكاً»، «ذاهل» في «ذاهلاً»، «ثانية» في «ثانية»، «ساعات» في «ساعات»، وغيره كثير. أضف أنّ الشبه بين رمزي الفحة والكسرة يوقع الطالب في لبس عند كتابته كلاً منهما، فيبدل تنوين الفتح بتنوين كسر، أو بفعل العكس، دون مراعاة موقعها فوق الحرف أو أدناه؛ ومن جهة أخرى. فإنّ عدم استنفاء الكسرة والفحة حطفاً متنوين في نطق المعلم أو الطالب حيث تنحو الأولى، في غير حال، نحو الفحة المماله بينما تنحو الثانية مماله نحو الكسرة، هذا الانقصاص من خرجها وصفاتها يجعلها في ذهن الطالب صائتاً واحداً لا غير (فحة مماله)، يرمز إليه في سياق التنوين برمز موحد بكون إما تنوين كسر وإما تنوين فتح.

وبالنسبة إلى الحروف التي نشابه صورها، سواء أكانت معجمة أم مهمله، فإنّ طلاباً كثيرين وقعوا في خطأ رسمها. والسبب في ذلك يعود، كما نظن، إلى ظاهرة التماثل التي لا تقتصر على نطقهم بل تعداه إلى طريقة كتابتهم، إضافة إلى عدم استقرار الرموز المشابهة، كل بسمانه، في ذاكرتهم البصريّة، وما يقابلها في أذهانهم من مواد صوتية تشكل صوامت ينطقون بها. فالتمائل الجزئي بين الحروف من حيث رموزها الموهلة نوعياً وتقريباً وتجريباً، ينتقلون به إلى التماثل الشام ابتغاء حصر هذي الرموز في أقل عدد ممكن لا يعرّ على ذاكرتهم استيعابه، فيوحدون لهذا الأمر الرموز المشابهة بعد أن يسفطوا كل ما يمايزها من علامات فارقة. فإنّ مجموعة من التلاميذ تجرّد الرموز المعجمة عن كل نطقها، أو عن بعضها، لتوحدتها شكلاً مع رموز مهمله أو معجمة تشبهها في الأساس. وهي في هذا التماثل الشام تنفر من جهد إضافي يفرضه النطق، إذا ما وضعت، نظراً إلى أنّها تنقل الطالب من مستوى في خطه إلى مستوى آخر أعلى منه أو أدنى؛ لذلك كله فإنّ هذه المجموعة كتبت «طل» في «ظلم»، «بذز» في «بذز»، «غاذز» في «غاذز»، «مفر» في «مفر»، «خولي» في «خولي»، «احتفالات» في «احتفالات»، «اشناف» في «اشناق»، ونحوه. وفيه ثانية مالت إلى نقط الرموز المهمله لتندمجها شكلاً في رموز معجمة تماثلها، فكتبت «ضخبر» في «ضغبر»، «الزيف» في «الريف»، «بذل» في «بذل»، «غزبة» في

«غزبة»، «إلى» في «إلى»، ونحوه، وذلك لعدم قدرتها الذهبية على ربط هذه الرموز المشابهة، كل بالمائة الصوتية لحرف يقابله في النطق.

وبعداً عن نطق الإعجام، حذفاً أو زيادة، فإن طلاباً، وفق قانون الجهد الأقل، رسموا الظاء ضاداً في «المحافظات» بعد إسقاط ما يجاوز، رسماً، بين هذين الصامتين، وأن آخرين رمزوا إلى الحرف المتصل آخر الكلمة برموز يعتمد في وسطها، فكتبوا، على سبيل المثال، «نظلع» في «نظلع»، و«ألب» في «ألم»، إضافة إلى طلاب أهملوا شدة الحرف المضاعف، وفتحة أسقطت من الصاد والضاد ترتيبها، ونحوه كثير.

## ب - أخطاء القلب

نعني بالقلب ما يحدث من تغيير في ترتيب صوامت اللفظة الواحدة، فتدبجاً أو تأخيراً، دون تأثير في معنى هذه اللفظة. والقلب ظاهرة شائعة في العربية الفصحى وفي الاستعمال العامي كذلك. ففي الفصحى «فولم بمعنى واحد لطم ولط، وذبج وذبج، ويعرق وزعيق... وجذب وجيد، ورقاً ورفأ...»<sup>(39)</sup>، ونحوه. وفي الاستعمال العامي اللباني قول الكبار، أو بعضهم «جوزو في زوج»، «ريلة في ليرة»، «زغبون في عروبون»، وقول بعض الأطفال في سن مبكرة «لمع في بلع»، «جيلة في عيلة»<sup>(40)</sup>، ونحوه. وأما سببه فهو الميل في معظم حالات حدوثه إلى تخفيف اللفظ وفق قانون الجهد الأقل الذي يسري عليه الناطقون بلغته ما. وهذا لا يعني أنه ينجح دائماً إلى مثل هذا القانون إذ يحصل في حالات أخرى اعتباراً، فلا نتحكم به إرادة المتكلم أو اتجاهه، المقصود أو غير المقصود، إلى السهولة في كلامه.

وبالعودة إلى أخطاء الطلاب وجدنا أن ثلاثة منها حدثت بفعل القلب الذي سرى على السنة بعضهم، عند تكرار ما يسمعون من الفاظ أملاها المعلم، قبل أن يشاروا بكتابتها. ومن هذه الأخطاء رسم طالب في السنة الرابعة الابتدائية «بذلية» في «بذلية»، ورسم اثنين في السنة الثالثة الابتدائية «أرس» في «رأس»، و«برطبه» في «بريطه».

في الشواهد الثلاثة أعلاه نلاحظ أن الطلاب هؤلاء قد اعتمدوا، في ضوء نظرية السهولة، نفساً معيناً في ترتيب الصوامت من حيث خارجها. فالطالب الأول راعى في لفظة «بذلية»/ «بذلية» خارج الصوامت انطلاقاً من أدهاها إلى الشفتين وصولاً إلى الأقرب من الحجرة، ناهياً في ذلك نحواً تصاعدياً منتظماً على خط واحد أنت كتابته فيما بعد نعيماً عنه. فقد ابتداءً بالياء الشفوية، منتقلاً عمفاً إلى الدال النطقية ثم إلى اللام فيل إلى الياء، وصولاً إلى الهاء الحنجرية التي نابت في الوقف عن ناء تأنثت مربوطة والتي تخفى أو تكاد في التطن وفي السمع. وقد فعل ذلك، فصدأ أو التظاظ، عوضاً عن انتقاله في تلفظه حروف «بذلية»، الواحد نلو الآخر، بطريقة لا تنتظم على خط واحد، وتتمثل هذه الطريقة في تصدع من الياء نحو اللام بله تسفل من هذه اللام إلى الدال، ثم تصدع آخر من هذه الدال إلى الياء والهاء، إذ بين التصدع والتسفل يذل الطالب جهداً في أنه المصونة أكثر مما يبذله في السير على خط واحد في كلامه، نصعداً كان أو تسفلًا. وبالمقابل فإن الطالبين الآخرين قد اتجاهاً اتجاهاً اتحدارياً منتظماً بعد أن قلبا، نطقاً، في مواضع صوامت «رأس» و«بريطه»، هرباً من مراوحتها، كما جاءت متسفة في هاتين اللفظتين، بين التصدع والتسفل في خارجها، لبأني ترتيب هذه الصوامت متسلسلاً من الأعمق الأقرب إلى الحنجرة باتجاه الأدنى الأقرب إلى الشفتين، وهو ترتيب أخذ به هذان الطالبان في إملاتهما. ففي «رأس» المتلوية عن «رأس» اتحدار منتظم من الهزرة إلى الراء وصولاً إلى السين، وقد جرى به خوفاً من الانتضال المرهق في صوامت لفظة «رأس» كما ورد في الأصل، من التسفل مع الراء إلى تصدع بانفضه مع الهزرة ثم إلى تسفل ثان مع السين. وفي «بريطه» المتلوية عن «بريطه» اتحدار آخر، وعلى نسق واحد من الياء إلى الراء ثم إلى الطاء فيل إلى الياء، دون أي تصدع طاريء نحو الهاء الحنجرية، ذلك أن الهاء التي نابت في الوقف عن ناء تأنثت مربوطة، آخر الكلمة، لا تشكل لضعفها وخفائها سبباً مهماً في التصدع بعد الاتحدار. ولم يؤت بهذا القلب في «بريطه»/ «بريطه» إلا كسراهة التلطف المتعب في صوامت «بريطه»، على ما هي عليه من

تسبق في كتابة هذه اللفظة، من نصعد مع الباء إلى نسلل مزدوج مع الراء ومع الباء إلى نصعد مع الطاء، دون أن يؤخذ بالحسبان نصعد الهاء الخفيفة في الوقف.

### ٣ - أخطاء الحذف والزيادة.

#### أ - أخطاء الحذف.

الحذف في الكلمة عبارة عن إسقاط بعض صوامئها. ويحدث في الغالب لتسهيل النطق إذا ما اشتمل الكلام على صامتين متحدين أو متقاربين في المخرج بمنزلة التلقظ بهما متتاليين في لفظه واحدة أو متجاورين في لفظتين متصلتين، أو إذا اشتمل على صامت بغل إخراجها في الآلة الموسونة. ويضع الحذف أيضاً في الصوامت التي تحذف فلا يبين بوضوح لأنواع مجرى الهواء معها اتساعه مع الفتححة، فصبرة أو طويلة، وفي تلك التي بوقف عليها إذ الوقف موضع استراحة يميل المتكلم فيه من أجلها إلى حذف صوامت منطرفة من اللفظة حذفاً تاماً دون عوض، أو بعوض عنها إما بصائت فصير بشبه صائتاً فصيراً بسببه فيدغم فيه، وإما بما يقرب من همزة نفي الوقوف على صائت آخر الكلمة. ومما يذكر عن العرب أن أهل الحجاز وهذيل كانوا يسهلون الهمزة لاستفحال إخراجها<sup>(41)</sup>، وبعض الفراء كانوا يحذفون، خوفاً من نثالي مثلين، إحدى الناءين في نحو «تتناجوا»<sup>(42)</sup>، وبعضهم يقولون «يسطيع» في «يسنطيع» فيحذفون الناء لمجاورتها طاء من خرجها<sup>(43)</sup>، فضلاً عن أن قبيلة طيء كانت في الوقف تحذف الصامت الأخير من الكلمة فنقول «يا أبا الحكام» في «يا أبا الحكم»<sup>(44)</sup>، وأن شعراء حذفوا في أشعارهم بعض الصوامت<sup>(45)</sup>، معوضين عنها بإطالة كسرة ما قبلها، وذلك نحو قول أحدهم:

ومنهل ليس له خوازيق ولضفادي جمه نغانن

(بريد: ضفادع).

وقول أبي الكاهل البكري:

لها أشارب من لحم نئم من الشعالي ووخر من أرائبها

(بريد: الثعالب وأرائبها).

وقول النابغة الجعدي يهجو ليل الأخبلي:

إذا ما عُدُّ أرسعاً فسأل فسزوجك خامس وأبوك سادي

(بريد: سادس)

وفي الاستعمال العامي اللبثاني، من اللبثانيين من يحذف ميم «ما» النافية في مثل «ما بدبش» (لا أريد)، ولو فوجها قبل باء من خرجها في لفظه أخرى يستغل النطق بهما مجتمعين، فيقول لذلك «أبدبش» بعد نغصير حركة الميم المحذوفة غير المنبورة، لا حذفها كاملة، والتعويض عن هذه الميم بما يشبه الهمزة خوفاً من الابتداء بصائت؛ ومنهم من يقول «أحساب» في «عحساب» (على حساب، من أجل) بعد حذف العين لمجاورتها صامتاً من خرجها هو الحاء، والتعويض عنها بما يشبه همزة نفي الابتداء بصائت. وفي استعمال الأطفال العامي، وهم في سن مبكرة، غير شاهد على الحذف إذ يقول بعضهم «نت» في «تحت»<sup>(46)</sup>، بعد حذف الحاء لحذفها، وبعضهم الآخر يقول «أون» في «هون»<sup>(47)</sup> (هنا)، بعد حذف الهاء الضعيفة مخرجاً والاستعاضة عنها بما يشبه همزة نفي الابتداء بصائت، ونحوه كثير.

وأما بكن نأثر الاستعمال العامي الغني بظاهرة الحذف عند الطلاب على أسلوب تعاملهم مع الفصحى، ومهما تكن فورة جنوحهم إلى التفاضل والإهمال في درس الإملاء، فقد عثرنا في مدوناتهم على أغلاط مثلت في حذف رموز أحرف كان من حقها أن ترسم في الكلمات. وهذه الأغلاط طالت ناء المضارعة وتاء «افعمل»، كما طالت همزة القطع وهمزة الوصل، إضافة إلى أنها شملت في بعض الشواهد الهاء والحاء والعين والراء والميم والقاف.

فمن أخطاء ناء المضارعة وتاء «افعمل» كتابة غير طالب «طَلَع» في «نَطَلَع» و«أَحْضِرُهُ» في «أَحْضِرُهُ»، بعد حذف التاء التي بصمب النطق بها، في هاتين اللفظتين، مجتمعة مع صامتين من مخرجها هما الطاء، والضاد الحديثة (لا القديمة). ومن باب الاحتمال في هذين الشاهدين أن يكون الطلاب قد وقعوا في الخطأ نتيجة تهرب ناجم عن شك في كتابة هذه التاء فيها إذا كانت بالترقيق على أصلها، أي ناء خالصة، أو بالتفخيم العارض، أي طاء، وهو تفخيم فرضه الطاء المطبقة في الكلمة الأولى والضاد المطبقة في اللفظة الثانية.

ومن أغلاط همزة القطع كتابتهم «كَأَدُ» في «أَكَادُ»، «الْقَضِيَّة» في «الْأَقْضِيَّة»، «العَلَان» في «الإِعْلَان»، «الرَّيْسَةُ» في «الرَّيْسِيَّة»، ونحوه. وعلة حذف همزة القطع في هذه الأمثلة يعود، كما نظن، لا إلى تسهيلها في نطق المعلم والطلاب معاً بل إلى تفهيد قواعد كتابة الهمزة بما يدفع بعض الطلاب إلى التهرب من رسمها، وبالتالي إلى حذفها أو وردت في متن الكلمة. نكتة الأمر في هذه الشواهد يختلف عما هو عليه في كتابة أحد الطلاب وقابلاًه في «فَاتِبْلَاهُ»، إذ إن هذا الطالب، بوحى من استعماله العامي، قد سهّل همزة الكلمة، تماماً كما ينطق بها في عاميته، فقلها باء من جنس حركتها نطقاً وكتابة.

ومن أخطاء همزة الوصل التي لا ينطق بها في الإدراج رسم بعض الطلاب «سَقْبِيلُهُ» في «السَّقْبِيلُ»، «بَلْجَنْزَارَةُ» في «بِالْجَنْزَارَةِ»، «بَلْ غَرْزِيَّة» في «بِالْغَرْزِيَّة» (بعد انفصال لام التعريف عن الاسم وانضمامها إلى حرف الجر)، «لذِي» في «الذِي»، ونحوه. والعلّة في ذلك أن هؤلاء الطلاب اعتمدوا في إملائهم نطقهم الذاتي أو نطق معلمهم، إذ لا وجود حسباً لهمزة الوصل، فجاءت كتابتهم معبرة عن غياب هذه الهمزة حذفاً لرمزها.

وقد أخطأ طلاب في حذفهم الهاء أصلية أو معدولة، في الوقف، عن ناء نأثيت مربوطة. فمن أخطائهم في الأولى «ظَرَّ» في «ظَهَرَ»، وفي الثانية «الْوَقْع» في «الْوَقْعَةُ» و«الْوَقْف» في «الْوَقْفَةُ»، «اللَطِيف» في «اللَطِيفَةُ»، «الطُفُول» في «الطُفُولَةُ» و«العَامَّة» في «العَامَّةَةُ»، ونحوه. ففي كلتا الحالتين نرى أن سبب الخلف هو خفاء الهاء في النطق وضعفها، حتى يكاد الناطق بها من الطلاب، لا سيما في الوقف، لا يتلمس لها موضعاً في آتته المصوّنة، فيحذفها في الإملاء نارة دون عوض، إدراجاً أو وقفاً، وحيدة أو مع حركتها، راجعاً إلى حسنة الذاتي لا إلى الوظيفة التي تؤذيها هذه الهاء في اللفظة، أو بمؤوض عنها طوراً في الوقف بفتحة قصيرة ندغم في فتحة ما قبلها القصيرة أيضاً، لتحوّل هاتان الفتحان إلى أخرى طويلة رسمها بعض الطلاب ألفاً معدودة في «الطُفُول» و«العَامَّة».

وما قيل في حذف الهاء خلفاتها يقال في حذف الحاء الساكنة، لا المتحركة، من لفظة «أَحْضِرُنُ» - «أَحْضِرُنُ»، مع الإشارة إلى أن الذي حذف الحاء من هذه اللفظة قد حذفها للعلّة المذكورة مضافة، على ما نعتقد، إلى إرباك حدث له بفعل رسم الهمزة، وهو إرباك انفضى منه جهداً إضافياً لتأتي كتابة الهمزة صحيحة، وقد انعكس سلباً على الحاء فأهملت.

وهذا الإرباك في رسم الهمزة أوقع طالبين في خطأ حذف راء وميم جاءتا بعد همزي قطع في لفظة «أَرْجَاهُ» - «أَجَاهُ»، وفي لفظة «أَمْشِي» - «أَمْشِي»، علماً أن الراء والميم لا يستتقل إخراجهما وهما، بعكس الهاء والحاء، من أحرف الذلاقة الواضحة في النطق وفي السمع.

إضافة إلى ما تقدّم فإن طالباً واحداً حذف القاف من لفظة «فَقَرُّ» - «فَقَرُّ»، لا تضعفها ولا لورودها بعد همزة قطع، بل لليس بينها في تلفظ وبين الكاف، لیس أراد إزالته خطأ في كتابته بحذف رمز القاف دون التعويض عنها برمز الكاف، ذلك لعدم تأكده من أن هذه الأخيرة هي التي ينطق بها المعلم في اللفظة المذكورة. ونتيجة الإهمال وعدم المهارة في الإملاء فقد حذف طالبان العين من لفظي

«يعود» بوجهه وتوسيعها <توسيعها>، وحذف ثالث الحاء من كلمة «جارحاً/ جاراً»، علماً أنّ العين والحاء، في هذه الشواهد لا تخفيان في النطق وفي السمع لمجئتهما منحركين لا ساكنين.

## ب - أخطاء الزيادة.

الزيادة عبارة عن إضافة صامت إلى صوامت الكلمة الواحدة دون تغيير في معناها. وكلام العرب لا يخلو من هذه الظاهرة، كقولهم بمعنى واحد «زبدل» في «زبده» و«عبدل» في «عبد» و«ابن» في «ابن» و«ابن» في «ابن» و«أبم»، ونحوه. ومنه قولهم في الوقف، كما أشرنا سابقاً، «حبيلاً» في «حبل»، «بضربها» في «بضربها» بإضافة همزة بعد الفتحه الفصيحة المنطوقه المعدولة عن فتحة طويلة من خرجها، وقولهم، كما ذكرنا أيضاً في السابق نفسه، «واغلاماً» و«مربّ بكّة»، ونحوه، بزيادة هاء السكت بعد صائت طويلة أو فصيحة منطوقه آخر الكلمة.

واللافت في مدونات الطلاب أنّ بعضهم زادوا على أواخر الكلمات، كما أوردنا آنفاً، الدال والباء وهاء السكت بعد الصوائت في الوقف، دون زيادة اللام والميم والنون والهمزة كما هي الحال في العربية الفصحى.

وبعضهم زادوا لام التعريف نارة مع همزتها في التكرات المنوّنة أو الأسماء المضافة، نحو «الحَجْر» في «حَجْر»، «الطفوليه» في «طفوليه»، «النفسى» في «نفسى»، وطوراً مجرّدة عن همزتها في أفعال أو حروف مصدرية بهمزة قطع مجرّدة الطالب إلى همزة وصل، نحو «الحَضْر» في «أحضضن»، «الغُغ» في «أغغ»، «النَّه» في «أنه»، ونحوه. ففي الحال الأولى زيدت اللام وهمزتها من باب التعميم الزائد والقياس على الاسم المعرفة المحل بها، ذلك أنّ هؤلاء الطلاب لا يفصلون، في المعنى وفي التراكيب، بين ما حقه أن يعرف لفظاً ومعنى وبين ما لا يجوز فيه الاقتران بلام التعريف وهمزتها من تكرات منوّنة وأسماء مضافة. أمّا في الحال الثانية فإنّ همزة القطع في صدر الفعل والحرف قد عوملت معاملة همزة الوصل التي استندت في أذهان بعض الطلاب لأمّا أضافوها كتابية، وذلك لقصورهم أيضاً عن الفصل بين همزة القطع وهمزة الوصل، وهما همزان يعاملها الطالب، نطقاً في الابتداء، معاملة واحدة.

أضف زيادة اللام في الأسماء الموصولة إذ كتب طلاب «الذي» في «الذي»، و«التي» في «التي»، معتمدين منهم الذين أنضجوا له إملاءهم. فهم في هذين الاسمين الموصولين يسمعون من فم معلمهم لامين اثنين، لا لأمّاً واحدة، يلتفتون بها هم أنفسهم قبل البدء بالكتابة، الأمر الذي يدفعهم إلى إثباتها متاليتين برمز، مكرّر، وضع لها أصلاً في اللغة.

وبعداً عن زيادة اللام فإنّ طالباً واحداً أضاف همزة قطع في صدر الكلمة، فكتب «إنهاء» في «نها» (المؤلفة من لام الجرّ وضمير متصل)، وذلك كما نعتد، بعد إخضاعه استعمال هذه اللفظة في الفصحى، نطقاً ثمّ كتابة، إلى استعماله العامّي حيث تصدر الهمزة لام الجرّ المنصّلة بأحد الضمائر، فبقال «إنها/ إلاء» (نها)، و«ألواء» (لها)، ونحوه.

## ثالثاً: أخطاء أخرى.

تمت أخطاء عند الطلاب نعتى الصوائت والصوامت إلى الفجر والجمل والكلمات، ونرتبط وثيق الارتباط بكبان الطالب الداني في هذه المرحلة. وهذا الكبان ينسج بطابع الحرّية التي تبرز في نزعته، داخل المدرسة أو خارجها، إلى النهرب من كلّ أمر شاق أو تخريفه تخريفاً أشار إلى جانب منه جان يياجه J.PIAGET بما معناه أنّ الطفل في حياته اليومية كثيراً ما يسمع بعض الجمل فيعتقد أنه استوعب دلالاتها، لكنّه، في الواقع، يجزّ على هواه هذه الدلالات تخريفاً يبدو جلياً في ما يصدر عنه، لاحقاً، من عبارات لا تتفق وسباق الكلام، وتشتكل بحدّ ذاتها جواباً على ما تلقى من مرسلات لغويّة<sup>(48)</sup>. وينسج كبان الطالب أيضاً بالتعميم الزائد في كلّ ما تخزن ذاكرته اللغويّة وما يلاحظ على صعيد النطق والكتابة. وبعبارة أخرى، فإنّ بعض الطلاب، بوحى من عالمهم الطفولي، يخضعون إملاءهم إلى ما يعتدل في أعماق ذواتهم من أحاسيس فينصرفون بالنص، بعيداً عن فيود المعلم، كما ينصرفون بلعبة طبعه بين أيديهم يحاولون تطبيعها وتغيير مظهرها بما يتفق ومولهم. ففي ضوء مفهوم الحرّية المتسامي عند الطلاب في هذه المرحلة نلاحظ أنّ

فسياً منهم ينحطون إطار النصّ المُمل عليهم، فيحذفون منه أو يضيفون إليه فراً وجملاً وكلمات حتى لكان النصّ ملك لهم ينحطون له التوب الذي يلائم أمزجتهم. والطلاب، عندما يحذف أو يضيف في هذا السياق، يستجيب، وبحرّة مطلقة، إلى رغبة ذاتيّة تدفعه نارة للنخلص مما يعزّ عليه كتابته، وطوراً للانقياد إلى خياله الواسع الذي يتعدّى معاني النصّ وألفاظه إلى دلالات جديدة بسكبيها، على طريفته الخاصة، في قالب مادّي تحدد إطاره الوحدات الكلاميّة المضافة.

واستناداً إلى المفهوم أعلاه فإنّ طلاباً أتسبوا عن الفاظ أملاها المعلم الفاظاً أخرى، تشبه جزئيّاً بينها إن في الشكل وإن في المضمون، أو لكون لفظه ما أكثر النصفان بحبانه العاطفيّة من لفظه وردت أصلاً في النصّ. وهذا ما يوضحه رسمهم «حيث» في «حين»، «خطيبه» في «زوجنه»، «أمّه» في «أحفاده»، ونحوه. أضف أنّ مجموعة أخرى من الطلاب لا تراعي حدود المقاطع والكلمات فتعيب في بني الألفاظ كما يجلو لها العبث، وصلاً أو فصلاً، نازكة جانباً ما يوحي به علم التراكيب من قواعد تنظّم علاقة اللفظة بما يجاورها من الفاظ في المرسل اللغويّة، لذلك فإنّ هذه المجموعة كتبت «كلّ حجر» في «كل حجر»، و«نزول» في «لن نزول»، وفي «ها» عوضاً عن «فيها»، ونحوه.

وفي ضوء التعميم الزائد فإنّ طلاباً أتسبوا بعض الألفاظ على صورة أخرى سبقتها في النصّ وتمثالها في الشكل أو المعنى، أو في الاثنين معاً. ومن هذا القبيل رسمهم في نصّين مختلفين «الطفولة» و«الغربة» في طفولته و«الغربة»، نظراً إلى أنّ اللفظين الأوليين المتقدمين نطقاً وكتابة انعكست صورتهما اللتان رسختا في ذهن الطالب، رسماً، على اللفظين التاليين لها. وهذا يوحي لنا بأنّ ما حدث في هذه الألفاظ الأربع هو من باب النمائل النام الذي يفسّره، كتابة، إدغام كلمتين لاحقتين في كلمتين سابقتين تشبهانها؛ وهذا الإدغام في صور الكلمات مجاكي الإدغام، نطقاً وكتابة، في أصوات الكلمة الواحدة، ويتصوّر تحت نظريّة السهولة التي يعمل بوجها الطالب في إملاته. فالطالب، في هذا السياق، مال إلى الاستغناء عن أربع اشارات لغويّة بالتنبين فقط، طلباً لتراخ حواسّه وهو يكتب، وإعراضاً عن استنهاض ذاكرته اللغويّة حيث تزدهم رموز الكلمات. وفر على ذلك إنابة بعض الطلاب، في نصّ آخر، ضمير الغائب المفرد المؤنث المنصّل عن ضمير الغائب المفرد المنصّل في جملة «بنهض في الصباح فيبسلها ويربّنها» أي العربية) ويميل إلى الحصان فينظّفه ويلاطفه ثمّ يربطه إليها؛ ففي هذه الجملة أسقط طالب صورة الضمير «ها» الذي يشير في «بفسلها ويربّنها»، المتضمّنين إلى لفظه «عربية»، وهي محور نصّ يصف «عربية الجذّة»، أسقطوه على الأفعال التي تمتّ بصله إلى الحصان، والتي من حفظها أن تنصّل بضمير الغائب المفرد المذكور، فكتبوا نباعاً في «بنظّفه ويلاطفه ويربطه» «بنظّفها ويلاطفها ويربطها» حتى لكان هذه الأفعال تخبر عن العربية لا الحصان، دون الأخذ بعين الاعتبار ما تحمل الضمائر من دلالات.

هذا ما استعظنا الإشارة إليه من أخطاء الطلاب التي لا تتوقف عند هذا القدر، إذ بالإمكان أن يجيد الباحث، أيّ باحث، مزيداً منها حين يتوسّع في بحثه ليشمل عدداً أكبر من المدارس ومن مدوّنات الطلاب. وأبنا يكن تفسير حدوث هذه الأخطاء فإنّ مشكلة الإملاء سبقي فائمة، ويستحيل حلّها حلاً جذرياً ما دام الطالب، في المرحلة الابتدائيّة، لا يمتلك من قواعد علم التراكيب إلا القلّة القليلة، وما دامت الأزواجيّة اللغويّة نرّمى بتظلمها على كاهل العربيّة الفصحى، نطقاً وكتابة. ومع ذلك فليس من الإعجاز الحدّ من هذه المشكلة إذا ما نسّى لأصحاب الشأن الكشف عن عنّيها وإضاءة كتلّ جوانبها، لبصار من بعد إلى عموماً حلّها بأساليب تراعي عقل الطفل وميوله وخياله ولغته قبل ولوجه عنة الدراسة. ويفترض في أصحاب الشأن هؤلاء أن يكونوا، إلى جانب اختصاصهم باللغة وفنائها المعقّدة، ملتمّين بمبادئ علم النفس، وذلك، كما يفرض تشومسكي، لأنّ «إرادة الاعتماد على الاختصاصيين (فقط) هي مظهر تخيف من مظاهر الحياة السياسيّة والاجتماعيّة المعاصرة. ولا نستثني في هذا المجال حفل تعلّم اللغات، فمن الممكن - بل لحسن الحظّ - أن نجد مبادئ علم النفس واللغة، والأبحاث في هذين المجالين، معلّم اللغة بمعارف مفيدة»<sup>(49)</sup>.



## المراجع والمواشم

- (1) تنظر: M. COHEN, Matériaux pour une sociologie du langage, Maspéro. Paris, I (1978), P.143, et II (1971). P.88.
- (2) - راجع في الازدواجية اللغوية: سعيد الأفغاني، حاضر اللغة العربية في الشام، جامعة الدول العربية، معهد الدراسات العربية العالمية، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٦٢، ص ١٦٢ - ١٦٣.
- (3) - انظر: A. MEILLET, «Sur le bilinguisme», Essais sur le langage, Les éditions de Minuit, Paris, 1969. P.136.
- (4) - د. كمال بكداش، اكتساب اللغة عند الطفل، المجلة التربوية، العدد الثاني 1979، ص 43.
- (5) - جوجو كلاس، الألفية ولغة الطفل العربي (النموذج الطفل اللبناني)، دار النهار للنشر، بيروت، 1981، ص 175.
- (6) - د. وفاء محمد البيه، اللغة... خصائصها وكيف ننطق بها، قسيولوجية النطق والكلام، مجلة الكويت، العدد 11 شوال 1401 هـ أغسطس (آب) 1981، ص 49.
- (7) - إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة السادسة، 1981 ص 219.
- (8) - المرجع السابق، ص 221.
- (9) - لقد ارتأينا في إيراد الشواهد على أخطاء الطلاب أن نضيف بعض رموز الصوائت القصيرة، وذلك سهلاً لقراءة هذه الأخطاء، مع الإشارة إلى أن التلاميذ حلّمهم لا يولون هذي الرموز كبير اهتمام في إملاتهم.
- (10) - راجع: J. CANTINEAU, Cours de phonétique arabe, Librairie C. KLINCKSIECK, Paris, 1960, P. 120.
- (11) - انظر: د. كمال محمد بشر، علم اللغة العام - الأصوات - دار المعارف، الطبعة السابعة 1980 ص 185.
- (12) - راجع: J. CANTINEAU, Cours de phonétique arabe, P.120.
- (13) - ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، 2-331.
- (14) - انظر: H. FLEISCH. Traité de Philologie arabe. I. Imprimerie catholique. Beyrouth. 1961. P. 183.
- (15) - الاسترناذني، شرح شافية ابن الحاجب، دار الكتب العلمية، بيروت، 1982، 3-327.
- (16) - المرجع السابق، ص 327-328.
- (17) - مزيد من التفصيل في كتابة الفتحة الطويلة، راجع الصفحتين 139 و 140 من بحثنا «في رسم القرآن، المنشور في مجلة «الفكر العربي المعاصر، مركز الإنماء القومي، العدد 38، بيروت، آذار 1986، ص 137-149.
- (18) - ابن جني، نفسه، 3-121.
- (19) - المرجع السابق، 2-315.
- (20) - المرجع السابق، 2-316-315 و 3-121.. 124.
- (21) - المرجع السابق، 2-328.
- (22) - المرجع السابق، 2-318-319.
- (23) - اعتمدنا في كلامنا على حجاج الحروف وصفاتها كتاب «ابن الجزري، النشر في الفراءات العشر، دار الفكر، 1981... 205.
- (24) - سيويه، الكتاب، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، عالم الكتب، بيروت، 4-437... 481.
- (25) - عامل غير طالب الجيم معاملتهم الشين لأنها في نظفهم أخت الشين من حيث المخرج وصفة الرخاوة. وذلك ما دعاهم إلى اعتبارها حرفاً شبيهاً أدغموا فيه لام التعريف نظفاً وكتابة.
- (26) - أحرف الإطباق أو التضخيم في العربية الفصحى هي الصاد والضاد والطاء والظاء، وما عداها فهو منفتح أو مرقق. ومن سمات المطبقة أن طرف اللسان عند حدوثها، يتراجع قليلاً عما هو عليه مع المرفقة المقابلة، وأن أقصاه يرتفع حتى يلامس أقصى الحنك ارتضاعاً لا يحدث مع أخواتها المنفحة.
- أما أحرف الاستعلاء فأربعة منها مع استعمالها إطباق هي الصاد والضاد والطاء والظاء وثلاثة غير مطبقة هي الحاء والظين والغاف. وما سوى

ذلك فهو منخفض أو مستقل. ومع الثلاثة الأحرف الأخيرة يفترب أقصى اللسان من أقصى الحنك حتى يلامسه أو يكاد، دون أن يكون لظرفه أي دور بارز في حدوثها.

(27) - كانت نعيم، من بين الفصائل العربيّة، تغلب الناء طاء في هذا الموضع فتقول «حفظط وفحصط وضبط في» حفظت وفحصت وضبطت»، ونحوه. انظر: غالب فاضل المظليّ، لهجة نعيم وأثرها في العربيّة الموحدة، منشورات وزارة الثقافة والفنون، الجمهورية العراقيّة، 1978، ص 97.

(28) - راجع تضخيم الراء ونرفيضا في كتاب «ابن الجزريّ»، النشر في الفراءات العشر، 2-104-90.

(29) - كانت فباتل عربيّة تغلب السين صادًا إذا وقعت قبل حرف استعلاء فتقول «صُغت وصَبغت» في «صُغت وصَبغت»، «صالغ» في «صالغ»، «صالغ» في «صالغ».

(30) - ابن يعيش، شرح المفصل، دار صادر، 10-145.

(31) - جرجي زيدان، الفلسفة اللغويّة، دار الجليل، الطبعة الأولى، بيروت 1982، ص 38.

(32) - السيوطي، المزهرة، دار إحياء الكتب العربيّة، 1-461.

(33) - راجع: د. وفاء محمد البيه، نفسه، ص 49.

(34) - انظر: إبراهيم أنيس، نفسه، ص 218.

(35) - المرجع السابق، ص 218.

(36) - راجع: جورج كلّاس، نفسه، ص 202.

(37) - الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق وشرح عبد الملام هارون، مكتبة الحناحي بالفاهر، الطبعة الرابعة، 2-211.

(38) - منيرة أبوعلوان، علم الاصوات في خدمة السويّة اللغويّة، المجلّة التربويّة، العدد الأوّل 1982، ص 19.

(39) - فارن:

- جرجي زيدان، نفسه، ص 33.

- السيوطي، نفسه 1-476... 481.

(40) - انظر: جورج كلّاس، نفسه، ص 175.

(41) - فارن:

- غالب فاضل المظليّ، نفسه، ص 84.

- الزخشريّ، المفصل في علم العربيّة، دار الجليل، الطبعة الثانية، ص 349-352.

(42) - سيويه، نفسه، 4-440.

(43) - المرجع السابق، 4-483.

(44) - الخليل بن أحمد الفراهيديّ، العين، تحقيق د. عبد الله درويش، مطبعة العاني، بغداد، 1967، ص 156.

(45) - راجع: الأسنرايانيّ، نفسه 3-212-213.

(46) - انظر: د. وفاء محمد البيه، نفسه، ص 49.

(47) - راجع: جورج كلّاس، نفسه، ص 202.

J. PIAGET, Le langage et la pensée chez l'enfant, 4<sup>e</sup> édition, DELACHAUX et NIESTLE S.A., Neuchâtel (Switzerland), - (48) 1956, P.133.

(49) - هذا النصّ لشومسكي أورده د. ميشال زكريّا في الصفحة الأولى من بحثه «تأثير اللغة الأم في عمليّة تعلّم لغة ثانية»، وهو منشور في المجلّة التربويّة، العدد الثاني 1978، ص 39-46.