إيسيسكو
ICESCO

مجلة الإيسيسكو للغة العربية

دوريَّة علميَّة محكَّمة تُصدرها

مُنظَّمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة

المجلد الأول - العدد الأول
ذو الحجة 1445 / يونيو 2024

منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة
(إيسيسكو)

شارع الجيش الملكي، حي الرياض، ص. ب. 2275 ، ر. ب. 10104، الرباط، المملكة المغربية

المجلد الأول - العدد الأول
ذو الحجة 1445 / يونيو 2024

© إيسيسكو
جميع حقوق إعادة الإنتاج والترجمة والاقتباس محفوظة

الرقم الدولي الموحد للدوريات الورقية (ISSN): 3007-5726
الرقم الدولي الموحد للدوريات الإلكترونية (E-ISSN): 3007-5734

التصميم والطباعة في الإيسيسكو

+212537566052 | www.icesco.org | contact@icesco.org

هيئة التحرير

المشرف العام

د. سالم بن محمد المالك
المدير العامُّ لمنظَّمة العالم الإسلاميّ
للتَّربية والعلوم والثَّقافة (إيسيسكو)

رئيس التَّحرير

أ.د. مجدي حاج إبراهيم
رئيس مركز الإيسيسكو للُّغة العربيَّة
للنَّاطقين بغيرها

مدير التَّحرير

أ.م.د. أدهم محمد علي حموية
خبير في مركز الإيسيسكو للُّغة العربيَّة
للنَّاطقين بغيرها

الهيئة الاستشارية

- **أ.د. أحمد المتوكل**
  المملكة المغربية
- **أ.د. رمزي البعلبكي**
  الجمهورية اللبنانية
- **أ.د. سعد مصلوح**
  جمهورية مصر العربية
- **أ.د. عبد السلام المسدي**
  الجمهورية التونسية
- **أ.د. عبد العزيز الحربي**
  المملكة العربية السعودية
- **أ.د. محمد حسين آل ياسين**
  جمهورية العراق
- **أ.د. محمد عدنان البخيت**
  المملكة الأردنية الهاشمية
- **أ.د. مسعود صحراوي**
  الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
- **أ.د. وليد القصاب**
  الجمهورية العربية السورية
- **أ.د. أون يون كيونغ (نبيلة)**
  جمهورية كوريا
- **أ.د. رحمة أحمد الحاج عثمان**
  ماليزيا
- **أ.د. محمد طالب الحوري**
  الولايات المتحدة الأمريكية
- **أ.د. نيكولاس روزر نبوت**
  مملكة إسبانيا

"مجلّة الإيسيسكو للُّغة العربيَّة" دوريَّةٌ علميَّةٌ محكَّمةٌ للبحوث في اللُّغة العربيَّة وآدابها وعلومها، تُصدرها منظمَّة العالم الإسلاميّ للتَّربية والعلوم والثَّقافة (إيسيسكو)، في شهري يونيو وديسمبر (حزيران وكانون الأوَّل) من كلِّ عامٍ، ويشتمل نطاقُها على محورين لبحوث اللُّغة العربيَّة وآدابها وعلومها:

- المحور النَّظري، ويضمُّ البحوث اللِّسانيَّة والأدبيَّة والنَّقديَّة.
- المحور التَّطبيقي، ويضمُّ البحوث التَّعليميَّة والتَّرجميَّة والحوسبيَّة.

لا تمثِّل آراء الكتَّاب بالضرورة توجُّهات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

مراسلة المجلة

مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها
منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة
(إيسيسكو)
شارع الجيش الملكي، حي الرياض، ص.ب. 2275، ر.ب. 10104
الرباط، المملكة المغربية

www.ijal.icesco.org || ijal@icesco.org

ضوابط النشر

- أن يتَّسم البحث بالجدَّة والموضوعيَّة والرَّصانة العلميَّة.
- ألَّا يكون البحث منشورًا أو مقدَّمًا للنشر في أيِّ وعاءٍ علميٍّ آخر.
- ألا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحث 30٪ (مع استثناء المصادر والمراجع).
- أن يكون عدد كلمات البحث ما بين 5000-7000 كلمة؛ إضافة إلى ملخص للبحث كلماتُه ما بين 200-300 كلمة، وترجمته إلى الإنجليزية.
- أن يكون التوثيق بطريقة الحواشي في كل صفحة، وتُدرج أرقامها بعد علامات الترقيم في المتن، والترقيم جديد لكل صفحة.
- أن يكون التوثيق وفق نظام شيكاغو Chicago.
- أن تُضاف قائمة للمصادر والمراجع مكتوبة بالحروف اللاتينية.
- أن تُرسل البحوث من خلال إنشاء حساب في موقع المجلة (ijal.icesco.org).

السِّهام الطَّائشة: نَقْدُ سرديَّة صعوبةِ العربيَّة وتعقُّدِ أنظمَتِها
خالد فهمي 7

أثَرُ المسألة النَّحويَّة في التَّفكير اللُّغويّ العربيّ
سمير أحمد معلوف 31

الحسُّ القوميُّ في الأدب الفكريّ العربيّ الحديث: "طبائع الاستبداد" للكواكبيّ و"يقظة الأمَّة العربيَّة" للعازوريّ مثالان
فؤاد عبد المطلب 61

المعنى في الخطِّ العربيّ
إدهام محمد حنش 105

قراءةٌ في النَّظريَّات التَّداوليَّة وقواعدِ الخِطاب
وردة البرطيع 129

اللِّسانيَّات وأثرُها في مُعالجَة موضوع "تعليم اللُّغة للنَّاطقين بغيرِها": قضايا نظريَّةٌ ونماذجُ تطبيقيَّةٌ في "نظريَّة أخطاء التَّعلُّم"
عبد الرحمن بودرع 157

نَحْوَ مُقارَبةٍ تخاطبيَّةٍ في دراسةِ الصَّرف وتدريسِهِ لوارِثي اللُّغة العربيَّة
محمد محمد يونس علي 189

نَحْوَ نَحْوٍ عربيّ وظيفيّ للنَّاطقين بلُغاتٍ أُخرى في ضوءِ الإطار المرجعيّ الأُوروبيّ المشترَك لتعليم اللُّغات
عرفان عبد الدايم 223

تحدّيات تدريس اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها في الجامعات الكنديَّة
عقيلة صخري 267

التَّرجمة الآليَّة وأُنموذج التَّرجمة إلى العربيَّة: المشهد الرَّاهن
صونيا أسمهان حليمي 295

© إيسيسكو ICESCO 2024

2024 - (1)1
Received استُلم 2024-4-12
Accepted قُبل 2024-5-24

نَحْوَ مُقارَبةٍ تخاطبيَّةٍ في دراسةِ الصَّرف وتدريسِهِ لوارِثي اللُّغة العربيَّة

محمد محمد يونس علي*

مُلخَّص

يقترح هذا البحث مُقارَبةً تخاطبيةً لتدريس الصرف العربي المصمَّم لوارِثي اللغة، فإدراكًا للصعوبات التي يُواجهها هؤلاء المتعلِّمون في تحقيق الطلاقة اللغوية؛ يوفِّر هذا النهج إطارًا شاملاً لبناء الكلمات العربية باستعمال التحليل الدلالي والتخاطبي، ومن خلال الخوض في البنية الداخلية وآليات تكوين الكلمات، بما في ذلك الإلصاق، والصياغة الاشتقاقية، والضمُّ؛ تُمكِّن هذه الطريقة المتعلِّمين من كشفِ العلاقة المعقَّدة بين المبنى والمعنى، ومن خلال التركيز على استعمال اللغة في السياق التخاطبي؛ يمكن تعميق فهمِهِم صَرْفَ اللغة العربية بدراسة كيفية ربطِ العناصر الصرفية بمعاني الكلمات ووظائفها، وإذا ما تمكَّنا من تعزيز الفهم الواعي للقواعد والمبادئ الصرفية؛ أمكن لوارِثي اللغة توليدُ مجموعة واسعة من الكلمات البسيطة والمركبة، وتعزيز فهمِهِم الصرف الدلالي، وتسهيل اكتساب اللغة، وتعزيز مهارات الاتصال، وهذا يعزِّز تطوُّرهم اللغوي وثِقَتَهُم في مخاطباتهم، ويتوَّج البحث باقتراح تطبيقات عملية للفصول الدراسية، والدعوة إلى موادَّ تعليمية مخصَّصة تُلبِّي الاحتياجات الفريدة لوارِثي اللغة، ويسعى هذا المسلك إلى تعزيز النموِّ اللغوي لهؤلاء الطلبة، مما يُسهم في الحفاظ على اللغة والثقافة العربية والنهوض بهما.

الكلمات الرئيسة: تعليم اللغة لوارثيها، المقاربة التخاطبية، الإلصاق، الصياغة الاشتقاقية، الضّم

* أستاذ اللسانيات، برنامج اللسانيات والمعجمية العربية، معهد الدوحة للدراسات العليا، دولة قطر، mohamed.ali@dohainstitute.edu.qa.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734

A Communicative Approach to the Study and Teaching of Semantic Morphology to the Heritage Learners of Arabic Language

Mohamed Mohamed Yunis Ali*

Abstract

This paper proposes an approach for teaching Arabic morphology specifically designed for heritage language learners, those who have a family or cultural connection to Arabic but have not received formal Arabic instruction. Recognizing the difficulties these learners face in achieving linguistic fluency, the approach provides a comprehensive framework for constructing Arabic words using semantic and communicative analysis. By delving into the internal structure and mechanisms of word formation, including affixation, derivational formulation, and cliticization, this approach empowers learners to unravel the intricate connection between form and meaning. Placing emphasis on contextual language usage, it deepens their understanding of Arabic morphology by examining how morphological elements shape word meanings and functions. Ultimately, by fostering a conscious grasp of morphological rules and principles, this method enables heritage language learners to generate a wider spectrum of simple and compound words, fortifying their comprehension of semantic morphology, facilitating language acquisition, and enhancing communication skills. This, in turn, nurtures their linguistic development and confidence. The paper culminates by proposing practical classroom implementations, advocating for customized instructional materials that cater to the unique needs of heritage learners. By embracing this approach, we strive to nurture the linguistic growth of these students, contributing to the preservation and revitalization of Arabic language and culture.

Keywords: *heritage language learners, communicative approach, affixation, derivational formulation, cliticization*

* Professor of Linguistics, Programme of Linguistics and Arabic Lexicography, Doha Institute for Graduate Studies, Qatar, mohamed.ali@dohainstitute.edu.qa.

© ICESCO 2024 إيسيسكو

مُقدِّمة

لعلَّ من أوَّل ما يلحظُهُ المهتمُّون بمصطلح "وارِثو اللغة" أن مفهومَهُ يكتنفُهُ غموضٌ متأصِّلٌ، وقد قُدِّمت له تعريفات فضفاضة مختلفة، فأصبح يُطلَق على فئات ربما لا تكون مُتجانِسة، لذا كان لزامًا عليَّ أن أُوضِّح مقصودي به في هذا العمل تحديدًا دقيقًا، لينطبق حصْرًا على أولئك الطلبة العرب الذين ورِثوا عن آبائهم الحديث بإحدى اللهجات العامّية العربية من دون أن تُتاح لهم فرصةُ تعلُّم اللغة العربية الفصيحة في المراحل الأولى من دراستهم، وذلك لظروف يعود أغلبُها إلى دراستهم في مدارس أجنبية ليس من همِّها تعليمهم اللغة العربية.

وقد بدأ في العقود الأخيرة الاهتمام بحقلِ تعليم اللغة لوارِثيها في مختلف دولِ العالم، إثرَ شعورٍ متنامٍ من مُدرِّسي اللغة للناطقين بغيرها، بالتحديات التي واجهتْهُم عندما يخلطون الطلبة الأجانب بوارِثي اللغة؛ إذ لاحظوا أن وارِثي اللغة يكونون عادة متمكِّنين من بعضِ جوانب اللغة، كالتحدُّث بلهجاتها، من دون جوانبها الأُخرى، كالقراءة والكتابة والقواعد.

ولَحِظَ بعضُ اللسانيين أن إتيانهم باستعمالات لغوية غير فصيحة – ربما كانت عامية أو قريبة منها – قد أثَّر في سَيْرِ عمليات تدريس طلبة اللغة الناطقين بغيرِها، فقد كَشَفَ راس (Russ) مثلاً عن الحاجة الماسَّة إلى أن يحصل وارِثو اللغة على نوعٍ مختلف من التعليم عما يقدَّم لمتعلِّمي اللغة الأجنبية، مقترحًا ما يسمِّيه "التوجيهات البدهية" (Guidelines Commonsense) لتطبيق برامج وارِثي اللغة،[1] ومع أن مجال تعليم اللغة أصبح منذ عقود حقلاً معرفيًّا مستقلّاً؛ ما زال يفتقر إلى التنظير (Atheoretical)،[2] ويحتاج إلى

[1] Roger Campbell & Judith Rosenthal, "Heritage Languages," In: Judith Rosenthal (Ed.), *Handbook of Undergraduate Second Language Education* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000), pp.165-184; Asmaa Albirini & Elabbas Benmamoun, "Concatenative and Nonconcatenative Plural Formation in L1, L2, and Heritage Speakers of Arabic," *The Modern Language Journal* 98, No. (3), (2014), pp.854-871.

[2] Guadalupe Valdés, "Teaching Heritage Languages: An Introduction for Slavic Language-Teaching Professionals," In: Olga Kagan & Benjamin Rifkin (Eds.), *Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures: Toward the 21st Century* (Bloomington, IN: Slavica, 2000), pp.375-403.

© إيسيسكو ICESCO 2024

البحث والابتكار،[1] ولعلَّ ما في هذا البحث يندرج ضِمْنَ المقترَحات المطلوبة في دراسة الصرف الدلالي وتعليمه لوارِثي اللغة ومَنْ هو قريب منهم من الناطقين بالعربية وبغيرِها، ولا سيَّما أن ثمة إجماعًا على وقوع متعلِّمي اللغة إجمالاً في أخطاء صرفية نتيجة أنهم غير متمكنين من النظام الصرفي للُّغة المتعلَّمة.[2]

وقبل الخوض في المباحث الجزئية للبحث يحسن بنا أن ننبّه على أهمية أن يشدِّد واضعو المقرَّرات المنهجية والمدرّسون على تعريف الطلبة بالمصطلحات والمفاهيم الأساس لبناء الكلمة وتحليلها، من مثل المورفيم وأنواعه وأهميته في بناء الكلمة، وكذلك الجذر والجذع والسوابق واللواحق والصيغ، مع أهمية التذكير بالحاجة الماسَّة إلى معرفة الجذع في الإلصاق، ومعرفة الجذر في الصوغ الاشتقاقي، ومن المهمّ كذلك إشعار الطلبة بأهمية تعلُّم طريقة بناء الكلمة العربية باللجوء إلى الإلصاق والصوغ، والانطلاق من المعاني إلى المباني، لأن المعاني هي المضامين التي يرغب المتكلِّم في نقلِها إلى مخاطَبِه، والمقصود بالمضمون هنا هو المعنى القواعدي على المستوى الصرفي، وذلك كتأنيث المذكَّر، وتعريف النكرة، وتغيير العدد، والنسب، ونحوِ ذلك مما يتعلَّق بقواعد بنية الكلمة، على أنه لا ينبغي لنا أن نُهمِلَ الطريقة الأخرى كما يَضِحُ في موضعِهِ.

ولعلَّ مما يجدر التذكير به هنا أهميةُ مراعاة الاقتصاد في تدريس اللغة لوارِثيها؛ إذ يُسهم ذلك في تخفيف العبء على المتعلِّم، وزيادة ثقتِهِ في نفسِهِ بَعْدَ شعوره بالتحصيل السريع، وإنما يكون الاقتصاد بصوغِ القاعدة في أقصرِ عبارة، وبتجنُّب التفاصيل المشتِّتة تركيزَ المتعلِّم، ففي مجال تدريس الفرق بين همزتي الوصل والقطع في دروس الإملاء مثلاً يمكن أن يُلخَّص الموضوع في ثلاث نقاط أساس، هي:

---

[1] Mary Brinton, Olga Kagan, & Silvana Bauckus, (Eds.), *Heritage Language Education: A New Field Emerging* (New York: Routledge, 1st ed., 2008).

[2] Wolfgang Clahsen, "The Comparative Study of First and Second Language Development," *Studies in Second Language Acquisition* 12, (1990), pp.135-153; Cormac McCarthy, "Morphological Variability in the Comprehension of Agreement: An Argument for Representation over Computation," *Second Language Research* 24, (2008), pp.459-486.

© إيسيسكو ICESCO 2024

- كُلُّ الأفعال ومصادرها همزتها الزائدة همزة وصلٍ، إلا همزة (أَفْعَلَ) ومصدره (إِفْعَال).
- كُلُّ الحروف همزتها همزة قطعٍ، ما عدا (أل) التعريف.
- كُلُّ الأسماء همزتها همزة قطعٍ، ما عدا عشرة أسماء، أهمها سبعة (اسم، امرؤ، امرأة، اثنان، اثنتان، ابن، ابنة).

وفي تدريس الصرف مثلاً يمكن الاكتفاء في تدريس اسمي الزمان والمكان بالقول إنهما على وزن (مَفْعِل) إذا كان الفعل صحيحًا مكسور العين في المضارع، من مثل (جَلَسَ، يجلِسُ، مَجْلِس)، و(هَبَطَ، يهبِطُ، مَهْبِط)، ويكون على صيغة (مَفْعَل) في غير ذلك، كما في (دَخَلَ، يدخُلُ، مَدْخَل)، و(خَرَجَ، يخرُجُ، مَخْرَج)، و(لَعِبَ، يلعَبُ، مَلْعَب)، و(صَنَعَ، يصنَعُ، مَصْنَع).

أهمية معرفة طرائق بناء الكلمة

تبدو أهمية الصرف الدلالي في تنمية الوعي بتفاصيل معنى الكلمة، ومعرفة كُلِّ معنًى جزئيٍّ منه، وتحديد المبنى الذي يدلُّ على ذلك الجزء من المعنى، فإذا كان يتعامَلُ مع كلمةٍ من مثلِ (مُخدّرات)، فلا يصدق عليه أنه يعرف هذه الكلمة ما لم يكن قادرًا على التمييز بين (مُخدِّرات) بكسرِ الدال، و(مُخدَّرات) بفتحِها؛ لأن الأولى تُطلَق – كما لا يخفى – على تلك الموادِّ التي تُخدِّر العقل، والثانية تُطلَق على النساء اللاتي خُدِّرن، وما لم يكن المتعلِّم على درايةٍ بالفرق بين صيغتي اسم الفاعل واسم المفعول مثلاً، فلن يمكنَهُ التمييز بين هذين المعنيين، كما هو شائع اليوم في نطقِ الدال مفتوحة عند كثير من الناس إن لم يكن أغلبهم، وإذا كان يتعامل مع نحو (حمامة)، فلا يصدق عليه أنه يعرف المعنى الكامل للكلمة من دونِ معرفة ما تفيده تاء الوحدة التي التصقت بجذعِ الكلمة (حمام)، وهذا النوع من تجزئة الكلمة إلى مورفيمات شائعٌ في معظم اللغات، ففي الإنكليزية مثلاً لا يمكن أن يطلق على متكلِّمها أنه يعرف معنى كلمة (Unfriendliness) ما لم يدرك أن (un) سابقة تفيد النفي، وأن (friendly) تعني ودودًا ولطيفًا، وأن اللاحقة (ness) تحوِّل الصفة إلى اسمٍ مجرَّدٍ للدلالة على (عدم الود أو اللطف)، ولا شكَّ في أن رَبْطَ كُلِّ جزءٍ – دالٍّ من هذه الكلمة المركَّبة – بمعناه يُعَدُّ من

© إيسيسكو ICESCO 2024

مشمولات الكفاية الصرفية للمتكلِّم، وبها يمكن معرفة أن حَذْفَ (un) منها يذهبُ بسمة النفي فيها، وأن حَذْفَ (ness) يجعلُ الكلمة صفةً، وهكذا دواليك.

ولعلها لا تخفى أهمية دراسة الصرف لوارِثي اللغة – ولغيرِهم من متعلمي اللغة من أبنائها ومن الناطقين بغيرها – في تنمية مهارات القراءة؛ إذ ثمة شِبْهُ إجماع على ذلك من أهلِ الاختصاص،[1] غَيْرَ أن أهمَّ الأهداف هَدَفُ التدرُّب على كيفية بناء الكلمة القياسية المركَّبة، وهو هدفٌ غائبٌ عن المقرَّرات الدراسية، لذا نرى في واقعنا التدريسي أن أبواب الصرف تُدْرَسُ دراسة منفصلة منعزلة لا يبدو فيها للمتعلِّم الرابطُ بينها.

السماع والقياس

لا بُدَّ من التذكير هنا بضرورة التمييز قَبْلَ تعلُّمِ مسائل الصرف بين مستويين؛ المستوى السماعي، والمستوى القياسي.

أما المستوى السماعي فتُنقَل به المفردة كما وَرَدَت وَضْعًا من أهلِها من دونِ تدخُّل من مُستعمِل اللغة، وإنما يكون ذلك في الجوامد من الأفعال، نحو (عسى، ليس)، وفي الأسماء غير المتمكنة، كالضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة، وفي الحروف، نحو (عن، على)، وكذلك الأسماء البسيطة (المؤلفة من مورفيم واحد)، نحو (أسد، ثعلب)، وهذه الكلمات تُستعمَل كما وَرَدَتْ في المعاجم، لأنها موضوعة وضعًا إفراديًّا؛ ومن ثمَّ لا مجال للمتكلِّم للاجتهاد فيها إلا باللجوء إلى المجاز في ما يصلُحُ لذلك، وفي هذه الحال ينصِبُ المتكلم قرينةً على عُدولِهِ عن المعنى الحقيقي، وإرادة المعنى المجازي.

[1] Ram Frost, "Towards a universal model of reading", *Behavioral and Brain Sciences*, 35(5), (2012), pp.263-279; Amanda Goodwin, Jennifer Gilbert, Sun-Joo Cho & Devin Kearns, "Probing Lexical Representations: Simultaneous Modeling of Word and Reader Contributions to Multidimensional Lexical Representations," *Journal of Educational Psychology 106*, No. (2), (2014), pp. 448-468; Reem Al Ghanem & Devin Kearns, "Orthographic, Phonological, and Morphological Skills and Children's Word Reading in Arabic: A Literature Review," *Reading Research Quarterly 50*, No. (1), (2015), pp.83-109.

© إيسيسكو ICESCO 2024

وأما المستوى القياسي فالمقصود به المستوى الذي يسمَحُ للمتكلِّم بالاجتهاد في بناء الكلمة المركَّبة من أكثر من مورفيم، اعتمادًا على قواعد الإلصاق والاشتقاق، ونَسْجًا على مناويل بناء الكلمة عِنْدَ أهلِ اللغة الأقحاح، وفي هذا المستوى ينبغي التركيز على تعليم وارِث اللغة كيفيةَ استعمال اللواصق السابقة الجذرَ واللاحقة إياه، لأداء المعاني الصرفية، وتدريبه على الصيغ الصرفية للأفعال، والمصادر (القياسية)، والمشتقَّات، لتوليد الكلمات بوضعِ الجذر المعجمي في الصيغة المناسبة أداءَ معناها.

ولا يخفى على المطَّلع على النظام الصرفي في العربية، أهمية التمييز بين الكلمات الجامدة والمشتقة، فإذا كانت الجوامد تأتينا جاهزة – كما تقدَّم – اعتمادًا على ما يُعرَف في الدراسات التراثية باسم "السماع" (المنقول شفاهًا أو كتابة)؛ فإن المشتقَّات تخضع للقياس بحُكْمِ قابليتها التركيبَ بالتأليف بين الجذر المعجمي والقالب الصرفي المسمى "الصيغة"، ويترتَّب على ذلك أن ما ينبغي التركيزُ عليه لتسريع التعلُّم هو تعزيز قدرة المتعلِّم على توليد أكبر عددٍ من الكلمات بتدريب المتعلِّم على كيفية وَضْعِ الجذر على صيغة معينة لتوليد الأفعال والمصادر والمشتقَّات، ولا شكَّ في أن هذا مبنيٌّ على افتراضات، من أهمها:

- التفريق بين التركيبين الإلصاقي والصوغي.
- أن الجذر مصدرُ الاشتقاق.
- التفريق بين اللواصق والضمائم.
- التفريق بين الوزن والصيغة.

ونناقش كُلَّ هذه المسائل في ما يأتي.

1. التفريق بين التركيبين الإلصاقي والصوغي:

تبدو أهمية دراسة الصرف بهذه المقارَبة في الإسهام في اكتساب مهارة توليد الكلمات المركَّبة، ونقصد بها الكلمات المكوَّنة من أكثر من مورفيم، ولا بُدَّ من التنبيه هنا على أن هذا التركيب يأخذ شكلين أساسًا على المستوى الصرفي المحض، هما:

© إيسيسكو ICESCO 2024

(أ) **التركيب الصوغي أو الاشتقاقي**: وحدته الأساس هي الجذر، لأنه المادة الخام التي تُوضَع في هيئات مختلفة تسمَّى "الصيغ الصرفية"، وبذلك يكون التركيب هنا ائتلاف الجذر مع الصيغة، أو بعبارة أوضح: وَضْعُ الجذر في صيغة، ابتداء من صيغة الفعل (بأنواعه الثلاثة)، ومرورًا بصيغة المصدر، وصيغ المشتقَّات السبعة، وانتهاء بصيغة جمعِ التكسير وصيغ التأنيث (فَعْلاء، فَعْلى، فُعْلى).

(ب) **التركيب الإلصاقي**: وحدته الأساس هي الجذعُ الذي يُعَدُّ المكوِّن للكلمة في أصغرِ شكلٍ لها، لا الجذرُ كما في النوع الأول من التركيب، إذ تُضاف اللواصق والسوابق إليه على النحو الذي نتطرَّق إليه في ما بعدُ.

وبهذين الشكلين يعرف المتعلِّم كيفية الانطلاق من الجذر إلى تركيب كلمة اشتقاقية، ومن الجذع إلى تركيب كلمة إلصاقية.

ويترتَّب على التفريق بين الإلصاق والصوغ – على النهج الذي نسيرُ عليه – اقتصارُ الإلصاق على ما يكون بإضافةِ سابقةٍ أو لاحقةٍ على الجذع، وأما الحشو (أي اللاصقة المقحَمة في وسطِ الكلمة) فليس لها وجود في العربية – بناء على هذا التصوُّر – إلا في حالات قليلة تنشأ عن الكلمة الكتابية المؤلَّفة من جذعٍ وضميمة أو أكثر، كما في نحو (قريباتهم)؛ إذ وَقَعَتِ اللاصقة (ات) حشوًا بين الجذع الذي هو (قريب) والضمير (هم) الذي هو ضميمة نحوية (أي كلمة بالمعنى النحوي، وإن صادف أن التصقت كتابيًّا بما قبلها)، ومثله أيضًا (كَتَبَتْها)؛ إذ وقعت تاء التأنيث الساكنة حشوًا بين الجذع (كتب) والضميمة النحوية (ها)، ومن ثمَّ كان المعنى المنسوب إلى كثيرٍ ممَّا يُعَدُّ مورفيمًا حشويًّا؛ إنما هو مرتبِطٌ بمعنى الصيغة كاملة،[1] لا معناه هو، وذلك نحو الألف في (فاعِل)، والميم في (مَفْعُول)؛ إذ معنى اسم الفاعل يُفهم من (فاعِل) كاملة، ومعنى اسم المفعول يُفهم من (مَفْعُول) كاملة.

[1] من الشائع في التحليل الصرفي، نسبةُ المعاني إلى الزوائد المجموعة في قولهم: "سألتمونيها"، بدلاً من نسبتها إلى الصيغة كاملة، انظر مثلاً: عبد الصبور شاهين، **المنهج الصوتي للبنية العربية: رؤية جديدة في الصرف العربي** (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1980)؛ محمود السعران، **علم اللغة: مقدمة للقارئ العربي** (بيروت: دار النهضة العربية، 1998)، وهو في رأينا غير دقيق؛ لأن المعنى الصرفي للمفعولية مثلاً لا يُفهم من الميم أو الواو، ولا منهما معًا، بل يُفهم من صيغة (مفعول) كاملة.

© إيسيسكو ICESCO 2024

2. الجذرُ مصدر الاشتقاق:

لا يخفى على أهلِ الاختصاص الخلافُ بين المهتمِّين بالصرف من علماء التراث؛ اختلافُهم في مصدر الاشتقاق،[1] فقد رأى الكوفيون أن الفعل أصلُ الاشتقاق، في حينِ ذَهَبَ البصريون إلى أن الفعل نَفْسَهُ مُشتَقٌّ من المصدر،[2] أي المصدر هو الأصل، والظاهر أن سيبويه (ت180هـ) أوَّلُ من أشار إلى ذلك بقولِهِ: "وأما الفعل فأمثلةٌ أُخِذَتْ من لفظِ أحداث الأسماء، وبُنِيَتْ لِمَا مضى، ولِمَا يكون ولم يقع، وما هو كائنٌ لم ينقطِع"،[3] ونقدِّم في ما يأتي أهمَّ حُجَجِ كُلِّ طَرَفٍ من طرفي الخلاف، ونتجنَّبُ الخوض في الحجج الجدلية، ونقتصِرُ على ما نراه مهمًّا وعمليًّا منها فقط.

(أ) أهمُّ حُجَجِ الكوفيين:

ذَكَرَ ابن الأنباري (ت577هـ) عددًا من حُجَجِ الكوفيين أن الفعلَ مصدرُ الاشتقاق،[4] ومن أهمها ما يأتي:

- وجودُ أفعال لا مصادر لها، من مثل (عسى، ليس، نِعْمَ، بِئْسَ، حبَّذا)، "فلو لم يكن المصدر فرعًا لا أصلاً لَمَا خلا عن هذه الأفعال؛ لاستحالة وجود الفرع من غيرِ أصلٍ".[5]
- أن المصدر يتْبَعُ الفعل صحَّةً واعتلالاً، فإذا صحَّ الفعلُ كما في الفعل الماضي (قاوَمَ)؛ صَحَّ مصدرُهُ (قِوامًا)، ولَمَّا اعتلَّ في (قام)؛ اعتلَّ مصدرُهُ (قيامًا)، فدلَّ ذلك على أن المصدر فرعٌ عن الفعل، وليس أصلاً له.

---

[1] ابن الأنباري، **الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين**، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد (بيروت: المكتبة العصرية، 2003)، ج1: ص190-197.

[2] انظر: ابن السرَّاج، **الأصول في النحو**، تحقيق: عبد الحسين الفتلي (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1985)، ج1: ص137.

[3] سيبويه، **الكتاب**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون (القاهرة: مكتبة الخانجي، ط3، 1988)، ج1: ص12.

[4] ابن الأنباري، **الإنصاف في مسائل الخلاف**، ج1: ص190-197.

[5] السابق نفسه.

© إيسيسكو ICESCO 2024

(ب) أهمُّ حُجَجِ البصريين:

ذَكَرَ ابن الأنباري أيضًا حُجَجَ البصريين في ترجيح أن المصدر أصلُ الاشتقاق،[1] ومن أهمها:

- دلالة المصدرِ على الزمن المطلَقِ، والفعلِ على الزمن المعيَّنِ، وكما أن المطلَقَ أصلُ المقيَّد، فالمصدرُ أصلُ فعلِهِ.
- تركَّبَ الفعل من حدثٍ وزمانٍ، والمصدرُ حدثٌ فقط، والأبسط أولى أن يكون أصلاً من المركَّب.
- لو كان الفعل أصْلَ المصدرِ لدلَّ المصدرُ على أكبر عددٍ من معاني الفعل، فإذا كان الفعلُ يدلُّ على حدثٍ وزمانٍ؛ لَزِمَ أن يدلَّ المصدرُ – لأنه فرعٌ عن فعلِهِ – على حدثٍ وزمانٍ ومعنًى ثالثٍ، كما يدلُّ اسما الفاعل والمفعول على الحدث والذات، والواقع أن المصدر يدلُّ على أقلِّ ما يدلُّ عليه الفعل، فدلَّ ذلك على أنه الأصل.

وبالنظر في حُجَجِ الفريقين المذكورة سلفًا، نجدُها كُلَّها تؤول إلى ترجيح فكرة أن الجذر أصلُ الاشتقاق، وذلك لأنه:

- مثلما يأتي الفعل الماضي من دونِ أن يكون له مصدرٌ كما وَرَدَ في الحجة الأولى للكوفيين؛ يأتي المضارع أو الأمر من دون أن يكون له فعلٌ ماضٍ ولا مصدر، كما في نحو (يَدَعُ، يَذَرُ)، أي لا الفعل الماضي ولا المصدر هما الأصل.
- لا يمكن الجزم بأن المصدر يتْبَعُ الفعل في الصحَّة والاعتلال، كما وَرَدَ في الحجة الثانية للكوفيين، فقد يكون العكسُ صحيحًا، إذ لا يمكن البرهنة على تبعية أحدِهما الآخرَ، لذا كانت هذه الحجة باطلة، وإذا ما اعتمدنا هذه الحجة فسيؤول الأمر إلى ترجيح أن الجذر هو الأصل؛ لأنه تظهرُ فيه الأصول قَبْلَ أن يعتريها التغيير.
- أن الجذر أكثرُ إطلاقًا من المصدر، وأقلُّ دلالةً من المصدر، إذا ما أخذنا بحجَّة البصريين على أرجحية أن المصدر أصلُ الاشتقاق.

[1] السابق نفسه.

© إيسيسكو ICESCO 2024

وقَبْلَ أن نأتي بحُجَجٍ أُخرى تؤيِّد أن الجذر أصلُ الاشتقاق، لا بُدَّ من توضيح ما نقصِدُهُ بأن الجذر هو الأصل، ولا شكَّ في أنه لا يمكن الادِّعاء بأن الجذر كان قد استُعمل في الكلام قَبْلَ أيِّ مُشتَقٍّ من مُشتقَّاتِه؛ إذ إن ذلك غيرُ ممكنٍ على الإطلاق، لأن الجذر مورفيم معجمي مقيَّد يحتاج إلى صيغة صرفية ليَظْهَرَ في الاستعمال، أما ما نقصِدُهُ فهو أن المتكلمين يكتشفون صيغةً من صِيَغِ الاشتقاق قد استُعملت سابقًا، ولا يُشترَط – كما نُوضِّح – أن تكون فعلاً ماضيًا كما يرى الكوفيون، أو مصدرًا كما يرى البصريون، وإنما قد تكون فعلاً مضارعًا، أو فِعْلَ أمرٍ، أو أيَّ مُشتَقٍّ من المشتقَّات الأُخرى، ثم يُؤخَذ منها الجذر، ويُوضَع في صيغٍ أُخرى تحدِّدها المواضعات والقواعد اللغوية، كأن يأتي اسمُ الفاعل من الثلاثي على (فاعِل)، واسم المفعول من الثلاثي على (مَفْعُول).

ولا بُدَّ من التنبيه هنا على أن مُتكلِّمي العربية – بحُكم كفايتهم القواعدية – يعرفون الصيغ الدالة على الفاعلية والمفعولية والصفة المشبهة والمبالغة والهيئة والمرَّة، والأفعال بأقسامها الثلاثة، والمصادر غيرِ الثلاثية، ولا يخرج عن ذلك غيرُ مصدر الثلاثي والمضارع منه؛ لغلبة الطابع السماعي عليهما.

وقياسًا على ما سَبَقَ، إذا وَجَدَ مُتكلِّم العربية كلمة (أسد)، وأراد أن يشتقَّ منها (اسْتَفْعَلَ) للإشارة إلى أن المتحدَّث عنه صار كالأسد حقيقةً أو تصنُّعًا؛ فإنه سيأخُذُ من (أسد) أُصُول الكلمة الثلاثة (ء س د)، ثم يضعها في مقابل الفاء والعين واللام في صيغة (اسْتَفْعَلَ) من دون أن يأخذ أيًّا من حركاتها، وإذا استدعى الأمرُ أن يُرجِع ما اعتراه إبدالٌ من الأصول الثلاثة إلى أصلِهِ؛ فسيفعل كما في (اسْتَنْوَقَ) المشتقَّة من (ن و ق)؛ يردُّ الألف في (ناقة) إلى أصلِهِ، وهو الواو، وهو ما يؤكِّد أن الاشتقاق لا يحدث من دونِ تجريد الأُصول، وإنما تُجرَّد الأُصول أوَّلاً، ثم تُوضَع في الصيغة الجديدة المراد استعمالُها.

© إيسيسكو ICESCO 2024

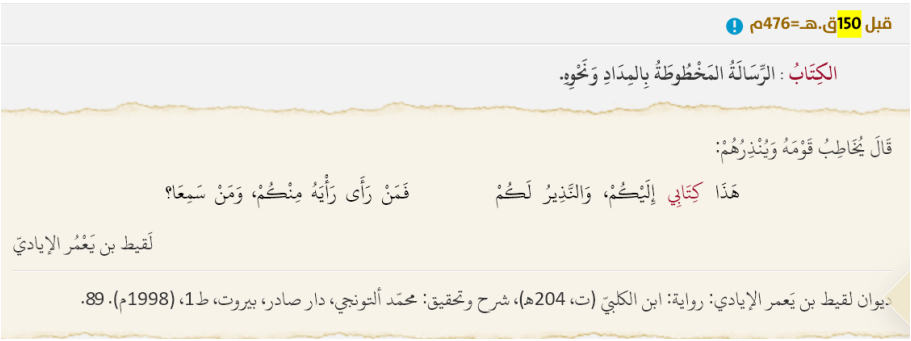
ويُستأنَس في هذا الأمر – من دونِ الاعتماد عليه اعتمادًا كاملاً، لاحتمال الغفلة عن بعضِ الشواهد السابقة ذلك – بأن الناظر في معجم الدوحة التاريخي للُّغة العربية مثلاً، يجدُ نسبة عالية من المشتقَّات لم يأتِ أقدمُها على الفعل الماضي، ولا على المصدر،[1] كمثلِ أقدمِ ما وَرَدَ مُشتقًّا من (س ء ل)، جاء على (يسأل) منسوبًا إلى هند بنت الخُسّ الإيادية، ومُؤرَّخًا قبل (150ق.هـ)،[2] وأقدمُ ما جاء من الجذر (ك ت ب) كان الاسم (الكِتاب) بمعنى الرسالة المخطوطة بالمداد، و(الكَتِيْبة) من الجيش ونحوِهِ، فقد أُرِّخا سنة (249ق.هـ).[3]

[1] تبيَّن لباحثة – في معهد الدوحة للدراسات العليا – في دراستها عيِّنة تجاوزت ألف كلمة؛ أن (11.85٪) من الكلمات المشتقَّة (بالمعنى الواسع للمشتقَّات) وَرَدَ أقدمُها تاريخيًّا على الفعل الماضي، وأن (4.60٪) وَرَدَ على المصادر، وأن أغلب الاشتقاق كان من الأسماء (بنسبة 31٪)، وأن ما وَرَدَ على المضارع أكثر مما وَرَدَ على الماضي، إذ بلغت نسبته (18.32٪).
انظر: صفاء بلحساوية، "أصل اشتقاق الكلمات في العربية: دراسة تحليلية لعينة من مفردات معجم الدوحة التاريخي"، **بحث غير منشور**.

[2] **معجم الدوحة التاريخي للغة العربية**، الاطلاع في 5 ديسمبر 2023، على الرابط: https://www.dohadictionary.org/root.

[3] السابق نفسه.

© إيسيسكو ICESCO 2024


قبل 150ق.هـ=476م

الكِتَابُ : الرِّسَالَةُ المَخْطُوطَةُ بِالمِدَادِ وَنَحْوِهِ.

قَالَ يُخَاطِبُ قَوْمَهُ وَيُنْذِرُهُمْ:

هَذَا كِتَابِي إِلَيْكُمْ، وَالنَّذِيرُ لَكُمْ فَمَنْ رَأَى رَأْيَهُ مِنْكُمْ، وَمَنْ سَمِعَا؟

لَقِيط بن يَعْمُر الإيادِيّ

ديوان لقيط بن يَعمر الإيادي: رواية: ابن الكلبيّ (ت، 204هـ)، شرح وتحقيق: محمّد ألتونجي، دار صادر، بيروت، ط1، (1998م)، 89.

وإضافة إلى ما سَبَقَ ذِكْرُهُ من حُجَجٍ لتعزيز فكرة أن الجذر أصلُ المشتقَّات، يمكن أن نضيف أيضًا:

- أن الجذر هو المادة الخام للصيغ الصرفية، فهو كالعجين بالنسبة إلى الحلويات التي قد تَظْهَرُ بأشكال هندسية مختلفة مع اتحاد العجين.
- أن كُلَّ الأفعال والمصادر والمشتقَّات تتضمَّن معنًى صرفيًّا زائدًا عن المعنى المعجمي المفهوم من الجذر، لذا ليس أيٌّ منها أحقَّ بأن يكون أصلاً لغيرِهِ.
- أن الانتقال من صيغة فعلٍ أو مصدر أو أيِّ مُشتَقٍّ آخَرَ، إلى صيغة أُخرى؛ لا يكون إلا بفكِّ الصيغة التي يُزعَم أنها الأصل، ثم يُؤخَذ منها الجذر فقط لوضعِهِ في الصيغة الجديدة، ودليلُ ذلك أنه لا يُستعمَل في الصيغة الجديدة من الصيغة الأولى إلا الأُصول الجذرية.

وبناء على ما سَبَقَ توضيحه نرى أن الأفضل اعتماد أن يكون مصدر الاشتقاق هو الجذر المعجمي بالمعنى الذي ذَكَرْناه، لكي تسير عملية الاشتقاق على وتيرة واحدة هي وَضْعُ الجذر على صيغة صرفية، ويستوي في ذلك صوغُ الفعل والمصدر والمشتقَّات الأُخرى.

3. التفريق بين اللواصق والضمائم:

من المهمّ أن نُراعي ضرورة التفريق بين الكلمة النحوية والكلمة الكتابية، ونعتمد في التحليل الصرفي على الكلمة الكتابية، وسيؤُول ذلك إلى تحليل كلمة كتابية من نحو (أوَسألتَها) – الواقعة بين فراغين – إلى ستِّ كلمات نحوية، هي همزة الاستفهام، وواو العطف، و(سأل)،

© إيسيسكو ICESCO 2024

والتاء، والهاء، وباستثناء (سأل) تكون سائر الكلمات الخمس ضمائم؛ لضمِّها كتابيًّا إلى جذعِ الكلمة الذي هو (سأل).

وعلى النسق نفسِهِ تحلَّل الكلمة الكتابية (سيضربونه) إلى أربع كلمات نحوية، هي السين، و(يضرب)، و(ون)، والهاء.

ويختلف تحليلنا هذا عن تحليل من لا يُفرِّق بين المورفيم الصيغي والمورفيم اللاصق، فيفصل (يضرب) إلى مورفيمين؛ الياء، و(ضْرِب)، ونراه فصلاً تعسفيًّا لا يناسب العربية،[1] وإنما الأفضل أن يُفَكَّ الامتزاج بين الجذر (ض ر ب) الذي يدلُّ على المعنى المعجمي، وبين صيغة (يَفْعِلُ) الدالة على المضارع ونسبة الفعل إلى المفرَد الغائب، وتبقى (ون) دالة على نسبة الفعل إلى جمعِ المذكر، وعلى حالة الرفع، وأما جذعُ الكلمة الذي لا يمكن تجزئته إلى وحدة مُستقلَّة أصغرَ دالَّة على معنى؛ فهو (يَضْرِبُ)، والسين إنما هي ضميمة مُصدَّرة، والهاء ضميمة مُلحَقة.

4. التفريق بين الوزن والصيغة:

لأسباب منهجية تتعلَّق بالتفريق بين الصرفين الدلالي والبنائي، وبتقسيم المورفيمات إلى لاصقة وصيغية؛ يكون من المهمّ التفريق بين الوزن والصيغة، فيبقى الوزن في هذه الثنائية دالّاً على معناه الاصطلاحي المعروف، وهو أنه قالَبٌ لقياس الهيئة التي تأتي عليها الكلمات من الناحية الصوتية، على أن يُخصَّص مصطلح "الصيغة" للوزن الدالِّ على معنًى صرفيٍّ معيَّن، أي إن الوزن لقياس بنية الكلمة فقط، والصيغة لقياس البنية وللدلالة على المعنى الصرفي.

وبناء على هذا التفريق يكون الوزن أعمَّ من الصيغة، وتكون الصيغة أخصَّ لاختصاصها بالمعنى، ومن ثمَّ تكون للأفعال والمصادر والمشتقَّات أوزانٌ وصيغٌ، كما في (يُقاطِعُ، مُقاطَعَة، مُقاطِع، مُقاطَع)، خلافًا لنحو (أسَد، غَضَنْفَر، ذِئْب، نَمِر) التي لها أوزانٌ، وليس لها صيغٌ تدلُّ على معانٍ صرفية معيَّنة.

[1] يرى إبراهيم بن مراد الفصلَ بين الياء و(ضْرِب) مع أن (ضْرِب) بهذا الشكل لا تعني شيئًا، ولا بُدَّ عند التحليل من أن يكون للمورفيمات الناشئة عنه معنًى، وقد فعل الشيء نفسه مع (أكرم) و(مكتب)، ففصل الهمزة عن (كْرَم)، والميم عن (كْتَب). انظر: إبراهيم بن مراد، "مقدمة لنظرية المعجم"، **مجلة المعجمية**، العددان (9-10)، (1994)، ص29-82.

© إيسيسكو ICESCO 2024

وإضافة إلى ما ذُكِرَ، تدلُّ صيغٌ من نحوِ (أفْعال، فَعْلاء، فُعَيْل) على معانٍ صرفية، فالأولى تدلُّ على الجمع، والثانية على التأنيث، والثالثة على التصغير.

غَيْرَ أن النوع الأول من الصيغ (الأفعال والمصادر والمشتقَّات) يتغيَّر بتغييرها وَسْمُ الكلمة عادة، أما النوع الثاني من الصيغ (جمعِ التكسير والتأنيث والتصغير) فلا يتغير وَسْمُها بالانتقال إلى ما يُقابِلها من الإفراد والمذكَّر وغيرِ المصغَّر.

مسالك البناء وقواعد التصويب: القواعد التأسيسية والقواعد التقييمية

ينبغي لنا أن نفرِّق بين المسالك المتَّبعة في بناء الكلمة، تلك التي تنتمي إلى القواعد التأسيسية، أي التي بها تُبنى الكلمة المركَّبة، وبين قواعد التصويب التي ليس لها علاقة مباشرة ببناء الكلمة ودلالتها، وإنما تقتصر أهميَّتها على بيان النطق الصحيح للكلمة، أي إنها تحكُمُ التغييرات البنائية الخالصة.

وتشتمل اللغة العربية على ثلاثة مسالك أساس لبناء الكلمة، هي الإلصاق، والصوغ، والضمُّ، التي نُجمِل الحديث عنها في موضعها، أما قواعد التصويب فتُوضِّح التغييرات الصوتية التي تعتري الكلمة عند بنائها أو تركيبها، ومن أمثلتها قواعد الإدغام والإعلال والإبدال.

ولعلَّ من نافلة القول التذكير بأن الصرف الدلالي يعنى بمسالك بناء الكلمة وتوليدها في المقام الأول، مع الإشارة إلى قواعد التصويب على سبيل التوضيح أو الاستطراد فقط.

المقاربة البنائية الدلالية والمقاربة الدلالية البنائية

يمكن للمهتمِّين بعلمِ الصرف وتدريسه أن يختاروا المقاربة البنائية الدلالية أو المقاربة الدلالية البنائية، ويمكنهم أيضًا الجمعُ بينَهُما.

وإذ تنطلق المقاربة البنائية الدلالية من المباني إلى المعاني، يكون الانطلاق في المقاربة الدلالية البنائية من المعنى إلى المبنى، وينبغي للمتعلِّم أن يكون واعيًا الطريقتين، فإذا أراد مثلاً

© إيسيسكو ICESCO 2024

أن يُؤنِّث مُذكَّرًا، أو يُثنِّي أو يجمع مُفرَدًا، أو يُعرِّف مُنكَّرًا، أو ينسِبَ إلى شخصٍ أو شيءٍ، أو ينُصَّ على الفاعلية؛ فإنه ينبغي له أن يُدرِك كيف يمكن أن يكون ذلك، أبالإلصاق، أم بالصوغ، أم بالضمّ، أم بأكثر من واحد مما ذُكِرَ؟

وكُلُّ ذلك يبدأ فيه المتكلم من المعنى إلى المبنى، وإن انعكس الأمر من لَدُنِ المخاطَب، لأنه يعرف المؤنَّث مثلاً بإحدى لاصقتيه (التاء المربوطة في حالِ الإفراد، الألف والتاء المفتوحة في حالِ الجمع)، أو بإحدى صيغِهِ (فَعْلاء، فَعْلَى، فُعْلَى)، ويعرف المثنَّى باللاصقة (ان) في حالِ الرفع، و(يْنِ) في حالي النصب والجرّ، ويكتشف النَّسَبَ بالياء المشدَّدة كما في (نَجْدِيّ)، أو بالصيغة كما في (لابِن، تامِر)، ويُدرِك أن نَحْوَ (فاعِل، مُفْعِل، مُفاعِل، مُفَعِّل) صيغٌ دالَّة على الفاعل، ويمكن أن يُدرِك أيضًا في إطار الكلمة الكتابية (كِتابه) مثلاً أن الهاء ضميمة تدلُّ على الإضافة، وإن كانت هذه المسألة نحوية أكثر منها صرفية، ومُسوّغ إدراجِها في الصرف أن الصرف الحديث – الذي يُراعي التحليل الحاسوبي للكلمات – يعتمِدُ معيار الاستقلال الكتابي الذي يُحكَم فيه على العنصر اللغوي بأنه كلمةٌ إذا ما وَقَعَ بين فراغين، أو ما يقوم مقامَهُما من علامات الترقيم.

وأما إذا أراد أن يعرف اللواصق والصيغ والضمائم واستعمالاتها في العربية، فستكون مقاربَتُه بنائية دلالية، لأنه سيدرُسُ كُلَّ لاحقة وَكُلَّ لاصقة وَكُلَّ ضميمة، ويتعلَّم كيفية استعمالاتها، وعلى ما تدلُّ، فيعرف مثلاً أن (أل) تدلُّ على التعريف، وعلى الجنس، وعلى استغراق الجنس، وعلى تمثيل الجنس، كما نُوضِّح في موضعِهِ، ويتعلَّم أن اللاصقة (التاء المربوطة) تدلُّ على التأنيث، وقد تدلُّ على الإفراد أو المبالغة، ويتعلَّم أيضًا أن صيغة (فاعِل) تدلُّ على الفاعلية، و(مَفْعُول) على المفعولية، و(فَعَّال) على المبالغة، وأن الضميمة (السين) عند دخولها على المضارع تدلُّ على اختصاصه بالدلالة على المستقبل، وهكذا دواليك.

© إيسيسكو ICESCO 2024

المسالك البنائية والمسالك الدلالية

إذا ما استقرَّ الأمر على اختيار مُقارَبة من المقاربتين السابقتين، فسيترتَّب على ذلك استقراء المسالك البنائية إذا ما اخترنا المقاربة البنائية الدلالية، أو استقراء المسالك الدلالية إذا ما اختيرت المقاربة الدلالية البنائية، وتشملُ المسالك البنائية الإلصاق والصوغ والضمَّ، في حين تشمل المسالك الدلالية المعاني الصرفية، كالتذكير والتأنيث والعدد والتعريف والتنكير... إلخ.

1. المسالك البنائية:

يُقصَد بالمسالك البنائية على المستوى الصرفي، تلك الطرائق التي بها تُرَكَّب الكلمة من أكثرَ من مورفيم على سبيل الصوغ أو "الصياغة"، بوضعِ الجذر المعجمي في صيغة صرفية، كأن نَضَعَ الجذر (س ف ر) على صيغة (مُفاعِل) للدلالة على الفاعلية، فتصير (مُسافِرًا)، أو على سبيل الإلصاق، بإضافة سابقة إلى الجذع، كما في إضافة (أل) على (مُسافِر)، فتصير (المُسافِر)، أو بإضافة لاحقة إليه، كما في (مُسافِرة)، إذ أُضيفت تاء التأنيث المربوطة في نهاية الكلمة،[1] أو على سبيل الضمِّ، وهذا لا يكون في الكلمة النحوية، وإنما في الكلمة الكتابية، أي وَفْقَ المعيار الكتابي (Orthographic Criterion)، وبناء على ذلك يُعرَّف الضمُّ بأنه إضافةُ ضميمةٍ قَبْلَ الكلمة النحوية أو بَعْدَها، كما في (ألَمْ) التي هي كلمة مركَّبة بالمعيار

[1] اضطرب نحاة العربية في تصنيف اللواصق التي هي مورفيمات لا كلمات في اللسانيات الحديثة، ففي حين يذكر ابن يعيش (ت643هـ) أن "حرف التثنية من تمام الاسم، ومن جملةِ صيغةِ الكلمة، وصار كالهاء في (قائمة)"، وهو رأي يتفق مع تصنيفها من اللواصق في الدراسات الحديثة؛ نجد رضي الدين الأستراباذي (ت686هـ) يرى أن اللواصق من نحو ألف التثنية وواو الجمع وياء النسب مع الجذع الذي دَخَلَتْ عليه أيُّ لاصقة من تلك اللواصق؛ إنما هما "كلمتان صارتا من شدة الامتزاج ككلمة واحدة، فأُعرب المركب إعراب الكلمة، وذلك لعدم استقلال الحروف المتصلة في الكَلِم المذكورة"، ويذهب الأزهري (ت905هـ) بعيدًا حين يصرّح بأن "تاء التأنيث كلمة برأسها، وليست جزءًا من غيرها كـ(قائمة).

انظر: ابن يعيش، **شرح المفصَّل**، قدَّم له: إميل بديع يعقوب (بيروت: دار الكتب العلمية، 2001)، ج3: ص187؛ رضي الدين الأستراباذي، **شرح كافية ابن الحاجب**، تحقيق: يوسف حسن عمر (بنغازي: منشورات جامعة بنغازي، 1978)، ج1: ص25؛ الأزهري، **شرح التصريح على التوضيح**، تحقيق: محمد باسل عيون السود (بيروت: دار الكتب العلمية، ط2، 2006)، ج2: ص678.

© إيسيسكو ICESCO 2024

الكتابي، لاتصالها ووقوعها في الكلام بين فراغين، وقد أُضيفت فيها الضميمة (أ) إلى (لم)، وكانت فيها الضميمة مُصدَّرة، ومن أمثلة الضمائم الملحقة (الهاء) في (كِتابُه)، ولا يخفى أن الضمَّ يُنشئ علاقة نحوية، خلافًا للإلصاق الذي يُنشئ علاقة صرفية في إطار بنية الكلمة فقط من دون التركيب النحوي.

وينبغي لنا أن نُدرِك أن الجذر في العربية يختلف عنه في أغلبِ اللغات، فإذا كان يمكن استعمالُهُ مُستقلّاً في الإنكليزية واللغات اللاتينية مثلاً، فإنه لا يمكن أن يُستعمَل وَحْدَهُ في العربية، وإنما ينبغي له أن يُوضَع في قالَبٍ صوتي يجمَعُ بين الجذر وبعضِ الصوائت، أو حروف الزيادة، أو هما معًا، وهذا القالب إما أن يكون دالّاً على معنًى صرفي معيَّن، كما في (فاعِل، مَفْعُول) اللذين يأتي عليهما نحو (كاتِب، مَكْتُوب)، وإما ألاَّ يكون دالّاً على معنًى صرفي معيَّن، كما في (أسَد) التي على وزن (فَعَل)، وقد خصَّصنا في دراسات سابقة للنوع الأول مصطلح "الصيغة"، وللنوع الثاني مصطلح "الوزن"، كما أوضحناه في موضعِهِ.

2. المسالك الدلالية:

يقوم العمل على افتراض وجودِ معانٍ عامة في مُعظَم اللغات، ومن بينها العربية، ويتكفَّل علمُ الصرف في اللغة ببيان الوسائل التي تمثِّل هذه المعاني في العربية، وباستقراء العربية، وتتبُّع سائر أحوال كلماتها؛ نجد أن المعاني الصرفية التي تمثِّلها العربية تكون إما قواعدية محضة، كالمعاني المفهومة من صيغتي (فاعِل، مَفْعُول)، وإما قواعدية معجمية، كما في معاني (اسْتَفْعَلَ، فاعَلَ، انْفَعَل)، ونحوِها.

(أ) المعاني الصرفية القواعدية المحضة:

تشمل المعاني الصرفية القواعدية معاني اللواصق وصِيَغَ المشتقات، وكما يَضِحُ لنا نستعمِلُ مصطلح "المشتق" بالمعنى الواسع للكلمة، ليشمل الأفعال والمصادر إضافة إلى سائر المشتقَّات الاسمية (اسم الفاعل، اسم المفعول، الصفة المشبهة، صِيَغِ المبالغة، اسمِ التفضيل، اسمِ المرَّة، اسمِ الهيئة، اسمِ الزمان، اسمِ المكان)، وذلك لأننا ننطلِقُ من افتراض أن الجذر مصدرُ الاشتقاق كما تقدَّم، لذا كان توليد المصدر أو الفعل لا يختلف عن توليد سائر

© إيسيسكو ICESCO 2024

المشتقَّات؛ لأن كُلَّها يحتاج إلى تركيب الكلمة من جذرٍ وصيغة، وتشمل معاني الصيغ بَعْضَ معاني التذكير والتأنيث، وجمعِ التكسير، وبعضِ حالات النسب، فضلاً عن الأفعال بأنواعها الثلاثة؛ الماضي والمضارع والأمر، والمصادر، والمشتقَّات.

ويظنُّ كثيرٌ من ذوي الاهتمام أن الجمع إنما يكون بالإلصاق فقط، وكذلك التأنيث بإضافة تاء التأنيث في حالِ الإفراد، و(ات) في حالِ الجمع، والواقع أن الأمر أوسعُ من ذلك كما يَضِحُ لنا في ما يأتي.

- **التذكير والتأنيث:**

لا بُدَّ للمتعلِّم من أن يُدرِك أن التذكير في العربية – كما في لغاتٍ أُخرى – لا يحتاج إلى علامة (Unmarked) في حالِ الإلصاق، وإنما هو الأصل، وما على المتكلِّم إلا أن يضيف علامة التأنيث (ة) في نحوِ (طالبة)، أو (ات) في نحوِ (طالبات)، أو (تْ) لمطابقة الفاعل المؤنَّث أو نائب الفاعل كما في نحو: كرَّمتِ المدرسةُ الطالبةَ، أو: كُرِّمَتِ الطالبةُ، وقد يغيب عن بالِ أغلب دارسي العربية أن التأنيث لا يكون بالإلصاق فقط كما تقدَّم،[1] وإنما يكون بالصوغ أيضًا، أي بوضعِ الجذر في صيغة كما في الصيغ الآتية:

- (أفْعَل) التي مؤنَّثها (فَعْلاء)، كما في (أحْمَر وحَمْراء، أبْيَض وبَيْضاء).
- (أفْعَل) التي مؤنَّثها (فُعْلى)، كما في (أصْغَر وصُغْرى، أكْبَر وكُبْرى).
- (فَعْلان) التي مؤنَّثها (فَعْلى)، كما في (عَطْشان وعَطْشى، سَكْران وسَكْرى).

لذا يمكن أن يكون موضوع التذكير والتأنيث موضوعًا صرفيًّا لوارِثي اللغة ونحوِهم ممن يحتاج إلى تعلُّم الطرائق التي تُتيحها العربية لتحويل المذكَّر إلى مؤنَّث، ولا سيَّما أن مشكلة التذكير والتأنيث تمثِّل تحديًا حقيقيًّا لوارِثي اللغة، مثلُهُم في ذلك مَثَلُ متعلِّمي العربية الناطقين بغيرِها.[2]

---

[1] ثمة مَنْ يرى أن التذكير والتأنيث دائمًا يكونان بالإلصاق، وبناء عليه تكون الألف ممدودةً أو مقصورةً علامةَ التأنيث، انظر مثلاً: عباس حسن، **النحو الوافي** (القاهرة: دار المعارف، ط3، 1975).

[2] Albirini & Benmamounn, *Concatenative and Nonconcatenative Plural Formation in L1, L2, and Heritage Speakers of Arabic*, pp.854-871.

© إيسيسكو ICESCO 2024

- **العدد:**

كما في التذكير والتأنيث، تعبِّر العربية عن العدد بطريقتين؛ الإلصاق، والصوغ، وإن كان الإلصاق هو الشائع، لأنه يكون في التثنية كما في (مُدرِّسانِ، مُدرِّسَينِ)، وجمعِ المذكر السالم كما في (مُدرِّسونَ، مُدرِّسِينَ)، أما الصوغ فمُقتصِرٌ على جمعِ التكسير فقط؛ إذ يتحوَّل الاسم من المفرَد إلى جمعِهِ بتغييرٍ في الصيغة الصرفية، كما في (رَجُل ورِجال، كِتاب وكُتُب).

- **التعريف والتنكير:**

قد يجد وارِثو اللغة – ومن باب أَوْلى الناطقون بغير العربية – صعوبةً في التعامل مع التعريف والتنكير عَبْرَ اللغات، لأن اللغات تختلف في التعامل مع هاتين الظاهرتين، ففي الإنكليزية مثلاً ثلاث حالات، هي استعمال أداة التنكير (a, an)، واستعمال أداة التعريف (the)، وتركُ استعمالهما معًا، فتُستعمَل أداة التنكير عندما يكون الاسم معدودًا (Countable) ومفرَدًا (Singular)، كما في الجملة:

I am looking for a car to buy.

وتُستعمَل للدلالة على الإفراد في مقابل الجمع، كما في الجملة:

I have a daughter and two sons.

وتُستعمَل أداة التعريف لِمَا يُسمَّى في العربية "العهد الذِّكْري"، كما في الجملة:

My wife bought a new car yesterday. The car is very nice.

و"العهد الذِّهْني"، كما في الجملة:

The teacher has not come yet.

ومع المركَّبات والجُمَيلات الواصفة، كما في الجملة:

The lady is living next door.

وعند الإشارة إلى ما هو فريدٌ، كما في الجملة:

The second world war.

وتُحذف أداتا التنكير والتعريف معًا مع الجمع عند إرادة الجنس، أو لاستغراق الجنس (أي إرادة جميع أفراده)، كما في الجملة:

Women have higher pain tolerance than men.

ومع اسمِ الجنس غيرِ المعدود، كما في الجملة:

I like tea, but not coffee.

© إيسيسكو ICESCO 2024

وفي العربية تُستعمَل أداة التعريف (أل) للعهدين الذِّكْري والذِّهْني، ولاسم الجنس، ولاستغراق الجنس، ولممثِّل الجنس.

ومن أمثلة العهد الذِّكْري قوله تعالى: ((كَمَا أَرْسَلْنَا إِلَى فِرْعَوْنَ رَسُولًا * فَعَصَى فِرْعَوْنُ الرَّسُولَ فَأَخَذْنَاهُ أَخْذًا وَبِيلاً)) [المزمل: 15، 16].

ومن أمثلة العهد الذهني قولنا: لقد تأخَّرَ الأستاذُ، عِنْدَ حديث الطلبة عن مُدرِّس المقرّر.

ومن أمثلة اسمِ الجنس المعرَّف بـ(أل) قولنا: النِّساءُ أقصرُ من الرِّجالِ، أي جنسُ النساء وجنسُ الرجال، وليس كُلُّ فردٍ منهم.

ومن أمثلة (أل) الدالَّة على استغراق الجنس قولنا: الإنسانُ لا محالَةَ مَيِّتٌ، أي كُلُّ إنسانٍ لا بُدَّ له من أن يموتَ.

ويمكن التمثيل لما أُسمِّيه "ممثِّل الجنس" بنحوِ: إنْ كُنْتَ مريضًا فاذْهَبْ إلى الطبيبِ، أيْ أيِّ فردٍ من جنسِ الأطباء، وعليه تُحمل كلمة (الذئب) في قوله تعالى: ((قَالَ إِنِّي لَيَحْزُنُنِي أَنْ تَذْهَبُوا بِهِ وأَخَافُ أَنْ يَأْكُلَهُ الذِّئْبُ وأَنتُمْ عَنْهُ غَافِلُونَ)) [يوسف: 13]، والمقصود – كما هو واضح – أيُّ ذئبٍ، لا ذئبًا معينًا، ولا جِنْسَ الذئاب.

وتُستعمَل أيضًا للدلالة على الكمال، كما في قوله تعالى: ((وأُوْلَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ)) [البقرة: 5]، أي الكاملون في الفلاح.

– النَّسَب:

هو مما يُسهِم في بناء الكلمة المركَّبة في العربية، وهو أيضًا يكون بالإلصاق غالبًا وكثيرًا، وبالصوغ قليلاً، فأما الأول فإنما يكون بإضافة ياء مُشدَّدة إلى جذعِ الكلمة من دونِ إضافات أُخرى غالبًا، وقد تُصاحب ذلك تغييرات صوتية أُخرى في بنية الكلمة كما في كثير من الظواهر الصرفية، بَيْدَ أننا لن نخوض في هذه التفصيل لسببين؛ أحدهما أنها مشروحةٌ مُفصَّلةً في كُتُبِ الصرف، والآخر أن وارِثي اللغة ليسوا معنيِّين بالتفاصيل الدقيقة، لأنهم ليسوا من أهلِ الاختصاص.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ومن أمثلة النَّسَب الذي يحدث بالإلصاق (نَجْدِي) نسبة إلى (نَجْد)، و(مِصْرِيّ) نسبة إلى (مِصْر).

وأما النَّسَب الثاني الذي يكون بالصوغ، فإنما يكون بوضعِ الجذر في بعضِ الصيغ الصرفية، ومن أهمِّها صيغة (فَعَّال) نحو (نجَّار، حدَّاد، نحَّاس، طبَّاخ، لبَّان، عطَّار)، وصيغة (فاعِل) نحو (تامِر، لابِن)، أي صاحبُ تمرٍ، وصاحبُ لبنٍ.

- **المصدر الصناعي:**

من الكلمات المركَّبة التي تُولَّد بالإلصاق فقط، وذلك إنما يكون عادة بإضافة ياء مُشدَّدة متبوعة بتاء مربوطة، وذلك نحوُ (حريَّة، اشتراكيَّة، هُويَّة).

ويجمع بين النَّسَب والمصدر الصناعي شيئان؛ أحدهما التشابُهُ بين النسبة إلى المؤنث مع المصدر الصناعي، وهو ما يؤدي إلى لبسٍ في بعضِ المواضع، كما في نحوِ (اشتراكيَّة) التي تدلُّ على المذهب الاشتراكي، وقد تعني امرأة منسوبة إلى هذا المذهب، أي امرأة اشتراكيَّة، والشيء الآخر أن كليهما ينقل الكلمة من وسمٍ إلى آخر، خلافًا لِمَا هو شائعٌ في الإلصاق؛ إذ يحتفظ الجذع بوسمِهِ السابق عادةً بَعْدَ دخول اللاصقة، من مثلِ انتقال الصفة (حُرّ) إلى اسمٍ عند تحويلها إلى المصدر الصناعي (حُرِّيَّة)، وانتقال المصدر (اشْتِراك) إلى الصفة (اشتراكيَّة) عند نسبة المرأة إلى هذا المذهب؛ إذ تغيَّر الوسمُ في الحالين؛ المصدر الصناعي، والنَّسَب.

(ب) المعاني الصرفية القواعدية المعجمية:

تشملُ صِيَغَ الأفعال والمصدر وسائر المشتقَّات، والجامعُ بينها دلالتُها المركَّبة من المعنى المعجمي والمعنى المفهوم من صيَغِها، أي أوزانها ذات الدلالة الصرفية، وإمكانُ تحويل كُلِّ صيغة منها إلى أُخرى عند معرفة القواعد التي تحكُمُ ذلك.

وربما كان من المهمّ التذكير هنا بأن من أهمّ مكوِّنات كفاية المتعلِّم على المستوى الصرفي، أن يكون قادرًا على تحويل أيِّ مُشتَقٍّ إلى مُشارِك له في الاشتقاق، وبذلك يمكنه مثلاً الانتقال من المصدر إلى اسم الفاعل، والعكس، ومن اسم المفعول إلى الفعل الماضي، والعكس، ومن الفعل المضارع إلى الماضي، والعكس، وهلُمَّ جرًّا.

© إيسيسكو ICESCO 2024

ولا يخفى أن هذا يحتاج إلى معرفةٍ كاملةٍ بهذه الصيغ، وتمكُّنٍ من إدراك الصلة بينها، فإذا كان الحديث عن موضوع (الإتقان) مثلاً، فسيصبح المتعلِّم – بفضلِ تلك المعرفة – قادرًا على أن يُولِّد كُلَّ عضوٍ من أعضاء الحزمة الاشتقاقية لهذا المصدر (الإتقان)، فيعرف أن من يقوم به يُسمَّى (المُتقِن)، وما يقع عليه يُسمَّى (المُتقَن)، وأن الفعل الماضي منه (أَتْقَنَ)، والمضارع (يُتْقِنُ)، والأمر (أَتْقِنْ)، ويمكنه توظيف ذلك في توسيع قدراتِهِ التعبيرية مُتجاوِزًا الثغرات المعجمية التي قد تعتري كلامَهُ وتحُولُ دُوْنَ طلاقة لسانِهِ.

ونناقش في ما يأتي ما يمكن أن يُدرَج في مُقرَّر الصرف لتنمية قدرات المتعلِّم على توليد الكلمات وتركيبها صرفيًّا، ومن ثم تعزيز مهاراته التعبيرية على المستوى التخاطبي إجمالاً.

– صيغُ الفعل الماضي:

من أهمِّ ما يمكن تعلُّمه مما يندرج في قواعد بنية الكلمة، الصيغُ التي تأتي عليها الأفعال غير الثلاثية بوصْفِها أفعالاً قياسية، خلافًا للأفعال الثلاثية التي تُعرَف بالسماع من المعاجم ونحْوِها من كُتُبِ اللغة ومصادرها، وكيفيةُ الانتقال من أيِّ قسمٍ من أقسام الفعل الثلاثة (الماضي، المضارع، الأمر) إلى الآخر، وإنما يكون ذلك بمعرفة صِيَغِ الفعل الماضي، ثم كيفية تحويله إلى فعلٍ مضارع، ثم كيفية تحويل المضارع إلى فعلِ أمرٍ.

فمن المعلوم أن الفعل الماضي غَيْرَ الثلاثي يأتي على صيغٍ معيَّنة نكتفي بالأكثر استعمالاً منها، بناء على المدوَّنة التي اعتمدناها، وهي اثنتا عشرة صيغة (فَعْلَلَ، فَعَّلَ، فَاعَلَ، تَفَعَّلَ، أَفْعَلَ، افْتَعَلَ، تَفَاعَلَ، اسْتَفْعَلَ، انْفَعَلَ، تَفَعْلَلَ، افْعَالَّ، افْعَلَّ)، وقد أعدنا ترتيبها بتقديم الأكثر استعمالاً على الأقل، فأصبح ترتيبها بذلك مختلفًا عن الترتيب الذي يسير عليه بعض المستشرقين الغربيين، كما يشير إلى ذلك هانس فير في مقدمة معجمه،[1] والصيغُ المختارةُ مُرتَّبةً وَفْقَ شيوع الاستعمال هي:

[1] Hans Wehr, *A Dictionary of Modern Written Arabic*, Ed. John Milton Cowan (Spoken Language Services, 3rd Ed., 1976), p.xiii.

وقد أصبحت الأوزان العشرة معتمدة في بعض الدراسات والمقررات المعنية بتدريس العربية للناطقين بغيرها، انظر: خالد أبو عمشة، هبة شنيك، **الأوزان العشرة للناطقين بغير العربية: النظرية والتطبيق** (عمان: دار كنوز المعرفة، 2018).

© إيسيسكو ICESCO 2024

(2) (فَعْلَلَ) مثلُ (دَحْرَجَ)، وهو فعلٌ رباعي مجرَّد لا زيادة فيه.[1]

(3) (فَعَّل) مثلُ (حَطَّمَ)، وهو مزيد على الفعل الثلاثي بتضعيف العين، ويأتي غالبًا للتكثير، والتأكيد مثل (غَلَّق)، والتعدية مثل (فَرَّحَهُ)، وللدلالة على التوجُّه مثل (شَرَّقَ، غَرَّبَ).

(4) (فَاعَلَ) مثلُ (حَادَثَ)، وهو مزيد على الفعل الثلاثي بإضافة الألف بعد فاء الكلمة، ويأتي غالبًا للمُشارَكة مثل (ضَارَبَ)، وللمُتابَعة مثل (وَاصَلَ، تَابَعَ، وَالَى)، وللدلالة على الاتصاف بصفةٍ دلَّ عليها جذرُهُ، مثل: عَافَاهُ اللهُ، أي جَعَلَهُ مُعَافًى.

(5) (تَفَعَّلَ) مثلُ (تَحَسَّنَ)، وهو مزيد على الفعل الثلاثي بإضافة التاء في أوَّلِهِ، وتضعيف عينِهِ، ويدلُّ على المطاوَعَة مثل: أَدَّبْتُهُ فتَأَدَّبَ، والتكلُّف، وهو الدلالة على حصولِ شيء والاجتهاد فيه، ولا يكون إلا في المعاني الحميدة، مثل (تَصَبَّرَ، تَشَجَّعَ، تَحَلَّمَ)، والاتخاذ مثل: تَسَنَّمَ فُلانٌ المجْدَ، أي اتَّخَذَهُ سنامًا، وتَوَسَّد ذِراعَهُ، أي اتَّخذها وسادةً.

(6) (أَفْعَل) الذي زِيْدَ على ثلاثيّه بالهمزة، ويأتي غالبًا للتعدية مثل (أَخْرَجَهُ)، وللدخول في الزمان أو المكان مثل (أَصْبَحَ)، أي دَخَلَ في وقتِ الصباح، و(أَنْجَدَ)، أي دَخَلَ نجدًا، وللدلالة على الصيرورة مثل (أَوْرَقَ)، بمعنى صار ذا وَرَقٍ، و(أَثْمَرَ)، أي صار ذا ثَمَرٍ.

(7) (افْتَعَلَ)، وهو فعلٌ خماسي مزيد على الفعل الثلاثي بإضافة همزة الوصل والتاء، ويدلُّ على المطاوَعَة كما في: جَمَعْتُهُ فاجْتَمَعَ، أي طاوَعَني واجْتَمَعَ، والاشتراك مثل (اقْتَتَلا)، والاتخاذ مثل: امْتَطَى حِصَانَهُ، أي اتَّخَذَهُ مَطِيَّةً، واعْتَادَ الأمْرَ، أي اتَّخَذَهُ عادةً، والمبالغة في تحصيل الفعل، مثل (اقْتَلَعَ، اكْتَسَبَ).

(8) (تَفَاعَلَ)، وهو خماسي زائد على الثلاثي بالتاء والألف، وأغلبُ معانيه المشارَكَة من الجانبين، مثل (تَقَاتَلا)، والتظاهر والادعاء مثل (تَجَاهَلَ، تَمَارَضَ)، والدلالة على التدرج كما في (تَزَايَدَ)، أي زادَ شيئًا فشيئًا، والمطاوعة مثل: بَاعَدْتُهُ فتَبَاعَدَ.

[1] بدأنا بالرقم (2) لتخصيص الرقم (1) للفعل الثلاثي المجرد الذي لا يعنينا هنا، لأنه سماعي في مجملِهِ، لا يخضع لقواعد قياسية مطَّردة.

© إيسيسكو ICESCO 2024

(9) (اسْتَفْعَلَ)، وهو فعلٌ سداسي مزيد على الفعل الثلاثي بإضافة الألف والسين والتاء في بداية الصيغة، وأكثرُ ما يُستعمَل في الدلالة على طلبِ الفعل، نحو (اسْتَفْهَمَ، اسْتَغْفَرَ)، وقد يدلُّ على التحوُّل، مثل: اسْتَحْجَرَ الطِّيْنُ.

(10) (انْفَعَلَ)، وهو خماسي مزيد على الفعل الثلاثي بإضافة همزة الوصل والنون، ويدلُّ على المطاوَعَة مثل: كَسَرْتُهُ فانْكَسَرَ.

(11) (تَفَعْلَلَ) مثلُ (تَسَلْسَلَ)، وهو خماسي زائد على الرباعي بالتاء في أوَّلِهِ، ويفيد المطاوعة مثل: دَحْرَجْتُ الكُرَةَ فتَدَحْرَجَتْ.

(12) (افْعَالَّ) مثلُ (اصْفَارَّ)، وهو سداسي مزيد على الفعل الثلاثي بإضافة همزة الوصل، والألف بعد عينِهِ، وتشديد لامِهِ، ويدلُّ على الشدة والمبالغة في اللون ونحوه.

(13) (افْعَلَّ)، وقد زِيْدَ على ثلاثيِّه بهمزة الوصل وتشديد اللام، ويدلُّ غالبًا على التلوُّن مثل (احْمَرَّ)، أو الاتصاف بعيبٍ مثل (اعْوَجَّ)، أو بمرضٍ مثل (اعْوَرَّ).

وثمة صيغٌ أُخَرُ للسداسي قليلة الاستعمال، لذا لا حاجة إلى تضمينها في مُقرَّرات غير المتخصِّصين، من مثل (افْعَوْعَلَ) نحو (اخْشَوْشَنَ، اعْشَوْشَبَ)، و(افْعَوَّلَ) نحو (اجْلَوَّذَ).

وما اقترحناه يختلف قليلاً عمَّا اقترَحَه هانس فير، ومن ذلك تخصيص الرقم (2) لصيغة (فَعْلَلَ) بدلاً من (فَعَّلَ)، لأنها الأكثر استعمالاً، ثم إجراء تغييرات أُخرى في الترتيب لأسباب تتعلَّق بمراعاة كثرة الاستعمال مع زيادة عددِ الصيغ التي يكثر استعمالها نسبيًّا.

مقترح هانس فير

V	IV	III	II	I
5	4	3	2	1
تَفَعَّلَ	أفْعَلَ	فَاعَلَ	فَعَّلَ	فَعَلَ

X	IX	VIII	VII	VI
10	9	8	7	6
اسْتَفْعَلَ	افْعَالَّ	افْتَعَلَ	انْفَعَلَ	تَفَاعَلَ

© إيسيسكو ICESCO 2024

مقترحنا

7	6	5	4	3	2	1
افْتَعَلَ	أفْعَلَ	تَفَعَّلَ	فَاعَلَ	فَعَّلَ	فَعْلَلَ	فَعَلَ

13	12	11	10	9	8
افْعَلَّ	افْعَالَّ	تَفَعْلَلَ	انْفَعَلَ	اسْتَفْعَلَ	تَفَاعَلَ

- **صيغُ الفعل المضارع:**

لعلَّ من حُسْنِ الحظِّ أن يكون الانتقال من الماضي إلى المضارع في الأفعال القياسية (صيغِ الأفعال غيرِ الثلاثية) يسيرًا تحكُمُه قواعدُ محدودةٌ، وهي إدخالُ أحدِ حروف المضارعة المجموعة في قولهم: "أنيت"، في بداية الفعل الماضي، مع ضمِّ حرفِ المضارعة في الرباعي فقط، وفتحِهِ في غيرِها، وكسرِ ما قَبْلَ الآخر في غيرِ الثلاثي، وأما مضارع الثلاثي وإن كان مفتوح حرفِ المضارعة دائمًا مع تسكين فائِهِ؛ فإن حركة عينِهِ تُعرَف بالسماع لا القياس.

- **صيغُ اسمي الفاعل والمفعول:**

لصيغتي اسم الفاعل واسم المفعول أهمية كبيرة في إطار تلبية الحاجة التعبيرية للمتكلِّم؛ إذ لا يمكن من دونِهما أن نعبِّر عمَّن قام بالفعل أو وَقَعَ عليه من دونِ اللجوء إلى تركيب الكلمات، ونظرًا إلى أن اللغة العربية من اللغات المتصرِّفة ذات الطابع الاشتقاقي، أتاحت لمتكلِّميها التعبير عن الفاعلية بوضعِ الجذر المعجمي على صيغة (فاعِل) في الفعل الثلاثي، أو على صيغة الفعل المضارع مع إبدال حرفِ مضارِعِه ميمًا مضمومة، وكسرِ ما قَبْلَ الآخر في الفعل غيرِ الثلاثي، وكذلك التعبير عن المفعولية بوضعِ الجذر المعجمي على صيغة (مَفْعُول) في الفعل الثلاثي، أو على صيغة الفعل المضارع مع إبدال حرفِ مضارِعِه ميمًا مضمومة، وفتحِ ما قَبْلَ الآخر في الفعل غير الثلاثي (الرباعي، الخماسي، السداسي).

© إيسيسكو ICESCO 2024

- **صيغُ سائر المشتقَّات الوصفية:**

المشتقَّات نوعان؛ وصفية، وغيرُ وصفية، ويقصد بالأولى تلك المشتقَّات الدالَّة على حدثٍ وذاتٍ، وتشمل اسمَ الفاعل مثلَ (كاتِب)، واسمَ المفعول مثلَ (مَكْتُوب)، والصفة المشبهة مثلَ (كَرِيْم)، وصيغَ المبالغة مثلَ (كَذَّاب)، واسمَ التفضيل مثلَ (أجْمَل، أطْوَل)، وتشترك جميعها في جواز وقوعها نعتًا أو حالاً، لتضمُّنها معنى الوصفية.

وقد تطرَّقنا إلى صيغتي اسم الفاعل واسم المفعول لأهميتهما الخاصة في توسيع القدرة التعبيرية، ولأنهما أكثر انضباطًا من الناحية القياسية، لذا كانتا الأيسر تعلُّمًا من بين سائر المشتقَّات الوصفية، ويبدو أن الحلَّ الأمثل تدريب المتعلِّم على الصيغ الشائعة فقط من الصفة المشبهة، ومنها (أفْعَل) للمذكَّر مثل (أسْمَر، أعْرَج)، و(فَعْلاء) للمؤنَّث مثل (سَمْرَاء، عَرْجَاء)، و(فَعِل) للمذكَّر مثل (فَرِح، شَرِس)، و(فَعِلَة) للمؤنَّث مثل (فَرِحَة، شَرِسَة)، و(فَعْلان) للمذكَّر مثل (عَطْشَان، سَكْرَان)، و(فَعْلَى) للمؤنَّث مثل (عَطْشَى، سَكْرَى)، و(فَعِيْل) للمذكَّر مثل (سَعِيْد، عَظِيْم)، و(فَعِيْلَة) للمؤنَّث مثل (سَعِيْدَة، عَظِيْمَة)، و(فَعْل) للمذكَّر مثل (صَعْب، سَهْل)، و(فَعْلَة) للمؤنَّث مثل (صَعْبَة، سَهْلَة).

وكذلك الصيغ الشائعة فقط من أمثلة المبالغة، ومنها (فَعَّال) مثل (أكَّال، جَرَّاح)، و(فَعُول) مثل (شَكُور، عَطُوف)، و(مِفْعَال) مثل (مِقْدَام، مِطْعَان)، و(فَعِيْل) مثل (رَحِيْم، بَصِيْر)، و(فَعِل) مثل (حَذِر، نَهِم)، وأخيرًا لا بُدَّ من دراسة اسمِ التفضيل في صيغتيه المذكَّرة (أفْعَل)، والمؤنَّثة (فَعْلاء).

أما المشتقَّات غيرُ الوصفية فتدلُّ على ذواتٍ لا تقعُ نعتًا أو حالاً، لأنها لا تتضمَّن معنى الوصفية، وتشمل اسم الزمان مثل (مَوْعِد)، واسم المكان مثل (مَلْعَب)، واسم الآلة مثل (مِطْرَقَة)، ولهذه الصيغ أهمية أيضًا، وبخاصة في تنمية الوظيفة الماورائية للُّغة، إضافة إلى إسهامها في تنمية القدرة التوليدية للكلمات.

© إيسيسكو ICESCO 2024

خاتمة

قدَّم البحث مقارَبَة جديدة لتدريس الصرف العربي لوارِثي اللغة العربية اعتمادًا على التحليل الدلالي التخاطبي، وقد ركَّزت البحث على طرائق بناء الكلمات العربية، وكيفية تحليلها، مما يساعد في تسهيل اكتساب اللغة، وتعزيز مهارات الاتصال، وقد عُزِّز البحث بتطبيقات وأمثلة عملية لكيفية تدريس الصرف العربي تدريسًا مؤثِّرًا ممتِعًا مفِيدًا، يُرجى أن تلبِّيَ حاجةَ المكتبة العربية والمقرَّرات الدراسية التي تُغفِل عادةً أهميةَ الصرف في بناء الكلمة العربية المركَّبة من أكثر من مورفيم.

وقد اعتمد تحليل الكلمة على الإلصاق القائم على إضافةِ سابقةٍ أو لاحقةٍ إلى جذعِ الكلمة، والصياغة القائمة على وضعِ جذرِ الكلمة في صيغة صرفية، وهما الطريقتان المعتمدتان في بناء الكلمة، وإن كانت الأولى تتغيَّر فيها مباني الكلمة الواحدة، لتكون اللواصقُ وسيلةً لتنويع مباني الكلمة الواحدة، والصياغةُ وسيلةً لتغيير وسمِ الكلمة، أي لنقلِ العنصر اللغوي من كلمةٍ إلى أُخرى، مع وجود استثناءات قليلة في الحالين.

وقد أكَّدنا على ضرورة التمييز بين الطرائق المتَّبعة في بناء الكلمة، وبين قواعد التصويب، فالطرائق المتَّبعة في بناء الكلمة هي التي تُحدِّد كيفية تكوين الكلمة ودلالتها، في حين تُوضِّح قواعد التصويب كيفية نطقِ الكلمة نطقًا صحيحًا، وتتضمَّن الطرائق المتَّبعة في بناء الكلمة ثلاثةَ أنواعٍ، هي الإلصاق، والصوغ، والضمُّ، ويُعوِّل الصرف الدلالي تعويلاً كبيرًا على هذه الطرائق الدلالية، في حين لا يهتمُّ كثيرًا بالتغييرات الصوتية التي تعتري الكلمةَ عند بنائها أو تركيبها من دونِ أن ترتبط بتغييرات دلالية، وإنما يترُكُ ذلك للتصريف البنائي، أي التصريف المهتمّ بالأبنية وما يعتريها من تغييرات صوتية، كالإدغام والإعلال والإبدال.

واقترح البحث أنه يمكن للمهتمّين بالصرف العربي وتدريسِهِ الاختيارُ بين المقاربة البنائية الدلالية والمقاربة الدلالية البنائية، فالمقاربة الأولى تنطلِقُ من المباني إلى المعاني، فيكون المنطَلَق هو اللواصق والصيغ والضمائم، لبلوغ ما يدلُّ عليه كُلٌّ منها من معانٍ، في حين تنطلق المقاربة الثانية من المعاني إلى المباني، فيُبدأ فيها بالمعاني التصريفية، كالتذكير والتأنيث

© إيسيسكو ICESCO 2024

والعدد والجنس والنسب والأفعال والمصادر والصفات المشتقَّة، ليُتوصَّل إلى المورفيمات الدالَّة عليها، ويمكن لهم أن يجمعوا بين الطريقتين لمزيد من الفائدة.

وفي إطار المورفيمات الصيغية اقترح البحث تدريسَ عددٍ من صيغِ الأفعال القياسية، وكيفيةِ بناء المضارع، ثم بناءِ المشتقَّات الأساس منها، لتصبح جزءًا من الكفاية الصرفية للمتعلِّم، على أن يُكتفى بالأكثر استعمالاً منها، وقد جُمعت في حزمة مُقترَحة مُؤلَّفة من اثنتي عشرة صيغةً فعليةً قياسيةً، وبُنِيَ المقترَح على افتراض أن الجذر هو المادة الخام التي ترتبط بالمعنى المعجمي، وعندما يُوضَع الجذرُ في صيغة صرفية يُؤلِّف كلمة مركَّبة من المعنى المعجمي والدلالة الصرفية للصيغة، كدلالتها على الفعل أو المصدرية أو الصفة المشتقَّة.

© إيسيسكو ICESCO 2024

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

الأزهري، **شرح التصريح على التوضيح**، تحقيق: محمد باسل عيون السود (بيروت: دار الكتب العلمية، ط2، 2006).

إبراهيم بن مراد، "مقدمة لنظرية المعجم"، **مجلة المعجمية**، العددان (9-10)، (1994).

ابن الأنباري، **الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين**، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد (بيروت: المكتبة العصرية، 2003).

ابن السراج، **الأصول في النحو**، تحقيق: عبد الحسين الفتلي (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1985).

ابن يعيش، **شرح المفصَّل**، قدَّم له: إميل بديع يعقوب (بيروت: دار الكتب العلمية، 2001).

خالد حسين أبو عمشة، هبة عبد اللطيف شنيك، **الأوزان العشرة للناطقين بغير العربية: النظرية والتطبيق** (عمان: دار كنوز المعرفة، 2018).

رضي الدين الأستراباذي، **شرح كافية ابن الحاجب**، تحقيق: يوسف حسن عمر (بنغازي: منشورات جامعة بنغازي، 1978).

سيبويه، **الكتاب**، تحقيق: عبد السلام محمد هارون (القاهرة: مكتبة الخانجي، ط3، 1988).

صفاء بلحساوية، "أصل اشتقاق الكلمات في العربية: دراسة تحليلية لعينة من مفردات معجم الدوحة التاريخي"، **بحث غير منشور**.

عباس حسن، **النحو الوافي** (القاهرة: دار المعارف، ط3، 1975).

عبد الصبور شاهين، **المنهج الصوتي للبنية العربية: رؤية جديدة في الصرف العربي** (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1980).

محمود السعران، **علم اللغة: مقدمة للقارئ العربي** (بيروت: دار النهضة العربية، 1998).

معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، https://www.dohadictionary.org/root.

© إيسيسكو ICESCO 2024

Amanda Goodwin, Jennifer Gilbert, Sun-Joo Cho & Devin Kearns, "Probing Lexical Representations: Simultaneous Modeling of Word and Reader Contributions to Multidimensional Lexical Representations," *Journal of Educational Psychology 106*, No. (2), (2014).

Asmaa Albirini & Elabbas Benmamoun, "Concatenative and Nonconcatenative Plural Formation in L1, L2, and Heritage Speakers of Arabic," *The Modern Language Journal* 98, No. (3), (2014).

Cormac McCarthy, "Morphological Variability in the Comprehension of Agreement: An Argument for Representation over Computation," *Second Language Research* 24, (2008).

Guadalupe Valdés, "Teaching Heritage Languages: An Introduction for Slavic Language-Teaching Professionals," In: Olga Kagan & Benjamin Rifkin (Eds.), *Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures: Toward the 21st Century* (Bloomington, IN: Slavica, 2000).

Hans Wehr, *A Dictionary of Modern Written Arabic*, Ed. John Milton Cowan (Spoken Language Services, 3rd Ed., 1976).

Mary Brinton, Olga Kagan, & Silvana Bauckus, (Eds.), *Heritage Language Education: A New Field Emerging* (New York: Routledge, 1st ed., 2008).

Ram Frost, "Towards a universal model of reading", *Behavioral and Brain Sciences*, 35(5), (2012).

Reem Al Ghanem & Devin Kearns, "Orthographic, Phonological, and Morphological Skills and Children's Word Reading in Arabic: A Literature Review," *Reading Research Quarterly 50*, No. (1), (2015).

Roger Campbell & Judith Rosenthal, "Heritage Languages," In: Judith Rosenthal (Ed.), *Handbook of Undergraduate Second Language Education* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000).

Wolfgang Clahsen, "The Comparative Study of First and Second Language Development," *Studies in Second Language Acquisition* 12, (1990).

© إيسيسكو ICESCO 2024

References

Al-Qur'ān al-Karīm.

Abbās Ḥasan. *al-Naḥw al-Wāfī* (Cairo: Dār al-Ma'ārif, 3rd Ed., 1975).

Abduṣṣabūr Shāhīn, *al-Manhaj al-Ṣawtī lil-Bunyah al-'Arabiyyah: Ru'yah Jadīdah fi al-Ṣarf al-'Arabī* (Beirut: Mu'assasat al-Risālah, 1980).

Al-Azharī, *Sharḥ al-Taṣrīḥ 'alá al-Tawḍīḥ*, Edited by Muḥammad Bāsil 'Uyūn al-Sūd (Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, 2nd Ed., 2006).

Amanda Goodwin, Jennifer Gilbert, Sun-Joo Cho & Devin Kearns, "Probing Lexical Representations: Simultaneous Modeling of Word and Reader Contributions to Multidimensional Lexical Representations," *Journal of Educational Psychology 106*, No. (2), (2014).

Asmaa Albirini & Elabbas Benmamoun, "Concatenative and Nonconcatenative Plural Formation in L1, L2, and Heritage Speakers of Arabic," *The Modern Language Journal* 98, No. (3), (2014).

Cormac McCarthy, "Morphological Variability in the Comprehension of Agreement: An Argument for Representation over Computation," *Second Language Research* 24, (2008).

Guadalupe Valdés, "Teaching Heritage Languages: An Introduction for Slavic Language-Teaching Professionals," In: Olga Kagan & Benjamin Rifkin (Eds.), *Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures: Toward the 21st Century* (Bloomington, IN: Slavica, 2000).

Hans Wehr, *A Dictionary of Modern Written Arabic*, Ed. John Milton Cowan (Spoken Language Services, 3rd Ed., 1976).

Ibn al-Anbārī, *al-'Inṣāf fi Masā'il al-Khilāf bayna al-Naḥwiyyīn al-Baṣriyyīn wa al-Kūfiyyīn*, Edited by Muḥammad Muḥyiddīn'Abdulḥamīd, (Beirut: al-Maktabah al-'Aṣriyyah, 2003).

Ibn al-Sarrāj, *al-'Uṣūl fi al-Naḥw*, Edited by Abdulḥusayn al-Fatlī (Beirut: Mu'assasat al-Risālah, 1985).

Ibn Ya'īsh, *Sharaḥ al-Mufaṣṣal*, Edited by Emil Badī' Ya'qūb (Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, 2001).

© إيسيسكو ICESCO 2024

Ibrāhīm bin Murād, “Muqaddimah li-Naẓariyyah al-Mu‘jam”, *Majallah al-Mu‘jamiyyah*, No. (9-10), (1994).

Khālid Abū ‘Amshah, Hibah Abdullaṭīf Shannīk, *al-’Awzān al-‘Asharah lil-Nāṭiqīn bi-Ghayr al-‘Arabiyyah: al-Naẓariyyah wa al-Taṭbīq* (Amman: Dār Kunūz al-Ma‘rifah, 2018).

Maḥmūd al-Sa‘rān, *‘Ilm al-Lughah: Muqaddimah lil-Qāri’ al-‘Arabī* (Beirut: Dār al-Nahḍah al-‘Arabiyyah, 1998).

Mary Brinton, Olga Kagan, & Silvana Bauckus, (Eds.), *Heritage Language Education: A New Field Emerging* (New York: Routledge, 1st ed., 2008).

Raḍiyyuddīn al-Astarābāthī, *Sharḥ Kāfiyat Ibn al-Ḥājib*, Edited by Yūsuf Ḥasan ‘Umar (Benghazi: Benghazi University Press, 1978).

Ram Frost, “Towards a universal model of reading”, *Behavioral and Brain Sciences*, 35(5), (2012).

Reem Al Ghanem & Devin Kearns, “Orthographic, Phonological, and Morphological Skills and Children’s Word Reading in Arabic: A Literature Review,” *Reading Research Quarterly 50*, No. (1), (2015).

Roger Campbell & Judith Rosenthal, “Heritage Languages,” In: Judith Rosenthal (Ed.), *Handbook of Undergraduate Second Language Education* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000).

Ṣafā’ Balḥsāwiyah, *’Aṣl ’Ishtiqāq al-Kalimāt fi al-‘Arabiyyah: Dirāsah Taḥlīliyyah li-‘Aiyynah min Mufrdāt Mu‘jam al-Doha al-Tārīkhī*”, *unpublished*.

Sibawayh, *al-Kitāb*, Edited by Abdussalām Hārūn (Cairo: Maktabat al-Khānjī, 3rd Ed., 1988).

The Doha Historical Dictionary of Arabic, https://www.dohadictionary.org/root.

Wolfgang Clahsen, “The Comparative Study of First and Second Language Development,” *Studies in Second Language Acquisition* 12, (1990).

ICESCO 2024 إيسيسكو ©