

مجلة مختصة بالعلوم الإنسانية والفكر والسياسة والمجتمع
مجلة علمية نصف سنوية محكمة تصدر عن مركز الإصباح للتعليم
والدراسات الحضارية والاستراتيجية - فرنسا



مجلة الإصباح

العدد 04 يناير 2020

(des lumières) الرقم المعياري الدولي لمجلة الإصباح

- الأصولية بين الثروة والسلطة والثيوقراطية "سيكولوجية الصراع والعنف المقدس" (د. جمال محمد الهاشمي)
- مفهوم المواطنة في رؤية المملكة العربية السعودية 2030 "قراءة أولية في الخصوصية الحضارية" (د. سناء محمد الغريص)
- شخصيات نسائية في القرآن الكريم "مدارس وعبر" (د. ثرية اقصري)
- الأثر الثقافي على تكوين صورة المرأة "قراءة في المدونات العلمية والدينية والفلسفية واللغوية" (م. د. فرح باقر أحمد الفاضلي)
- طبيعة العلاقات الهندية - الإسرائيلية حتى عام 1967 "دراسة تاريخية" (أ.م.د. وسام هادي عكار، م.د.د. خنساء زكي شمس الدين)
- التعريب: الفرصة الضائعة لتطوير التعليم في المغرب (أ.د. بوجمعة وعلي)
- مبادئ تعلم السيوررات المصرفية للناطقين بغير العربية (د. عبد الرحيم ناجح)
- تعريف بأسماء بعض المواقع الأثرية التي تؤرخ بعصور ما قبل التاريخ في بلاد الشام (د. زينب عبد التواب رياض)
- البناء بالطين: قراءة في الفكر الهندسي والتراث الحضاري (م. سحر هاشم محمد السيد)
- محاسبة التكاليف كآلية لتفعيل القرار على مستوى المؤسسات الصحية "دراسة حالة المؤسسات الصحية بالجزائر" (د.أ.م. علي دحمان محمد، د.أ.م. بن قرين جمال)

Revue spécialisée en sciences humaines, pensée, politique et communauté, publiée
par centre Al-Isbaah pour les études civilisationnelles, politiques et stratégiques



مبادئ تعلم السيوروات الصرفية للناطقين بغير العربية

Principles of learning morphological processes for non – Arabic speakers

د. عبد الرحيم ناجح

مفتش تربوي ممتاز بأكاديمية مراكش آسفي-

باحث بكلية الآداب جامعة شعيب الدكالي الجديدة-المغرب

Dr.. Abdul Rahim successful

Excellent educational inspector at the Academy of Marrakech-Safi

Researcher at the Faculty of Arts, Chaib Doukkali New University, Morocco

ملخص:

يهدف هذا البحث إلى الوقوف على المبادئ التي تنتظم تعلم السيوروات الصرفيتين لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها: الصَّرف الصُّرْفِي والصَّرف الاشتقاقي. وهو منظم كالآتي: في الفقرة الأولى، نرصد المبادئ ذات الصلة بتعلم الصَّرف الصُّرْفِي. ونسلط الضوء على القيود المفروضة على تعلّمه. ثم نتناول العوامل المسهمة في تعلم سيوروة الصَّرف الصُّرْفِي. وفي الفقرة الثانية، نرصد المبادئ الخاصة بتعلم سيوروة الصَّرف الاشتقاقي. ثم نستجلي العوامل التي تسهم في تعلمه. الكلمات المفتاح: سيوروة الصَّرف الصُّرْفِي-سيوروة الصَّرف الاشتقاقي-اللغة العربية لغة أجنبية-تعليم.

Abstract :

The aim of this research is to identify the principles that govern the learning of the two morphological processes in non-native Arabic learners: inflectional and derivational morphology. It is organized as follows: In the first paragraph, we control the principles governing the learning of the process of inflectional morphology. We highlight the constraints imposed on this learning. Next, we discuss the factors contributing to learning the process of inflectional morphology. In the second paragraph, we observe the principles to learn the process of derivational morphology. Next, we explore the factors that contribute to this learning.

Keywords : inflectional morphology process- derivational morphology process- arabic as foreing language.

مقدمة

لم يحظ تعلّم الصّرف وتعليمه بالأهمية اللازمة في مناهج ومقررات تعليم اللغة العربية وتعلمها. ويرجع السبب إلى الأهمية التي حظي بها تعليم قواعد النحو وتعلمها نظرا للأهمية التي تضطلع بها في تجنب المتعلم من الوقوع في اللحن على حساب تعلم الصرف والمعجم بوصفهما مستويين لسانيين لا علاقة لهما بتفادي ارتكاب أخطاء لغوية. إلى جانب هذا، ساد الاعتقاد الذي يفيد أن تعليم الصّرف ينبغي أن يقتصر فقط على تعليم تصريف الأفعال في الأزمنة، أو تحويل جمل حسب الضمائر المطلوبة. وبذلك تم إغفال جوانب مهمة من السيورورات الصرفية التي تعنى بتكوين الكلمات واشتقاقها. ويستمر تعليم صرف العربية في الوطن العربي وخارجه استنادا إلى آراء النحاة القدامى في الظواهر الصّرفية، رغم ظهور توصيفات أخرى جديدة، انبثقت عما يعرفه الدرس اللساني من تطورات في مختلف أبعاده الصّرفية والتركيبية والدلالية والمعجمية والتداولية.

يقتضي تعلم الصّرف تعلم سيورورتين صرّفتين¹ لهما علاقة بتكوين الكلمات وبنياتها. وهما الصّرف الاشتقاقي (derivational morphology)، والصّرف الصّرفي (inflectional-morphology)². يهتم الصرف الاشتقاقي بتكوين كلمات جديدة اعتمادا على سيورورات اشتقاقية، كأن يُشتق اسم الفاعل أو اسم الآلة من الفعل. وبالتالي فهو صرف مرتبط بالمعجم؛ لأن وظيفته الرئيسة تتمثل في خلق وحدات معجمية. وتشغل سيورورة الصّرف الصّرفي بتحديد الصيغ التي ينبغي أن تكون عليها الكلمات عند دخول النسق التركيبي؛ فالصيغ (مدرس، ومدرّسات، ومدرّسة، ومدرسان، ومدرستان) تمثل صيغا صّرفية مختلفة لنفس المعجمية³ "مدرس". كما أن (دخل، ودخلت، ودخلوا، ودخلن، ودخلا) صيغا مختلفة لنفس المعجم

¹ . يقصد بالسيورورة الصرفية مجموع القواعد التي يوظفها الذهن من جل تكوين الكلمات واشتقاقها (الاشتقاق) أو صيغها المختلفة (التصريف).

² إلا أنّ التصريف وسيطة بين النحو واللغة يتجاذبانه، والاشتقاق أقعد في اللغة من التصريف .. يقسم النحاة القدامى الصرف إلى التصريف والاشتقاق كما أنّ التصريف أقرب إلى النحو من الاشتقاق، فالتصريف إنما هو لمعرفة أنفس الكلمة الثابتة، والنحو إنما لمعرفة أحوالها المتنقلة (ابن جني، المصطلح بين مختلف اللسانيين (inflectional morphology). ونورد الصرف الصّرفي مقابلا ل"جني، النصف:صص15-16). المحدثين.

³ . وهو ما يقصده ابن جني بالكلمة الواحدة التي تصرف على وجه شتى. (lexeme). يورد الفاسي الفهري(1997:171). المعجمية مقابلا ل

"دخل". وبالتالي، فالصَّرف الصُّرْفِي مرتبط بالمقولات الوظيفية المتمثلة في الزمن والجهة⁴ والوجه⁵ والعدد والتطابق والموجه والإعراب، وغيرها (شينكويه (1997: 119 Cinque)). وهو بذلك، يرتبط بتركيب الجملة وهندستها (الرحالي، 2003: 50). انطلاقاً مما تقدم، نطرح التساؤل التالي: ما المبادئ الناطمة لتعلم صرف اللغة العربية للناطقين بغيرها؟ للتصدي إلى هذا السؤال الإشكالي نقترح الفرضية التي تفيد أن تعلم الصرف في العربية يستند إلى تعلم سيورتين: سيورة الصرف الاشتقاقي والصرف الصُّرْفِي.

وتكمن أهمية البحث في تحديد الصرف الذي ينبغي أن يشكل موضوع التعلّم والتعليم. فالتوصيف الصرْفِي الذي قدّمه القدماء قد يسعف في فهم الظواهر الصرفية في اللغة العربية، إلا أنه لا يمكن أن يشكل بأي حال من الأحوال موضوع تعلم وتعليم؛ لأنه يحتاج إلى الملاءمة وفق ضوابط ديداكتيكية تراعي وضع المتعلم وحاجاته. وتتجلى أهمية البحث أيضاً في الوقوف على المبادئ والقيود التي تنظم تعلم السيورتين، وفي رصد العوامل المسهمة في تعلمهما. وقد تسعف نتائج هذا البحث في مد الساهرين على وضع برامج تعليم اللغة العربية ومناهجها بالموجهات الكبرى التي يتعين الاستناد إليها من أجل بلورة المقاطع التعليمية لتعلم صرف اللغة العربية.

البحث منظم كالتالي: في الفقرة الأولى، نرصد المبادئ ذات الصلة بتعلم الصرف الصرْفِي. ونسلط الضوء على القيود المفروضة على تعلمه. ثم نتناول العوامل المسهمة في تعلم سيورة الصرف الصرْفِي. وفي الفقرة الثانية، نرصد المبادئ الخاصة بتعلم الصرف الاشتقاقي. ونتناول المعرفة الاشتقاقية في اللغة العربية. ونستجلي العوامل التي تنظم تعلمه.

1. مبادئ تعلم الصرف الصُّرْفِي

لقد بينت بعض الدراسات أن اكتساب سيورة الصَّرف الصُّرْفِي من قبل المتعلم يستند، في البداية، إلى قواعد متماسكة ومطرودة وبسيطة. في هذا الصدد، تقول بيركو: "لا يقوم الأطفال بمعالجة الكلمات الجديدة بناءً على نموذج الفراءيات⁶. ولا يقومون بتشكيل الكلمات الجديدة على نماذج غير مترددة. فعندما يقدمون نهايات صرفية⁷، فإن أفضل إنجازاتهم تتصل بالصيغ الأكثر إطراداً، والتي تتوفر على بدائل قليلة. وعندما يتعلق الأمر بصرفيات تتوفر على بدائل صرفية متعددة، فإن الأطفال يتعاملون مع البدائل الصرفية التي تتوفر على توزيع محدود" (بيركو (1958: 176-177 Berko)). يبدو من خلال ما أوردته بيركو أن الطفل يميل، خلال تعلم سيورة الصرف، سواء الاشتقاقية أو الصُّرفية، إلى تجنب الفراءيات، وتفادي الصيغ غير المطردة. في هذا الصدد، بينت الدراسات أن الأطفال يستعملون قواعد الصَّرف الصُّرْفِي في مراحل متقدمة من التعلم. وقد وظفت بيركو رائز ووغ (wug test)؛ حيث قدمت إلى طفل كلمة تم اختلافها لغرض تجريبي (wug) كاسم لطائر، ثم قدمت إلى نفس الطفل طائرين، وطلبت منه

(أو غير ممتد أو لحظي، وهو **Durative**. يعرف الفاسي الفهري الجهة بوصفها مجموع سمات الحدث التي تمكن قياسه ووصفه زمنياً. فهو ممتد⁴)، **(Aktionsart)** وغير تام، إلخ. وقد نفرق بين جهة الوضع أو الحدث التي تدعى **(Perfective)** وغير محدود، وهو تام **(Bounded)** محدود (في دلالتها الضيقة. وهذه الجهة ليست معمجة **Aspect** وهي لازمة للفعل (قبل تصرفه)، وجهة البناء أو التصرف، وهي ما يدعى عادة بالجهة) عادة، وإنما يرثها الحمل المتصرف (الفعل أو الصفة)، عندما يدخل التركيب. ومعلوم أن الجهة تختلف عن الزمن من عدة وجوه. فالزمن، مثلاً، لا يمكن أن)، بخلاف الجهة. (80:1989). **Deictic**، يكون معجماً، وهو إشاري

عنصر من العناصر الصرفية التي تلتصق بالفعل فتغير صورته (الفاسي الفهري، 1989: 80)، مثل الوجه التعيني **(mode)**. يراد بالوجه⁵

(energetic)، أو الوجه التوكيدي **(subjunctive)**، أو الوجه الافتراضي **(conditional)**، أو الوجه الشرطي **(indicative)**.

المفردات التي لا تنتج عن سيورة حوسبية، وإنما تخزن في المعجم الذهني بوصفها كذلك؛ فالكلمة "إبريق" **(idiosyncratic)**. يراد بالفراءيات⁶ تمثل فرادية؛ لأنه غير ناتجة عن سيورة اشتقاقية في العربية على الأقل، بخلاف كلمة "مفتاح" التي تعد كلمة غير فرادية؛ لأنها نتيجة لاشتغال سيورة اشتقاقية تم بموجبها اشتقاق اسم الآلة على وزن "مفعال" من الجذع.

(راجع ترجمة الفاسي الفهري (1997: 202)). ويُقصد بما أصغر وحدة لها معنى تدخل في تكوين **(morpheme)**. نورد الصُّرفية مقابلاً ل⁷

"صرفية الجمع". **(s)** "وردة" و **(rose)** "ورود" في اللغة الفرنسية تتكون من صرفيتين هما: **(roses)** الكلمة؛ فكل كلمة

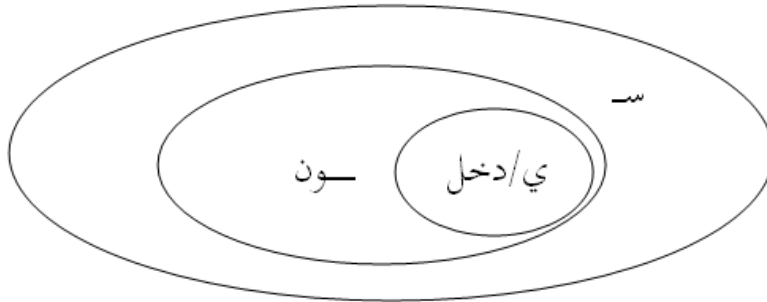
أن يُعَيَّنهما. وتبيّن أن الطفل وظف قاعدة الجمع بإضافة الصّرفية (-s) التي ترمّز الجمع بوصفها قاعدة مطردة في اللغة الإنجليزية. ولم يلجأ إلى اشتقاق الجمع استناداً إلى القواعد غير المطردة التي توظفهما اللغة الإنجليزية من أجل اشتقاق الجمع. ونفس الأمر قد يحصل إذا طلبنا من متعلم اللغة العربية أن يصوغ جمعا أو مؤنثا، فإنه سيميل إلى توظيف القواعد المطردة، ويتفادى القواعد غير المطردة.

إضافة إلى هذا، عندما يكون الطفل بصدد بدائل صرفية (allomorphes)⁸ لنفس الصّرفية (morpheme)، فإنه يميل إلى التعامل مع الصّرفية ذات التوزيع المحدود. ومن ثم، فإن تعلم السيوروات الصرفية تنتظمه مجموعة من المبادئ يتعين معرفتها والانضباط إليها خلال تعليمها، سواء لمتعلم اللغة العربية غير الناطق بها، أو لمتعلم أية لغة من اللغات.

يتطلب تعلم سيورة الصرف الصّرفي أولاً، معرفة أنواع الصّرفيات التي توظفها السيورة الصرفية (الجهة، الزمن، الإعراب، الجنس، العدد...). ثانياً، معرفة الجدوع التي ينبغي أن ترتبط بها، وقواعد التكوين؛ أي كيف ترتبط مع بعضها. ثالثاً، معرفة أنواع المعلومات التي ترمّزها كل صّرفية.

فالسيورة الصّرفية التي أنتجت "سيدخلون" وظفت الصّرفيات الصّرفية التالية "س-"، "و-"، "ي"، "ون". تدل الصّرفية "س" على الموجه. وترمّز الصّرفية الثانية "ي" جهة التمام والشخص الغائب. وترمّز الصّرفية "ون" العدد (الجمع)، والجنس (مذكر)، والإعراب (الرفع). ويخضع ربط هذه الصّرفيات بالجدع "دخل" لترتيب معين، حيث ترتبط صرفة الجهة والغائب أولاً، ثم الصّرفية (-ون) التي ترمّز العدد والجنس والإعراب. ثم تلتنصق بعد ذلك صرفة الموجه، كما هو موضح في الشكل التالي:

البنية الصّرفية (inflectional) للكلمة "سيدخلون"



يتم تعلم الصرف الصّرفي قبل الصرف الاشتقاقي؛ حيث يتم تعلم القواعد الاشتقاقية ببطء وبنسبة أقل، مقارنة بالقواعد الصّرفية. ويرجع هذا الأمر إلى مجموعة من الأسباب. أولاً، يفترض أن يكون الصرف الاشتقاقي أعقد من الصرف الصّرفي؛ لأن الصّرفيات الصّرفية قليلة، مقارنة بالصّرفيات الاشتقاقية، وأن الصّرفيات الصّرفية تكون، نسبياً، مطردة بخلاف الصّرفيات الاشتقاقية. كما أن الصرف الصّرفي عادة لا يترتب عنه تغييرات في الصورتين الصوتية والإملائية، وتغييرات في المعنى، وكذا في المقولة النحوية مثل، (داخل، داخله، داخلون، داخلات)، مقارنة بالصرف الاشتقاقي مثل، (ضرب، مضروب، ضارب) التي تكون موسومة بتغييرات تمس الكتابة الإملائية والمعنى.

وإذا كانت السيورة الاشتقاقية ينظر إليها بوصفها مصدراً للجدوع المعجمية، فإن السيورة الصّرفية تضيف عناصر إلى سطح الكلمة. لذا، يفترض أن يكون الصرف الاشتقاقي نسقاً مفتوحاً، مقارنة مع الصرف الصّرفي الذي يمكن اعتباره إبدالاً مكتملاً، حيث نجد، مثلاً، في العربية الصّرفيات الصّرفية الخاصة بالتأنيث مكتملة، ولا تتوقع إضافة صرفة أخرى، وذلك بخلاف تكوين كلمات جديدة.

توظفها السيورة الصرفية (ir) و(il-) و(im-) و(in-). يراى بالبدائل الصرفية الوحدات الصرفية التي توظف لاشتقاق نفس المفردة. فالصّرفيات⁸ الاشتقاقية في اللغة الفرنسية لاشتقاق الضد.

ورغم أننا نفتقر إلى دراسات في اللغة العربية تسلط الضوء على تعلم الصرفيات الاشتقاقية في علاقتها ببعضها، وبسن المتعلم، وبالمهارات القرائية والكتابية، فإننا نفترض أن تعلم الصّرفيات الصّرفية محدود في الزمن؛ لأنها غير قابلة للتغيير. وهذه بعض أوجه الخلاف بين السيوريتين الصرفيتين نردها في الجدول التالي:

الفروقات بين الصّرفيات الصّرفية والصّرفيات الاشتقاقية (ليبر (Leiber, 2009: 108))

الصّرفيات الصّرفية	الصّرفيات الاشتقاقية
لا تحدث تغييرا في المقولة	تحدث تغييرا في المقولة في بعض الأحيان
تضيف معنى نحويا	تضيف معنى معجميا
مهمة بالنسبة إلى التركيب	مهمة بالنسبة إلى المعجم
منتجة ⁹ دائما	يمكن تصنيفها إلى منتجة وغير منتجة

2.1.. قيود على تعلم سيروية الصرف الصّرفي

يقوم تعلم الصرف الصّرفي على تعلم مجموعة من القيود منها:

- **قيود المحلية الوظيفية**: ويقصد بقيود المحلية الوظيفية أن المتعلم ينبغي أن يعرف أن صرفية ما يقابلها معنى واحد ووحيدا. فالمقولات الوظيفية، مثل الزمن والعدد والجهة، لا يمكن أن ترمّز أكثر من معلومة، ولا يمكن أن يجمع بين معلومتين. فالصّرفية تنتقي معلومة واحدة من البراديجم (Paradigm)¹⁰ المتاحة لها، كما هو موضح في (1):

(1) الإعراب { الرفع، النصب، الجر، الجزم }¹

الجهة { التمام، اللاتمام }¹

العدد { المفرد، المثنى، الجمع }¹

الجنس { مذكر، مؤنث }¹

تدل القرينة (1) على أنه ينبغي أن تنتقي معلومة واحدة ووحيدة من البراديجم المتاحة بين {...}، ولا يمكن أن تنتقي معلومتين من نفس البراديجم.

⁹ ، وأردنا أن نقوم بتصريفه في (splotzer)؛ فإذا اختلفنا فعلا في اللغة الفرنسية، مثل (Base). يراد بالصرفية المنتجة أن ارتباطها ممكن بأية قاعدة ⁹ je splotze/tu الزمن الحاضر، فإنه ليس هناك ما يمنع من ذلك، بحيث نتوقع من الناطق الفطري بالفرنسية أن يقوم بتصريفه كما يلي: ، فقد تكون صرفية واحدة (splotzer). وذلك بخلاف الصرفيات الاشتقاقية، بحيث إذا أردنا أن نشق الاسم من الفعل المختلق .../splotzes فقط منتجة في هذه الحالة والصرفيات الأخرى غير منتجة. بحيث نتوقع من الناطق الفطري بالفرنسية أن يوظف صرفية واحدة من صرفيات تكوين الاسم، (tion/age/ement). مثل

في اللغة الإنجليزية كلمة "أنموذج" أو "أمثول". ويترجمه البعض بكلمة "الأبدال" (ينظر الفاسي (Paradigm)). تقابل كلمة ¹⁰ الفهري، 1997: 237). تتخلى عن كلمة الإبدال لإمكانية التباسه بالإبدال الصّرفي، خصوصا أننا نتناول تعليم الصرف. وتتخلى أيضا على كلمة . وتتخلى أيضا عن كلمة "أنموذج"؛ لأنها لا تعكس مفهوم الخيار الذي تعتمد لغة (Handout) "أمثول"؛ لأنها توظف في اللسانيات مقابلا لكلمة (prototype) من اللغات على المستوى الصّرفي. ويوظف أبو عشمه (2008) مقابلا للنمط، وهو مصطلح يوظف في علم النفس المعرفي مقابلا ل . ونؤثر تعريب الكلمة الإنجليزية لوفائها بتقديم المفهوم المراد في البحث.

- **قيد الموافقة:** ويقصد به أن المتعلم يتعين أن يعرف أن صرفية ما تتضمن معلومات موافقة لها؛ بحيث توافق صرفية العدد مثلاً، (المفرد والجمع)، ولا يمكن أن يوافقها الماضي أو الرفع، كما هو موضح في (2):
(2) أ. العدد {المفرد، الجمع، المثنى}
ب. ¹¹*الإعراب {التمام، الشخص الغائب...}
- **قيد الهوية:** نقصد بقيد الهوية أن المتعلم ينبغي أن يعرف أن صرفية الصرف الصُّرْفِي ترمِّز معلومات بعينها، مثل (الزمن، الجهة، الإعراب، الشخص، البناء...)، ولا يمكن أن ترمِّز معلومات أخرى لا تتعلق بالصُّرْفِي، مثل اللون أو الحجم، كما هو موضح في (3):
(3) أ. الصرفية {الزمن، الجهة، الإعراب، الوجه، البناء...}
ب. *الصرفية {الكتلة، اللون، الحجم،....}
- **قيد البراديجم:** نقصد بقيد البراديجم (paradigm) أن المتعلم ينبغي أن يعرف أن الصرفية يمكن أن ترمِّز عدداً محدوداً من المعلومات. فصرفية العدد في العربية يمكن أن ترمِّز ثلاثة معلومات فقط، ولا تزيد عنها ولا تنقص. ويتعلق الأمر بالمفرد والمثنى والجمع، أما صرفية العدد في الإنجليزية فترمِّز المفرد والجمع فقط.
- **قيد المقولة:** نقصد بقيد المقولة أن المتعلم ينبغي أن يعرف أن صرفية الصرف الصُّرْفِي تنتقي المقولة المعجمية التي ترتبط بها. فصرفية الزمن والجهة تُرمِّزان في الأفعال مثلاً، ولا يمكن ترميزهما في الأسماء. كما أن صرفية العدد تُرمِّز في الأسماء، كما في الأفعال (معلمون، يدخلون/ معلمان/ يدخلان).

3.1. العوامل المسهمة في اكتساب الصرفية

من الصعوبات التي يطرحها تعلم الصرف الصُّرْفِي أنه لا يترك للمتكلم حرية الاختيار؛ لأنه مرتبط بالتركيب، وذلك بخلاف الصرف الاشتقاقي الذي يرتبط بالمعجم، وأن اللغات ترمِّز مختلف معلومات الصرف الصُّرْفِي، ولا تترك مجالاً لتغييرها أو خلق جديد فيها. وبالتالي فإن المتعلم لا يختار أية صرفية في الإنتاج، ولا يمكن أن تختلف في تأويل المعلومات الصرفية الخاصة بالصُّرْفِي المرمزة في المقولة المعجمية. فالعربية ترمِّز المثنى والمفرد والجمع في صرفية العدد، ولا يمكن إضافة المحاييد أو التخلي عن المثنى على سبيل المثال. ومن ثم، فالصُّرْفِيات الصرفية، سواء كانت حرة أو مربوطة تبقى ثابتة لا تتغير، ولا يمكن اقتراضها من لغات أخرى. أما بالنسبة للوحدات المعجمية التي يتم خلقها استناداً إلى سيروية الصرف الاشتقاقي، فهي عبارة عن وحدات معجمية يمكن خلقها، كما يمكن اقتراضها من لغات أخرى.

يختلف النسق الصُّرْفِي من لغة إلى أخرى. فهناك أنساق صرفية غنية، وأخرى فقيرة. ويؤثر غنى النسق الصُّرْفِي على اكتسابها؛ حيث يفترض أن الأنساق الصرفية الغنية يتم اكتسابها بسهولة، مقارنة بالأنساق الصرفية الفقيرة؛ لأنها تنبه الطفل إلى التركيز على اكتسابها. ويتأثر اكتساب الصُّرْفِيات بعدد السمات/المعلومات التي يمكن أن ترمِّز. فصرفية الجمع "ون" في اللغة العربية ترتبط بالأسماء، مثل (معلمون)، وبالأفعال، مثل (يلعبون)، وبالصفات، مثل (فرحون)، وذلك بخلاف صرفية المؤنث (-ة) التي ترتبط بالأسماء (شجرة)، وبالصفات (حزينة)، ولا ترتبط بالأفعال (*لعبت). لذا، يفترض أن يتم اكتساب الصُّرْفِيات الحساسة لعدد كبير من السمات (شخص، عدد، زمن...) قبل الصُّرْفِيات الحساسة لعدد قليل من السمات النحوية؛ لأن الصُّرْفِيات التي ترمِّز عدد قليل من السمات النحوية تحتاج إلى وقت أطول لإسقاط الفرضيات غير الممكنة. وبالتالي يفترض أن يتم اكتساب الصُّرْفِيات في اللغات الرّاصبة (agglutinative languages)، مثل اللغة التركية واللغة الفيتنامية/حيث ترمِّز صرفية معنى واحداً ووحيداً، قبل صُّرْفِيات

. تدل (*) على أن مثل هذا البراديجم غير مقبول.¹¹

اللغات الإصهارية (fusional languages)، مثل اللغة الصرب-كرواتية، بحيث تُرمز كل صرفية مجموعة من السمات المختلفة (ليبر، 2009: 133).

يلعب موقع ورود الصِّرفية الصُّرفية دوراً مهماً في اكتسابها؛ حيث يفترض أن يتم اكتساب الصِّرفيات السابقة واللاحقة قبل الصِّرفيات التي ترد في وسط الجذر، أو ما يسمى ب(الواسطات) (infix). ومن ثم، يمكن أن يتم اكتساب حروف المضارعة وهزة التعدية، ونون انفعال، وصِّرفية المؤنث في العربية (-ة)، وصرفية الجمع (-ون)، بوصفها صِرفيات ترد في محيط الجذع (يخرج، أكرم، انفصل، عاملة، سعيد، فلاحون، مديرون) قبل الواسطات، شأن التاء في (افتعل، والتضعيف في مضعف العين من الثلاثي، والفاء المكررة نحو(هدهد) وغيرها. ويقوم افتراضنا هذا على سهولة إدراك الجذع في الحالة الأولى، مقارنة مع الحالة الثانية.

يتم اكتساب الصِّرفيات المطردة قبل الصِرفيات غير المطردة؛ لأن الصِرفيات المطردة تتم حوسبتها من خلال قواعد، في حين يتم تخزين الصِرفيات غير المطردة في المعجم الذهني بوصفها فراديات. هب أننا طلبنا من متعلم أن يصوغ المؤنث من صفة نختلقها لغرض تجريبي، ولتكن (قسع). سيلجأ إلى استعمال القاعدة المطردة (صفة مـدة ← صفة مـو) في العربية، وستكون النتيجة (قسع+ة ← قسعة). ولا نتوقع أن يقدم مؤنثاً مختلفاً، مثل مؤنث "ثور" عن "بقرة".

يتم اكتساب الصِرفات البسيطة قبل اكتساب الصِرفات المركبة. لاحظ أن صِرفية المؤنث (ة) بسيطة، حيث تتضمن سمتين فقط (المفرد/المؤنث)، مقارنة بالصِرفية (-ون) التي تتضمن الجمع والإعراب والمذكر. لذلك، يستحسن أن يقدم إلى متعلم اللغة العربية غير الناطق بها الصِرفيات البسيطة قبل الصِرفيات المركبة.

ويُفترض أن يتم اكتساب الصِرفيات الصِرفية المرتبطة بالأشياء المحسوسة، أو الكيانات القابلة للعزل، شأن العدد والجنس قبل اكتساب الصِرفيات الصِرفية المرتبطة بما هو مجرد، كما هو الحال بالنسبة إلى صِرفيات الإعراب والجهة والبناء؛ لأن هذه الصِرفيات مرتبط بقدرة المتعلم على تركيب الجمل. وتلعب دوراً في هندستها (الرحالي، 2003: 50)، وذلك بخلاف صِرفتي العدد والجنس اللتين يمكن أن يستعملهما المتعلم، ويوظفهما دون أن تكون قد تطورت لديه المعرفة التركيبية.

كما أن اكتساب الصِرفيات مرتبط بتكررها في اللغة المكتوبة والشفهية. فالصِرفيات الأكثر تردداً في اللغتين الشفهية والمكتوبة يتم اكتسابها قبل الصِرفيات ذات التردد المنخفض. في هذا الإطار، نحتاج إلى أبحاث ترصد تردد الصِرفيات في المتون اللغوية. صحيح أن الصِرفيات الاشتقاقية ترتبط بالكلمات قبل الصِرفيات الصِرفية؛ أي أن الصِرفيات الصِرفية لا ترتبط بالكلمات إلا بعد ارتباط الصِرفيات الاشتقاقية؛ لأن خلق مفردة معجمية سابقة على دخولها النسق الحاسوبي لاشتقاق الجملة تركيبياً. لاحظ أن الصِرفية (-ة) ترتبط بعد أن يتم اشتقاق الكلمة، مثل (عامل)، ولا يتم ربط صِرفية التأنيث قبل اشتقاق اسم الفاعل، كما هو موضح في (4):

(4) أ. *عمل+ة ← عملة + اشتقاق اسم الفاعل ← عاملة

ب. عمل + اشتقاق اسم الفاعل ← عامل+ة ← عاملة

لذلك، نفترض أن اكتساب الصِرفيات التي ترتبط بالجذوع مباشرة يتم قبل اكتساب الصِرفيات التي ترتبط بالمشتقات؛ لأن الصِرفيات التي ترتبط بالمشتقات تشترط معرفة المشتقات. بتعبير آخر، يفيد هذا الافتراض أن "رجلان" ينبغي أن يتم اكتسابها قبل "عاملان"؛ لأن الأولى تقتضي معرفة الجذع "رجل" واللاحقة "-ان"، في حين تشترط معرفة "عاملان" معرفة الجذر، ومعرفة الصيغة، ومعرفة اللاحقة.

ويلعب البراديعم الصِّرفي دوراً مهماً في اكتساب الصِّرف الصِّرفي. فكلما كان البراديعم بسيطاً كلما تيسر اكتسابه. فإذا لاحظنا البراديعم الصِّرفي الخاص باللغات العربية والفرنسية والإنجليزية الخاص بتصريف الفعل 'لعب' في (5):

(5) أ. أَلْعِبُ/تَلْعِبُ/تَلْعِبِينَ/يَلْعِبُ/تَلْعَبَان/يَلْعَبَان/تَلْعَبُونَ/يَلْعَبُونَ/تَلْعَبْنَ/يَلْعَبْنَ

ب. joue/joues/jouons/jouez/jouent.

ج. play/plays.

فإننا سنكتشف أن البراديجم الصرفي الخاص بالإنجليزية أبسط من البراديجم الخاص بالفرنسية، وأن هذا الأخير أبسط نسبياً من البراديجم الخاص بالعربية. لذا يفترض أن يتم تعلم البراديجم الصرفي الخاص بالإنجليزية، في وقت أقل مقارنة بالبراديجم الصرفي الخاص باللغة العربية، أو باللغة الفرنسية.

وبما أن البراديجم الصرفي يختلف من لغة إلى أخرى، فإن المتعلم يستبطن مجموعة من القوانين الناظمة للإبدال. ويتعلق الأمر بمبدأ المدخل الوحيد (The Unique Entry Principle) (بينكر (Pinker, 1984)، حيث يخصص لكل خلية داخل البراديجم مدخل صرفي واحد ووحيد، عدا بعض الحالات في بعض اللغات. لاحظ مثلاً أن متعلم اللغة العربية يعرف أن الصرفية التي تنصهر فيها السمات (الجمع، المذكر، إعراب الرفع) هي (-ون)، ولا يمكن أن تكون صرفية أخرى تلي هذا الشرط. ينضاف إلى هذا، أن البراديجم الصرفي يقوم على مبدأ الإقصاء التبادلي. ويقصد به أن المتعلم يدرك أن وجود صيغة مطردة يلغي وجود الصيغة غير المطردة، والعكس صحيح. فوجود (je-vaiss) يلغي وجود (j'alle*) في اللغة الفرنسية، ووجود صيغة جمع مذكر السالم "فلاحون" يقضي وجود جمع التكسير¹².

إن إصهار (syncretism)¹³ الصرفة بدوره يخضع لمبدأ التناسب؛ حيث يفترض أن يتم إصهار الصرفيات المتناسبة، ولا يمكن إصهار الصرفيات غير المناسبة. لاحظ مثلاً، أن الصرفية (-ين) تصهر (الجمع المنصوب والجمع المجزور)، وأن (ين) تصهر (المثنى المنصوب والمجزور)، ولا يمكن أن تصهر (الجمع المرفوع، والمفرد المنصوب). وعليه، يفترض أن اكتساب الصرفيات خاضع للمبادئ التي تنتظم الصرفة.

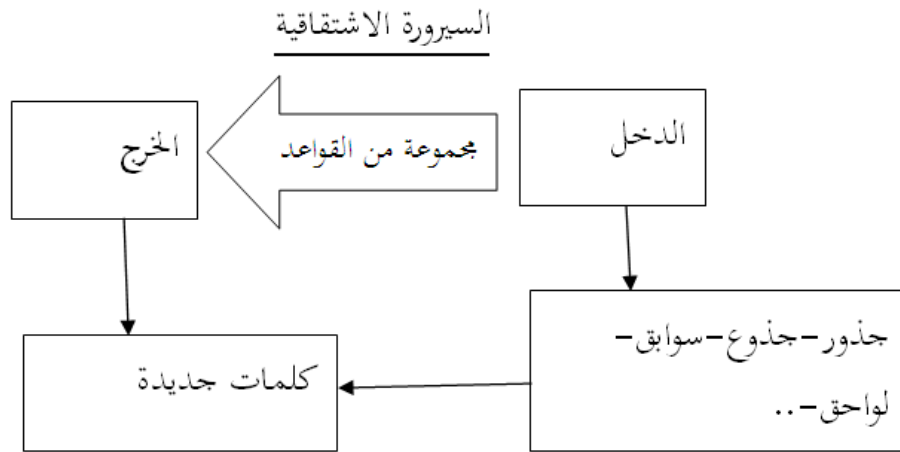
2. تعلم الصرف الاشتقاقي

يشكل تعلم الصرف الاشتقاقي دوراً مهماً في تعليم اللغات وتعلمها؛ لأنه يعد سيورة لتكوين كلمات جديدة انطلاقاً من كلمات موجودة مسبقاً. فهي سيورة تعمل على خلق وحدات معجمية انطلاقاً من قواعد مضبوطة. لذا، يبدو أن تعلم مختلف السيرورات الاشتقاقية المرتبطة بتكوين الكلمات من قبل متعلم اللغة العربية، يمكنه أولاً، من ابتداء كلمات جديدة، وثانياً، الحكم على كلمات موجودة بوصفها كلمات يقبلها النسق اللغوي أو لا يقبلها.

لأنقص بالسيرورات الاشتقاقية السيرورات التي تعمل على إنتاج المشتقات في العربية، مثل سيرورات اشتقاق اسم الفاعل واسم التفضيل واسم الآلة فحسب، وإنما نريد بها خلق مفردة جديدة انطلاقاً من قاعدة (base) موجودة سابقاً باستعمال مجموعة من القواعد (règles). قد تكون هذه المفردة اسماً أو صفة أو مشتقاً، كما هو مبين في الخطاطة التالية:

للتدليل على المبادئ المتحركة في تعلم المعجم من قبل المتعلم. (Mutual-Exclusivity-Principle). وظف مبدأ الإقصاء التبادلي¹² ويقصد به أن المتعلم يطلق الاسم غير المعروف على الشيء غير المعروف. لذا، إذا افترضنا التجربة التالية: توضع مجموعة من الأشياء أمام المتعلم معروفة إلا شيئاً واحداً، ثم يطلب منه أن يصل كل اسم (جميع الأسماء معروفة من قبل المتعلم) بالشيء المناسب له. يتوقع أن يربط المتعلم الشيء غير المعروف بالشيء (Markman, 1990) غير المعروف (ماركمان)

. يقصد بإصهار الصرفة دمج معلومتين فما فوق في صرفية واحدة.¹³



نتناول في هذه الفقرة بعض مبادئ تعلم الصرف الاشتقائي. ونستجلي بعض مظاهر المعرفة الاشتقاقية في العربية من خلال الوقوف على توليد الجذور والصيغ والجذوع البسيطة والمركبة. ثم نختم بالعوامل المسهمة في تطور تعلم الصرف الاشتقائي برصد كل من التردد والإنتاجية، والشفافية، والحياد.

1.2. مبادئ تعلم الصرف الاشتقائي

يقوم اشتقاق الكلمة الجديدة على معرفة الكلمات القواعد (Bases)، أي الكلمات الموجودة سابقا، وعلى معرفة القواعد الاشتقاقية. وبما أن اشتقاق لغة ما يختلف عن اشتقاق لغة أخرى، فإننا نفترض أن معرفة متعلم اللغة العربية غير الناطق بها قائم على معرفة المبادئ التي تنتظم الاشتقاق الصرفي في اللغة موضوع التعلم. وأن هذه المبادئ تختلف عن المبادئ التي تنتظم الاشتقاق الصرفي في اللغة الأم.

وبما أنه لا يمكن أن يتعلم المتعلم اشتقاق جميع الكلمات دفعة واحدة، فإننا نفترض وجود مشتقات يتعلمها الطفل قبل المشتقات الأخرى. ويرتد هذا الأمر في نظرنا إلى مجموعة من العوامل. أولا، هناك قواعد اشتقاق مُطَرَّدة وأخرى غير مطردة، وبدهي أن يتعلم المتعلم القواعد الاشتقاقية المطردة قبل القواعد الاشتقاقية غير المطردة؛ لأن الأولى قائمة على الحوسبة، في حين تستند الثانية إلى التخزين. ثانيا، هناك كلمات قواعد مترددة، وأخرى غير مترددة في الخطاب الشفهي والمكتوب، ونفترض أن الكلمات التي توظف في عملية الاشتقاق هي الكلمات ذات التردد العالي. ثالثا، هناك مشتقات تتردد في الخطاب الشفهي والمكتوب أكثر من مشتقات أخرى، ويفترض أن يتعلم المتعلم المشتقات ذات التردد العالي. يضاف إلى هذا، وجود لواصق تستعمل لاشتقاق أكثر من مشتق، ووجود لواصق تستعمل فقط لاشتقاق مشتق واحد. كما أن هناك صيغ مخصوصة وأخرى مشتركة في العربية، حيث يشق المنفذ واسم الآلة في اللغة الإنجليزية باستعمال الصرفية (-er) التي تقع لاحقة للجذع، كما في (6):

(6) أ. (writer) 'كاتب'

ب. (eraser) 'ممحاة'

ويشترك اسم الآلة وصيغة المبالغة في وزن 'مفعال'، كما في (7). إضافة إلى صيغ أخرى مختلفة في اللغة العربية.

(7) أ. مضراب (صيغة مبالغة)

ب. مفتاح (اسم آلة)

يسهل تعلم البراديجمات الاشتقاقية البسيطة مقارنة من البراديجمات الاشتقاقية المركبة. فالبراديجم الاشتقائي لاسم الفاعل في العربية، يختلف عن البراديجم الاشتقائي الخاص بالتصغير، وعن البراديجم الاشتقائي الخاص باسم الآلة. لذلك يحسن، من الناحية اليداكتيكية، أن يتم تقديم البراديجمات الاشتقاقية البسيطة على البراديجمات المركبة الموسومة بالتعقيد.

يتم اكتساب الصيغ المشتقة الشفافة (transparent) دلالياً؛ أي الكلمات التي يخمن معناها انطلاقاً من الأجزاء المكونة لها (8)، قبل الصيغ المشتقة المغلقة (opaque) دلالياً التي توحى لتعلم اللغة العربية غير الناطق بها أنها تندرج ضمن صيغة معينة، وهي عكس ذلك، كما في (9). فالصيغة "استكان" قد توحى باندرجها لدى متعلم العربية غير الناطق بها، تحت صيغة "استفعل"، وهي في الحقيقة على وزن "افتعل". لذلك، تعد مثل هذه الصيغ مغلقة دلالياً، يحسن تأخير تقديمها لدى المتعلمين.

(8) الفرنسية

أ. **refaire.**

ب. **demonter**

العربية

أ. استفسر

(9) العربية

أ. استكان

ب. استوى

ويتم اكتساب الكلمات المشتقة الشفافة صوتياً؛ أي الكلمات التي لم يحصل أي تغيير صوتي على الصيغة القاعدية، كما في (10)، قبل الكلمات المشتقة المغلقة صوتياً، كما في (11). لذلك يحسن، من الناحية الديدكتيكية، تقديم الصيغ الاشتقاقية الشفافة صوتياً على الصيغ المغلقة.

(10) الفرنسية

أ. **chaton (chat+on)**

ب. **éléphanteau (éléphant+eau)**

العربية

مضروب (ض ر ب + مفعول)

مقتول (ق ت ل + مفعول)

(11) الفرنسية

أ. **lapin (lapereau)**

ب. **voir (visible)**

ج. **dieu (divine)**

العربية

أ. قصب (قصبجي)

ب. قهوة (قهوجي)

2.2. المعرفة الاشتقاقية في العربية

إذا كان الاشتقاق في اللغات ذات الصرف السلسلي¹⁴، مثل الإنجليزية، يقتضي معرفة اللواحق ومعرفة الجذوع، فإن الاشتقاق في اللغات ذات الصرف غير السلسلي، مثل العربية، يقتضي معرفة توليد الجذور والصيغ وبناء الجذوع البسيطة من خلال تأليف الصوامت والحركات، وبناء الجذوع المركبة من خلال تأليف الجذوع المركبة واللواحق.

أ. توليد الجذور

وبما أن الصرف يختلف عن النحو؛ حيث يعمل النحو على تمييز البنيات المقبولة عن البنيات غير المقبولة، ويقوم الصرف على معرفة الكلمات الممكنة الموجودة، والكلمات الممكنة غير الموجودة، والكلمات غير الممكنة غير الموجودة، فإن توليد الجذور يقتضي التأليف بين الصوامت، ثم إقصاء الجذور غير الممكنة من خلال مصفاة الجذور، حيث: - يجب ألا تكون فاء الجذر وعينه صوتين متماثلين أو من نفس المخرج، أو من مخارج متقاربة، مثل *ععب، *بمت، *سصد، *تتخ، إلخ.

- يجب ألا تكون عين الجذر ولامه من نفس المخرج، أو من مخارج متقاربة نحو *سدت، *دعح، *دغب، إلخ. وبعد توليد الجذور الممكنة يتم تحديد الجذور الموجودة والجذور غير الموجودة.

ب. توليد الصيغ

يتم توليد الصيغ في العربية من خلال التأليف بين الحركات، هي الفتحة والضمة والكسرة وغياب الحركة؛ أي السكون. ويشترط توليد الصيغ عدم تجاوز الأماكن الصامتية المتغيرة دون حركات، شأن: *فعل، *فعلل... إلخ، وتوليد الصيغ التي يتجاوز فيها أكثر من متحركين، نحو: *فعلل، *فعلل... إلخ.

ج. توليد الجذوع

يتم توليد الجذوع بواسطة تأليف الجذور والصيغ. وتشترط هذه العملية مراعاة مجموعة من القيود الصوتية، وذلك بإدغام العين واللام، كما في (مدد ← مد)، أو حذف العلة إذا وقعت بين فتحتين، كما في (قَوْل ← قال)، أو تبدل ضمة الصيغة مفعول كسرة، إذا كان الصامت الثاني من الجذر ياءً، وتبدل الواو ياء بعد ذلك، كما في (معيوش ← معيش). بعد توليد الجذوع البسيطة يتم توليد الجذوع المركبة من خلال إضافة لواحق، فنحصل على جذوع مسبقة أو ملحقة أو موسّطة، أو مسبقة وملحقة إلخ. وتقتضي معرفة توليد الجذوع المركبة:

- التحديد المقولي للاصقة: السابقة (س-) ترتبط بالأفعال (سيدخل...)، والسابقة (م-) ترتبط بالأسماء (معل، مغزل...).

- التمييز بين اللواحق الاشتقاقية واللواحق الصُرفية؛

- ترتيب اللواحق: اللواحق الاشتقاقية تسبق اللواحق الصُرفية: *استخرج، *تنكاتب.

3.2. العوامل المسهمة في تعلم الصرف الاشتقاقي

يرتبط الصرف الاشتقاقي بالمعجم ارتباطاً وثيقاً؛ لأنه يمثل سيورة تعمل على خلق معيجمات جديدة. ويتأثر تعلم الصرف الاشتقاقي بالتردد والشفافية اللتين تسمان الجذور والصيغ واللواحق. إضافة إلى الحياد. إن مثل هذه العوامل ينبغي أن تؤطر تعليم الصرف لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها من أجل رفع مردودية التعليم والتعلم.

(répartition) الصرف الذي يعتمد في تكوينه للكلمات على صفيات متسلسلة خطياً. فكلية (contentative). يراد بالصرف السلسلي¹⁴

متسلسلة خطياً. أما بالنسبة للصرف غير السلسلي (ré+parti-tion) "توزيع" في اللغة الفرنسية تتألف من ثلاث صفيات ، مثل صرف العربية، فلا يعتمد في تكوينه للكلمات على صفيات تكون متسلسلة خطياً؛ فكلية "رجال" في العربية لا (noncontentative) . (répartition) يمكن تقطيعها خطياً، كما تم تقطيع

أ. التردد

توجد جذور ذات تردد عال في اللغة المكتوبة والشفوية، وأخرى ذات تردد منخفض. ويرجع تردد الجذر إلى الاستعمال، وإلى المعاني التي يسمح بها الجذر، وإلى عدد الصوامت التي يتكون منها الجذر. وتقبل بعض الجذور معان التعدية والمطاوعة والمشاركة،... نحو فتح، انفتح، فاتح. في حين توجد جذور تقبل بعض المعان، ولا تقبل معان أخرى، شأن الجذر (ك ت ب) الذي يقبل معان مختلفة، لكنه لا يقبل معنى المطاوعة، فيقال: *انكتب. لاحظ أن جميع الجذور مثلاً، تقبل اشتقاق اسم الفاعل؛ لأن البنية الموضوعية لأي جذر تفرض موضوعاً خارجياً بالضرورة. ويشترك اسم المفعول من الجذور التي تقبل موضوعاً داخلياً فقط، نحو مقتول، مأكول، *مضحوك... لذلك نعتبر أن صيغ اسم الفاعل أكثر تردد من صيغ المفعول. كما أن ضمن صيغ اسم الفاعل هناك صيغ متكررة أكثر من صيغ أخرى.

وتعد الجذور المكونة من ثلاثة صوامت أكثر الجذور تردداً في اللغة العربية. ويفوق تردد الصيغة (فَعَل) تردد صيغتي الفعل (فَعِل وفَعُل). لذا، يتعين، من الناحية الديدكتيكية، أن يبدأ متعلم اللغة العربية غير الناطق بها بتعلم الجذور والصيغ الأكثر تردداً في اللغة في المراحل الأولى، ثم يتعلم الجذور والصيغ ذات التردد المنخفض في المراحل الموالية.

ب. الشفافية

يفترض أن تكون هناك جذور شفافة صوتياً، يمكن أن يخمن المتعلم معانيها انطلاقاً من الصوامت المكونة لها، وجذور مغلقة صوتياً؛ أي أن الصوامت المكونة لها لا توحى بمعناها. وقد تنبه ابن جني إلى هذه المسألة عندما قال: إن "كثيراً من هذه اللغة وجدته مضاهياً بأجراس حروفه أصوات الأفعال التي عبر بها عنها، ألا تراهم قالوا: قضم في اليابس، وخضم في الرطب. وذلك لقوة القاف وضعف الحاء، فجعلوا الصوت الأقوى للفعل الأقوى، والصوت الأضعف للفعل الأضعف" (ابن جني، الخصائص، 65: ج1). لذلك، يتعين أن يبدأ المتعلم بتعلم الجذور الشفافة صوتياً في المراحل الأولى من التعلم.

ت. الحياد

تعتمد اللغات ذات الصرف السلسلي على سيروية الإلصاق لتكوين كلمات جديدة. وتوجد لواصق محايدة وأخرى غير محايدة. ويقصد باللواصق المحايدة اللواصق التي تتسبب في تغيير نبر الجذوع التي ترتبط بها، أو صفات الأصوات المكونة لها، نحو اللاصقتين (-ness) و(-er) في اللغة الإنجليزية (ليبر، 2009). أما بالنسبة للواصق غير المحايدة، فيقصد بها اللواصق التي تحدث تغييراً في نبر الجذوع التي ترتبط بها، كما تعمل على تغيير بعض صفات الأصوات المكونة لها، شأن (-ity) و(-ive) (تايلر وناكي، 2007: 8). أما بالنسبة للغة العربية، فتعد اللاصقة (أ) محايدة التي تنقل الحمل إلى حمل جعلي، طالما أن كل الأفعال التي ترتبط بها يقع النبر فيها على المقطع الأول القصير، ولا ينتقل، مثل (ذهب ← أذهب؛ س'كت ← أس'كت). وتعد اللاصقة (ان-) (محايدة؛ لأن النبر لا يتغير؛ فالنبر يقع على المقطع الأول في كلمة (ط'لق)؛ لأنها مكونة من المقاطع التالية: (سح سح سح)¹⁵، ويقع النبر على المقطع الذي يسبق ما قبل الأخير إذا كانت الكلمة تتكون من (سحس سح سح سح) 'انطلق'؛ أي على (ط') (ط'لق ← ان'طلق، غ'لق ← ان'غلق). وتعد اللاصقة (ي-) في "يفعل" غير محايدة؛ لأنها تعمل على نقل النبر. لاحظ مثلاً، أن النبر يقع في 'ذهب' على المقطع الأول، وينتقل إلى المقطع الذي قبل الأخير في 'يذهب'؛ أي على (ه).

. يقصد ب(س) الساكن أو الصامت، وب(ح) المتحرك أو الصائت.¹⁵

خاتمة وتوصيات

تناولنا في هذا البحث تعلم سيرورة الصرف في اللغة العربية لدى المتعلمين غير الناطقين بها، حيث وقفنا على بعض مبادئ تعلم سيرورة الصرف الاشتقاقي. وسلطنا الضوء على بعض القيود التي تنتظم تعلمه. وختمنا الفقرة الأولى برصد بعض العوامل التي يمكن أن تسهم في تعلم سيرورة الصرف الصرفي. وفي الفقرة الثانية، تناولنا تعلم سيرورة الصرف الاشتقاقي، حيث وقفنا على بعض المبادئ التي تنتظم تعلمه. واستقصينا بعض مظاهر المعرفة الاشتقاقية في العربية من خلال الوقوف على توليد الجذور والصيغ والجذوع البسيطة والمركبة. ثم ختمنا بالعوامل المساهمة في تطور تعلم الصرف الاشتقاقي برصد كل من التردد، والشفافية، والحياد. نعتبر أن مراعاة هذه المبادئ التي تنتظم تعلم السيوروتين، والعوامل المساهمة في تعلمها تدخل في جملة المبادئ العامة التي يتعين أن ينضبط إليها تعلم الصرف وتعليمه لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها. وبناء عليه يوصي البحث بما يلي: أولاً، ضرورة تجاوز النظرة الاختزالية لتعليم الصرف التي تقضي بتعليم تصريف الأفعال في الأزمنة المختلفة، إلى نظرة تعتمد في تعليم الصرف تمكين المتعلمين من السيوروات الذهنية المعتمدة في تكوين الكلمات، سواء الصرفية أو الاشتقاقية؛ ثانياً، بناء مناهج وبرامج تقوم على مبادئ واضحة في تعليم الصرف العربي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها من أجل تجاوز تعليم الصرف القائم على توصيف النحاة القدامى للظواهر الصرفية؛ ثالثاً، إيلاء تعليم الصرف العربية لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها ما يلزم من العناية، وذلك من خلال الاستفادة من الأبحاث المختلفة في العلوم المعرفية، وما استجد من توصيفات في الدرس اللساني في مختلف المستويات.

قائمة المصادر

1. ابن جني، أبو الفتح عثمان. (ت 392هـ). الخصائص، ج1، تحقيق محمد النجار، المكتبة العلمية.
2. ابن جني، أبو الفتح عثمان. (ت 392هـ). المنصف، ج1، تحقيق إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين، الطبعة الأولى، الناشر مصطفى الباوي الحلبي.
3. الرحالي، محمد. (2003). تركيب اللغة العربية مقارنة نظرية جديدة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء المغرب.
4. أبو عمشة، خالد حسين. (2008). بنية الكلمة وكيفية تقديمها للناطقين بغير العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية، قدم ضمن أوراق المؤتمر العالمي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الذي انعقد في مقر المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية.
5. الفاسي الفهري، عبد القادر. (1990). البناء الموازي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء المغرب.
6. الفاسي الفهري، عبد القادر. (1997). معجم المصطلحات اللسانية، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان.

المراجع الأجنبية

7. Berko, J. (1958). The Child's Learning of English Morpholog. *WORD*. 14 (2-3) : 150-177.
8. Comrie, B.(1976). *Aspect*, Cambridge university press,
9. Cinque, G . (1997). *Adverbs and functional heads: a cross-linguistic perspective*. Oxford University Press

10. Grimshaw, J. (1990). *Argument Structure*. MIT Press, Cambridge, MA.
11. Lieber, R. (2009). *Introducing to morphology*, (1th ed), Cambridge University Press
12. Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1984). The number of words in printed school English. *Reading Research Quarterly*, 19, 304–330.
13. Markman, E.M. (1990). Constraints Children Place on Word Meanings. *Cognitive science* 14, 57–77.
14. Pinker, S. (1984). *Language Learnability and Language Development*, Harvard University Press (second ed).
15. Tyler, A., & Nagy, W. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language*, 28, 649–667.