

تدريسية الصرف لمعلمي المرحلة الختامية من السلك الابتدائي

المودن محمد

جامعة محمد الخامس، كلية الآداب، الرباط-المغرب-

mohamed_elmoudden@um5.ac.ma

مقدمة:

يروم هذا المقال نهج طريقة جديدة في تدريس الصرف لمعلمي المستويين الخامس والسادس ابتدائي، سعيا منا لتجاوز بعض الصعوبات التي يطرحها هذا المكون الأساس من مكونات اللغة العربية؛ فالعمل على تجلية قواعد الصرف للمتعلمين وتبسيطها، حتى يتسنى لهم استيعابها غير كاف لتنمية الكفايات المرجوة؛ إذ أكسبنا التعامل مع متعلمي الأولى ثانوي إعدادي لأربع سنوات قناعة مفادها أن هناك إشكالا، يكاد لا يستثنى منه أي متعلم، يكمن في تفعيل القواعد الصرفية إلى ممارسة تواصلية¹، سواء في التعبير الكتابي أم الشفهي. ومن ثمة ارتأينا أن نسعى إلى تفعيل القواعد الصرفية من خلال تقديم طريقة جديدة في التعامل مع هذه القواعد.

نشير إلى أننا استلهمنا هذه الطريقة مما قدمته النظرية الأوبوفونية في الصوتية الحديثة، محاولين تنزيلها من مستوى أكاديمي له مبادئه وضوابطه وسياقاته²، إلى مستوى مبسط يستطيع المدرس والمتعلم التفاعل معه. لكن قبل ذلك سنحاول أن نقدم مفهوما للقواعد الصرفية، ثم توصيفا لها، كما سنخرج على ذكر بعض الإشكالات المرتبطة بتدريس هذه القواعد، والاقتراحات التي يمكن أن تعالج بها، وهي لب هذا المقال؛ إذ سيتبين لنا كيف يمكننا أن ندرس تصريف الأفعال المعتلة

1 - لاحظنا أثناء تدريسنا لمتعلمي الأولى إعدادي، لأربع مواسم دراسية، أن القاسم المشترك بينهم يكمن في صعوبة تفعيل القاعدة الصرفية تطبيقيا، وإن كان معظم المتعلمين يتقنون تعريفات الظاهرة الصرفية، ولا يظهر ذلك في تعابيرهم الشفوية فحسب. بل يتجاوزها إلى التعابير الكتابية، وتجدر الإشارة إلى أننا لا نقصد الظواهر التي تتسم بالاعتقاد في الصرف العربي؛ مثل العلة، والمصادر، وجمع التكسير، إنما نرمي إلى بعض القواعد البسيطة، التي لا تتطلب جهدا عقليا تجريديا، مثل التمييز بين المجرد والمزيد، وصياغة أفعال الأمر والمضارعة.

2- نشير إلى أن النظرية الأوبوفونية تبلورت مع كرسل ولوفينشتام، وكذلك مع الطرح المطور مع التاقي (1994)، الذي توصل إلى إمكانية التنبؤ بطبيعة حرف العلة في الأفعال المعتلة، أو المتضمنة لعنصر جذري فارغ؛ من خلال افتراض آلة التوليد الصرفي لهذا النوع من الأفعال، كما أن الأبحاث المعاصرة تتجه نحو إثبات طبيعة العلاقة القائمة بين عناصر الجذر والصيغة بافتراض كون سمات الصوامت هي التي تستدعي نوع الصائت...

بطريقة مبسطة، غير أنها تستبطن أموراً منهجية، سيكتسبها المتعلم من حيث لا يدري، كما سيتبين للقارئ الكريم لاحقاً.

ويمكن أن نصوغ الإشكالية التي دفعتنا إلى البحث في قضية تدريس الصرف لمتعلمي المستويين الخامس والسادس ابتدائي في تساؤل مفاده: كيف يمكننا معالجة الإشكالات التي تحول دون تفعيل القواعد الصرفية، وتنزيلها من المحفوظ إلى الممارس كتابياً وشفهياً؟ وهو إشكال يملي علينا البحث في مبررات هذا الشرح الحاصل بين المجرد والملموس، وماهية العراقيل التي يواجهها المتعلمون، وأخيراً الآليات الناجعة لمعالجة هذه الإشكالات.

يمكن القول إن هذا البحث في هذه القضية يكتسي أهميته من تشخيص مكامن الخلل في تدريس القواعد الصرفية لمتعلمي المستويين الخامس والسادس ابتدائي بدءاً، من خلال النظر في مكونات المثلث الديدانكتيكي (المتعلم، والمدرس، والموضوع)؛ فالصرف يشكل لبنة أساسية في بناء شخصية المتعلمين، ليس في الجانب المتعلق بالرفقي باللغة العربية إلى المستوى الفصيح فحسب، بل لما يربيه في الطفل من تفكير منطقي ومنهجي.

1. تعريف الصرف:

يدلنا معجم لسان العرب لابن منظور (ت711هـ) على أن مفردة "الصرف" تعني: "رد الشيء عن وجهه، صرفه يصرفه صرفاً فانصرف، وصارف نفسه عن الشيء، صرفها عنه...."¹ أي أنها تفيد التحويل أو التغيير من وجه إلى آخر، أو من حال إلى حال. أما الصرف في الاصطلاح فقد صيغت له جملة من التعاريف² يمكن اختصارها في كون الصرف العلم الذي يهتم ببنية المفردة والتغيرات الطارئة عليها قبل أن تدخل التركيب؛ يقول ابن الحاجب (ت646هـ): «التصريف: علم بأصول تُعرف بها أحوال أبنية الكلم التي ليست بإعراب»³ وهو تعريف شامل وضحه الرضي (ت668هـ) بقوله: «قوله "بأصول" يعني بها القوانين الكلية المنطبقة على الجزئيات، كقولهم مثلاً "كل واو أو ياء إذا تحركت وانفتح ما قبلها قُلبت ألفاً"⁴؛ أي القواعد الصرفية المستنبطة من تأمل بنية المفردة في اللغة العربية، أما «قوله "أبنية الكلم" المراد من بناء الكلمة وزنها، وصيغتها هيئتها التي يمكن أن يشاركها فيها غيرها، وهي عدد حروفها المرتبة

1 - يُنظر: ابن منظور (ت711هـ): لسان العرب، دار صادر، دط، 2003م، 229/8.

2 - نشير إلى أننا لسنا بصدد التحقيب التاريخي لتعريف علم الصرف، بل نسعى إلى تعريفه تعريفاً شاملاً يقرب صورته للقارئ الكريم.

3 - الرضي الأسترابادي (ت686هـ): شرح شافية ابن الحاجب، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، محمد نور الحسن، محمد الزفزاف، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1982، 1/1.

4 - نفسه، 2-1/1.

وحركاتها المعينة وسكونها مع اعتبار الحروف الزائدة والأصلية كل في موضعه، فرجل مثلاً على هيئة وصفة يشاركه فيها عَضْدٌ، وهي كونه على ثلاثة أولها مفتوح وثانيها مضموم، وأما الحرف الأخير فلا تعتبر حركته وسكونه في البناء، فرجل ورجلاً ورجلٍ على بناء واحد...¹، فهو يوضح أن مجال اشتغال الصرف هو بنية الكلمات وليس أواخرها التي يهتم بها علم النحو...

نخلص مما سبق إلى أن ابن الحاجب قدم تعريفاً شاملاً للصرف باعتباره العلم القائم بذاته، المختص ببنية الكلمات قبل دخولها في التركيب، ليميز الصرف عن النحو، فالصرف إذاً، هو العلم الذي تعرف به أحوال الكلم؛ أي أحوال الأسماء والأفعال دون الحروف، لكونها لا تتغير.

1. توصيف للقواعد الصرفية:

تفيدنا العودة إلى منهاج المستويين الخامس ابتدائي في أن متعلمي هذه المرحلة يتعرفون على جل القواعد الصرفية المتعلقة بالأسماء والأفعال، من حيث "الإفراد والتثنية والجمع بنوعيه، والاسم المقصور والمنقوص والممدود، والنكرة والمعرفة، ومصادر الثلاثي وغير الثلاثي، والمشتقات كاسم الفاعل، واسم المفعول، واسم التفضيل من الفعل الثلاثي، ثم المضاف إلى ياء المتكلم، أما بخصوص الأفعال فيتعرف المتعلمون على التجرد والزيادة، والجامد من هذه الأفعال، ثم أنواع الفعل من حيث الصحة والعلة"².

ويُرام من هذه الدروس التعرف على القواعد الصرفية النازمة لتحديد هذه المصطلحات، والتعرف عليها في سياقات مختلف، سواء داخل النصوص، أو من خلال الإجابة على تطبيقات موجهة لهذا الغرض بالأساس، ويوصى بعدم إقحام متعلمي هذه المرحلة بالاستثناءات، أو التعليقات، بل لا تتعدى الكفاية الأساسية التعرف على بنية النسق اللغوي الفصيح باعتباره وسيلة أساس في عملية الاندماج الاجتماعي، أما الكفاية النوعية فتستهدف الإمام بمكونات بنية الأسماء والأفعال في اللغة العربية³

وفيما يتعلق بالمستوى السادس فيفترض أن المتعلم تجاوز مرحلة التعرف على الظاهرة الصرفية، لذلك يطلب منه تناول هذه الظواهر بالتمييز والتحويل والصياغة؛ فتتظّر منه القدرة على تعرف أقسام الكلمة وتمييزها، وكذلك

1 - نفسه 2/1.

2 - الرعي، مصطفى، وآخرون (2019): مرشدي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، دليل الأستاذ، أفريقيا الشرق، ص: 18.

3 - ينظر المرجع نفسه، ص: 16-18.

أزمنة الأفعال، ونفي الماضي والمضارع منها، وتحويل الفعل الصحيح والمعتل، والمجرد والمزيد، وصياغة المبني للمجهول والمبني للمعلوم، والتمييز بين المتصرف والجامد من الأفعال، ثم تحويل الاسم المفرد والمثنى والجمع، والتعريف والتنكير، والتمييز بين الضمائر المتصلة والمنفصلة والمستترة، وصياغة المصادر الثلاثية وغير الثلاثية، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، ومدخل إلى النسب ينسب فيه إلى المختوم بتاء التأنيث، وإلى غير المنقوص والممدود، وأخيرا القدرة على التمييز بين المشتقات وصياغتها"¹.

وإن هذه الدروس، لا شك، تتسم بكونها تظم مجمل المعارف الصرفية المتعلقة بصرف اللسان العربي المعيار، فهي تغطي أقسام الكلم، وما يطرحه كل قسم من قضايا صرفية في بنيته، وكذا التغيرات التي تطرأ عليه، وهذا ما جعل هذه العملية التعليمية تطرح إشكالات عديدة لدى متعلمي هذه المرحلة.

2. إشكالات تدريس القواعد الصرفية:

نعتقد أن وضع الأصبع على مكن الخلل يعد من أهم محطات البحث العلمي الرصين، وذلك لما سيترتب عن هذه الخطوة، وقد تبين لنا بعد البحث والتقصي أن هذه الإشكالات لا تخرج عن ثلاثة؛ إذ هي مرتبطة بمكونات العملية التعليمية التعليمية، أو ما يصطلح عليه بالمثلث الديداكتي في حقل التربية (الموضوع، والمعلم، والمتعلم)، وسنعب عنها كما يأتي:

- إشكالات مرتبطة بالموضوع:

يكتسي الدرس الصرفي العربي مكانة هامة في تعليم اللغة العربية من القديم؛ إذ لا يخفى على الباحثين أنه يشكل أول المباحث في الكتب اللغوية العربية القديمة، خاصة في الجانب المتعلق بأقسام الكلم، ليس هذا فحسب، بل قال ابن فارس (ت395هـ): «وأما التصريف فإن من فاته علمه فاته الأعظم»² وإن العرب لا تعظم الشيء ما لم يكن ذا أهمية بالغة، تلك الأهمية التي لا تقترن عند عصفور (669هـ) بالشرف وحده، وإنما بالغموض كذلك؛ حيث يقول: «التصريف أشرف شطري العربية وأغمضها»³، يبدو أن أول هذه الإشكالات تتضح مع ابن عصفور، لكون المسألة متعلقة بأهمية الصرف التي يتصدر فيها باقي علوم اللغة العربية، ثم كونه متميزا عن غيره بالتعقيد والغموض، وإذا كان

1 - برمضان، يحيى، وآخرون، في رحاب اللغة العربية، السنة السادسة من التعليم الابتدائي: دليل الأستاذ، مكتبة السلام الجديدة، دت. ص19.

2 - ابن فارس (ت395هـ): ، الصاحي في فقه اللغة، طبعة الشومعي، وطبعة سيد أحمد صقر، القاهرة، 1977م، ص:310.

3 - ابن عصفور (669هـ) الممتع، تحقيق فخر الدين قباوة، دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1979م، 27/1.

هذا ما يبرر أهمية البحث في القواعد الصرفية، فإنه يدل على مدى صعوبة الإلمام بها، واستيعابها؛ يضيف ابن عصفور قائلاً: «والذي يدل على غموضه كثرة ما يوجد من السقطات فيه لجلة العلماء»¹، أي أن الدرس الصرفي بتعقيده يجعل متكلمي العربية الأوائل من العلماء يقعون في أخطاء صرفية، وإذا كان الأمر كذلك فإن الصرف العربي موضوع صعب يشير إشكالات تضيء على تدريسيته مسألة الغموض والصعوبة.

- إشكالات مرتبطة بالمعلم/المدرس:

إذا كان الدرس الصرفي قد أوقع العلماء الاجلاء في سقطات، كما ذكر ابن عصفور، فإن هذا ينم على أنه موضوع مخوف بالمخاطر، وإذا استثنينا المتخصصين في الدراسات العربية، مسار اللسانيات، فإنه يصعب أن نعثر على مدرس يتقن الدرس الصرفي في اللسان العربي، في كلياته، وجزئياته، ونحرص على الإشارة، إلى أننا لا ننتقص من كفاءة أي مدرس، وفي أي بلد، إنما نسير وفق تصور ابن عصفور القائل بغموض هذا المكون، أضف إلى ذلك أن البحث في هذا المكون ما يزال غض الإهاب؛ لما يميز الدراسات اللغوية العربية قديماً، بحيث ما كانت علومها تدرس غاية في ذاتها، إنما تأتي بمثابة آليات لفهم الخطاب الشرعي، قرآناً وحديثاً، وهو ما يبرر كون معظم هذه القواعد الصرفية لم تتناول طريقة تدريسها بالشكل الذي ينزلها من المستوى العلمي الأكاديمي، إلى مستوى البساطة التي تدعو إليها النظريات العلمية الحديثة.

- إشكالات مرتبطة: بالمتعلم:

عند الحديث عن متعلمي المستويين الخامس والسادس، فنحن نستحضر متعلمين ذوي خصوصيات وفروقات عن غيرهم، تتجلى في كون ذكاء الطفل عموماً رهين بالاحتكاك مع العالم الخارجي، وعلى فاعليته الشخصية، وعلى مدى استيعابه للمؤثرات الخارجية والتجارب الخاصة، عن طريق الاستيعاب الذي يعتبره يباقيه المظهر الدينامي للسلوك، وإن "أنا" متعلم هذه المرحلة تشبه أنا نفسية واجتماعية تسعى نحو الاستقلالية والتفرد، وهي تتميز بخصائص مرحلة حاسمة في نمو الطفل، إنها جسر يعبر الطفل من خلاله لحظات الطفولة المتأخرة ليلج عتبات المراهقة المبكرة، وكأنا اجتماعية تتميز بالانفتاح على الآخرين، والتفاعل مع المحيط²

إن هذه المرحلة المتميزة من حياة الطفل، إذا لم تستحضر بشكل واع أثناء العملية التعليمية، من شأنها أن تعرقل هذه العملية برمتها؛ ذلك أن المتعلم يكون في بداياته الأولى للشعور بضرورة السعي نحو التفرد والاستقلالية، ومن ثمة

1 - نفسه، 30/1

2 - رمضان، يحيى، وآخرون، في رحاب اللغة العربية، السنة السادسة من التعليم الابتدائي: دليل الأستاذ، مكتبة السلام الجديدة، دت، ص 9-11.

يجب أن تتناسق الأنشطة التعليمية التعلمية مع ميولاته النفسية، مثل العمل على أنشطة يستثمر فيها المتعلم معارفه ومهاراته وكفاياته التي اكتسبها سلفاً، في كل محاولة لبناء درس جديد، ونظراً لإكراهات الزمن المدرسي، وكذلك الفروقات بين المتعلمين، كثيراً ما لا تراعى هذه الفروقات، فيبدأ المتعلم في النفور من كل ما هو مرتبط بعمليات الحفظ والتثبيت، ونعتقد أن هذا الأمر يزيد من إشكالية عدم تفعيل قواعد الصرف في ممارسات المتعلم الكتابية والشفهية. نخلص إلى أن إشكالات تدريس الصرف في مرحلة المستويين الخامس والسادس ابتدائي تتقاسمها ثلاثة إشكالات كبرى بدءاً بطبيعة الموضوع المتسم بالتعقيد منذ تاريخ التأليف في الدرس اللغوي العربي، مروراً بإشكالات مرتبطة بالمدرس، فمادام الموضوع غامضاً، فإنه لا شك سيصعب على المدرس بدوره، وهذا ليس عيباً ما دام علماء اللغة العربية قد وقعوا في سقطات صرفية، وصولاً إلى الإشكالات المرتبطة بالمتعلم نظراً لخصائصه النفسية التي تفرضها عليه نوع المرحلة التي يمر منها مما يجعله يبدأ في النفور من واجباته، وضعف التركيز لديهم ما لم يكن ذلك يصب في ميولاته النفسية الجارحة نحو التفرد والاستقلالية، وهو ما يتطلب منا التفكير في النحو إلى مقارنة لمعالجة هذه الإشكالات.

3 . معالجة إشكالات تدريس القواعد الصرفية

1.4 الإطار النظري:

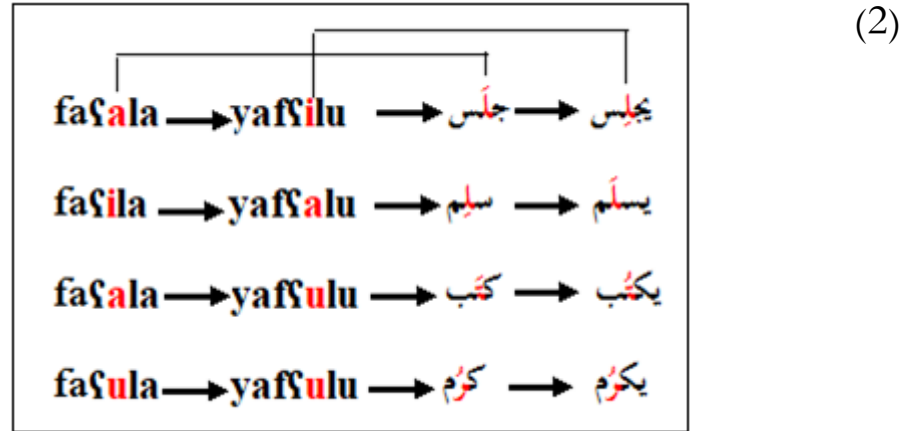
ارتأينا أن نتخذ المسار الأبوفوني إطاراً نظرياً صوتياً لمعالجة بعض القضايا الصرفية المقررة لدى متعلمي المستويين الخامس والسادس ابتدائي، وهو المسار الذي اقترحتة النظرية الأبوفونية¹ في الصوتية الحديثة مع كل من كرسل (Guerssel) ولوفينشتام (Lowenstamm) (1996م)، وتسعى هذه النظرية إلى ضبط التناوب الحركي على مستوى عين الفعل الثلاثي المجرد في اللغة العربية. وتجدر الإشارة إلى أننا اعتمدنا المسار الأبوفوني في صيغته المطورة مع الناقبي (1994)، كما في (1):

$$\phi \rightarrow i \rightarrow a \rightarrow u \rightarrow u \quad (1)$$

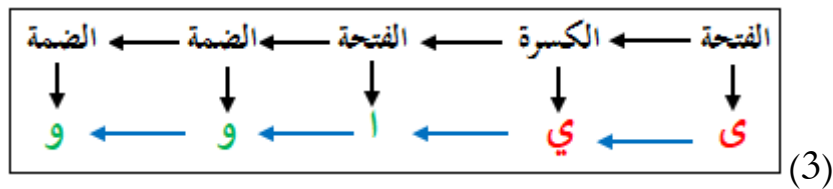
نلاحظ في (1) أن التناوب الحركي الذي تعرفه عين الفعل الثلاثي المجرد في اللغة العربية عبارة عن أربعة تناوبات، إذا

1 -See Gursel, Mohand, Lowenstamm, Jean(1996):Ablaut in Classical Arabic Measure I Active Verbal forms, Studies in Afroasiatic Grammar(Sophia Antipolis)

استثنينا تكرار (u)، وبعبارة أخرى فقد افترض كرسل (Guerssel) ولوفينشتام (Lowenstamm) وجود أربعة صيغ للفعل الثلاثي المجرد، نعبر عنها في (2):



يتضح أن هذا الطرح يختلف عن تصور القدماء العرب لصيغ الفعل الثلاثي المجرد التي لا تتجاوز ثلاث صيغ، وهي: فعل المفتوحة العين، وفعل المكسورة العين، وفعل المضمومة العين. لكن المسار الأبوفوني يرى صيغة رابعة؛ هي الصيغة المفتوحة العين التي تتخذ في المضارع مسار يفعل، وقد عبرت عنها بصيغة فارغة العين، وهي الأولى من اليسار كما في (1). ونشير إلى أننا سنعتمد هذا المسار كآلة لصياغة الفعل المضارع في اللغة العربية، وتجر الإشارة إلى أننا سنقتصر على صياغة الأفعال المعتلة في هذه الورقة، على أمل أن تشمل الدراسة كافة الأفعال في قادم الأبحاث. وسنعبر عن هذا المسار من خلال تبسيطه كما في (3)



تتضمن هذه الآلة مسارات الأفعال الثلاثية المجردة في اللغة العربية من الماضي نحو المضارع بناء على حركة عين الفعل، أو وسطه؛ وهذه المسارت هي¹:

1 - نشير إلى أن هناك مساراً خامساً وهو مسار فتحة-فتحة، مثل سعى يسعى، لكن يستحسن ألا يدرس لمتعلمي هذه المرحلة؛ لأنه مشروط بوجود الصامت الحلقى في عين أو لام الفعل، للتفصيل أكثر نحيل القارئ الكريم على الرزاقى، هجر (2018): المسار الصرفي "فعل يفعل" وتأثير الأصوات الحلقية : دراسة صوتية أبوفونية، بحث لنيل ماستر لسانيات عربية عامة ومقارنة، جامعة الحسن الثاني بنمسك الدار البيضاء، كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

- مسار فتحة-كسرة: مثل وعد، وعد، وثب يثب...
- مسار كسرة-فتحة: نحو: يئس يئأس، وجل يوجل...
- مسار فتحة-ضمة: مثل: جال يجول، باح يئوح...
- مسار ضمة-ضمة: نحو: كرم يكرم، شرف يشرف...

مبادئ اشتغال الآلة:

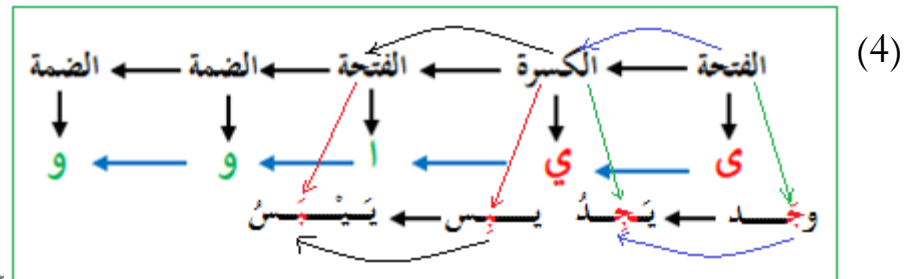
إن هذه المبادئ عبارة عن قواعد لا تتطلب من المتعلم حفظها بقدر ما تتطلب التدريب المستمر، حتى تترسخ الآلة في ذهن المتعلم، وإننا نرمي من خلالها تكوين قاعدة أساس لدى المتعلم سيتعرف عليها في مستويات متقدمة من مساره الدراسي، بحيث ستعزز لديه كون اللغة العربية لغة معتمدة على نظام منطقي، وستجنبه الخوض في قضايا صرفية، هو في غنى عنها، في مستواه العمري، ولعل أبرز هذه القضايا قضايا الإعلال، التي تشكل عائقا أساسا لدى متعلم اللغة العربية في مختلف مستويات تعلمه؛ وهذه المبادئ هي كالآتي:

- البدء من اليمين إلى اليسار؛ أي من الفتحة نحو الكسرة، ثم الفتحة، فالضمة أخيرا.
- لا يسمح بتخطي حركة إلى التي تليها.
- نميز بين الفتحتين من خلال النظر إلى طبيعة كتابة حرف العلة.
- نستعين أحيانا بطبيعة كتابة حرف العلة الأخير لمعرفة نوع المسار الذي سنسلكه.

2.4 نماذج لصياغة الأفعال المضارعة المعتلة:

- الفعل المثال:

نقدم للمتعلم أمثلة من الفعل المثال، وندرسه على أن المثال الواوي سيتخذ مسار فتحة-كسرة من الآلة (3)، بمعنى أن الفتحة التي توجد في عين (وجد) على سبيل المثال ستصبح كسرة في الفعل المضارع، كما أن الفعل "يئس" سينحو مسار كسرة-فتحة، وذلك من خلال النظر في طبيعة حركة وسط الفعل، وهو ما سنبينه في (4)



نوضح في (4) طريقة صياغة الفعل المضارع من الفعل المعتل المثال، سواء الواو أو اليائي، باعتماد الآلة التي قدمناها في (3)، فالمتعلم لن يكون بحاجة إلى تعلميه قواعد حذف حروف العلة، أو وزن المضارع من كل فعل إلى غير ذلك من القواعد التي سرعان ما ينساها، أو لا يجيد تنزيلها من المجرد إلى الممارس فعليا، فالمتعلم يستطيع أن يفهم بيسر لماذا تم حذف الواو في مضارع الفعل "وجد"؛ حيث يرى في الآلة أمامه أن الواو كائنة في مسار فتحة-ضمة، وفي مسار ضمة-ضمة. ومادام الفعل وجد قد نحا مسار فتحة-كسرة فإنه يستحيل أن تبقى الواو ظاهرة. أما إذا كان الفعل معتلا يائيا مثل ييس، فإنه سيأخذ المسار الثاني وهو مسار كسرة-فتحة، وفي هذا المسار تظهر معه الياء، لذلك لم تختف كالواو.

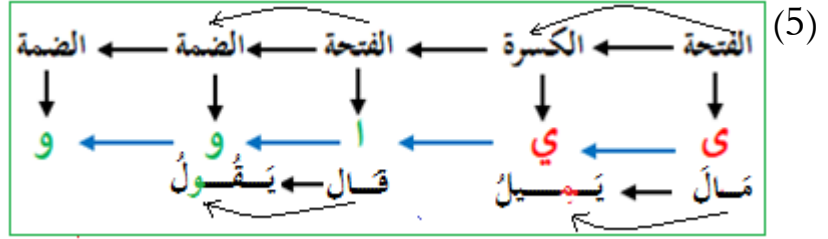
الفعل الأجوف:

يتطلب الفعل الأجوف في اللغة العربية أن يتدرب المتعلمون على أننا أمام حالتين من الفتحة حينما نقول على سبيل المثال قال، وسال"، وأن جميع الأفعال الجوفاء تصير في المضارع إما معتلة واوية أو يائية، بمعنى أننا أمام نوعين من الأفعال، أفعال تتخذ المسار الأول (فتحة-كسرة) وهذه لا يمكن أن تعطينا في المضارع إلا ياء، وأفعال تتخذ المسار الثالث (فتحة-ضمة) التي لا يمكن سوى أن نحصل منها على أفعال جوفاء واوية.

تقف الآلة هنا عاجزة لدى المتعلم في معرفة نوع المسار الذي سنسلكه لصياغة الفعل المضارع، ونشير إلى أن هذه الآلة لن تكون عاجزة لدى الأستاذ لكونه يتعامل مع مستوى أكاديمي متقدم في البحث والتحليل، بحيث إن النظرية الأبوفونية تستطيع أن تتنبأ بنوع العلة من خلال اعتماد نظرية الجذب والعمل¹، ولكن تبسيطا للمعرفة، يطلب من المتعلم في هذه الحالة الاستعانة بمعارفه السابقة بخصوص المشتقات كالمصدر واسم المرة.... وسيجد أن قال قولاً، وباع يبعاً وبيعة.

ونمثل لهذين الفعلين كما في (5)

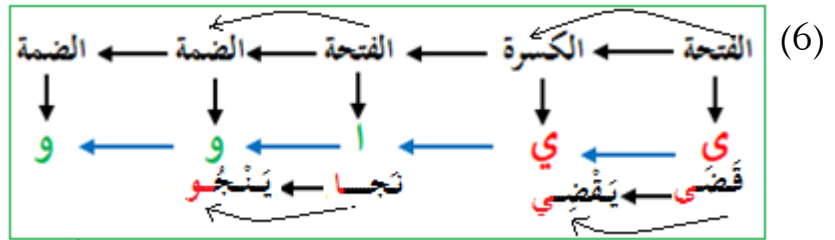
1 - التاقي، محمد (2019) مقارنة صرافية مبتكرة للجذور المعتلة في اللسان العربي الأفعال الثلاثية نموذجاً، مجلة مقاربات لسانية، منشورات مختبر اللسانيات، الدار البيضاء.



إذا تعرف المتعلم على أن الألف في الأجوف تارة تكون ياء وتارة أخرى واو فإنه سيعرف نوع المسار الذي سيتخذه كل فعل، كما في (5)؛ بحيث تنحو الأفعال من قبيل "مال" مسار فتحة-كسرة، أما التي من جنس "قال" فتتخذ مسار فتحة-ضممة، أي أن هذه الآلة تتيح إمكانية الاستعانة بنوعية حرف العلة لمعرفة نوع المسار الذي ينحوه كل فعل كما في الأجوف والناقص.

والفعل الناقص:

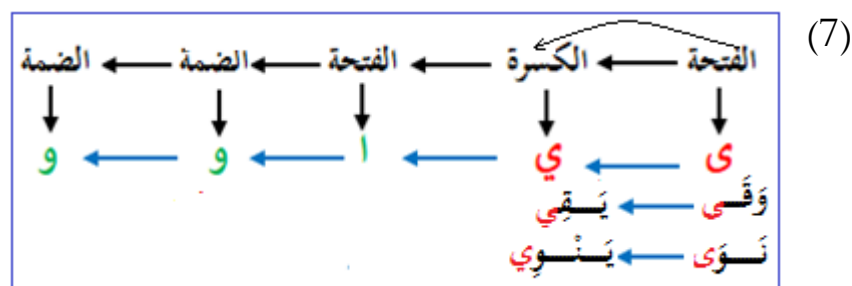
ندرب المتعلم في هذا النوع من الأفعال المعتلة على تكامل المهارات اللغوية، بحيث سيدرك أن الإملاء له علاقة بطبيعة الفعل المضارع؛ إذ أننا سنركز على طبيعة الألف في الفعل الناقص، أي ألف مقصورة أم ممدودة، وبناء على كل حالة سيتحدد لدينا نوع المسار الذي سنسلكه لصياغة الفعل المضارع؛ فإذا أخذنا الفعلين الآتين (قضى، ونجا) سنجد أن الفعل "قضى" سيتخذ مسار فتحة-كسرة، وستكون النتيجة هي: "يَقْضِي". أما الفعل "نجا"، بالنظر إلى طبيعة كتابة ألفه، فإنه سيسلك مسار فتحة-ضممة؛ كما في (6):



نلاحظ في (6) أن الفعل الناقص اختار من المسارات الأربع للأفعال مسارين اثنين هما مسار فتحة-كسرة، ومسار فتحة-ضممة، ويتحدد نوع كل مسار من المسارين بالنظر إلى طبيعة كتابة الألف، إن كانت مقصورة فإنها تنم عن مسار فتحة-كسرة، نحو قضى. أما إن هي ممدودة فإن الفعل قد اختار مسار فتحة-ضممة، مثل نجا، ومن ثمة سيبدأ المتعلم في استشعار أهمية كتابة الألف، وأن المقصورة غير الممدودة، إذ لكل منهما وظيفتها الخاصة.

الفعل اللفيف:

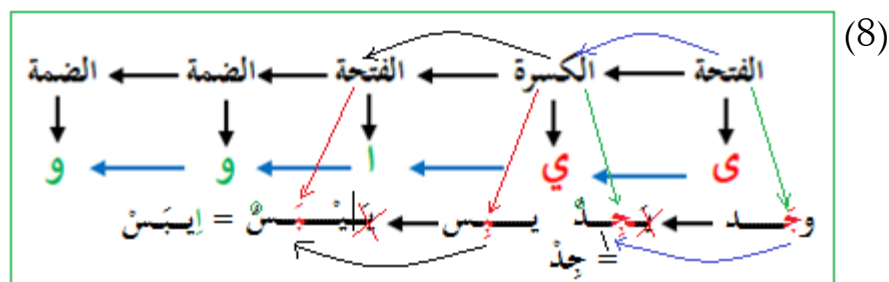
بعد تعرف المتعلمين، من خلال المعطيات على أن اللفيف نوعان؛ مفروق ومقرون، سنعتمد الإملاء كذلك كشرط أساس لمعرفة نوع المسار الذي سنسلكه لصياغة الفعل المضارع، فإذا أخذنا كلا من الفعلين "وقى" و"نوى" سيلاحظ المتعلم أن الفعل اللفيف بنوعيه ينتهي بألف مقصورة، وسبق له أن أدرك أن الألف المقصورة تتخذ مسارا واحدا هو مسار فتحة-كسرة، وبناء على هذه الملاحظة سيستنتج أن الفعل اللفيف، بنوعيه، سيأخذ مسارا واحدا فقط، هو نفسه مسار فتحة-كسرة؛ كما في (7):



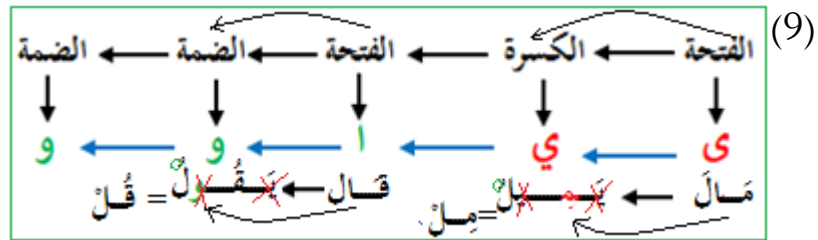
نشير إلى أن المتعلم الذي استوعب طريقة اشتغال هذه الآلة سيكتشف أن الفعل اللفيف المفروق ستحذف واوه كما في المثال الواوي، لأن الواو تقع في المسارين الثالث والرابع كما سبق ذكره، وسيزداد وعيه لأهمية الضبط الإملائي لكتابة الألف في اللغة العربية.

3-4 نماذج لصياغة أفعال الأمر المعتلة:

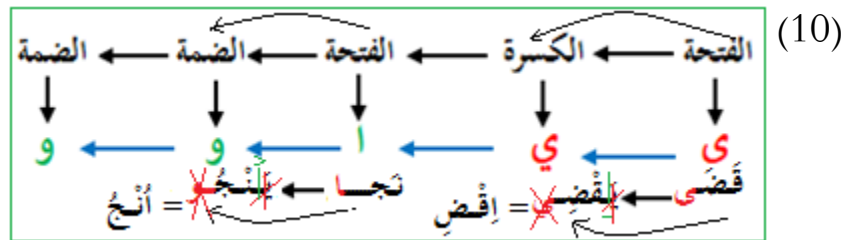
تأتي مرحلة صياغة أفعال الأمر بعد أن يتمكن المتعلمون من صياغة الأفعال المضارعة، وذلك لكون هذه المرحلة تتميز بالبساطة في الصياغة؛ إذ لن نضيف على ما سبق سوى بعض القواعد البسيطة كما في (8) و(9) و(10) و(11):



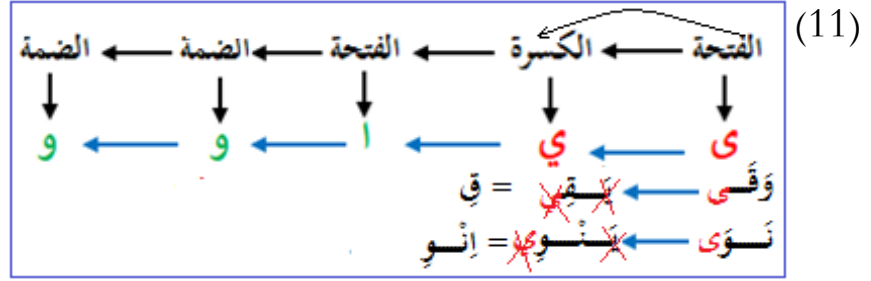
تبدو عملية صياغة فعل الأمر عملية بسيطة لا تتطلب جهدا من المتعلمين؛ فهي أشبه بلعبة يقوم فيها المتعلم بالتشطيب على حرف المضارعة، بعد شكل الفعل المضارع شكلا تاما، نجنا للوقوع في خطأ نطق الفعل بشكل سليم، ثم يسكن آخره إذا كان صحيحا كما في "يَجِدُ" و"يَيْبَسُ" وبعد هذه العملية ينظر في الحرف الذي يوجد بعد حرف المضارعة المشطب عليه، إن كان متحركا لا يضيف شيئا كما في "يَجِدُ"، أما إن كان مُسَكَّنًا فسيضيف ألفا متحركة، حسب طبيعة حركة وسط الفعل، كما الشأن في "يَيْبَسُ"، ثم يكتب حصيلة عملياته محتفظا بشكل الكلمات شكلا تاما، فينطق المتعلم "جَدَ" و"يَبَسَ"، ونكون قدجنبناه عدم استيعابه لحذف الحروف أثناء تصريف الأفعال، إذ لا يجد تعليلا لذلك في مخيلته او مسوغا له.



نرى في هذا النوع من الأفعال المعتلة أنها تشبه الفعلين السابقين؛ من جهة التشطيب على حرف المضارعة وتسكين الحرف الأخير، لكنها تختلف عنها في أمر واحد وهو التشطيب، كذلك، على حرف العلة، وهنا سنُعلم للمتعليم قاعدة في العربية مفادها أنها لا تقبل ساكنين؛ وهذا هو سر حذف حرف العلة.



سنضيف قاعدة أخرى لرصيد المتعلمين؛ وهي أننا إذا كنا نُسكِّن الحروف الصحيحة فيما سبق، فهنا سنحذف الحروف المعتلة، كما الأمر في "يَقْضِي" و"يَنْجُو"، مع الاحتفاظ بالخطوات التي قمنا بها في (8)؛ أي التشطيب على حرف المضارعة والإتيان بألف متحركة لكون ما بعد حرف المضارعة ساكنا، لتكون النتيجة هي: إَقْضِ و"أُنْجِ".



أما فيما يخص هذا النوع من الأفعال (أي الفعل اللفيف)، فهو لا يختلف عما نهجناه في (10)، إلا في كون اللفيف المفروق لا تضاف له الألف؛ لكون الحرف الذي بعد حرف المضارعة متحركاً، كما في "يقي"، ومن ثمة تكون النتيجة هي "قِي" و"إِئْوِي".

يمكن أن نختزل القوانين التي اشتغلنا بها لصياغة أفعال الأمر مما سبق في ما يأتي:

نحذف حرف المضارعة أولاً ثم نسكن آخره إن كان صحيحاً، أو نحذفه إن كان معتلاً.

إذا سكنا آخر الفعل الأجوف نحذف حرف العلة قبله لتوالي ساكنين.

إذا حذفنا حرف المضارعة وكان الحرف الذي يليه ساكناً نضيف ألفاً.

4-4: أهمية آلة صياغة الفعل المضارع:

يتضح، مما سبق، أن هذه الآلة تسعف المتعلمين في التعامل العملي مع الظواهر الصرفية، وتنتقل بعقولهم من التعامل مع القواعد الكثيرة لصياغة الفعل المضارع والأمر، وما يصاحب هذه العملية من إخفاقات أثناء التطبيق؛ إذ غالباً ما يخطئ المتعلمون الأكثر تفاعلاً في بناء الدرس، لكونهم يأخذون القواعد حفظاً دون أن يتساءلوا عن سبب حدوث ذلك، فالمتعلم الذي لم يسبق له أن اشتغل بهذه الآلة لن يستطيع فهم حذف واو الفعل المثال أثناء صياغة الفعل المضارع، في سيدرك مع هذه الطريقة بأن الواو لا يمكن أن تظهر ما لم تكن في مسار فتحة-ضمة، ومسار ضمة-ضمة، والأمر نفسه بالنسبة للفيف، فبمجرد أن يبصر المتعلم الفعل شوى على سبيل المثال فسيعرف أن مسارها هو مسار فتحة-كسرة، أي شوى-يشوى؛ إذ تعرض عليه الآلة نوع المسار بناء على طريقة رسم الألف؛ وبهذا نكون قد جنبناه حفظ جمل طويلة من القواعد، والأكثر من ذلك أنّ هذه الآلة ستُخرج المتعلمين من الوقوع في خطأ التصريف نتيجة تشابه معطيات

العربية الفصحى والعامية المغربية في مثل الفعل "شكا" ودعا" بحيث تصرف عاميا (يشكي ويدعي)، ولكن الآلة تنبه إلى أن الألف الممدودة تدلنا على أن المسار هو مسار فتحة-ضمة، أي دعا يدعو وشكا يشكو.

إن صب تركيز المتعلم على حركة عين الفعل سيجنبه مستقبلا الوقوع في أخطاء تصريف الأفعال، ويرتقي بلسانه إلى المستوى الفصحى، خاصة إذا شملت تصريف الفعل الصحيح كذلك، هذا الفعل الذي يخطئ الكثيرون في حركة عينه في المضارع. يمكن القول إن هذه الطريقة تتيح إمكانية التعامل الآلي مع معطيات اللسان العربي؛ بحيث تستبطن هذه الآلة، في عمقها الأكاديمي، خوارزميات توليد الأفعال في اللغة العربية توليدا آليا.

4-5 نموذج جذاذة لإقراء الفعل المعتل¹:

الكفايات المستهدفة: يرمي هذا الدرس إلى تنمية الكفايات الآتية:

تواصلية: أن يتمكن المتعلم من التواصل السليم باستعمال أفعال معتلة

منهجية: أن يكتسب المتعلم خطوات المنهج العلمي من ملاحظة ووصف ثم تصنيف وتحليل واستنتاج

ثقافية: أن ينمي المتعلم معارفه المتعلقة بنسقه اللغوي الفصحى

تقويم ودعم	الأنشطة التعليمية (أنشطة المتعلمين)	الأنشطة التعليمية (أنشطة المدرس)	الأهداف التعليمية	ملاحظة
تقويم تشخيصي	انتقاء الأجوبة الصحيحة، وتصويب الخاطئة حروف العلة هي الواو والألف والياء	من منكم يتذكر حروف العلة؟	إثارة المتعلمين وتنشيطهم لاستقبال الدرس الجديد	

1 - نشير إلى أن هذه الجذاذة عبارة عن اجتهاد شخصي طورناه خلال مسيرتنا التدريسية.

الملاحظة والوصف والتصنيف	تدريب المتعلمين على دقة الملاحظة تصنيف المتعلم للمعطيات بعد وصفها	يكتب المدرس أمثلة الانطلاقات على السبورة ¹ يطرح المدرس أسئلة موجهة لبناء الدرس ²	. يقرأ المتعلمون الأمثلة . يشرح المتعلمون في ملاحظة الأمثلة، ووصفها بناء على حروف العلة ³ . تصنيف أفعال هذه الأمثلة في أربع مجموعات	وقت
التحليل والاستنتاج	صياغة الأفعال المضارعة باعتماد آلة عبارة عن خطاطة.	يقدم المدرس الآلة ويشرح قوانينها (الحركات والحروف، البدء من اليمين إلى اليسار دون تخطي أي حركة)	يتناوب المتعلمون بالقدر الذي يسمح به زمن التعليمات على الاشتغال بهذه الخطاطة لصياغة فعل المضارع ⁴	وقت
التطبيق	فحص مدى استيعاب المتعلمين للدرس	يختبر المدرس المتعلمين بتقديم أفعال جديدة. تطبيقات شفوية لتثبيت الآلة في عقول المتعلم	تعطى فرصة للمتعلمين ليجب كل منهم على المطلوب في دفاتر خاصة بالتطبيقات وبعدها توثق التطبيقات بعد التأكد من صحتها على السبورة	وقت

- 1 - يستحسن أن ينطلق المدرس من أمثلة يقدمها المتعلمون أنفسهم من خلال أسئلة موجهة؛ مثل من يعطيني فعلا يبدأ بحرف الواو؟ يا أطفال من يركب هذا الفعل في جملة مفيدة؟
- 2 - من قبيل: ما الفرق بين الفعل في الجملة أ وفي الجملة ب؟ إلى كم من مجموعة يمكن أن نصنف هذه الأفعال بناء على موقع حروف العلة أو عددها في الفعل الواحد؟
- 3 - الغاية من هذه المرحلة هي التوصل إلى تصنيف أفعال أمثلة الانطلاقات إلى مجموعات، ويستحسن أن تكون مرقمة، دون أن نسميها بمصطلحاتها الصرفية
- 4 - يراجع الجزء المخصص لشرح هذه الآلة وتبسيطها في هذا المقال، وللتوسيع أكثر ندعو القارئ الكريم إلى الاطلاع على أعمال كرسل ولوفينشتام وكذلك التاقي 2019.

خلاصات ونتائج:

نخلص مما سبق إلى أن ثمة إشكالات كبرى مرتبطة بتدريس الصرف لمتعلمي المستويين الخامس والسادس ابتدائي، سواء ما تعلق منها بالصرف أم بالمدرس أم بالمتعلم. وقد سعينا إلى معالجة هذه الإشكالات من خلال الانطلاق من النظرية الأبوفونية في الصوتية الحديثة لصياغة آلة نروم توظيفها في تدريس الدرس الصرفي لمتعلمي هذه المرحلة؛ في جانب متعلق بصياغة الفعل المضارع والأمر من الفعل الماضي الثلاثي المجرد، لنستنتج أنها تفيدنا في التعامل الآلي مع معطيات اللغة العربية، تعاملًا يجنب المتعلمين كثرة حفظ القواعد التي صيغت في قالب جمل طويلة، وما يصاحب هذه العملية التعليمية التعليمية من إخفاقات، ليس في نتائج التقييمات فحسب، بل في تحقيق التواصل بلغة عربية فصيحة. ولا تتوقف أهمية ما قدمناه في تقريب الدرس الصرفي للمتعلمين فقط، بل نربي فيهم مبادئ المنهج العلمي؛ من ملاحظة للمعطى، وفحصه، ثم تصنيفه لتحليله، علاوة على التربية على أن اللغة نسق منطقي، وليست استرجاعاً للقواعد أو تخزينها.

لائحة المصادر والمراجع:

- رمضان، يحيى، وآخرون، في رحاب اللغة العربية، السنة السادسة من التعليم الابتدائي: دليل الأستاذ، مكتبة السلام الجديدة، دت.
- التاقي، محمد (2019) مقارنة صرفية مبتكرة للجذور المعتلة في اللسان العربي الأفعال الثلاثية نموذجاً، مجلة مقاربات لسانية، منشورات مختبر اللسانيات، الدار البيضاء.
- الرزاق، هجر (2018): المسار الصرفي "فعل يفعل" وتأثير الأصوات الحلقية : دراسة صوتية أبوفونية، بحث لنيل ماستر لسانيات عربية عامة ومقارنة، جامعة الحسن الثاني بنمسك الدار البيضاء، كلية الآداب والعلوم الإنسانية.
- الرضي الأسترابادي (ت686هـ): شرح شافية ابن الحاجب، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، محمد نور الحسن، محمد الزفزاف، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1982.
- الرمي، مصطفى، وآخرون (2019): مرشدي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، دليل الأستاذ، أفريقيا الشرق.
- ابن عصفور (669هـ) الممتع، تحقيق فخر الدين قباوة، دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1979م.
- ابن فارس (ت395هـ): ، الصاحبي في فقه اللغة، طبعة الشويبي، وطبعة سيد أحمد صقر، القاهرة، 1977م.
- ابن منظور (ت711هـ): لسان العرب، دار صادر، دط، 2003م.

Gurssel, Mohand, Lowenstamm, Jean(1996):Ablaut in Classical Arabic Measure I Active –
Verbal forms, Studies in Afroasiatic Grammar(Sophia Antipolis)



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)