دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة دولية علمية محكمة نصف سنوية
السنة الثالثة، العدد السادس، ربيع وصيف ١٣٩٨/ ١٤٤١، ص ٧٠-٤٩

تعليمية التعدّي بين إشكالياتها للطلاب الناطقين بالفارسية والحلول المقترحة

علي أسودي*[١]، فريبا صدارت[٢]

١-أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة خوارزمي، إيران.
٢- طالبة المستوى الرابع للحوزة العلمية، حوزة كوثر العلمية، إيران.

تاريخ الوصول: ٢٣/ ٠٦/ ١٣٩٨ تاريخ القبول: ٢٨/ ٠٩/ ١٣٩٨
١٤/ ٠١/ ١٤٤١ ٢١/ ٠٤/ ١٤٤١

الملخّص

تعدّ تعليمية اللغة من أهمّ القضايا في اللسانيات التداولية المعاصرة ولا تزال كثير من القضايا عالقاً بهذا الخصوص ما يعاني منه الأساتذة والطلاب في تعليم اللغة العربية وآدابها وتعتبر قضية التعدي واللزوم للأفعال ومعرفتها من الإشكاليات الشائعة في تعليم القواعد الصرفية والنحوية وتبرز الإشكالية في حصص التعبير بشقيه الشفهي والكتابي فقامت هذه الدراسة بطريقة وصفية تحليلية برصد ملامح هذه الظاهرة والأسباب التي أدّت إلى عدم إكتساب الطلبة (الطلاب) الناطقين بالفارسية هذه المهارة كما قدّمت الدراسة حلولاً في تجاوز هذه الإشكإليات ومِن أهم الإشكإليات في تعليمية التعدي في العربية، عدم إكساب الطلاب معاني الأبواب المزيدة وثنائية الدلالة في تعدية الفعل ولزومه ودور حركة عين الفعل في دلالة الفعل. ومِن الحلول المقترحة بهذا الخصوص استخدام طريقة التعليم الخرائط (خرائط المفاهيم) والتركيز على تعدد الدلالات للأفعال واستخدام المعاجم التخصصية المعاصرة ونزع الفكرة الوحدانية للدلالة.

الكلمات الدليلية: تعليمية اللغة، التعدّي، الناطقين بالفارسية، اللسانيات التداولية

---

* الكاتب المسؤول: asvadi@khu.ac.ir

التمهيد

تعتبر التعدية مِن سمات الفعل ومشتقاته التي تعمل عمله والمفعول به هو المتأثر، والأثر هو الحركة الإعرابية التي تأخذها المفعول به إمّا بالحركة أو بالحرفٍ أو بالحذفٍ (الجرجاني، ١٩٧٢، ج١: ٥٩٥). فعندنا ثلاثة مصطلحات تختص بالفعل المتعدي المؤثر وهو الفعل المتعدي، والمتأثّر هو المفعول به والأثر هو الحركة الإعرابية. وللجرجاني كلام صائب حيث قال: «واعلم أنك إذا رجعت إلى نفسك علمت علما لا يعترضه الشك، أن لا نظم في الكلم ولا ترتيب، حتى يعلّق بعضها ببعض، ويبنى بعضها على بعض، وتجعل هذه بسبب من تلك» (الجرجاني، ١٩٩٠: ٥٥) فتأثير العامل المؤثر يشبه تأثير الحرارة في إذابة المعادن وإن كان هناك من يخالف الرأي للجرجاني قائلاً: «ليس التأثير شرطاً في عمل الفعل وإنّما شرط عمله أن يكون له تعلقاً بالمفعول فإذا تعلّق بالمفعول تعدى إليه سواء كان مؤثراً أم لم يكن مؤثراً، ألا ترى أنّك تقول: «ذكرت زيداً»فيتعدى إلى زيد وإن لم يكن مؤثراً فيه» (ابن الأنباري، ١٩٩٩م، ج١: ١٥٨) فالعوامل المؤثرة حسية كالإحراق للنار والإغراق للماء والقطع للسيف، وإنما هي إمارات ودلالات» (ابن الأنباري، ١٩٩٩م، ج١: ٤٦) إنّ العامل مجاله الوظيفي أن يفرق بين المعاني النحوية المتكافئة فلولا تمايزت الحركات الأواخر لما تمايزت الوظائف فيما بينهما ولتعذّر فهمها لعلة التباسها فلهذا التنوع الحركي دور مهم في تحديد المعاني وبيان القصد. (ملاوي، ١٩٨٨: ١٢٤)

إن هذه الدراسة تحاول الإجابة على السؤالين التاليين:

-١ما هي إشكاليات تعليم التعدية ومفهومها لدى الطلاب الناطقين بالفارسية؟

-٢ما هي الحلول المقترحة في ترسيخ الفكرة وتعليم مفهوم التعدية واللزوم للطلاب؟

الدراسات السابقة

هناك عدد لا بأس به من الدراسات التي اهتمت بشكل أو آخر بالقضايا التعليمية للغة العربية، خاصة القضايا النحوية والصرفية والتي تطرقت إلى تعريف الإشكاليات والحلول المحتملة لها ومن ضمن هذه القضايا قضية التعدي واللزوم للأفعال من منظورات دلالية ومعجمية وبلاغية وتعليمية أحيانا والمنظور التعليمي هو الذي توخينا دراسته في هذا المقال. فمن أهم هذه الدراسات:

مقالة سيد على ميرلوحي (٢٠٠٠) تناول فيها أثر حركة عين الفعل بين الفتحة والكسرة ودورهما في تأدية المعنى المتعدي واللازم لفعل واحد.

مقالة يوسف الأنصاري (٢٠٠٨) أشارت إلى رموز بعض أفعال التعدية في القرآن، والى بعض الأفعال اللازمة أيضا، كما تطرق إلى بعض الآيات ودراستها من المنظور الدلالي.

مراد غالب الذنيبات (٢٠٠٩) في رسالته قام بدراسة قضية العامل والمعمول ونشأتها كما قدّم تطبيقات للأفعال المتعدية إلى مفعول واحد أو مفعولين في الاستعمال اللغوي باستخدام نماذج من الأفعال الأكثر شيوعا في العربية.

كتاب أبو أوس الشمسان (٢٠١١) ناقش فيه مفهوم التعدي واللزوم، وتطرق إلى التضمين في الاستعمال اللغوي المعاصر كظاهرة لسانية والإشكاليات الموجودة لها لدى الناطقين العرب.

مقالة عفيفي رمضان في (٢٠١٤) عالجت إشكاليات التعدي واللزوم في المصطلحات الشائعة في الإعلام المصري وأشارت إلى أهم تلك الإشكاليات وطرق رفعها أو تصحيحها.

درس كشاورز و خورسندي (٢٠١٧) الكتب النحوية والمرجع لمادة للنحو وتعليمه، والإشكاليات الموجودةفيه، وقد توصلوا إلى أنه لابد من كتابة كتب جديدة بهذا الخصوص.

مقالة مهدى مسبوق وزملاءه (٢٠١٩) تعالج القضية التعليمية للنحو في الجامعات الايرانية بشكل عام وتوصلوا إلى أن الحل هو سدّ الثغرات الموجودة فى الكتب الدراسية إلى جانب إفساح المجال لمشاركة الطلاب في الفصل وعرض الأمثلة الواقعية، واختيار الكتب النحوية التي تحظى بالمنهجية في ترتيب الدروس وعرض القواعد وتتجنب القواعد النادرة والشاذة والاختلافات القائمة بين أصحاب المدرستين الكوفية والبصرية.

دراسة محمد راضي العدوي (د.ت) قامت بتعريف الأشكال الشائعة للتعدية وذكر نماذج قرآنية لها والكشف عن التعارض القائم بين مفهوم التعدي لدى النحاة والواقع للدلالة المعجمية.

وتختلف دراستنا عن الدراسات السابقة بأنها عالجت الفعل المتعدي من المنظور التعليمي للناطقين بالفارسية وليسوا العرب من جهة كما أنها تحظى بإعطاء فكرة جامعة وخطة شاملة بتقديم حلول مقترحة متأقلمة مع العوائق التي يواجها الناطقون بالفارسية ويمكن استخدامها في مخطط تدريسي ينتفع به الأستاذ والطالب مع بعض، فهي جديدة من حيث تعطي صورة واضحة للإشكاليات الطلاب الناطقين بالفارسية

وما يواجهونهم من صعوبات بطرق لسانية وتداولية.

التعدية وإشكالياتها في التعليم

إنّ التعدّي للفعل ضروريٌّ كما هو في علاقة الفعل مع الفاعل، فالفاعل يفيد أن وقوع الفعل قد حصل بوساطته، والمفعول يفيد أن الفعل الخاص للفاعل وقع عليه فعمل الرفع في الفاعل ليعلم إلتباسه به من جهة وقوعه منه، والنصب في المفعول ليعلم إلتباسه به من جهة وقوعه عليه. (القزويني، ١٩٧٧: ١٠٦)

ومِن مبتكرات التأليف بهذا الخصوص، كتاب العوامل المائة للجرجاني، إذ يعدّ ذروة في استشفاف الفكرة واضحاً مِن جانبه فاللغة كما قال في تعريفها بأنها: «ليست مجموعة مِن الألفاظ بل مجموعة مِن العلاقات» (الجرجاني، ١٩٨٨، ج١: ١٤)

و ممّا تجدر الإشارة أن التعدية تتعلّق بالمعنى لا بالصورة وكون الفعل متعدّياً أو غير متعدٍّ شيٌ يتعلق بمعاني الأفعال وليست بألفاظها وصيغها، إذ حقيقة التعدّي ما تقدّم مِن كون الفعل متناولاً شيئاً وحدثاً ومؤثّراً،وغير المتعدي أن لا يكون كذلك (الجرجاني، ٢٠٠٠، ج١: ٦٠١) فالتعدية ترتبط أساساً بمعنى الفعل لا بصيغته ولفظه، فإذا نظرنا إلى هذه الجمل الثلاثة:

-١ أعطى الأستاذ جائزة للطلاب المتفوقين

-٢ سلب المحتلونَ حقَ الفلسطينين

-٣ كتب سعيدٌ درسَه

فإنّنا نلاحظ أنّ «أعطى، سلب، كتب» أفعال متعدّية متضادة ومختلفة في المعنى فالعلاقة بالشيء الممنوح نفس العلاقة للشيء المسلوب والمكتوب ويمكن أن نتصور المخطّط التالي:

أعطى	جائزة / الأستاذُ	للطلاب المتفوّقين
سلب	حقّ / المحتلّون	الفلسطينيين
كتب	درسه / سعيدٌ	

فالأسهم المتقاطعة تشير إلى أنّ الأفعال مرتبطة دلالياً بمفاعيلها وتكون نتيجة العطاء والسلب، والكتابة للطلاب، وحقّ الفلسطينين، والدرس فالتفوق كان سبباً مِن إعطاء الجائزة. وفي الحقيقة تتبلور فكرة نحو العلاقات جلية عند النحاة القدامى ولو اختلفت تعابيرهم عن ذلك فهوية الفعل المتعدي بزيادة عنصر وظيفي، ألا وهو المفعول به ولهم الصورة الذهنية التركيب المعبر عن فعل المتعدي الموسّع بزيادة المفعول نذكر الخطوة التالية:

-١ (فعل × فاعل) + مفعول به = زيادة على علاقة الإسناد - توسع الإسناد وارتباطه بعناصر جديدة

﴿ المسند إليه × المسند مفعول ١ + مفعول ٢ + مفعول ٣ ﴾

توسع العلاقة مِن الإسناد إلى علاقة التعدّي

-٢ تقليل العناصر الوظيفية

(فعل × فاعل) - مفعول ١ - مفعول ٢ - مفعول ٣ تراجع التركيب إلى صورته الأصلية

إنّ التعدّي علاقة ذهنية بين الفعل ومفعوله، إذ يستدعي الفعل مفعوله مِن جملة الدلالة فيحضر التركيب، نحو«أكل الطفل خبزاً» فالخبز مرتبط دلالياً بالمفعول (خبزاً) لأنّ الفعل يقتضي مأكولاً، أمّا الأكل مفهوم مِن السياق.

هناك سبعة عوامل في التوسع المعنوي إلى المفعول هي:

-١ الفعل: إنّ الفعل يتصور العوامل الموسعة للمفعول به، فهو يرفع الفاعل وينصب المفعول، نحو «ضرب زيدٌ عمراً» (الجرجاني، ١٩٩٠: ٢٨٣)

وحسب المواقع الدلالية ثلاثة أشكال لعمله في المفعول به:

١. فعل + فاعل + مفعول به سرق اللصّ النقود علاقة إسناد + علاقة تعدية

٢. فعل + مفعول به + فاعل نصر محمداً ماجدٌ فصل بين المسند والمسند إليه

٣. مفعول به + فعل + فاعل محمداً نصر ماجدٌ تأخير الإسناد

ويحفظ مرتبته إذا اختفى الإعراب وإلتبس التعيين بين الفاعل والمفعول به مثل «رأى موسى عيسى» و«أكرم هذا ذاك».

-٢ المصدر: وقد عده البعض بين المرتبة الثانية بعد الفعل في العاملية، لكونه عاملاً في أيّ زمنٍ خلافاً للمشتقات التي تعمل ويشترط فيها قيد الزمان الحاضر أو الاستقبال (الجرجاني، ١٩٩٢: ٢٨٤) نحو «أعجبني ضربُ زيداً عمراً أمسِ»فالضرب ارتبط بزيدٍ وهو فاعل وعمراً كمفعول به وكان الضرب أمسِ

والمصدر المعرّف باللام إعماله قليل في العربية بل ورد متعدياً بحرف الجر، نحو

قولـه: «لا يُحِـبُّ اللهُ الْجَهْـرَ بِالسُّـوءِ مِـنَ الْقَـوْلِ إِلَّا مَـنْ ظُلِـمَ» (نسـاء: ١٤٧)

-٣ اسـم الفاعـل ينصـب المفعـول لـو كان متعديـاً نحـو «زيـد ضـاربٌ ماجـداً الآن أو غـداً» ويشـترطون في عملـه حدوثـه في المضـارع أو المسـتقبل ولا يسـوّغون العمـل لـه في المـاضي مـع تواجدهـا ليخالفـه في اللغـة والقـرآن، كقولـه تعالـى: «وكلبهـم باسـط ذراعيـه بالوصيـد» (الكهـف: ١٨)

-٤ اسـم المفعـول والمقصـود اسـم المفعـول صيـغ مِـن فعـل متعـد إلـى المفعولـين نحـو «زيـدٌ معطـىً درهمـاً»

-٥ الصفـة المشـبهة وقـد جـوّز البعـضُ نصـب مفعولـه علـى أنّـه شـبيه بالمفعـول بـه كقولهـم: «مـررتُ بزيـد الحسـن الوجـه»

-٦ صيغة المبالغة، إذا صيغت مِن مادة متعدية نحو «هو علاّمة الطبيعيات»

خصائص الفعل المتعدي وأنواعه

الفعـل المتعـدي كـما ذكرنـا يعـوز دلاليـا إلـى مفعـول بـه وهـذا التوسـع إمّـا يكـون بالأصالـة (كـون الفعـل متعديـاً في البنيـة الثلاثيـة) نحـو: قـرأ، كتـب، منـحَ،... وإمّـا يرجـع هذا التوسـع إلـى أحـد الطـرق التاليـة:

أ- الهمـزة والمقصـود بـه بـاب الإفعـال الـذي مِـن أهـم تداولياتـه تحويـل البنيـة الثلاثيـة اللازمـة إلـى المتعديـة نحـو: «ذهـب الرجـل» - «أذهـب الرجـل»

ب- التضعيـف والمقصـود بـه بـاب التفعيـل الـذي قـد يسـتخدم لتعديـة البنيـة الثلاثيـة؛ نحـو: «خَـرَجَ الرجـلُ» - «خَـرَّجَ الرجـلُ»

ج- حـرف الجـرّ (البـاء) يجمـع النحـاة علـى جـواز التعديـة بالبـاء نحـو: «ذهـب الله بنورهـم» (بقـره: ١٧) وقدأقـرّ مجمـع اللغـة العربيـة قياسـية التعـدّي بالبـاء (ممـدوح، ١٩٩٤: ١٥٠)

فالهمـزة والتضعيـف تخلصـان مـن الفعـل مبـاشرة للتعديـة فظاهـرت الحركـة الإعرابيـة النصـب للمفعـول بـه خلافـاً للبـاء التـي تعـدّ واسـطة للتعديـة ونصبهـا للمفعـول معنـى وليـس لفظـاً.

وفي تقسـيم المتعـدي إلـى أنـواع وأشـكال يـكاد النحـاة يجمعـون علـى أنهـا علـى ثلاثـة أشـكال. (الجـدول١)

الجدول رقم ١

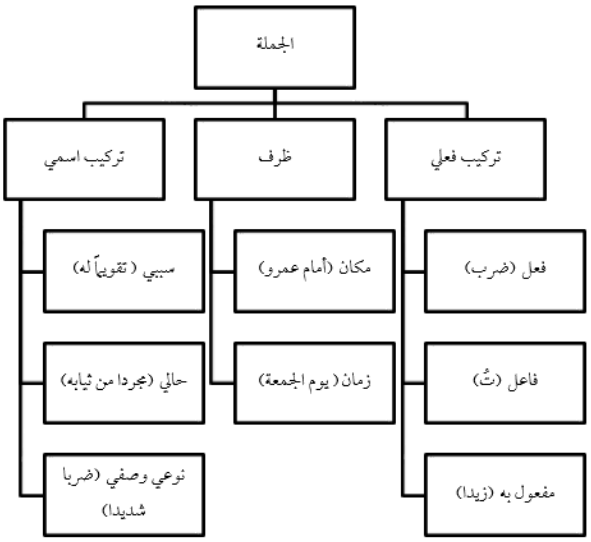
المتعدى إلى مفعول واحد	
المتعدية إلى مفعولين	ما ليس في الأصل مبتدأً وخبراً
	ما هو في الأصل مبتدأٌ وخبرٌ
المتعدى إلى ثلاثة مفاعيل	

ويقسم القسم الأول إلى علاج وغير علاج عند النحاة، فالعلاج عندهم « ما يفتقر في إنجازه إلى استخدام جارحة أو نحوها نحو: «ضربتُ زيداً» وغير علاج ما يفتقر إلى ذلك بل يكون مما يتعلق بالقلب نحو: «ذكرتُ زيداً وفهمت الحديث (ابن يعيش، ١٩٨٧، ج١: ٦٢) فالمهم فهم العلاقة الوظيفية بين الاسم الذي يصلح للمفعولية عن غيره ونضرب مثالاً له في الجدول (٢) كما يلي:

الجدول (١) العلاقة الوظيفية

الفعل	الفاعل	الأسماء	نوع العلاقة الوظيفية للجملة
ضَربَ	(تُ) سعيدٌ	زيداً	المفعولية
		يوم الاثنين	الظرفية (الزمنية)
		أمام محمد	الظرفية (المكانية)
		تقويماً له	المفعولية لأجله
		مجرداً من ثيابه	الحال

فيمكن تحليل الجملة «ضربتُ زيداً يوم الجمعة أمام عمروٍ تقويماً له مجرداً مِن ثيابه ضرباً شديداً» إلى المكونات التالية وفق الشكل (١) التالي:



الشكل (١) تحليل الجملة

وأفضل مِن تطرق إلى ذلك السامرائي الذي ألّف كتابه «معاني النحو» جامعاً تلك النواحي من فهم النص بما يسمّى بالنحو الغائب وحذا حذوه كلّ مِن خديجة الحديثي وتمام حسّان وكيف يمكن للطالب التمييز بين تعدّي الفعل ولزومه ليكشف العلاقة المفعولية للإسم في الجملة أو يتأكّد مِن أحد الأمرين وإنّ التعدية على كثرة تداولها لدي المفعولين تبتغي مفهوماً غامضاً إلى حّدما ويمكن معالجتها في المستويين التركيبي والدلالي.

مبادئ لسانية في تنمية مهارة تعدية الفعل

ضرورة معرفة معاني التعدية وغير التعدية في أبواب المزيد

هناك مِن النحاة مَن يعتقد أنّ بعض الأبواب أبواب تعدّي الفعل (إفعال - تفعيل - مفاعلة - استفعال) وقد خصّ ابن هشام في مغنيه في الباب الرابع قسماً لهذا الرأي وفصّل فيه تفصيلاً (ابن هشام،٢٠٠١: ٣٤٢)

فمن أهم معاني الأبواب الأربعة المذكورة التعدية وتتصدر كثير مِن الأحيان لأغراضها وقد أوقع ذلك كثيراً من الطلاب الإيرانيين في خطأ واضح حيث يعتبرون كل صياغة مستخدمة في هذه الأبواب بأنها للتعدية، في حين تتحلى الأبواب الأربعة معاني أخرى. على سبيل المثال:

-١ أمسيتُ في بيت أبي (الدخول في الزمان)

-٢ أعرضتُ عنهم (المنع)

-٣ أخرجتُ كتابي مِن حقيبتي (التعدية)

-٤ أضاءتِ الشمسُ (الإستحقاق)

فكما نلاحظ أنّ العبارة الثالثة هي المتعدية فقط وما سواها تكون الأفعال لازمة،ومِن خير أمثلة وحدانية الفكرة في معاني الأبواب، باب الاستفعال إذ خيّل إلى بعض ملحوظ وعدد غير قليل مِن الطلاب أنّ باب الاستفعال يكمن فيها معنى الطلب فالطلب أحد معاني هذا الباب ليس الوحيد فلننظر إلى نماذج منها:

-١ استغنيتُ عن متابعة الأمر (الإعتبار)

-٢ استسخروا منهم (المبالغة)

-٣ استحجر الطين (الاستبدال)

-٤ استعنتُ أبي في تصليح البيت (التعدية)

فوحدانية المعنى للأبواب مِن إحدي الإشكإليات الشائعة لدى طلابنا الناطقين

بالفارسية ولابد من تصحيح الفكرة عندهم في الدرس النحوي وقراءة النصوص وحصص التعبير إذ تبقى هذه الإشكالية نقص كبير لفهم النص والتعبير للطالب نتيجة رؤية خاطئة لمعاني الأبواب فعليه يجب للمعلّم والأستاذ أن يسدّد خطوات الطلاب بتسليط الضوء على تعددية المعنى في الأبواب والإبعاد عن فكرة تعمّ فيها الوحدانية لبعض الأبواب فلو عُلم الطلاب بذلك وبخطورة عدم العلم به لأخذوه بعين الاعتبار واعتبروه أنّها مِن أساس فهم النص والتعبير.

دور حركة عين الفعل في الثلاثي المجرد

مِن المعاني التي يفيدها تغيير حركة العين في الأفعال الثلاثية المجردة على التعدية وقد ورد في المعاجم العربية حالات لغوية واجهت تغيراً مِن اللازم إلى المتعدي وقد أشار ثلة مِن النحاة واللغويين إلى هذا الأسلوب منهم ابن جني قائلا: «أَما كَسِيَ زيدٌ ثوباً وكَسَوْته ثوباً فإنه وإن لم ينقل بالهمزة فإنه نقل بالمثال، ألا تراه نقل من «فَعِلَ» إلى «فَعَلَ»، وإنما جاز نقله بفَعَل لما كان «فَعَلَ» و«أَفْعَلَ» كثيراً ما يعقبان على المعنى الواحد نحو «جَدَّ في الأَمر وأَجَدَّ»، و«صدَدْته عن كذا وأَصدَدْته» (ابن جني، ١٩٩٠م، ج٢: ٢١٤؛ السيوطي، ٢٠٠٢م، ج١: ٦٥٣) كما أشار كل مِن الفيومي وابن هشام الأنصاري (الفيومي، ١٩٩٣، ج١: ٤٩) وهذا مما نقله الكوفيون مِن النحاة ويطرأ في تحويل الحركة في باب فَعِلَ وفَعُلَ وفَعَلَ بتغيير حركة وقد فصّلَ في هذا الموضوع الدكتور ميرلوحي في مقالته لمجمع اللغة العربية بدمشق (ميرلوحي، ٢٠٠١: ٨٠٧).

معرفة الأفعال المتعدية بالحرف والإنتباه إليها

تتعدّى بعض الأفعال بوساطة حرف جرّ إلى مفعوله ولا ينصبه مباشرة، فالأفعال المتعدية بالحرف كثيرة في اللغة العربية تساوي كمية الأفعال المتعدية مباشرة وقد شغل بال بعض المؤلفين ليؤلفوا معاجم تحمل عنوان «معجم الأفعال المتعدية بالحرف» كما ألّف كلّ من موسى بن محمد الطياني وعبدالقادر زينو وهاشم طه «معجم الأفعال المتعدية واللازمة» وغيرهم مِن المؤلفين، فهناك أفعال تأخذ المفعول مباشرة في الفارسية وتتعدى بحرف جر في العربية، والعكس صحيح. وفيما يخصّ تقابلية الحالة بين اللغتين نذكر بعض الأمثلة وهي في الجدول (٣) كما يلي:

الجدول(٣) تقابلية التعدي

تقابلية التعدي بالواسطة والمباشرة	
اللغة العربية	**اللغة الفارسية**
زرتُ سعيداً في الباحة	من سعيد را در محوطه ديدم
تكلّمتُ سعيداً	من با سعيد صحبت كردم
عُدتُ المريض	به عيادت مريض رفتم

و مِن أكثر الحالات شيوعاً بين المتكلمين بالفارسية المادة التي استخدمت في باب المفاعلة فالمشاركة تتطلب نصب المفعول وتعوّد المتحدثين بالفارسية أن يعبروا عن المشاركة بحرف تعادل ظرفاً في العربية، فعلى سبيل المثال عند ما نراسل أحداً نقول في العربية الأصيلة: «راسلتُ صديقي» ولكن قد يلحن البعض فيقول: «راسلت مع صديقي» فعلى الطالب أن يتعرف منذ البداية على أن الفعل المستخدم في باب المفاعلة للمشاركة لابد أن يتعدى مباشرة ولا يحتاج إلى لفظة تعني المعية والحالة تشهد مساءة أكثر عندما يستخدم الطالب حرف الباء فيقول: «راسلت بصديقي» وقد شاهدنا ذلك أكثر مِن مرة في حصص التعبير الكتابي والشفهي، وقد يكون في العربية المعاصرة هناك دلالة خاصة بزيادة «مع» بفعل مستخدم في باب المفاعلة نحو «قابل» حيث تعني برفقة «مع» المقابلة الصحفية والإعلامية وبدونها تعني المقابلة المحضة العامة:

قابلتُ صديقي – قابلتُ مع الوزير

الانتباه إلى استخدام حرف «الباء» بمعنى التعدية

وقد سمّى البعض هذه الباء باء النقل ايضاً وهي عند جمهور النحويين ترادف الهمزة فإذا قلتَ: «خرجتُ بزيدٍ» فمعناه «أخرجتُ زيداً» وعلى هذا المعنى اعتبروا قوله تعالى: «ذهب الله بنورهم» (بقره: ١٧) وقد تنبّه ابن عاشور إلى أمر ذي بالٍ فقال أنّ باء التعدية جاءت مِن باء المصاحبة على ما بينه المحققون مِن النحاة فإنّ اصل قولك: «ذهبتُ بزيدٍ» أنّك ذهبتَ مصاحباً له فأنتَ أذهبتَه معك ثمّ تنوسي معنى المصاحبة ومِن أمثلة قوله تعالى: «أَ فَأَمِنْتُمْ أَنْ يَخْسِفَ بِكُم» (إسراء: ٦٨) (ابن عاشور، ١٩٩٥، ج٢: ٣٤٧)

فالفعل اللازم المرافق للباء وفق السياق والمقام تعني التعدية ولابدّ للطالب مِن معرفة جميع معاني الباء مِن مصاحبة واستعانة وسببية وظرفية. ونذكر فيما يلي نماذج مِن جمل استخدمت الباء لمعانٍ مختلفة:

ذهبت بالسيارة إلى المكتب (الاستعانة)
ذهبتُ بالسيارة إلى مركز التصليح (التعدية)
ذهبتُ إلى العيادة بمرض أصبتُ به (السببية)
ذهبتُ هناك بحديقة جميلة (الظرفية)

فعندما يواجه الطالب فعلاً لازماً مرافقاً بالباء قدتعني التعدية وقدتدلّ على معان أخرى فهي من تداوليات تعليم التعبير والدرس النحوي أن ترسّخ هذه الفكرة لدي الطالب.

-٥ تعدية المتعدي إلى مفعول آخر تخصّ الأبواب وليس الحرف «الباء»

تمّت الإشارة فيما سبق أن التعدية المباشرة للفعل اللازم تحقق على طريقين طريقة الأبواب المعدّية وطريقة حرف الباء للتعدية ولكن قد تضاعف التعدية أي يتعدّى المتعدّي إلى مفعول آخر وهذا يخصّ أبواب التعدّية بمعنى أنّ الفعل المتعدّي إذا انتحى منه المتكلم أن يعديه إلى مفعول آخر لا بدّ أن يعدّى عبر الأبواب. فمادة «عَلِمَ» المتعدّي عندما أدخل في باب الإفعال والتفعيل يتعدّى إلى مفعول ثان فيصير «أعلَمَ» و«عَلَّمَ» فمن الضروري للطالب أن يفرّق بين «عَلِمَ» و«عَلَّمَ» مثلاً وبين «رَأى» و«أرى» فكون المادتين «علم ورأي» متعديتين تعنيان معنى آخر بإضافة مفعول آخر:

علمتُ النحوَ مِن أستاذي
علّمتُ النحوَصديقي
رأيتُ صديقي في الباحة
أريتُ صديقي هديتي

فالباء المستخدمة مع الأفعال المتعدية لو أفاد المعنى فالمعنى ليس التعدية بلا شكٍ لأنّ الفعل المتعدي تضاعف تعديته بالأبواب فقط دون غيرها مِن طرق التعدية.

ثنائية الدلالة في تعدية الفعل ولزومه

تتردّد بعض الأفعال في اللغة العربية بين التعدّي واللزوم وفق الدلالة المركزية للمادة فإنّ بعض المواد تحظى بمعنين أو معان مختلفة تختلف فيما بينها وفق دلالتها بين التعدي واللزوم، فالدلالة في الجملة هي التي تعيّن تعدية الفعل أو لزومه، فعلى الطالب أن يتعرف جيدا على المواد التي لها ثنائية الدلالة في استخداماتها في الجمل والعبارات. فمادة «خطب» على سبيل المثال تدل على معنيين هما الخطابة والخطوبة، فحركتي الفعل في المضارع «يَخطُبُ ويَخطِبُ» في ضمّها تعني الخطابة وهي دلالة فعل لازم وكسرها يعني «الخِطبة» وهي دلالة فعل متعدٍ.

خطب الإمامُ فوقَ المنبر (لازمة)
خطب الشابّ بنتَ عمّه (متعدية)
و نذكر بعض النماذج مِن الأمثلة لهذه المواد التي يجب أخذها بعين الاعتبار:
بغى الظالمون في الأرض (الظلم والمعنى لازم)
ماذا تبغي؟ (الطلب والمعنى متعد)
هوى النجم في السماء (السقوط والمعنى لازم)
أهوى السباحة في البحر (الهواية والمعنى متعد)
يقدر سعيد على ذلك (القدرة والمعنى لازم)
يبسط اللهُ الرزقَ لَمَن يشاءُ ويقدرُ (التضييق والمعنى متعد)
عاد ماجدٌ إلى البيت (الرجوع والمعنى لازم)
عاد الطلاب أستاذهم في المستشفى (العيادة والمعنى لازم)

معرفة الأفعال المبنية للمفعول دائماً

توجد في العربية أفعال تستخدم دائماً مبنية للمفعول مع كون مادّتها بعض الأحيان دالة على معنى التعدية وهذه الظاهرة شائعة في العربية إلى أن بسط البعض إلى بعض الأفعال اللازمة (زال وكاد) مِن النواسخ يقول سيبويه: «حدّثنا أبو الخطّاب أنَّ ناساً مِن العرب يقولون:«كيد زيد يفعل» و«ما زيل زيد يفعل ذاك» يريدون:زال وكاد (سيبويه، ١٩٨٢، ج٢: ٣٤٢) وقد ترجم هذا المصطلح «المبني للمفعول» بـ «verbs passifs» وقد عبّر البعض عنه بالفعل التأثّري مقابل الفعل التأثيري في اللسانيات الحديثة ولاتخلو هذه التسمية مِن الإشكالية إذ هناك أفعال لا تسمّى إلى أحد الجانبين وهي النواسخ وتواجد بعض الأفعال تفيد التأثير وتستخدم لازماً نحو: «يعيشُ، تعشّ، تكلّم» (إبراهيم، ١٩٩٥م: ٥٩)

فعلى أي حال لابدّ للطالب أن يعرف هذه الأفعال التي تستخدم مبنية للمفعول دائماً معرفة شاملة منها «ثُلِجَ قلبه»، «غمَّ الهلال»، «عُنيَ به»، «فُلجَ»، «أُغمي على ه»، غُشي على ه»، «جُنَّ»، «حُمَّ»، «زُهي»، «سُقطَ في يده»، «بُهِتَ»، «زُكِمَ»، «طُلَّ دمه»، «هُزِلَ» فتعلّم هذه الأفعال وسردها للطالب يحول دون الوقوع في الأخطاء التعبيرية أو عدم الفهم الصحيح للنص ومِن شأنه أن يعطي فكرة واضحة عن ظاهرة قد لا تتلاءم وفكرة الطلاب عن لغة الأم ويستعصي عليهم فهمها.

الأفعال المتعدية بين التعدي المباشر واستخدام لام التبليغ

استخدمت بعض الأفعال في اللغة العربية متعدياً ناصباً للمفعول أحياناً ومرافقة اللام مجرورة التي تدعى بلام التبليغ حينا آخر وقد أشار ابن هشام الأنصاري في مغنيه وبعض النحاة في أضابير كتبهم إلى هذا المعنى للام وهذا النوع مِن اللام تتلو الفعل وتجرّ المفعول في المعنى (ابن هشام، ٢٠٠١: ١٢٤)، فأفعال نحو: «شكر، سمع، أذن، غفر» استخدمت في العربية ناصبة للمفعول أحياناً وجارة له بلام التبليغ وفارق بينهما في اللسانيات بيد أنّ التعدية لا زالت قائمة بين الفعل ومفعوله:

شكرتُه أذنتُه سمعتُه غفره الله

شكرتُ له أذنتُ له سمعتُ له غفر الله له

فكما ذكر ابن هشام في اللام هنا دلالة زائدة هي تبليغ الفعل وأثره إلى المفعول ولذلك سمّيت بلام التبليغ، وهذه تستخدم برفقة لام التبليغ ويجب على الطالب أن يأخذ فكرة واضحة عن هذه الظاهرة الدلالية واللسانية كي لا يخوض التحيّر ولا يخالجه الشك في تعدية الفعل ولزومه. فالفعل المتعدي برفقة لام التبليغ لا تنفك متعدية لكنّه يفيد دلالة جديدة مأخوذة مِن هذه اللام. ومِن الأفعال المستخدمة مصطلحة لام التبليغ في العربية المعاصرة «سَمَحَ»، «رَحَّبَ».

طريقة مقترحة للطلاب الناطقين بالفارسية في إشكالية معرفة المتعدي مِن اللازم

لقد أمضينا حقبة مِن الزمن في تدريس مساق الصرف والنحو وشاهدنا أخطاء الطلاب المتكررة في تعيين اللازم مِن المتعدي ويؤول الأمر في أغلب الأحيان إلى عدم تواجد خطّة واضحة في تعليمية المعرفة بالمتعدي واللازم مِن الأفعال وقد ساقتنا التجربة في ذلك وانتبهنا إلى نقاط قد تفيد الأساتذة والطلاب في نيل هذا الغرض:

أولاً- معرفة المتعدي مِن الثلاثي المجرد بتداول استخدام وزن المفعول

إنّ اللغة الفارسية تواصلت مع العربية وتفاعلت اللغتان تفاعلاً حضارياً شمل استعارة الألفاظ والكلمات بعضها البعض الأخر ودخلت كلمات عربية ومشتقات مختلفة مِن مصدر وإسم فاعل واسم مفعول وغيرها مِن الأوزان حتى أخذت طابعها الجديد الفارسي مع حفظ الدلالات في اللغة الأم ففي غالبية الأحيان يتوارد وزن المفعول للأفعال المتعدية أمارة تنبّهنا بأنّ المادة المستخدمة في وزن المفعول يعني أنّ المادة هذه لفعل متعد لامحالة. فعلى سبيل المثال عندما نذكر أفعالاً نحو: «كتب، قرأ، علم» نتصورها في الفارسية في وزن المفعول فعندنا «مكتوب، مقروء، معلوم» فالمادة المتعدية وليست لازمة خلافاً لأفعال نحو «جلس، كرم، مشى» فليس عندنا وزن المفعول

المستخدم فبإمكاننا استغلال هذه الآلية للتفاعل والتداخل اللغوي أن ننمّي مهارة معرفة المتعدي في الدرس الصرفي. علماً بأنّ هناك جذور لم تدخل في أوزان الفاعل والمفعول له، لعدم الحاجة إليها. فكان لا بدّ مِن مراجعة المعاجم العربية لمعرفة ذلك.

ثانياً - استخدام المعاجم والإستفادة منها

مِن أبرز الإشكاليات الموجودة لدى طلابنا عدم استخدام المعاجم العربية بما فيها مِن مهارات تنفعهم فالمعاجم ليست محلاً لمعرفة معاني الكلمات فحسب بل فيها ما فيها مِن معرفة عين الفعل للمضارع في الثلاثي ووزن المصدر القياسي وأوزان جموع الإسم وغيرها مِن المعلومات التي لا تتحق إلّا بها، ومِن المزايا الّتي تجدي المعاجم معرفة التعدي واللزوم. فالفعل إذا كان متعدّياً فإنّه يُذكر مع الضمير المتصل المفرد فيقال مثلاً (ضربَه ضرباً) ليعبّر المعجم أنّ الفعل متعد وليس لازماً وقد يصحب الفعل مفعولاً بالاسم نحو: «ضرب زيدُ سعيدا» فمؤلفوا المعاجم يستخدمون أساليب خاصة للتعبير عن ملاحظات لسانية ولغوية وإنّ الجامعات الإيرانية بحاجة ماسّة لإدراج مساق «المعجمية واستخدام المعاجم»في مرحلة البكالوريوس فإنّها تعطي الطلاب معلومات خاصة ووظيفية في التعبير والتلقي وهذه المهارة تترسخ عند الطلاب عندما قام باستخدامها وحينما يتواصلون مع المعاجم وإلّا، فالأمر يبقى بمعزل عن المعرفة وللطلاب أن يتمرنوا على ذلك في حالتين:

الف- عدم تواجد وزن المفعول للمادة في اللغة الفارسية

ب- حيرة الطلاب في لزوم الفعل أو تعديته في بعض الأحيان

ثالثاً - تعليم الأشكال المتنوعة لاستخدام الفعل والإفصاح عن دلالة كل شكل

(إبعاد فكرة وحدانية الدلالة للأفعال)

إنّ الفعل في العربية يستخدم بأشكال مختلفة فمادة «دعو» مثلاً تستخدم في حالتين المتعدية مباشرة والمتعدية بالحرف، فعلى المتعلّم أن يلاحظ هذه النقطة:

دعوتُ له بالخير (لازم وتعني الدعاء بالخير)

دعوتُ على الظلمة (لازم وتعني الدعاء بالشر)

دعوته إلى المأدبة (متعد لمفعول وتعني الدعوة)

رزقه الله ولداً دعاه محمداً (متعد لمفعولين وتعني التسمية)

ندعو إلى سبيل الحق (لازم وتعني الدعوة إلى طريق وسبيل)

ويمكن أن نذكر نموذجاً آخر وهو من مادة «وصل» في أمثلة للأشكال المستخدمة

لها:

وصلتُ اليوم طهران (لازم وتعني الوصول)

وصلتُ أقاربي هذه السنة (متعد وتعني الصلة بالأقارب)

أو مادة كثيرة الإستعمال هي «جعل» وقد أخذت توسعاً في المعاني كما يلي:

جعلتُ أمشي (فعل شروع تعني البدأ بالأمر)

جعلتُ الكتاب على المنضدة (متعد لمفعول واحد تعني جعل شيء على مكان)

جعل الله النهار معاشاً (متعد للمفعولين تعني التحويل)

فكما نلاحظ فإنّ الأفعال في معظمها عند اللغة العربية تحظى بدوائر معان متعددة وفق تعديها ولزومها واصطحابها بعض الحروف، ولابدّ مِن إبعاد الطلاب مِن فكرة وحدانية الدلالة للأفعال كما هو شأن بعض الطلبة.

رابعاً- التعريف بالمعاجم الخاصة واستخدامها مِن قبل الطلاب

لقد شهدت المعجمية العربية تطوراً شاملاً في العقود الأخيرة حيث ألّفت معاجم خاصة في شتى المواضع اللغوية والأدبية ومنها الصرفية والنحوية ومِن جملة هذه المعاجم، معاجم خاصة تعنى بالأفعال وإحصاءها وفق معايير خاصة من شأنها أن تزود الطلاب بمعلومات تخصّهم وتمتعهم برصيد لغوي ولساني قويم يحفظهم مِن الزلّات، فبعض هذه المعاجم ألّفت وفق التعدي واللزوم وتشتمل على إحصائية للأفعال المتعدية مثلاً أو الأفعال المتعدية بالحرف أو الأفعال المتعدية واللازمة.فبتعريف هذه المعاجم وتوفيرها لدى الطلاب (سواء مكتوبة أو.قالب برمجيات وتطبيقات) نعطيهم مرجعاً لتسديد خطواتهم والاستعمال اللغوي الصحيح بدل أن يخوضوا في التعبير مِن مرحلة الشكّ مباشرة إلى البوح بالكلام وعليه فإنّ التعرف على هذه المعاجم التخصصية لها دور في الحيلولة دون إشكالية عظيمة يتعرض لها الأساتذة في حصص التعبير وقراءة النصوص، فاستخدام المعاجم التخصصية إلى جانب المعاجم العامة تقوّي مهارات الطلاب بهذا الخصوص وتمكّنهم مِن التعبير الدقيق والسليم.

خامساً - توطيد فكرة التعدي في كتب التعبير الكتابي والشفهي

إنّ في حصص التعبير بشكل عام تقوم المادة التعليمية بتعريف الكلمات في بداية كل فصل أو في نهايته كما نراه في مجموعة «صدى الحياة» و«العربية بين يديك» وغيرهما مِن الكتب، كما نلحظ الحالة هذه في كتب الإنشاء لكنّ الاهتمام الرئيس لهذه الكتب أن تعلّم معنى الكلمات وركّز جلّ اهتمامها في ذلك. مِن الجدير أن نميّز بين المتعدي واللازم مِن الأفعال بزيادة ضمير كما ورد في النحو التعليمي قول ابن مالك الأندلسي

في ألفيتـه:

علاقة فعل المتعدي أن تصل «ها» غير مصدر به نحو «عمل»

ولازمٌ مِـن المتعـدي وخُتـمَ لـزوم أفعـال السـجايا ك«نَهِـم» (ابـن عقيـل، ٢٠٠٢، ج١: ١٤٢)

فالفعـل المتعـدي في قولهـم علامتـه أن يلحـق الهـاء ضمـير «ه» ولا يخـلّ المعنـى، فمـن الأفضـل أن نذكـر الأفعـال المتعديـة مضافـة للضمـير كأمـارة لتعديـة فتقـول:

أزال يُزيلُ (أزالَه يزيلُه)

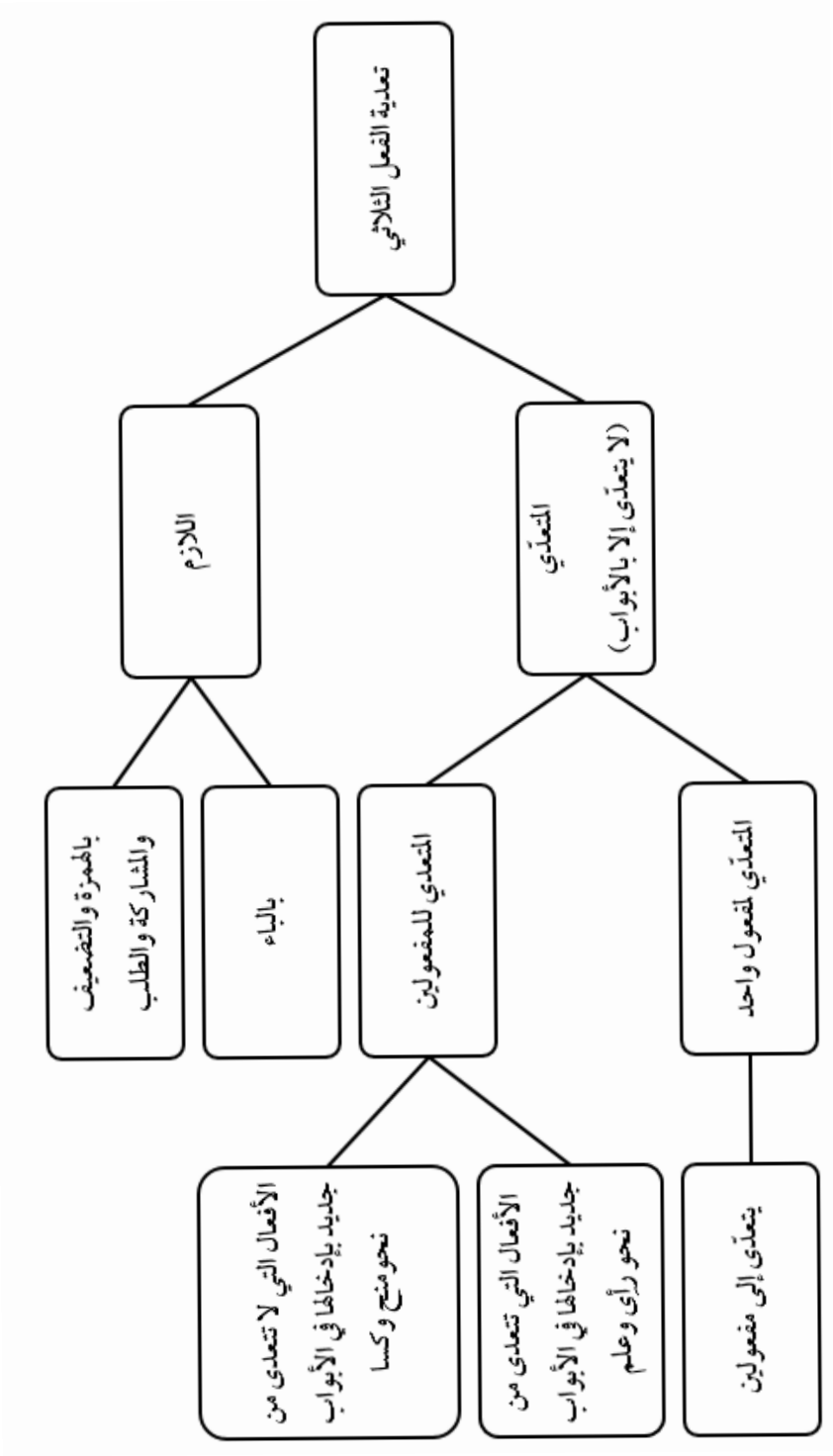
رأي (رآه يراه)

قرأ (قرأه يقرَأُه)

فالعمليـة هـذه ترسـخ فكـرة التعـدي لـدى الطالـب وتجعلـه يتعـوّد علـى صياغـة المتعـدي واصطحابـه المفعـول والدلالـة الّتـي يحملهـا هـذا الفعـل أو ذاك وزد علـى ذلـك ممارسـة الطـلاب وتدريبهـم في حصـص التعبـير في تطبيـق مـا تعلّمـوه بهـذا الشـأن في تعابيرهـم وكلماتهـم وكتاباتهـم، فاللغـة كائـن حـيّ والحيويّـة لاتتحقـق إلّا بالتواصـل والتداوليّـة للغـة.

سادسـاً - اسـتخدام طريقـة تعليـم الخرائـط المفاهيميـة (concept mapping) إنّ طريقـة خريطـة المفاهيـم مِـن أحـدث المناهـج اللسـانية النابعـة في تعليـم اللغـات والمعلومـات وتعمـل علـى ربـط المعرفـة الجديـدة بالمعـارف القديمـة المخزونـة لـدى المتعلـم وتخلـق مناخـاً علميـاً للتفاعـل وترتيـب المفاهيـم في ضمـن مفاهيـم عامـة وجزئيـة وتقـع الأخـيرة تحـت المفاهيـم الأكثـر شـمولية باسـتخدام خطـوط وأسـهم وكلـمات ربـط مناسـبة (قـلادة، ١٩٨٧: ٨٩) وتعـدّ طرائـق التدريـس عنـصراً هامـاً مِـن العنـاصر المكونـة للمنهـج فهـي ترتبـط ارتباطـاً وثيقـاً بالأهـداف والمحتـوى كـما تـؤدّي دورهـا الخـاص في تحقيـق الأهـداف (نشـوان، ٢٠٠١: ٢٢).

فيمكـن للأسـتاذ أن يلفـت انتبـاه الطـلاب إلـى تنـوع أشـكال التعديـة وفـق الخريطـة التاليـة في الشـكل (٢):


تعدية الفعل الثلاثي
المتعدّي
(لا يتعدّى إلا بالأبواب)
اللازم
المتعدّي لمفعول واحد
المتعدي للمفعولين
بالهمزة والتضعيف
والمشاركة والطلب
بالباء
يتعدّى إلى مفعولين
الأفعال التي تتعدى من
جديد بإدخالها في الأبواب
نحو رأى وعلم
الأفعال التي لا تتعدى من
جديد بإدخالها في الأبواب
نحو منح وكسا

نحو رؤية جديدة للتعدي مِن منطلق اللسانيات التداولية

هناك خلاف معروف بين البصريين والكوفيين بخصوص قضية حذف الواوين في المثال حيث يعتبر الكوفيون الضابط في حذف الواو في المضارع التعدّي في حين يردّ البصريون عليهم بنماذج مِن أفعال المثال وهي لازمة مثل «وقف، وَجِمَ» ولكن ليس قصدهم مِن التعدي ما نعرفه اليوم وتبرز السمة المعنوية للتعدي عندهم إذا تمت المقارنة بين الجملتين:

طبخ زيدٌ العشاء

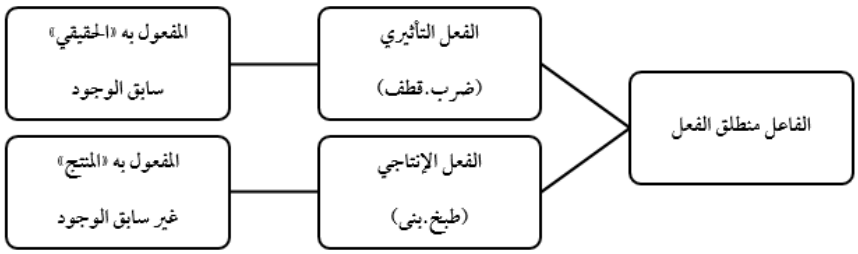
بنى الملك القصر

فكما نرى أنّه مِن المستحيل أن نؤول وقوع بناء الملك على القصر فالعشاء والقصر حقيقتان ناتجتان عن فعل الفاعل وليستا حقيقتين سابقتي الوجود، وهذا ما يسمّى في التداوليات المعاصرة بالأفعال الإنتاجية أي الأفعال التي تفيد أن الفاعل هو الذي ينتج المفعول به ويوجده والاسم المنصوب كمفعول به في التراكيب التي تدخل، فيما هذه الأفعال هي في حقيقة الأمر مجرّد مخصّص للمفعول المطلق: فإنّما «العشاء» نوع مِن الطبخ و«القصر» نوع مِن البناء، وبهذا تختلف هذه الأفعال عن الأفعال التأثيرية مثل «ضرب، غسل، قتل» التي يقتضي معناها أنّ الإسم المنصوب كمفعول به سابق الوجود بالنسبة إلى الفعل، والفعل يؤثر في المفعول ويغيّره ولا يخرجه إلى حيّز الوجود. (نوفاك، جوزيف وب ــ كوين،د.ت،١٥٦)

لكن ثمة جامع بين الفريقين مِن الأفعال التأثيرية والإنتاجية رغم اختلافهما يتجلّى في أنّه يجوز – بعد وقوع الفعل أن نشير إلى المفعول به فنخبر قائلين أنظر فهو الآن «مقتول، مغسول، مطبوخ، مبني».

ويمكن أن يقع الفريقان ضمن فئة صرفية واحدة تسمّي بالأفعال العملياتية (المصدر نفسه،د.ت،١٦٠) وبإمكاننا أن نطبق هذه النظرية في الشكل (٢) التالي:

الشكل (٣) الأفعال العملياتية



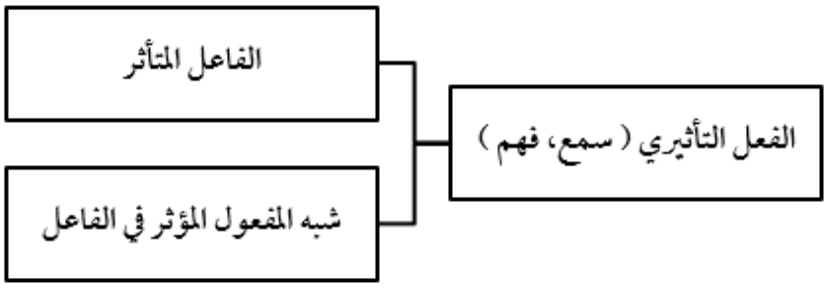
فالفرق بين الفئتين ليس في صورة الفعل وإنما في مضمون الفعل وطبيعة علاقته بالمفعول.فإن كان مؤثراً فيه فتأثيري وإلّا فإنتاجي. لكن التأثير قد يكون معكوساً ففي عبارات:

سمع زيدٌ الموسيقى

سئم ماجد الظالمَ

يقتضي أن الموسيقى والظالم أثّرا في الفاعل بدل أن يؤثّر الفاعل (زيد وماجد) في المفعول (الموسيقى والظالم) وسمة هذا الضرب بين الأفعال أن الفاعل ليس «المنطلق المطلق» للفعل بل هو متأثر في الحقيقة بما يسببه المفعول فيجيء فعل الفاعل كنتيجة لهذا التأثر وربما ساعد الشكل (٤) التالي على تفسير ذلك:

الشكل(٤)الأفعال التأثيرية



وقد اهتم هنرى سوييت (Henry Sweet) إلى هذه الخاصية في الأفعال التأثيرية لعلاقة الرجل بالفاعل في عبارة «هو يخشى الرجل» فإنّ العلاقة بين الفاعل والمفعول معكوسة.

عرض النتائج

تعتبر قضية التعدي قضية لسانية وتداولية وهي من القضايا التي تصعب على كثير من الطلاب الناطقين بالفارسية نتيجة لإشكاليات تكمن في تعليمية قضية التعدي والفكرة اللغوية لديهم للأفعال وتنقسم الأسباب إلى إشكاليات تصورية وأخرى صرفية ومعجمية.

مِن أهمّ الإشكاليات الصرفية التي تجدر الاهتمام به في تعليمية التعدي للناطقين بالفارسية هي عدم تعلم الطلاب معرفة معاني الأبواب المزيدة ودور حركة عين الفعل في الثلاثي المجرد وعدم الإلمام بالأفعال المتعدية بالحروف ومعنى الباء المتعدّية ونقص

المعرفة بالأفعال المبنية للمفعول دائما.

من الإشكاليات التصورية عدم الانتباه إلى ثنائية الدلالة في تعدية الفعل ولزومه وفكرة وحدانية الدلالة للفعل ومعاني الأبواب المزيدة.

يعدّ عدم التعرف على المعاجم التخصصية للأفعال وقضاياها من تعد وحروف تلزمها وغيرهما من المعاجم الجديدة من جهة والاكتفاء بكشف معنى المادة من المعجم والغفلة عن تداولية المعاجم في معرفة المصدر والتعدي و...من الفوائد المتوقعة تعتبر من أهم الإشكاليات المعجمية في تعليمية التعدي، مما يلزم ذلك إدراج مساق «المعاجم وكيفية استخدامها ضمن المساقات الدراسية لفرع اللغة العربية وآدابها.

من الحلول المقترحة في رفع الإشكاليات الموجودة في فهم قضية التعدي استخدام آلية التبادل اللغوي والتفاعل الحضاري بين اللغتين الفارسية والعربية حيث دخلت أوزان المفعول مِن جذور متعدية إلى الفارسية وبإمكان الناطقين بالفارسية أن يتعرفوا عبرها على تعدي المادة المعنية كما أن استخدام خريطة المفاهيم والانتباه إلى معاني الباء في العربية ودوائر المعاني المختلفة للمادة في العربية دور لا ينكر في الصون عن الوقوع في هذه الإشكاليات.

ومما يساعد الطلاب الناطقين بالفارسية في فهم قضية التعدي تعليم استخدام الطلاب للمعاجم والإفادة منها ونزع فكرة وحدانية الدلالة للأفعال والتركيز على تعدد الدلالات واستخدام المعاجم الخاصة للأفعال المتعدية واللازمة وما يتعدى منها بالحروف وكذلك توطيد فكرة التعدي وترسيخها في حصص التعبير التحريري والشفهي.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

إبراهيم، مصطفي (١٩٩٥). **إحياء النحو**. بيروت: دارالعلم الملايين

ابن الأنباري، كمال الدين (١٩٩٩). **أسرار العربية**. بيروت: دارالأرقم

ابن جني، ابوالفتح (١٩٩٠). **سرالصناعة الإعراب**. بيروت: دارالكتب العلمية

ابن عاشور، محمد الطاهر (١٩٩٥). **التحرير والتنوير**. بيروت: مؤسسة التاريخ العربي

ابن عقيل، عبدالله (٢٠٠٢). **شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك**. بيروت: دارالآفاق

ابن هشام، عبدالله (٢٠٠١). **مغني اللبيب عن كتب النحو والأعاريب**. بيروت:

دارالكتـب العلميـة

ابن يعيش، ابوالبقا، (١٩٨٧). **شرح المفصل**. بيروت: عالم الكتب

الجرجاني، عبدالقاهر (١٩٩٢). **العوامل المأة**. بيروت: دارالكتب العربية

_____ (١٩٩٠). **دلائل الإعجاز**. بيروت: دارالعلم الملايين

_____(١٩٨٨). **أسرار البلاغة**. بيروت: دارالمعارف

_____(٢٠٠٠). **المقتصد في شرح الإيضاح**. القاهره: دارالمعارف

السيوطي، جلال الدين (٢٠٠٢). **جمع الجوامع في النحو**. بيروت: دارالكتب العلمية

الفيومـي، أحمـد بـن محمـد (١٩٩٣). **المصبـاح المنـير في غريـب الـشرح الكبـير**. بـيروت: دارالعلـم الملايـين

القزوينـي، جـلال الديـن (١٩٧٧). **الإيضـاح في علـوم البلاغـة**. بـيروت: مؤسسـة الكتـب الثقافيـة

سيبويه، ابوبشر عمرو بن عثمان بن قنبر (د. ت). **الكتاب**. بيروت: دارالعلم الملايين

قـلادة، فـؤاد سـليمان (١٩٨٧). **الأساسـيات في تدريـس العلـوم**. الإسـكندرية: المطبوعـات الجديـدة

مـلاوي، صـلاح الديـن (١٩٩٨). **نظريـة العامـل في ميـزان النقـد**. رسـالة ماجيسـتر. الجزائـر: با نتة

ممدوح، عبدالرحمن (١٩٩٤). **العربية والوظائف النحوية**. بيروت: دارالثقافة

ميرلوحـي فلاورجـاني، سـيد عـلي (١٤٢٢ق). «اثـر حركـة عـين الفعـل في تعديـة الفعـل الـلازم». **المجمـع اللغـة العربيـة بدمشـق**. العـدد ٤٨٢، ص ٨٠٧ – ٨٥٠

نشـوان، يعقـوب حسـين (٢٠٠١). **الجديـد في تعليـم العلـوم. الجديـد في تعليـم العلوم**.عـمان. الأردن.دارالفرقان

نوفـاك، جوزيـف وب ــ كويـن (د. ت). **تعلـم كيـف تتعلم**.ترجمـة: صبحـي حمدان أبـو جلالة واحمـد محمـد قـذافي يوسـف، طرابلـس: جامعة خليـج سرت.

آموزش مفهوم متعدی برای گویشوران فارسی‌زبان (چالش‌ها و رهیافت‌ها)

علی اسودی*[1]، فریبا صدارت[2]

۱- استادیار بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه خوارزمی، ایران.
۲- دانشجوی سطح چهار مجتمع آموزش عالی علوم اسلامی کوثر، ایران.

چکیده

آموزش زبان یکی از مهم‌ترین موضوعات پژوهش‌های زبانشناسی معاصر به شمار می رود. در این میان موضوعات بسیاری نیز وجود دارد که تاکنون بررسی نشده‌اند و زبان آموزان و اساتید زبان عربی را در موارد قابل‌توجهی با مشکل روبرو می‌سازد. موضوع متعدی یا لازم بودن فعل، ازجمله این مشکلات است که درک آن برای گویشوران فارسی زبان در واحدهای آموزشی مربوط به قواعد عربی به‌وضوح نمایان می‌گردد و معمولاً این مشکل در واحدهای مرتبط با گفت‌وشنود، انشا، ترجمه و تعریب برجسته‌تر می‌گردد. این بررسی با ابزار گردآوری کتابخانه‌ای و رویکرد توصیفی- تحلیلی سعی دارد به بررسی و شناخت اسباب و عوامل عدم موفقیت آموزش مهارت شناخت و کاربرد افعال متعدی و لازم بپردازد. از مهم‌ترین نتایج این پژوهش در شناخت مشکلات پیش روی فراگیران زبان عربی، می‌توان به آشنا نبودن با معانی ابواب مزید، دوگانه بودن معنای برخی افعال در زبان عربی از حیث تعدی و لازم بودن، و عدم توجه به حرکت عین الفعل در متعدی و لازم بودن و نیز بی‌توجهی به معنای تعدیه حرف جر باء اشاره کرد. همچنین از راهکارهای پیشنهادی برای رفع این مشکل، می‌توان به استخدام از روش نقشه اطلاعات مفاهیم، تأکید بر تنوع دلالت‌های یک فعل در زبان عربی از حیث متعدی، لازم بودن و نیز معرفی و استفاده از فرهنگ‌های تخصصی مربوط به افعال متعدی و لازم و کنار گذاشتن تفکر تک معنا بودن یک باب مزید و حتی یک ریشهٔ ثلاثی در زبان عربی اشاره نمود.

واژگان کلیدی: آموزش زبان، متعدی، گویشوران فارسی، زبانشناسی کاربردی.

---

* نویسنده مسؤول: asvadi@khu.ac.ir

Conceptual Education for Farsi Speakers Challenges and Findings

Ali Asvadi*[1], Fariba Sedarat[2]

1. Associate professor in Arabic Language and Literature, kharazmi University, Iran.
2. Phd student in kosar Hoze, Iran.

Abstract

Teaching the concept of transitive verbs to native Farsi speakers, challenges and approachesTeaching languages is among the most important research paper topics in the realm of contemporary linguistics. However, there are numerous areas which have not yet been studied. Arabic teachers and learners, consequently, encounter occasional obstacles in this regard. Understandably, a complication that arises during teaching Arabic grammar in educational institutions is whether a verb is transitive or intransitive. This problem is typically more evident in departments which specifically work on conversation, essay writing, translation from and to Arabic. This study tries to examine and understand why trainings in order to recognize transitive and intransitive verbs, their distinction and how to use them have failed. The approach in this study was analytical-descriptive and library collections tools were used. This study was carried out to gain a clearer insight into what challenges Arabic learners face, such as not being familiar with the meaning of Verbs with two distinct meanings in transitive and intransitive form, not paying close attention to the vowels of the verbs' middle letters in transitive and intransitive forms and the meaning of To address the issue at hand, we propose using information map concept method, emphasis on the variety of implications of a verb in transitive and intransitive forms in Arabic language, introduction and use of specific dictionaries for transitive and intransitive verbs, and to relinquish the idea of having only a single meaning for In Arabic language.

Keywords: teaching language, intransitive, native Farsi speakers, applied linguistics.

---

* Corresponding author: asvadi@khu.ac.ir