

كلية اللغات والترجمة



المجلة اللغوية



Issue (The Second) June 2020

العدد (الثاني) يونيو 2020

مجلة علمية محكمة نصف سنوية
تصدر عن كلية اللغات والترجمة بجامعة الزيتونة. تزهونة

هيئة المجلة:

د. عز الدين سلطان الباشير

المشرف العام

د. محمد عبد الصادق محمد

رئيس التحرير

د. أحمد علي أحمد الشيباني

مدير التحرير

أسرة التحرير:

عضوا

د. عبد الحكيم محمد بلعيد

عضوا

د. سالم خليفة الجوادي

عضوا

د. عبد العظيم علي الواعر

عضوا

د. حنان الصغير أبو القاسم

تنفيذ وإخراج

أ. فرج محمد المعمري

المجلة اللغوية

مجلة (المجلة اللغوية):

مجلة علمية محكمة نصف سنوية تصدر عن كلية اللغات والترجمة بجامعة الزيتونة، تقوم بنشر الأعمال البحثية للباحثين وفق المعايير العلمية، وكذا وفق قوانين إصدار ونشر الدولة الليبية.

أهداف ورسالة المجلة:

من أهم أهداف ورسالة المجلة الرقي بمستوى البحث العلمي، نشر أعمال متخصصة تراعي إتباعها لقواعد النشر العلمي، الإسهام في نشر ثقافة البحث العلمي وتنشيطه، إظهار الجهود العلمية للباحثين والدارسين ونشر بحوثهم.

شروط النشر في المجلة:

- يشترط أن تكون البحوث العلمية المقدمة للنشر معدة وفق مناهج البحث العلمي من حيث الشكل والمضمون.
- ألا تكون المواد المقدمة للنشر قد سبق نشرها.
- ألا تزيد عدد صفحات البحث المقدم للنشر عن (25) صفحة، ومطبوعاً ببنط (12) وترسل نسخة مطبوعة وأخرى محفوظة بقرص مدج (CD).
- أن يكتب على البحث اسم الباحث ثلاثياً وكذلك جهة عمله وعنوانه والبريد الإلكتروني.
- أن يكون توثيق المراجع داخل البحث بنظام (APA) بحيث يشار إلى التوثيق في نهاية الفقرة، فيكتب الاسم الأخير وسنة النشر ورقم الصفحة داخل قوسين، وتكون قائمة المراجع في نهاية البحث وفق هذا النظام.
- أن يكون الخط (Amiri) للبحوث المكتوبة باللغة العربية، وخط (Times- New Roman) لبحوث اللغة الانجليزية، وبمسافة بين الأسطر (1.5 سم).
- تقبل البحوث العلمية المكتوبة باللغة العربية والانجليزية والفرنسية، ويشترط إرفاق بحوث اللغتين "الانجليزية والفرنسية" ملخصاً باللغة العربية لا يتجاوز (200) كلمة.
- تخضع البحوث العلمية المقدمة للنشر في المجلة للتقييم العلمي واللغوي.
- يخضع البحث المقدم للتقويم السري لبيان صلاحية نشره من عدمها ولا يُعاد البحث لصاحبه إذا لم يقبل وتقدم أسباب رفضه للباحث.
- تؤول جميع حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشر البحث أو أجزاء منه في أي مكان آخر بعد نشره في المجلة إلا بإذن كتابي من هيئة المجلة.

خطوات التحكيم:

تعدّ عملية التحكيم عملية مهمة لضمان جودة البحوث، ومدى صحة المعلومات الواردة فيها، ولا تنشر في المجلة إلّا بعد موافقة لجنة التحكيم والتقييم، وقد قرّرت لجنة المجلة أن يدفع كل من يريد نشر أيّ بحث في المجلة مبلغا وقدره (50 د.ل) عن كل بحث نظير تحكيمه من متخصصين قبل النشر، وهذا المبلغ غير قابل للاسترجاع في جميع الأحوال .

عناوين المراسلة :

جميع المراسلات المتعلقة بالمجلة ترسل على العنوان التالي:

- مقر كلية اللغات والترجمة جامعة الزيتونة- سوق الأحد، تrehونة ليبيا.

- إيميل مجلة كلية اللغات والترجمة: Languagesfaculty2019@gmail.com

- أو الاتصال على رقم الهاتف : 0924308914 / 0919008502

تمويه:

إنّ كافة الآراء والأفكار والمعلومات التي تنشر بأسماء كتّابها تعبر عن وجهة نظر أصحابها ولا تمثل وجهة نظر هيئة تحرير المجلة.

المجلة اللغوية بكلية اللغات والترجمة، جامعة الزيتونة

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

العدد الثاني/ يونيو 2020م

المحتويات

الصفحة	المحتويات	ر.ت
29-1	القراءات القرآنية في كتاب (شرح الأشموني على ألفية ابن مالك) دراسة نحوية. د. الصادق سالم حسن عبدالله.	1-
58-30	طرق شرح المعنى في كتاب العين. د. منى البشير محمد علي.	2-
103-59	ظاهرة الاشتقاق (بين الأصالة والحداثة) وأثرها في تأصيل المفردة القرآنية نماذج مختارة من تفسير التحرير والتنوير. د. نجمة خليفة عطية.	3-
122-104	المصطلح النحوي في الإيضاح للخطيب القزويني "مصطلح التوابع نموذجاً". د. أميمة علي جمعة طالب.	4-
142-123	من صور بلاغة الكتابة في الحديث النبوي. د. ربيع عبدالعاطي عبدالله.	5-
158-143	أثر القراءات القرآنية في التقعيد النحوي د. يوسف بن زحاف.	6-
185-159	وسائل التفسير اللغوي عند ابن هشام اللخمي: دراسة تحليلية. أ. علي محمد علي المحجوب.	7-
195-186	Investigating Second Year Students' Errors in Using English Articles (a, an, the) at Faculty of Education/ Azzaytuna University Dr. Abdulhakim M. Belaid. Dr. Mustafa F. S. Almrtdi	8-
216-196	EFL Students' Difficulties in Dealing with Teacher Written Feedback and their Strategies in Handling of it in their Writing Classrooms Dr. Osama Albashir Jamoom	9-
229-217	Using novel materials as a strategy in teaching vocabulary items and grammatical structures Dr. Al-Mukhtar A. A. Milad	10-

الكلمة الافتتاحية

عزيزي القاريء: ها هو العدد الثاني من مجلة "المجلة اللغوية" بين يديك، وقد اشتمل على عدّة بحوث نقدّمه لك -قارئنا العزيز- راجين الله جلّ في علاه- أن تجد فيه فائدةً وممتعةً، وكلّنا أمل أن تكبر "المجلة اللغوية" مع الأيام بفضل تفاعلكم معنا قراءً وكتّاباً خدمة للعلم، ونسأله سبحانه وتعالى أن يرفع عنا البلاء، ويمنحنا الأمن والأمان والسلام والاستقرار، ويعيننا على طاعته والتقرب إليه، والازدياد من العلم النافع.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

رئيس التحرير.

القراءات القرآنية في كتاب (شرح الأشموني على ألفية ابن مالك)

دراسة نحوية

د. الصادق سالم حسن عبدالله، كلية العلوم الشرعية، جامعة طرابلس.

ملخص البحث:

القراءات القرآنية ثروة علمية كبيرة، وموردٌ عذبٌ ازدهم حوله علماء العربية في تفعيد القواعد النحوية والصرفية، ولم يكتفِ العلماء بالقراءات الصحيحة، بل اعتمدوا القراءات الشاذة أيضاً.

ومن الكتب النحوية التي حوت الكثير من هذه القراءات (شرح الأشموني على الألفية)، فالقارئ لهذا الكتاب يجد تحت أغلب أبوابه الآية تلو الآية التي يستدل بها الشارح على بيان قاعدة، أو دعم لقول مدرسة نحوية، أو تقوية لرأي أحد العلماء.

وهذا البحث المعنون بـ(القراءات القرآنية في شرح الأشموني/ دراسة نحوية) جمع الباحث فيه كل القراءات، ورتبها حسب أبواب الألفية، مبيّناً التوجيه النحوي لكل قراءة، ومدعماً التوجيهات بأقوال علماء العربية واختياراتهم.

مقدمة:

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، وبعد: فإن شرح الأشموني على ألفية ابن مالك يعدّ من أعظم الشروح وأجمعها للشواهد، سواءً أكانت قرآنية أم شعرية أم من أقوال العرب النثرية.

وللقراءات القرآنية نصيب كبير في هذا الشرح، فقد جمع الشارح من القراءات صحيحها وشاذّها استدلالاً بها على قاعدة نحوية، أو قولاً لمدرسة نحوية، أو عالم من علماء هذه الصنعة.

وقد عمل الباحث على جمع هذه القراءات، وردّ كل قراءة إلى قارئها، ما استطاع إلى ذلك سبيلاً. ثم وُضعت هذه القراءات تحت عناوانات مرتبة حسب ترتيب الألفية ليسهل تناولها بالرجوع إلى المصدر الأصيل.

والفائدة المرجوة من البحث هي بيان وجه الاستشهاد في كل آية من القراءات المذكورة، وذكر أقوال العلماء فيها. وقد خُتم البحث ببيان أهم النتائج، وفهرسة للمصادر والمراجع التي استقى منها الباحث المادة العلمية المتعلقة بالبحث.

— الكلام وما يتألف منه:

(علامات الاسم):

ذكر الأشموني أنّ (يا) حرف النداء، يُنادى بها أو بإحدى أخواتها، ولم تكن للنداء في قوله تعالى: ﴿أَلَا يَا أُجُدُوا﴾ (النمل: 25) في قراءة الكسائي، والسبب هو تخلف الدعاء عن (يا)، فهي مجرد التنبيه. وقيل: إنها للنداء والمنادى محذوف، تقديره: يا هؤلاء. (1998، 33/1).

وقد بينَّ الشيخ عزيمة أنّ (ألا) تأتي بعدها (يا) كثيراً في كلام العرب، واستدل بالآية المذكورة. (ينظر: دراسات لأسلوب القرآن الكريم، 222/1).

— المعرب والمبني:

(بناء (أي) الموصولة وهي مضافة):

قال الأشموني: "إنما أعربت أيّ الشرطية والاستفهامية والموصولة... لضعف الشبه بما عارضه في (أي) من لزوم الإضافة... وإنما بُنيت أي الموصولة وهي مضافة لفظاً إذا كان صدر صلتها ضميراً محذوفاً". واستدل على ذلك بقوله تعالى: ﴿ثُمَّ لَنَزَعَنَّ مِنْ كُلِّ شَيْعَةٍ أَيْهَمُ أَشَدُّ...﴾ (مریم: 69). قرئ بضم (أي) ونصبها. (قراءة الجمهور بالرفع، وقرأ الأعمش وهارون الأعور وغيرهما بالنصب. يُنظر الخطيب، معجم القراءات، 383/5).

وقد وجّه الأشموني قراءة الضمّ على أنّ صدر صلة (أي) محذوف، فحلّ ما هي مضافة إليه محلّه، فصارت بذلك كأنها منقطعة عن الإضافة لفظاً ونياً، ولذلك بُنيت، وأما النصب فقد لوحظ فيها حقيقة الإعراب. (43/1 بتصرف).

— النكرة والمعرفة:

قال ابن مالك: (الألفية، باب النكرة والمعرفة)

وفي لدني لدني قلّ وفي قَدني وقَطني الحذف أيضاً قد يفي

ذكر الأشموني بأن "لدي -بغير نون الوقاية- قلّ في لَدْنِي بثبوتهَا، ومنه قراءة نافع: ﴿قَدْ بَلَغْتَ مِنْ لَدُنِّي عُذْرًا﴾ (الكهف: 76) بتخفيف النون وضمّ الدال، وقرأ الجمهور بالتشديد". (105/1).

وحذف نون الوقاية من (لَدْن) وإلحاقها بها جائز من غير ترجيح لأحدهما. (يُنظر السيوطي، همع الهوامع، 1987، 224/1).

— الموصول:

يقول ابن مالك عن تشديد النون في الاسم الموصول (الألفية، باب الموصول):

وَالنُّونُ إِنْ تُشَدَّدَ فَلَا مَلَامَةَ

وَالنُّونُ مِنْ ذَيْنِ وَتَيْنِ شُدِّدَا أَيْضًا وَتَعْوِيضٌ بِذَلِكَ قُصِدَا

وفي الشرح: "والنون من مثني (الذي) و(التي) إن تشدد فلا ملامة على مشددها، وهو في الرفع متفق على جوازه، وقد قرئ: ﴿وَاللَّذَانِ يَأْتِيَانِهَا مِنْكُمْ﴾ (النساء: 16). (قرأ الجمهور (الذان) بتخفيف النون، وقرأ ابن كثير بشدّ النون. ينظر معجم القراءات، 36/2). وأما في النصب فنعه البصري، وأجازه الكوفي، وهو الصحيح، فقد قرئ في السبع: ﴿رَبَّنَا أَرِنَا اللَّذِينَ أَضَلَّانَا﴾ (فصلت: 29)، (وهي قراءة ابن كثير. ينظر معجم القراءات، 282/8). (الأشموني، 128/1).

(ذا) الموصولة:

استدلّ الأشموني بقراءة أبي عمرو بالرفع في قوله تعالى: ﴿وَيَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنْفِقُونَ قُلِ الْعَفْوَ﴾ (البقرة: 219) على جعل (ذا) موصولاً، وقرأها الباقون بالنصب بإلغاء (ذا)، ويُشترط في (ذا) الموصولة أن يتقدم عليها (ما) أو (من) الاستفهاميتان. (ينظر: 146/1).

(حذف صدر صلة الموصول غير (أي):

قال ابن مالك (الألفية، باب الموصول):

إِنْ يُسْتَطْلَ وَصَلُ وَإِنْ لَمْ يُسْتَطْلَ فَالْحَذْفُ نَزْرٌ وَأَبَوَا أَنْ يُحْتَزَلَ

يقول الأشموني في شرح البيت: "فالْحذف [أي: صدر الصلة] نَزْرٌ لا يُقاس عليه، وأجازه الكوفيون، ومنه قراءة يحيى بن يعمر: ﴿تَمَامًا عَلَى الَّذِي أَحْسَنُ﴾ (الأنعام: 154)، وقراءة مالك ابن دينار وأبي السمال: ﴿مَا بَعُوضَةٌ﴾ (البقرة: 26)". (154/1).

ومن قرأ بالرفع في الآيتين فكل منهما خبر لمبتدأ محذوف تقديره (هو). (ينظر الأندلسي، البحر المحيط، 1993، 694/4، 198/1).

— توسط أخبار الأفعال الناقصة:

يجوز توسط الخبر بين الفعل الناقص والاسم، ومن الأدلة على ذلك قراءة حمزة وحفص في قوله تعالى: ﴿لَيْسَ الْبِرُّ أَنْ تُولُوا﴾ (البقرة: 177). بنصب البر. (ينظر الأشموني، 230/1).

(حذف نون المضارع من (كان):

يجوز حذف النون من مضارع (كان) المنجزم، بشرط ألا يتصل به ضمير نصب، وألا يليه متحرك، وقد خالف يونس في الشرط الثاني وتبعه الناظم، وقد قرئ شاذاً: ﴿لَمْ يَكُ الَّذِينَ كَفَرُوا﴾ (البينة: 1). (ينظر الأشموني، 251/1-252).

— (إن) المشبهة بليس:

أجاز الكسائي وأكثر الكوفيين وبعض البصريين عمل (إن) المشبهة بليس، وأيد الأشموني القول بإعمالها، لكثرة الشواهد على ذلك، ومن هذه الشواهد قراءة سعيد بن جبير: ﴿إِنَّ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ عِبَاداً أَمْثَلُكُمْ﴾ (الأعراف: 194). ف(إن) في الآية نافية عاملة عمل ليس، والذين اسمها، وعباداً خبرها. (ينظر الأشموني، 267/1-268، وابن جني، المحتسب، 1998، 384/1، والأندلسي، البحر المحيط، 250/5).

— أفعال المقاربة:

إذا اتصل ب(عسى) تاء الضمير أو النون فيجوز في سينها الفتح والكسر، والفتح هو الأصل، وقد قرئ قوله تعالى: ﴿فَهَلْ عَسَيْتُمْ﴾ (محمد: 22) بالوجهين، أي: بفتح السين وهي قراءة الجمهور، وبكسرها وقد قرأ بها نافع. (ينظر الأشموني، 292/1).

— إن وأخواتها:

(فتح همزة إن وكسرها):

قد تبيء (إن) بعد فاء الجزاء، وفي هذه الحال يجوز فتح الهمزة وكسرها، وقد قرئت الآية الكريمة: ﴿فَإِنَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ جواب لـ ﴿مَنْ عَمِلَ مِنْكُمْ سُوءاً بِجَهَالَةٍ﴾ (الأنعام: 54). قرئت بكسر همزة (إن)

وفتحها. (قرأ عاصم وابن عامر ونافع بفتح الهمزة، وقرأها الباقون بالكسر. (ينظر معجم القراءات، 426/2-427). وتوجه قراءة الكسر على جَعَلٍ ما بعد الفاء جملة تامة، أي: فهو غفور رحيم، وبالفتح تُقَدَّر بمصدر هو خبر لمبتدأ محذوف، أي: فجزاؤه الغفران، أو مبتدأ خبره محذوف، أي: فالغفران جزاؤه. (ينظر الأشموني، 304/1).

(اقرآن خبر إن باللام):

تصحب لام الابتداء خبر (إن) مكسورة الهمز، وهي للتأكيد، وذكر الأشموني أن اللام لو أتت مع غير (إن) فهي زائدة، وقد قرئ: ﴿إِلَّا أَنَّهُمْ لَيَأْكُلُونَ الطَّعَامَ﴾ (الفرقان: 20). بفتح الهمز. (وهي قراءة سعيد بن جبير. ينظر معجم القراءات، 335/6).

وهذه المسألة محل خلاف بين البصريين والكوفيين، فالبصريون يحكمون بزيادة اللام مع غير (إن) المكسورة، والكوفيون يرون أنها لام ابتداء مع أن ولكن. (306/1)، وينظر الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، 1993، ص 208 وما بعدها).

(العطف على اسم إن وأخواتها):

إذا عطف على اسم (إن) قبل أن تستكمل خبرها يجب نصب المعطوف، وأجاز الكسائي الرفع مطلقاً مستدلاً بقوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالصَّابِغُونَ...﴾ (المائدة: 69). وقرئ: ﴿إِنَّ اللَّهَ وَمَلَائِكَتُهُ يُصَلُّونَ...﴾ (الأحزاب: 56). (وهي قراءة ابن عباس وعبد الوارث وغيرهما. ينظر معجم القراءات، 312/7-313). (ينظر الأشموني، 313-314/1).

قال ابن هشام: "...وذلك محمولٌ عند البصريين على الحذف من الأول لدلالة الثاني، أي: إن الله يصلي وملائكته يصلون، وليس عطفاً على الموضع، ويصلون خبراً عنهما، لثلاث يتوارد عاملان على معمول واحد". (مغني اللبيب، 2000، 330/6-331).

(تخفيف لكن):

اختلف في إعمال (لكن) المخففة وإهمالها، وقد بين الأشموني أنه إذا خُفِّفَت أُهْمِلَت وجوباً، واستدل على ذلك بقوله تعالى: ﴿وَلَكِنَّ اللَّهَ قَتَلَهُمْ﴾ (الأنفال: 17). (وهي قراءة ابن عامر وحمة والكسائي. ينظر معجم القراءات، 274/2-275). ومن العلماء من يقول بإعمالها قياساً كيونس والأخفش. (327/1).

— (لا) التي لنفي الجنس:

قد يُركَّب الاسم المفرد مع (لا) كتركيب خمسة عشر، وقد جاء في قراءة أبي عمرو وابن كثير ما يدل على التركيب، وذلك في قوله تعالى: ﴿لَا يَبْعَ فِيهِ وَلَا خُلَّةَ وَلَا شَفَاعَةَ﴾ (البقرة: 254). (ينظر الأشموني، 332/1، 337). والمعنى في هذه القراءة "النفي العام المستغرق لجميع الوجوه من ذلك الصنف". (القيسي، الكشف عن وجوه القراءات السبع، 1997، 305/1).

— الفاعل:

(حذف الفعل):

يجوز حذف الفعل، كمثل الجواب عن سؤال مَنْ قرأ؟ فتقول: زيد. أي: قرأ زيد. وقد قسم الأشموني الاستفهام إلى محقق، ومثاله ما ذكر، ومقدّر كقراءة ابن عامر وشعبة: ﴿يُسَبِّحُ لَهُ فِيهَا بِالْغُدُوِّ وَالْآصَالِ رِجَالٌ﴾ (النور: 36). وقد وجه مكي هذه القراءة على النحو الآتي: (يُسَبِّحُ): فعل مضارع مبني للمفعول، و(له): نائب فاعل. وعلى هذا كأنه قيل: مَنْ هو الذي يسبح؟ فالجواب: رجالٌ صفتهم كذا وكذا. (ينظر الكشف، 139/2). فرجال مرفوعة بفعل مضمر يدل عليه يسبح، تقديره: يسبحه رجال. (ينظر ابن عطية، المحرر الوجيز، 2001، 185/4).

(حكم الفعل مع الفاعل المؤنث من حيث التذكير والتأنيث):

إذا فصل بين الفعل وفاعله المؤنث الحقيقي فيجوز ترك تأنيث الفعل، غير أن التأنيث أفضل. وإذا كان الفصل بإلا فالأحسن ترك التأنيث. يقول ابن مالك (الألفية، باب الفاعل):

وقد يُبيحُ الفصلُ تركَ التاءِ في نحوِ أتَى القاضيَ بنتُ الواقِفِ

والحذفُ مع فصلٍ بإلا فضلاً كما رَكَ إِلا فتاةُ ابنِ العَلا

فالمفهوم من البيت الثاني أنه يجوز التأنيث فتقول: "ما زكت" نظراً إلى اللفظ. وخص الجمهور التأنيث مع الفصل بإلا بالشعر، وذهب ابن مالك إلى جوازه في النثر أيضاً، فقد قرئ: ﴿فَأَصْبَحُوا لَا يَرَى إِلَّا مَسَاكِينَهُمْ﴾ (الأحقاف: 25). (وهي قراءة عبد الله بن مسعود ومجاهد وزيد بن علي وغيرهم. ينظر معجم القراءات، 505/8). وقرئ: ﴿إِنْ كَانَتْ إِلَّا صَيَحَّةً وَاحِدَةً﴾ (يس: 53). (وهي قراءة أبي جعفر وغيره. ينظر معجم القراءات، 477/7). (الأشموني، 398/1).

— النائب عن الفاعل:

(إشمام فاء الفعل الثلاثي):

يجوز كسر فاء الفعل الثلاثي أو إشمامها (والمراد بالإشمام في هذه الأفعال: أن يُنحَى بكسر أوائلها نحو الضمة، وبالياء بعدها نحو الياء، فهي حركة مركبة من حركتين: كسر وضم؛ لأن هذه الأوائل، وإن كانت مكسورة، فأصلها أن تكون مضمومة؛ لأنها أفعال ما لم يُسمِّ فاعله، فَأُشِمَّت الضمّ دلالة على أنه أصل ما يستحقّه، وهي لغة للعرب فاشية. (أبو شامة، إبراز المعاني، 321)). إذا كان مبنيًا للمجهول ويستوي في ذلك واوي العين أو ياءها. واستدل الأشموني بقوله تعالى: ﴿وَقِيلَ يَا رُضُّ ابْلَعِي مَاءَكَ وَيَا سَمَاءُ أَقْلَعِي﴾ (هود: 44). فقد قُرئت (قيل) و(غيض) بإشمام الكسرة من فائهما. (قرأ بالإشمام الكسائي وهشام ورويس. ينظر معجم القراءات، 64/4). (ينظر الأشموني، 415/1).

(كسر الفعل الثلاثي المضاعف المدغم):

كل فعل ثلاثي مدغمة عينه في لامه يجوز كسره إذا بُني للمجهول كقراءة علقمة: ﴿رِدَّتْ إِلَيْنَا﴾ (يوسف: 65)، و﴿وَلَوْ رَدُّوا﴾ (الأنعام: 28). (الأشموني، 417/1).

(ما ينوب عن الفاعل):

يقول الناظم (الألفية، باب النائب عن الفاعل):

ولا يَنُوبُ بَعْضُ هَـذِي إِنْ وُجِدَ فِي اللَّفْظِ مَفْعُولٌ بِهِ وَقَدْ يَرِدُ

أي: لا ينوب الظرف والمصدر والمجرور، إذا وُجد المفعول به، وهو مذهب سيبويه، ويرى الوفيون جواز ذلك، كقراءة أبي جعفر: ﴿لِيُجْزَى قَوْمًا بِمَا كَانُوا يَكْسِبُونَ﴾ (الجنّة: 14). (ينظر الأشموني، 421/1).

قال أبو حيان: "وفيه حجة لمن أجاز بناء الفعل للمفعول على أن يُقام المجرور وهو (بما) [مقام الفاعل] ويُنصب المفعول به الصريح وهو قوماً، ونظيره ضُربَ بسوطٍ زيداً، ولا يُجيز ذلك الجمهور". (الأندلسي، البحر المحيط، 45/8).

— اشتغال العامل عن المعمول:

يعرف الأشموني حقيقة الاشتغال: "أن يسبق اسمٌ عاملاً مشتغلاً عنه بضميره، أو ملابسه، لو تفرغ له هو أو مناسبه لنصبه لفظاً أو محلاً، فيُضمَرُ للاسم السابق عند نصبه عاملٌ مناسبٌ للعامل الظاهر مُفسَّرٌ به". (427/1).

والاسم المتقدم له أحوال: ما يجب فيها نصب الاسم، وما يجب فيها رفعه، وما يترجح فيها نصب الاسم، وما يجوز فيها النصب أو الرفع.

ويترجح الرفع على النصب في مثل: زيدٌ ضربته، ونصبه عربي جيد، ومنه قراءة بعضهم: ﴿جَنَّتِ عَدْنٌ يَدْخُلُونَهَا﴾ (الرعد: 23، والنحل: 31). (ينظر الأشموني، 435/1).

— الاستثناء:

يقول ابن مالك (الألفية، باب الاستثناء):

ما اسْتَنْتِ الأَّ مع تَمَامٍ يَنْتَصِبُ وبعدَ نَفْيٍ أو كُنْفِي انْتُخِبَ

يشير هنا إلى أنه يجب نصب المستثنى مع الكلام التام أي: غير المفرغ، أما إذا كان مفرغاً فالنصب جائز وهو ما أشار إليه بقوله (انتُخب)، وقد قرئ في السبع: ﴿مَا فَعَلُوهُ إِلَّا قَلِيلًا مِنْهُمْ﴾ (النساء: 66). (قرأ بالنصب ابن عامر. ينظر معجم القراءات، 102/2). وقوله: ﴿وَلَا يَلْتَفِتْ مِنْكُمْ أَحَدٌ إِلَّا امْرَأَتَكَ﴾ (هود: 81). (قرأ السبعة بالنصب إلا أبا عمرو وابن كثير. ينظر معجم القراءات، 116/4). (ينظر الأشموني، 504-505/1).

(أوجه حاشا):

ذكر الأشموني أنّ من أوجه (حاشا) أنها تكون تنزيهية، ومنه قوله تعالى: ﴿حَاشَ لِلَّهِ مَا هَذَا بَشَرًا﴾ (يوسف: 31). يقول "والصحيح أنها اسم مرادف للتنزيه منصوب انتصاب المصدر الواقع بدلاً من اللفظ بالفعل، بدليل قراءة ابن مسعود: ﴿حَاشَ اللَّهُ﴾ بالإضافة، كعاذ الله، وسبحان الله، وقراءة أبي السمال: ﴿حَاشًا لِلَّهِ﴾ بالتثنية، أي تنزيهاً لله، كما يقال: (رعياً لزيد)". (528/1).

— الحال:

(صاحب الحال النكرة):

ينكر صاحب الحال إذا تخصص ، ومن الشواهد قراءة بعضهم: ﴿وَلَمَّا جَاءَهُمْ كِتَابٌ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ مُصَدِّقًا لِمَا مَعَهُمْ﴾ (البقرة: 89). (قرأ بها أبي وابن مسعود وغيرهما. ينظر معجم القراءات، 150/1). (الأشموني، 12/2).

قال أبو حيان: "ونصبه على الحال من كتاب، وإن كان نكرة، وقد أجاز ذلك سيبويه بلا شرط، فقد تخصصت بالصفة فقربت من المعرفة". (البحر، 471/1).

(تقديم الحال):

يندر تقديم الحال على عاملها الظرف والجار والمجرور المخبر بهما، نحو: سعيد مستقراً في حجر، وما ورد من ذلك فهو مسموع لا يقاس عليه.

هذا مذهب البصريين، وقد أجازوه القراء والأخفش والكوفيون مستدلين بقراءة بعضهم: ﴿وَالسَّمَوَاتُ مَطْوِيَّاتٌ بِيَمِينِهِ﴾ (الزمر: 67). (وهي قراءة عيسى بن عمر وعاصم الجحدري والحسن البصري. ينظر معجم القراءات، 188/8). وقراءة: ﴿مَا فِي بُطُونِ هَذِهِ الْأَنْعَامِ خَالِصَةٌ لِذُكُورِنَا﴾ (الأنعام: 139). (قرأ بها قتادة والأعرج وابن عباس بخلاف عنه وغيرهم. ينظر معجم القراءات، 561/2).

ففي الآية الأولى (مطويات) بالنصب منصوبة على الحال، وفي الآية الثانية (خالصة) بالنصب حال. (ينظر الأشمون، 23/2، والعكبري، إعراب القراءات الشواذ، 1996، 515/2، 414/1).

(واو الحال):

ينبه الأشموني -وهو يتحدث عن الواو الحالية- إلى أن الواو تمتنع في سبع مسائل، من هذه المسائل المضارع المنفي بـ(لا)، وإذا ذكرت الواو قبل المضارع المنفي بـ(لا) فإنه يؤوّل على إضمار مبتدأ، ومنه قراءة ابن ذكوان: ﴿فَاسْتَقِيمَا وَلَا تَتَّبِعَانِ﴾ (يونس: 89). (34-33/2).

وقد ذكر العكبري وجهاً آخر لإعراب هذه القراءة، ألا وهو الحالية، أي أن (تتبعان) في موضع حال، والتقدير: فاستقيما غير متتبعين. (التبيان في إعراب القرآن، 685/2، وينظر الفارسي، الحجة للقراء السبعة، 1993، 294/4).

— حروف الجر:

يرى القراء أن (لات) قد تجر الزمان، وقد قرئ: ﴿وَلَاتَ حِينَ مَنَاصٍ﴾ (ص: 3). (وهي قراءة عيسى بن عمر. ينظر معجم القراءات، 76/8). (ينظر الأشموني، 63/2).

وقدر أبو حيان جر (حين) على إضمار (من) كأنه قال (ولات من حين مناص)، وشبه الجملة في محل رفع اسم لات، والخبر محذوف، أو أنه مبتدأ والخبر محذوف، فالأول اختيار سيوي، والثاني قول الأخفش. (ينظر البحر المحيط، 141/7).

(من معاني إلى):

التوكيد، وهي الزائدة، ذكر ذلك الفراء مستدلاً بقراءة بعضهم: ﴿أَفْتَدَهُ مِنَ النَّاسِ تَهْوَى إِلَيْهِمْ﴾ (إبراهيم: 37). (قرأ بها علي بن أبي طالب وزيد بن علي وغيرهما. معجم القراءات، 501/4). (الأشموني، 63/2).

قال ابن جني: "تهوى إليهم" بفتح الواو هو من هويت الشيء إذا أحببته إلا أنه قال: (إليهم)، وأنت لا تقول: هويت إلى فلان، لكنك تقول: هويت فلاناً؛ لأنه عليه السلام حمله على المعنى، ألا ترى أن معنى هويت الشيء ملئت إليه؟ فقال: "تهوى إليهم" لأنه لاحظ معنى تميل إليهم". (المحتسب، 39/2).

(من معاني اللام):

موافقة (عند)، ومنه قراءة المحدثي: ﴿بَلْ كَذَّبُوا بِالْحَقِّ لَمَّا جَاءَهُمْ﴾ (ق: 5). (الأشموني، 81/2).

(من معاني على):

موافقة الباء، قال تعالى: ﴿حَقِيقٌ عَلَى أَنْ لَا أَقُولَ﴾ (الأعراف: 105). (قرأها أبي بالباء. (الأشموني، 91/2).

— الإضافة:

قد تُحذف تاء التأنيث للإضافة عند أمن اللبس، وقد قرأ بعضهم: ﴿لَأَعَدُّوا لَهُ عِدَّةً﴾ (التوبة: 46). أي: عِدَّتُهُ.

لم أجد هذه القراءة فيما اطلعت عليه من مصادر، ولعل ما أرادها الأشموني هي قراءة "محمد بن عبد الملك بن مروان وابنه معاوية (عده) بضم العين من غير تاء. والفراء يقول: تسقط التاء للإضافة". (الأندلسي، البحر المحيط، 49/5). (وينظر أيضاً العكبري، إعراب القراءات الشواذ، 1996، 618/1، وقد نسب ابن خالويه القراءة لزر بن حبيش، مختصر في الشواذ 58، ونسبها الحلبي لعاصم في رواية أبان، الدر المصون، 58/6).

(اكتساب المضاف التذكير والتأنيث من المضاف إليه):

إذا كان المضاف صالحاً للحذف ويُستغنى عنه بالمضاف إليه، فعند ذلك قد يكتسب الثاني التأنيث من الأول، كقراءة: ﴿تَلْتَقِطُهُ بَعْضُ السَّيَّارَةِ﴾ (يوسف: 10). (وهي قراءة الحسن ومجاهد وابن أبي عبيدة وغيرهم. ينظر معجم القراءات، 4/188).

قال أبو حيان: "تلتقطه بقاء التأنيث أُثِّثَ على المعنى". (البحر، 5/285). "لأن بعض السيارة سيارة، وحكى سيبويه: سقطت بعض أصابعه". (القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، 2006، 11/264).

(الإعراب والبناء قبل الفعل المعرب أو المبتدأ):

يقول الناظم (الألفية، باب الإضافة):

وَابْنِ أَوْ أَعْرَبِ مَا كَذَّ قَدْ أَجْرِيَا وَاخْتَرَبْنَا مَتَلَوِّ فَعْلٍ بِنِيَا
وَقَبْلَ فَعْلٍ مُعْرَبٍ أَوْ مُبْتَدَأَ أَعْرَبِ، وَمَنْ بَنَى فَلَنْ يُفْنَدَا

وقد استدلل الأشموني على إعراب الكلمة السابقة لفعل معرب بقوله تعالى: ﴿هَذَا يَوْمٌ يَنْفَعُ الصَّادِقِينَ صِدْقُهُمْ﴾ (المائدة: 119). ففي الآية (يوم) خبر مرفوع، والمبتدأ: هذا. ولم يجز البصريون إلا الإعراب، وقد خالفهم الكوفيون فأجازوا البناء، وهو اختيار الفارسي وابن مالك، واحتجوا بقراءة نافع: ﴿هَذَا يَوْمٌ يَنْفَعُ﴾ بفتح الميم. وهو مبني عند الكوفيين، وهو خبر لهذا، وبني لإضافته للجملة الفعلية. (ينظر الأشموني، 150-149/2، والأنصاري، مغني اللبيب، 2000، 5/644-665، ومعجم القراءات، 2/379 وما بعدها).

(لن):

أشار الأشموني إلى أن (لن) تكون بمعنى (عند)، وتختص بأمور، منها: أنها مبنية، وقد جاءت في لغة قيس معربة، وبلغتهم قُرئ: ﴿مِنْ لَدُنْهِ﴾ (الكهف: 2). (وهي قراءة شعبة عن عاصم. ينظر معجم القراءات، 5/149). (الأشموني، 2/161-162). "وذكر أغلب العلماء أنها هنا على البناء، وأن الكسر عارض لالتقاء الساكنين". (الخطيب، معجم القراءات، 5/150).

(مع):

قد ترادف (مع) (عند) فتُجر بـ(من)، ومنه قراءة بعضهم: ﴿هَذَا ذِكْرٌ مِنْ مَعِيَ﴾ (الأنبياء: 24).
(وهي قراءة يحيى بن يعمر وطلحة بن مصرف. ينظر معجم القراءات، 11/6).

قال السمين: "ودخول (من) على (مع) في الجملة نادر؛ لأنها ظرف لا يتصرف، وقد ضعف أبو حاتم هذه القراءة، ولم ير لدخول (من) على (مع) وجهاً". (الدر المصون، 145/8).

(قبل، وبعد):

قبل وبعد ملازمتان للإضافة، وتُطع عنهما لفظاً لا معنى، فتُبينان على الضم، وإذا نُوي المضاف إليه فإنهما تُعربان من غير تنوين، وقد قرئ: ﴿لِلَّهِ الْأَمْرُ مِنْ قَبْلٍ وَمِنْ بَعْدٍ﴾ (الروم: 4). (قرأ بها المحدثي وعون العقيلي. ينظر معجم القراءات، 140/7). أي: من قبل الغلب ومن بعده.

وإن قُطعتا عن الإضافة في اللفظ والمعنى يكون إعرابهما بالتنوين والنصب إلا إذا سُبقتا بجارٍ، وقد قرئ: ﴿مِنْ قَبْلٍ وَمِنْ بَعْدٍ﴾. (قراءة أبي السمال والمحدثي وغيرهما. معجم القراءات، 140/7). وكأنه قيل: قبلاً وبعداً، بمعنى أولاً وآخرأ. (ينظر الأشموني، 166/2-168، 170).

(إقامة المضاف إليه مكان المضاف):

قد يُحذف المضاف ويبقى المضاف إليه مجروراً، وهو مقيس، ولا يُشترط تقدّم نفي أو استفهام، ولكن الشرط أن يكون المحذوف مماثلاً لما عُطف عليه، ومن الجر غير المقيس الجر بدون عطف، مثل: رأيتُ التيميَّ تيمٍ عديّ، أي: أحد تيمٍ عديّ، وكذلك مع العاطف المفصول بغير (لا)، كقراءة ابن جهم: ﴿تُرِيدُونَ عَرَضَ الدُّنْيَا وَاللَّهُ يُرِيدُ الْآخِرَةَ﴾ (الأنفال: 67). أي: عرض الآخرة، وقيل التقدير: ثواب الآخرة أو عمل الآخرة. (ينظر الأشموني، 176/2).

(حذف المضاف إليه مع نية ثبوت لفظه):

هذه المسألة عكس سابقتها، يكون المحذوف فيها المضاف إليه، ويبقى المضاف، واشترط ابن مالك لهذا الحذف العطف والإضافة إلى مثل الذي أضيف له الأول، وذكر الأشموني أنّ الحذف قد يكون من غير الشرط المذكور، واستدلّ على ذلك بقراءة بعضهم: ﴿فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ﴾ (المائدة: 69). (قرأ بها يعقوب والحسن. ينظر معجم القراءات، 222/2) أي: فلا خوف شيءٍ عليهم.

قال ابن عطية: "فلا خوفٌ عليهم، نُصب بالتبرية، ووجهه أنه أعمّ وأبلغ في رفع الخوف". (المحرر الوجيز، 2001، 132/1).

(الفصل بين المضاف والمضاف إليه):

أشار الأشموني إلى أنّ الفصل بين المتضايين منه ما هو جائز في السّعة، وهو ثلاث مسائل، منها كون المضاف مصدرًا والمضاف إليه فاعله، والفاصل المفعول، والدليل قراءة ابن عامر: ﴿قَتْلُ أَوْلَادِهِمْ شُرَكَائِهِمْ﴾ (الأنعام: 137). والمسألة الثانية: أن يكون المضاف وصفًا والمضاف إليه مفعوله الأول، والفاصل مفعوله الثاني، وقد قرئ: ﴿فَلَا تَحْسَبَنَّ اللَّهَ مُحَلِّفَ وَعْدِهِ رُسُلِهِ﴾ (إبراهيم: 47). (الأشموني، 179/2، 181).

(المضاف إلى ياء المتكلم):

بين الأشموني أنّ اللغة الفصيحة في ياء المتكلم المدغم فيها أن تكون مفتوحة، وأما كسرهما فهو لغة قليلة، وبها قرأ حمزة: ﴿مَا أَنَا بِمُصْرِخِكُمْ وَمَا أَنتُمْ بِمُصْرِخِي﴾ (إبراهيم: 22). (197/2).

وقد ذكر الزجاج بأن هذه القراءة "عند جميع النحويين رديئة مردولة ولا وجه لها إلا وجه ضعيف ذكره بعض النحويين". (معاني القرآن وإعرابه، 1988، 159/3).

والقول عن بعض القراءات بأن هذه القراءة رديئة أو ضعيفة أو لحن، وتُردُّ بهذه الأوصاف المقتية القراءة السبعية أو العشرية المتواترة، هذا -لعمركم- لِمَن الجراءة على كتاب الله، فإذا نزل حرف من القرآن، وقد ثبت تواتره، وتلقته الأمة جمعاء بالقبول، فكيف لنحوي أو مفسر أن يحكم عليه بالرد!

والذي جعل الكثير من العلماء يحكمون على بعض القراءات بالضعف هو إخضاعهم القراءة للقاعدة النحوية، والواجب والصحيح أن تخضع القاعدة للقراءة لا العكس.

ومن الأدب مع القرآن أن نقول كما قال الأشموني لغة قليلة، أو غير مشهورة، وما إلى ذلك من الأقوال التي لا يساء فيها إلى أعظم كتاب!

قال أبو حيان عن هذه القراءة: "وما ذهب إليه [بعض النحاة] لا ينبغي أن يلتفت إليه، واقتفى آثارهم فيه الخلف، فلا يجوز أن يقال فيها [أي: القراءة]: إنها خطأ أو قبيحة أو رديئة، وقد نقل جماعة من أهل اللغة أنه لغة، لكنه قلّ استعمالها، ونصّ قطرب على أنها لغة في بني يربوع، وقال القاسم بن معن، وهو من رؤساء النحويين الكوفيين: هي صواب، وسأل حسين الجعفي أبا عمرو بن العلاء، وذكر تلحين أهل النحو، فقال: هي جائزة، وقال أيضاً: لا تبالي إلى أسفل حركتها أو إلى فوق، وعنه أنه قال: هي بانخفاض حسنة... ولا التفات إلى إنكار أبي حاتم على أبي عمرو تحسينها، فأبو عمرو إمام لغة، وإمام نحو، وإمام قراءة، وعربي صريح، وقد أجازها وحسنها". (البحر، 409/5).

— إعمال اسم الفاعل:

يجوز فيما يعمل فيه اسم الفاعل النصب أو الخفض بالإضافة، وقد قُرئ بالوجهين: ﴿إِنَّ اللَّهَ بَالِغُ أَمْرِهِ﴾ (الطلاق: 3). (قرأ حفص وأبو عمرو ويعقوب (بالغُ أمره) على الإضافة، وقرأ باقي السبعة وأبو جعفر وخلف (بالغُ أمره) بالرفع والتنوين، ونصب (أمره). معجم القراءات، 502/9)، و﴿هَلْ هُنَّ كَاشِفَاتُ ضُرِّهِ﴾ (الزمر: 38). (قرأ الجمهور (كاشفاتُ ضره) على الإضافة، وقرأ أبو عمرو (كاشفاتُ ضره) بتنوين الأول ونصب ضره. ينظر معجم القراءات، 164/8). (ينظر الأشموني، 227/2).

— التوكيد:

(التوكيد بكلّ وجميع وكلا وكلتا):

يقول ابن مالك (الألفية، باب التوكيد):

وَكُلًّا أَذْكَرُ فِي الشُّمُولِ وَكِلَا كِلْتَا جَمِيعًا بِالضَّمِيرِ مُوَصَّلًا

والمقصود أنه يجب اتصال ضمير المتبوع بهذه الألفاظ، وذلك ليحصل الربط بين التابع ومتبوعه، ولا يجوز حذف الضمير استغناءً بنية الإضافة، ويمنع الأشموني الاحتجاج لذلك بقراءة: ﴿إِنَّا كُلًّا فِيهَا﴾ (غافر: 48). (وهي قراءة ابن السّميفع وعيسى بن عمر. معجم القراءات، 235/8). لأنّ (كلًّا) بدل من اسم إن أو حال من الضمير المرفوع في (فيها). (الأشموني، 336/2-337).

وقد ردّ الأشموني قول الزمخشري الذي ذهب إلى أنّ (كلًّا) قُرئت "على التأكيد لاسم إنّ، وهو معرفة، والتنوين عوض عن المضاف إليه، يريد: إِنَّا كلنا". (الزمخشري، الكشف، 1998، 352/5).

وقد سبق ابن هشام الأشموني في اختياره، يقول: "والأجود أن تُقدّر (كلًّا) بدلاً من اسم إنّ، وإنما جاز إبدال الظاهر من ضمير الحاضر بدل كلّ، لأنه مفيدٌ للإحاطة". (مغني اللبيب، 90/3-91).

— عطف النسق:

(أم المتصلة):

يُعطف بأم إثر همزة التسوية، وهذه الهمزة قد تسقط إذا أمن بحذفها اللبس، يقول الناظم:

وَرَبَّمَا أُسْقِطَتِ الهمزةُ إنَّ كانَ حَقًّا المعنى بحذفها أَمْنٌ

واستدلّ الشارح على ذلك بقراءة ابن محيصن: ﴿سَوَاءٌ عَلَيْهِمْ أُنذِرْتَهُمْ﴾ (البقرة: 6). أي: أُنذِرْتَهُمْ. (الأشموني، 375/2-376).

(معاني أو):

من معاني (أو) الإضراب، وعند سيبويه يكون الإضراب بشرطين: تقدّم نفي أو نهي، وإعادة العامل، وأما عند الكوفيين وأبي علي وابن برهان وابن جني فهي تأتي للإضراب مطلقاً، والدليل قراءة أبي السمال: ﴿أَوْ كُفَّاهَا عَاهِدُوا عَهْدًا﴾ (البقرة: 100). بسكون الواو. (ينظر الأشموني، 378/2-379، والمغني، 418/1-419).

(معاني إمّا):

ينبه الأشموني إلى أنّ (إمّا) على كلام الناظم لا بدّ من تكرارها، ويشير إلى أنّ ذلك غالب لا لازم، وقد ورد ما يدلّ على جواز الاستغناء عن الثانية، وذلك في قراءة أبي: ﴿وَإِنَّا أَوْ إِيَّاكُمْ لِمَا عَلٰى هُدًى أَوْ فِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ﴾ (سبأ: 24). (385/2).

(عود الخافض في العطف على الضمير المخفوض):

يقول ابن مالك (الألفية، باب عطف النسق):

وَعَوْدُ خَافِضٍ لَدَى عَظْفٍ عَلَى ضَمِيرٍ خَفِضٍ لِزِمًا قَدْ جُعِلَا

وَإِسْ عِنْدِي لِزِمًا إِذْ قَدْ أَتَى فِي النَثْرِ وَالتَّظْمِ الصَّحِيحِ مُثَبَّتَا

يقول جمهور البصريين بوجوب إعادة الخافض في العطف على الضمير المخفوض، وأما الكوفيون ويونس والأخفش ويوافقهم الناظم فيرون أنّ ذلك ليس بلازم، مستدلّين بقوله تعالى: ﴿تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ﴾ (النساء: 1). (قرأ بها حمزة وغيره. معجم القراءات، 6/2).

قال ابن خالويه: "وزعم البصريون جميعاً أنه لحن، وليس عندي لحن؛ لأنّ ابن مجاهد حدثنا بإسنادٍ يُعْزِيهِ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، أَنَّهُ قَرَأَ: (والأرحام)، ومع ذلك فإنّ حمزة كان لا يقرأ حرفاً إلاّ بأثر". (إعراب القراءات السبع وعللها، 1992، 128/1).

وهذا ما تحدّثت عنه آنفاً من تضعيف الكثير من العلماء لبعض القراءات المتواترة، وهذه القراءة التي نحن بصدد ردها الكثير منهم، وهو ما نرفضه. فالقراءة الصحيحة معتبرة ومقدّمة على كل قول.

— البديل:

(البديل المطابق):

من أنواع البديل، البديل المطابق، ومنه قراءة الجر في قوله تعالى: ﴿إِلَى صِرَاطٍ الْعَزِيزِ الْحَمِيدِ اللَّهُ﴾ (إبراهيم: 1). (قرأ بالجر السبعة إلا نافع وابن عامر فقد قرأ بالرفع. ينظر معجم القراءات، 4/448). فلفظ الجلالة في قراءة الجماعة بدل مطابق، ومن قرأ بالرفع فهو مبتدأ، وخبره (الذي). (ينظر الأشموني، 4/3).

وقد ختم الأشموني باب البديل بذكر مسائل متفرقة، منها اتحاد البديل والمُبدل منه لفظاً إذا كان مع الثاني زيادة بيان، واستدلّ بقراءة يعقوب: ﴿وَتَرَى كُلَّ أُمَّةٍ جَائِيَةً كُلُّ أُمَّةٍ تُدْعَى إِلَى كِتَابِهَا﴾ (الجنّة: 28). (13/3). (كلّ أمة) الثانية منصوبة على البديل، وهو بدل النكرة الموصوفة من النكرة. (ينظر الأندلسي، البحر المحيط، 50/8).

— النداء:

(تابع المنادى):

إذا عطف على المنادى المبني على الضمّ اسماً فيه أل ففي ذلك وجهان: الرفع والنصب، والأحسن الرفع، والدليل على الوجهين قوله تعالى: ﴿يَا جِبَالُ أَوِّبِي مَعَهُ وَالطَّيْرُ﴾ (سبأ: 10). فكلمة (الطير) (قرأ السلمي والأعرج وعبد الوارث وغيرهم بالرفع، وقرأ السبعة ورويس وغيرهم بالنصب، ينظر معجم القراءات، 340/7-341). (ينظر الأشموني، 33/3).

وقراءة النصب عطفاً على موضع (يا جبال)، وقد نسب سيبويه لأبي عمرو أنها نصبت بإضمار فعل، والتقدير: سخرنا له الطير، ويرى الكسائي أنها عطف على (فضلاً)، ونصبها الزجاج على أنها مفعول معه، وقد ردّ أبو حيان قول الزجاج؛ لأن قبله (معه)، ولا يقتضي الفعل اثنين من المفعول معه إلا على البديل أو العطف. وأما قراءة العطف فهي عطف على لفظ (يا جبال)، وقيل: عطف على الضمير في (أوبي)، وقيل: رُفِعَ على الابتداء والخبر محذوف، أي: والطير تَوَوَّبُ. (ينظر الأندلسي، البحر، 253/7، وابن عطية، المحرر الوجيز، 407/4).

(المنادى المضاف إلى ياء المتكلم):

نقل الأشموني عن شرح الكافية لابن مالك أن من وجوه الإضافة إلى ياء المتكلم وجهاً سادساً "وهو الاكتفاء عن الإضافة بنيتها، وجعل الاسم مضموماً كالمنادى المفرد، ومنه قراءة بعض القراء: ﴿رَبُّ السِّجْنِ أَحَبُّ إِلَيَّ﴾ (يوسف: 33). (نسب الدكتور عبد اللطيف الخطيب هذه القراءة لابن محيصن، معللاً لذلك بأنها قراءته في سبعة وستين موضعاً. ينظر معجم القراءات، 253/4). (الأشموني، 40/3).

وفي الدر المصون (رَبُّ) بالضم، و(السجن) بكسر النون، وفي هذه الحال لا وجه للاستشهاد بهذه القراءة، وبابها ليس المنادى، فهي مبتدأ، والسجن مضاف إليه، والخبر أحب. (493/6).

— نونا التوكيد:

لا تقع النون الخفيفة بعد الألف، والعلة التقاء الساكنين، وأما النون الثقيلة فإنها تجيء بعد الألف، وتكون مكسورة. وأشار الأشموني إلى أن يونس والكوفيين أجازوا وقوع الخفيفة بعد الألف، ويؤيده قراءة بعضهم: ﴿فَدَمَّرْنَاهُمْ تَدْمِيرًا﴾ (الفرقان: 36). (قرأ بها علي بن أبي طالب. معجم القراءات، 352/6). (الأشموني، 127/3).

وذكر سيبويه راداً على القائلين بالجواز بأن "هذا لم تقله العرب، وليس له نظير في كلامها، لا يقع بعد الألف ساكن إلا أن يدغم". (الكتاب، 527/3).

— ما لا ينصرف:

(صرف الممنوع من الصرف):

مثل الأشموني لصرف الممنوع من الصرف بقراءة نافع والكسائي: ﴿سَلَسِلًا وَأَغْلَالًا وَسَعِيرًا﴾ (الإنسان: 4)، و﴿قَوَارِيرًا قَوَارِيرًا﴾ (الإنسان: 15-16). وبقراءة الأعمش: ﴿وَلَا يَغُوثًا وَيَعُوقًا وَنَسْرًا﴾ (نوح: 23). (174/3).

واللغة المشهورة في (سلاسل) هي المنع من الصرف، "وإنما عدل [عن هذه اللغة] إرادة التناسب لما ذكر معها من قوله (أغلالاً وسعيراً)". (أبو شامة، إبراز المعاني، 714). والكلام في (قواريراً) كسابقه في (سلاسل). وأما قراءة الأعمش بصرف (يغوث ويعوق) فقد خرج أبو حيان على أحد وجهين: الأول: أنه لغة، فمن العرب من يصرف كل كلمة، وقد حكى هذه اللغة الكسائي، والثاني: أنه صرف لمناسبة ما قبله وما بعده من المنون. (ينظر البحر، 336/8).

— إعراب الفعل:

من نواصب المضارع (أن) المصدرية، ويُشترط ألا يكون بعدها فعل من أفعال اليقين؛ لأنها حينئذ تكون المخففة من الثقيلة، والتي اسمها ضمير الشأن، وقد قرأ بعضهم: ﴿أَفَلَا يَرَوْنَ أَنَّ لَا يَرْجِعَ﴾ (طه: 89). (وهي قراءة أبي حيوة وأبان وابن صبيح وغيرهم. معجم القراءات، 482/5). وهو شاذ إلا إذا أُوِّل العلم بغيره جاز وقوع الناصبة بعده. وحكم الفراء وابن الأنباري بجوازه من غير تأويل. (الأشموني، 187/3).

(أن) بعد أفعال الرجحان:

تنصب (أن) بعد أفعال الرجحان المضارع، وترفعه وفي هذه الحال هي المخففة من الثقيلة، وهو أمرٌ مطرد، وقد قرئ بالوجهين قوله تعالى: ﴿وَحَسِبُوا أَنَّ لَا تَكُونَ فِتْنَةً﴾ (المائدة: 71). قرأ أبو عمرو وحمزة والكسائي برفع (تكون)، والباقون بالنصب. (الأشموني، 188/3).

(إهمال (أن):

أهمل بعض العرب (أن) حملاً على (ما) المصدرية، بشرط ألا يتقدمها علم أو ظن، ومن ذلك قراءة ابن محيصن: ﴿لَمَنْ أَرَادَ أَنْ يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ﴾ (البقرة: 233). (الأشموني، 193/3).

وهي عند البصريين (أن) المصدرية أهملت حملاً على (ما) المصدرية، وأما الكوفيون فهي عندهم المخففة من الثقيلة. (المرادي، الجني الداني، 1992، 220).

(إذن):

إذا وقعت (إذن) بعد عطف بالواو أو الفاء فإنه يجوز في المضارع بعدها النصب أو الرفع، وقد قرئ: ﴿وَإِذَا لَا يَلْبِثُوا خَلْقَكَ﴾ (الإسراء: 76). (قرأ بها أبي وابن مسعود . ينظر معجم القراءات، 101/5)، و﴿فَإِذَا لَا يُؤْتُوا النَّاسَ نَقِيرًا﴾ (النساء: 53). (وهي قراءة أبي وابن مسعود وابن عباس. معجم القراءات، 88/2). (الأشموني، 196/3).

قال السيوطي: "وإن وليت [إذن] عاطفاً قلّ النصب، والأكثر في لسان العرب إلغاؤها". (الهمع، 107، وينظر الرضي، شرح الكافية، 1996، 45/4).

(حتى):

الفعل بعد (حتى) إما أن يكون استقباله حقيقياً أو غير ذلك، فإن كان حقيقياً فالنصب واجب، وإن كان الآخر فالنصب جائز، ومنه قوله تعالى: ﴿وَزُلْزِلُوا حَتَّى يَقُولَ الرَّسُولُ﴾ (البقرة: 214). قرأ الجمهور (يقول) بالنصب، وقرأها نافع والكسائي بالرفع.

فن قرأ بالنصب فعلى تأويله بالمستقبل، ومن قرأ بالرفع فعلى تأويله بالحال. (الأشموني، 205/3).

(أن) المضمر:

ينبه الأشموني إلى أنه "قد تُضمَر (أن) بعد الفاء الواقعة بين مجزومي أداة الشرط أو بعدهما... نحو: ﴿إِذَا قُضِيَ أَمْرٌ فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾ (آل عمران: 47) في قراءة من نصب". (وهي قراءة ابن عامر. معجم القراءات، 495/1). (الأشموني، 214/3).

(نصب الفعل بعد الواو):

مما سُمع فيه النصب مع الواو، التني، ومنه قراءة حمزة وحفص: ﴿يَا لَيْتَنَا نُرَدُّ وَلَا نَكْذِبُ بِآيَاتِ رَبِّنَا وَنَكُونُ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ﴾ (الأنعام: 27). "وهذا النصب عند جمهور البصريين هو بإضمار (أن) بعد الواو، فهو ينسبك من (أن) المضمرة والفعل بعدها مصدر مرفوع معطوف على مصدر مُتَوَهِّمٌ مقدَّر من الجملة السابقة، والتقدير: يا ليتنا يكون لنا ردٌّ وانتفاء تكذيب وكونٌ من المؤمنين". (الأندلسي، البحر، 105/4).

(الفعل بعد الفاء في الرجاء):

ثبت نصب الفعل بعد الفاء في الرجاء، وذلك في قراءة حفص عن عاصم: ﴿لَعَلِّي أَبْلُغُ الْأَسْبَابَ أَسْبَابَ السَّمَوَاتِ فَأَطَّلِعَ﴾ (غافر: 36-37)، ﴿لَعَلَّهُ يَزَكِّي أَوْ يَذْكُرُ فَتَنْفَعَهُ الذِّكْرَى﴾ (عبس: 3-4). (الأشموني 223/3). والنصب في هذه الحال أجازه الكوفيون، ومنعه البصريون. (ينظر الأندلسي، البحر، 446/7). وحجة الكوفيين قوية، ولا حاجة إلى التأويل مع وجود الشاهد القرآني الصحيح.

(حذف (أن) والنصب بعدها):

حكم ابن مالك على شذوذ نصب الفعل مع حذف (أن)، وذكر الأشموني أنَّ بعضهم قرأ: ﴿بَلْ نَقْذِفُ بِالْحَقِّ عَلَى الْبَاطِلِ فَيَدْمَغُهُ﴾ (الأنبياء: 18). (وهي قراءة عيسى بن عمر. معجم القراءات، 10/6)، وقراءة الحسن: ﴿قُلْ أَغَيَّرَ اللَّهُ تَأْمُرُونِي أَعْبُدْ﴾ (الزمر: 64). فالشاهد في الآيتين (يدمغه)، (أعبد) نُصب الفعلان والتون محذوفة، وهو شاذُّ. (الأشموني، 227/3-228).

— عوامل الجزم:

(اللام):

من الحروف الجازمة للمضارع اللام. يقول الأشموني: "وأما اللام فجزمها لفعلي المتكلم مبنيين للفاعل [أي: ما كان فعله أنا أو نحن] جائز في السعة، لكنه قليل، ومنه (قوموا فلأصل بكم)، ﴿وَلَنَحْمِلْ خَطَايَاكُمْ﴾ (العنكبوت: 12). وأقل منه جزمها فعل الفاعل المخاطب كقراءة أبي وأنس: ﴿فَبَدَّلَكَ فَتَفَرَّحُوا﴾ (يونس: 58)". (231-230/3).

(لأ):

يجوز حذف المضارع بعد (لأ)، وهذا مما تنفرد به (لأ)، وفي هذه الحال يكون الوقف عليها، ويرى الأشموني أن هذا من أحسن التخريجات لقوله تعالى: ﴿وَإِنَّ كُلاًَّ لَّمَّا﴾ (هود: 111). (قرأ بها ابن عامر وحفص عن عاصم وحمزة وأبو جعفر وغيرهم. معجم القراءات، 144/4). (الأشموني، 237/3).

وتعد "هذه الآية مشكلة جداً، ويزداد الإشكال في قراءتها، وهي تشديد إن وثقل لأم". (درويش، إعراب القرآن وبيانه، 1994، 436/4).

ومن يقرأ تخريج هذه الآية في كتب التفسير والنحو يقف على صحة ما قاله محيي الدين درويش، يقول السمين الحلبي: "هذه الآية الكريمة مما تكلم الناس فيها قديماً وحديثاً، وعسر على أكثرهم تلخيصها قراءة وتخريجاً". (الدر المصون، 397/6).

ولعل ما ذهب إليه أبو حيان -وهو ما استحسنته الأشموني- يعتبر من أسهل هذه التخريجات. يقول أبو حيان: "وكنيت قد ظهر لي فيها وجه جارٍ على قواعد العربية، وهو أن (لأ) هذه هي (لأ) الجازمة، حذف فعلها المجزوم، لدلالة المعنى عليه، كما حذفوه في قولهم: قاربت المدينة ولأ، يريدون: ولأ أدخلها، وكذلك هنا التقدير: وإن كلاً لمَّا ينقص من جزاء عمله، ويدل عليه قوله تعالى: ﴿لِيُوفِّيَنَّهُمْ رَبُّكَ أَعْمَالَهُمْ﴾ (هود: 111) لما أخبر بانتفاء نقص جزاء أعمالهم أكدّه بالقسم". (البحر المحيط، 267/5).

(لأ) بمعنى (إلا):

(لأ) التي بمعنى (إلا) لا تدخل إلا على الجملة الاسمية، ومنه قوله تعالى: ﴿إِنْ كُلُّ نَفْسٍ لَّمَّا عَلَيْهَا حَافِظٌ﴾ (الطارق: 4). (وهي قراءة عاصم وابن عامر وحمزة وغيرهم. معجم القراءات، 378/10). (الأشموني، 239/3). "قال أبو الحسن الأخفش: (لأ) بمعنى (إلا)، لغة مشهورة في هذيل وغيرهم". (ابن عطية، المحرر الوجيز، 465/5).

(حمل (إن) على (لو):

نبه الأشموني إلى أنّ ابن مالك يقول بإهمال (إن)، وذلك حملاً على (لو)، ومنه قراءة طلحة: ﴿فَإِمَّا تَرَيَنَّ﴾ (مريم: 26). بياء ساكنة ونون مفتوحة. وذكر ابن جني أن هذه القراءة لغة من لغات العرب، وليست لحناً، إلا أنه لم يشر إلى إهمال (إن). (المحتسب، 86/2).

(اقتران الفاء بجواب الشرط):

استدلّ الأشموني على اقتران الفاء بالجملة الطلبية بقوله تعالى: ﴿وَمَنْ يَعْمَلْ مِنَ الصَّالِحَاتِ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَا يَخَفُ ظُلُمًا وَلَا هَضْمًا﴾ (طه: 112). في رواية ابن كثير. (262/3). فقد قرأ (يخف) مجزوماً بلا الناهية.

(اقتران جواب الشرط بالفاء أو الواو):

إذا اقترن الفعل بعد الجزاء بالفاء أو الواو جاز فيه الجزم بالعطف، والرفع على الاستئناف، والنصب بأن مضمرة وجوباً وهو قليل، وقد جاء في القراءات ما يدلّ على هذه الأوجه الثلاثة. فقد قرأ عاصم وابن عامر: ﴿يُحَاسِبُكُمْ بِهِ اللَّهُ فَيَغْفِرُ﴾ (البقرة: 284). برفع (يغفر)، وقرأها الباقون بالجزم. وفي قراءة ابن عباس بالنصب.

وذكر الأشموني أنّ الكوفيين ألحقوا (ثم) بالفاء والواو، وذلك في جواز النصب بعدها، ودليلهم قراءة الحسن: ﴿وَمَنْ يَخْرُجْ مِنْ بَيْتِهِ مُهَاجِرًا إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ ثُمَّ يُدْرِكْهُ الْمَوْتُ﴾ (النساء: 100). (266/3)، (288).

— لو:

قد تكون (لو) مصدرية بمنزلة (أن) إلا أنها غير ناصبة، وتقع بعد (ودّ). وأشار الأشموني إلى أنّ أكثر العلماء لم يقل بمصدرية (لو)، ومن القائلين بمصدريتها الفراء وأبو علي، وتبعهم ابن مالك، وقد استدلووا بقراءة بعضهم: ﴿وَدُّوا لَوْ تُدْهِنُ فَيُدْهِنُوا﴾ (القلم: 9). بحذف النون. (وهذه القراءة لم تُنسب لأحد. معجم القراءات، 31/10). (الأشموني، 282/3).

وقد وجّه أبو حيان النصب في هذه القراءة على أحد وجهين: "أحدهما: إنه جواب (ودّوا) لتضمّنه معنى ليت، والثاني: أنه على توهم أنه نطق بـ(أن)، أي: ودّوا أن تدهن فيدهنوا فتكون عطفاً على التوهم، ولا يجيء هذا الوجه إلا على قول من جعل (لو) مصدرية بمعنى (أن)". (البحر، 304/8).

— أما، ولولا، ولوما:

نبه الأشموني إلى أنه من الأمور التي يفصل بها بين (أما) والفاء، اسم معمول لمخذوف يفسره ما بعد الفاء، كقراءة: ﴿وَأَمَّا ثُمُودَ فَهَدَيْنَاهُمْ﴾ (فصلت: 17). (قرأ بها الحسن وابن أبي إسحاق والأعمش وغيرهم. معجم القراءات، 8 / 272-273). بنصب (ثمود). (ينظر الأشموني، 298/3). ونُصب ثمود بفعل مخذوف، والتقدير: وأما ثمود فهدينا، ولا ينتصب بالفعل (هديناهم)؛ لأنه قد استوفى مفعوله. (العكبري، إعراب القراءات الشواذ، 428/2).

— العدد:

ندر تمييز المائة بالجمع، وقد قرأ حمزة والكسائي: ﴿ثَلَاثُمِائَةِ سِنِينَ﴾ (الكهف: 25). (الأشموني، 320/3).

(العدد المركب):

العدد (عشر) عينه مفتوحة، في حال التركيب، وقد تُسَكَّن، فيقال (أحدَ عشر)، وكذلك أخواته، والعلة توالي الحركات، وبها قرأ أبو جعفر وهبيرة صاحب حفص: ﴿اثْنَا عَشَرَ شَهْرًا﴾ (التوبة: 36). (ينظر الأشموني، 321/3).

(ثماني):

إذا رُكِبَ العدد (ثماني) ففيه أربع لغات، فتح الياء وسكونها، وحذفها مع كسر النون، وفتحها. وقد تُحذف ياءها في الأفراد أيضاً، ويكون الإعراب على النون، كقول الشاعر: (البيت من الرجز، وهو بلا نسبة. ينظر يعقوب، المعجم المفصل في شواهد العربية، 1996، 255/12).

لَهَا ثَنَائِيَا أَرْبَعُ حِسَانٌ وَأَرْبَعُ فَتَغْرُهَا ثَمَانٌ

وهو مثل قراءة بعضهم: ﴿وَلَهُ الْجَوَارُ الْمُنَشَّاتُ﴾ (الرحمن: 24). بضم الراء. (وهي قراءة عبد الله بن مسعود والحسن وعبد الوارث عن أبي عمرو. معجم القراءات، 257/9). قال العكبري: "يُقرأ بضم الراء، ووجهه أنه حذف الياء، وجعل الباقي في كلمة تامة، كما يُفعل في ترخيم النداء". (إعراب القراءات الشواذ، 540/2).

— كيفية ثنية المقصور والمدود، وجمعهما تصحيحاً:

أتبع قومٌ من العرب في نحو: (بيضة وجوزة) من المعتلّ العين، وهي لغة هذيل، ويُقصد بالإتياع: إتياع العين للفاء في الفتح عند الجمع، وبلغتهم قُرئ: ﴿ثَلَاثُ عَوْرَاتٍ لَكُمْ﴾ (النور: 58). (هذه القراءة رُويت عن ابن عباس وابن أبي إسحاق والأعمش وغيرهما. معجم القراءات، 259/6). (الأشموني، 375/3). قال ابن خالويه: "سمعتُ ابن الأنباري يقول: قرأ به الأعمش، وسمعت ابن مجاهد يقول: هو لحن، فإن جعله لحنًا وخطأً من قِبَل الرواية وإلا فله مذهب في العربية. بنو تميم تقول: رَوَضَاتٌ وَجَوَزَاتٌ وَعَوْرَاتٌ، وسائر العرب بالإسكان، وهو الاختيار لثلاثا تنقلب الواو ألفاً لتحركها وانفتاح ما قبلها". (مختصر في شواذ القراءات، 104).

— جمع التكسير:

وزن (فَعَلَى) جمع يكون للوصف نحو: قتيل وقتلي، وهالك وهلكي، وكذلك وزن (فَعْلَان) كسكران وسكرى، وبوزن سكرى قرأ حمزة والكسائي: ﴿وَتَرَى النَّاسَ سَكَرَى وَمَاهُمْ بِسَكَرَى﴾ (الحج: 2). (الأشموني، 393/3).

— الوقف:

(الوقف على الاسم المنقوص):

تُحذف ياء الاسم المنقوص عند الوقف كالوصل، ويجوز الوقف عليه بالياء، كقراءة ابن كثير: ﴿وَلِكُلِّ قَوْمٍ هَادِي﴾ (الرعد: 7)، ﴿وَمَاهُمْ مِنْ دُونِهِ مِنْ وَالِي﴾ (الرعد: 11)، ﴿وَمَا عِنْدَ اللَّهِ بَاقِي﴾ (التحل: 96). (الأشموني، 7/4).

(الوصل والوقف):

قد يُحكم للوصل بحكم الوقف، وقد قرأ السبعة إلا حمزة والكسائي بإثبات الهاء وصلًا ووقفًا في: ﴿لَمْ يَتَسَنَّهْ وَانْظُرْ﴾ (البقرة: 259)، و﴿فَبَهَدَاهُمْ لِقَتَدَهُ قُلْ﴾ (الأنعام: 90)، و﴿مَالِيَهْ هَلَكَ عَنِّي سُلْطَانِيَهْ خُذُوهُ﴾ (الحاقة: 28، 29، 30)، و﴿مَاهِيَهْ نَارُ حَامِيَهْ﴾ (القارعة: 10-11). وحمزة والكسائي يثبتان الهاء في الوقف فقط. (ينظر الأشموني، 21/4، وابن مجاهد، السبعة، 188-189).

— التصريف:

من الأوزان المهملة (فُعل) بكسر الفاء وضمّ العين، لاستثقال العرب الانتقال من كسر إلى ضمّ، وقد قرئ: ﴿وَالسَّمَاءَ ذَاتِ الْحُبُكِ﴾ (الذاريات: 7). (قرأ بها أبو مالك الغفاري والحسن وأبو السمال. معجم القراءات، 125/9). (الأشموني، 43/4). ووجهت هذه القراءة على النحو الآتي:

1- قال ابن عطية: "هي لغة شاذة غير متوجهة، وكأنه أراد كسرها ثم توهم (الحُبُك) قراءة الضم بعد أن كسر الحاء فضمّ الباء، وهذا على تداخل اللغات، وليس في كلام العرب هذا البناء". (المحرر الوجيز، 172/5).

وهذا التوجيه غير مقبول، فالقراءة تعتمد على الرواية والدقة، ومن أهم معاييرها الضبط، فكيف يتحول القارئ بطريق الخطأ وتصير قراءة؟ وهل كل من قرأ بهذه القراءة توهم؟ فهذا تأويل عجيب!

2- قال أبو حيان: "والأحسن عندي أن تكون مما أتبع فيه حركة الحاء لحركة (ذات) في الكسرة، ولم يُعتدّ باللام الساكنة؛ لأنّ الساكن حاجز غير حصين". (البحر، 133/8).

— فصل في زيادة همزة الوصل:

من قواعد همزة الوصل المفتوحة أنها تُبدل مدّاً مع الاستفهام، وهو الأرجح، أو تُسهّل بين الهمزة والألف مع القصر، وقد قرئ بالوجهين: ﴿الذَّكْرَيْنِ﴾ (الأنعام: 143، 144). و﴿الآن﴾ (يونس: 51، 91). (الأشموني، 84/4).

— الإبدال:

(إبدال الدال ذالاً):

ومنه قراءة الأعمش: ﴿فَشَرِّذْ بِهِمْ﴾ (الأنفال: 57). بالذال المعجمة. (الأشموني، 84/4).

(الكشكشة):

وهي في لغة تميم، والمقصود بها: إبدال الكاف شيئاً، ومنه قراءة بعضهم: ﴿قَدْ جَعَلَ رَبِّي خَتَمَ سَرِيّاً﴾ (مريم: 24). (لم ينسبها صاحب معجم القراءات لأي قارئ. 354/5).

(إبدال الواو المكسورة المصدّرة همزة):

وذلك نحو: إشاح وإفادة وإسادة في وشاح ووفادة ووسادة. وقد قرأ أبي وابن جبير والثقفى: ﴿مِنْ إِعَاءِ أَخِيهِ﴾ (يوسف: 76). وهو مقصور على السماع، إلا أن أبا عثمان يرى أن ذلك مطرداً مقيساً. (الأشموني، 97/4).

(إبدال الهمزة ألفاً أو واواً أو ياءاً):

إذا اجتمع همزتان في كلمة فلهما ثلاثة أحوال من حيث الحركة والسكون: تحرك الأولى وسكون الثانية، أو العكس، أو أن يتحركا معاً. فإن تحركت الأولى وسكنت الثانية تبدل الثانية حرف مدٍّ يجانس حركة ما قبلها، وسبب الإبدال هو طلب الخفة، وشذّ قراءة بعضهم: ﴿إِثْلَافِهِمْ رِحْلَةَ الشِّتَاءِ وَالصَّيْفِ﴾ (قريش: 2). (وهي رواية الشموني عن الأعشى عن أبي بكر عن عاصم. ينظر معجم القراءات، 598/10). (الأشموني، 99/4).

وقد ذكر ابن مجاهد أن أبا بكر رجع عن هذه القراءة إلى قراءة الجماعة. (ينظر السبعة، 698).

(إبدال الألف والياء واواً):

إذا وقعت الياء بعد الضمّ، نُطْقَتْ بوجهين، بالياء والواو. كقولهم في أنثى الأكيس والأضيق: الكيسي والضّيقى، أو الكُوسى والضُّوقى، وهذا يكون في الوصف فقط، أما في الأسماء فلا إبدال، نحو: طُوبى مصدراً لطاب، أو اسماً لشجرة في الجنة، فهنا يتعيّن قلبها واواً، وقد قرئ شاذاً: ﴿طِيبَى لَهُمْ﴾ (الرعد: 29). (نسبت هذه القراءة لبكرة الأعرابي، وقيل: مكوزة الأعرابي، وقيل: مكورة بالراء. ينظر معجم القراءات، 417/4). (الأشموني، 111/4).

(إبدال الواو ياءاً):

تبدل الواو ياءاً إذا التقتا في كلمة. وكان السابق منهما ساكناً، وعند التقاء الياءين يجب الإدغام، ويشترط في ذلك ألا يكون الساكن بدلاً غير لازم، نحو: رؤية مخفف رؤية، فلا يُبدل لعروضه، وقد قرأ بعضهم: ﴿إِنْ كُنْتُمْ لِلرُّيَا تَعْبُرُونَ﴾ (يوسف: 45). (وهي قراءة أبي جعفر. معجم القراءات، 270/4). (الأشموني، 115/4).

— الإدغام:

أشار الأشموني إلى أنّ من شروط وجوب إدغام أول المثلين المتحركين أن يكونا في كلمة، فإذا كانا في كلمتين مثل: ﴿جَعَلَ لَكَ﴾ (الفرقان: 10). (قراءة أبي عمرو ويعقوب. معجم القراءات، 323/6)

كان الإدغام جائزاً، ويُشترط في الجواز ألا يكونا همزتين، وألا يكون الحرف الذي قبلهما ساكناً غير لين مثل: ﴿شَهْرَ رَمَضَانَ﴾ (البقرة: 185). (قراءة أبي عمرو والحسن ويعقوب. معجم القراءات، 1/254) فهذا لا يجوز عند جمهور البصريين، وقد روي عن أبي عمرو إدغام ذلك. (155/4).

(حذف أحد الحرفين المتماثلين من الكلمة):

يقول ابن مالك (الألفية، باب الإدغام):

وَمَا بَتَاءَيْنِ ابْتَدَى قَدْ يُقْتَصَرُ فِيهِ عَلَى تَا كَتَبَيْنِ الْعَبْرَ

الأصل في (تَبَيْنَ) تَبَيْنَ بَتَاءَيْنِ، الأولى: تاء المضارعة، والثانية: تاء تفعل، وعلة الحذف الثقل، وقد بين الأشموني أن الحذف لا يقتصر على التاءين، فقد ورد أيضاً في النونين، ومنه قراءة: ﴿وَنَزَلَ الْمَلَائِكَةُ تَنْزِيلًا﴾ (الفرقان: 25). (وهي قراءة أبي معاذ وخارجة عن أبي عمرو وقنبل عن ابن كثير. معجم القراءات، 6/341). ومن ذلك على الأظهر قوله تعالى: ﴿كَذَلِكَ نُجَيِّ الْمُؤْمِنِينَ﴾. في قراءة عاصم. (160/4).

— خاتمة البحث

أهم نتائج البحث:

- 1- تعتبر القراءات القرآنية بصحيحها وشاذها مادة من مواد الاستدلال للقواعد والآراء التي بها الأشموني في شرحه على الألفية.
- 2- لا يعتمد الأشموني في الأخذ بإحدى القراءات على مدرسة نحوية معينة، بل يقول بما يراه صحيحاً من أي فريق، سواءً أكان بصرياً أم كوفياً.
- 3- لا يرد الأشموني القراءة الصحيحة المتواترة بالنظر إلى القاعدة النحوية.
- 4- يقول بعض العلماء بتلحين بعض القراءات وتخطئتها، ولو كانت القراءة سبعة أو عشرية، وهو ما رفضه الباحث، وعاب على قائله، ولو كانوا في ذروة السنام من العلم؛ لأن القرآن هو الحاكم، والقواعد تؤخذ منه، لا أن تكون آياته تحت حكم القاعدة.

المصادر والمراجع:

أولاً- القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

ثانياً- المصادر والمراجع:

ابن جني، (1998)، المحتسب في تبين وجوه شاذ القراءات. (تحقيق: محمد عبد القادر عطا)، بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن خالويه، (1992)، إعراب القراءات السبع وعلاها. (تحقيق: عبد الرحمن بن سليمان العثيمين)، القاهرة: مكتبة الخانجي.

ابن خالويه، (د.ت)، مختصر في شواذ القرآن. القاهرة: مكتبة المتنبي.

ابن مجاهد، (د.ت)، السبعة في القراءات. (تحقيق: شوقي ضيف)، القاهرة: دار المعارف.

الأنباري، أبو البركات، (1993)، الإنصاف في مسائل الخلاف. صيدا، بيروت: المكتبة العصرية.

الأندلسي، ابن عطية، (2001)، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. (تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد)، بيروت: دار الكتب العلمية، بيروت.

الأندلسي، أبو حيان، (1993)، البحر المحيط. (تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وآخرون)، بيروت: دار الكتب العلمية.

الأنصاري، ابن هشام، (2000)، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب. (تحقيق: عبد اللطيف الخطيب)، الكويت: (د.ناشر).

الحلي، السمين، (د.ت)، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون. (تحقيق: أحمد محمد الخراط)، دمشق: دار القلم.

الخطيب، عبد اللطيف، (2002)، معجم القراءات. دمشق: دار سعد الدين.

الدرويش، محي الدين، (1994)، إعراب القرآن وبيانه. (ط4)، دمشق، بيروت: الجامعة، دار ابن كثير.

- الزجاج، أبو إسحاق. (1988). معاني القرآن وإعرابه. (تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي). بيروت: عالم الكتب.
- الزخشري، جار الله أبو القاسم. (1998). الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل. (تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، وآخرين). الرياض: مكتبة العبيكان.
- السيوطي، جلال الدين. (1987). مع المعاني في شرح جمع الجوامع. (تحقيق: عبد العال سالم مكرم، وعبد السلام هارون). (ط2). بيروت: مؤسسة الرسالة.
- العكبري، أبو البقاء. (1996). إعراب القراءات الشواذ. (تحقيق: محمد السيد أحمد عزّوز). بيروت: عالم الكتب.
- العكبري، أبو البقاء. (د.ت). التبيان في إعراب القرآن. (تحقيق: علي محمد البجاوي). بيروت: دار الشام للتراث.
- الفارسي، أبو علي. (1993). الحجة للقراء السبعة. (تحقيق: بدر الدين قهوجي، وبشير جويجاتي). (ط2). بيروت: دار المأمون للتراث.
- ألفية ابن مالك في النحو والصرف. (2002). القاهرة: دار السلام، 2002م.
- القرطبي. (2006). الجامع لأحكام القرآن. (تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي). بيروت: مؤسسة الرسالة.
- القيسي، مكي. (1997). الكشف عن وجوه القراءات السبع. (تحقيق: محيي الدين رمضان). (ط5). بيروت: مؤسسة الرسالة.
- المرادي. (1992). الجنى الداني في حروف المعاني. (تحقيق: نضر الدين قباوة، ومحمد نديم فاضل). بيروت: دار الكتب العلمية.
- المقدسي، أبو شامة. (د.ت). إبراز المعاني من حرز الأمان في القراءات السبع. (تحقيق: إبراهيم عطوه

عوض). بيروت: دار الكتب العلمية.

حمد، حسن. (1998). شرح الأشموني على ألفية ابن مالك. بيروت: دار الكتب العلمية.

سيبويه. (د.ت). الكتاب. (تحقيق: عبد السلام هارون). بيروت: دار الجيل، بيروت.

عضيمة، محمد عبد الخالق. (د.ت). دراسات لأسلوب القرآن الكريم. القاهرة: دار الحديث.

عمر، يوسف حسن. (1996). شرح الرضي على الكافية. (ط2). بنغازي: منشورات جامعة قار يونس.

يعقوب، إميل. (1996). المعجم المفصل في شواهد العربية. بيروت: دار الكتب العلمية.

طرق شرح المعنى في كتاب العين

د. منى البشير محمد علي، كلية اللغات والترجمة، جامعة الزيتونة.

ملخص البحث:

إن الوظيفة الأساسية التي تقدمها المعاجم -خاصة معاجم الألفاظ- متمثلة في شرح معاني هذه الألفاظ، والمقصود بالشرح تحديد دلالة المدخل المعجمي، ويتم هذا الأمر لا بد له من طرق، لتوضيح المعنى وتسهيله على المطلع.

وفي هذا البحث دارت الدراسة حول هذه الطرق التي تعد من الدراسات الحديثة، ومن الأسس في صناعة المعجم، مع التعرض لبعض الفروق في المتشابه منها، وكتاب العين الذي ظهر في القرن الثاني، والذي عد أول معجم يجمع ألفاظ اللغة ويشرح معانيها؛ وكل ذلك بهدف الوصول لمعرفة هل صاحب العين استعان في شرحه بهذه الطرق كلها أو اقتصر على بعض منها؟.

المقدمة:

قبل الحديث عن موضوع البحث نود أن نتكلم في هذه السطور عن كتاب العين والمنهج المتبع في تأليفه، فليس من الإنصاف أن ننهل مما فيه دون الإشارة إليه، فكتاب العين أول معجم جامع لألفاظ اللغة العربية، اهتدى إليه الخليل، فصّب خبراته العقلية والرياضية لتأليفه في القرن الثاني الهجري، الذي شهد العديد من الرسائل الموضوعية المختصة بموضوع معين، فالتحليل لوألف كتابه على نظام هذه الرسائل ما استطاع التأكد من ذكر جميع مواده، خاصة أن الخليل كان يرمي من وراء هذا التأليف إلى ضبط اللغة وحصر مفرداتها. (انظر: أحمد قدور، 1999م، ص252)، لهذا فكّر في منهج صالح يستطيع من خلاله جمع كل الألفاظ غير المنهج الذي اتبعه معاصروه في رسائلهم، فهداه عقله إلى نظام دقيق يقوم على أسس، استطاع بواسطتها تأليف هذا المعجم، وهذه الأسس هي:

الأساس الأول: الترتيب الصوتي:

عدل الخليل على نظام الأبجدية ونظام ألفباء، وابتكر نظام الترتيب الصوتي، ولتم عملية الحصر كان عليه تتبع أعمق الأصوات مخرجاً بدءاً من الأصوات التي تخرج من أقصى الحلق منتهاً بالأصوات الخارجة من الشفتين، وهذا ما فعله الخليل، ولم يقف مجهوده عند هذا الحد بل وضع الأصوات في مجموعات بحسب اتفاقها في المخرج، كما رتب الأصوات داخل هذه المجموعات، فوجد مثلاً أحرف الحلق ذات ثلاثة مخارج هي:

الهمزة والهاء، ثم العين والحاء، ثم الغين والحاء، واستمرّ على هذا النسق إلى أن وصل إلى الحروف الهوائية. (انظر: الخليل بن أحمد، د.ت، 52/1).

ولم يبدأ الخليل بالهمزة والهاء وأخرهما لأسباب صوتية، وهو ما يعتري الهمزة من تغييرات صوتية، وعدم وضوح الهاء في السمع، فانتقل إلى الحيز الثاني من أحرف الحلق فوجد العين والحاء، فبدأ بالعين لنصاعتها ووضوحها، فاختره لها لم يكن تخميناً، وإنما ناتج على اختبار وتجربة، وسمى كتابه بها لاستهلاله بحرف العين.

وجاء ترتيب الخليل على النحو الآتي (المصدر السابق، 48/1):

ع، ح، هـ، خ، غ - ق، ك - ج، ش، ض - ص، س، ز - ط، د، ت - ظ، ث، ذ - ر، ل، ن - ف، ب، م - و، ا، ي - همزة .

الأساس الثاني: الجذور:

قال الخليل: "كلام العرب مبني على أربعة أصناف: على الثنائي، والثلاثي، والرباعي، والخماسي...". (الخليل بن أحمد، 48/1).

وقسم الخليل كتابه إلى ستة أبواب بحسب عدد أصول الكلمات. (انظر: المصدر السابق، 15/1، 16). مميزاً في الأبواب التي جعلها للثلاثي بين نوعين منهما، وذلك من حيث الصحة والاعتلال، وهذه الأبواب، هي:

1- باب الثنائي.

2- باب الثلاثي الصحيح.

3- باب الثلاثي المعتل .

4- باب اللفيف .

5- باب الرباعي .

6- باب الخماسي.

الأساس الثالث: التقاليد:

وهو أن تقلب أصول الكلمة على جميع أوجهها الممكنة ف "الكلمة الثنائية تنصرف على وجهين، نحو: قدّ، دق...، والكلمة الثلاثية تنصرف على ستة أوجه، وتسمى مسدوسة، نحو: ضرب ضبر، برض بضر، رضب ريض، والكلمة الرباعية تنصرف على أربعة وعشرين وجهاً وذلك أن حروفها، وهي أربعة أحرف تضرب في وجوه الثلاثي الصحيح، وهي ستة أوجه فتصير أربعة وعشرين وجهاً، يكتب مستعملها ويلغى مهملها، والكلمة الخماسية تنصرف على مئة وعشرين وجهاً، وذلك أن حروفها، وهي خمسة أحرف تضرب في وجوه الرباعي، وهي أربعة وعشرين حرفاً فتصير مئة وعشرين وجهاً يستعمل أقله ويلغى أكثره...". (المصدر السابق، 59/1). وكان لهذا الأساس "التقليب" أثر في حجم كتب المعجم، فكل كتاب وضع عنواناً للحرف اشتمل على كلمات ذلك الحرف، ولايشتمل على كلمات فيها حروف سابقة، فكتاب الحاء مثلاً ورد فيه كل الكلمات التي فيها حرف الحاء، ولم يذكر فيه أي كلمة فيها حرف العين؛ لأن الكلمات التي احتوت حرف العين قد سبقت في كتاب العين، وهذا النظام جعل الأبواب الأولى أكبر من المتأخرة، وخاصة كتاب العين الذي يعد أكبر كتب المعجم. (انظر: أحمد مختار عمر، 2003، ص191).

الأساس الرابع: المستعمل والمهمل:

يعد جزءاً مكملًا للأساس السابق له، أي التقاليب، فالصور الناتجة عن التقاليب ليست كلها مستعملة، فالمنجز بالفعل على ألسنة أفراد المجموعة اللغوية هو المستعمل، أما المهمل فهو المتصور بالذهن دون أن يكون له ظهور على ألسنة الناس. (إبراهيم بن مراد، 1993، ص23). والخليل بطرحه لفكرة المستعمل والمهمل، كان يحاول استقراء المادة اللغوية التي أفرزتها فكرة التقاليب.

فكان في البناءين الثنائي والثلاثي ينص على الصور المستعملة كما ينص على الصور المهملة، وأحياناً يقتصر على ذكر الصور المستعملة فقط، أما في البناءين الرباعي والخماسي، فيكتفى بذكر المستعمل، ولم ينص على ذكر المهمل. (انظر: حسين نصار، 1988، 177/1).

هذا ما يتعلق بالكتاب ومنهجه، أما فيما يتعلق بالمعنى وكيفية شرحه للوحدات اللغوية، فسنتحدث عنه بعد تعريف المعنى، وذكر أنواعه، ثم نشرع في طرق شرح المعنى مع ذكر أمثلة من كتاب العين لكل طريقة.

- تعريف المعنى:

اختلف اللغويون اختلافاً كبيراً في تعريف المعنى، وفي بيان المراد به، وأسباب هذا الخلاف كثيرة، من أهمها اختلاف مناهج البحث في اللغة.

فن اللغويين من اتبع منهج العقلين أو النفسانيين، ومن هؤلاء "أوجدن وريتشاردز"، اللذين خصّصا كتاباً كاملاً لمعالجة معنى "المعنى"، وجمعاً ما لا يقل على (16) تعريفاً للمعنى، ومن أصحاب هذا الاتجاه ستيفن أولمان. (انظر: أوجدن وريتشاردز، د.ت، ص 298، وستيفن أولمان، 1975، ص62).

ومن اللغويين من سلك مسلك السلوكيين، وعلى رأسهم "بلومفيلد"، الذي فسر المعنى على أساس النظرية السلوكية "التي تعتمد في بحوثها على تصرفات الإنسان وسلوكه في المواقف المختلفة مع الاهتمام بعنصري الإثارة ورد الفعل". (ستيفن أولمان، ص 66).

وبهذا، فالمعنى اللغوي عنده عبارة عن "الموقف الذي ينطق فيه الحدث اللغوي المعين، والاستجابة أو رد الفعل، الذي يستدعيه هذا الحدث في نفس السامع"، فالمعنى اللغوي عنده الحوادث السابقة والتالية للكلام.

أما المدرسة التي انتهجت الأسلوب اللغوي، والتي كان يرأسها الأستاذ "فيرث"، فالمعنى اللغوي عندهم "هو مجموعة الخصائص والمميزات اللغوية للحدث المدروس". (المرجع السابق، ص 67).

فالمعنى بهذا المفهوم عبارة عن شيء ذي عناصر مختلفة، وتحليل هذه العناصر من وظيفة فروع علم اللغة مجتمعة، فالمعنى اللغوي لأي كلمة لا يتضح إلا بدراسة صوتية، وصرفية، ونحوية، ومعجمية، ثم يأتي العنصر الاجتماعي، لبيان معناها الأخير، وهو جواز استعمالها في سياقات متعددة.

فاللغة عند فيرث ظاهرة اجتماعية مرتبطة بالسياق، فتعريف المعنى في هذه المدرسة نابع من اللغة ذاتها مع ربطه بالأمور الخارجية التي تساعد على بيان المعنى وإيضاحه، بخلاف الاتجاه العقلي، والاتجاه السلوكي، لهذا السبب اقتصرنا على ذكر تعريفها، دون الخوض في الاتجاهين الآخرين والتعمق في هذه المسألة. (انظر: هويدي شعبان، 2005، ص 131).

أنواع المعنى:

جعل الدكتور محمد أبو الفرج المعنى ثلاثة أنواع (1966، ص 12-18)، هي:

1- المعنى اللغوي: ويشمل كل ما يمكن أن تدل به الأصوات اللغوية، والتركيب اللغوي على المعنى. فالأصوات اللغوية يتحدد بها المعنى، وبتغيير طفيف فيها يتغير المعنى، كما أن اختلاف الصيغ له أثر في المعنى، واختلاف تركيب الجملة، كذلك له أثر في المعنى.

2- المعنى السياقي: ويقصد به سياق الحال.

3- المعنى الاجتماعي: وهو ما يفهمه الفرد في المجتمع من ألفاظ لغته، ويتفق معه على هذا الفهم بقية أفراد المجتمع.

أما الدكتور إبراهيم أنيس، فحين قسم الدلالة جعلها في أربعة أقسام (1984، ص 46-48)، هي:

1- الدلالة الصوتية.

2- الدلالة الصرفية.

3- الدلالة النحوية.

4- الدلالة المعجمية أو الاجتماعية.

وجعل في القسم الأخير الدلالة المعجمية والاجتماعية واحدة، وبين سبب جعله لهما واحدة، رغم تفريق اللغويين بينهما، فقال: "ويبدو أن بعض اللغويين من المحدثين يميلون إلى التفرقة بين الدلالة المعجمية والدلالة الاجتماعية، إذ إن المعاجم وإن كانت مهمتها الأساسية هي توضيح تلك الدلالة الاجتماعية، غير أنها قد تعرض لبحث مسائل من النحو والصرف...، ولكن المعاجم قديمها وحديثها تتخذ من الدلالة الاجتماعية للكلمات هدفاً أساسياً، وتكاد توجه إليها كل عنايتها، فلا غرابة إذن ألا يفرق بعض اللغويين بين الدلالة المعجمية والدلالة الاجتماعية، وهذا هو ما ارتضيناه هنا، فكلما ذكرنا الدلالة المعجمية لا نعني بها سوى الدلالة الاجتماعية...". (إبراهيم أنيس، ص 50-51).

ومن الذين فرقوا بين الدلالة المعجمية والدلالة الاجتماعية، حلبي خليل، الذي عدّ أن الدلالة المعجمية هي ما تحمله الكلمة من معنى داخل المعجم، أما الدلالة الاجتماعية، فهي ما تدل عليه الكلمة في الاستعمال.

وذكر أن من اللغويين من يطلق على المعنى المعجمي المعنى اللغوي، وهو ما تدل به الأصوات اللغوية والتركيب من معنى، والمعنى الاجتماعي: ما يفهم من الألفاظ المستعملة والمتداولة بين أفراد المجتمع. (انظر: حلبي خليل، 1998م، ص 103).

وبعد ذكر هذه الأنواع، نتعرض للمعنى المعجمي بشيء من التفصيل، نظراً لارتباطه بالموضوع.

- المعنى المعجمي:

- تعريفه:

اهتمت المعاجم اللغوية ولاسيما معاجم الألفاظ بالمعنى المعجمي، الذي يعد أحد المعاني الأولية، أو الأساسية للاتصال اللغوي، وذلك بالتعاون مع قسميه: المعنى الوظيفي، والمعنى المقامي؛ لذا ينبغي التعريف بالمعنى المعجمي، وبيان طبيعته.

يُعرف المعنى المعجمي بأنه المعنى اللغوي المستفاد "من المادة المركب منها اللفظ لا من هيئته صياغته". (الكفوي، 1993، ص 716).

وعُرّف بأنه "بيان المعاني المفردة للكلمات". (أحمد مختار عمر، 1998، ص 14).

والمراد من "اللفظ" أصواته الأصلية التي يتألف منها، أو ما يعرف بالجزر المعجمي ثلاثياً أو رباعياً. ويرادف لفظ "المعنى" الدلالة التي عُرِفَتْ بأنها: "دلالة الكلمة التي استخدمت بها في المجتمع مفردة أو تركيب، سواء أكان المعنى حقيقياً في أصل الوضع أم مجازياً منقولاً عن معنى حقيقي". (محمود عكاشة، 2005، ص 154).

- خصائصه:

من خصائص هذا المعنى اتصافه بالاحتمال والتعدد، فالكلمة وهي مفردة ومنعزلة يتعدد معناها، وهذا يقود إلى تعدد احتمالات القصد⁽¹⁾، والكلمة في المعجم "لا تفهم إلا منعزلة عن السياق، وهذا هو المقصود بوصف الكلمات في المعجم بأنها مفردات...، وتعدد معنى الكلمة في المعجم يرجع إلى صلاحيتها للدخول في أكثر من سياق". (تمام حسان، د. ت، ص 323).

- طبيعته:

ومن طبيعة هذا المعنى أنه يتصف بالثبات النسبي، والعموم، والتوحد عند أهل اللغة، ومما يدل على ذلك استعمال الكثير من المفردات العربية منذ مئات السنين في معانيها القديمة، كالسماء، والأرض، والجمال، والناقة... إلخ.

كما أن هذا المعنى يتعدد بتعدد مشتقات الجزر مع الاحتفاظ بقسط من المعنى الأساسي مشترك، وهذا المعنى الأساسي هو المعنى العام للجزر المعجمي، فكل جذر ثنائياً كان، أو ثلاثياً، أو رباعياً يحمل معنى عاماً، وهذا المعنى يتجلى في جميع الألفاظ المشتقة لهذا الجزر إلى جانب المعاني الخاصة، التي انفرد بها كل لفظ من هذه المشتقات "فالألفاظ التي تشترك في الحروف، أو الأصوات الأصلية تشترك كذلك في معنى أصلي عام ينظم مفرداتها، ويسميه ابن فارس في مقاييسه الأصل". (محمد المبارك، د. ت، ص 75)، وهذا الارتباط بين ألفاظ العربية، والذي يقوم على ثبات عناصر مادية، وثبات قدر من المعنى، سواء كان ظاهراً أو مخفياً يعدّ خصيصة من خصائص العربية.

- طرق شرح المعنى:

إن الوظيفة الأساسية والمقدمة على غيرها من الوظائف التي تقدمها هذه المعاجم وخاصة اللفظية، متمثلة في شرح معاني هذه الألفاظ وتفسيرها، والمقصود بشرحها تحديد دلالة المدخل المعجمي، ول يتم هذا الشرح لابد له من طرق لتوضيح المعنى وتسهيل فهمه على المطلع، حتى يتمكن من الوصول إلى فهم المعنى من هذه المعاجم.

(1) ومن أمثلة ذلك كلمة "ضرب"، التي يتعدد احتمالات القصد، وهي مفردة ومنعزلة، والسياق هو الذي يحدد المعنى، فمثلاً: ضرب زيد عمراً، بمعنى عاقب، وضرب الله مثلاً، بمعنى ذكر، وضرب العملة، صاغ.

وانقسمت الدراسات التي عالجت طرق الشرح إلى نوعين، أولهما: دار حول التنظير لطرق الشرح، التي لجأت إليها المعاجم اللغوية في شرحها لمعاني الكلمات المعروضة في صفحاتها. ومن هذه الدراسات، دراسة الأستاذ الدكتور أحمد مختار عمر في التسهيلات في كتابه: "صناعة المعجم الحديث"، الذي جعل هذه الطرق في مجموعتين. (انظر: أحمد مختار عمر، 2009، ص 120-149)، هما: أولاً/ مجموعة الطرق الأساسية، وتتضمن:

أ- الشرح بالتعريف.

ب- الشرح بتحديد المكونات الدلالية .

ج- الشرح بذكر سياقات الكلمة .

د- الشرح بذكر المرادف أو المضاد .

ثانياً/ مجموعة الطرق المساعدة، وتتضمن:

أ- استخدام الأمثلة التوضيحية .

ب- استخدام التعريف الاشتمالي .

ج- اللجوء إلى الشرح التمثيلي أو التعريف الظاهري .

د- استخدام الصور والرسوم .

أما النوع الثاني، فقدّم دراسات تطبيقية للطرق التي ذكرها المنظرون، منها دراسة للباحث عمرو مذكور عن (معاجم مجمع اللغة العربية، دراسة لغوية في المادة والمنهج)، والثانية للباحث علي محمود الصّراف عن (الألفاظ المحدثّة في المعاجم العربية المعاصرة).

وسنتبع في هذا البحث التقسيم الذي ذكره الدكتور أحمد مختار عمر.

الهدف من الدراسة:

كتاب العين - كما أشرنا- أول معجم يجمع ألفاظ اللغة ويشرح معانيها، والدراسات الحديثة جعلت لشرح المعنى أكثر من طريقة بناء على ما أوردته المعاجم أثناء عرضها لمعاني موادها اللغوية، فشد انتباهي النظر في معجم العين، لمعرفة هل التحليل نوع أثناء شرحه لمعاني مفرداته واستعمل هذه الطرق أو اقتصر

في شرحه على بعض الطرق؟ ومن ناحية أخرى أردنا التفريق بين بعض الطرق المتداخلة والتي يحدث فيها لبس، كالشرح بذكر سياقات الكلمة والشرح بذكر الأمثلة التوضيحية.

منهج البحث:

لتم هذه الدراسة علينا اختيار منهج يتناسب معها، والمنهجان المتبعان هما: المنهج الوصفي، والمنهج التحليلي، فسندكر ما جاء في كتب المحدثين الذين درسوا هذه الطرق، ثم نأتي بعد الحديث عن كل واحدة منها على حدة بأمثلة لكل منها من كتاب العين، للوصول إلى المقصود.

طرق الشرح:

أولاً- الشرح بالتعريف:

نظراً للطبيعة اللغوية للمعنى المعجمي، من حيث التعدد والاحتمال خارج السياق، ومن حيث الصعوبة الواضحة في تحديد هذا المعنى وشرحه، ونظراً لأن الشرح يتم بنفس اللغة التي تنتمي إليها الألفاظ المشروحة، فإن المعجمي يحاول أن يوضح الدلالة التي تشير إليها الألفاظ المشروحة بكل السبل التي تتاح له.

ولعل أهم سبيل إلى ذلك هو طريقة الشرح بذكر التعريف، تلك الطريقة التي تعد تمثيلاً للمعنى بواسطة كلمات أخرى، بمعنى أنه يعيد التعبير عن المعنى بألفاظ أخرى، ولهذا يقول المنطقة عن التعريف إنه: "مجموع الصفات التي تكون مفهوم الشيء مميزاً عما عداه"، فالتعريف والمعرف تعبيران عن شيء واحد، أحدهما موجز، والآخر مفصل، ومن هنا سمته الكتب العربية "القول الشارح". (أحمد مختار عمر، ص121).

والمقصود بالتمثيل للمعنى بواسطة كلمات أخرى، أن التعريف يشتمل على جزأين، اللفظ المراد تعريفه وشرحه، والتعريف المقدم لهذا اللفظ، وغالباً ما يشتمل على أكثر من لفظ أو كلمة.

وللتعريف في المعجم بصفة عامة صنفان، هما :

1- التعريف اللغوي، أو اللفظي.

2- التعريف المنطقي، أو الموسوعي .

"على أن الصنف الأول يختص به المعجم العام؛ لأنه أوفق لتعريف ألفاظ اللغة العامة، والثاني يختص به المعجم العلمي المختص؛ لأنه أوفق لتعريف المصطلحات العلمية: والتعريف في كلتا الحالتين عملية تمييزية، أي إنه ذو وظيفة أساسية، هي ذكر السمات المميزة للمرجع -بالنسبة إلى المعجم اللغوي-، أو للمفهوم بالنسبة إلى المعجم العلمي المختص، عما عداهما". (إبراهيم بن مراد، 1997، ص 96).

والفرق بين التعريف المنطقي، والتعريف اللغوي هو أن الأول "يكون بذكر جنس الشيء وفصله النوعي أو خاصته. فالجنس لتحديد الماهية، والفصل أو الخاصة لتمييزه عن بقية الأنواع الداخلة تحت جنسه، ومثال ذلك تعريف الإنسان بأنه حيوان ناطق، وتعريف الأعزب بأنه رجل (جنس في التعريف)، غير متزوج خاصة".

أما التعريف المعجمي -والمسمى التعريف اللغوي أيضاً- ف"لا يلتزم حرفياً بشروط التعريف المنطقي ومواصفاته، والمعجمي حين يعرف يضع في اعتباره مستخدم المعجم، ويحاول أن يستخدم وسيلة يفهما القارئ، ولذا عادة ما يلجأ إلى تحديد الخصائص الدلالية للفظ المعرف أو كلمة المدخل من خلال ذكر العناصر أو المكونات التمييزية التي لا تجتمع في لفظ آخر سوى اللفظ المعرف". (أحمد مختار عمر، ص 121).

ونشير هنا إلى أن المعجم اللغوي العام يستعين بالتعريف الموسوعي أو المنطقي؛ "لأنه يلائم بعض الألفاظ التي يعرضها المعجم، ولا سيما الألفاظ العلمية، أو التي تكاد تكون مصطلحات عامة". (علي الصراف، 2009، ص 190).

وللتعريف اللغوي خواص، منها: "غلبة الاختصار عليه، وقيامه على إظهار العلاقة بين التعريف والمعرف...، ويعرف المسمى، أي المدخل المعجمي، بوحدة معجمية اسمية، أو بنص تفسيري قصير يقوم مقام المرادف، وللمسمى، من خلال جملة من العلاقات بين المعرف، وهو النص المسند إلى المدخل، والمعرف، وهو المسمى". (إبراهيم بن مراد، ص 149).

وننبه إلى أن: "الشرح بالتعريف قد يتداخل فهمه ومفهومه مع طرق أخرى من طرق الشرح؛ لأنه أساس هذه الطرق كلها، ولأنه الغالب على المعجم اللغوي في تفسير المعنى، وبيان الدلالة، فهو قد يتضمن التفسير بالمرادف، والتفسير بالمضاد، وقد يتضمن كذلك الشرح بذكر المكونات الدلالية، وغير ذلك من طرق الشرح". (علي الصراف، ص 191-192).

نماذج لطريقة الشرح بالتعريف:

إن الشرح بالتعريف غالباً ما يكون مصاحباً لطريقة أخرى من طرق الشرح، وذلك لزيادة توضيح المعنى، وإظهاره، وأكثر الطرق التي يستعان بها مع التعريف ذكر السياقات، أو الأمثلة التوضيحية. وعلى الرغم من هذه المصاحبة، آثرنا عند اختيار الأمثلة أن تكون مشروحة بطريقة التعريف، لمعرفة مدى تنوع وسائل الشرح في كتاب العين .

أما المداخل أو الأبنية المختارة للتطبيق، فتمثلة في البنائين الثنائي والثلاثي ومشتقاتها، وهذه الأمثلة هي:

1- البناء الثنائي:

أ- مادة "عن":

رجل عَنِ: وهو الذي لا يقدر أن يحبس ربح نفسه. (الخليل بن أحمد، 90/1).

ب- مادة "قح":

القَحَّ: الخالص من كل شيء. (المصدر السابق، 8/3).

ج- مادة "شح":

الشحشح: المواظب على الشيء الماضي فيه. (المصدر السابق، 12/3).

د- مادة "لح":

الإلحاح: الإقبال على الشيء لا يفترُّ عنه. (المصدر السابق، 29/3).

2- البناء الثلاثي:

أ- مادة "حقد":

الحَقْد: هو إمساك العداوة في القلب والتربص بفرصتها. (المصدر السابق، 40/3).

ب- مادة "كدح":

الكَدَح: عمل الإنسان من الخير والشر. (الخليل بن أحمد، 59/3).

ج- مادة "حجب":

الحَجَب: كلُّ شيء منع شيئاً من شيء، فقد حجبه حَجَباً. (المصدر السابق، 86/3).

د- مادة "حضر":

المُحاضرة: أن يُحاضرَك إنسان بحقك، فيذهب به مغالبة ومكابرة. (المصدر السابق، 102/3).
ثانياً- طريقة الشرح بتحديد المكونات الدلالية:

تعتمد هذه الطريقة على شرح المعنى المعجمي بذكر المكونات الدلالية المباشرة لهذا المعنى، انطلاقاً مما عرف في الدرس اللغوي الحديث بالتحليل التكويني المنبثق من نظرية الحقول الدلالية والمكمل لهذه النظرية.

ففي هذه الطريقة من الشرح تقوم "فكرة العناصر التكوينية على تحليل المحتوى الدلالي للكلمة إلى عدد من العناصر، أو الملامح التمييزية، التي من المفترض ألا تجتمع في كلمة أخرى، سوى الكلمة المشروحة، وإلا كان اللفظان مترادفين". (أحمد مختار عمر، ص 126).

ونظرية العناصر التكوينية، أو النظرية التحليلية تفيد صانعي المعجم من جهات ثلاث:

- 1- تحليل كلمات كل حقل دلالي، وبيان العلاقات بين معانيها.
 - 2- تحليل كلمات المشترك اللفظي إلى مكوناتها، أو معانيها المتعددة.
 - 3- تحليل المعنى الواحد إلى عناصره التكوينية المميزة. (أحمد مختار عمر، 1998، ص 114).
- وقد ذكرنا هذه الطريقة عقب الشرح بالتعريف مباشرة؛ لأنها تقترب منها كثيراً، إذ تعد تعريفاً مطولاً ومفصلاً.
- فالمعجمي يلجأ إليها عندما تقابله كلمة يريد شرحها بدقة ووضوح، فلا يتضح معناها كاملاً إلا بتحديد مكونات هذا المعنى، وتحليل عناصره التمييزية الفارقة.
- فهذه الطريقة مناسبة وصالحة في عرض الألفاظ العلمية، وما يقاربها في المعاجم العادية؛ "لأنها تذكر مكونات المعنى المعجمي للفظ المشروح، ويكثر ورود هذه المكونات، أو يتوقع ذكرها في الألفاظ العلمية، كذلك عندما يعرض المعجم مجموعة ألفاظ بينها تقارب في المعنى، والفروق بين هذه الألفاظ دقيقة للغاية؛ لأنها تشترك في سمات أو مكونات، وتفتقر في مكونات أخرى. (انظر: أحمد مختار عمر، ص 126).
- أما الفائدة الكبيرة لهذه الطريقة فتظهر في معاجم المترادفات، والمتضادات، ومعاجم الموضوعات، أو الحقول الدلالية، وذلك بتحليل كلمات كل حقل دلالي. (انظر: علي الصراف، ص 199). لكن لا مانع من الإفادة منها في المعاجم اللفظية عند صياغة التعاريف و"حين محاولة وضع الخطوط الفاصلة بين الكلمات المتقاربة، أو المتشابهة في المعنى، والتي كثيراً ما يحدث الخلط بينها، ويحتاج ابن اللغة العادي التفرقة بينها مراعاة للصحة اللغوية". (أحمد مختار عمر، ص 130).

وينبغي للمعجمي عند استعماله هذه الطريقة في شرح المعنى أن يراعي: "في تعريفه الاتساع حتى يمكن أن يشتمل التعريف على المعنى التَّضْمِينِي للفظ إلى جانب معناه الأساسي، ويكون قادراً على اشتمال المجازات المحتملة، وبخاصة حين يستقر المجاز، ويصبح مكوناً لجزء من النظام". (علي الصراف، ص200).

ذهب بعض علماء اللغة المحدثين إلى أن الشرح بتحديد المكونات الدلالية يُعد من الطرق الحديثة الناتجة عن تطور البحث الدلالي، وأنه لم يوجد حتى الآن معجم لغوي كامل مؤسس كله على طريقة الشرح بذكر المكونات الدلالية. (انظر: أحمد مختار عمر، ص126). وهذا الرأي يُردّ عليه بأنه: "من الممكن العثور في المعاجم العربية على نماذج تستخدم طريقة شرح المعنى وتطبقها على الرغم من عدم علم المعجميين قديماً بهذه النظرية، ولا بأساسيات الشرح ومصطلحاته فيها، لكنهم كانوا يمتلكون الحس اللغوي، والخبرة المعجمية لتطبيق فكرة هذه الطريقة على كثير من الكلمات التي شرحوها...". (علي الصراف، ص199). وتؤكد في هذه الدراسة أن صاحب كتاب العين لجأ إليها في الشرح والتفسير بطريقة واضحة، وملبوسة، ولا سيما مجال شرح ألفاظ النبات، كما سيتضح في الأمثلة التالية:

نماذج لهذه الطريقة:

1- الثنائي:

أ- مادة "حس":

الحس: داء يأخذ النفساء في رحمها. (الخليل بن أحمد، 15/3).
كلمة "داء" جنس عام، أما المكونان الداليان، فهما:

- المكون الأول: "يأخذ النفساء"، حدّد نوع المصاب بهذا المرض، وهي "المرأة النفساء".

- المكون الثاني: "في رحمها"، حدّد مكان هذا الداء.

ب- مادة "حز":

الحز: قطع في اللحم غير بائن. (المصدر السابق، 16/3).

كلمة "قطع" جنس عام، أما المكونان الداليان، فهما:

- المكون الأول: "في اللحم"، حدّد نوع المقطوع.

- المكون الثاني: "غير بائن"، حدّد صفة تتعلق بالشكل الخارجي لهذا المقطوع، حتى يطلق عليه "حز".

ج- مادة "حم":

الْحَمَّة: عين فيها ماء حار يستشفى فيه بالغسل. (المصدر السابق، 33/3).

المكونات التي وجدت في هذا التعريف هي:

- المكون الأول: "ماء حار"، حدّد ما في العين، ونوع الماء.

- المكون الثاني: "يستشفى فيه"، حدّد وظيفة هذا الماء.

- المكون الثالث: "بالغسل"، حدّد طريقة استعماله، وهو بالاغتسال فيه.

د- مادة "هم":

الْهَمَّهْمَة: تردد الزفير في الصدر من الهم والحزن. (المصدر السابق، 358/3).

المكونات الدلالية هي:

- المكون الأول: "في الصدر"، حدّد مكان هذا التردد.

- المكون الثاني: "من الهم والحزن"، حدّد سبب وجود تردد الزفير.

2- البناء الثلاثي:

ا- مادة "هجع":

الْمُجْجَع: نوم الليل دون النهار. (الخليل بن أحمد، 98/1).

فالمكون الدلالي: "دون النهار"، وحدّد به اقتصار هذا المعنى على نوم الليل.

ب- مادة "قرع":

الْمُقْرَعَة والمُقْرَع: خشبة في رأسها سير يضرب بها البغال والحمير. (المصدر السابق، 157/1).

المكونان الدلاليان هما: "يضرب بها البغال والحمير".

- المكون الأول: حدّد وظيفة المقرعة، وهي الضرب.

- المكون الثاني: فيضرب بها "البغال والحمير"، حدّد المضروب بها.

ج- مادة "حور":

الْمَحْوَر: الخشبة التي يُسَط بها العجين يُحَوَّر بها الخبز تحويراً. (المصدر السابق، 388/3).

كلمة "الخشبة" جنس عام، "يسط بها العجين"، مكون دلالي حدّد وظيفتها.

د- مادة "حموحي":

الْحَمُو: أبو الزوج، وأخو الزوج، وكل من ولي الزوج من ذي قرابته، وأم زوجها: حماتها. (المصدر السابق، 3/311).

فهذا التعريف حدّد الأشخاص الذين يطلق عليهم كلمة "حمو"، فكل شخص من ذكر يعدّ مكوناً دلاليّاً. ثالثاً- طريقة الشرح بذكر سياقات الكلمة:

إن هذه الطريقة تلي "حاجة مستعمل المعجم الذي يريد أن يعرف استعمالات الكلمة ومصاحباتها اللفظية المعتادة، والتركيبات السياقية التي تدخل في تكوينها". (أحمد مختار عمر، ص 131). فالشرح بالسياق يكون بذكر "ما يصاحب اللفظ مما يساعد على توضيح المعنى، وقد يكون التوضيح بما ترد فيه اللفظة من الاستعمال...، فالتفسير بالسياق للكلمة يعتمد سوق الشواهد المختارة لها، بما يزيدها وضوحاً، ويساعد على توضيح المعنى المراد، ويستمد المعجم العربي شواهد في هذا الصدد من مصادر أربعة: القرآن الكريم، والحديث الشريف، والشعر، والنثر الأدبي". (رياض زكي، 1961، ص 250-251).

فالكلمة - كما هو معروف غالباً- لا تقع بصورة مفردة، وإنما تستعمل في سياق مجاورة لكلمات أخرى، مما يجعلها بهذه المجاورة تؤثر وتُتأثر، وبُعزل الكلمة "عن سياقها التي تستخدم فيه تصبح وعاء فارغاً من المعنى". (علي ردمان، 1991، ص 320).

ومن خلال هذه الحقيقة "ظهرت النظرية السياقية التي ترى أن معنى الكلمة يتحدد من خلال استخدامها الفعلي، أو "تسييقها"، فالمعنى ليس شيئاً في الذهن، وليس علاقة متبادلة بين اللفظ والصورة الذهنية، وإنما هو مجموعة الارتباطات اللغوية التي نتعرفها في موقف معين، ويحددها لنا السياق". (عمرو محمد مذكور، 1998، ص 154).

"وقد بين علماء الدلالة قيمة المنهج السياقي في دراسة دلالات الكلمات قائلين:

1- إنه يجعل المعنى سهل الانقياد للملاحظة والتحليل الموضوعي.

2- إنه لا يخرج في تحليله اللغوي عن دائرة المعنى.

3- إن دراسة السياقات اللغوية تحقق جملة من المميزات منها:

أ- سهولة تحديد التعبيرات السياقية.

ب- إمكانية تحديد مجالات التصاحب والانتظام بالنسبة لكل كلمة، مما يعني تحديد استعمالاتها في اللغة.

ج- الاعتماد على الواقع الحي، وليس على المادة التي لا تحيا، إلا بالانتقال من معجم إلى معجم، دون أن تحيا خارج المعجم". (أحمد مختار عمر، ص 133).

وقد قسم بعض العلماء الذين تعرضوا للسياق إلى أربعة أنواع هي:

1- السياق اللغوي Linguistic Context.

2- السياق العاطفي Situational Context.

3- سياق الموقف Situational Context.

4- السياق الثقافي Cultural Context. (أحمد مختار عمر، 1998، ص 69-71).

والذي يهمنا هنا السياق اللغوي فقط؛ لأن "السياق العاطفي: لا يلاحظ إلا أثناء الموقف الفعلي للحدث الكلامي، والسياق الاجتماعي: يلاحظ فيما عبر عنه القدماء بالحال، أو الموقف، أو المقام الذي ترد فيه الوحدة اللغوية المستعملة، والسياق الثقافي: يلاحظ في مستويات استعمال الكلمة". (علي الصراف، ص 211).

وهذه الطريقة يلجأ إليها المعجميون عندما يتعدد معنى الكلمة بتعدد التراكيب اللغوية، التي ترد فيها هذه الكلمة، سواء كان التعدد في أصل المعنى، أم كان في جانب من جوانبه، فهنا يضطر المعجمي إلى ذكر السياقات اللغوية التي توضح هذا التعدد، وتكشف عن معانية.

والفرق بين هذه الطريقة والوسائل الأخرى، أن المعجمي قد يشرح المعنى المتعدد بذكر التعريف، أو بذكر المرادف، أو بالجمع بينهما، وقد يضيف طريقة مساعدة، كالشرح بذكر الأمثلة التوضيحية، وفي هذه الوسائل تلجأ المعاجم إلى ذكر اللفظة وحدها، ثم تشرح معانيها، أما في هذه الطريقة فيشرح المعجمي معنى الكلمة المتعدد، من خلال بيان هذا المعنى عن طريق ذكر النصوص اللغوية التي ترد فيها الكلمة، وتؤثر في تعدد المعنى المعجمي لهذه الكلمة من ناحية، كما تؤثر هذه النصوص نفسها في توضيح المعنى، فالسياق اللغوي يتسبب في بيان المعنى، ويكشف عنه، كما يتسبب في إكساب الكلمة معانيها المتعددة.

كما يجدر بنا قبل التمثيل لهذه الطريقة من معاجم الدراسة، أن نفرق بينها وبين طريقة أخرى تقاربها، وتلتبس بها، هي الشرح بذكر الأمثلة التوضيحية والشواهد، ففي طريقة الشرح بذكر السياقات اللغوية للكلمة تتعدد الدلالات، والمعاني المعجمية للكلمة المشروحة، وتبرز هذه المعاني، وتوضح من خلال النصوص اللغوية التي وردت فيها الكلمة، وأثرت هذه النصوص في تعدد المعاني، تلك النصوص التي تسمى (السياقات اللغوية).

أما طريقة الشرح بذكر الأمثلة التوضيحية، فيمكن اللجوء إليها؛ لتوضيح المعنى المعجمي الواحد، وليس المتعدد، ويكون اللجوء إليها بعد شرح هذا المعنى بطريقة أخرى أساسية، كالشرح بذكر التعريف، أو المرادف، ويأتي المثال التوضيحي، أو الشاهد مصدقاً على أن المعنى المذكور هو المراد، وهو الوارد في استعمال اللغة.

- نماذج لهذه الطريقة:

وليتضح هذا التفريق، نورد أمثلة شرحت بطريقة (ذكر سياقات الكلمة)، وهي:

1- الثاني:

ا- مادة "عق". (الخليل بن أحمد، 62/1):

- عَقَّ الرجل عن ابنه يعق، إذا حلق عقيقته، وذبح عنه شاة.

- عَقَّ ثوبه إذا شقه، عَقَّ والدَيْه يَعْقُهُمَا عَقًّا وَعُقُوقًا.

- وانعَقَّ الغبار: إذا سطع.

ب- مادة "كع". (المصدر السابق والجزء، ص 67):

- أَكَعَّهُ الفَرْقَ عن ذلك، فهو لا يَمْضِي في حزم ولا عَزَم.

- أَكَعَّهُ الرجلُ عن كذا يُكَعُّه، إذا حَبَسَهُ عن وجهه.

ج- مادة "سح". (المصدر السابق، 12/3):

- سَحَّتِ السَّاءُ تَسَحُّ سَحًّا وَسُحُوحًا، أَي حَنَّتْ.

- وَسَحَّ المطر والدمع يَسَحُّ سَحًّا وهو شدة انصبابه.

د- مادة "حذ". (المصدر السابق والجزء، ص 22):

- الدنيا وَلَّتْ حَذًّا مَدْبِرَةً: لا يَتَعَلَّقُ بها شيء.

- وقصيدة حذاء: أي سائرة لا عيب فيها.

- ويقال للقطاة: حذاء لقصر ذنبها مع خضها، قال الشاعر (البيت للنابغة الذبياني، في ديوانه، ص 176):

حَذَاءُ مُقْبِلَةٌ سَكَاءُ مُدْبِرَةٌ للماء في النحرِ منها نَوْطَةٌ مُعْجِبٌ

2- البناء الثلاثي:

أ- مادة "عله". (المصدر السابق، 1/106):

- عَلِه الرجل : إذا اشتد جوعه.

- وَعَلِه الرجل : إذا وقع في المَلَامَة.

ب- مادة "خرع". (المصدر السابق والجزء، ص 117):

- انْخَرَعَتْ له ضعفاً وليناً.

- وانْخَرَعَتْ أعضاء البعير: أي زالت عن مواضعها.

ج- مادة "عتق". (الخليل بن أحمد، 1/146):

- العبد عَتَق، أي مُعْتَق.

- والبيت العتيق: هو الكعبة؛ لأنه أول بيت وضع للناس، قال الله تعالى: ﴿وَلْيَطَّوَّفُوا بِالْبَيْتِ الْعَتِيقِ﴾. (الحج: 29).

- وشُرب العتيق: وهو الطَّلَا والخمر، ويقال: هو الماء والخمر العتيقة.

د- مادة "نقع". (المصدر السابق، 1/173):

- نَقَعَ الصوتُ: إذا ارتفع.

- ونَقَعَ الموتُ يعني كَثُرَ.

- وما نَقَعَتْ بخبره: أي ما عَجِبْتُ به ولا صَدَّقْتُ ما عَجِبْتُ له، أي ما أخذته.

رابعاً- الشرح بذكر المرادف:

درس الدكتور أبو الفرج هذه الطريقة ضمن ما أسماه "التفسير بالترجمة"⁽²⁾، وما اندرج تحت عنوان: "تفسير الكلمة بكلمة"، وذلك أن توضع في تعريف الكلمة كلمة أخرى. (أبو الفرج، ص 106).

(2) لا يقصد النقل من لغة إلى أخرى، وإنما هو تفسير كلمة بكلمة أخرى من اللغة نفسها، أو بأكثر من كلمة أخرى من اللغة نفسها كذلك.

فالألفاظ المترادفة هي: "التي يُقام لفظ مقام لفظ، لمعان متقاربة يجمعها معنى واحد". (جلال الدين السيوطي، د.ت، 37/1).

وعرّف المحدثون المرادف بأنه: "كلمة تماثل أخرى من نفس اللغة، من حيث المعنى". (الخولي، د.ت، ص 278. مادة Synonym)، وهذا يعني أن المرادف الشارح للفظ يكون كلمة واحدة.

فهذه الطريقة توضح معنى كلمة بواسطة معنى كلمة أخرى تكون مرادفة لها، ترادفاً تاماً، وهذا نادر الوقوع، أو ترادفاً شبه تام "ربما لا يوضح المعنى المعجمي المراد شرحه، وتفسيره تفسيراً مقبولاً". (علي الصراف، ص 215)، ولهذا يقول الأستاذ الدكتور أحمد مختار -رحمه الله-: "هذا النوع من الشرح لا يصلح الاعتماد عليه بمفرده، بل لا بد أن يكون ضمنية لطريقة أو أخرى، مما سبق ذكره، ويعيب طريقة الاعتماد على الشرح بالمرادف وحده ما يأتي:

1- أنها تخدم غرض الفهم وحده ولا تصلح لغرض الاستعمال.

2- أنها تعزل الكلمة عن سياقاتها، وتقدمها جثة هامدة لا روح فيها ولا حياة.

3- أنها تقوم أساساً على فكرة وجود ظاهرة الترادف، وإمكانية إحلال كلمة محل أخرى دون فارق في المعنى، وهو أمر مشكوك فيه، مما يجعل الاعتماد على الكلمة المرادفة نوعاً من المخاطرة، أو التضحية بالدقة المطلوبة، وبالفروق الموجودة بين الكلمتين في المعاني الهامشية والإيحائية وتطبيقات الاستخدام". (أحمد مختار عمر، ص 141).

وعلى الرغم من هذا الاعتراض، فتعدّ هذه الطريقة أساسية لسببين، هما:

1- اعتماد معاجمنا القديمة على هذه الطريقة كثيراً.

2- "إن الشرح بذكر المرادف يصلح في حالات كثيرة منها:

أ- المعاجم الموجزة والمعاجم المدرسية التي تقوم على الاختصار، والتركيز، وتعتمد على الصورة والوسيلة الإيضاحية كثيراً.

ب- معاجم المصطلحات، مثل الترادف بين كلوريد الصوديوم، والملح المعروف.

ومع ذلك فإن العربية نظراً لاتصالها بلغات أخرى مثل الفارسية والعبرية وغيرهما، نجد تفسيراً يعتمد على لغات أخرى، مثل كلمة "المهندز"، صيروا الزاي سيناً؛ لأنه ليس في كلام العرب زاي قبلها دال. (انظر المعاجم اللغوية، للدكتور أبو الفرج، ص 106، 108).

ج- عند شرح كلمة معربة بنظيرتها العربية كأن يقال: التليفون: الهاتف.

د- في المعاجم الثنائية التي تضع اللفظ الشارح من لغة مقابل اللفظ المشروح من لغة أخرى.

هـ- إذا لم يكن المعنى الدقيق مطلوباً إلى حد كبير". (أحمد مختار عمر، ص 141-142، وانظر: علي الصراف، ص 214).

- نماذج لهذه الطريقة:

عند النظر في كتاب العين وجدنا هذه الطريقة في بعض المداخل، فشرحت كثير من الأسماء والأفعال بذكر المرادف، ومن هذه الأمثلة ما يلي:

1- البناء الثنائي:

أ- مادة "عج": العَجَاج: الغبار. (الخليل بن أحمد، 67/1).

ب- مادة "عل": العليل: المريض. (المصدر السابق، 88/1).

ج- مادة "حش": الحشيش: الكَلأ. (المصدر السابق، 12/2).

د- مادة "غم": الغَمَام: السحاب، والقطعة غَمَامَة. (المصدر السابق، 351/4).

2- البناء الثلاثي:

أ- مادة "عيش": العيش: الحياة. (المصدر السابق، 189/2).

ب- مادة "روع": الروع: الفزع. (المصدر السابق، 242/2).

ج- مادة "عوم": العوم: السباحة. (المصدر السابق، 268/2).

د- مادة "حنط": الحنطة: البر. (المصدر السابق، 171/10).

خامساً- الشرح بذكر المضاد:

التضاد: أن يكون لكلمة معنى يناقض معنى كلمة أخرى. (الخولي، ص 19)، أي إن معنى الكلمة يوضح بواسطة معنى كلمة أخرى، تكون مضادة لها، من باب أن التقابل أو التضاد يوضح معنى ضده ويظهره. (انظر: علي الصراف، ص 216).

ويختلف الضد عن التضاد، فالضد عند علماء اللغة المتقدمين "اللفظ المستعمل في معنيين متضادين"، أما التضاد فهو عند علماء اللغة المحدثين "لفظان يختلفان نطقاً، ويتضادان معنى، كالكسب في مقابل الطويل". (أحمد مختار عمر، ص191).

وقد أطلق عليها الدكتور أبو الفرج (التفسير بالمغيرة)، وعرفها بقوله: "هو أن يشرح معنى الكلمة بأن تذكر أخرى تغيّر في المعنى، فيتضح الضد بالضد". (أبو الفرج، ص102)، وجعل المغيرة قسمين تامة، وتكون في المعنى وأصل الكلمة، وناقصة، وتكون في المعنى أو الصيغة أو فيهما دون الأصل.

وتعدّ هذه الطريقة شائعة في المعاجم القديمة، يلجأ إليها المعجميون كثيراً بوصفها الأكثر قرباً إلى الذهن في بعض الأمثلة، ويعلل الدكتور إبراهيم أنيس، ذلك بقوله: "الضدية نوع من العلاقة بين المعاني، بل ربما كانت أقرب إلى الذهن من أي علاقة أخرى، فبمجرد ذكر معنى من المعاني يدعو ضد هذا المعنى إلى الذهن، فعلاقة الضدية من أوضح الأشياء في تداعي المعاني، واستحضار أحد المعنيين في الذهن يستتبع عادة استحضار الآخر". (أنيس، 1974، ص210).

وقد عد بعض اللغويين الشرح بالمضاد من نوع الشرح بالمرادف؛ وذلك لما يجملان من صفات مشتركة مما يجعل اللفظين المتقابلين في المعنى مترادفين، ومتضادين في الوقت نفسه "ومن ذلك الإعلان جرى وزحف يشتركان في فعل الحركة، ويختلفان في السرعة والبطء". (أحمد بن أحمد، ص143).

ومهما يكن من اعتبارات في أن التضاد نوع من الترادف، أو نوع قائم بذاته، فإن الشرح بذكر المضاد "ضروري في شرح الأفعال وأسماء المعاني والصفات، لإيضاح معناها، ومن الأفضل أن يأتي تديلاً للتعريف، أو التفسير بالعبرة أو المرادف". (المرجع السابق والصفحة).

- نماذج لهذه الطريقة:

أشرنا فيما سبق إلى أن المعاجم القديمة شاع فيها استخدام هذه الطريقة، الأمر الذي يجعله من الطرق الأساسية، وعند البحث عنها عثرنا على ألفاظ دالة على المغيرة التامة أو التضاد، والتي عبر عنها بـ: "نقيض، وضد، وخلاف". (أبو الفرج، ص103)، فاقصرنا عليه دون الخوض في التضاد الناقص، وهذه الأمثلة توضح وجود هذه الطريقة في كتاب العين دون انضمام طريقة أخرى لها، وهي:

1- البناء الثنائي:

أ- مادة "تح": تحت نقيض فوق. (الخليل بن أحمد، 21/3).

ب- مادة "حل": المحل نقيض المرتحل. (المصدر السابق، 26/3).

ج- مادة "شك": الشك نقيض اليقين. (المصدر السابق، 270/5).

د- مادة "مر": المرّ نقيض الحلو. (المصدر السابق، 261/8).

2- البناء الثلاثي:

ا- مادة "النفع": ضد الضر. (المصدر السابق، 158/2).

ب- مادة "طوع": الطوع نقيض الكره. (المصدر السابق، 209/2).

ج- مادة "حضر": الحضر خلاف البدو، والحاضرة خلاف البادية. (المصدر السابق، 101/3).

د- مادة "صلح": الصلاح نقيض الطلاح. (المصدر السابق، 117/3).

- طرق الشرح المساعدة :

إن المقصود بطرق الشرح المساعدة، هي: "تلك الطرق التي يلجأ إليها المعجمي، لتوضيح الدلالة بصورة أفضل، وأسرع تقريباً لهذه الدلالة إلى ذهن القارئ، أو مستعمل المعجم". (علي الصراف، ص 219)، وقد يستعين بها المعجمي مع طريقة أساسية، أو أكثر لزيادة توضيح المعنى المعجمي وتقريبه إلى الذهن.

ولا يعني بوصفها "مساعدة"، إنها ثانوية، أو أن دورها لا يكون إلا مع إحدى الطرق الأساسية، فقد يكتفي بها في تقديم المعنى واضحاً بارزاً حين تعجز الطرق الأساسية عن أداء مهمتها، وما هذا التقسيم إلا من أجل البحث والدراسة فقط، أما في الواقع "فالطرق المقدمة كلها تؤدي الغرض الأساسي لأهم وظيفة من وظائف المعجم، وهي شرح المعنى وتفسيره". (المرجع السابق والصفحة).

وهذه الطرق، وهي:

1- استخدام الأمثلة التوضيحية :

عرّف اللغويون القدماء قيمة المثال في توضيح المعنى، المراد عند تأليفهم المعاجم "فاستعانوا بالأمثلة الموضحة، فاستخدموا الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، والشعر والنثر، وأحياناً أمثلة مصنوعة". (علي الصراف، ص 220)، فبالمثال يتضح المقال، والكلمة لا تُمنح الحياة، إلا إذا استخدمتها أبناء الجماعة اللغوية، كما أن شرح المعنى بدون أمثلة توضيحية لا يعطي فكرة عن طريق استعمال اللغة. (انظر: مذكور، ص 139).

ولهذا ظل استخدام الأمثلة تقليداً سارياً حتى العصر الحديث، فإزالت هذه الطريقة مستعملة في المعاجم المعاصرة؛ لأن هذه الأمثلة تعدّ دليلاً على صحة تفسير المعجمي لمعنى اللفظ المفسر بطريقة اجتهادية.

"وعلى الرغم من أنه يمكن اعتبار الأمثلة التوضيحية نوعاً من الشرح بذكر سياقات الكلمة عن طريق تقديم تصاحباتها الحرة، فهي تحتاج إلى تناول مستقل نظراً لوضع المعجميين مواصفات لا استخدامها وصياغتها، مما يجعلها مستحقة؛ لأن تفرد بفقرة مستقلة"⁽³⁾. (أحمد مختار عمر، ص 144).

أما الوظائف التي تحققها الأمثلة التوضيحية، فهي كالآتي. (المصدر السابق، ص 145):

1- دعم المعلومة الواردة في التعريف، ولهذا يعتبرها الكثيرون جزءاً هاماً من التعريف المعجمي، وليست مجرد لواحق، أو زوائد تابعة.

2- وضع الكلمة المشروحة في سياقات مختلفة مع مراعاة تحديد النماذج النحوية، من خلال هذه السياقات.

3- تمييز معنى من آخر.

4- بيان التلازمات المتنوعة للكلمة.

5- ذكر معلومات لغوية على المستوى الأسلوبي والاستعمال.

- نماذج لهذه الطريقة :

لجأ أصحاب كتاب العين إلى الشرح بالشاهد مع الشرح بالتعريف كثيراً، سواء كانت هذه الشواهد قرآنية، أو حديث شريف، أو شعرية، أو نثرية، ومن أمثلة ذلك ما يلي:

1- الثنائي:

أ- مادة "ضع":

الضَعُضَةُ : الخضوع والتذلل، وفي الحديث "ما تضعضعَ امرؤُ لآخر يُريدُ به عَرَضُ الدنيا، إلاَّ ذَهَبَ ثُلثاً دينه". (الخليل بن أحمد، 72/1)، (ابن الأثير، د.ت، 88/3).

⁽³⁾ تم توضيح الفرق بين الشرح بذكر سياقات الكلمة، وهذه الطريقة عند الحديث عن طريقة الشرح (بذكر السياقات) في الصفحات الماضية .

ب- مادة "غف": الغُفَّة: شيء قليل من العليف، قال:

وَكَا إِذَا مَا اغْتَفَتِ الْخَيْلُ غُفَّةً تجرّد طلاب التراث مُطلب

(المصدر السابق، 349/3، البيت بلا نسبة في اللسان، "غفف").

ج- مادة "رق":

الرق: الصحيفة البيضاء، لقوله تعالى: ﴿فِي رَقٍّ مَّنْشُورٍ﴾ (الطور: 3). (الخليل بن أحمد، 24/5).

د- مادة "دك":

الدَّكُّ: كسر الحائط والجبل، قال الله عظم عزه ﴿جَعَلَهُ دَكًّا﴾ (الكهف: 98). (المصدر السابق، 274/5).

2- البناء الثلاثي:

ا- مادة "عقل":

العِقال: صدقة عام من الإبل يجمع على عُقْلٍ، قال عمرو بن العداء الكلبي:

سَعَى عَقَالاً فَلَمْ يَتْرِكْ لَنَا سَبْدًا فكيف لو قد سَعَى عمرو عِقَالَيْنِ

(المصدر السابق، 159/1).

ب- مادة "عصر":

المعصرات: سخابات تمطر، قال الله عز وجل: ﴿وَأَنْزَلْنَا مِنَ الْمُعْصِرَاتِ مَاءً ثَجَّاجًا﴾ (عم: 14). (المصدر السابق والجزء، ص 295).

ج- مادة "حسب":

الحَسَبُ: الشرف الثابت في الآباء، وفي الحديث: "الحَسَبُ المال، والكرم التقوى". (المصدر السابق، 148/3)، (ابن ماجه، د.ت، 1410/1).

د- مادة "جنف":

الْجَنْفُ: الميل في الكلام، وفي الأمور كلها، ومنه قول الله عز وجل: ﴿فَمَنْ خَافَ مِنْ مُّوَصٍّ جَنْفًا﴾ (البقرة: 182). (المصدر السابق، 143/6).

نلاحظ مما سبق عرضه في الأمثلة أن التحليل استعان بالأمثلة التوضيحية، واستخدامها كطريقة مساعدة لوسيلة أو طريقة أخرى من طرق الشرح لتوضيح المعنى وإظهاره، وهذا يعني أنه استعمل

طريقتين للوصول إلى مراده، فالمعنى الذي يحتاج إلى زيادة توضيح جاء له بعد تعريفه بهذه الوسيلة لتفسيره وبيانه.

2- استخدام التعريف الاشتمالي :

يُعدّ هذا النوع من التعريف من الطرق المساعدة التي يلجأ إليها المعجمي في توضيح دلالاته، ومعاني ألفاظه التي يقدمها في معجمه، والمقصود بالتعريف الاشتمالي: "تعريف الشيء بذكر أفرادهِ، وهو قليل الاستعمال في المعاجم العامة، ويُستعمل بكثرة -عادة- في معاجم المصطلحات، والمعاجم الفنية.

ويتم التعريف الاشتمالي عن طريق تقديم قائمة تحتوي كل التصورات التي تقع تحت اللفظ المشروح، مثل تعريف المركبة الآلية بذكر أفرادها (سيارة- دراجة نارية- حافلة- شاحنة)، وعادة ما يلجأ إلى هذا النوع من التعريف في الوثائق القانونية، حينما يكون مجال التطبيق للكلمات واجب الوضوح". (أحمد مختار عمر، ص 145).

وتكون هذه الطريقة سهلة حين يكون للشيء المعروف أفراد قليلون يسهل حصرها". (مذكور، ص 188).

ويمكن الاستفادة من هذا التعريف مع: "المجموعات الصغيرة، مثل أيام الأسبوع، وأسماء الشهور، والرتب العسكرية، وألقاب الحكّام والرؤساء، وألفاظ القياس، والكيل، والوزن، ودرجات الحرارة...". (المراجع ما قبل السابق، ص 146).

- نماذج لهذه الطريقة :

عند البحث عن هذه الطريقة عثرنا على أمثلة قليلة، وبخاصة في البناء الثنائي، وهذه الأمثلة هي:

1- البناء الثنائي:

لم نعثر إلا على ثلاثة أمثلة لهذه الطريقة، وهي:

أ- مادة "جس":

الجواس من الإنسان: اليدان والعينان والفم والشم، والواحدة جاسة. (الخليل بن أحمد، 5/6).

ب- مادة "جد":

الجديدان : الليل والنهار. (المصدر السابق، 7/6).

ج- مادة "سم":

السُّمُوم: الثُّقُوب كلها: المِسْمَعَانِ والمنخِرَانِ والفَم. (المصدر السابق، 206/7).

2- البناء الثلاثي:

أ- مادة "نعج": النَّعْجَةُ: من الإناث، من الضَّأْنِ، والبقَر الوحشي، والشاء الجبلي. (المصدر السابق، 232/1).

ب- مادة "عصر":

العَصْرَان: الليل والنهار، والعصران: الغداة والعشي. (المصدر السابق، 293/1).

ج- مادة "حرم":

الأشهر الحُرْم: ذو القعدة، وذو الحجة، والمحرم ورجب، ثلاثة سَرْدٍ وواحد فرد. (المصدر السابق، 222/3).

د- مادة "حمر":

الأحمران: الزعفران والذهب. (المصدر السابق، 228/3).

والملاحظ بعد هذا العرض أن طريقة التعريف الاشتمالي على الرغم من قلة استعمالها في المعاجم العامة، إلا أن كتاب العين قد أورد مواداً شرحها بها، وكما قلنا سابقاً في مواد معينة، اقتصر فيها التحليل على التعريفات فقط دون الخوض في ذكر سبب التسمية.

3- استخدام التعريف الظاهري:

يجد المعجمي نفسه في حالات خاصة عاجزاً عن توضيح معنى الكلمة بإحدى الوسائل أو الطرق الأساسية أو المساعدة، "فيلجأ إلى استخدام ما يعرف بالنموذج الأصلي، أو التعريف الظاهري ostensive definition، الذي يعطي مثلاً أو أكثر من العالم الخارجي، مثل تعريف الأبيض بأنه ما كان بلون الثلج النقي، أو ملح المائدة المعروف...". (أحمد مختار عمر، ص 146).

فهذه الطريقة تعتمد على التمثيل والتشبيه بأشياء لها وجود في العالم الخارجي، وذلك لتقريب المعنى وتوصيله لذهن القارئ ومساعدته في تصوره له بما شبه له في الخارج .

- نماذج لهذه الطريقة:

وبالنظر في كتاب العين نجد مجموعة من المواد شرحت بهذه الطريقة، وفيما يلي الأمثلة :

1- البناء الثنائي:

ا- مادة "حز":

الحزب: موضع من الأرض كثرت حجراته وغلظت كأنها سكاكين. (الخليل بن أحمد، 17/2).

ب- مادة "حب":

حَبَاب الماء: فقائعه الطافية كالقوارير. (المصدر السابق، 32/2).

ج- مادة "حم": جارية حُمّة: أي سوداء كأنها حُمّة. (المصدر السابق، 32/2).

د- مادة "هد": الهدأهد: طائر يشبه الحمام. (المصدر السابق، 347/3).

2- البناء الثلاثي:

ا- مادة "بقع":

البُقْع: لون يخالف بعضه بعضاً، مثل: الغراب الأسود في صدره بياض. (المصدر السابق، 184/1).

ب- مادة "عرج":

المِعْرَاج: شبه سُلَّم أو درجة تعرج الأرواح فيه إذا قبضت. (المصدر السابق والجزء، ص 223).

ج- مادة "شعف":

الشَّعْف: مثل: رؤوس الكمأة، ورؤوس الأثافي المستديرة في أعاليها. (المصدر السابق والجزء، ص 260).

د- مادة "دعص":

الدَّعَص: قَوْزٌ من الرمل، مثل التلال، الواحدة دِعْصَة. (المصدر السابق والجزء، ص 291).

وبعد هذه الأمثلة نستطيع القول إن كتاب العين استعان بالتعريف الظاهري، فيما لم يستطع شرحه بالطرق الأساسية، وميزته عن غيره من التعريفات باستعمال كلمات أو مفردات تربط بين المعنى المراد الوصول إليه، وما هو مشاهد في الظاهر، فنجد في الأمثلة السابقة الذكر ألفاظاً تقرب المعنى وتمثله، ومنها: "كأن، ومثل، وشبه"، وهي لتشبيه ما هو في الذهن، بما هو في العالم الخارجي.

- الخاتمة:

وأخيراً نصل إلى نتيجة مفادها أن كتاب العين على الرغم من أنه أول معاجم الألفاظ، فإن الخليل لم يقتصر على طريقة معينة أثناء شرحه للمواد اللغوية، بل نوع في شرحه وتوضيحه للمعاني دون دراية وعلم له بهذه الطرق، فاستعمل الطرق الأساسية والمساعدة، وكان في أغلب شرحه وبخاصة للمواد الأكثر استعمالاً يشرح بطريقتين أو أكثر.

المصادر والمراجع:

أولاً- القرآن الكريم.

ثانياً- المصادر والمراجع:

آل ياسين، محمد حسين. (1980). الدراسات اللغوية عند العرب. بيروت: دار المكتبة الحية.

ابن الأثير. (د.ت). النهاية في غريب الحديث والأثر. (تحقيق: طاهر الزاوي، ومحمد الطناحي). (د.م)

المكتبة الإسلامية.

ابن ماجه، محمد. (د.ت). سنن ابن ماجه. (تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي). (د.م) مكتبة إحياء الكتب

العربية.

ابن مراد، إبراهيم. (1993). المعجم العلمي العربي المختص. بيروت: دار الغرب الإسلامي.

ابن مراد، إبراهيم. (1997). مسائل في المعجم. بيروت: دار الغرب الإسلامي.

ابن منظور. (د.ت). لسان العرب. (تحقيق: عبدالله علي، وآخرون). القاهرة: دار المعارف.

أبو الفرج، محمد. (1966). المعاجم اللغوية في ضوء دراسات علم اللغة الحديث. (د.م) دار النهضة

العربية.

الخلوي، محمد علي. (د.ت). معجم علم اللغة النظري. (د.م): مكتبة لبنان.

السيوطي، جلال الدين. (د.ت). المزهر. (تحقيق: محمد أحمد جاد المولى، وآخرون). بيروت: دار الجيل.

الصّراف، علي محمود. (2009). الألفاظ المحدثة في المعاجم العربية المعاصرة. القاهرة: عالم الكتب.

الفراهيدي، الخليل بن أحمد. (د.ت). العين. (تحقيق: مهدي الخزومي، وإبراهيم السامرائي). (د.م) دار

الهلal.

الكفوي، أبوالبقاء. (1993). الكليات. (قابله: عدنان درويش، ومحمد المصري). (ط2). بيروت:

مؤسسة الرسالة.

- المبارك، محمد. (د.ت). فقه اللغة وخصائصها. (د.م) دار الفكر.
- أنيس، إبراهيم. (1974). في اللهجات العربية. (ط4). القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- أنيس، إبراهيم. (1984). دلالة الألفاظ. (ط5). القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- أولمان، ستيفن. (1975). دور الكلمة في اللغة. (ترجمة: كمال بشر). (د.م): مكتبة الشباب.
- تشارلدرز، أوغدنور. (د.ت). معنى المعنى. (ترجمة: كيان أحمد حازم). (ط8). (د.م) دارالكتاب الجديدة المتحدة.
- حسان، تمام. (د.ت). اللغة العربية: معناها ومبناها. المغرب: دار الثقافة.
- خليل، حلي. (1998). الكلمة دراسة لغوية معجمية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- درويش، عبدالله. (د.ت). المعاجم العربية مع اعتناء خاص بمعجم العين. (د.م): مكتبة الشباب.
- ديوان الأعشى الكبير. (د.ت). (شرح وتعليق: محمد حسين). (د.م) مكتبة الآداب.
- ديوان النابغة الذبياني. (2005). (تحقيق: حمدو طمّاس). (ط2). بيروت: دار المعرفة.
- عمر، أحمد مختار. (1998). علم الدلالة. (ط5). القاهرة: عالم الكتب.
- عمر، أحمد مختار. (2003). البحث اللغوي عند العرب. (ط8). القاهرة: عالم الكتب.
- عمر، أحمد مختار. (2009). صناعة المعجم الحديث. (ط2). القاهرة: عالم الكتب.
- عكاشة، محمود. (2005). التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة. مصر: دار النشر للجامعات.
- قاسم، رياض زكي. (1961). المعجم العربي: بحوث في المادة والمنهج والتطبيق. بيروت: دار المعرفة.
- قدور، أحمد. (1999). مدخل إلى فقه اللغة العربية. (ط2). بيروت، دمشق: دار الفكر المعاصر، ودار الفكر.
- مذكور، عمرو. (2008). المعجم العربي المعاصر. (د.م) دار بصائر.
- نصار، حسين. (1988). المعجم العربي: نشأته وتطوره. (د.م) دار مصر للطباعة.

هويدي، هويدي شعبان. (2005). علم الدلالة بين النظرية والتطبيق. (ط3). القاهرة: دار النصر للنشر والتوزيع.

ثالثاً- الرسائل الجامعية:

ردمان، علي محمد غالب. (1991). الاستشهاد في لسان العرب لابن منظور: دراسة لغوية تحليلية. رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، مصر.

مدكور، عمرو محمد. (1998). معاجم مجمع اللغة العربية: دراسة في المادة والمنهج. رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، مصر.

ظاهرة الاشتقاق بين الأصالة والحداثة وأثرها في تأصيل المفردة القرآنية

(نماذج مختارة من تفسير التحرير والتنوير)

د. نجمة خليفة عطية، كلية اللغات والترجمة، جامعة الزيتونة.

ملخص البحث:

الاشتقاق من خصائص اللغة العربية، وبه تميزت عن سائر اللغات، بل هو أداة من أدواتها لتوليد الألفاظ وإنتاجها، استجابة لمتطلبات العصر الحديث، وهو أحد روافد اللغة العربية نحو التجديد. والبحث يتناول هذه الظاهرة من حيث أهميتها وأثرها في تنمية اللغة وتأصيل مفرداتها، من خلال توضيح النص القرآني، والاستعانة بالألفاظ القرآنية -للمثيل- وتعقب أصولها لردّها إلى جذورها لما لها من أثر على المعنى.

وظاهرة الاشتقاق نالت حظاً وافراً في تفسير التحرير والتنوير، حيث أعارها ابن عاشور اهتمامه، فالتفت إلى أهمية الاشتقاق وعلاقته بالمعنى الدلالي، ويُعدُّ تفسيره مثالا واضحاً لتعمق هذه الظاهرة في اللغة العربية.

مقدمة:

الحمد لله أهل الحمد والثناء، والصلاة والسلام على سيدنا محمد إمام الفصحاء والبلغاء، صلاة وسلاما يملآن الأرض والسماء، ورضي الله تعالى عن آله وصحبه النجباء الأتقياء.

وبعد:

لما كانت ظاهرة الاشتقاق من خصائص اللغة العربية، وأداة من أدواتها نحو التجديد والابتكار، لما لها "من طاقة واقتدار على رفد مفردات اللغة العربية والقرآن الكريم بفيض مدرار لا يعرف الغيظ ولا الإقتار من المعاني المكونة في كمٍّ محدود من الأبنية والألفاظ، فوهبتها السعة في أسمى معانيها، وأثرها ثراءً بيناً، وما لها من محافظة على سمات تلك اللغة ومواكبتها للتطورات التي لا يُعرف لها قرار، ومن تصدّ بطوليٍّ لكل متربّص رابض على تخومها من المعاني والمصطلحات الوافدة، والدخيلة على أسوار تلك اللغة المنيعَة وكتّابها المصون". (نعمة: PDF، ص 161).

لكل ذلك وقع اختيار الباحثة على ظاهرة الاشتقاق وأثرها في تأصيل المفردات القرآنية، وارتأت ضرورة البحث فيه، وإن كثرت الدراسات القائمة على الاشتقاق قديماً وحديثاً، فإنه لا مناص من الخوض فيه و معرفة مكامن أسرارهِ وآثارهِ على اللغة والمعنى الدلالي للمفردة القرآنية بعد العودة إلى جذورها اللغوية، من خلال استحضار شواهد لبعض المشتقات مما ورد في تفسير (التحرير والتنوير) للشيخ محمد الطاهر بن عاشور (1973م) للتمثيل والإيضاح لا الحصر.

على أن يكون ذلك ضمن منهج وصفي تحليلي، يقوم على وصف الظاهرة موضوع البحث من حيث مفهوم الاشتقاق والتعريف به في اصطلاح القدامى والمحدثين، والإحاطة بأنواعه وموقف النحويين منها، كما أن الاشتقاق عملية مهمة في ابتكار الصيغ، وهو وثيق الصلة بالقياس اللغوي، فالقياس يضع الإطار الذي يجب الالتزام به عند الاشتقاق.

وعمدت الباحثة إلى تسليط الضوء على أهميته وأثره في اللغة، من خلال شواهد من القرآن الكريم، اشتملت على مشتقات لعبت دورها في معنى الجملة القرآنية، وكان للمفسرين والمعربين والنحويين رأي فيها.

وفرضت طبيعة البحث أن يشتمل على المحاور التالية:

أولاً- مفهوم الاشتقاق وأنواعه.

ثانياً- الاشتقاق والقياس.

ثالثاً- أهمية الاشتقاق وأثره في تنمية اللغة وتأصيل مفرداتها.

رابعاً- نماذج تطبيقية للاشتقاق.

يعقبها سرد لأهم النتائج التي تم الوصول إليها من خلال البحث، وثبت لأهم مصادر البحث.

أولاً- مفهوم الاشتقاق وأنواعه.

اختلف الصرفيون في تحديد معنى الاشتقاق، ولعل أقدم تعريف للاشتقاق، نراه عند اللغوي ابن جنيّ ت (392هـ) وإن كان مقصوراً على الاشتقاق الأكبر، مع الإشارة إلى الاشتقاق الأصغر والكبير من خلال بعض التطبيقات المنثورة في كتابه الخصائص، وإن لم يطلق عليها هذه التسميات المتعارف عليها اليوم. وأشار إليه معاصره ابن فارس ت (394هـ) في كتابه (الصاحي في فقه اللغة) في أثناء حديثه

عن نشأة اللغة وتطورها، ونقله السيوطي ت (911هـ) في المزهري. (انظر: السيوطي، د.ت، 1/346)، وروى أيضاً عن ابن مالك ت(672هـ) أنَّ الاشتقاق أخذ صيغة من أخرى، مع اتفاقهما معنى ومادة أصلية. (انظر: نفس المصدر والصفحة). وأراد به الاشتقاق الصغير.

ويسرد الإمام الشوكاني ت (1250هـ) من المتأخرين عدداً من التعريفات التي تتفق في مجملها على أنَّ الاشتقاق هو تناسب بين لفظين في المعنى والتركيب. (الشوكاني، 2004، ص 25-27)، وهو ما يعنيه الدكتور إبراهيم أنيس. (انظر: أنيس، 2003، ص 52). مشيراً إلى أنه مفهوم الاشتقاق عند علماء القرن الرابع الهجري.

ولعل أكثر التعريفات وضوحاً عند المحدثين تعريف الدكتور محمد حسن جبل حينما قال: "الاشتقاق هو استحداث للكلمة، أخذاً من كلمة أخرى، للتعبير بها عن معنى جديد يناسب المعنى الحرفي للكلمة المأخوذ منها، أو عن معنى قالي جديد للمعنى الحرفي، مع التماثل بين الكلمتين في أحرفها الأصلية، وترتيبها فيها". (جبل، 2006، ص 11). وهو تعريف شامل قريب من تعريف الدكتور صبحي الصالح. (انظر: الصالح، د.ت، ص 174)، والدكتورة خديجة الحديثي في تعريفها للاشتقاق. (انظر: الحديثي، 2003، ص 246).

وهذا يعني أنَّ الاشتقاق وسيلة تنمو عن طريقها اللغة وتزدهر، ويزداد ثراؤها بازدياد عدد مفرداتها، وقدرتها على تلبية الرغبات النفسية والفكرية والابتكارية... إلخ، التي يحتاج إليها المتكلم بالعربية، فيستطيع بفضل كل مفكر أو شاعر أو أديب أو عالم أن يعبر عما يحضر في ذهنه من أفكار بواسطة ألفاظ مشتقة من ألفاظ أخرى سابقة لها، أو يرى أنها أدق وأنسب للغرض الذي لأجله استعملها للدلالة عليه.

والظاهر أن استحداث كلمات أو صيغ مختلفة من أصل واحد إنما يلحق الأصول التي تدل على الأفعال والأحداث؛ لأنها أكثر ألفاظ اللغة تغيراً لما ينتابها من العوارض، فمادة (النصر) مثلاً تختلف باختلاف زمن حدوثها، وباختلاف الفاعلية والمفعولية، إلى غير ذلك من الاعتبارات، فتقول: نصر، ينتصر، انصر، ناصر، منصور... إلخ. أمّا الأصول التي تدل على الأعيان أو ما يُسمى بالجواهر والأسماء الجامدة، فليست من هذا القبيل، ولا تلابسها تلك العوارض، فكلمة (أرض) مثلاً تدل على الجسم الكروي الذي نعيش على سطحه، فلا يتغير لفظه، ولا يشتق منه غيره؛ لأنه لا يطرأ عليه ما يطرأ على الأفعال والأحداث. إلّا ما سمع منها على أهل اللغة أنفسهم، كقولهم: استحجر الطين مشتق من مادة (حجر)، كما اشتقوا من (الناقة) استنوق الجمل، ومن (سيف) سَافه، أي ضربه بالسيف، ومن (الرأس)

رأسه، إذا أصاب رأسه. ولعل هذا ما دعا بعضهم إلى القول بأن الاشتقاق سماعي بالجملة، أي يرجع فيه المتكلم إلى ما ورد عن العرب أنفسهم، فلا يشتق من الاسم الجامد إلا ما سُمع عنهم، والمصدر الذي سُمع أنهم اشتقوا منه صيغا مختلفة استعملوها نستعملها أيضاً وننطق بها. (انظر: المغربي، 1947، ص 8).

أقول: لو صح ذلك لما توفر لدينا هذا الكم الهائل من الألفاظ التي تخدم المعنى، ولراينا اللغة العربية عاجزة عن تلبية حاجات العصر ورغباته ولولا الاشتقاق لما ظهرت ألفاظ حيّة، واندثرت أخرى ميتة لتطور فكر المتكلمين بها، واختلاف نمط حياتهم المعيشية، إلى جانب وسائل أخرى كالقلب والإبدال وإن كانت أقل منه أهمية؛ لأنّ الاشتقاق في حقيقته ما هو إلا "توليد لبعض الألفاظ من بعض والرجوع بها إلى أصل واحد يحدد مادتها". (الصالح، د.ت، ص 174).

وقد دار الحديث عند القدامى من علماء العربية، حول ثلاثة أنواع من الاشتقاق وهي: الاشتقاق الأصغر، والاشتقاق الكبير، والاشتقاق الأكبر، على اختلاف في هذه التسميات بين القدامى والمحدثين - كما سنرى - في أثناء تعرضنا لكل منها بشيء من الإيجاز، على النحو التالي:

النوع الأول: الاشتقاق الأصغر.

ينعته ابن جنيّ بـ (الصغير) ويعني به "ما في أيدي الناس وكتبهم كأن تأخذ أصلاً من الأصول فتتقراه فتجمع بين معانيه، وإن اختلفت صيغته ومبانيه. وذلك كتركيب (س. ل. م) فإنّك تأخذ منه معنى السلامة في تصرفه؛ نحو: سلم ويسلم، سالم وسلمان، وسلي والسلامة، والسلم: اللديغ؛ أطلق عليه تفاعلاً بالسلامة وعلى ذلك بقية الباب إذا تأولته...". (ابن جنيّ، 2003، 134/2). وابن جنيّ يقتصر تناوله في هذا النوع على هذا التعريف، وهو يعلل لذلك بأنّ أبا بكر بن السراج ت (316 هـ) قد درسه دراسة وافية في رسالة خصصها لبحث ظاهرة الاشتقاق مما أفاد وأغنى عن تناوله مرة أخرى بالدراسة (نفس المصدر والصفحة)، فاستبعد عن كتابه كل ما تناوله سابقوه بالشرح والتحليل، فاستوفوا الحديث فيه، واقتصره على ما انفرد به عن معاصريه وما تنطرق إليه غيره بشيء من الإيجاز، فتميّز عن سائر المؤلفات الأخرى. وعبارة ابن جنيّ "ما في أيدي الناس" تدل على كثرة هذا النوع من الاشتقاق وشيوعه بين المتكلمين بالعربية، فنخصص له النحويون والصرفيون أبواباً في مؤلفاتهم تحت اسم المشتقات: كالماضي، المضارع، والأمر، واسم الفاعل، واسم المفعول، والصفة المشبهة، واسم الزمان، واسم المكان، واسم الآلة.

ومن المعقول أن يكون عدم تركيز ابن جنيّ على هذا النوع عائداً إلى وضوح مدلوله عند الصرفيين وعدم اختلافهم في مفهومه، وكثرة تناولهم له؛ لذا سُمّي بـ (الاشتقاق العام أو الصرفي)، لأنّ الألفاظ

نتصرف عن طريقه، ويشق بعضها من بعض، ومعنى هذا افتراض الأصالة في بعض الألفاظ والفرعية في بعضها الآخر؛ لذلك نجد النحاة يختلفون في المشتقات، فالبصريون يرون أنَّ المصدر هو أصلاً للمشتقات؛ لأنه يدل على الحدث، فقط بخلاف الفعل الذي يدل على الحدث والزمان معاً. أمَّا الكوفيون فيرون أنَّ الفعل هو أصل المشتقات بدليل أنَّ المصدر يجيء بعده في التصريف. (ابن الأنباري، 1987، 1/235-236).

ويعرّفه بعض المحدثين تعريفاً ارتضيانه في بحثنا هذا، إذ قال: "الاشتقاق الصغير وهو انتزاع كلمة من كلمة أخرى بتغيير في الصيغة مع تشابه بينهما في المعنى واتفاق في الأحرف الأصلية وفي ترتيبها. وذلك يشمل مباحث كثيرة، منها الطريف الذي لم يجمعه أحدٌ من قبل، ومنها القديم الذائع الذي امتلأت به كتب النحو والصرف وغيرها، كأبنية الأفعال والأسماء، وأوزانها، والمجرد والمزيد من الأفعال، والأسماء والجمود، والاشتقاق في الأفعال والأسماء، واشتقاق الأفعال، واشتقاق المشتقات السبعة المشهورة". (أمين، 2000، ص 1).

ومن خلال هذا التعريف يمكننا أن نصل إلى ما يشتمل عليه هذا النوع من الاشتقاق (انظر: الدابولي، 1986، ص 253-255):-

- المشتقات المتعارف عليها عند الصرفيين، وهي المذكورة سلفاً.

- المشتقات عند اللغويين، والمراد بها أخذ كلمة من أخرى مطلقاً دون ارتباط بدلالة على زمن أو حدث.

وهذا لا يعنى بالضرورة أن يكون لكل فعل اسم فاعل أو اسم مفعول "مرويين في نصوص اللغة؛ فقد لا يحتاج المتكلم أو الكاتب إلى كليهما من الأفعال. فالمشتقات تنمو وتكثر حين الحاجة إليها، وقد يسبق بعضها بعضاً في الوجود ولهذا يجدر بنا ألاّ نتصور أنَّ الأفعال أو المصادر حين عرفت في نشأتها عرفت معها مشتقاتها؛ فقد تظل اللغة قروناً وليس بها إلاّ الفعل وحده أو المصدر حين تدعو الحاجة إلى ما يُشتق منهما". (نفس المصدر والصفحة)، وهذا النوع من أهم أنواع الاشتقاق؛ لذا أطلق عليه أيضاً اسم (الاشتقاق الصرفي).

النوع الثاني: الاشتقاق الكبير:

تعرض له ابن جنيّ في باب (تصاقب الألفاظ لتصاقب المعاني)، وإن لم يسمّه، مستهلاً حديثه بقوله: "هذا غور من العربية لا ينتصف منه ولا يكاد يُحاط به، وأكثر كلام العرب عليه، وإن كان غفلاً مسهوا عنه". (ابن جنيّ، 2001، 146/2)، وفي باب (الأصان المتقاربان يستعمل أحدهما مكان الآخر) الثلاثين منهما "كضبط وضبطار، ولوقّة ولوقّة، ورخو ورخودّ، ونجوج والنجوج". (المرجع نفسه، 145/2)، أو ما كان "ثلاثيا أحدهما، ورباعيا صاحبه، أو رباعيا أحدهما، ونحاسيا صاحبه كدُمث ودمثّر، وسبّط وسبّطّر، ولؤلؤ ولآل، والضَّبْغُطى والضَّبْغُطرى". (المرجع نفسه، 146/2). وأغلب الظن أن ابن جنيّ "هو أول من ناهض هذا البحث اتقاناً، وتحليّ بأمره افتناناً، وإنما كان العلماء قبله يستروحون إلى أشياء منه عند الضرورة، ويتعللون به، وأكثرهم لزوماً لذلك شيخه أبو عليّ الفارسي". (الرافعي، 1974، 222/1).

وقد تعارف بعض المحدثين على تسمية بـ (الاشتقاق الكبير). (انظر: أمين، 2000، ص373، جبل، 2006، ص40، الصالح، د.ت، ص210، وافي، 2004، ص134، أبو الفرج، 1966، ص84)، و"اصطلحوا على أن الاشتقاق الأكبر هو ارتباط بعض المجموعات الثلاثية الصوتية ببعض المعاني ارتباطاً عاماً لا يتقيد بالأصوات نفسها؛ بل بترتيبها الأصلي والنوع الذي تندرج تحته. وحينئذ متى وردت إحدى تلك المجموعات الصوتية على ترتيبها الأصلي فلا بد أن تقيد الرابطة المعنوية المشتركة سواء احتفظت بأصواتها نفسها أم استعاضت عن هذه الأصوات أو بعضها بحروف آخر تقارب مخرجها الصوتي أو تتحد في جميع الصفات". (الصالح، د.ت، ص210).

ويوجه الدكتور إبراهيم أنيس في صراحة ووضوح هذا الضرب من الاشتقاق إلى أنه نتيجة التطور الصوتي، فقال: "حين نستعرض من الكلمات التي فسرت على أنها من الإبدال حيناً أو من تباين اللهجات حيناً آخر، لا نشك لحظة في أنها جميعاً نتيجة التطور الصوتي...". (أنيس، 2003، ص62-63).

النوع الثالث: الاشتقاق الأكبر:

أولع ابن جنيّ بالعربية وشغف بها، وحرص على الغوص في أغوارها وكشف أسرارها، فتنبه إلى فكرة الاشتقاق عند السابقين من علماء العربية ومحاولتهم الربط بين الألفاظ ذات الأصول المتماثلة والمعاني المتشابهة، وكان من أولئك أستاذه أبو عليّ الفارسي ت (377هـ) الذي كان يستعين بالاشتقاق الأكبر، ويلجأ إليه عند الضرورة، فهدته بصيرته الثاقبة، وعقليته الفذة إلى أن يقلب الأصل الواحد إلى تقاليب ستة، يربط بينها معنى واحداً، أطلق عليها اسم (الاشتقاق الأكبر)، وأفرد له باباً في أعظم

مؤلفاته، وكأنّه بذلك يشير إلى أهميته لمعرفة خصائص العربية إذ قال: "هذا موضع لم يسمّه أحدٌ من أصحابنا، غير أنّ أبا عليّ -رحمه الله- كان يستعين به، ويُخلد إليه، مع إعواز الاشتقاق الأصغر لكنّه مع هذا لم يسمّه، وإنّما كان يعتاده عند الضرورة، ويستروح إليه، ويتعلل به وإنّما هذا التقليل لنا نحن، وستراه فتعلم أنّه لقب مستحسن". (ابن جني، 2001، 133/2). فهو يقرُّ بصراحة أنّه صاحب هذه التسمية (الاشتقاق الأكبر) مع اعترافه بأنّ استاذَه أبا عليّ كان يلمّ به أحياناً، ويلجأ إليه عند الضرورة، ولا بن جنيّ الفضل في توسعته وتطبيقه على مفردات اللغة العربية، ومن تعرض له من المتأخرين فهو عالّة عليه.

والاشتقاق الأكبر عند ابن جنيّ أخذ أصل من الأصول الثلاثية للكلمة فتعقد على تقاليبه الستة معنى واحداً تجتمع عليه هذه التراكيب وما يتصرف منها. (انظر: المرجع نفسه، 134/2)، ومعنى ذلك أنّ الكلمة الثلاثية في تقاليبها الستة، ستبقى مشتملة على معنى عام مشترك يجمع بين كل معاني هذه المادة على اختلافها، وابن جنيّ يسرد عدداً من الأمثلة التي يثبت بها حقيقة هذا النوع من الاشتقاق، والتي يحاول من خلالها إثبات أنّ المعاني تدور بدوران الأصوات للمادة الواحدة، ويدافع عن هذه النظرية دفاعاً قوياً مثبتاً إياها بالأدلة والبراهين. (انظر: المرجع نفسه، 5/1).

وابن جنيّ بهذه العبقرية النادرة، يريد أن يبين لنا أنّه كلما قلبنا مادة (ق. و. ل) وغيرها فإننا سنحصل على معنى جديد تبعاً لتقليب أصوات هذه المادة، كما أنّه يريد أن ينبه على أن هناك معنى عاماً مشتركاً تشترك فيه معاني هذه المادة كلّما قلبتها فقال: "ومن ذلك تقليب (س م ل) (س ل م) (م س ل) (م ل س) (ل م س) (ل س م)، والمعنى الجامع لها المشتمل عليها الإصحاب والملاينة.

ولم يسلم ابن جنيّ في قوله بالاشتقاق الأكبر من تهجين القدامى، أمثال: السيوطي (السيوطي، د.ت)، 347/1، ونقد المحدثين أمثال الدكتور أحمد ياقوت (انظر: ياقوت، 1993، ص 226، وما بعدها). والدكتور إبراهيم أنيس. (انظر: أنيس، 2003، ص 55)، والدكتور عبده الراجحي. (انظر: الراجحي، 1995، ص 164)، والدكتور مهدي الخزومي (انظر: الخزومي، د.ت، ص 75)، وغيرهم، فلكل منهم رأي ووجه من القول.

ثانياً- الاشتقاق والقياس:

الاشتقاق "ظاهرة أصلية في اللغة العربية تُحدث ضمن منهج عمليّ تطبيقيّ يقوم على أساس العلاقة الوضعية بين الدالّ والمدلول التي افترضها علماء العربية الأوائل... وهو نوع من القياس اللغوي للمفردات

ينتفع منه متكلمو اللغة في سدّ حاجاتهم إلى الألفاظ التي تخدم المعاني المعبر عنها... وهو عبارة عن توليد لبعض الألفاظ من بعض، والرُّجوع بها إلى أصل واحد يُحدّد مادّتها، ويوحى بمعناها المشترك الأصيل، مثلما يوحى بمعناها الخاص الجديد... ويعود سبب الاشتقاق إلى طبيعة اللغة العربية بكونها لغة اشتقاقية تستطيع إثراء نفسها بزيادة مفرداتها؛ لتتمكن من قوة التعبير ومواكبة الحداثة في جدّة الموضوعات". (رؤوف، PDF، ص 67-68).

أيضا رأى الكثيرون من أهل اللغة أن الاشتقاق "عملية مهمة و دقيقة في ابتكار الصيغ، وهو وثيق الصلة بالقياس اللغوي، يعتمد عليه كأساس هام له، فالقياس يضع الإطار الذي يجب الالتزام به عند الاشتقاق حتى يكون المشتق مناسباً للعرف اللغوي، وغير خارج عن أبنية اللغة وقوانينها، فعدم الدقة في القياس يؤدي إلى اشتقاق غير مصيب، واختلال القياس يؤدي إلى اضطراب الاشتقاق، لأن الاشتقاق شكل من أشكال القياس، وهذا ما أوجب أن تتم عملية الاشتقاق ضمن أطر معينة، ووفق شروط محددة لا بد من توافرها في المشتق". (عبد السلام، PDF)، وإليه أشار التهانوي. (انظر: التهانوي، 1996، ص 207).

وهنا أودُّ أن أشير إلى ما ذكره الدكتور فهمي حجازي من قواعد عامة أقرّها مجمع اللغة العربية بالقاهرة في مجال المصطلحات، تتصل بشكل مباشر بالاشتقاق من الاسم الجامد العربي على النحو الآتي: (حجازي، د.ت، ص 237-238).

أ- إذا أريد فعل ثلاثي لازم من الاسم العربي الجامد الثلاثي مجرد و مزیده، الباب فيه (نصر)، ويُعدّ إذا أريد تعديته بإحدى وسائل التعدية كالمهزة والتضعيف.

ب- أمّا إذا أريد اشتقاق فعل ثلاثي متعد، فالباب فيه (ضرب).

ج- وفي كلتا الحالتين يستأنس بما ورد في المعجمات من مشتقات للأسماء العربية الجامدة؛ لتحديد صيغة الفعل، تبعاً لما ورد من هذه المشتقات.

د- ويشق الفعل من الاسم العربي الجامد غير الثلاثي على وزن فعَّلَ متعدياً، وعلى وزن تفعَّلَ لازماً.

هـ- وتؤخذ المشتقات الأخرى من هذه الأفعال على حسب القياس الصرفي.

أمّا المتعلقة بالاشتقاق من الاسم الجامد المعرب، فهي:

- أ- يشتق الفعل من الاسم الجامد المعرب الثلاثي على وزن (فَعَلَ) بالتشديد متعدداً، ولازمه (تَفَعَّلَ).
- ب- يشتق الفعل من الاسم الجامد المعرب غير الثلاثي على وزن (فَعَّلَ) ولازمه (تَفَعَّلَ).
- ج- وفي جميع هذه المشتقات يقتصر على الحاجة العلمية.

ورأى الدكتور إبراهيم أنيس أن الكثير "من تلك الصيغ التي يجوز اشتقاقها لا وجود لها فعلاً في نص صحيح من نصوص اللغة، فهناك فرق كبير بين ما يجوز لنا اشتقاقه من صيغ، وما اشتق فعلاً واستعمل في أساليب اللغة المروية عن العرب، فليس من الضروري أن يكون لكل فعل اسم فاعل أو اسم مفعول، مرويين في نصوص اللغة، فقد لا يحتاج المتكلم أو الكاتب إلى كليهما من فعل من الأفعال، فالمشتقات تنمو وتكثر حين الحاجة إليها، وقد يسبق بعضها بعضاً في الوجود، ولهذا يجدر بنا ألاّ نتصور أن الأفعال أو المصادر حين عُرِفَتْ في نشأتها عُرِفَتْ معها مشتقاتها". (أنيس، 2003، ص 63).

ثالثاً- أهمية الاشتقاق وأثره في تنمية اللغة وتأصيل مفرداتها:

تميزت اللغة العربية عن سائر اللغات "بأنها لغة تصريفية تعتمد على مزايا وخصائص ذاتية في سدّ عوزها من ألفاظ المستجدات الحضارية، و ظاهرة الاشتقاق من أهم خصائص اللغة العربية، ومن أهم الظواهر اللغوية التي اعتمدت عليها في توليد الألفاظ وإنتاجها، ولا تزال هذه الظاهرة صالحة لهذا الغرض في عصرنا الحاضر، إذ لا يزال العلماء المعجميون يعتبرونها الوسيلة الأولى التي يعتمد عليها من أجل وضع المصطلحات العلمية والتقنية وغيرها، ولا تزال مؤتمرات التعريب، والمؤتمرات التي تعقد حول اللغة العربية والنهوض بها توصي باستخدام هذه الظاهرة والإفادة منها، وإنما هو قوة نمو اللغة وتكاثر كلماتها وتشعب صيغها". (عبد السلام، PDF، ص 40). ولما كانت الحياة دائماً تتطور متغيرة الحالات، ومتجددة الحاجات كان لابد من خلق كلمات جديدة لسدّ العوز الحاصل من هذا التطور الحضاري؛ ولما كانت عملية خلق الكلمات وارتجال الألفاظ ليست يسيرة، كان لابد للإنسان من اللجوء إلى وسيلة أخرى، وسيلة توليد ألفاظ جديدة مشتقة من ألفاظ لغته أو مقيسة عليها، فكان هذا النوع من الاشتقاق اشتقاقاً قياسياً، فكثير من الصيغ لا وجود لها بين مفردات اللغة؛ لكننا نستطيع أن نوجدتها عند الحاجة إليها عن طريق الاشتقاق قياساً على صيغ موجودة". (المرجع نفسه، ص 43).

وجعل بعض المحدثين الاشتقاق الأكبر سبباً من أسباب نمو اللغة، وطريقة من طرق تطورها والنهوض بها، يقول الراجحي: "ولو أنّ أحداً عكف على هذه اللغة فتتبع ألفاظها وتدبر وجوه اشتقاقها، وتفقد مواقعها في كلام العرب، ورتّب صيغها وأوزانها على ما تقتضيه أغراضها، بحيث يستقر كل مثال

منها في نصابه ويردُّ إلى حيزه، لجا من ذلك بعلم يكشف عن كثير من أسرار الوضع، ويهتك عن أستار الحكمة المستكنة في دقائق هذه اللغة العجيبة التي يزيد في العجب منها أنها لغة تلك العقول الفطرية، والفطرة وإن كانت دائماً تختص بمسحة إلهية، إلا أنها تكون أصل الكمال في النفس لا نفس الكمال". (الرافعي، 1974، 1/178، وانظر قول الأستاذ: شاكر العيساوي في (القياس اللغوي وأهميته في تطور اللغة)، ص 24). فالاشتقاق الذي يختص بمادة الكلمة دون هيئتها مازال يؤتي ثمره إلى اليوم، وعلى مَرِّ العصور ومختلف الطبقات، ولا سيما في تلك المجتمعات الصناعية وصاحبة الاختراعات المتطورة، فيمدُّها بِكَمِّ هائل من الألفاظ المختصرة والمناسبة لتلك المخترعات (انظر: متز، PDF، 1/134). فلا يعدُّ الاشتقاق من خصائص العربية وحسب بل هو من أهمها، وأكثرها أثراً في ازدهار اللغة وتطورها، مما دعا بعض العلماء إلى المطالبة بتقديم دراسة الاشتقاق على دراسة النحو، لأثره في بنية اللغة وتعدد أوزانها إذ بلغت عند بعضهم عشرة ومائتين وألفاً، مما دفع بعض الباحثين إلى الدعوة باستبدال مصطلح (الاشتقاق) بمصطلح (الصرف). (انظر: يعقوب، 1982، ص 190).

ومن خلال الاشتقاق يمكننا الوقوف على الوظيفة الإسنادية للفعل إلى جانب وظيفته الصرفية، وهي دلالاته على الحدث في زمن معين، "وهذا الإسناد يختلف بحسب المتكلم، أو المخاطب، أو الغائب، وبحسب الأفراد، أو التثنية، أو الجمع، وكذلك بحسب التذكير، أو التأنيث، وذلك بواسطة المورفيمات أو الصيغ والأوزان الصرفية المختلفة التي يمكن أن تستخدم في التفريق بين هذه الكلمات". (خليل، 1998، ص 59-60).

وهذا لا يعني أنَّ الأفعال تقف عند حدود الوظيفة الصرفية أو "تقتصر على أداء وظيفة الإسناد على اختلاف أنواعه، بل تتعدى وظائفها إلى أكثر من ذلك عندما تتصل بها مورفيمات وهي ما يُسمى بالزوائد، بمعنى أنَّ الوظائف الصرفية للأفعال تتعدد بتعدد الحالات التي تقبل فيها الأفعال المجردة مورفيمات الزيادة فالتعددية، والمطاوعة، والمشاركة، والتحويل والصيرورة وغير ذلك كلها في الحقيقة مورفيمات تؤدي وظائف صرفية معينة، يؤديها الفعل عند اتصاله بهذه المورفيمات (الزوائد) المناسبة لكل وظيفة من هذه الوظائف ولهذا قال علماء العربية القدماء إنَّ زيادة المبنى تدل على زيادة المعنى". (المرجع نفسه، ص 59).

وتشاطر الصفات الأسماء والأفعال "في أنَّ لها وظائف فرعية بجانب وظائفها العامة، وهي الدلالة على موصوف بالحدث، أمَّا حين تتصرف الصفات حسب الأفراد والتثنية والجمع والتذكير، والتأنيث والتعريف والتذكير، بواسطة حروف الزيادة لكل حالة أيضاً، فينبئُ تكون دالة على وظائف فرعية بجانب

وظائفها الأساسية. وإذا كانت الصفات تؤدي مثل هذه الوظائف العامة والفرعية، فإنَّ صيغها مثل صيغة اسم الفاعل، واسم المفعول، وصيغ المبالغة، واسم التفضيل، والصفة المشبهة تؤدي إلى جانب ذلك -أيضاً- وظائف أخرى توضح من دلالة اسم الفاعل مثلاً على وصف الفاعل بالحدث على سبيل الانقطاع والتجديد. ومثل ذلك صيغ المبالغة والتكثير وأفعال التفضيل يدل على وصف الفاعل بالحدث على سبيل تفضيله على غيره ممن يتصف بنفس الصفة، والصفة المشبهة تدل على وصف الفاعل بالحدث على سبيل اللزوم والثبوت". (المرجع نفسه، ص 60).

ولعلَّ ذلك ما يعنيه الدكتور فهمي حجازي بقوله: "عن طريق الاشتقاق تكونت في اللغة العربية آلاف الكلمات للحياة العامة ومصطلحات العلوم على مدى عدة قرون، وثبت أنه من أكثر طرق التنمية المعجمية فاعلية وأهمية. ويختلف مفهوم الاشتقاق بهذا المعنى عن دلالات كثيرة ارتبطت به عند اللغويين العرب، ويتجاوز -أيضاً- المشتقات بالمعنى الاصطلاحي النحوي الذي يقصرها على اسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبهة واسم التفضيل واسم الزمان واسم المكان واسم الآلة، ذلك أنَّ متطلبات العلوم والحضارة الحديثة لا تقتصر على هذه الأنواع من المفردات، فثمة حاجة أيضاً إلى أفعال جديدة ومصادر جديدة" (حجازي، د.ت، ص 36-37).

والاشتقاق من الأسماء الجامدة، دفع مجمع اللغة العربية بالقاهرة إلى النظر "في موضوع الاشتقاق بهدف الأخذ بالرأي النحوي الذي يعتمد على واقع اللغة في نصوصها الفصيحة، ويمكن في الوقت نفسه من الوفاء بالمتطلبات المعاصرة. (انظر: المرجع نفسه، ص 40)؛ فمن مذهب جمهور العلماء في الاشتقاق أنَّه لا يصح القيام به إلاَّ بسند من نصوص اللغة تُبرهن على أنَّ أصحاب اللغة قد جاءوا بمثله ونظيره، وأنَّه كثير في كلامهم المروي عنهم. (انظر: أنيس، 2003، ص 53). يقول ابن جني: "وقد رسمت لك منه رسماً فاحتذّه وتقبله تحظ به، وتكثر إعظام هذه اللغة الكريمة من أجله... وتسترفده في بعض الحاجة إليه فيعينك ويأخذ بيدك". (ابن جني، د.ت، 1/493).

ومن أجل ذلك قال الدكتور إبراهيم أنيس: "المشتقات تنمو وتكثر حين الحاجة إليها، وقد يسبق بعضها بعضاً في الوجود، ولهذا يجدر بنا ألاَّ نتصور أنَّ الأفعال أو المصادر حين عرفت في نشأتها عرفت معها مشتقاتها؛ فقد تظل اللغة قروناً وليس بها إلاَّ الفعل وحده، أو المصدر وحده حتَّى تدعو الحاجة إلى ما يشتق منهما. فما يُسمَّى بالاشتقاق العام ليس في الحقيقة إلاَّ نوعاً من التوسع في اللغة يحتاج إليه الكاتب، وتلجأ إليه المجامع اللغوية للتعبير عمّا قد يستحدث من معان، مما يساعد اللغة على مساهمة التطور الاجتماعي. وليس مثل الأصوات في هذا النوع من الاشتقاق إلاَّ مثل مواد البناء التي منها قد تؤسس

العمارة والقصر والسجن". (أنيس، 2003، ص 53). إلى جانب ذلك أسهم الاشتقاق في الكشف عن معاني الكلمات الغامضة (انظر: أمين، 2000، ص 270). وهذا ليس بجديد علينا فقد رأيناه عند بعض علماء القرن الرابع. (انظر: ابن جني، 2001، 367/1).

ومن ثمّ كثر الإسناد إلى الاشتقاق في كتب التفسير والشروح. وبالتالي قد يختلف معنى اللفظ الواحد تبعاً لاختلاف الآراء والأقوال في مأخذه الاشتقائي، كالاختلاف في تسمية الإنسان إنساناً، إذا ما كان من الأنس وهو حبُّ الاجتماع، أم من النسيان؛ لأنّه نسى فأكل من الشجرة التي حرم الله الأكل عليها. والمختار الأول لا تساقه مع القواعد اللفظية للاشتقاق. (انظر: أمين، 2000، ص 270).

فيكون الاشتقاق الوسيلة التي يستعان بها لحسم الخلاف حول معنى كلمة ما (انظر: نفس المرجع والصفحة) نرى ذلك عند البيهقي ت (458هـ) في تحديد معنى (الصمد)، فأورد لهذه اللفظة سبعة معانٍ اختار أولها مستنداً إلى الاشتقاق، وهي: "المصمود بالحوائج أي المقصود بها، والذي كمل في أنواع الشرف والسؤدد: العظمة والحكم والحكمة والجبروت...، والذي لا جوف له، والذي لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفواً أحد، والذي لا يخرج منه شيء، والذي لا يأكل ولا يشرب، والباقي بعد خلقه، ثم قال: "قال أبو سليمان الأشعث: الصمد: السيّد الذي يُصمد إليه في الأمور ويقصد إليه في الحوائج والنوازل - وأصل الصمد (يسكون الميم): القصد، يقال للرجل: اصمدْ صمداً فلان أي اقصدْ قصده، وأصح ما قيل ما يشهد له الاشتقاق". (الرازي، د.ت، ص 57-59).

ونوه الدكتور محمد حسن جبل إلى أهمية الاشتقاق في تأصيل الألفاظ وذلك من خلال الربط بين الألفاظ والمعاني بالرجوع إلى الأصول الحسية للألفاظ المعنوية، ومما يوضح صورتها في الذهن، ويُجلي عنها الضبابية، ومثّل لذلك بـ (الصبر)، ورأى أنّ الرجوع بالصبر على أحد الحسيات "ككتف النبات، أو الصبر (بالضم وبالفتح) الحجارة الغليظة، أو الصبير (بوزن أمير): الجبل، أو أم صبار: الصفاة التي لا يحيك فيها شيء... الرجوع إلى شيء من ذلك، يوضح أنّ الصبر ثبات وصمود وتماسك وتحمل، وليس موقفاً سلبياً، ومن هنا يفهم استعماله بمعنى الصمود والصلابة في مواجهة العدو ﴿لَا تَنَازَعُوا فَتَفْشَلُوا وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ وَاصْبِرُوا﴾ [الأنفال 46]. ﴿إِنْ يَكُنْ مِنْكُمْ عِشْرُونَ صَابِرُونَ يَغْلِبُوا مِائَتِينَ﴾ (الأنفال: 65). (أمين، 2000، ص 277).

وهو ليس بجديد فقد أشار إليه السيوطي وهو من اللغويين القدامى إشارة خفية، من خلال التعرض لاشتقاق بعض الكلمات -فيما نقله بعض العلماء عن الأعراب- كاشتقاق الدكان، ومنى، وثادق (اسم فرس)، والخليل. (السيوطي، د.ت، 1/353-354).

رابعاً- نماذج تطبيقية للاشتقاق:

الاشتقاق من الأسماء الجامدة:

لقد كان للاشتقاق أثره في الدلالة اللغوية للمفردة القرآنية، "وهو طريق للتجديد والتنويع الفني كاستعمال القرآن للفظ الواقعة، والغاشية، والطامة، والقارعة، بمعنى القيام لتجديد اللفظ، والباس المعنى حلة جديدة وربما ألقى اللفظ بظلمه على معنى آخر فأكسبه بذلك جمالاً وجدة". (حفيان، PDF، ص29)؛ لذا عمدت إلى اختيارها من تفسير (التحرير والتنوير)، حيث خص ابن عاشور المشتقات باهتمامه، فحرص على ردّها لأصولها وجذورها اللغوية المشتقة منها، ولم يخل تناوله لهذه المسائل من ومضات مضيئة في الدراسات الصرفية، أعانه عليها فكر ثاقب ودربة فائقة مكنته من ذلك -على النحو الذي سنراه- "وقد كان للقرآن الكريم أثناء تلك الرحلة المباركة أثر عظيم في اللغة العربية، وإليه ترجع نشأة علومها كافة، من نحو وصرف، ولغة، ومعجم، وبلاغة، وغيرها، فكان المصدر الأول للعربية، وكان كتابها الأكبر، فأضفى على مفرداتها اتجاهاته الفكرية الجديدة، وحملها من الدلالات التي تجددت معها اللفظة العربية مبنياً ومعنى، وفتح لها أفاق السعة التي تضاف إلى فضاء سعتها الذي عرفت به قبل ذلك اللقاء الميمون". (نعمة: PDF، ص160). "وبذا كان واحداً من أبرز تلك المنابع المتفجرة بكنوز هائلة دفينه من السعة في ألفاظ اللغة العربية وتراكيبها: (ظاهرة الاشتقاق والروابط الاشتقاقية)، وتقليب مفردات اللغة وسباحتها ودورانها في أفلاك فسيحة حول أصولها التي تشدّها إليها، وتجذبها بقوة وتمنعها من الانفلات والضلال في متاهات فضاءات لا حدّ لحدها، ولا ضابط لتصرفها أو تصرفها، فاحتفظت بذلك على القوالب التي صُبّت بها من أول يوم أبصرت فيه نور الحياة واضطلعت بأداء رسالة المعنى السامية، وهي باقية كذلك إلى اليوم، وستبقى ما بقي القرآن الخالد، وما بقيت العربية المعطاء". (نعمة: PDF، ص161). وسنتناول -فيما يأتي- بالدراسة بعض المشتقات كما وردت عند ابن عاشور في تفسيره فلم يخل تناوله لهذه المسائل من ومضات مضيئة في الدراسات الصرفية، أعانه عليها فكر ثاقب ودربة فائقة مكنته من ذلك، فهي تحتاج منا لدراسة مستفيضة، نأمل أن يكون بحثنا هذا بداية لها.

وقد تطرق ابن عاشور في عديد المواضع من تفسيره إلى الاسم الجامد والمشتق -مشيراً إلى نوعيه- في محاولة للربط بين اللفظ وبين أصل اشتقاقه من حيث المعنى ؛ لأن اللفظ وإن كثرت صيغه واختلفت تصريفاته بالزيادة والحذف، والقلب والإبدال، فإن ذلك لا يمنع من الاحتفاظ بالمعنى الأصلي، يقول ابن عاشور : "النور: حقيقته الإشراق والضياء. وهو اسم جامد لمعنى، فهو كالمصدر؛ لأننا وجدناه أصلاً لا اشتقاق أفعال الإنارة، فشابهت الأفعال المشتقة من الأسماء الجامدة، نحو: استنوق الجمل، فإن فعل أنار مثل فعل أفلس، وفعل استنار مثل فعل استحجر الطين. وبذلك كان الإخبار به بمنزلة الإخبار بالمصدر أو باسم الجنس في إفادة المبالغة؛ لأنه اسم ماهية من المواهي فهو والمصدر سواء في الاتصاف...." (ابن عاشور، د.ت، 18/231)، فقد ربط ابن عاشور بين دلالة الاسم الجامد والمصدر أو اسم الجنس، من حيث إفادة معنى المبالغة، ولعلها طريقة ابن عاشور ومنهجه -كما سيتضح لنا- في التعامل مع معظم مفردات القرآن الكريم، إذ يلتفت للجذر ويجريه على مشتقاته. (انظر: الزهراني، PDF، ص 365).

وأكثر الاشتقاق من أسماء الأجناس المعنوية، ونادراً ما يكون من أسماء الأجناس المحسوسة نحو: "الجنوح: الميل، وهو مشتق من جناح الطائر؛ لأنَّ الطائر إذا أراد النزول مال بأحد جناحيه. (المرجع نفسه، 10/58)، قال ابن عاشور: "والغاشية: مشتقة من الغشيان، وهو تغطية متمكنة، وهي صفة أريد بها حادثة القيامة... وتأنيت الغاشية لتأويلها بالحادثة ولم يستعملوها إلاَّ مؤنثة اللفظ والتأنيث كثير في نقل الأوصاف إلى الاسمية مثل الداهية. والطامة. والصاخة. والقارعة. والآفة". (المرجع نفسه، 30/294-295)، ونحوه كثير في التحرير والتنوير. (انظر: 1/620، 2/741، 2/346، 3/377، 3/130، 7/109، 215، 260، 8-1/163، 9/38، 94، 284، 10/222، 15/254، 16/212، 19/25، 228، 21/211، 212، 241، 23/48، 29/105، 213، 30/347).

و"يعدُّ الجمود والاشتقاق من أبرز الملاحظات الصرفية، وأكثرها وضوحاً في تحديد بعض الوظائف النحوية، والتمييز بينها، إذ يلتفت إليهما، ويعول عليهما في ترجيح وظيفه نحوية على أختها إذا تشابهتا في المعنى فكأنهما يكونان مُقابلين صرفين يضعان الوظائف النحوية بعضها في مقابل بعض، فالحال في مقابل التمييز، والصفة في مقابل عطف البيان". (النجار، 1994، ص 156).

أقسام الاسم الجامد والمشتق:

وينقسم الاسم من حيث جموده واشتقاقه إلى قسمين: جامد، ومشتق.

أولاً- الاسم الجامد:

وهو ما احتفظ بصورته التي وُضع عليها ابتداءً، فلم يؤخذ من غيره، ودلّ على حدث أو معني ملاحظة صفة، وهو نوعان:

أ- اسم معنى: وهو ما دلّ على حدث، أي معنى يدرك بالعقل، ونعني به المصدر، نحو: عَلِمَ، نَصَرَ، فَهِمَ، كَرَّمَ، خَرُجَ، جلسة، سلام.

ب- اسم ذات: وهو ما دلّ على ذات تدرك بالحواس، علماً كان نحو: خالدٌ، زيدٌ، أو اسم جنس نحو: رجل.

ومن أمثلة الاشتقاق من الاسم الجامد مما ورد في تفسير (التحرير والتنوير):

1- آزر:

جاء في التنزيل: ﴿ وَمَثَلُهُمْ فِي الْإِنجِيلِ كَزَرْعٍ أَخْرَجَ شَطْأَهُ فَآزَرَهُ فَاسْتَغْلَظَ فَاسْتَوَى عَلَى سُوقِهِ يُعْجِبُ الزُّرَّاعَ ﴾ (الفتح: 29)؛ اجتمعت الأقوال -فيما علمت- على أن الفعل (آزر)، من المؤازرة، مشتق من اسم (الإزار) أي: أعانه وقواه. والمعنى: "آزر الصِّغار الكبار حتى استوى بعضه مع بعض". (الزجاج، 1988، 29/5). قال الفراء: "آزرت أوازره، مؤازرة: قوته وعاونته، وهي المؤازرة"، والأزر القوة والظهر. (انظر: الفراء، د.ت، 69/3، النحاس: 1988، 205/4، الزمخشري، د.ت، 348/4، الرازي، د.ت، 109-108/28، الأندلسي، د.ت، 102/8، الشوكاني، د.ت، 68/5، القليبي: 2002، ص37).

أمّا ابن عاشور فانفرد عن الأئمة القدامى، ورأى أن الاشتقاق من الأسماء الجامدة نادرٌ إلا إذا تعيّن؛ لذا ذهب إلى القول بأنّ الاسم مشتق من الفعل في قوله: "و(آزَرَهُ) قواه، وهو من المؤازرة بالهمزة، وهي المعاونة، وهو مشتق من اسم الإزار؛ لأنّه يشدّ ظهر المتز به، ويعينه شدة على العمل والتحمل كذا قيل. والأظهر عندي عكس ذلك، وهو أن يكون الإزار مشتقاً اسمه من آزر؛ لأنّ الاشتقاق من الأسماء الجامدة نادر لا يصار إلى ادّعائه إلا إذا تعيّن. وصيغه المفاعلة في (آزره) مستعارة لقوة الفعل مثل قولهم: عافاك الله، وقوله تعالى: ﴿ وَبَارَكَ فِيهَا ﴾ (فصلت: 10). (ابن عاشور، د.ت، 208/26)، فلم يخرج الجذر (أ، ز، ر) عمّا وضع له في أصل اللغة، رغم اختلاف تصرفاته التي تنصب في دلالتها على معنى (الشدّ والمعاونة)، والعلاقة بينها تربطها دلالة القوة، وعليها وقع تركيز ابن عاشور.

وفي وزن (آزر) وبيان فاعله في الآية الكريمة، قال أبو عليّ الفارسي: "فاعل آزر: الشَّطْءُ، أي: آزر الشَّطْءُ الزرعَ، فصار في طوله... أي: ساوى نبته الضّال، فصار في قامته؛ لأنّه لا يريعه أحدٌ. ويجوز أن يكون فاعل آزر: الزرع، أي: آزر الزرع شطْءاً، ومن الناس من يفسّر آزره: أعانه وقواه، فعلى هذا يكون:

آزر الزرع الشطأ، قال أبو الحسن: آزر أفعَلَهُ وأفعل فيه هو الأشبه ليكون قول ابن عامر: آزره: فعله فيكون فيه لغتان: فعل وأفعل لأنهما كثيرا ما يتعاقبان على الكلمة، كما قالوا: آله وآله يؤلته - فيما حكاه التَّوْزِي - وكذلك: آزره وأزره". (الفارسي، 1987، 204/2)، وخطأ أبو حيان من ذهب إلى أن (آزره) فاعله؛ "لأنه لم يسمع في مضارعه إلا يؤزر على وزن يكرم". (الأندلسي، د.ت، 102/8، وانظر: الحلبي، 1994، 167/6)، والأرجح عندي أن يكون على (أفعل) على مذهب الأخفش (انظر: الزنجشيري، 348/4)، ومن تبعه. (ابن عاشور، د.ت، 209/26).

2- الله:

يقول ابن عاشور: "الله هو اسم الذات الواجب الوجود المستحق لجميع المحامد". (ابن عاشور، د.ت، 200/16)، وقد أفاض الزجاج الحديث عن البسملة في رسالته (الإبانة والتفهم عن معاني بسم الله الرحمن الرحيم)، وسنتطرق هنا للحديث عن اختلافهم في اشتقاق لفظ الجلالة (الله)، وقد جعل أبو علي الفارسي أول مسائل كتابه (الإغفال) للحديث عن اشتقاقه، وآراء النحويين حوله. (الفارسي، د.ت، 38/1 وما بعدها).

وهو علم للرب في اللغة العربية وغيرها من اللغات، وإن اختلف لفظه، يقول ابن عاشور: "هذا الاسم هو علم الرب في اللغة العربية. واسمه تعالى في اللغة العبرانية (يَهْوَه) أو (أَهْيَه) المذكور في الإصحاح الثالث من سفر الخروج في التوراة، وفي الإصحاح السادس. وقد ذُكر اسمُ (الله) في مواضع من التوراة مثل الإصحاح الحادي والثلاثين من سفر الخروج في الفقرة الثامنة عشرة، والإصحاح الثاني والثلاثين في الفقرة السادسة عشرة، ولعله من تعبير المترجمين وأكثر تعبير التوراة إنما هو الرب أو الإله. ولفظ (أَهْيَه) أو (يَهْوَه) قريب الحروف من كلمة إله في العربية، ويقال: إن اسم الجلالة في العبرانية (لَاهُم) ولعل الميم في آخره هي أصل التنوين في إله". (ابن عاشور، د.ت، 200/16)، وقال أيضا: "الله هو اسم الذات الواجب الوجود المستحق لجميع المحامد". (نفس المرجع والصفحة).

غير أن أبا علي أطال في حديثه عن لفظ الجلالة، بكثرة الاستطرادات مما يشعر القارئ أنه بصدد بحث في التصريف، حيث كان في أربع وثلاثين ورقة، وكأنه لم يكتف بما ذكره في كتابيه الشعر والمسائل البصريات، (انظر: الفارسي، 1988، 45/1، و1985، 909/2). وما أشار إليه في الحجة (انظر: 126/5)، فأراد أن يستوفي اللفظة حقها فأثقل البحث بكثرة الآراء والشواهد والتحليل. لذا رأينا أن نكتفي بآرائه التي نخدم هذه الدراسة وتسهم في تحقيق ما نصبو إليه.

ويمكننا القول إنَّ سيبويه حمل لفظ الجلالة على ضربين: أحدهما: أنَّ الله في الأصل (إلاه) على مثال (فَعَال)، ثمَّ أدخلوا الألف واللام فقالوا (الإلاه)، ثمَّ حذفوا همزة وأدغموا اللام في اللام، فقالوا: (الله)، كقولهم: (أناس)، ثمَّ أدخلوا الألف واللام فقالوا: (الأناس)، ثمَّ حذفوا همزة كما حذفوها من (الله) فصار (الناس) (انظر: الزَّجاج، 2003، ص42، ابن جني، 1998، ص46، و2001، 75/2، ابن الأنباري، 1987، 339/1). قال سيبويه: "كان الاسم -والله أعلم- إله، فلما أدخل فيه الألف واللام، حذفوا الألف وصارت الألف واللام. فهذا أيضاً ممَّا يقويه أن يكون بمنزلة ما هو من نفس الحرف. ومثل ذلك أناس، فإذا أدخلت الألف واللام قلت الناس إلّا أن الناس قد تفرقهم الألف واللام ويكون نكرة، واسم الله تبارك وتعالى لا يكون فيه ذلك".

ونعته ابن جنيَّ بأنَّه أعلى قولي سيبويه. (انظر: ابن جني، 2001، 150/3). وعلى ذلك يكون الألف واللام عوضاً من همزة المحذوفة، إلّا أنَّهما لشدة اتصاهما بالاسم صارتا كأحد حروفه لا يفارقانه ولا يجوز حذفهما منه؛ لأن اسمه جلَّ شأنه مبين لجميع الأسماء الأخرى، منفرد عنها مختص به وحده، لا يشركه فيه غيره. (انظر: الزَّجاج، 2003، ص42، الفارسي، د.ت، 45/1، ابن جني، 1998، ص46، ابن الإنباري، 1987، 33/1).

واستدل أبو عليّ على أنَّ الألف واللام في قولهم (الله) عوضاً من همزة المحذوفة، بإجازتهم قطع همزة الموصولة الداخلة على لام التعريف في القسم والنداء، في نحو قولهم: (أفأ لله لتفعلن) و(يا الله اغفري)، فلو كانت غير عوض لم ثبت كما لم ثبت في غير لفظ (الله) فلها أُجيز قطع همزة هنا، ولم يُجز في غيره دلَّ ذلك على أنَّه لمعنى اختصت به ليس في غيرها، وهو العوض من الفاء المحذوفة.

وسبق الزمخشري ابن الأنباري ت (577هـ) فذكر أنَّ الأصل في (الله) إلاه من (أله) إذا عبِد وهو مصدر بمعنى مألوه، أي: معبود. (انظر: ابن الأنباري، 2006، 33/1)، وأجاز أيضاً أن يكون مشتقاً من (ألهت)، بمعنى تحيَّرت، فسَمَّى جلَّ شأنه (إلهها)، "لتحير العقول في كُنْهِ ذاته وصفاته ثمَّ أدخلت عليه الألف واللام وحذفت همزة وألقت حركتها على اللام الأولى، وأدغمت في الثانية وألزم التفخيم. (انظر: ابن الأنباري، 2006، 33/1).

وتبعه ابن عاشور فأجاز الوجهين معاً؛ لأن اسمه تعالى وُجد في لغة العرب قبل ظهور الإسلام، فقال: "أصل هذا الاسم الإله بالتعريف، وهو تعريف إله الذي هو اسم جنس للمعبود مشتق من أله -بفتح اللام- بمعنى عبد أو من أله بكسر اللام بمعنى تحيَّرت أو سكن أو فزع أو ولع، ممال يرجع إلى معنى هو

ملزوم للخضوع والتعظيم، فهو فعّال -بكسر الفاء- بمعنى مفعول مثل كتاب، أطلقه العرب على كل معبود من أصنامهم؛ لأنهم يرونها حقيقة بالعبادة؛ لذلك جمعوه على آلهة بوزن أفعلة مع تخفيف الهمزة الثانية مدّة.

وأحسب أنّ اسمه تعالى تقرر في لغة العرب قبل دخول الإشراك فيهم، فكان أصل وضعه دالاً على انفرادة بالألوهية إذ لا إله غيره، فلذلك صار علماً عليه... فلما اختص الإله بالإله الواحد واجب الوجود اشتقوا له من اسم الجنس علماً، زيادة في الدلالة على أنّه الحقيق بهذا الاسم؛ ليصير الاسم خاصاً به غير جائز الإطلاق على غيره، على سنن الأعلام الشخصية، وأراهم أبدعوا وأعجبوا إذ جعلوا علم ذاته تعالى مشتقاً من اسم الجنس المؤذن بمفهوم الألوهية تنبيهاً على أنّ ذاته تعالى لا تستحضر عنده واضع العلم، وهو الناطق الأول لهذا الاسم من أهل اللسان إلّا بوصف الألوهية، وتنبيهاً على أنّه تعالى أولى من الدلالة عليه تعالى، كما حذفوا همزة الأناس، فقالوا: الناس؛ ولذلك أظهروا في بعض الكلام". (انظر: ابن عاشور، د.ت، 163-162/1). أقول: أبدع ابن عاشور في ربطه بين دلالة (إله) اللغوية عند العرب قبل الإسلام وبعده، وهي في كلا العهدين لا تخرج عن دلالتها على المعبود الذي استحق العبادة دون سواه، حسب رؤيتهم وتفكيرهم في كل عهد. ولما اختصت العبادة بالواحد الأحد اشتقوا له من اسم الجنس علماً خاصاً به، لا يجوز إطلاقه على غيره، وهو (الله) جلّ وعلا.

أمّا الضرب الآخر الذي أجازه سيبويه فهو أن أصل الاسم (لاه) ووزنه (فَعْلٌ)، "اللام فاء الفعل، والألف منقلبة عن الحرف الذي هو عين، والهاء لام". (الفارسي، د.ت، 53/1)، واستدل بقول بعضهم (لهى أبوك) فقال: "كما حذفوا اللامين من قولهم: لاه أبوك، حذفوا لام الإضافة واللام الأخرى، ليخففوا الحرف على اللسان، وذلك ينوون. وقال بعضهم: لهى أبوك، فقلب العين وجعل اللام ساكنة، إذ صارت مكان العين، كما كانت العين ساكنة وتركوا آخر الاسم مفتوحاً، كما تركوا آخر أين مفتوحاً وإنما فعلوا ذلك به حيث غيروا لكثيرته في كلامهم". (انظر: الفارسي، د.ت، 54-53/1، ابن الأنباري، 2006، 33/1). فأتضح أن الألف منقلبة عن الياء، لما طرأ على الكلمة من قلب مكاني، بتقديم اللام إلى موضع العين لكثرة الاستعمال. وهي في الوجه الأول زائدة لـ (فَعَالٌ) أصلية غير منقلبة عن شيء، بذلك تكون اللفظتان مختلفتان، وأن اشتراكاً في بعض الأحرف.

وأشار ابن الأنباري إلى أنّ من عادة العرب تفخيم اللام إذا كان قبلها ضمة أو فتحة، وترققها إذا كان قبلها كسرة؛ لأن لهذا الاسم -جلّ مسماه- من الخواص ما لم يكن لغيره، فنها التاء في القسم، نحو: تالله، ولا يجوز: تالرحمن، ولا تالرحيم، ومنها أيضاً (ها) التي قامت مقام واو القسم، كقولك: لا ها الله؛

أي لا والله ومن خواصه أيضا قطع الهمزة منه -على النحو الذي رأيناه- ونداؤهم إياه من غير إدخال (آيها) فيه، فتقول: يا الله، ومنها: إعمال حرف الجر فيه مع الحذف في القسم نحو: الله، لأفعلن؛ أي: والله ومنها أيضا دخول الميم المشددة في آخره عوضا عن (يا) في أوله؛ نحو: اللهم (انظر: ابن الأنباري، 2006، 33/1)، وقال الزجاج: "قولك: (الله) مابين لكل ما ذكرت؛ لأنه لا يدفع شيئا على وجه الصدفة، ولا يقع غيره، ولا يحذف منه الألف واللام. وإن تكلم به في غير موضع من غير ألف ولام فهو معروف غير ملتبس، ألا ترى أن العرب قد خصت هذا الاسم بأشياء لا تكون في غيره....". (الزجاج، 2003، ص44، وانظر: ابن عاشور، دت، 165/1).

وهناك وجوه أخرى أجزت في أصل هذه الكلمة، مما يضيق بنا المقام لذكرها وسندها إلى أصحابها. (انظر: الزجاج، 2003، ص45، ابن الشجري، دت، 288/2، ابن الأنباري، 2006، 33/1، الزمخشري، دت، 6/1، الأندلسي، دت، 60/1). غير أن ابن عاشور تكلم عن هذه الأوجه المختلفة في أصل اسم الجلالة، فقال: "وقد ذكرت وجوه أخر في أصل اسم الجلالة: منها أن أصله لاه مصدر لاهَ يليه ليها، إذا احتجب سمي به الله تعالى ثم أدخلت عليه الألف واللام للمح الأصل كالفضل والمجد اسمين، وهذا الوجه ذكر الجوهري عن سيبويه أنه جوزّه. ومنها أن أصله ولأه بالواو فعال بمعنى مفعول من وله إذا تحير، ثم قلبت الواو همزة لاستثقال الكسرة عليها، كما قلبت في إعاء وإشاح، أي وعاء ووشاح، ثم عرف بالألف واللام وحذفت الهمزة. ومنها أن أصله (لأها) بالسريانية، علم له تعالى فعرب بحذف الألف وإدخال اللام عليه. ومنها أنه علم وضع لاسم الجلالة بالقصد الأولي من غير أخذ من آله وتصويره الإله، قد قال بهذا جمع منهم الزجاج ونسب إلى الخليل وسيبويه ووجهه بعض العلماء بأن العرب لم تهمل شيئا حتى وضعت له لفظا، فكيف يتأتى منهم إجمال اسم له تعالى لتجري عليه صفاته". (ابن عاشور، دت، 165/1).

وصفوة القول إن ابن عاشور قد اختار أول مذهبي سيبويه في القول بأصل لفظ الجلالة، واقترب عنه في زيادة الألف واللام أي (الإله)، مشتق من (أله) بمعنى عبد، أو من (أله) بمعنى تحير أو سكن، أو فزع أو ولع، وإليه ذهب بعض النحويين - كما سبق - فلم ينفرد عن الأئمة السابقين فيما انصرف إليه، وقد أحسن في توظيف الاشتقاق ورد الكلمة إلى أصولها التي لا تبعد عن معنى الانفراد بالألوهية. كما أنه أفاد من الاشتقاق "في وضع قاعدة تنظم ضبط صيغ مفردة تدل على أن ضبطا بعينه قد يكون مطردا في معنى من المعاني العامة التي تتوارد تحتها المعاني الخاصة أو الجزئية". (الزهراني: PDF، ص361).

من غريب التصريفات التي تعرّض لها ابن عاشور في تفسيره تصريف (آنفاً) على زنة اسم الفاعل وليس فيه معنى اسم الفاعل ومن غرابته أنه لم "يحفظ شيء من شعر العرب وقع فيه هذا اللفظ". (ابن عاشور، د.ت، 100/26)، يقول ابن فارس: "الهمزة والنون والفاء أصلان منهما يتفرّع مسائل الباب كلها، أحدهما: أخذ الشيء من أوله، والثاني: أنف كل ذي أنف وقياسه التحديد. فأما الأصل الأول فقال الخليل: استأنفت كذا، أي رجعتُ إلى أوله، واثنفت اثنافاً، ومؤتفت الأمر: ما يُبتدأ فيه. ومن هذا الباب قولهم: فعل كذا أنفاً، كأنه ابتداءه، والأصل الثاني...". (ابن فارس، د.ت، 146/1). فالمستعمل (اثنفت)، "ولم يُسمع أنف في معنى ابتداء، وإن كان القياس يوجب، وقد يحى اسم الفاعل ما لم يستعمل من الفعل نحو: فقير جاء على فقر، والمستعمل: افتقر". (الفارسي، 6، 193/1987)، قال أبو عليّ الفارسي: "قال أبو زيد: اثنفت الكلام اثنافاً وابتدأته ابتداءً وهما واحد. (المرجع نفسه، 6، 192/6)، وفي التنزيل: ﴿مَاذَا قَالَ آنفًا﴾ (محمد: 16) أي الآن.

ولا خلاف بين القراء في قراءته بصيغة فاعل "وشذت رواية عن البزي عن ابن كثير أنه قرأ (آنفاً) بوزن كَتَفَ، وقد أنكر بعض علماء القراءات نسبتها إلى ابن كثير، ولكن الشاطبي أثبتّها في حرز الأماني وقد ذكرها أبو عليّ في الحجة". (نفس المصدر والصفحة، وانظر القراءة في: ابن مجاهد، د.ت، ص 600، ابن خالويه، 1992، 2/ 324، الفارسي، 1987، 6/ 192، العكبري، 2003، 1/ 243، ابن الجزري، 2002، 2/ 279).

ومعناه مبتدأ الشيء (انظر: الأصفهاني، د.ت، ص 39)، "أي قريباً أو هذه الساعة، أو أول وقت كُتِّفَ فيه" (انظر: الكفوي، 1993، ص 201، ورضا، 1958، 1/ 214)، فيقول: "جاءوا أنفاً أي قبيلًا". (ابن منظور، د.ت، أنف، رضا، 1958، 1/ 214). وقال ابن عاشور: "ومعنى (آنفاً): وقتاً قريباً من زمن التكلم، ولم ترد هذه الكلمة إلا منصوبة على الظرفية، قال الزجاج: هو من استأنف الشيء إذا ابتدأه. أ. هـ، يريد أنه مشتق من فعل مزيد ولم يسمع له فعل مجرد، وظاهر كلامهم أن اشتقاقه من الاسم الجامد وهو الأنف أي جارحة الشم وكأنهم عنوا به أنف البعير، لأن الأنف أول ما يبدو لراكبه فيأخذ بخطامه، فلوحظ في اسم الأنف معنى الوصف بالظهور، وكفى بذلك عن القرب، وقال غيره: هو مشتق من أنف -بضم الهمزة وضم النون- يوصف به الكأس التي لم يُشرب منها من قبل، وتوصف به الروضة التي لم تُرَع قبل، كأنهم لا حظوا فيها لازم وصف عدم الاستعمال وهو أنه جديد، أي زمن قريب، ف (آنفاً) زماناً لم يبعد العهد به. قال ابن عطية والمفسرون يقولون: أنفاً معناه: الساعة قريبة منا، وهذا تفسير المعنى أ. هـ، وفي كلامه نظراً لأن أهل اللغة فسروه بوقت يقرب منا". (ابن عاشور، د.ت، 100/26،

انظر قول الزجاج في: الزمخشري، د.ت، 322/3، وابن منظور، د.ت، (أنف)، وقول ابن عطية في: الأندلسي، د.ت، 468/9، الحلبي، 1994، 152/6).

لفتة طيبة من ابن عاشور، استفاد فيها من كلام الزجاج ت (311هـ) في اشتقاق (أنفا)؛ ليدحض قول ابن عطية وغيره من المفسرين، ويشارك أهل اللغة في القول باشتقاقه من الاسم الجامد، كما أنه- فيما اطلعت - لم يقنع بالتفسير المعجمي، وطمح إلى أبعد من ذلك بالبحث عن الأصول الدلالية للجذر، وأن كثيرا "من عباراته حول الأصل الاشتقائي للألفاظ تومئ إلى أنه يتبنى تصور أن الأصل الحسي هو المعبر في الاشتقاق". (انظر: الزهراني، PDF، ص 369)، ف (أنفا) مشتق من الأنف وهو جارحة الشم.

4- تبارك:

نقول: تبارك الله أي "تقدس وتنزه وتعالى وتعظم، لا تكون هذه الصفة لغيره". (ابن منظور، د.ت)، (برك)، وقد تطرق ابن عاشور لهذه اللفظة في أكثر من موضع مبينا أنها مشتقة من البركة التي هي شدة الخير وزيادته ووفرته. (انظر: ابن عاشور، د.ت، 8-170/2، 24/191، 29/9)، فقال في أثناء تعليقه على قوله تعالى: ﴿تَبَارَكَ اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ﴾ (الأعراف: 54): "فعل (تبارك) في صورة اشتقاقه يؤذن بإظهار الوصف على صاحبه المتصف به مثل: ثقال، أظهر الثقل في العمل، وتعال، أي أظهر العلة، وتعظم: أظهر العظمة، وقد يستعمل بمعنى ظهور الفعل على المتصف به ظهورا بينا حتى كأن صاحبه يُظهره، ومنه (تعالى الله)، أي ظهور علوه، أي شرفه على الموجودات كلها، ومنه (تبارك) أي ظهرت بركته". (المرجع نفسه، 8-170/2).

وقال في أثناء تفسير أول سورة الملك: "وفعل تبارك يدل على المبالغة في وفرة الخير، وهو في مقام الثناء يقتضي العموم بالقرينة، أي يفيد أن كل وفرة من الكمال ثابتة لله تعالى، بحيث لا يتخلف نوعها منها عن أن يكون صفة له تعالى. وصيغة تفاعل إذا أسندت إلى واحد، تدل على تكلف فعل ما اشتقت منه نحو: تطاول وتغابن، وترد كناية عن قوة الفعل وشدته مثل: تواصل الحبل. وهو مشتق من البركة، وهي زيادة الخير ووفرته". (المرجع نفسه، 29/9، وانظر: السيوطي، 1997، 2/52)، وهو يتوافق مع كلام أهل اللغة. (انظر: ابن عاشور، د.ت، 24/191).

وأراد ابن عاشور تأكيد اشتقاقه من البركة التي هي اسم جامد، فقال: "وفعل تبارك صيغة مفاعلة مستعملة مجازاً في قوة ما اشتق منه الفعل. وهو مشتق من اسم جامد وهو البركة، والبركة: اسم يدل على تزايد الخير". (المرجع نفسه، 191/24).

5- معين:

الأصل في استعمال (معين) للماء الجاري، وأطلق على نحر الجنة تمييزاً له عن نحر الدنيا فقيل: "معين، مَعْنُ الماء يَمَعُنُ مَعُونًا: سال وجرى في مجراه والوصف مَعِين، وفي وصف شراب أهل الجنة أنهم يسقون كأساً من معين، فقيل: إِنَّ المَعِينَ يُرَادُ بِهِ الماء الجاري وذكر الكأس يتم على أَنَّ هذا الماء له لذة الخمر ونشوتها. وقيل: المَعِين نحر جارية في نهر، وأريد بذلك أَنَّها تنال دون تكلف عصر أو شراء؛ فهي ميسورة مبدولة ليست تكمر أهل الدنيا، فهي لا تُحْبَسُ في الدُّنَى، وقد دَلَّ إطلاق المَعِين عليها أيضاً على صفاتها ورقتها كالماء". (مجمع اللغة العربية، 643/2، وانظر: الأصفهاني، د.ت، ص 358، 473، القليبي، 2002، ص 220)، قال تعالى: ﴿وَأَوَيْنَاهُمَا إِلَى رُبُوعٍ ذَاتِ قَرَارٍ وَمَعِينٍ﴾ (المؤمنون: 50)، وقال سبحانه: ﴿قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَصْبَحَ مَاؤُكُمْ غَوْرًا فَمَنْ يَأْتِيكُمْ بِمَاءٍ مَعِينٍ﴾ (الملك: 30)، وقال عز وجل: ﴿يُطَافُ عَلَيْهِمْ بِكَأْسٍ مِنْ مَعِينٍ﴾ (الصفافات: 15)، وقيل في تفسيرها أنه شراب أو نحر يجري على الأرض، كما تجري الماء من العيون. (انظر: الزجاج، 1988، 303/4)، "وصف بما يوصف به الماء؛ لأنه يجري في الجنة في أنهار، كما يجري الماء". (الزمخشري، د.ت، 42/4).

وخصه ابن عاشور بفسحة من تفسيره تحدث فيها عن اشتقاقه قائلاً: "(معين) بفتح الميم، قيل أصله: مَعِين - فقليل: ميمه أصلية، وهو مشتق من مَعْن، يقال: ماء مَعْن، فيكون (معين) بوزن فاعيل، مثال مبالغة من المعن وهو الإبعاد في الفعل شبه جريه بالإبعاد في المشي، وهذا أظهر في الاشتقاق، وقيل ميمه زائدة، وهو مشتق من عانه إذا أبصره؛ لأنه يظهر على وجه الأرض في سيلانه فوزنه مفعول، وأصله مَعِين فهو مشتق من اسم جامد، وهو اسم العين، وليس فعل عَان مستعملاً استغنوا عنه بفعل عَان". (ابن عاشور، د.ت، 113/23).

ومن قول ابن عاشور السابق يمكننا الوصول إلى:

- ربط ابن عاشور بين استعمالات (معن) في اللغة العربية إذ الأصل في استعماله أن يكون بمعنى (بعد) أو (تباعد) فيقال: "أَمَعَنَ الفرسُ تباعد في عدوه، وأَمَعَنَ بحَقِّي ذَهَب". (الأصفهاني، د.ت)، (ص 473). فشبه جريان الماء بالإبعاد في المشي، لأن من أبعد في مشيه أبطأ، قال ابن جني: "أَمَعَنَ

بحقّه، أي أذهب... ومنه مَعَنَ الماءُ يَمَعُنُ، أي سال قليلاً قليلاً، (ابن جني، 1988، ص 143)، والقلة هنا لا تعني النقص، إنما جريانه ببطء في هدوء.

- جعلها ابن عاشور مثل: (مبيوع) في (مبيع)، حيث أقيت حركة الياء على العين قبلها، وسكنت الياء التي هي عين الفعل وبعدها واو مفعول، التي حذفت لالتقاء الساكنين، وكان حذفها أولى، لأن الياء عين الفعل.

وقد تعرض ابن الشجري لهذا الباب في مجلسين (المجلس الحادي و الثلاثين، والمجلس السادس والأربعين) من أماليه واستوفاه حقه من الشرح والتحليل وعرض آراء النحويين على اختلافها، فقال في المجلس الأخير: "قد ذكرت -فيما مضى- الحذف الواقع باسم المفعول المعتل العين، المأخوذ من نحو: خَافَ وحازَ وهابَ وباعَ، وذكرتُ اختلاف النحويين في الحذف المحذوف منه، ذكرنا مستوفي غير أنني أُلِّمُ بذكر ذلك هاهنا تكملة لذكر المحذوف. (ابن الشجري، د.ت، 191/2).

- أشار ابن عاشور إلى قول الراغب الأصفهاني بزيادة الميم واشتقاقه من العين (انظر: الأصفهاني، د.ت، ص 473). وزده بقول ابن الشجري في ردّه على الأخفش إذ قال: "إن واو مفعول ليست وحدها هي الدالة على اسم المفعول، بل هي والميم وُضِعَا لذلك، والميم أقوى منها في الدلالة على هذا المعنى، لأنها أول الكلمة، فحذفت الواو اجتزئ بدلالة الميم على أنّ الاسم موضوع للمفعول، وبذلك على أنّ الميم هي الأصل في الدلالة على اسم المفعول، انفرادها بهذا المعنى". (ابن الشجري، د.ت، 192/2)، فبطل قوله بزيادة الميم.

ثانيا- الاسم المشتق:

ما أخذ من غيره، ودلّ على ذات مع ملاحظة صفة، نحو: عادل، عالم، منصور. "ويشترط في المشتق أن يقارب أصله في المعنى، كالجاهل والجهل، والمنصور والنصر، والعظيم والعظمة. وأن يشاركه في الأحرف الأصلية. فالأصول في (الضرب) هي الضاد والراء والباء، وهي نفسها في: ضارب، ضروب، ضراب، ضريب، مضروب، مضرب، مضرب. وقد تكون هذه المشاركة في بعض الأحرف مقدرة. نحو: (القول)، فالواو وهي أصل فيه مقدرة في (قائل). وكذلك ياء (البيع) مقدرة في (بائع)، وياء (البري) مقدرة في (مبرة)، و واو (الرضوان) مقدرة في (مرضي). (قباوة، 1998، ص 127-128).

ونعني بالاشتقاق هنا ما نعتة ابن جنيّ بـ (الصغير)، وأراد به "ما في أيدي الناس وكتبهم، كأن تأخذ أصلاً من الأصول فتتقراه فتجمع بين معانيه، وإن اختلفت صيغته ومبانيه. وذلك كتركيب (س. ل. م)، فإنك تأخذ منه معنى السلامة في تصرفه؛ نحو: سلم، ويسلم، وسليمان، وسلي، والسلامة، والسلم اللدّيع، أطلق عليه تفاعلاً بالسلامة. وعلى ذلك بقية الباب إذا تأولته...." (ابن جنيّ، د.ت، 134/2).

والمشتق الصرفي عند الصرفيين يشمل: اسم الفاعل، واسم المفعول، والصفة المشبهة، واسم التفضيل، واسمي الزمان والمكان، واسم الذات، والمصغر. أما عند النحويين فهو يشمل: اسم الفاعل، واسم المفعول، والصفة المشبهة، واسم التفضيل.

وأتسم هذا الضرب من الاشتقاق بوضوح مدلوله عند الصرفيين، وعدم اختلافهم في مفهومه، وكثرة تناولهم له؛ لذا سُمّي بـ (الاشتقاق العام) أو (الاشتقاق الصرفي)؛ لأن الألفاظ تنصرف عن طريقته، ويشق بعضها من بعض، ومعنى هذا افتراض الأصول في بعض الألفاظ والفرعية في بعضها الآخر. (عبدالتواب، 1983، ص 291)، لذا اختلف النحاة في أصل المشتقات، هل هو المصدر أم الفعل؟ فرأى سيبويه وجميع البصريين أن المصدر هو أصل المشتقات؛ لأنه يدل على الحدث فقط، بخلاف الفعل الذي يدلُّ على الحدث والزمان معاً.

أمّا الفراء وجميع الكوفيين فذهبوا إلى أنّ الفعل أصل المشتقات، بدليل أنّ المصدر يجيء بعده في التصريف. (الزجاجي، 1996، ص 56، و ابن الأنباري، 1987، 235/1، والسيوطي، د.ت، دار الكتب، 66/1).

والحق أنّ المصدر أصل المشتقات؛ لدلالته على الحدث فقط، ولا يدلُّ على معنى آخر إلى جانبه كسائر المشتقات الأخرى التي تجمع بين دلالتها على الحدث دلالة أخرى كالزمن مثلاً في الأفعال، والذات في اسم الفاعل؛ "لذلك رآه البصريون أصلاً للاشتقاق حين نظروا إليه من هذه الزاوية، وأوردوا في تدعيم ذلك مناقشات طويلة ليس هنا محل إيرادها. وأمّا وجهة النظر الكوفية فقد نظرت إلى المشكلة من ناحية التجرد والزيادة، فالجرد من بين الصيغ -هو في فهم أصحاب هذه النظرة أقرب إلى الأصالة من المزيد، وقد نظروا في صيغ الكلام فلم يجدوا أكثر تجرداً من الفعل الماضي الثلاثي المجرد والمُسند إلى المفرد الغائب نحو: ضرب، فقالوا: إنّ أصل المشتقات هو الفعل الماضي، وأورد هؤلاء أيضاً في تدعيم نظرتهم مناقشات ضافية لا محل هنا لروايتها كذلك". (حسان، 2006، ص 166).

فالمصدر أصل المشتقات، وهو اسم يدل بالأصالة على حدث قائم بفاعل، كَفَرَحَ زَيْدٌ فَرَحًا، وَحَسَنَ زَيْدٌ حُسْنًا، أو على حدث صادر عنه حقيقة كَقَعَدَ زَيْدٌ قَعُودًا، وَضَرَبَ بَكْرٌ ضَرْبًا. أو مجازًا كَمَرَضَ زَيْدٌ مَرَضًا، ومات بشر موتًا، فإن صدورهما من المريض والميت مجازًا. أو يدل على حدث واقع على مفعول كزهو وجنون عند ابن مالك. (الفاكهية، 1996، ص 139، و1992، ص 78)، و"سُمِّي المصدر مصدرًا؛ لأنَّ الأفعال تصدر عنه". (الهرمي، 2005، 487/1)، ويسميه سيبويه فعلًا وحدثًا وحدثانًا، فإن انتصب بفعله سُمِّي مفعولًا مطلقًا. (الإستراباذي، 1996، 400/3)، وسُمِّي أيضا اسم فعل. (الهرمي، 2005، 487/1). "والمصادر أصول للأفعال". (ابن جني، 242/1)، وهي مشتقة "من الجوهر كالنبات من النبت، والاستحجار من الحجر، وكلاهما اسم". (المرجع نفسه: 417/1). وابن عاشور يتوقف عند كثير من الصيغ في القرآن الكريم؛ لتخلص إلى دلالتها في السياق مستفيدا من التراث الصرفي، ومضيفاً إليه خبرته العلمية وذوقه الدلالي في بعض المواضع التي يشعر مطالعها بحاجتها إلى هذه الخبرة". (الزهراني: PDF، ص 380)، وقد اقتصرنا على شواهد تكشف عن العلاقة بين الصيغة والدلالة على النحو الآتي:

1- مصادر الفعل الثلاثي:

أغلبها سماعية، وقد تصل إلى اثنين وثلاثين بناءً. (انظر: الإستراباذي، 1996، 401/3، أبو الفداء، 2005، ص 262، السيوطي، د.ت، 96/2). يقول ابن عاشور: "الكفر بضم الكاف مصدر سماعي لِكَفَرَ الثلاثي القاصر، وأصله بَحَد المنعم عليه نعمة المنعم اشتق من مادة الكفر بفتح الكاف وهو المحجب والتغطية؛ لأن جاحد النعمة قد أخفى الاعتراف بها، كما أن شاكرها أعلنها، وضده الشكر، ولذلك صيغ له مصدر على وزن الشكر، وقالوا أيضا كفران على وزن سُكْران". (ابن عاشور، د.ت، 374/1). وقال أيضا: "الصُّلِّي: مصدر صِلَى كَرَضِي، وهو مصدر سماعي بوزن فعول". (المرجع نفسه، 148/16)، ومن أمثله:

أ- فَعَلَ: كَفَرَحَ فَرَحًا، قِيَّاسًا؛ لأن الثلاثي اللازم المكسور العين يأتي مصدره القياسي على وزن (فَعَلَ). وَطَلَبَ طَلَبًا، وَجَلَى جَلًا، إذا انحسر شعره عن مُقَدِّم رأسه. (ابن مالك، 2002، ص 68، والشافعي، 2007، ص 146). وَجَلَبَ جَلَبًا، (عبد الدايم، 2002، ص 169)، وَعَمَلَ عَمَلًا. (أبو الفداء، 2005، ص 263).

و(فَعَلَ) - بالفتح - الذي مصدره على (فَعَلٍ) - مفتوح العين - مضارعه على (يَفْعُلُ) بالضم إلاّ حرفين: جَلَبَ الجُرْحُ جَلْبًا: أي أخذ في الالتئام ومضارعه: يَجْلِبُ وَيَجْلُبُ، فهو ليس مختصا بيفعل بالضم، وأمّا الغَلَبُ فهو من باب غَلَبَ يَغْلِبُ وفي التنزيل: ﴿غَيْرُ أُولِي الضَّرَرِ﴾ (النساء: 96). قال ابن عاشور: "الضرر: المرض والعاهة من عمى أو عرج أو زمانة؛ لأنّ هذه الصيغة لمصادر الأدواء ونحوها، وأشهر استعماله في العمى، ولذلك يقال للأعمى: ضرير، ولا يقال ذلك للأعرج والزمن، وأحسب أنّ المراد في هذه الآية خصوص العمى، وأن غيره مقيس عليه. والضرر مصدر ضرر - بكسر الراء - مثل مريض، وهذه الزنة تجيء في العاهات ونحوها، مثل: عمى وعرج وحصر، ومصدرها مفتوح العين مثل العرج، ولأجل خفته - بفتح العين - امتنع إدغام المثليين فيه، فقليل: ضرر بالفك، وبخلاف الضر الذي هو مصدره ضره فهو واجب الإدغام إذ لا موجب للفك. ولا نعرف في كلام العرب إطلاق الضر على غير العاهات الضارة". (ابن عاشور، د.ت، 171/5).

ونظيره الحرض في قوله عز وجل: ﴿حَتَّى تَكُونَ حَرَضًا أَوْ تَكُونَ مِنَ الْهَالِكِينَ﴾ (يوسف: 85). وإليه أشار ابن عاشور في قوله: "و(حَرَضًا) مصدر هو شدة المرض المشفي على الهلاك، وهو وصف بالمصدر، أي حتى تكون حرضا، أي بالياً لا شعور لك". (المرجع نفسه، 44/13)، ويستوي فيه المفرد والجمع، والمؤنث والمذكر، فتقول: رجل حرض وامرأة حرض، وقوم حرض؛ لأنه مصدر، ومن العرب من يقول: رجل حارض، وامرأة حارضة، والصفة حرض بكسر الراء. قال الفرّاء: "وأما حرض، فترك جمعه؛ لأنه مصدر بمنزلة دنف وضنى (في الأصل المرض المخامر كلما ظن برؤه نكس)، والعرب تقول: قوم دنف، وضنى وعدل، ورضا، وزور، وعود، وضيف. ولو ثني وجمع لكان صوابا، كما قالوا: ضيف وأضياف. وقال عز وجل: ﴿أَتُؤْمِنُ لِبَشَرَيْنِ مِثْلِنَا﴾، وقال في موضع آخر: ﴿مَا أَنْتُمْ إِلَّا بَشَرٌ﴾. والعرب إلى التثنية أسرع منهم إلى جمعه؛ لأنّ الواحد قد يكون في معنى الجمع ولا يكون في معنى اثنين؛ ألا ترى أنك تقول: كم عندك من درهم ومن دراهم، ولا يجوز كم عندك من درهمين. فلذلك كثرت التثنية ولم يجمع". (الفرّاء، د.ت، 54/2).

ب- فَعَلَ: نحو: سَمِنَ سِمْنًا، كَبِرَ كِبَرًا، صَغُرَ صِغَرًا، رَضِيَ رِضًى. (انظر: ابن مالك، 2002 ص 68، والشافعي، 2007، ص 146). دَنَفَ: دَنَفٌ، أَسَفٌ: أَسَفٌ، (انظر: ابن مالك، 2000، 429/2). وشيخ شُبَعَا. (انظر: أبو الفداء، 2005، ص 263)، وفي التنزيل: ﴿لَا يَبْغُونَ عَنْهَا حِوَلًا﴾ (الكهف: 108)، والحوّل التحول، فقولك: حال من مكانه حولاً، كقولك: عادني حبها عوداً. (انظر: الفرّاء، د.ت، 161/2، والقيسي، د.ت، 49/2، والزحشرى، د.ت، 750/2، والأندلسي، د.ت، 232/7،

والحلي، 1994، 487/4، والقرطبي، د.ت، 394/6). وعن الجوهري: "التحول التنقل من موضع إلى موضع، والاسم الحول". (القرطبي، د.ت، 394/6). يقول الزجاج: "...لا يريدون عنها تحوُّلاً، يقال: قد حال في مكانه حوَّلاً، كما قالوا في المصادر صَغَرَ صَغُوراً وعَظُمَ عِظْماً، وعادني حبها عوداً. وقد قيل أيضاً: إنَّ الحوَالَ الحيلةُ فيكون على هذا المعنى، لا يحتالون منزلاً غيرها". (الزجاج، 1988، 315/3). واستضعفه أبو حيان، ونقل عن بعضهم أنه مصدر كالعِوَج والصِّغَر. (الأندلسي، د.ت، 232/7). وصرح به أبو البقاء العكبري من قبله. (العكبري، 1998، 116/2). وقال ابن عاشور: "الحول: مصدر بوزن العِوَج والصِّغَر. وحرف العلة يصحح في هذه الصيغة، لكن الغالب فيما كان على هذه الزنة مصدراً التصحيح، مثل: الحول، وفيما كان منها جمعا للإعلال نحو: الحيل جمع حيلة. وهو من ذوات الواو مشتق من التحول". (ابن عاشور، د.ت، 116/15).

ج- فَعَلَ : من أبنية مصادر الثلاثي السماعية، ومقيس في مصدر الفعل المتعدي من (فَعَلَ) نحو: قتل: قتلاً، ضَرَبَ: ضَرْباً، خَلَقَ: خَلْقاً، كَتَبَ: كِتَاباً، حَبَسَ: حَبْساً. ومن (فَعَلَ) المتعدي أيضاً نحو: لَقِمَ: لَقِماً، شَرِبَ: شَرْباً، وَلَحَسَ: لَحْساً، (انظر: سيبويه، د.ت، 5/4، ابن مالك، 2000، 428/2، ابن مالك، 2002، ص72، الإستراباذي، 1982، 156/1، الشافعي، 2007، ص78). جَهَلَ جَهْلاً (انظر: أبو الفداء، 2005، ص262، والحديثي، 2003، ص147)، حَمَدَ: حَمْدًا، مَلَجَ: مَلَجًا. (انظر: سيبويه، 5/4). ومثّل له ابن عاشور بعدة أمثلة، مما ورد في القرآن الكريم، أشرنا إليها في مواضعها من تفسيره (انظر: ابن عاشور، د.ت، 61/4، 265/14، 283/16، 190/17، 266/30). وفي أثناء تفسير قوله تعالى: ﴿قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَصْبَحَ مَاؤُكُمْ غَوْرًا﴾ (الملك: 30)، قال ابن عاشور: "والغور: مصدر غارت البئر، إذا نَزَحَ ماؤها، فلم تنله الدلاء... وأصل الغور: ذهاب الماء في الأرض، مصدر غار الماء إذا ذهب في الأرض". (ابن عاشور، 55/29، وانظر مواضع أخرى في: 709/1، 351/2، 244/9، 57/11، 265/12، 14/14، 102/16، 255/19، 135/21، 157، 41/23، 113، 125، 257، 199/30، 265). قول مستمد من كلام الزمخشري، فوصفت البئر بالغور كعدل ورضا. (انظر: الزمخشري، د.ت، 583/4). وقد صرح ابن عاشور في آية الكهف بأنه للمبالغة. (ابن عاشور، د.ت)، (225/15)، و(غور) لا يثنى ولا يجمع، والعرب تقول: ماء غور، وبئر غور، وماء ان غور، ولا يقولون: غوران وأغوار؛ لأنه مصدر فأجروه مجرى قولهم: قوم عدل، وقوم رضا ومَقْنَع (مرضيون). (انظر: الفراء، د.ت، 172/3، و الزجاج، 1988، 201/5، 290/3). "قال أبو جعفر: بابه ألا يثنى ولا يُجمع، فإن أردت اختلاف الأجناس ثنيت وجمعت، والتقدير: إن أصبح ماؤكم ذا غور". (النحاس، 1988،

474/5). وقيل: إنه مصدر في الغائر واختاره العكبري (انظر: العكبري، 1998، 421/2). وهو مذهب الزجاج. (انظر: الزجاج، 1988، 201/5).

د- **فُعِلَ**: نحو: شكر: شُكِرًا، وشُغِلَ: شُغْلًا. (انظر: ابن مالك، 2002، ص74، والشافعي، 2007، ص70). وشرب: شُرِبًا. (انظر: سيبويه، 6/4، وأبو الفداء، 2005، ص262)، وبخل: بُخْلًا. (انظر: ابن مالك، 2000، 428/2)، وهو مقيس. قال ابن عاشور في أثناء تعليقه على قوله تعالى: ﴿وَلَا يَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَبْخُلُونَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ﴾ (آل عمران: 180)، "البُخْل -بضم الباء وسكون الخاء- ويقال: بَخَلَ بفتحهما، وفعله في لغة أهل الحجاز مضموم العين في الماضي والمضارع. وبقية العرب تجعله بكسر العين في الماضي وفتحها في المضارع، وبلغة غير أهل الحجاز جاء القرآن خلفه الكسرة والفتحة، ولذا لم يقرأ إلا بها. وهو ضد الجود... ويرادف البخل الشح كما يرادف الجود السخاء والسماح". (ابن عاشور، د.ت، 182/4).

هـ- **فُعُول**: "يكون مصدر لكل فعل لازم على وزن (فَعَلَ) إذا لم يدلّ على صوت، أو سير، أو انتفاع، أو داء، أو مهنة". (المرجع نفسه، 26/16). نحو: قعد: قُعُودًا، جَلَسَ: جُلُوسًا، سكت: سكُوتًا، تبث: ثُبُوتًا، ذَهَبَ: ذُهُوبًا، دنا: دُنُوءًا، ورد: وُرُودًا، ثوي: ثُويًا، عاب: عُيُوبًا، دخل: دُخُولًا، وخرج: خُرُوجًا. (انظر: سيبويه، د.ت، 9/4، ابن مالك، 2002، ص147، الحديثي، 2003، ص147). نزل: نَزُولًا. (ابن مالك، 2002، 428/2). قعد: قُعُودًا. (انظر: سيبويه، د.ت، 9/4، ابن مالك، 2002، 248/2، وأبو الفداء، 2005، ص264، والحديثي، 2003، ص147). وذكر الفراء أن قياس (فَعَلَ) عند أهل نجد (فُعُول)، وعند الحجازيين (فَعْل)، لا فرق في ذلك بين الفعل المتعدي واللازم. وردّه الرضي فاختر مذهب سيبويه ورفض ما عداه. (انظر: الإستراباذي، 1982، 157/1). وقال ابن عاشور في أثناء تعليقه على قوله سبحانه: ﴿لَا نُزِيدُ مِنْكُمْ جَزَاءً وَلَا شُكُورًا﴾ (الإنسان: 9). "الشكور: مصدر بوزن الفُعُول كالقعود والجلوس، وإنما اعتبر بوزن الفُعُول الذي هو مصدره فَعَلَ اللازم، لأن فعل الشكر لا يتعدى للشكور بنفسه غالبًا بل باللام، يقال: شكرتُ لك، قال تعالى: ﴿وَأَشْكُرُوا لِي﴾ (البقرة: 152). (ابن عاشور، د.ت، 385/29).

و- **فَعَلَّة**: نحو: رحمة، وكثرة، ولقية. (انظر: سيبويه، 8/4، وأبو الفداء، 2005، ص262). وفي التنزيل: ﴿قُلْ لِلَّهِ كَتَبَ عَلَى نَفْسِهِ الرَّحْمَةُ﴾ (الأنعام: 12). قال ابن عاشور: "الرحمة هنا مصدر، أي كتب على نفسه أن يرحم". (المرجع نفسه، 153/7، وانظر: 269/14، 31/19). "والعرب يعاملون اسم المرة معاملة مطلق المصدر غير ملاحظين فيه معنى المرة، ولكنهم يلاحظون المصدر في ضمن فرد، كمدلول لام

الحقيقة، ولذلك يحسن هذا الاعتبار في مقام النداء؛ لأنَّ المصدر اسم للحاصل بالفعل بخلاف اسم المرة فهو اسم لفرد من أفراد المصدر فيقوم مقام الماهية". (المرجع نفسه، 191/7).

ومما كان على مثال (فَعَلَة) أيضا (الجهرة) في قوله تعالى: ﴿حَتَّى نَرَى اللَّهَ جَهْرَةً﴾ (البقرة: 55)، يقول ابن عاشور: "الجهرة مصدر بوزن فَعَلَة من الجهر، وهو الظهور الواضح، فيستعمل في ظهور الذوات والأصوات حقيقة على قول الراغب إذ قال: "الجهر ظهور الشيء بإفراط إمّا بحاسة البصر نحو رأيته جهارا، ومنه جهر البئر إذا أظهر ماءها، وإمّا بحاسة السمع نحو: وإن تجهر بالقول... وانتصب جهرة على المفعول المطلق لبيان نوع فعل ترى؛ لأنَّ من الرؤية ما يكون لمحّة أو مع سائر شفاف فلا تكون واضحة". (المرجع نفسه، 207/1، وانظر: الأصفهاني، د.ت، ص 108). وهو مذهب الزمخشري في أحد قوليه، وأجاز في الآخر أن يكون منصوبا على الحال. (انظر: الزمخشري، د.ت، 141/1). وجهان مما أجازهما المحققون في (جهرة).

ز- فعالة: رأى الرّضي أنَّ الأغلب في مصدر (فَعَل) اللّازم أن يكون على (فَعَالَة) نحو: كَرُم: كَرَامَة. (انظر: الإستراباذي، دار الكتب، 1982، 156/1). والقياس في مذهب ابن مالك أن يكون مصدر (فَعَل) على (فَعَالَة) و(فُعُولَة)، ويُعدّ الأخير بناء سماعيا في (فَعَل) عند سيبويه، وفعالة أكثر. (انظر: سيبويه، د.ت، 28/4). وروى عن بدر الدين بن مالك ت (686 هـ) أن الفعالة مقيس في مصدر الفعل الذي الوصف منه على فعيل، كنظف نظافة فهو نظيف. (انظر: الشافعي، 2007، ص 153).

ومنه جعل ابن عاشور (الولاية) في قوله سبحانه: ﴿هُنَالِكَ الْوَلَايَةُ لِلَّهِ الْحَقِّ﴾ (الكهف: 44)، فقال: "الولاية -بفتح الواو- مصدر وِلِي، إذا ثبت له الولاء. وتقدمت عند قوله تعالى: ﴿مَا لَكُمْ مِنْ وَلَايَتِهِمْ مِنْ شَيْءٍ حَتَّىٰ يَهَاجَرُوا﴾ (الأنفال: 72). وقرأه حمزة والكسائي وخلف (الولاية) -بكسر الواو- وهي اسم للمصدر أو اسم بمعنى السلطان والملك". (ابن عاشور، د.ت، 392/15، انظر القراءة في: الزّجاج، 1988، 289/3، ابن مجاهد، د.ت، ص 392، الفارسي، 1987، 149/5، القرطبي، د.ت، 335/6، الحلبي، 1994، 428/3). وقال في أثناء تعليقه على آية الأنفال المشار إليها: "و(الولاية) -بفتح الواو- في المشهور، وكذلك قرأتها جمهور القراء، وهي اسم المصدر تولاه، وقرأها حمزة وحده -بكسر الواو- قال أبو عليّ: الفتح أجود هنا؛ لأنَّ الولاية التي بكسر الواو في السلطان يعني في ولايات الحكم والإمارة. وقال الزّجاج: قد يجوز فيها الكسر؛ لأنَّ في تولي بعض القوم بعضاً جنساً من الصناعة كالقصار والخياطة، وتبعه في الكشف، وأراد إبطال قول أبي عليّ الفارسي أنَّ الفتح هنا أجود. وما قاله أبو عليّ الفارسي باطل، والفتح والكسر وجهان متساويان مثل الدلالة بفتح الدال وكسرها". (المرجع نفسه، 86/10،

انظر قول الفارسي في: الفارسي، 1987، 166/4، والحلي، 1994، 438/3، وقول الزمخشري في: الزمخشري، د.ت، 239/2، ولم أر قول الزجاج في معانيه، وهو في: الرازي، د.ت، 172/15، الأندلسي، د.ت، 5/358، الحلي، 1994، 438/3).

فاتضح لنا تردد ابن عاشور في حقيقة الولاية، إذا ما كانت مصدراً أو اسم مصدر، إذا اختار الثاني في آية الأنفال، ثم تراجع عنه إلى الأول في آية الكهف فيما بعد، وردّ كونه اسم مصدر إلى قراءة الكسر، وبالمقابل نراه يقطع القول بأنّ المشهور هنا فتح الواو، وعليه جمهور القراء؛ لأنه أجود، ولكنه لم يمنع الكسر؛ لأنّ الفتح والكسر لغتان متساويتان، قال الراغب الأصفهاني: "الولاية تولي الأمر، وقيل: الولاية والولاية نحو: الدلالة والدلالة". (الأصفهاني، د.ت، ص 547). فإن كان ذلك صحيحاً، فكيف تكون الولاية -بالفتح- من الدين والسلطان، و-بالكسر- من السلطان والملك. وقد حكى محمد بن يزيد عن الأصمعي: أن الأعمش لحن في كسره لذلك". (الفارسي، 1987، 166/4). قال أبو علي الفارسي: "وحكي عن أبي عمرو والأصمعي أن الولاية هنا لحن، والكسر يجيء في فعالة فيما كان صنعة ومعنى، ومتقلداً كالكتابة والإمارة والخلافة وما أشبه ذلك، وليس هنا معنى تولي أمر إنما هو الولاية من الدين". (المرجع نفسه، 148/5). وتبعه القرطبي فذهب إلى أن الفتح أبين وأحسن، بشرط أن يكون بمعنى النصرة والنسب. (انظر: القرطبي، د.ت، 80/5). ولا أراه لحناً -أعني الكسر- فهو لغة كالفتح تماماً، وإن أفاد غير إفادته معنى، يقول الأخفش: "ولا أعلم كسر الواو... إلّا لغة". (الأخفش، 1990، 352/1). وقد اختاره بعضهم وإن كان الفتح أكثر، وسُمعاً عن العرب على حدّ سواء. (انظر: المرجع نفسه، 419/1).

وعلى قول الزجاج ومن تبعه، تكون الولاية بوزن (فعالة) فدلاً على المهنة والصيغة، نحو: خاط: خياطة، أمر: إمارة، خلف: خلافة، وكل: وكالة، وساس: سياسة. (ابن مالك، 1998، 469/4، الإستراباذي، 1982، 153/1، الحديثي، 2003، ص 149). قال الرّضي ت (686 هـ): "الغالب في الحرف وشبهها من أي باب كانت الفعالة بالكسر كالصياغة، والحياكة، والخياطة، والتجارة، والإمارة، وفتحوا الأول جوازاً في بعض ذلك، كالوكالة، والدلالة، والولاية". (الإستراباذي، 1982، 153/1).

ح- فعّال: نحو: كتب: كتاباً، آب إياباً، من السماعي، وشرّد: شراداً من القياسي؛ لأنّ كل ثلاثي دلّ على امتناع كان مصدره على (فعّال). (انظر: ابن مالك، 1998، 469/4، ابن مالك، 2002، ص 75، ابن مالك، 2007، ص 174). وإن كان الفعل المتعدي على (فعل)، فيكون مصدره سماعياً لا يقاس عليه، على وزن (فعّال) نحو: حَجَبَ: حجاباً، ونكح: نكاحاً. (انظر: ابن مالك، 2002، ص 80). قال

سيبويه: "وقد جاء بعض مصادر ما ذكرنا على جاء على فُعُول، وذلك نحو: كَذَبَهُ كَذَابًا، وكتبته كِتَابًا، وَحَجَّجَهُ حَجَابًا، وبعض العرب يقول: كَتَبَا على القياس. ونظيره: سَقَتُهُ: سَيَاقًا، وَنَكَحَهَا: نِكَاحًا، وَسَفَدَهَا سِفَادًا". (سيبويه، د.ت، 7/4). ومنه أيضا: كَذَب: كَذَابًا، وآب: إِيَابًا. (انظر: أبو الفداء، 2005، ص263).

وأجاز ابن عاشور في أحد قوليه أن يكون (الكتاب) مصدر مشتق من الفعل (كتب)، وفي الآخر: أن يكون بمعنى المفعول، فقال في أثناء تعليقه على قوله سبحانه: ﴿ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ﴾ (البقرة: 2): "والكتابُ فِعَالٌ بمعنى المكتوب، إما مصدر كاتب المصوغ للمبالغة في الكتابة، فإنَّ المصدرَ يَجِيءُ بمعنى المفعول كالخلق. وإما فِعَالٌ بمعنى مفعول كلباس بمعنى ملبوس، وعماد بمعنى معمود به. واشتقاقه من كَتَبَ بمعنى جمع وضمٍّ؛ لأنَّ الكتابَ تجمع أوراقه وحروفه...". (ابن عاشور، د.ت، 221/1). ثمَّ قطع القول بمصدريته في موضع لاحق، وبالتحديد في أثناء تعليقه على قوله عزَّ وجل: ﴿وَالَّذِينَ يَبْتِغُونَ الْكِتَابَ بِمَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ﴾ (النور: 33)، فقال: "الكتاب مصدر كاتب إذا عاقد على تحصيل الحرية من الرق على قدر معين من المال يُدفع لسيد العبد...". (المرجع نفسه، 219/18، وانظر: 22/16).

قول مستمد من كلام الزمخشري (انظر: الزمخشري، د.ت، 283/3). وهو جارٍ على مذهب الفراء. (الفراء، د.ت، 351/2). وغيره من المعربين والمفسرين؛ فالكتاب مصدر كالقتال من قاتل قتالاً ومقاتلة، كذلك الكتاب والمكتبة، مما لا تكون إلا بين اثنين؛ كالمعاقدة بين السيد وعبده، فيقال: كاتب، يكتب، كُتِبَ، ومكتبة. (انظر: الزجاج، 1988، 41/4، الرازي، د.ت، 210/13، الأندلسي، د.ت، 39/8، القرطبي، د.ت، 253/7). وقال أبو البقاء الكفوي: "الكتاب: في الأصل مصدر سُمِّيَ به المكتوب تسمية للمفعول باسم المصدر على التوسع الشائع. ويعبر عن الإثبات والتقدير والإيجاب والفرض والقضاء بالكتابة". (الكفوي، 1993، ص766، وانظر: ص476). وقال أيضا: "الكتاب لانضمام العبد إلى المولى في الاختصاص بالاكْتِسَاب... وشاع استعمال الكتاب في الحروف والكلمات المجموعة إما في اللفظ، وإما في الخط يجعل المصدر بمعنى المفعول". (المرجع نفسه، ص767-768).

ومن أمثلة (فعال) عند ابن عاشور (لِزَام) في قوله تعالى: ﴿وَلَوْلَا كَلِمَةٌ سَبَقَتْ مِنْ رَبِّكَ لَكَانَ لِزَامًا وَأَجَلٌ مُّسَمًّى﴾ (طه: 129). إذ قال: "اللزَام - بكسر اللام - مصدر لَزَمَ. كالخصام، استعمل مصدرا لفعل لَزِمَ الثاني لقصد المبالغة في قوة المعنى، كأنه حاصل من عدة ناس، ويجوز أن يكون وزن فِعَال بمعنى فاعل". (ابن عاشور، د.ت، 336/16، وانظر مثله في: 136/2، 215/6، 45/5، 146/12، 222/18). أما أقوال المعربين فهي:

- مصدر لازم وصف به (انظر: التبريزي، 2001، ص420، والزخشري، د.ت، 96/3). واختاره ابن عاشور في أحد قوله.

- فعال بمعنى فاعل. (انظر: العكبري، 1998، 15/2). وأجازه ابن عاشور في قوله الآخر.

- فعال بمعنى مفعول أي ملزم، فجعل آلة اللزوم لفرط لزومه. (انظر: الزخشري، د.ت، 96/3).

- جمع لازم مثل قائم وقيام، وانفرد به العكبري. (انظر: العكبري، 1998، 151/2). -فيما رأيت- وصرح ابن عاشور في غير موضع من تفسيره، بأنَّ صيغة (فعال) يؤتى بها للمبالغة". (انظر: ابن عاشور، د.ت، 423/2، 500/2، 14/30).

ط- فعال: نحو: سماع وبيات. (أبو الفداء، 2005، ص263). وفي التنزيل: ﴿جَاءَهَا بِأُسْنًا بَيَاتًا﴾ (الأعراف: 4). ف "البيات مصدر بات". (ابن عاشور، د.ت، 8-21/2). ونظيره فسد: فسدا، وصلح: صلاحاً، ونفذ: نفاذاً. (انظر: ابن مالك، 2002، ص68). ومن أمثلة ابن عاشور أيضاً (القرار)، في قوله سبحانه: ﴿أَمَّنْ جَعَلَ الْأَرْضَ قَرَارًا﴾ (النمل: 61)، إذ قال: "والقرار: مصدر قرَّ، إذا ثبت وسكن، ووصف الأرض به للمبالغة، أي ذات قرار". (ابن عاشور، د.ت، 13/20). وكذلك أجازه ابن عاشور في (حصاد) -بفتح الفاء وكسر ها- فقال: "والحصاد -بكسر الحاء وبفتحها- قطع الثمر والحب من أصوله، وهو مصدر على وزن الفِعال أو الفَعَال -قال سيبويه: "جاءوا بالمصادر حين أرادوا انتهاء الزمان على مثال فِعال وذلك الصَّرام، والجزار، والجِدَار، والقطاع، والحصاد، وربما دخلت اللغة في بعض هذا رأي اختلفت اللغات فقال بعض القبائل حَصَاد -بفتح الحاء- وقال بعضهم حِصَاد -بكسر الحاء، فكان فيه فِعال وفَعَال، فإذا أرادوا الفعل على فَعَلْتُ، قالوا: حَصَدْتَهُ حَصْدًا، وقطعته قطعاً، إنما تريد العمل لا انتهاء الغاية". (ابن عاشور، د.ت، 8-121/1، وانظر: سيبويه، د.ت، 12/4). وعلى قول سيبويه يكون الحَصَاد والحِصَاد لغتين، فقرأ بهما، (الفارسي، 1987، 416/3). كالولاية والولاية كما سبق.

ي- مَفْعَلَة: نحو: رَضِيَ: مَرَضَاة، (ابن مالك، 2002، ص71). ورحم: مَرَحْمَة، (انظر: أبو الفداء، 2005، ص264). وفي التنزيل: ﴿أَوْ إِطْعَامٌ فِي يَوْمٍ ذِي مَسْغَبَةٍ يَتِيمًا ذَا مَقْرَبَةٍ وَمِسْكِينًا ذَا مَتْرَبَةٍ﴾ (البلد: 14، 15، 16). قال ابن عاشور: "المقربة: قرابة النسب، وهو مصدر بوزن مَفْعَلَة، مثل ما تقدم في (مسغبة) ... والمتربة مصدر بوزن مَفْعَلَة أيضاً، وفعله تَرَب، يقال إذا نام على التراب، أي لم يكن له ما يفرشه على الأرض... وقريب منه قولهم في الدعاء تَرَبْت يمينك: وتربت يداك". (ابن عاشور، د.ت، 359/30). وهو مطابق لما في الكشف. (ابن عاشور، د.ت، 756/4). ونوه ابن خالويه إلى أن

(مقربة) بمعنى ذا قُرْبَى وذا قرابة، جيء به على مفعلة مثل (مسغبة) مراعاة لرؤوس الآي. (ابن خالويه، 2003، ص154).

ك- **فَعِيلَة**: مصدر سماعي في الفعل الثلاثي على (فَعَلَ)، ومصدر القياسي على (فُعُولَة) نحو نَمَّ نَمِيْمَةً، سَهَّلَ: سُهُولَةً. (انظر: ابن مالك، 2002، ص73). ومثال فَعِيلَة: نَمِيْمَةً، (انظر: ابن مالك، 1998، 469/4). وشبيلية، وفضيحة. (انظر: الإستراباذي، 1982، 153/1). ورهينة عند ابن عاشور، وفي التنزيل: ﴿كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ﴾ (المذثر: 38). إذ قال: "رهينة: مصدر بوزن فَعِيلَة، كالشئمة، فهو من المصادر المقترنة بها كهاء التأنيث مثل: الفُعُولَة والفَعَالَة، وليس هو من باب فَعِيل الذي هو وصف بمعنى مفعول مثل قتيلة، إذ لو قصد الوصف لقليل رهين؛ لأن فَعِيلًا بمعنى المفعول، يستوي فيه المذكر والمؤنث إذا جرى على مو صوفه كما هنا، والإخ بار بالمصدر للبالغة". (ابن عاشور، د.ت، 325/29). فاستبعد ابن عاشور أن يكون بناء (فَعِيلَة) وصفًا من باب (قتيل)؛ لأنه لو كان كذلك لقال (رهين)، والهاء ليست لتأنيث رهين الذي في قوله تعالى: ﴿كُلُّ أَمْرٍ بِمَا كَسَبَ رَهِينٌ﴾ [الطور21]. بل هو اسم بمعنى الرهن، كالشئمة بمعنى الشتم. وهو مذهب الزمخشري محتجاً بشاهده. (انظر: الزمخشري، د.ت، 654/4).

وهذه المصادر التي صيغت بالتاء في الأصل نحو: استزادة وإرادة، لا تقتصر فيها على التاء عند قصد المرأة، لكنها توصف بوصف يدل على ذلك نحو: أبان إبانة واحدة، استعان استعانة واحدة. (انظر: ابن مالك، 2000، 435/2).

ل- **فَعُول**: نحو: ولع به ولوعاً، وقبله قُبُولاً، ووقَدَتِ النار وقوداً. (انظر: ابن مالك، 2000، ص76، أبو الفداء، 2005، ص264). قال الرضي: "يجي الفُعُول لما يفعل به الشيء كالوَجُور لما يوجر به، وكذا التَقْوَع والقَيُوء" (الإستراباذي، 1982، 162/1). وذكر جمال الدين الحميري شارح اللامية، أن ابن مالك قدم الفُعُول بالضم على الفُعُول بالفتح، لقلة ورود أمثلة فُعُول حتى قيل: إنه لم يرد غير لفظة القبول، وصرح بأنه لم يظفر بغيرها إلا مشتركا، نحو: هوى إلى السجود هَوِيًّا وهَوِيًّا. (انظر: الشافعي، 2007، ص148). ومثّل له ابن عاشور بـ(العدو) وفي التنزيل: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّخِذُوا عَدُوِّي وَعَدُوَّكُمْ أَوْلِيَاءَ﴾ (الممتحنة: 1). يقول ابن عاشور: "العدو: ذو العداوة، وهو فعول بمعنى فاعل من: عدا يعدو، مثل عفو، وأصله مصدر على وزن فعول مثل قبول، ونحوه من مصادر قليلة. ولكونه على زنة المصادر عومل معاملة المصدر فاستوى في الوصف به المذكر والمؤنث والواحد والمتنوع والجمع، قال تعالى: "فإنهم عدو لي" (ابن عاشور، د.ت، 133/28). ثم أحال القارئ إلى موضع سابق عند قوله سبحانه: ﴿فَإِنْ كَانَ مِنْ قَوْمٍ

عَدُوٌّ لَكُمْ» (النساء: 92). حيث قدّم شواهد على صحة الوصف به المذكر والمؤنث والواحد وغيره. (انظر: المرجع نفسه، 161/5).

م- **تفعال**: نحو: تبيان، وتلقاء (انظر: أبو الفداء، 2005، ص264)، وذكر الرضي أنه: "لم ييجئ تفعال بكسر التاء -إلا ستة عشر اسما: اثنان هما المصدر، وهما التبيان، والتلقاء، ويقال: مَرَّ تَهَوَّاءٌ من الليل: أي قطعة، وتبراك، وتعشار، وترباع: مواضع، وتمساح معروف، والرجل الكذاب أيضا، وتلفاق: ثوبان يلفقان وتلقام: سريع اللقم، وتمثال وتجفاف معروفان، وتمراد: بيت الحمام، وأتت الناقعة على تضاربا، وتلعاب: كثير اللعب، وتقصار: للخنقة وتنبال: للقصير. (انظر: الإستراباذي، 1982، 168/1). وفي التنزيل: ﴿قُلْ مَا يَكُونُ لِي أَنْ أُبَدِّلَهُ مِنْ تِلْقَاءِ نَفْسِي إِنْ أَتَّبِعُ إِلَّا مَا يُوحَى إِلَيَّ﴾ (يونس: 15). قال ابن عاشور: و﴿تلقاء﴾ صيغة مصدر على وزن التفعال. وقياس وزن التفعال الشائع هو فتح التاء، وقد شذ عن ذلك تلقاء، وتبيان، وتمثال، بمعنى اللقاء، والبيان، والمثول، فجاءت بكسر التاء لا رابع لها، ثم أطلق التلقاء على جهة التلاقي، ثم أطلق على الجهة والمكان ومطلقا، كقوله تعالى: ﴿وَلَمَّا تَوَجَّهَ تِلْقَاءَ مَدْيَنَ﴾ (القصص: 22). فعنى ﴿مِنْ تِلْقَاءِ نَفْسِي﴾ من جهة نفسي". (ابن عاشور، د.ت، 118/11، وانظر: 144/2-8). وقال في آية القصص: "تلقاء: أصله مصدر على وزن التفعال بكسر التاء، وليس له نظير في كسر التاء إلا تمثال، وهو بمعنى اللقاء والمقاربة. وشاع إطلاق هذا المصدر على جهته، فصار من ظروف المكان التي تُصَبُّ على الظرفية. والتقدير: لما توجّه جهة تُلَاقِي مَدْيَنَ، أي جهة تلاقي بلاد مدين. (المصدر نفسه، 97/20).

أقول: إن قوله: "وليس له نظير في كسر التاء إلا تمثال" مردود بقول الرضي: "كل ما ورد عن العرب من المصادر على (تفعال) فهو بالفتح كـ(التكرار) و(الترداد)، إلا لفظين هما: (تبيان) و(تلقاء) بالكسر شاذ. وما عدا ذلك من أسماء الأجناس نحو: تمثال وتمساح وتقصار، فهو بالكسر. (انظر: الكفوي، 1993، ص254).

ن- **فُعَلان**: نحو: شكر: شكران، وكفر: كفران. (انظر: الأندلسي، 1998، 483/2، ابن مالك، 2002، ص74، الشافعي، 2007، ص146). وراحَ رححان، وغفر: غفران. (انظر: الإستراباذي، 1982، 151/1). والفرقان عند ابن عاشور، إذ قال: "الفرقان مصدر بوزن فُعَلان مشتق من الفرق، وهو الفصل، استعير لتمييز الحق من الباطل". (ابن عاشور، د.ت، 209/2). وفي التنزيل: ﴿وَإِذْ آتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابَ وَالْفُرْقَانَ﴾ (البقرة: 53). كذلك سُبْحان في قوله عز وجل: ﴿سُبْحَانَ الَّذِي خَلَقَ الْأَزْوَاجَ كُلَّهَا﴾ (يس: 36)، و﴿سُبْحَانَكَ اللَّهُمَّ﴾ (يونس: 101)، و﴿سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا﴾ (البقرة: 32)، قال ابن

عاشور: "وهو اسم مصدر سبّح المضاعف، وليس مصدراً؛ لأنه لم يَجْئْ على أبنية مصادر الرباعي، وقيل: هو مصدر سبّح مخففاً بمعنى نزه، فيكون كالغفران والشكران والكفران من غفر وشكر وكفر، وقد كثراً استعماله منصوباً على المفعولية المطلقة بإضمار فعله كعاز الله، وقد يخرج عن ذلك نادراً، قال: "وسبحانك اللهم ذا السبحان"، وكأنهم لما خصصوه في الاستعمال بجعله كالعلم على التنزية عدلوا عن قياس اشتقاقه فصار سبحان كالعلم الجنسي مثل برة وفجار- بكسر الراء... منعه من الصرف للعملية وزيادة الألف والنون، قال سيبويه: وأما ترك تنوين سبحان، فلا أنه صار عندهم معرفة". (ابن عاشور، د.ت، 414/1، وانظر: 289/4، 58/6، 102/11، 66/13، 182/14).

ونظيره قربان، في قوله عز وجل: ﴿وَاتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ ابْنِ آدَمَ بِالْحَقِّ إِذْ قَرَّبَا قُرْبَانًا﴾ (المائدة: 27)، يقول ابن عاشور: "وفعل "قرباً" هذا مشتق من القربان الذي صار بمنزلة الاسم الجامد، وأصله مصدر كالشكران والغفران والكفران، يسمّى به ما يتقرب به المرء إلى ربه من صدقة أو نسك أو صلاة، فاشتق من القربان قرب، كما اشتق من النّسك نَسَكٌ، ومن الأضحية ضَحَّى، ومن العقيقة عَقٌّ. (المرجع نفسه، 169/6، وانظر: 15، 325، 144/17، 253/30).

2 - مصادر غير الثلاثي:

أ- تفعيل: يكون مصدراً لكل فعل صحيح اللام على وزن (فَعَّلَ) مضارعه (يُفَعِّلُ) نحو: كَذَّب: تكذيباً، وعَلَّمَ: تعليمًا، وكَسَّر: تكسيرًا، وِيسَّر: تيسيرًا، وِيسَّرًا: تيسيرًا، ونَوَّمَ: تنويمًا. وإن كان معتل اللام فمصدره على (تَفَعَّلَ) نحو: زَكَّى: تزكية، قَوَّى: تقوية، سَوَّى: تسوية، عَزَّى: تعزية، "وتركوا التفعيل في مثل هذا استئقالاتاً لتضعيف الياء المكسور ما قبلها مع وجود مندوحة عنه". (انظر: ابن مالك، 2000، 434/2، ابن مالك، 2000، ص 82، الإصطراحي، 1982، 165/1، الشافعي، 2007، ص 162). و"تفعيل هو الأكثر" (ابن مالك، 2000، 434/2). قال الرّضي: "تفعيل في غير الناقص مطرد قياسي، وتفعلة كثيرة، لكنها مسموعة، وكذا في المهموز اللام نحو: تخطيئا وتخطئة، وتهنيئا وتهنئة، هذا عن أبي زيد وسائر النحاة، وظاهر كلام سيبويه أن تفعلة لازم في المهموز اللام كما في الناقص، فلا يقال: تخطيئا وتهنيئا. (ابن الحاجب، 2005، 602/1).

ومنه عند ابن عاشور التوصية، فقال في أثناء تعليقه على قوله تعالى: ﴿فَلَا يَسْتَطِيعُونَ تَوْصِيَةً وَلَا إِلَىٰ أَهْلِهِمْ يَرْجِعُونَ﴾ [يس 50]. "والتوصية: مصدر وصّى المضاعف وتكثيرها للتقليل، أي لا يستطيعون توصية ما". (ابن عاشور، د.ت، 35/23).

والتمهيل أيضا من باب (تفعيل) عند ابن عاشور، إذ قال في أثناء تعليقه على قوله سبحانه: ﴿فَهَلْ الْكَافِرِينَ أَهْلُهُمْ رُويًا﴾ (الطارق: 17): "التمهيل: مصدر مهّل بمعنى أهل، وهو الإنظار إلى وقت معين أو غير معين، فالجمع بين (مهّل) و(أهلهم)، تكرير للتأكيد؛ لقصد زيادة التسكين، وخولف بين الفعلين في التعدية مرة بالتضعيف، وأخرى بالهمز لتحسين التكرير". (المصدر نفسه، 268/30، 218/6).

ب- استفعال: يكون مصدر لكل فعل سداسي، مبدوء بهمزة الوصل، بكسر ثالثة، ومدّ ما قبل آخره، بشرط أن يكون صحيح اللام نحو: استخرج: استخراج، استعمل: استعمال، استفهم: استفهام، استغفر: استغفار، استيزر: استيزار، استقل: استقلال، استحوذ: استحواذ، استحم: استحمام. فإن كان معتل العين، جاء المصدر منه على قياس الصحيح، لكن تحذف الألف الزائدة التي هي عينه، وعوض منها تاء في آخره، نحو: استعاذ: استعاذه على وزن (استفعلة)، واستقال: استقالة، واستقام: استقامة، واستخار: استخاره، واستعار: استعاره. (انظر: الشافعي، 2007، ص 166، قباوة، 1998، ص 139).

ومثل له ابن عاشور بـ(الاستحسار)، وفي التنزيل: ﴿لَا يَسْتَكْبِرُونَ عَنْ عِبَادَتِهِ وَلَا يَسْتَحْسِرُونَ﴾ (الأنبياء: 19)، إذ قال: "الاستحسار: مصدر كالحسور وهو التعب، فالسين والتاء فيه للبالغة في الوصف كالاستكبار، والاستنكار، والاستيخار، أي لا يصدر منهم الاستحسار الذي هو التعب الشديد الذي يقتضيه عملهم العظيم". (المرجع نفسه، 36/17، و انظر مثله في: 278/12)، وقد استمده ابن عاشور من كلام الزمخشري في تفسير الآية. (الزمخشري، د.ت، 108/3).

أما في أثناء تعليقه على قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ أَخَذْنَاهُمْ بِالْعَذَابِ فَمَا اسْتَكَانُوا لِرَبِّهِمْ وَمَا يَتَضَرَّعُونَ﴾ (المؤمنون: 76)، استبعد ابن عاشور أن يكون (استكان) على استفعال، فقال: "الاستكانة: مصدر بمعنى الخضوع مشتقة من السكون؛ لأنّ الذي يخضع بقطع الحركة أمام من خضع له، فهو افتعال من السكون للدلالة على تمكن السكون وقوته. وألفه ألف الافتعال مثل الاضطراب، والتاء زائدة كزيادتها في استعاذه... ويبعد أن يكون (استكانوا) استفعالا من الكون من جهتين: جهة مادته فإنّ معنى الكون فيه غير وجيه. وجهه صيغته؛ لأن حمل السين والتاء فيه على معنى الطلب غير واضح". (المرجع نفسه، 101/18). وهو رفض صريح من ابن عاشور لقول الزمخشري بأن استكان بوزن استفعل من الكون أي انتقل من كون إلى كون؛ فبرزت شخصية ابن عاشور اللغوية واضحة، إذ أنه لا يكتفي بالنقل عن الأئمة السابقين بل ينقل، ويقتبس، ويناقش، ويقبل، ويرد، وقد يجمع بين تلك النقولات ويوفق فيما بينها.

ورأى صاحب الانتصاف أنه: "أسلم وأحق من تأويل من اشتقه من السكون وجعله افتعل، ثم أشبعت الفتحة فتولدت الألف كتولدها في قوله: "ينباع من ذفرى غضوب جصرة" فإن هذا الإشباع ليس بفصيح، وهو من ضرورات الشعر، فينبغي أن ترفع منزلة القرآن عن ورود مثله فيه. (ابن المنير، د.ت، 197/3).

ويبدو لي أن ابن المنير يميل إلى القول بأنه من استفعل بمعنى فعل، وقد أخذه عن جده ابن فارس، حيث قال: "وكان جدي أبو العباس أحمد بن فارس الفقيه الوزير -رحمه الله- يذكر لي أنه لما دخل بغداد زمن الإمام الناصر -رضي الله عنه- أظهر من جملة كراماته له: أن جمع له الوزير جميع علماء بغداد وعقد بهم محفلاً للمناظرة، وكان يذكر لي أن مما انجر الكلام إليه حينئذ هذه الآية، وأن أحدهم وكان يعرف بالأجل اللغوي خصه الوزير بالسؤال عنها، فقال: وهو مشتق من قول العرب: كنت لك إذا خضعت، وهي لغة هذلية فاستحسن منه ذلك. قال أحمد: وقد وقفت عليها بعد ذلك في غريب أبي عبيد المروي، وهو أحسن محامل الآية وأسلمها -والله أعلم- وعلى هذا يكون من استفعل بمعنى فعل، كقولهم: استقر، واستعلى، وحال، واستحال. (المرجع نفسه، 198/3).

وذكر بعض المتأخرين أن (استفعل) إن كان معتل العين رجع الاستفعال إلى استفالة، ومثل لذلك باستغات: استغائة، واستكان: استكانة. (أبو الفداء، 2005، ص 265). بذلك يكون ابن عاشور قد دفع توهم من زعم أن (استكان) على استفعال تلحقه التاء إذا قصد تبين المرة نحو: إكرامة واستغفارة على مذهب ابن مالك. (انظر: ابن مالك، 2000، 435/2، ابن مالك، 2002، ص 85، الشافعي، 2007، ص 167).

ج- افتعال: بكسر التاء، وزيادة ألف بعد العين، مصدر ل(افْتَعَلَ) المزيد، نحو: احترم: احترام، احترق: احتراق، استمع: استماع، اختار: اختيار، اعتاد: اعتياد، اعتدى: اعتداء، اهتم: اهتمام، احتوى: احتواء. (قباوة، 1998، ص 138). ومثل له ابن عاشور ب(الامتراء)، وفي التنزيل: ﴿فَلَا تَكُونَنَّ مِنَ الْمُتَمَرِّينَ﴾ (البقرة: 147)، إذ قال: "والامتراء: افتعال من المراء وهو النسك، والافتعال فيه ليس للمطاوعة، ومصدر المربة لا يعرف له فعل مجرد بل هو دائماً بصيغة الافتعال". (ابن عاشور، د.ت، 41/2، وانظر مثله في: 103/16، 43/2).

واحتج له السمين الحلي بقول الشاعر:

فإياك إياك المراء فإنه إلى الشر دعاء وللشر جالب

(للفضل بن عبد الرحمن القرشي، انظر: ابن جني، 2001، 3/ 102، وابن هشام، 1991: 679/1، الحلبي، 1994، 404/1).

وذكر أن "افتعل فيه بمعنى تفاعل يقال: تماروا في كذا وامتروا فيه، نحو: تجاوروا واجتوروا". (الحلبي، 1994، 404/1).

نتائج البحث:

1- ظاهرة الاشتقاق من خصائص اللغة العربية، وأداة من أدواتها نحو التجديد والابتكار، لما لها من طاقة على رفد مفردات اللغة العربية بفيض من المعاني المكنونة في كَمٍّ محدود من الأبنية والألفاظ.

2- تعريف ابن جني للاشتقاق أقدم تعريف وصل إلينا، وإن كان مقصوراً على الاشتقاق الأكبر، مع الإشارة إلى الاشتقاق الأصغر والكبير من خلال بعض التطبيقات المنثورة في كتابه الخصائص، وإن لم يطلق عليها هذه التسميات المتعارف عليها اليوم.

3- تعددت تعريفات المحدثين للاشتقاق؛ لكنها لا تخرج عن كونها استحداث لبعض الألفاظ من بعض والرجوع بها إلى أصل واحد، يحدد مادتها، ويوحي بمعناها المشترك الأصيل، مثلما يوحي بمعناها الخاص الجديد.

4- دار الحديث عند القدامى من علماء العربية حول ثلاثة أنواع من الاشتقاق وهي: الاشتقاق الأصغر، والاشتقاق الكبير، والاشتقاق الأكبر، على اختلاف في هذه التسميات بين القدامى والمحدثين.

5- الاشتقاق من الأسماء الجامدة، دفع مجمع اللغة العربية بالقاهرة إلى النظر في ظاهرة الاشتقاق بهدف الأخذ بالرأي النحوي الذي يعتمد على واقع اللغة العربية في نصوصها الفصيحة، ويمكن في الوقت نفسه من الوفاء بالمتطلبات المعاصرة.

6- للاشتقاق أهميته وأثره في تنمية اللغة وتأصيل مفرداتها، به تميزت اللغة العربية عن سائر اللغات، كفل لها صفة التصريف، فاعتمدت على مزايا وخصائص ذاتية في سدّ عوزها من مستجدات التطور التكنولوجي، ولا تزال هذه الظاهرة صالحة حتى عصرنا الحاضر، إذ لا يزال المعجميون يعتبرونها الوسيلة الأولى التي ينبغي الاعتماد عليها من أجل وضع المصطلحات العلمية والتقنية وغيرها، ولا تزال مؤتمرات

التعريب، والمؤتمرات التي تعقد حول اللغة العربية والنهوض بها توصي باستخدام هذه الظاهرة و الاستفادة منها.

7- المشتقات تبرز حين الحاجة إليها، وقد يسبق بعضها بعضها في الوجود، ولهذا يجدر بنا ألاّ نتصور أنّ الأفعال أو المصادر حين عرفت في نشأتها عرفت معها مشتقاتها؛ فقد تظل اللغة زمناً طويلاً وليس بها إلاّ الفعل وحده، أو المصدر وحده حتّى تدعو الحاجة إلى ما يشتق منهما.

8- المصدر أصل المشتقات لدلالته على الحدث فقط، ولا يدلّ على معنى آخر إلى جانبه كسائر المشتقات الأخرى التي تجمع بين دلالتها على الحدث دلالة أخرى كالزمن مثلاً في الأفعال، والذات في اسم الفاعل.

9- رأى الكثيرون من أهل اللغة أن الاشتقاق عملية دقيقة في ابتكار الصيغ، وهو وثيق الصلة بالقياس اللغوي، فالقياس يضع الإطار الذي يجب الالتزام به عند الاشتقاق حتّى يكون المشتق مناسباً للعرف اللغوي، وغير خارج عن أبنية اللغة وقوانينها، إذ أنّ اختلال القياس يؤدي إلى اضطراب الاشتقاق؛ فالاشتقاق شكل من أشكال القياس.

10- يعدّ الجمود والاشتقاق من أبرز الملاحظ الصرفية، وأكثرها وضوحاً في تحديد بعض الوظائف النحوية، والتمييز بينها، إذ يلتفت إليهما، ويعول عليهما في ترجيح وظيفته نحوية على أختها إذا تشابهتا في المعنى.

11- لقد كان للاشتقاق أثره في الدلالة اللغوية للمفردة القرآنية، فهو طريق للتجدد والتنويع الفني كاستعمال القرآن للفظ الواقعة، والغاشية، والطامة، والقارعة، بمعنى القيام لتجديد اللفظ، وإلباس المعنى حلة جديدة وربما ألقى اللفظ بظله على معنى آخر فأكسبه بذلك جمالاً وجدة.

12- خصّ ابن عاشور المشتقات باهتمامه، فحرص على ردّ الكثير من المفردات القرآنية لأصولها و جذورها اللغوية المشتقة منها، ولم يخل تناوله لهذه المسائل من ومضات مضيئة في الدراسات الصرفية، أعانه عليها فكر ثاقب ودربة فائقة مكنته من ذلك.

المصادر والمراجع:

أولاً- المصادر والمراجع:

- ابن الأنباري، عبد الرحمن بن محمد أبو البركات. (1987). الإنصاف في مسائل الخلاف. (تحقيق: محمد عبد الحميد). صيدا، بيروت: المكتبة العصرية.
- ابن الجزري، أبو الخير محمد بن محمد الدمشقي. (2002). النشر في القراءات العشرة (ط2). بيروت: دار الكتب العلمية.
- ابن الحاجب، أبو عمرو عثمان بن أبي بكر. (2005). الإيضاح في شرح المفصل. (تحقيق: إبراهيم عبد الله). (د.م) دار سعد الدين.
- ابن الشجري، هبة الله بن علي بن محمد. (د.ت). أُمالي ابن الشجري. (تحقيق: محمود الطناحي). القاهرة: مكتبة الخانجي.
- ابن المنير، أحمد بن محمد بن منصور. (د.ت). الاتصاف مطبوع بحاشية الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل. (تحقيق: مصطفى حسين أحمد). لبنان، بيروت: دار الكتاب العربي.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان. (1988). المهجع في تفسير أسماء شعراء الحماسة. (تحقيق: مروان العطية، شيخ الراشد). (د.م) دار الهجرة.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان. (1998). التصريف الملوكي. (تحقيق: ديزينة سقال). لبنان، بيروت: دار الفكر العربي.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان. (2001). الخصائص. (تحقيق: عبد الحميد هندراوي). لبنان، بيروت: دار الكتب العلمية.
- ابن خالويه، أبو عبد الله الحسين بن أحمد. (2003). إعراب ثلاثين سورة من القرآن الكريم. (تحقيق: فتح الله سليمان) (د.م) دار الحرم للتراث.
- ابن عاشور، محمد الطاهر. (د.ت). التحرير والتنوير. تونس: دار سخون.
- ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن زكرياء. (1997). الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها. لبنان، بيروت: دار الكتب العلمية.
- ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن زكرياء. (د.ت). معجم مقاييس اللغة. (تحقيق: عبد السلام هارون). بيروت: دار الجليل.

- ابن مالك، أبو عبد الله جمال الدين محمد بن عبد الله. (1990). شرح التسهيل. (تحقيق: عبد الرحمن السيد، ومحمد بدوي). (د.م) هجر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ابن مالك، أبو عبد الله جمال الدين محمد بن عبد الله. (2000). شرح الكافية الشافية. (تحقيق: محمد معوض، وعادل عبد الموجود). لبنان، بيروت: دار الكتب العلمية.
- ابن مالك، بدر الدين. (2002). شرح لامية الأفعال. (تحقيق: فتح الله سليمان). (د.م) دار الحرم للتراث.
- ابن مجاهد، أبو بكر أحمد بن موسى بن مجاهد التميمي. (د.ت). كتاب السبعة في القراءات. (تحقيق: شوقي ضيف). (ط3). القاهرة: دار المعارف.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الأفرقي المصري. (د.ت). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- ابن هشام، أبو محمد عبد الله جمال الدين. (1991). معني اللبيب عن كتب الأعاريب. (تحقيق: الفاخوري). لبنان، بيروت: دار الجيل.
- أبو الفداء، إسماعيل بن علي شاهنشاه الأيوبي. (2005). الكاش في النحو والتصريف. (تحقيق: جودة مبروك). (ط2). (د.م) مكتبة الآداب.
- أبو الفرج، محمد أحمد. (1966). مقدمة لدراسة فقه اللغة. لبنان، بيروت: دار النهضة العربية.
- الأخفش، أبو الحسن سعيد بن مسعدة. (1990). كتاب معاني القرآن. القاهرة: مكتبة الخانجي.
- الإسترباذي، رضي الدين محمد بن الحسن. (1996). شرح الرضي على الكافية. (تحقيق: يوسف عمر). (ط2). بنغازي: منشورات جامعة بنغازي.
- الإسترباذي، رضي الدين محمد بن الحسن. (1982). شرح شافية ابن الحاجب. (تحقيق: محمد نور الحسن، وآخرون). بيروت: دار الكتب العلمية.
- الأصفهاني، أبو القاسم الحسين. (د.ت). المفردات في غريب القرآن. (مراجعة وتقديم: وائل أحمد عبد الرحمن). القاهرة: المكتبة التوفيقية.
- الأفغاني، سعيد. (1963). في أصول النحو. بيروت: دار الفكر العربي.
- الأندلسي، محمد بن يوسف أبو حيّان. (2001). تحفة الأريب بما في القرآن من الغريب. (تحقيق: أحمد مطلوب، خديجة الحديثي). لبنان: مكتبة لبنان، ناشرون.
- الأندلسي، محمد بن يوسف أبو حيّان. (1992). البحر المحيط في التفسير. السعودية: مكتبة الإيمان.
- الأندلسي، محمد بن يوسف أبو حيّان. (د.ت). ارتشاف الضرب من لسان العرب. (تحقيق: رجب

- عثمان محمد، ورمضان عبد التواب). القاهرة: مكتبة الخانجي بالقاهرة.
- التبريزي، يحيى بن علي بن محمد الشيباني أبو زكريا بن الخطيب. (2001). الملخص في إعراب القرآن: من سورة يوسف إلى سورة طه. (تحقيق: فاطمة راشد الراجحي). الكويت: مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت.
- التهانوي، محمد علي الفاروقي. (1996). موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون. (تحقيق: علي دحروج). بيروت: مكتبة لبنان.
- الحديثي، خديجة. (2003). أبنية الصرف في كتاب سيويه. لبنان: مكتبة لبنان ناشرون.
- الحلي، مهذب الدين أبو العباس بن يوسف (1994). الدُّرُ الْمَصُونُ فِي عُلُومِ الْكِتَابِ الْمَكْنُونِ. (تحقيق: علي محمد عوض، وآخرون). لبنان، بيروت: دار الكتب العلمية.
- الدابولي، فتحي أنور. (1986). الاشتقاق عند اللغويين. مجلة اللغة العربية، ع (5)، الزقازيق، مصر.
- الراجحي، عبده. (1995). فقه اللغة في الكتب العربية. (ط5). (د.م)، (د.ناشر).
- الرازي، نضر الدين محمد بن عمر. (د.ت). التفسير الكبير. (تحقيق: عماد زكي الباروني). القاهرة: المكتبة التوفيقية.
- الرافعي، مصطفى صادق. (1974). تاريخ آداب العرب. لبنان، بيروت: دار الكتاب العربي.
- الزجاج، أبو إسحاق إبراهيم بن السري. (1988). معاني القرآن وإعرابه. (تحقيق: عبد الجليل شلي). لبنان، بيروت: عالم الكتب.
- الزجاج، أبو إسحاق إبراهيم بن السري. (2003). الإبانة والتفهيم عن معاني بسم الله الرحمن الرحيم. (تحقيق: عبد الفتاح سليم). (د.م) مكتبة الآداب.
- الزجاجي، أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق. (1996). الإيضاح في علل النحو. (تحقيق: مازن المبارك). (ط6). الأردن، عمان: دار النفائس.
- الزخشري، محمود بن عمر. (د.ت). الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل. (تحقيق: مصطفى حسين أحمد). دمشق، القاهرة: دار الكتاب العربي.
- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. (1997). الإتقان في علوم القرآن. (تحقيق: محمد أبو الفضل). (د.م) المكتبة العصرية.
- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. (د.ت). الأشباه والنظائر في النحو. لبنان، بيروت: دار الكتب العلمية.
- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. (د.ت). المزهر في علوم اللغة. (تحقيق: محمد جاد

- المولى، وآخرون). (ط3). (د.م) دار الحرم للتراث.
- الشافعي، جمال الدين محمد الحميري. (2006). الشرح الكبير على لامية الأفعال. (تحقيق: عبد الرحمن حجّي). (د.م) مكتبة الثقافة الدينية.
- الشوكاني، محمد بن علي بن محمد. (د.ت). فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير. (تحقيق: عبد الرزاق المهدي). دار الكتاب العربي.
- الشوكاني، محمد بن علي بن محمد. (2004). نزهة الأحداق في علم الاشتقاق. (تحقيق: شريف النجار). دار عمان للنشر و التوزيع.
- الصالح، صبحي. (د.ت). دراسات في فقه اللغة. (ط3). بيروت: دار العلم للملايين.
- العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين. (1998). التبيان في إعراب القرآن. (تحقيق: محمد شمس الدين). لبنان، بيروت: دار الكتب العلمية.
- العيساوي، شاكر. (1976). القياس اللغوي وأهميته في تطوير اللغة. مجلة اللسان العربي، مج14.
- الفارسي، أبو علي الحسن. (1993). المحجة في علل القراءات السبع. (تحقيق: بدر الدين قهوجي، وآخرون). (ط2). (د.م) دار المأمون للتراث.
- الفارسي، أبو علي الحسن. (1990). المسائل البصريات. (تحقيق: محمد الشاطر). المؤسسة السعودية بمصر: مطبعة المدني.
- الفارسي، أبو علي الحسن. (د.ت). الإغفال. (تحقيق: عبد الله بن عمر الحاج إبراهيم). المجمع الثقافي: مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث.
- الفاكهي، جمال الدين عبد الله بن أحمد. (1992). حدود النحو. (تحقيق: علي توفيق الحمد). (د.م) دار الأمل.
- الفاكهي، جمال الدين عبد الله بن أحمد. (1996). شرح الحدود النحوية. (تحقيق: محمد الطيب إبراهيم). الأردن، عمان: دار النفائس.
- الفرّاء، أبو زكرياء يحيى بن زياد. (د.ت). معاني القرآن. (تحقيق: أحمد يوسف نجاتي، ومحمد علي النجار). (د.م)، (د.ناشر).
- الفرايدي، الخليل بن أحمد. (1405هـ). كتاب العين. (تحقيق: مهدي الخزومي، إبراهيم السامرائي). لبنان، إيران: مؤسسة الأعلى للطبوعات، منشورات دار الهجرة.
- القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد. (د.ت). تفسير القرطبي: الجامع لأحكام القرآن الكريم. (تحقيق: محمد بيومي، وآخرون). (د.م) مكتبة جزيرة الورد، مكتبة الإيمان.

القليبي، موسى محمد بن موسى. (2002). معجم الألفاظ القرآنية ومعانيها. (تحقيق: محمد داود). (د.م) مكتبة الآداب.

القيسي، مكي بن أبي طالب. (د.ت). مشكل إعراب القرآن. (تحقيق: ياسين محمد السوَّاس). (ط2). دمشق: دار المأمون للتراث.

الكفوي، أبو البقاء أيوب بن موسى. (1993). الكليات. (تحقيق: عدنان درويش، محمد المصري). (ط2).

الخزومي، مهدي. (د.ت). الخليل بن أحمد الفراهيدي أعماله ومنهجه. لبنان، بيروت: دار الرائد العربي. المغربي، عبد القادر بن مصطفى. (1947). الاشتقاق والتعريب. (ط2). القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر.

النجار، لطفية. (1994). دور البنية الصرفية في وصف الظاهرة النحوية وتفعيدها. (د.م) دار البشير. النَّحاس، أبو جعفر أحمد بن إسماعيل. (1988). إعراب القرآن. (تحقيق: زهير غازي زاهد). (ط3). لبنان، بيروت: عالم الكتب، مكتبة النهضة العربية.

الهرمي، عمر عيسى بن إسماعيل. (2005). المحرر في النحو. (تحقيق: منصور علي عبد السميع). القاهرة: دار السلام.

أمين، عبد الله. (2002). الاشتقاق. (ط2). القاهرة: مكتبة الخانجي.

أنيس، إبراهيم. (2003). من أسرار اللغة. (ط8). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

جبل، محمد حسن. (2006). علم الاشتقاق نظرياً وتطبيقياً. (د.م) مكتبة الآداب.

حجازي، محمود فهمي. (د.ت). الأسس اللغوية لعلم المصطلح. القاهرة: دار غريب.

حسان، تمام. (2006). اللغة العربية معناها ومبناها. (ط5). لبنان، بيروت: عالم الكتب.

سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان. (د.ت). كتاب سيبويه. لبنان، بيروت: دار الجيل - بيروت.

عبد التواب، رمضان. (1983). فصول في فقه اللغة. (ط2). القاهرة: مكتبة الخانجي، دار الرفاعي.

قباوة، نجر الدين. (1998). تصريف الأسماء والأفعال. (ط3). القاهرة: مكتبة المعارف.

وافي، علي عبد الواحد. (2004). فقه اللغة. (ط3). (د.م) نهضة مصر.

ياقوت، أحمد سليمان. (1993). دراسات نحوية في خصائص ابن جني. (د.م) دار المعرفة الجامعية.

ثانياً- المواقع الإلكترونية:

حفيان، سوهير. (2016). الاشتقاق ودوره في نمو اللغة. (رسالة ماجستير، جامعة العربي بن مهيدي،

الجزائر). PDF.

خليل، حلي. (1998). الكلمة دراسة لغوية معجمية. مصر: دار المعرفة الجامعية. متاح على الموقع الإلكتروني: PDF، <https://wwlisanarb.com>.

رضا، أحمد رضا بن إبراهيم بن حسين. (1960). معجم متن اللغة. لبنان، بيروت: دار مكتبة الحياة. متاح على الموقع الإلكتروني: <https://www.kutub-PDF.net>.

رؤوف، رنا طه. الدلالة المركزية والدلالة الهامشية بين اللغويين والبلاغيين. متاح على الموقع الإلكتروني: <https://www.noor-book.com>.

عبد الدائم، أحمد محمد. (2002). معجم الأبنية العربية الأسماء والأفعال والمصادر. مكتبة نور. متاح على الموقع الإلكتروني: PDF <https://www.noorbook.com>.

عبد السلام، محمد إسماعيل. دور الاشتقاق في تنمية الألفاظ. متاح على الموقع الإلكتروني التالي: FILES<PUC>edpk-PDF.

متز، آدم. (2010). الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري. متاح على شبكة المعلومات الدولية، زيارة إلى موقع: <https://www.PDF-books-org>.

مجمع اللغة العربية بالقاهرة. (2009). معجم ألفاظ القرآن الكريم. متاح على المواقع الإلكترونية التالية: <https://www.ahlalheeth.com>، أو <https://www.4shared.com>.

نعمة، حيدر علي. (2012). ظاهرة الاشتقاق وأثرها في إثراء الدلالة اللغوية والمعجمية للمفردة القرآنية. مجلة الأستاذ. ع 201، زيارة إلى موقع: <https://www.iasj.net> PDF.

يعقوب، إميل. (1982). فقه اللغة العربية وخصائصها. لبنان، بيروت: دار العلم للملايين. زيارة إلى موقع: <https://www.pinterest.com>.

المصطلح النحوي في الإيضاح للخطيب القزويني

"مصطلح التوابع نموذجاً"

د. أميمة علي جمعة طالب، كلية اللغات والترجمة، جامعة الزيتونة.

ملخص البحث:

تُعَدُّ دراسة المصطلحات في أي علم من العلوم من صميم الدراسات اللغوية المعاصرة، فكما هو معلوم لدينا أن مصطلحات أي علم هي مفاتيحه التي تسهل على الدارسولوج فيه، وقد وقع اختيار الباحثة على البحث في المصطلح النحوي في أحد أمهات كتب البلاغة وهو "الإيضاح" للخطيب القزويني، وذلك في محاولة لتسليط الضوء على جانب من المصطلحات التي استعملها في كتابه هذا، لمعرفة كيفية توظيفه للمصطلح النحوي، من ناحية لفظ المصطلح ومفهومه ومعرفة أوجه الاتفاق والاختلاف بينه وبين غيره من العلماء في هذا الجانب، ومعرفة اتجاه القزويني النحوي هل يميل إلى البصرة أم هو كوفي الوجهة والاستعمال؟ وهو ما أتضح في ثنايا هذا البحث.

مقدمة:

لقد استطاعت البلاغة العربية أن تستأثر لنفسها من مصطلحات النحو أعلاماً وأمارات غدت موجودة بكثرة في الدرس البلاغي، فقد نشأت البلاغة كغيرها من علوم العربية لخدمة كتاب الله، وإتقان اللغة العربية والوقوف على أساليبها، ومرّت بأطوار مختلفة، أخذ المصطلح البلاغي فيها معناه العلمي الدقيق، ولعلّ الشيخ عبد القاهر الجرجاني ت: 471 هـ من أكثر البلاغيين دقة في استعمال المصطلح، وظلت البلاغة العربية تشهد نمواً ملحوظاً، إلا أنها توقفت عند المتأخرين وأصبحت مجرد قواعد تكرر دون روح أدبية (حدوارة عمر، 2005، ص 45).

وكما هو معلوم لنا فكّاب الإيضاح للخطيب القزويني يُعَدُّ من أهم الكتب التي يجد فيها الباحثون التقسيم الواضح لأبواب البلاغة والأنواع التي جاءت في كل باب وكل ذلك مدعوماً بالأمثلة المتنوعة ما بين آيات من القرآن الكريم أو أحاديث نبوية أو أشعار وأقوال مأثورة، وقد تعددت المصطلحات الواردة في هذا الكتاب ما بين مصطلحات بلاغية، ومصطلحات نحوية، ومصطلحات تنتمي لعلم المنطق كما هو الحال في مصطلح (الملكة) فيما نصّه: "أما فصاحة المتكلم فهي: ملكة. فالملكة قسم من مقولة الكيف التي هي هيئة قارة لا تقتضي قسمة ولا نسبة". (القزويني، 1996، ص 31). من ثمّ وقع

اختيارنا على دراسة المصطلح النحوي في هذا الكتاب وهو ما لم يتمّ دراسته سابقاً وذلك من أجل الوقوف على المصطلح النحوي في جميع مظانه، واخترنا من أبواب النحو باب التوابع...

نشأت العلوم العربية كما هو معلوم للجميع كلاً متكاملاً، فلم يكن هناك فواصل بين العلوم اللغوية العربية، فكان النحو والصرف والبلاغة كلها تدرس ضمن علوم اللغة العربية، إلى أن تمّ تقسيم هذه العلوم والفصل بينها، فأصبح هناك علم النحو، وعلم الصرف، والبلاغة وهي بدورها أيضاً تمّ تقسيمها إلى : علم المعاني، والبيان، والبديع، وفي حقيقة الأمر لا يمكن فصل علوم اللغة العربية في إطار البحث والدراسة، وخاصة فيما يتعلق بعلم البلاغة وعلاقته بعلم النحو، حيث إن البلاغة العربية مبنية على ما يحدث في الكلام وفق إطار العلاقات النحوية، من ثمّ لا تخلو كتب البلاغة من استعمال للمصطلحات النحوية فعلم المعاني في حقيقته هو علم العربية والنحو.

إن رصد المصطلحات العلمية عامة والنحوية على وجه الخصوص بهدف تحديد طبيعة وجودها، وحركة تطورها عبر الزمان والمكان متوقف على وجود المادّة المساعدة عليه والمتن المؤدي إليه.

- أهمية البحث وأهدافه :

تنطلق هذه الدراسة لمحاولة تسليط الضوء على المصطلحات النحوية التي وردت عند الخطيب القزويني في الإيضاح وكما هو معلوم للجميع فهو كتاب بلاغي يتناول كل ما يتعلق بالبلاغة العربية في أقسامها الثلاث: المعاني، والبيان، والبديع، ونظراً للارتباط الوثيق بين البلاغة وعلم النحو نجد أن المصطلحات النحوية تتردد بكثرة في كتب البلاغيين، وقد اختارت الباحثة من تلك المصطلحات النحوية ما يتعلق باباب التوابع في النحو، وذلك في محاولة لدراسة لفظ المصطلح كما جاء في الإيضاح، ومفهومه عند القزويني وعند بعض أئمة النحو، ومعرفة مدى احتفاظ المصطلح بلفظه ومفهومه عند القزويني وعند غيره من النحاة، وما جاء فيه في بعض أمهات كتب النحو، وهل بقي المصطلح عند القزويني على معناه عند أغلب النحاة؟ أم جاء بدلالة مختلفة عنده. مع محاولة معرفة توجه القزويني في استعمال المصطلح النحوي، هل يميل للجانب البصري أم كوفي الوجهة والمذهب؟.

- منهجية البحث:

عمدت الباحثة إلى رصد المصطلح النحوي في الإيضاح "مصطلح التوابع" وذلك بتجميع المصطلحات التي تتعلق بموضع البحث وهي "مصطلحات التوابع"، حسب أماكن ورودها في الإيضاح، ودراستها لغوياً واصطلاحياً، ثم دراستها عند القزويني وبيان ما جاء فيها عنده مع تذييل ذلك برأي الباحثة فيه، ثم

محاولة تتبع هذه المصطلحات تاريخياً عند غير القزويني من العلماء، في محاولة لتوضيح أوجه الاختلاف والاتفاق في لفظ المصطلح ومفهومه بينهم وبين القزويني.

هيكلية البحث:

نظراً لطبيعة البحث ودراسته التي تتخذ الدرس المصطلحي إطاراً لها تم تقسيم البحث إلى ما يلي:

أولاً- التعريف بمصطلح التوابع.

ثانياً- أنواع التوابع:

(1) - الوصف (النعت).

(2) - البيان والتفسير.

(3) - الإبدال (البدل).

(4) - التوكيد.

(5) - العطف.

ثم اختتمت هذا البحث بأهم النتائج والتوصيات التي توصلت لها الباحثة، وذيلتها بثبت للمصادر والمراجع التي قام عليها هذا البحث.

— المصطلح النحوي عند القزويني "مصطلحات التوابع":

أولاً - التعريف بمصطلح التوابع.

التابع في اللغة: هو التالي، والجمع تبع وتباع وتبعه، ويقال: تبعته الشيء تبعاً أي سرت في أثره. (ابن منظور، د.ت، مادة "تبع"، 27/8).

وفي الاصطلاح: التابع: هو الاسم المشارك لما قبله في إعرابه مطلقاً، والتابع على خمسة أنواع: النعت، والتوكيد، وعطف البيان، وعطف النسق، والبدل. (ابن عقيل: 1998، 190/3 وما بعدها). وفي معاجم المصطلحات التابع: يُطلق على مجموعة من الأسماء تلازم ما قبلها ولا تنفك عنه وتبعه في أمور كثيرة، والتابع الاصطلاحي يجمع على توابع، والتوابع هي: النعت والعطف بنوعيه البيان والنسق وكذلك البدل والتوكيد. (اللبدى، 1985، ص32). وجاء عند التهاوني أنه عند اجتماع تلك الأقسام في محل

ترتب بأن يذكر الصفة أولاً ثم عطف البيان ثم التأكيد ثم البدل ثم عطف النسق. (التهاوني، 1996، 361/1).

أمّا فيما يتعلّق بمصطلح "التوابع" عند القزويني فقد استعمل مصطلح "التوابع" ثم سرد بعده أنواعها على الترتيب التالي: الوصف، التوكيد، البيان والتفسير، الإبدال ويريد به البدل. (القزويني، 1996، ص 79 وما بعدها). والعطف، وسيأتي بيان كل نوع منها وما جاء فيها عند القزويني، وما اختلف فيه منها في لفظ المصطلح وغيره كل في موضعه من هذه الدراسة.

ثانياً- أنواع التوابع:

(1) الوصف (النعت) .

(2) البيان والتفسير.

(3) الإبدال (البدل) .

(4) التوكيد .

(5) العطف .

1- مصطلح الوصف (النعت):

الوصف لغة: وصف الشيء له وعليه وصفاً وصفةً: حلاًّه. والصفة الحلية. الليث: الوصف وصفك لشيء بحليته ونعته. وتواصفوا الشيء من الوصف. والصفة: كالعلم والسواد. قال: وأما النحويون فليس يريدون بالصفة هذا لأن الصفة عندهم هي النعت. (ابن منظور، مادة وصف، 356/9).

الوصف اصطلاحاً: تنوع النحويون في لفظ المصطلح الدال على هذا النوع من التوابع، ما بين مصطلحي "النعت" و"الوصف"، ربما يعود هذا التنوع والاختلاف لتفريق بعضهم بين حقيقة هذه المصطلحات، حيث قيل أن هناك فرقاً بين الوصف والصفة من ناحية، وبينهما والنعت من ناحية أخرى، حيث نقل ابن فارس عن الخليل قوله: "النعت لا يكون إلا في محمود، والوصف قد يكون فيه وفي غيره". (الصاحبي، 1997، ص 98).

ويعدّ مصطلح النعت من مصطلحات الكتاب، كما استعمله سيبويه (ت 180هـ) إلى جانب ذلك للدلالة على عطف البيان، وأشار إلى كون الصفة والموصوف من مرادفاته، (سيبويه، 1988،

(316/1)، حيث جاء عنده في الكتاب: "فأما النعت الذي جرى على المنعوت فتقولك: مررتُ برجلٍ ظريفٍ قَبْلُ، فصار النعت مجروراً مثل المنعوت لأنهما كالاسم الواحد". (سيبويه، 421/1)، فهو بذلك لم يفرق بين النعت والصفة، ففي نحو مررت برجل ظريف، ومررت برجل عاقلٍ كريمٍ مسلماً، ومررت برجل شَرٍّ منك، يعدّها نعوتاً. (سيبويه، 423/1، 422، 421)، وأطلق الفراء (ت207 هـ) مصطلح الصفة على حروف الجر. (الفراء، 1983م، 31/1، 148)، مع كثرة استعماله لمصطلح النعت في معاني القرآن. (الفراء، 2/ 145-146)، أما المبرد (ت285 هـ) فيسمي التوكيد نعتاً كما يسميه صفة. (المبرد، 1994، 105/4).

فالنعت والصفة والتوكيد مصطلحات مترادفة عنده البصريين، وفيما يتعلق بالمصطلح عند الكوفيين فكما أشار بعض الباحثين أنهم رأوا عدم استقرار هذا المصطلح فاكتفوا بمصطلح النعت ليدلوا به على الصفة، ولا يوجد دليل على أن مصطلح النعت من خصوصيات المدرسة الكوفية، فقد عبّر به كبار البصريين كالخليل وسيبويه. (الغامدي، د.ت، ص115)، ولعل غلبة استعمال الكوفيين لهذا المصطلح دون غيره دفع بالكثير ممن جاء بعدهم إلى أن ينسبه إليهم. (العسكري، 2005، ص42). يقول أبو حيان: "والتعبير به أي النعت اصطلاح الكوفيين وربما قال به البصريون والأكثر عندهم الوصف والصفة". (السيوطي، 2005، 2/116). بذلك نلاحظ انتشار مصطلح النعت عند الكوفيين، ويُعدّ الفراء على حد زعم الدكتور شوقي ضيف هو أول من اصطلاح على تسمية النعت باسمه. (ضيف، 2007، ص202).

فالنعت إذا هو: "التابع الذي يُكَلِّمُ متبوعه، بدَلَالته على مَعْنَى فيه، أو فيما يَتَعَلَّقُ به"، وذكر من معاني النعت أنه الموضح للمعرفة، والمختصص للنكرة، وقد يكون لجرد المدح، أو الذم، أو الترحم، أو للتوكيد، وغير ذلك من الأغراض التي جاءت في هامش التحقيق. (ابن هشام، د.ت، 3/300). والنعت في معاجم مصطلحات النحو: "أحد التوابع الخمسة، ويقال له الوصف والصفة... والنعت في اصطلاح النحاة هو التابع الذي يكمل متبوعه ببيان صفة من صفاته وقد ينصب النعت على متبوعه مباشرة مثل: جاء الرجل الطويل فيسمى حقيقةً أو خالصاً، أو على ما يتعلق به نحو: جاء الرجل الطويل أبوه فيسمى سببياً وللنعت أغراض عديدة يأتي لها". (البلدي، 1985، ص226)، وجاء فيه أيضاً: "أما الصفة التي يراد بها النعت فهي أحد التوابع الخمس التي تزيد متبوعها إيضاحاً وتخصيصاً النعت، والصفة كذلك لفظ استعمله ابن الحاجب معبراً به عن ضمير الفصل "كما أشار صاحب معجم مصطلحات النحو والصرف أن تسميتها بالصفة من مسميات ثعلب وكان الفراء يخص هذا الاصطلاح بالجار والمجرور في حين أن ثعلب يطلقها

عليه وعلى الظرف، وقد قيل إن هناك فرقاً بين الوصف والصفة من ناحية، وبينهما والنعت من ناحية أخرى. (اللبدي، ص 240).

— " الوصف " عند الخطيب القزويني:

كما هو معلوم لدى أغلب الدارسين والمتخصصين في مجال اللغة أن الشائع عند النحاة استعمال مصطلح النعت، ولا ننكر استعمالهم لمصطلح الوصف أيضاً وهو مرادف للنعت، ويبدو أن الخطيب القزويني قد اختار استعمال مصطلح (الوصف) دون (النعت) فهو لم يستعمل مصطلح النعت في الإيضاح وبذلك يكون قد مال للمصطلح الذي شاع استعماله عند البصريين وهو الوصف. فاستعمل مصطلح الوصف دون النعت في حديثه عن أغراض توابع المسند إليه، فهو عنده أحد التوابع وهو بذلك لم يخالف غيره من النحاة ممن استعمل مصطلح الوصف وأراد به النعت، كما لم يخالفهم في الأغراض التي يأتي لأجلها الوصف، حيث جاء نص المصطلح عنده في أحوال المسند إليه قوله: "أما وصفه فليكون الوصف تفسيراً له كاشفاً عن معناه كقولك: الجسم الطويل العريض العميق محتاج إلى فراغ يشغله. أو لكونه مخصصاً له نحو: زيد التاجر عندنا. أو لكونه مدحاً له كقولنا: جاء زيد العالم، حيث يتعين فيه "زيد" قبل ذكر "العالم". أو لكونه ذماً له، كقولنا: ذهب زيد الفاسق؛ حيث يتعين فيه "زيد" قبل ذكر "الفاسق". أو لكونه تأكيداً له كقولك: أمس الدابر كان يوماً عظيماً، أو لكونه بياناً له كقوله تعالى: ﴿لَا تَخْذُوا إِلَهَيْنِ إِيمًا هُوَ إِلَهُ وَاحِدٌ﴾ (النحل: 51)، (القزويني، 1996، ص 79-80).

كما أنه تطرق للحديث عن وقوع الوصف في الجمل، وبين متى يكون ذلك، فقال: "واعلم أن الجملة قد تقع صفة للنكرة؛ وشرطها أن تكون خبرية؛ لأنها في المعنى حكم على صاحبها بالخبر؛ فلم يستقم أن تكون إنشائية مثله. وقال السكاكي: لأنه يجب أن يكون المتكلم يعلم تحقق الوصف للموصوف، لأن الوصف إنما يُؤْتَى به لِيُمَيِّزَ به الموصوف مما عداه، وتمييز المتكلم شيئاً من شيء بما لا يعرفه له محال، فما لا يكون عنده مُحَقَّقاً للموصوف يمتنع أن يجعله وصفاً له، بحكم عكس النقيض، ومضمون الجمل الطلبية كذلك؛ لأن الطلب يقتضي مطلوباً غير متحقق لا ممتنع طلب الحاصل؛ فلا يقع شيء منها صفة لشيء، والتعليل الأول أعم لأن الجملة الإنشائية قد لا تكون طلبية. (القزويني، 1996، ص 81).

بما تقدّم من نص الإيضاح نلاحظ أن القزويني لم يختلف عن غيره في لفظ المصطلح ومفهومه النحوي وفي استعماله في موضعه هنا. قد اهتم بذكر الأغراض التي يأتي لأجلها النعت وتمثلت عنده في: التفسير والكشف، والمدح، والذم، والتأكيد، والبيان، وهو لم يختلف عن غيره من النحاة في هذه الأمور التي جاء لأجلها النعت.

(الإبدال):

البدل لغة: هو قيام الشيء مقام الشيء الذاهب، والبديل: البدل. وبدل الشيء: غيره بدل الشيء وبدله وبديله الخلف منه، والإبدال من أبدل، وأبدل الشيء من الشيء وبدله تحذه منه بدلاً، وأبدلت الشيء بغيره. (ابن فارس، 210/1، ابن منظور، مادة "بدل"، 48/11).

استعمل القزويني مصطلح "الإبدال" وأراد به "البدل" وهو أحد التوابع المعروفة في علم النحو، من ثم سينصب الكلام هنا عن مصطلح البدل وما يتعلق به مع الإشارة للمراد بمصطلح الإبدال في علم الصرف.

— البدل اصطلاحاً:

هو البدل عند سيبويه (ت: 180هـ) حيث قال: "هذا باب بدل المعرفة من النكرة والمعرفة من المعرفة وقطع المعرفة من المعرفة مبتدأة. أما بدل المعرفة من النكرة فقولك: مررت برجل عبد الله . كأنه قيل له: بمن مررت؟ أو ظن أنه يقال له ذلك، فأبدل مكانه ما هو أعرف منه. (سيبويه، 1988، 14/2). وقد أشار بعض الباحثين إلى أن مصطلح البدل أحد المصطلحات التي لم تتخذ شكلاً تستقر عليه عند سيبويه فقد سمي عطف البيان بدلاً. (القوزي، المصطلح، 1981، ص 163).

أما الإبدال فيعد من الموضوعات المتقدمة التي تكلم عنها علماء اللغة وهو غير البدل النحوي، حيث قال فيه ابن فارس (ت: 395هـ): "باب الإبدال ومن سنن العرب إبدال الحروف وإقامة بعضها مقام بعض، ويقولون: "مدحه. ومدّحه" و"فرس رفل. ورفن"، وهو كثير مشهور وقد ألف فيه العلماء. (ابن فارس، ص 154). واستخدم السكاكي (ت: 626هـ) من البلاغيين مصطلح البدل لا الإبدال فقال في البدل عن المسند إليه بما أشار فيه لأنواع البدل الأربعة، وأنه يقع في الأنواع الثلاثة الأولى دون الرابع: "البدل عن المسند إليه أما الحالة التي تقتضي البدل عنه فهي: إذا كان المراد نية تكرير الحكم، وذكر المسند إليه بعد توطئة ذكره لزيادة التقرير والإيضاح، كقولك: سلب زيد ثوبه، وجاء القوم أكثرهم، وحق عليك الصراط المستقيم صراط الذين أنعم الله عليهم، في الأنواع الثلاثة الأولى من البدل دون الرابع، فليتأمل و"سمّاه السكاكي في مفتاحه في علم الصرف باب البدل". (السكاكي، 1987، ص 30، 190). بهذا يكون السكاكي استعمل كلاً من مصطلح الإبدال والبدل بمعنى واحد، والبدل عند ابن هشام (ت: 761هـ): "وهو: التابع، المقصود بالحكم، بلا واسطة، نخرج بالفصل الأول النعت والبيان والتأكيد؛ فإنها مكملات للمقصود بالحكم، وأقسام البدل أربعة: الأول بدل كل من كل، وهو بدل الشيء مما طابق معناه، والثاني: بدل بعض من كل، وهو بدل الجزء من كله، قليلاً كان ذلك الجزء أو مساوياً أو أكثر،

الثالث: بدل الاشتغال، وهو بدل شيء من شيء يشتمل عامله على معناه اشتغالياً بطريق الإجمال، والرابع: البديل المبين، وهو ثلاثة أقسام". (الأنصاري، د.ت، 3/339). بذلك يختلف مصطلح الإبدال عن البديل فالإبدال كما مرَّ من المصطلحات اللغوية، وجاء في مصطلح الإبدال في معجم المصطلحات النحوية والصرفية: "هو عند أهل الصرف وضع حرف مكان آخر، وهذا ما درج عليه شراح الألفية، وقد عرّفه الرضي في الشافية بأنه جعل حرف ليس عليلاً ولا همزة مكان حرف ليس منها، ولقد قرّر النحاة و أهل الصرف أن الحروف التي تقع في مجال الإبدال تسعة حروف جمعوها في قولهم: (هدأت موطئاً)"، أما مصطلح البديل في النحو فهو: "التابع المقصود بالحكم أو بالنسبة بلا واسطة وهو أحد التوابع الخمسة التي تتبع ما قبلها في أمور عديدة أهمها وجوه الإعراب من ناحية والإفراد والتثنية والجمع من ناحية أخرى". (البلدي، 1985، ص 19-20).

وقد استعمل الكوفيين مصطلحات الترجمة والتبيين والتكرير والمردود لما يُسمّى عند البصريين بدلاً، فقد أشار الدكتور القوزي إلى أن مصطلح الترجمة يُنسب إلى الفراء. (القوزي، 1981، ص 163).

— مصطلح الإبدال (البديل) عند القزويني:

استعمل القزويني مصطلح الإبدال في حديثه عن توابع المسند إليه، نص المصطلح عنده: "وأما الإبدال منه فلزيادة التقرير والإيضاح، نحو: "جاءني زيد أخوك، وجاء القوم أكثرهم؛ وسلب عمرو ثوبه، ومنه في غيره قوله تعالى: ﴿اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ﴾ صِرَاطَ الَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ" (الفاحة: 6-7). (القزويني، ص 82)، بذلك استعمل مصطلح "الإبدال" وأراد به البديل المعروف في النحو، ويبدو أنه خلط في الاستعمال بين مصطلح الإبدال والبديل، فالإبدال معروف في الدرس الصرفي وهو غير البديل في النحو وقد تقدّم بيان ذلك، وذكرته هنا من باب الالتزام بالمصطلح التي استخدمه القزويني عينه وإن أراد به مفهوماً آخر، فالبدل ينتسب للدرس النحوي وهو أحد التوابع، وجاء ذكره في كتب البلاغة في الجزء المتعلق بأحوال المسند إليه، وإن استخدم القزويني مصطلح الإبدال إلا أن مراده به في هذا الموضع لم يختلف عما ذكره السكاكي قبله في ذلك، إلا أن السكاكي استخدم مصطلح البديل وهو الأشهر في كتب النحو، ويبدو أن القزويني في استعماله لهذا المصطلح يميل للجانب البصري أكثر منه للكوفي، فهو من مادة "بدل".

-(البيان والتفسير):

البيان لغة: الباء والياء والنون أصل واحد وهو بعد الشيء وانكشافه، بان الشيء وأبان إذا اتضح وانكشف، و(فسر) الفاء والسين والراء كلمة واحدة تدل على بيان شيء وإيضاحه، وفي اللسان: البيان ما

يبين به الشيء من الدلالة وغيرها. وبأن الشيء: اتضح فهو بين، أما التفسير: فالفسر: البيان. (ابن فارس، 1919، 327/1، و504/4)، و(ابن منظور، د.ت، "مادة: بين" 62/13، و"فسر" 55/5)

وجاء في لفظ التفسير: هو تفعيل من الفسر وهو البيان والكشف. ويقال هو مقلوب السفر، تقول أسفر الصبح إذا أضاء، وعند النحاة يُطلق على التمييز. (التهاوني، 1996، 491/1، 492). وجاء عنده في مصطلح التمييز أنه يُسمى عند النحاة التبيين والتفسير أيضاً. (التهاوني، 510/1).

البيان اصطلاحاً:

البيان يُطلق عند النحاة على عطف البيان. (التهاوني، 1996، 351/1). ويبدو أن القزويني قد نقل لفظ المصطلح عن السكاكي، فكما هو معلوم أن كتاب الإيضاح هو إيضاح لتلخيصه للجزء الثالث من كتاب مفتاح العلوم، حيث جاء عند السكاكي (ت626هـ) في بيان المسند إليه، ما نصّه: "وأما الحالة التي تقتضي بيانه وتفسيره، فهي إذا كان المراد زيادة إيضاحه بما يخصه من الاسم، كقولك: صديقك خالد قدم، وقوله علت كلمته: ﴿لَا تَتَّخِذُوا إِلَهَيْنِ اثْنَيْنِ إِنَّمَا هُوَ إِلَهٌ وَاحِدٌ﴾ (النحل: 51)، من هذا القبيل شفع إلهين باثنين وإله بواحد، لأن لفظ إلهين يحتمل معنى الجنسية ومع التثنية، وكذا لفظ: إله يحتمل الجنسية والوحدة، والذي له الكلام مسوق هو العدد في الأول والوحدة في الثاني ففسر إلهين باثنين وإله بواحد، بياناً لما هو الأصل في الغرض". (السكاكي، ص190)، ويراد بمصطلح (البيان) في كتب النحو هو عطف البيان، فالعطف عند النحويين ضربان، قال ابن هشام (ت761هـ) في ذلك: "العطف، وهو ضربان: عطف نسق، وسيأتي، وعطف بيان، وهو "التابع المشبه للصفة في توضيح متبوعه إن كان معرفة وتخصيصه إن كان نكرة". (الأنصاري، 345/3). ونقل السيوطي (ت911هـ) في باب عطف البيان قول الأعلام في شرح الجمل: "هذا الباب يترجم له البصريون ولا يترجم له الكوفيون". (السيوطي، 1987، 95/2). وأشار محقق الأشباه والنظائر إلى أنّ كلام الأعلام يُوحى بأن الكوفيين يتكرونها عطف البيان ويعُدونه بدلاً. (السيوطي، هامش التحقيق، 243/2).

وفي معاجم المصطلحات النحوية: "البيان: عطف البيان - وهو أحد التوابع الخمسة، وقد عرفه النحاة بأنه التابع الجامد المشبه للصفة في إيضاح متبوعه وعدم استقلاله. وعطف البيان تابع يتردد بين تابعين، هما: النعت والبدل، ولذلك فهو يشتبه بهما إلى حد كبير وفي مسائل كثيرة. وقد سمي هذا التابع عطف بيان لأن العطف في اللغة هو الرجوع إلى الشيء بعد الانصراف عنه، والمتكلم في عطف البيان قد رجع إلى الأول من الثاني فأوضحه". (اللبدى، ص29 وما بعدها).

أمّا فيما يتعلّق بمصطلح التفسير فقد أطلقه الفراء (ت207هـ) على عدّة أبواب نحوية، حيث أطلقه على التمييز، وعلى المفعول لأجله، وسمّى البدل تفسيراً في مواضع من كتابه معاني القرآن. (الفراء، 1983، 17/1، 251، 225، 226، 256). وأشار بعض الباحثين إلى أن اصطلاح التفسير والتمييز بمعنى التمييز فذلك من ابتكارات الخليل. (القوزي، 1981، ص165).

— البيان عند القزويني:

أمّا فيما يتعلق بمصطلح البيان عند القزويني فقد جاء نص المصطلح عنده: "أحوال المسند إليه أغراض التوابع، وأما بيانه وتفسيره فلايضاحه باسم مختص به، كقولك قَدِمَ صديقك خالدٌ". (القزويني، 1996، ص82).

استعمل القزويني مصطلح البيان في حديثه عن أغراض توابع المسند إليه، فهو يعدّ أحد التوابع ولم يختلف في ذلك فيما جاء عند النحاة؛ ويبدو أنّه يعدّ البيان تابعاً برأسه ولم يجعله مسبوقاً بلفظ العطف كما جاء في تقسيم العطف عندهم من كونه إمّا عطف بيان، أو عطف نسق، أمّا فيما يتعلّق بإضافته لفظ التفسير في قوله "بيانه وتفسيره" فيبدو أنّه من باب الإضافة الموضحة والمبيّنة لما قبلها أي بيانه وتفسيره وتوضيحه، ولم يقصد في هذا الموضع مصطلح "التفسير" المعروف عند علماء الكوفة وهو التمييز وقد تقدّم بيان ذلك، فمن المثال الذي جاء به في هذا الموضع يتضح أنّ المراد هو عطف البيان فقط لا التفسير الذي هو التمييز.

(العطف):

العطف لغة: العين والطاء والفاء أصل واحد صحيح يدلّ على انثناء وعجاج. يُقال: عطفْتُ الشيء، إذا أملتّه، وفي اللسان: عَطَفَ: انصرفَ، وعطفَه فتعطفَ: حناه وأماله والعطفُ: عطفُ أطراف الذّيل من الظّهارة على البطانة. (ابن فارس، 351/4، ابن منظور، 249/9). وجاء في مادة "نسق": والنحويون يسمّون حروف العطف حروف النسق لأن الشيء إذا عطف عليه شيئاً بعده جرى مجرى واحداً. (ابن منظور، مادة "نسق"، 353/10).

العطف اصطلاحاً: يعدّ "العطف" أحد التوابع النحوية والأكثر عند سيبويه (ت180هـ) استعماله مصطلح العطف أما مصطلح النسق فلم يجد في كتابه سبيلاً. (سيبويه، 1988، 194/2). كما استعمل المبرد (ت285هـ) مصطلح العطف، وأفرد له باباً سمّاه: (حروف العطف بمعانيها). (المبرد، 1994، 148/1). ولا يعدّ التعبير بالعطف هو التعبير الوحيد عند البصريين، بل استعملوا تعبيراً آخر، هو مصطلح الشركة، وينسب لسبويه، وقد أشار النحاس إلى ذلك في إعرابه حين قال: "(الضالين) عطف على (المغضوب عليهم) والكوفيون يقولون: نسق، وسبويه يقول: إشراك". (النحاس، 1988، 176/1).

والعطف عند ابن هشام (ت761هـ): "وهو ضربان عطف نسق، وسيأتي، وعطف بيان. وجاء في عطف النسق الذي هو مراد القزويني بمصطلح العطف، قوله: "هذا باب عطف النسق وهو تابع يتوسّط بينه وبين متبوعه أحد الحروف الآتي ذكرها"، وهي نوعان: ما يقتضي التشريك في اللفظ والمعنى: إما مطلقاً، وهو الواو والفاء و"ثم" و"حتى"، وإما مقيداً، وهو "أو" و"أم"، فشرطهما أن لا يقتضياً إضراباً، وما يقتضي التشريك في اللفظ دون المعنى، إما لكونه يثبت لما بعده ما انتفى عما قبله، وهو "بل" عند الجميع، و"لكن" عند سيبويه وموفقيه، وإما لكونه بالعكس، وهو "لا" عند الجميع، و"ليس" عند البغداديين". (الأنصاري، د.ت، 3/346). وأشار الشريف الجرجاني (ت816هـ) للعطف وأراد بمطلق العطف عطف النسق، أما عطف البيان فقد جاء ذكره في موضع منفرد في التعريفات، فالعطف عنده: "تابع يدل على معنى مقصود بالنسبة مع متبوعه يتوسّط بينه وبين متبوعه أحد الحروف العشرة مثل: "قام زيد وعمرو" فعمرو تابع مقصود بنسبة القيام إليه مع زيد". (الجرجاني، 1991، ص127)، وفي معجم مصطلحات النحو: "العطف لفظ يطلق على نوعين من التوابع التي تتبع ما قبلها مما يتعلق بها في بعض الأمور وهذان النوعان هما: عطف النسق، وعطف البيان. والعطف في اللغة هو الرجوع إلى الشيء بعد الانصراف عنه، وجاء في مصطلح النسق: النسق عطف النسق ويسميه سيبويه الشركة، والنسق هو الطريقة، وقد سمي هذا النوع من العطف بعطف النسق لأن فيه عطف اللفظ على نسق الأول وطريقته". (البلدي، 1985، ص153، 224).
أما فيما يتعلق بمصطلح العطف عند الكوفيين فيبدو أنهم لم يستعملوا هذا المصطلح وآثروا استعمال مصطلح النسق الذي هو نوع من العطف، قال السيوطي: "وعند الكوفيين وهو المتداول نسقاً". (السيوطي، 2001، 128/2).

ويشير بعض الباحثين إلى نسبة هذا المصطلح إلى الكوفة ليس إلا من قبيل كثرة استعمال علماءها له فعملوا على ترسيخه بدلاً من العطف (الجل، د.ت، ص645). ويشير باحث آخر في حديثه عن الفراء واستعماله لمصطلح النسق، أنه لعله في بداية أمره كان يأخذ عن البصريين، ولما استقام عوده أراد أن يستقل بمصطلحه كي يتميز عن البصريين فاطرد الاستعمال بكثرة للنسق في معانيه. (حدوارة عمر، 2005، ص86).

- مصطلح "العطف" عند القزويني:

أما فيما يتعلق بمصطلح العطف واستعمال القزويني له فقد جاء نص المصطلح عنده: "وأما العطف: فلتفصيل المسند إليه مع اختصار نحو: "جاء زيد وعمرو وخالد"، أو لتفصيل المسند مع اختصار، نحو: "جاء زيد وعمرو، أو ثم عمرو، أو جاء القوم حتى خالد"، ولا بد في "حتى" من تدرج كما ينبئ عنه قوله:

وَكُنْتُ فَتًى مِنْ جُنْدِ إِبْلِيسَ فَأَرْتَقَى بِي الْحَالُ حَتَّى صَارَ إِبْلِيسُ مِنْ جُنْدِي.

أو لردِّ السامع عن الخطأ في الحكم إلى الصواب كقولك: "جاءني زيد لا عمرو" لمن اعتقد أن عمراً جاءك دون زيد، أو أنهما جاءاك جميعاً أو لصرف الحكم عن محكوم له إلى آخر، نحو "جاءني زيد بل عمرو، وما جاءني زيد بل عمرو"، أو للشك فيه، أو للتشكيك، نحو "جاءني زيد أو عمرو"، أو "إما زيد وإما عمرو"، أو للإبهام كقوله تعالى: ﴿وَإِنَّا وَإِيَّاكُمْ لَعَلَّ هُدًى أَوْ فِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ﴾ (سبأ: 24)، أو للإباحة أو للتخيير وهو أن يفيد ثبوت الحكم لأحد الشيئين أو الأشياء فحسب، مثلهما قولك: ليدخل الدار زيد أو عمرو، والفرق بينهما واضح؛ فإن الإباحة لا تمنع من الإتيان بهما، أو بها جميعاً. (القزويني، 1996، ص 83).

من خلال الاطلاع على الآراء السابقة لعلماء النحو البصريين منهم والكوفيين يتضح لنا أن القزويني أثر في هذا المصطلح الوجهة البصرية، وذلك لاختياره هو استعماله مصطلح "العطف" حيث لم يرد مصطلح النسق عنده في الإيضاح، فالعطف على إطلاقه عنده مرادف للنسق عند غيره من علماء الكوفة، فهو العطف الذي يتوسط بينه وبين معطوفه أحد حروف العطف المعروفة، حيث أشار في الأمثلة التي جاء بها إلى حروف العطف وهي: الواو، الفاء، أو، ثم، لا، بل، حتى، أو، إمّا، موضحاً معنى كل حرف منها بالمثل كما تقدّم في نص مصطلح القزويني، وهو ما جاء مفصلاً في كتب النحويين المتأخرين. (الأنصاري، 1991، 545/2)، (الأنصاري، 1382هـ، ص 451). (ابن عقيل، 1998، 224/3). تحت مسمى عطف النسق دون استعمال مصطلح العطف الذي ينسب للبصريين.

— (التوكيد):

التوكيد لغة: كلمة تدل على شدة وإحكام، وفي اللسان: أكد العهد والعقد لغة في وكّده، والتأكيد لغة في التوكيد، وقد أكدت الشيء ووكدته. (ابن فارس، 1997، 183/6)، (ابن منظور، د.ت، مادة "وكد"، 466/3).

التوكيد اصطلاحاً:

استعمل سيبويه مصطلح التوكيد ومصطلح التكرير: "في قوله: "ألا ترى أنك لو قلت: أيهما عندك لم يستقم إلا على التكرير والتوكيد". (سيبويه، 1988، 125/2، 484/3). أمّا الفراء فقد مصطلح التشديد والتكرير وأراد به التوكيد. (الفراء، 1983، 177/1، 186). أما مصطلح التوكيد فهو المصطلح المستعمل عند أغلب علماء البصرة، وهو ما جاء عند كل من الخليل وسيبويه والأخفش وابن السراج وغيرهم فهو مصطلح قديم. (الأخفش، 1990، 480/2، 1994، 266/3، 207/1). بالإضافة لاستعمال بعضهم مصطلح التأکید. (الأخفش، المرجع السابق، 207/1).

وفيما يتعلّق بلفظ المصطلح المستعمل فقد أشار بعضهم أن سببويه عبّر عن التوكيد بعدّة مصطلحات منها: "الثنية، الصفة، والنعت". (المصطلحات والأصول النحوية في كتاب، ص104). وكما ذكر بعض الباحثين بأنه يمكن القول ان الكوفيين والبصريين يكادون يجمعون على استعمال مصطلح التوكيد، خصوصاً المتأخرين منهم، أمّا قبل ذلك فالمصطلح لم يصل إلى درجة النضج والاكتمال، فقام في الغالب على المعنى اللغوي، ولذلك فقد تعددت المسميات واختلفت حتى عبّر بعضهم بأكثر من تعبير. (الغامدي، د.ت، ص105).

وجاء في كتب النحو أن التوكيد على قسمين: صريح: وهو إعادة اللفظ، ويسمّى توكيداً لفظياً ويكون بتكرار اللفظ مرتين وهو الأكثر، وقد يكون بثلاث مرات، ويكون مفرداً... وجملته، وغير صريح: وهو إعادة الأول بمعناه، ويسمّى توكيداً معنوياً، وهو تابع بألفاظ محصورة فلا يحتاج إلى حد ولا رسم. (الأنصاري، د.ت، 284/2، 286). وجاء في التوكيد المعنوي عند ابن عقيل أنه يكون على ضربين: إمّا يرفع توهم مضاف إلى المؤكد وله لفظان: النفس والعين، والضرب الثاني: ما يرفع توهم عدم إرادة الشمول، والمستعمل لذلك "كل، وكلا، وكلتا، وجميع" فيؤكد بكل ما كان ذا أجزاء يصح وقوع بعضها موقعه نحو: جاء الركب كله... إلخ. (ابن عقيل، 1997، 206/3 وما بعدها). وحدّ التوكيد في كتب الحدود النحوية هو: تابع لما قبله يقصد به كون المتبوع باقياً على ظاهره، وهو قسمان: معنوي، ولفظي. المعنوي: التابع المقرر أمر المتبوع في النسبة. وحدّ التوكيد اللفظي إعادة اللفظ الأول بعينه. (الفاكهي، 1993، ص256 وما بعدها).

بما تقدّم يمكن القول بأنّ الفراء استعمل مصطلح التشديد وأراد به "التوكيد، والإدغام" فبعدّ أول ظهور لهذا المصطلح كان عنده، ولعل معناه بين واضح لا غموض فيه وهو التوكيد اللفظي المعروف، واستعمال الفراء لمصطلح التشديد كان بمعنيين: أولهما التوكيد، وثانيهما: الإدغام، وعلى الرغم من وجود توافق بينهما إلا أنّ الذي استقر وجرت عليه العادة في الاستعمال هو المصطلح البصري "التوكيد". (المصطلح النحوي الكوفي، ص67 وما بعدها). وهو إعادة اللفظ الأول بعينه. (الفاكهي، 1993، ص258).

بهذا يتقرر أنّ الكوفيين عبروا عن هذا المصطلح بعدّة تعبيرات، كلها تلتقي في المعنى اللغوي، فالتوكيد والتأكيد والتكرير والتشديد تفيد التقوية. (لسان العرب، مادة وكد، كرر، شدد). والتأكيد في معجم مصطلحات النحو: "اسم يتبع الاسم السابق عليه في إعرابه، ويقصد به كون المتبوع على ظاهره، وبه يزول توهم المجاز، أو عدم إرادة الشمول وهو نوعان: تأكيد معنوي، وتأکید لفظي". (عبادة، د.ت، ص43).

التوكيد عند القزويني:

أمّا فيما يتعلّق بمصطلح التوكيد واستعمال القزويني له فقد جاء نص المصطلح عنده: "وأما توكيده: فالتقريب، أو لدفع توهم التجوّز، أو السهو، كقولك: عرفتُ أنا، وعرفتُ أنت، وعرف زيدٌ زيدٌ، أو عدم الشمول، كقولك: عرفني الرجلان كلاهما أو الرجال كلّهم، قال السكاكي: "كلُّ رجلٍ عارفٌ"، و"كلُّ إنسانٍ حيوانٌ" وفيه نظر؛ لأن كلمة "كلّ" تارة تقع تأسيساً، وذلك إذا أفادت الشمول/ من أصله، حتى لولا مكانها لما عُقِلَ، وتارة تقع تأكيداً، وذلك إذا لم تُفدّه من أصله، بل تمنع أن يكون اللفظ المقتضى له مستعملاً في غيره، أما الأول فهو أن تكون مضافة إلى نكرة، كقوله تعالى: ﴿كُلُّ حِزْبٍ بِمَا لَدَيْهِمْ فَرِحُونَ﴾ (المؤمنون: 53)، وقوله: ﴿وَكُلَّ شَيْءٍ فَصَّلْنَاهُ تَفْصِيلاً﴾ (الإسراء: 12)، وقوله: ﴿وَهُمْ مِنْ كُلِّ حَدَبٍ يَنْسِلُونَ﴾ (الأنبياء: 96). وأمّا الثاني فما عدا ذلك، كقوله تعالى: ﴿فَسَجَدَ الْمَلَائِكَةُ كُلُّهُمْ﴾ (الحجر: 30)، وهي في قوله: "كل رجل عارفٌ"، و"كل إنسانٍ حيوانٌ" من الأول لا الثاني؛ لأنها لو حُذِفَتْ منهما لم يفهم الشمول أصلاً". (القزويني، 1996، ص 81-82).

استعمل القزويني مصطلح التوكيد بالإضافة لمصطلح التأكيد وهو ما نقله في نص السكاكي وذلك في حديثه عن أغراض توابع المسند إليه، والتوكيد مصطلح نحوي فهو من التوابع التي وردت في كتب النحو، وقد أشار للأغراض التي يأتي لأجلها التوكيد ومثّل للتوكيد اللفظي والمعنوي، ويبدو أنه اختار استعمال مصطلح التوكيد وهو مصطلح بصري كما تقدّم بيانه، ولم يستعمل أي من مصطلحات الكوفة التشديد والتكرير وغيرها، وبين متى تفيد كل التأكيد ومتى تكون تأسيساً ولم تختلف الأغراض التي ذكرها القزويني لتوكيد المسند إليه عمّا ذكره السكاكي قبله، وقد علّق القزويني عمّا ذكره السكاكي في مثاله: "كلُّ رجلٍ عارفٌ"، و"كلُّ إنسانٍ حيوانٌ"، وخالفه في إفادة لفظ كل التأكيد من عدمه.

نتائج البحث:

توصّلت الباحثة من خلال بحثها هذا إلى عدّة نتائج من أبرزها ما يلي:

- 1- يكتفي القزويني في أغلب مصطلحات التوابع بما نقله عن السكاكي في مفتاح العلوم، فلم يغيّر في لفظ المصطلح واكتفى بزيادة الشرح والتوضيح بما يتعلق منه بالجانب البلاغي المحض.
- 2- يميل القزويني في استعماله للمصطلح النحوي للجانب البصري فيجد ذلك واضحاً في استعماله لمصطلح الوصف دون النعت، وإن استعمل نحوه البصرة مصطلح النعت أحياناً إلا أن الشائع عندهم استعمال مصطلح الوصف، وهو الحال نفسه في استعماله لمصطلح العطف مطلقاً دون تقييد ومراده به عطف النسق مع عدم استعمال مصطلح النسق البتة، كذلك استعمل مصطلح التوكيد البصري، وهو ما تمت الإشارة له في ثنايا هذا البحث.

3- يكتفي القزويني في استعماله للمصطلح النحوي بالجنب الذي يتعلق فيه بالبلاغة والمعنى فقط دون أن يتطرق لأي معلومة نحوية عنه.

4- يستعمل القزويني المصطلح النحوي مع بعض الإيضاح بألفاظ قد يظنها القارئ لأول وهلة أنه يريد بها مصطلحاً آخر، ولكن ما هو إلا من قبيل الشرح والتوضيح كما هو الحال في لفظ التفسير المقترن بمصطلح عطف البيان كما تقدم.

5- استعمل القزويني مصطلح الإبدال وأراد به البديل التابع النحوي المعروف، وكما تقدم فقد جاء مصطلح البديل عند الكوفة تحت عدة مصطلحات وهي: الترجمة والتكرير والمردود ومرادهم به البديل وهو مصطلح بصري استعمله سيويوه في كتابه، بذلك يميل القزويني في استعماله لهذا المصطلح للجانب البصري وإن اختلف عنهم في استعمال مصطلح الإبدال الصرفي دون البديل النحوي إلا أنه لم يخرج من مادة بدل.

6- تحتاج المصطلحات النحوية في كتاب الإيضاح للقزويني مزيداً من الدراسات فهي تشغل حيزاً كبيراً من مصطلحات الإيضاح للخطيب القزويني .

المصادر والمراجع:

أولاً- القرآن الكريم .

ثانياً- المصادر والمراجع:

ابن السراج. (1988). الأصول في النحو. (تحقيق: عبد الحسين القتلي). ط3. بيروت: دار الرسالة.

ابن فارس، أحمد أبو الحسن. (1991). معجم مقاييس اللغة. (تحقيق: عبد السلام هارون). بيروت:

دار الجليل.

ابن فارس، أحمد. (1997). الصاحبي في فقه اللغة العربية. (تحقيق: أحمد حسن). بيروت: دار الكتب

العلمية.

ابن منظور، جمال الدين. (د.ت). لسان العرب. بيروت: دار صادر.

الأخفش، أبو الحسن. (1990). معاني القرآن. (تحقيق: هدى قراة). القاهرة: دار الخانجي.

الأنصاري، ابن هشام. (1991). معنى اللبيب عن كتب الأعراب. (تحقيق: محمد محي الدين عبد

الحמיד). بيروت: المكتبة العصرية.

الأنصاري، ابن هشام. (1382هـ). شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، (تحقيق: محمد محي الدين

عبد الحميد). إيران، طهران: دار الكوخ للطباعة والنشر.

الأنصاري، ابن هشام. (د.ت). أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك. (تحقيق: محمد محي الدين عبد

الحמיד). بيروت: مكتبة صيدا.

الأنصاري، ابن هشام. (د.ت). شرح اللمحة البدرية في علم العربية. (تحقيق: صلاح راوي). (ط2).

(د.م) (د.ناشر).

التهاوني، محمد علي. (1996). كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم. (تحقيق: علي دحروج). بيروت:

مكتبة لبنان ناشرون.

- الجرجاني، علي بن محمد الشريف. (1991). التعريفات. القاهرة: دار الرشاد.
- الجل، شريف إبراهيم بحيري. (د.ت). الخلافا في المصطلح النحوي بين نحاة البصرة والكوفة. كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.
- السكاكي، أبو يعقوب يوسف. (1987). مفتاح العلوم. (تحقيق: نعيم زرزور). (ط2). بيروت: دار الكتب العلمية.
- السيوطي، جلال الدين. (1987). الأشباه والنظائر. (تحقيق: غازي مختار طليمات). دمشق: مطبوعات مجمع اللغة العربية.
- السيوطي. (2001). معجم الهوامع في شرح جمع الجوامع. (تحقيق: عبد العال سالم مكرم). القاهرة: عالم الكتب.
- العسكري، أبو هلال. (2005). الفروق اللغوية. (تحقيق: محمد باسم عيون السود). (ط3). بيروت: دار الكتب العلمية.
- الفاكهي، عبدالله بن أحمد. (1993). شرح كتاب الحدود في النحو. (تحقيق: المتولي رمضان الدميري). (ط2). القاهرة: مكتبة وهبة.
- الفراء، أبو زكريا بن زياد. (1983). معاني القرآن. أبي زكريا يحيى بن زياد الفراء، (تحقيق: محمد علي النجار). (ط3). بيروت: عالم الكتب.
- القزويني، جلال الدين. (1996). الإيضاح في علوم البلاغة. (تحقيق: عبد القادر حسين). القاهرة: مكتبة الآداب.
- القوزي، عوض حمد. (1981). المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى آواخر القرن الثالث الهجري. السعودية، الرياض: عمادة شؤون المكتبات.
- اللبدي، محمد سمير. (1985). معجم المصطلحات الصرفية والنحوية. بيروت، الأردن: مؤسسة الرسالة.
- المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد. (1994). المقتضب. (تحقيق: محمد عبد الخالق عزيمة). مصر، القاهرة: وزارة الأوقاف المجلس الأعلى للشئون الإسلامية.

النحاس، أبو جعفر. (1988). إعراب القرآن. (تحقيق: زهير غازي زاهد). ط3. بيروت: عالم الكتب.

ضيف، شوقي. (د.ت). المدارس النحوية. (ط7). القاهرة: درا المعارف.

عبد الحميد، محمد محيي الدين. (1998). شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك. القاهرة، مكتبة دار التراث.

سيويو، أبو بشر عثمان بن قنبر. (1988). الكتاب. (تحقيق: عبد السلام هارون). (ط3). القاهرة:

مكتبة الخانجي.

ثالثاً- الرسائل الجامعية:

الغامدي، عبد الوهاب بن محمد. (د.ت). المصطلحات والأصول النحوية في كتاب إيضاح الوقف

والابتداء لأبي بكر الأنباري وعلاقتها بمدرستي الكوفة والبصرة. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى،

السعودية.

عمر، حدوارة. (2005). المصطلح النحوي الكوفي وأثره على النحاة المحدثين: المصطلح النحوي الكوفي

تمام حسان، المهدي المخزومي نموذجين. رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

من صور بلاغة الكناية في الحديث النبوي

د. ربيع عبدالعاطي عبدالله، كلية اللغات والترجمة، جامعة الزيتونة

الملخص:

تندرج هذه الدراسة ضمن الدراسات البيانية المهمة بالبلاغة النبوية، وهي تهدف إلى بيان مكانة (الكناية) ومدى إسهامها في إثراء الدرس البلاغي من خلال عرض بعض النماذج في الحديث النبوي. كما يسعى هذا البحث إلى بيان الوظائف الدلالية التي تؤديها الكناية في بيان الخطاب التأثيري والاستدلال العقلي في البيان النبوي الكريم، وذلك بغرض بيان فاعلية الأغراض البلاغية للكناية في إثراء النص الأدبي - بصفة عامة والحديث النبوي بصفة خاصة.

تمهيد:

الكناية من أساليب البيان التي لا يقوى عليها إلا كل بليغ متمرس بفن القول، وما من شك في أن الكناية أبلى من الإفصاح والتعريض أوقع في النفس من التصريح. وإذا كان للكناية مزية على التصريح فليست تلك المزية في المعنى المكنى عنه، وإنما هي في إثبات ذلك المعنى للذي ثبت له، فعنى طول القامة وكثرة القرى مثلاً لا يتغير بالكناية عنهما بطول النجاد وكثرة رماد القدر، وإنما يتغير بإثبات شاهده ودليله وما هو علم على وجوده، وذلك لا محالة يكون أثبت من إثبات المعنى بنفسه. (عبدالعزیز عتيق، 2006، ص 153-154).

مفهوم البلاغة:

أولاً- الكناية في معاجم اللغة:

الكناية في اللغة مشتقة من الفعل الثلاثي (كنو) قال ابن فارس: "الْكَاْفُ وَالنُّونُ وَالْحَرْفُ الْمُعْتَلُّ يَدُلُّ عَلَى تَوْرِيَةٍ عَنْ اسْمٍ بغيره، يُقَالُ: كَنَيْتُ عَنْ كَذَا، إِذَا تَكَلَّمْتُ بِغَيْرِهِ مِمَّا يَسْتَدِلُّ بِهِ عَلَيْهِ، وَكَنَوْتُ أَيْضًا، قَالَ الشاعر:

وَإِنِّي لَا أَكْنُو عَنْ قَدُورٍ بغيرها وَأَعْرِبُ أحياناً بها فأصارعُ.

قال البغدادي: أنشد هذا البيت أبو زياد صاحب النوادر المشهورة في نوادره ولم يعزه لأحد، وهو يزيد بن عبد الله بن الحر بن همام بن دهر بن ربيعة بن عمرو بن نفثة بن عبد الله بن كلاب بن ربيعة بن عامر بن صعصعة، وقدم أبو زياد بغداد من البادية أيام المهدي لأمر أصاب قومه فأقام ببغداد أربعين سنة وصنف كتاب النوادر وهو كتاب كبير فيه فوائد كثيرة، وله كتاب الفروق. (البغدادي، 1997، 466/6).

ألا تراه جعل الكناية مقابلةً للمصارحة، ولذلك تسمى الكنية كنيةً، كأنها تورية عن اسمه. (ابن فارس، 1979، 139/5).

وفي كتاب الخليل أن الصواب أن يقال يُكنى بأبي عبد الله، ولا يقال يُكنى بعبد الله، وكنى الرؤيا هي الأمثال التي يضر بها ملك الرؤيا، يُكنى بها عن أعيان الأمور. (ينظر الخليل بن أحمد الفراهيدي، د.ت، 411/5).

والكناية في اللغة كما ذكر ابن منظور: "أن يكنى عن الشيء الذي يستفحش ذكره، وهي مشتقة المعنى من الستر". (ابن منظور، 233/15، مادة "كنى").
ثانياً- الكناية عند البلاغيين:

إذا تتبعنا تاريخ (الكناية) بهدف التعرف على مفهومها لدى علماء العربية والبلاغيين فإننا نجد أبا عبيدة معمر بن المثنى أول من عرض لها في كتابه (مجاز القرآن) فهو يمثل للكناية في كتابه بأثلة كثيرة ولعل من أبرزها قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَقْرَبُوا الصَّلَاةَ وَأَنْتُمْ سُكَارَى حَتَّى تَعْلَمُوا مَا تَقُولُونَ وَلَا جُنُبًا إِلَّا عَابِرِي سَبِيلٍ حَتَّى تَغْتَسِلُوا وَإِنْ كُنْتُمْ مَرْضَى أَوْ عَلَى سَفَرٍ أَوْ جَاءَ أَحَدٌ مِنْكُمْ مِنَ الْغَائِطِ أَوْ لَامَسْتُمُ النِّسَاءَ فَلَمْ تَجِدُوا مَاءً فَتَيَمَّمُوا صَعِيدًا طَيِّبًا فَامْسَحُوا بِوُجُوْهِكُمْ وَأَيْدِيكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَفُوًّا غَفُورًا﴾ (النساء: 43). ففي قوله تعالى: ﴿أَوْ جَاءَ أَحَدٌ مِنْكُمْ مِنَ الْغَائِطِ﴾ كناية عن إظهار لفظ قضاء الحاجة في البطن، وأما قوله تبارك وتعالى: ﴿أَوْ لَامَسْتُمُ النِّسَاءَ﴾ كناية عن الغشيان، ومن ذلك أيضاً قوله تعالى: ﴿فَدَلَّاهُمَا بِغُرُورٍ فَلَمَّا ذَاكَ الشَّجَرَةَ بَدَتْ لَهُمَا سَوَاتُهُمَا وَطَفِقَا يَخْصِفَانِ عَلَيْهِمَا مِنْ وَرَقِ الْجَنَّةِ وَنَادَاهُمَا رَبُّهُمَا أَلَمْ أَنْهَكُمَا عَنْ تِلْكَ الشَّجَرَةِ وَأَقُلْتُ لَكُمَا إِنَّ الشَّيْطَانَ لَكُمَا عَدُوٌّ مُبِينٌ﴾ (الأعراف: 22). فالمراد بـ ﴿سَوَاتِهِمَا﴾ كناية عن فرجيهما. (أبو عبيدة، 1381هـ، ص 155، ص 212).

أما الكناية عند الجاحظ فهي أن تدع الإفصاح إذا كان الإفصاح أوعر طريقة، وربما كان الإضراب عنها صفحا أبلغ في الدرك، وأحق بالظفر.
وقال في موضع آخر من كتابه: أو ما علمت أن الكناية والتعريض لا يعملان في القول عمل الإفصاح والكشف. (ينظر الجاحظ، 1423هـ، 92/1-115).

والذي يتبع الجاحظ فيما قاله عن الكناية وفيما أورده من أمثلة لها يرى أنه استعمالها استعمالاً عاماً يشمل جميع أضرب المجاز والتشبيه والاستعارة والتعريض دون أن يفرق بينها وبين هذه الأساليب. (عبد العزيز عتيق، ص 140).

ومن علماء العربية الذين جاءوا بعد الجاحظ وبحوثاً في (الكناية) تلميذه محمد بن يزيد المبرد، فالكناية عنده "هي الرغبة عن اللفظ الخسيس المفحش إلى ما يدل على معناه من غيره". (المبرد، 1417هـ، 1997، 2/215).

وقد عقد ابن المعتز في كتابه (البدیع) فصلاً خاصاً سماه بفصل (التعريض والكناية) ولكنه لم يخلص في نهاية الأمر إلى وضع حد واضح لمصطلح الكناية. (ينظر ابن المعتز، 1990، ص 160-161).
وجعل قدامة بن جعفر الكناية مرادفة لمصطلح الاردا في قوله: "وهو أن يريد الشاعر دلالة على معنى من المعاني فلا يأتي باللفظ الدال على ذلك المعنى بل بلفظ يدل على معنى هو ردفه وتابع به، فإذا دل على التابع أبان عن المتبوع بمنزلة قول عمر بن أبي ربيعة:
بعيدة مهوى القرط، إما لنوفل
أبوها، وإما عبد شمس، وهاشم.

(ابن أبي ربيعة، 1996، ص 314).

وإنما أراد الشاعر أن يصف طول الجيد، فلم يذكره بلفظه الخاص به، بل أتى بمعنى هو تابع لطول الجيد وهو بعد مهوى القرط. (قدامة بن جعفر، 1302هـ، ص 57).

فقدامة بن جعفر وإن لم يذكر الكناية في كتابه صراحةً، إلا أنَّ تعريفه للارداف قريب جداً من مفهوم الكناية عند من جاء بعده من المتأخرين من علماء البيان، ولعلَّ الدليل على ذلك شواهد التي استشهد بها تحت مسمى الارداف، فعلماء البيان الذين جاءوا بعده قد ذكروها من شواهد الكناية. وأما أبو هلال العسكري فإنه يسوَّى بين الكناية والتعريض ولا يفرِّق بينهما فنراه يقول: الكناية والتعريض وهو أن يكنى عن الشيء ويعرِّض به ولا يصرح على حسب ما عملوا باللحن والتورية عن الشيء، كما فعل العنبري إذ بعث إلى قومه بصرّة شوك وصرّة رمل وحنظلة، يريد: جاءكم بنو حنظلة في عدد كثير ككثرة الرمل والشوك، وفي كتاب الله تعالى: ﴿أَوْ جَاءَ أَحَدٌ مِنْكُمْ مِنَ الْغَائِطِ أَوْ لَامَسْتُمُ النِّسَاءَ﴾ (النساء: 43). فالغائط كناية عن الحاجة، وملامسة النساء كناية عن الجماع، وقوله تعالى: ﴿وَفُتِحَتْ مَرْفُوعَةٌ﴾ (الواقعة: 34) كناية عن النساء. (العسكري، 1419هـ، ص 368).

ويبدو أنَّ ما ذهب إليه أبو هلال العسكري ليس ببعيد عمّا ذكره ابن المعتز، فكلاهما يسوَّى بين الكناية والتعريض.

أما ابن رشيق القيرواني فالكناية عنده نوع من أنواع الإشارات والإشارة عنده من غرائب الشعر وملحه، وبلاغة عجيبة، تدل على بعد المرمى وفطرية المقدرة، وليس يأتي بها إلا الشاعر المبرز، والحاذاق الماهر، وهي في كل نوع من الكلام لمحة دالة، واختصار وتلويح يعرف مجملًا ومعناه بعيد من ظاهر لفظه. ثمَّ نراه يدخل في باب الإشارة التعريض أيضًا فيقول: ومن مليح التعريض قول أيمن بن خريم الأسدي لبشر بن مروان يمدحه ويعرض بكلف كان بوجه أخيه عبد العزيز حين نفاه من مصر على يدي نصيب الشاعر مولاه:

كأن التاج تاج بني هرقل جلوه لأعظم الأعياد عيداً
يصافح خد بشر حين يمسي إذا الظلماء باشرت الخدودا.

(القيرواني، 1981، ص 304).

فهذا من خفي التعريض؛ لأنه أوهم السامع أنه إنما أراد المبالغة بذكر الظلماء لا سيما وقد قال حين يمسي وإنما أراد الكلف.

ثمَّ نجده في موضع آخر من كتابه يجعلها والتورية شيئاً واحداً لا يفرق بينهما فيقول: وأما التورية في أشعار العرب فإنما هي كناية بشجرة، أو شاة، أو بيضة، أو ناقة، أو مهرة، أو ما شاكل ذلك كقول المسيب بن علس:

دعا شجر الأرض داعيهم لينصره السدر والأثأب.

(المسيب، 2003، ص 73).

فكنى بالشجر عن الناس، وهم يقولون في الكلام المنشور: جاء فلان بالشوك والشجر، إذا جاء بجيش عظيم.

ويبدو أنَّ ابن رشيق القيرواني قد وافق المبرد في أنَّ من الكناية اشتقاق الكنية فيقول: "ومن الكناية اشتقاق الكنية؛ لأنك تكني عن الرجل بالأبوة، فتقول: أبو فلان، باسم ابنه، أو ما تعورف في مثله، أو

ما اختار لنفسه؛ تعظيماً له وتفخيماً، وتقول ذلك للصبي على جهة التفاؤل بأن يعيش ويكون له ولد". (القيرواني، ص 313).

ويلاحظ مما سبق أنَّ ابن رشيقي القيرواني لا يفرق بين الكناية والتورية ويعتبرهما شيئاً واحداً، والكناية عنده نوع من أنواع الإشارات التي منها: (التورية، والتمثيل، والتبعية، والتجاوز) وهذه الإشارات برمتها يعتبرها أهل البيان ضرب من الكناية؟

أمَّا ابن فارس فيقول عن الكناية: "أن يُكنى عن الشيء فيذكر بغير اسمه تحسناً للفظ أو إكراماً للمذكور، وذلك كقوله تعالى: ﴿وَقَالُوا لَجُلُودِهِمْ لَمْ شَهِدْتُمْ عَلَيْنَا﴾ (فصلت: 21) قالوا: إن الجلود في هذا الموضع كناية عن آراب الإنسان، وكذلك قوله تعالى: ﴿وَلَكِنْ لَا تَوَاعِدُوهُمْ سِرًّا﴾ (البقرة: 235) إنه النكاح". (ينظر ابن فارس، 1997، ص 201).

ويبدو أنَّ مصطلح الكناية ظلَّ مضطرباً عند جمع من المتقدمين فمنهم من يسوى بينه وبين التعريض كابن المعتز وأبي هلال العسكري، ومنهم من يدخله تحت مسمى الإشارة كابن رشيقي القيرواني وغيره إلى أن جاء عبدالقاهر الجرجاني الذي استقر عنده مفهوم الكناية فتداوله علماء البلاغة من بعده فقال: "والمراد بالكناية أن يُريد المتكلم إثبات معنى من المعاني، فلا يذكره باللفظ الموضوع له في اللغة، ولكنَّ يبيحُ إلى معنى هو تاليه وردفه في الوجود، فيومئ به إليه، ويجعله دليلاً عليه، مثال ذلك قولهم: "هو طويل النجاد"، يريدون طول القامة، "وكثير رماد القدر" يعنون كثير القرى، وفي المرأة: "نؤوم الضحى"، والمراد أنها مُترفة مُخدومة، لها من يكفيا أمرها، فقد أرادوا في هذا كله، كما ترى، معنى، ثمَّ لم يذكره بلفظه الخاص به، ولكنهم توصّلوا إليه بذكر معنى آخر من شأنه أن يردفه في الوجود، وأن يكون إذا كان. أفلا ترى أنَّ القامة إذا طالت طال النجاد؟ وإذا كثرت القرى كثرت رماد القدر؟ وإذا كانت المرأة مُترفة لها من يكفيا أمرها، ردف ذلك أن تنام إلى الضحى". (عبدالقاهر الجرجاني، 66/1).

وجعل عبدالقاهر الجرجاني للكناية مزية على التصريح والسبب في ذلك إثبات المعنى لا زيادته فقال: "ليس المعنى إذا قلنا إن الكناية أبلغ من التصريح، أنك لما كتبت عن المعنى زدت في ذاته، بل المعنى أنك زدت في إثباته، فجعلته أبلغ وأشدَّ، فليست المزية في قولهم: (جَمُّ الرماد)، أنه دلَّ على قرى أكثر، بل المعنى إنك أثبت له القرى الكثير من وجه هو أبلغ، وأوجبته إيجاباً هو أشدَّ، وأدعيت دعوياً أنت بها أنطق، وبصحتها أوثق". (المصدر السابق، 71/1).

أمَّا ابن الاثير فالكناية عنده "أن تراد الإشارة إلى معنى، فيوضع لفظ لمعنى آخر، ويكون ذلك اللفظ مثالا للمعنى الذي أريدت الإشارة إليه". (ابن الاثير، 59/3).

وقال الزركشي: "وَالْكَنَاءَةُ عَنِ الشَّيْءِ الدَّلَالَةُ عَلَيْهِ مِنْ غَيْرِ تَصْرِيحٍ بِاسْمِهِ وَهِيَ عِنْدَ أَهْلِ الْبَيَانِ: أَنَّ يُرِيدَ الْمُتَكَلِّمُ إِثْبَاتَ مَعْنَى مِنَ الْمَعَانِي فَلَا يَذْكُرُهُ بِاللَّفْظِ الْمَوْضُوعِ لَهُ مِنَ اللَّغَةِ وَلَكِنْ يَبْجِيهِ إِلَى الْمَعْنَى هُوَ تَالِيهِ وَرَدِيْفُهُ فِي الْوُجُودِ فَيُومِئُ بِهِ إِلَيْهِ وَيَجْعَلُهُ دَلِيلًا عَلَيْهِ فَيَدُلُّ عَلَى الْمُرَادِ مِنْ طَرِيقٍ أَوَّلَى مِثْلَهُ قَوْلُهُمْ: (طَوِيلُ النِّجَادِ)، و(كثير الرماد)". (الزركشي، 1957، 30/2).

وفي هذه التعريفات صورة لتطور مفهوم الكناية عند البلاغيين، وقد اتضح أنَّ الأوائل لم يحدِّدوها وخلطوها بفنون أخرى اتخذت ابواباً وفصولاً عند المتأخرين، ولكن حينما جاء عبدالقاهر الجرجاني حدّد الكناية وتبعه في ذلك المتأخرون. (ينظر أحمد مطلوب، 1975، 170).

ثالثاً- الكناية بين الحقيقة والمجاز.

دار خلاف كبير بين البلاغيين في قضية الكناية أي من الحقيقة أم من المجاز؟ ولكن الذي عليه معظم أهل البيان أنَّ الكناية من المجاز، ولعلَّ من أبرز هؤلاء ابن رشيق القيرواني الذي أدخل الكناية تحت مسمى المجاز، ونَزَلَ السكاكي الكناية من المجاز منزلة المركب من المفرد، وذهب بعضهم إلى إخراج الكناية عن مسمى المجاز أصلاً كالعز بن عبدالسلام الذي يرى أنَّ الكناية ليست بمجاز، لأنَّك استعملت اللفظ فيما وضع له، وأردت به الدلالة على غيره ولم تخرجه عن أن يكون مستعملاً فيما وضع له. وأنكر الرازي أن تكون الكناية من المجاز، وجمع السيوطي المذاهب المختلفة في الكناية وحصرها في أربعة:

أحدها: أنها حقيقة قال ابن عبد السلام وهو الظاهر لأنها استعملت فيما وضعت له وأريد بها الدلالة على غيره.

الثاني: أنها مجاز.

الثالث: أنها لا حقيقة ولا مجاز وإليه ذهب صاحب التلخيص لمنعه في المجاز أن يراد المعنى الحقيقي مع المجازي وتجويزه ذلك فيه.

الرابع: وهو اختيار الشيخ تقي الدين السبكي أنها تنقسم إلى حقيقة ومجاز فإن استعملت اللفظ في معناه مراداً منه لازم المعنى أيضاً فهو حقيقة وإن لم يرد المعنى بل عبر بالملزوم عن اللازم فهو مجاز لاستعماله في غير ما وضع له والحاصل أن الحقيقة منها أن يستعمل اللفظ فيما وضع له ليفيد غير ما وضع له والمجاز منها أن يريد به غير موضوعه استعمالاً وإفادة. (السيوطي، 139/3).

وقد عرض الدكتور أحمد مطلوب الخلاف الدائر بين أهل البيان في قضية الكناية وتعرّض لمجموعة من الآراء بشيء من التفصيل وخلص في نهاية المطاف إلى أنَّ الكناية من المجاز لأنَّ اللفظ فيها لا يدل على المقصود حقيقة، وهي ألصق من التشبيه بالمجاز. (أحمد مطلوب، ص 174).

التعريف ببلاغة النبي ﷺ.

بُعِثَ النبي صلى الله عليه وسلم في أمة مشهورة بالبلاغة والبيان، فكان لا بد أن يكون متميزاً عن سائر قومه الذين بُعِثَ فيهم، وكيف لا يكون كذلك وهو المعلم للبشر لهذه الأمة، وقد وصفه الله تعالى في كتابه العزيز بأوصاف دلت على ذلك، فقال تعالى: ﴿وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ﴾ (التجم: 3-4)، ولم يعرف في تاريخ العربية الطويل ناطق بها أفصح من محمد بن عبدالله النبي العربي الهاشمي ﷺ، على كثرة بلغاء العربية، وخطبائها المصّاع، وشُعرائها المُفلقين، وهي أمة القول والبيان، لا سيما في عهدِها الأول، وقد أوتي ﷺ من جوامع الكلم وعلم ألسنة العرب مالا يجاريه فيه أحد سبقه، أو جاء بعده.

ولقد كان الرسول ﷺ أفصحُ الخلقِ على الإطلاق، وأبلغ من أعجزت بلاغته الفصحاء على جهة العموم والاستغراق، وكان لا يقول إلا الحق، ولا ينطق إلا بالحكمة، وقد أعطى مع هذه العصمة أسمى ما يُمكن أن يصل إليه البشرُ من فصاحة وحُسن وبيان.

وقد أجمع على فصاحته وبيانه ﷺ كلُّ من له دراية بأسرار العربية من قدماء ومحدثين، يقول الجاحظ واصفاً بلاغته وفصاحته ﷺ بقوله: "وهو الكلام الذي قلَّ عدد حروفه وكثر عدد معانيه، وجلَّ عن الصنعة، ونزَّه عن التكلف، وكان كما قال الله تبارك وتعالى: قل يا محمد: ﴿وَمَا أَنَا مِنَ الْمُتَكَلِّفِينَ﴾ (ص: 86) فكيف وقد عاب التشديق، وجانب أصحاب التعقيب، واستعمل المبسوط في موضع البسط، والمقصور في موضع القصر، وهجر الغريب الوحشي، ورغب عن الهجين السوقي، فلم ينطق إلا عن ميراث حكمة، ولم يتكلم إلا بكلام قد خُفَّ بالعصمة، وشيَّد بالتأييد، وسرَّ بالتوفيق، وهو الكلام الذي ألقى الله عليه المحبة، وغشاه بالقبول، وجمع له بين المهابة والحلاوة، وبين حسن الإفهام، وقلة عدد الكلام، مع استغنائه عن إعادته، وقلة حاجة السامع إلى معاودته، لم تسقط له كلمة، ولا زلت به قدم، ولا بارت له حجة، ولم يقيم له خصم، ولا أخمه خطيب، بل يبذُّ الخطب الطوال بالكلم القصار ولا يلتبس إسكات الخصم إلا بما يعرفه الخصم، ولا يحتج إلا بالصدق ولا يطلب الفلج إلا بالحق، ولا يستعين بالخلابة، ولا يستعمل المواربة، ولا يهز ولا يلز، ولا يبطي ولا يعجل، ولا يسهب ولا يحصر، ثم لم يسمع الناس بكلام قط أعم نفعاً، ولا أقصد لفظاً، ولا أعدل وزناً، ولا أجمل مذهباً، ولا أكرم مطلباً، ولا أحسن موقعاً، ولا أسهل مخرجاً، ولا أفصح معنى، ولا أبين في خوى، من كلامه صلى الله عليه وسلم". (الجاحظ، 13/2).

كان حديثه ﷺ مضرب المثل، وموضع الدهشة، ومحل الإعجاب من كلِّ من سمعه، وكان لكلامه هيئة؛ إذ كان محكم المبنى، غزير المعنى، حسن العبارة، سلس الأسلوب، بليغاً يستميل النفوس، ويأخذ بجماع القلوب، كان لتعبيره ﷺ نط فريد، جمع بين ملاحاة العبارة وتآلف كلماتها وتجاذب أصواتها وشمول معناها وعمقها ودقتها وبالجملة فقد جاء حديثه ﷺ على النمط الباهر، والنظم البديع، الذي وصفه عبد القاهر الجرجاني بقوله: "ومنهُ ما أنت ترى الحسن يهجم عليك منه دفعة، ويأتيك منه ما يملأ العين ضربة حتى تعرف من البيت الواحد مكان الرجل من الفضل، وموضعه من الخدق، وتشهد له بفضل المنة وطول الباع". (عبدالقاهر الجرجاني، ص 88، وينظر عبدالمحسن العسكرو، 1435هـ، ص 14).

ويقول القاضي عياض: "وأما فصاحة اللسان وبلاغة القول، فقد كان -صلى الله عليه وسلم- من ذلك بالمحل الأفضل، والموضع الذي لا يُجهل، سلاسة طبع، وبراعة منزع، وإيجاز مقطع، ونصاعة لفظ، وجزالة قول، وصحة معان، وقلة تكلف، أوتي جوامع الكلم، وخص بدائع الحكم، وعلم السنة العرب، يخاطب كل أمة منها بلسانها، ويحاورها بلغتها، ويأريها في منزع بلاغتها، حتى كان كثير من أصحابه يسألونه في غير موطن عن شرح كلامه، وتفسير قوله، ومن تأمل حديثه، وسيره علم ذلك، وتحققه، وليس كلامه مع قريش، والأنصار، وأهل الحجاز، ونجد كلامه مع ذي المشعار الحمداني، وطهفة النهدي، وقطن بن حارثة العليمي، والأشعث بن قيس، ووائل بن حجر الكندي، وغيرهم من أقبال حضرموت". (القاضي عياض، 1407هـ، 167/1).

وقال ابن الجوزي: "كان رسول الله -صلى الله عليه وسلم- أفصح العرب، وكان يقول: (إن الله عز وجل أدبني فأحسن أدبي)، ونشأت في بني سعد، وقال: (بعثت بجوامع الكلم)، وقد روي أن عمر بن الخطاب رضي الله عنه قال له: يا رسول الله ما بالك أفصحنا؟ قال: (لأن كلام إسماعيل عليه السلام كان درس فأتى جبريل به عليه السلام فعلمني)، وقال علي بن أبي طالب رضي الله عنه: ما سمعت كلمة عربية من العرب إلا وقد سمعتها من رسول الله -صلى الله عليه وسلم- وسمعتها يقول: (مات حتف أنفه) وما سمعتها من عربي قبله". (ابن الجوزي، 2000، 78/1).

من نماذج الكناية في الحديث النبوي:

جاء في صحيح البخاري من حديث أبي أيوب الأنصاري، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إذا أتى أحدكم الغائط، فلا يستقبل القبلة ولا يولها ظهره، شرِّقوا أو غربوا". (البخاري، 1422هـ، برقم 144/).

الغائط: هو المكان المطمئن من الأرض ينتابونه للحاجة فكنوا به عن نفس الحدث، كراهية لذكره بخاص اسمه.

قال الفيومي: "الغائط المطمئن الواسع من الأرض والجمع غيطان وأغواط وغوط ثم أطلق الغائط على الخارج المستقذر من الإنسان كراهة لتسميته باسمه الخاص لأنهم كانوا يقضون حوائجهم في المواضع المطمئنة فهو من مجاز المجاورة ثم توسعوا فيه حتى اشتقوا منه وقالوا تغوط الإنسان، وقال ابن القوطية: غاط في الماء غوطاً دخل فيه ومنه الغائط". (الفيومي، 457/2).

وقال ابن دقيق العيد: (الغائط) في الأصل: "هو المكان المطمئن من الأرض، كانوا يقصدونه لقضاء الحاجة، ثم استعمل في الخارج، وغلب هذا الاستعمال على الحقيقة الوضعية، فصار حقيقة عرفية". (ابن دقيق العيد، دت، 97/1).

ومن هنا فإن لفظ (الغائط) كناية عن الخارج من البدن الذي هو في أصل معناه الأرض المطمئنة، وكانت العرب ترتادها طلباً للاستتار حال قضاء الحاجة، ثم صارت مجازاً مشتهراً، أو حقيقة عرفية في الخارج من البدن على حد من يقسم الحقيقة إلى ثلاثة أقسام، الحقيقة اللغوية، والحقيقة الشرعية، والحقيقة العرفية وهذا التقسيم معتبر عند أهل الأصول، قال الزركشي: "وتنقسم الحقيقة إلى لغوية وعرفية وشرعية؛ لأن الوضع المعتبر فيه إما وضع اللغة، وهي اللغوية كالأسد للحيوان المفترس أولاً، وهو إما وضع الشارع، وهي الشرعية كالصلاة، للأركان وقد كانت في اللغة للدعاء أولاً، وهي العرفية المنقولة عن موضعها الأصلي إلى غيره بعرف الاستعمال". (الزركشي، 1414هـ، 1994، 191/8). ففي هذا الموضع تقدم الحقيقة العرفية على الحقيقة اللغوية مع كونها مجازاً، والأصل حمل الكلام على الحقيقة إذا دار بين الحقيقة والحجاز، ولكن لما كان المجاز هاهنا مشتهراً بحيث صح إنزاله منزلة الحقيقة العرفية صارت دلالة على معنى الخارج من البدن أقوى من دلالة على الأرض المطمئنة، فيقدم أقوى المعنيين.

وقد يقال بأن في الكلام مجازاً مرسلًا علاقته (الحلية)، إذ أطلق الحل وأراد الحال فيه، ومن ثم صار هذا المجاز مجازاً مشتهراً نزل منزلة الحقيقة العرفية التي تقدم على الحقيقة اللغوية، إلا أن حمله على

الحقيقة العرفية أرح من جهة أن العرف قد رجع معنى على آخر، حتى صار المعنى اللغوي مهجوراً فلا يكاد يعرفه إلا آحاد المشتغلين بعلوم العربية، فصار المتبادر إلى الذهن عند إطلاقه الخارج الحال لا المحل، فلا يكون في الكلام مجازاً على هذا الوجه.

ومثله لفظ: "العدرة"، فحقيقته اللغوية فناء الدار لأنهم كانوا يلقون الخراء فيه ولكنه صار مجازاً مشتهراً في الخارج من البدن فهو من باب تسمية الظرف باسم المظروف، فنزل منزلة الحقيقة العرفية، لأنهم كانوا يلقون فضلة الأبدان فيه، فعلاقته هي نفس علاقة الحلية في "الغائط". (الفيوحي، 398/2).
ومثله أيضاً، لفظ: "الخلاء" قال ابن دقيق العيد: "بالمَدِّ في الأصل: هو المكان الخالي. كانوا يقصدونه لقضاء الحاجة، ثم كثر تجوز به عن غير ذلك". (ابن دقيق العيد، 94/1).

وتومئ دلالة الكناية في الحديث إلى تنزيه لسان العبد المؤمن عما يستقبح ذكره في الخارج من الدبر، والتلطف في التعبير ولذلك كنى عنه النبي ﷺ بلفظ متضمن معنى أدبياً رفيعاً وخلقاً كريماً ماثلاً في قوله: (الغائط) وكيف لا يكون كذلك وقد صدر عن أفصح الخلق وأبلغ البشر.

وقد تضمن هذا الحديث أيضاً ضرباً من ضروب البلاغة ألا وهو أسلوب الالتفات من الغيبة إلى الخطاب، وإذا وقع الكلام على أساليب مختلفة يزداد رونقاً وبهجة وحسناً سيما هو من كلام أفصح الخلق.

قال الخطابي قوله: (شرقوا أو غربوا) خطاب لأهل المدينة ولمن كانت قبلته على ذلك سمت وأما من قبلته إلى جهة المشرق أو المغرب فإنه لا يشرق ولا يغرب. (العيني، دت، 277/2).

وقد ترد الكناية في الحديث لغرض التفضيل والتشريف كما في حديث أبي هريرة رضي الله عنه، يقول: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "أمرت بقرية تأكل القرى، يقولون يثرب، وهي المدينة، تنفي الناس كما ينفي الكبر خبث الحديد". (أخرجه البخاري رقم 1871).

وفي رواية: "أن أعرابياً بايع النبي -صلى الله عليه وسلم- فأصاب الأعرابي وعك بالمدينة، فأتى النبي -صلى الله عليه وسلم- فقال: يا محمد أفلني بيعتي، فأبى رسول الله صلى الله عليه وسلم، ثم جاءه فقال: أفلني بيعتي، فأبى، ثم جاءه فقال: أفلني بيعتي، فأبى، فخرج الأعرابي فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: إنما المدينة كالكبر تنفي خبثاً وينصع طيبها". (مسلم، رقم 489).

وفي رواية أخرى: "إنها تنفي خبثها وشرارها كما تنفي النار خبث الفضة". (أخرجه مسلم رقم 490).
ومجموع هذه الروايات تدل على أن المدينة لا يبقى فيها إلا الصالحون الأتقياء، أما المنافقون وشرار الناس فإنهم يخرجون منها ولا يبقون فيها.

قال زين الدين الشافعي: قوله: (تأكل القرى)، "كناية عن كون أهلها تغلب على سائر البلاد؛ ولأن الأكل غالب على المأكول، وقال النووي: معنى أكلها: أنها مركز جيوش الإسلام في أول الأمر، فنها فتحت البلاد وغنمت أموالها، وإن أكلها يكون من القرى الغنيمة وإليها تساق غنائمها". (زين الدين الشافعي، 1426هـ، 2005، 315/4).

فالأكل ورد هنا كناية عن صفة (الغلبة) أي: أن هذه القرية سوف تغلب باقي القرى، وقد عدل النبي ﷺ عن ذكر اللفظ الصريح وهو (الغلبة) إلى الكناية لما فيها من أسلوب رائع وبيانٍ ساطع ليصل بالمعنى المراد تأديته إلى ذهن المخاطب بيسر وسهولة، دون تطويلٍ ممل، أو تقصيرٍ محلٍ. ولعلَّ من أبرز فضائل المدينة ما جاء في حديث سعد رضي الله عنه، قال: سَمِعْتُ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، يَقُولُ: "لَا يَكِيدُ أَهْلَ الْمَدِينَةِ أَحَدٌ، إِلَّا ائْتَمَعَ كَمَا يَتَمَعُ الْمَلُوحُ فِي الْمَاءِ". (أخرجه البخاري، رقم 1877). قوله: (يكيد) أي: يدبر لهم ما فيه ضرر بغير حق، وقوله: (ائتماع) ذاب أي: أهلكه الله تعالى ولم يمهله، وجاء عن أبي بكر رضي الله عنه، عن النبي صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، قال: "لَا يَدْخُلُ الْمَدِينَةَ رُعْبُ الْمَسِيحِ الدَّجَالِ، لَهَا يَوْمَئِذٍ سَبْعَةُ أَبْوَابٍ، عَلَى كُلِّ بَابٍ مَلَكَانٌ". (أخرجه البخاري، رقم 1879)، وفي حديث أبي هريرة رضي الله عنه، قال: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "عَلَى أَنْقَابِ الْمَدِينَةِ مَلَائِكَةٌ لَا يَدْخُلُهَا الطَّاغُوتُ، وَلَا الدَّجَالُ". (أخرجه البخاري، رقم 1880).

ومن خلال عرض هذه الأدلة تبرز دلالة التشريف في كون المدينة مفضلة على غيرها من سائر البلاد، فلا يدخلها الطاعون، ولا المسيح الدجال، ولا يُكاد بأهلها، فالمدينة كالكبير تميز جيد المعدن من رديئه، فهي تخرج وتنفي شرارها بالكبير الذي يوقد الحداد فيه النار ويتم إدخال المعادن فيه لتنقيتها فيخرج الذي لا فائدة منه.

ومن هذا النمط أيضاً حديث معاوية -رضي الله تعالى عنه- قال سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: "الْمُؤَذِّنُونَ أَطْوَلَ النَّاسِ أَعْنَاقًا يَوْمَ الْقِيَامَةِ". (أخرجه مسلم، رقم 387). (العنق والعنق) يذكر ويؤنث، والجمع الأعناق، وقولهم: هُم عُنُقٌ إِلَيْكَ، أي مائلون إليك ومنظرونك، والأعناق: الطويل العنق، والأنثى عَنَقَاءُ بَيْنَ الْعُنُقِ، والعنق: ضربٌ من سير الدابة والإبل، وهو سير مسبط، وقال القاضي عياض وغيره: ورواه بعضهم إعناقاً بكسر الهمزة: أي إسرعاً إلى الجنة، وهو من سَيْرِ الْعُنُقِ، و(العنق) بفتح العين والنون: ضَرْبٌ من السير، ومنه حديث: "لا يزال الرجل مُعْنَقًا ما لم يُصَبِّ دَمًا حَرَامًا". (ينظر الجوهري، 1407هـ، 1987، 1533/4، مادة "عنق"، وينظر الأثيري، 130/9).

واختلف العلماء في معنى (أعناقاً) على أقوال كثيرة: ف قيل: معناه أكثر الناس تشوقاً إلى رحمة الله تعالى؛ لأن المتشوّف يطيل عنقه إلى ما يتطلع إليه، فمعناه كثرة ما يروونه من الثواب. وقال النضر بن شميل: إذا أُلْجِمَ النَّاسُ الْعِرْقُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ طالت أعناقهم؛ لثلا ينالهم ذلك الكرب والعرق.

وقيل: معناه أنهم سادة ورؤساء، والعرب تصفُ السادة بطول العنق، قال الشاعر:
يُسَبِّحُونَ سُبُوحًا فِي صَرَائِمِهِمْ
وَعُولُ أَنْصَبَةِ الْأَعْنَاقِ وَاللِّمَمِ
وقيل: معناه: أكثر أتباعاً، وقال ابن الأعرابي: معناه: أكثر الناس أعمالاً، وفي الحديث: "يُخْرَجُ مِنَ النَّارِ عُنُقٌ..."، ويقال: فلان عنق من الخير، أي قطعة منه.

قال الأثيوبي: ولعل أقرب المعاني هو الأول، وهو أنه كناية عن كونهم أكثر الناس شَوْفًا إلى رحمة الله تعالى؛ لأن المشوف يُطِيل عنقه إلى ما يتطلع إليه، فعناه كثرة ما يرويه من الثواب. (الأثيوبي، 130/9).

أراد النبي ﷺ بهذه الكناية أن يثبت شرف المؤذن وكرامته وعظيم أجره عند الله يوم القيامة، غير أنه ترك التعبير باللفظ الدال بالوضع على الشرف والكرامة وعظم الأجر، وعبر عن مراده بطول أعناق المؤذنين.

قال الأبي: أنه كناية عن عدم الخجل من الذنوب، لأن الخجل يقصر عنقه، وينكس رأسه، قال تعالى: ﴿وَلَوْ تَرَى إِذِ الْمُجْرِمُونَ نَاكِسُو رُءُوسِهِمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ رَبَّنَا أَبْصَرْنَا وَسَمِعْنَا فَارْجِعْنَا نَعْمَلْ صَالِحًا إِنَّا مُوقِنُونَ﴾ (السجدة: 12). ومن المعلوم أن الكناية لفظ أطلق وأريد منه لازم معناه مع صحة إرادة المعنى الأصلي، فالكنايات المذكورة لا تمنع من طول عنقهم على الحقيقة، وكان الجزء من جنس العمل، فإنهم كانوا في الدنيا يطيلون أعناقهم ويلوونها يمينا وشمالا بالأذان، وقد جاء عند ابن حبان "يعرفون بطول أعناقهم يوم القيامة". (موسى شاهين لاشين، 1423هـ، 2002، 463/2).

وفضل هذا التعبير أنه أوجز مما يفسر به لو قيل: المؤذنون أكرم الناس وأشرفهم، بدليل طول أعناقهم لرفعة رؤوسهم يوم القيامة، كما أنه ذكر للدليل على صحة الحكم المفهوم من وراء العبارة، فيشبه الجمع بين المعنى ودليل صحته، وفهم المدلول الكثافي إنما يأتي بحركة تحيلية تكسب العبارة قيمة فنية رائعة لأن الكلام في مقام المدح بحسن المجازاة، وطول العنق في ذاته وبخاصة على سبيل المبالغة بصيغة التفضيل قد لا يكون جميلاً، وإذ يقترن المقام باللفظ المظل يحرك الذهن إلى ما هو الأنسب من المعاني الملزومة، فتساعده الصورة التي يستحضرها الخيال من تجارب الحياة المماثلة، فيصل إلى المراد بعد هذه الحركة النفسية، فيكون ذلك سراً من أسرار التقرير والتوكيد. (كمال عز الدين، 1404هـ، 1984، 212-213).

ومن هذا النمط أيضاً حديث حَبَّابٍ -رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ- قَالَ: هَاجَرْنَا مَعَ النَّبِيِّ -صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- نَلْتَمِسُ وَجْهَ اللَّهِ، فَوَقَعَ أَجْرُنَا عَلَى اللَّهِ، فَمَاتَ لَمْ يَأْكُلْ مِنْ أَجْرِهِ شَيْئاً، مِنْهُمْ مُصْعَبُ بْنُ عَمِيرٍ وَمِنَّا مَنْ أَيْتَعَتْ لَهُ ثَمَرَتُهُ، فَهُوَ يَهْدِيهَا، قَتَلَ يَوْمَ أُحُدٍ، فَلَمْ نَجِدْ مَا نَكْفِيهِ إِلَّا بَرْدَةً إِذَا غَطَيْنَا بِهَا رَأْسَهُ خَرَجَتْ رِجْلَاهُ، وَإِذَا غَطَيْنَا رِجْلَيْهِ خَرَجَ رَأْسُهُ، فَأَمَرَنَا النَّبِيُّ -صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- أَنْ نَغْطِيَ رَأْسَهُ وَأَنْ نَجْعَلَ عَلَى رِجْلَيْهِ مِنَ الْإِذْنِخِرِ". (أخرجه البخاري، رقم 1276).

قال ابن حجر معلقاً على قوله: (لم يأكل من أجره شيئاً)، "كناية عن الغنائم التي تناولها من أدرك زمن الفتح وكان المراد بالأجر ثمرته فليس مقصوداً على أجر الآخرة". (ابن حجر، 1379هـ، 142/3).

فقوله ﷺ: (لم يأكل) كناية عن صفة عدم الأخذ أو الحصول على الغنائم، ونلاحظ أن النبي ﷺ أطلق مصطلح (الأجر) ويريد بذلك الغنائم التي تغنم في الحرب، ولم يستعمل مثلاً مصطلح النصيب وذلك على اعتبار ما يؤول إليه في المستقبل، إذ أن الغنائم تعود على المحارب بالأموال التي تعتبر لازمة من لوازم الحياة التي بها يستطيع المرء أن يقضى حوائجه، فعبّر عن الغنائم بالأكل كناية عن عدم الأخذ من هذه الغنائم.

وقد ترد الكناية في الحديث النبوي للدلالة على التوكيد كما في حديث ابن عباس، قال: كُنْتُ خَلْفَ رَسُولِ اللَّهِ -صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- يَوْمًا، فَقَالَ: يَا غُلَامُ إِنِّي أَعْلَمُ كَلِمَاتٍ، أَحْفَظُ اللَّهُ يَحْفَظُكَ، أَحْفَظُ اللَّهُ تَجِدُهُ تُجَاهَكَ، إِذَا سَأَلْتَ فَاسْأَلِ اللَّهَ، وَإِذَا اسْتَعَنْتَ فَاسْتَعِنْ بِاللَّهِ، وَأَعْلَمُ أَنَّ الْأُمَّةَ لَوْ اجْتَمَعَتْ عَلَى أَنْ يَنْفَعُوكَ بِشَيْءٍ لَمْ يَنْفَعُوكَ إِلَّا بِشَيْءٍ قَدْ كَتَبَهُ اللَّهُ لَكَ، وَلَوْ اجْتَمَعُوا عَلَى أَنْ يَضُرُّوكَ بِشَيْءٍ لَمْ يَضُرُّوكَ إِلَّا بِشَيْءٍ قَدْ كَتَبَهُ اللَّهُ عَلَيْكَ، رُفِعَتِ الْأَقْلَامُ وَجَفَّتِ الصُّحُفُ. (الترمذي، 1998، رقم 2516).

قال ابن رجب: "هُوَ كَنَاءَةٌ عَنْ تَقْدِيمِ كِتَابَةِ الْمَقَادِيرِ كُلِّهَا، وَالْفَرَاغِ مِنْهَا مِنْ أَمَدٍ بَعِيدٍ، فَإِنَّ الْكِتَابَ إِذَا فُرِغَ مِنْ كِتَابَتِهِ، وَرُفِعَتِ الْأَقْلَامُ عَنْهُ، وَطَالَ عَهْدُهُ، فَقَدْ رُفِعَتْ عَنْهُ الْأَقْلَامُ، وَجَفَّتِ الْأَقْلَامُ الَّتِي كُتِبَ بِهَا مِنْ مَدَادِهَا، وَجَفَّتِ الصَّحِيفَةُ الَّتِي كُتِبَ فِيهَا بِالْمَدَادِ الْمَكْتُوبِ بِهِ فِيهَا، وَهَذَا مِنْ أَحْسَنِ الْكِنَايَاتِ وَأَبْلَغُهَا". (ابن رجب، 1422هـ، 2001، 482/1).

وقد ترد الكناية في الحديث النبوي للدلالة على التحفيز ورفع الهمم، فعَنْ عَائِشَةَ -رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا- قَالَتْ: كَانَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِذَا دَخَلَ الْعَشْرُ شَدَّ مِئْزَرَهُ، وَأَحْيَا لَيْلَهُ، وَأَيَّقَطَ أَهْلَهُ. (أخرجه البخاري، رقم 2024).

المِئْزَرُ بِكَسْرِ المِيمِ مَهْمُوزٌ هُوَ الْإِزَارُ، وَلَمْ يَكُنِ النَّبِيُّ ﷺ إِذَا بَقِيَ مِنْ رَمَضَانَ عَشْرَةٌ أَيَّامٍ يَدْعُ أَحَدًا مِنْ أَهْلِهِ، يُطِيقُ الْقِيَامَ إِلَّا أَقَامَهُ، فَاَلْمُرَادُ بِقَوْلِ عَائِشَةَ -رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا- (شَدَّ مِئْزَرَهُ) أَيُّ: اعْتَزَلَ النِّسَاءَ، وَبِذَلِكَ جَزَمَ عَبْدُ الرَّزَّاقِ، عَنِ الثَّوْرِيِّ، وَاسْتَشْهَدَ بِقَوْلِ الشَّاعِرِ:

قَوْمٌ إِذَا حَارَبُوا شَدُّوا مَآزِرَهُمْ
عَنِ النِّسَاءِ وَلَوْ بَاتَتْ بِأَطْهَارٍ
وقال النووي: "هُوَ كَنَاءَةٌ عَنْ اعْتَزَالِ النِّسَاءِ لِلاشْتِغَالِ بِالْعِبَادَاتِ وَقَوْلِهَا أَحْيَا اللَّيْلَ أَيُّ اسْتَغْرَقَهُ بِالسَّهْرِ فِي الصَّلَاةِ وَغَيْرِهَا وَقَوْلُهَا وَأَيَّقَطَ أَهْلَهُ أَيُّ أَيَقِظُهُمْ لِلصَّلَاةِ فِي اللَّيْلِ وَجَدَّ فِي الْعِبَادَةِ زِيَادَةً عَلَى الْعَادَةِ". (شرح النووي على مسلم، 81/8).

وقال الخطابي: "يَحْتَمِلُ أَنْ يَرِيدَ بِهِ الْجِدَّ فِي الْعِبَادَةِ، كَمَا يَقَالُ: شَدَدْتُ لِهَذَا الْأَمْرِ مِئْزَرِي؛ أَيُّ: تَشَمَّرْتُ لَهُ، وَيَحْتَمِلُ أَنْ يَرَادَ التَّشْمِيرُ، وَالِاعْتَزَالُ مَعًا، وَيَحْتَمِلُ أَنْ يَرَادَ الْحَقِيقَةُ وَالْحِجَازُ، كَمَا يَقُولُ: طَوِيلَ النِّجَادِ لَطَوِيلِ الْقَامَةِ، وَهُوَ طَوِيلُ النِّجَادِ حَقِيقَةً، فَيَكُونُ الْمُرَادُ شَدَّ مِئْزَرِهِ حَقِيقَةً، فَلَمْ يَحْلُهَا، وَاعْتَزَلَ النِّسَاءَ، وَشَمَّرَ لِلْعِبَادَةِ". (الأثيري، 34/22).

ومن هنا فإنَّ هذه الكناية تعتبر من ألطف الكنايات عن اعتزال النساء وترك الجماع.

وقد ترد الكناية في الحديث النبوي للدلالة على الخزي والمذلة والخسران كما في حديث أبي هريرة - رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ - عَنِ النَّبِيِّ -صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- قَالَ: "يَلْقَى إِبْرَاهِيمُ أَبَاهُ أَرْبَعَ أَيَّامٍ الْقِيَامَةِ، وَعَلَى وَجْهِهِ أَرْبَعُ قُتْرَةٍ وَغَيْرُهُ، فَيَقُولُ لَهُ إِبْرَاهِيمُ: أَلَمْ أَقُلْ لَكَ لَا تَعْصِنِي، فَيَقُولُ أَبُوهُ: فَالْيَوْمَ لَا أَعْصِيكَ، فَيَقُولُ إِبْرَاهِيمُ: يَا رَبِّ إِنَّكَ وَعَدْتَنِي أَنْ لَا تُخْزِنِي يَوْمَ يُبْعَثُونَ، فَأَيُّ خَزْيٍ أُخْزِيَ مِنْ أَبِي الْأَبْعَدِ؟ فَيَقُولُ اللَّهُ تَعَالَى: "إِنِّي حَرَمْتُ الْجَنَّةَ عَلَى الْكَافِرِينَ"، ثُمَّ يَقَالُ: يَا إِبْرَاهِيمُ، مَا نَحْتُ رِجْلَيْكَ؟ فَيَنْظُرُ، فَإِذَا هُوَ بِذِيخٍ مُلْتَطِخٍ، فَيُؤْخَذُ بِقَوَائِمِهِ فَيُلْقَى فِي النَّارِ". (أخرجه البخاري، رقم 3350).

(قُتْرَةٌ) سَوَادُ الدِّخَانِ، وَ(غُبْرَةٌ) غُبَارٌ وَلَا يَرَى أَوْحَشَ مِنْ اجْتِمَاعِ الْغُبْرَةِ وَالسَّوَادِ فِي الْوَجْهِ وَلَعَلَّ الْمُرَادَ هُنَا مَا يَغْشَى الْوَجْهَ مِنْ شِدَّةِ الْكَرْبِ وَمَا يَعْلُوهُ مِنْ ظِلْمَةِ الْكَفْرِ، وَ(الْأَبْعَدُ) أَيُّ مِنْ رَحْمَةِ اللَّهِ

تعالى، (بذبح) الذبح ذكر الضيع الكثير الشعر أري أباه على غير هيئته ومنظره ليسرع إلى التبرء منه، و(متلطخ) متلوث بالدم ونحوه.

إنَّ في الحديث دليلاً ظاهراً على حرمة الجنة على الكافرين وهذا من وعيد الله تعالى فقال: ﴿وَنَادَى أَصْحَابُ النَّارِ أَصْحَابَ الْجَنَّةِ أَنْ أَفِضُوا عَلَيْنَا مِنَ الْمَاءِ أَوْ مِمَّا رَزَقَكُمُ اللَّهُ قَالُوا إِنَّ اللَّهَ حَرَّمَهُمَا عَلَى الْكَافِرِينَ﴾ (الأعراف: 50).

وتومئ دلالة الكناية في الحديث الماثلة في قوله ﷺ: (وعلى وجه آزر قتره وغبرة) إلى الخزي والمذلة والخسران، حيث كنى النبي ﷺ بالغبرة والقتره وأن آزر بعد سماعه لإبراهيم عليه السلام وعدم إيمانه بما جاء به كان مصيره العذاب، قال تعالى: ﴿وَوُجُوهٌ يَوْمَئِذٍ عَلَيْهَا غَبَرَةٌ تَرْهَقُهَا قَتَرَةٌ أُولَئِكَ هُمُ الْكَافِرُ الْفَجَرَةُ﴾ (عبس: 40، 41، 42).

ومن هذا النمط أيضاً حديث عبد الله بن عمر -رضي الله عنه- قال: ذُكِرَ عِنْدَ النَّبِيِّ -صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- رَجُلٌ، فَقِيلَ: مَا زَالَ نَائِماً حَتَّى أَصْبَحَ، مَا قَامَ إِلَى الصَّلَاةِ، فَقَالَ: "بَالَ الشَّيْطَانُ فِي أُذُنِهِ". (أخرجه البخاري، رقم 1144).

اختلف في "بول الشيطان" ... فقيل هو على حقيقته كما هو مذهب القرطبي، ... وقيل هو كناية عن سدّ الشيطان أذن الذي نام عن الصلاة حتى لا يسمع الذكر، وقيل: معناه: أن الشيطان ملأ سمعه بالأباطيل، وقيل: هو كناية عن ازدراء الشيطان به، وقيل: معناه: أن الشيطان استولى عليه، واستخف به، حتى اتخذ كالكيف المدّ للبول، إذ من عادة المستخف بالشيء أن يبول عليه، وقيل: هو مثل مضروب للغافل عن القيام بثقل النوم، كمن وقع البول في أذنه، فثقل أذنه، وأفسد حسّه، والعرب تكني عن الفساد بالبول، قال الراجز:

بَالَ سَهِيلٌ فِي الْفَضِيخِ فَفَسَدَ

وكنى بذلك عن طلوعه؛ لأنه وقت إفساد الفضیخ، فعبر عنه بالبول. (ينظر الأثيوبي، 126/16-127).

وتبدو الغاية البلاغية من الكناية في الحديث تقريب المعنى المقصود إلى ذهن المتلقي في أحسن صورة. وقد ترد الكناية في الحديث النبوي للدلالة على الرفق واللين والابتعاد عن الشدة والغلظة فعن ابن عباس، قال: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ -صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ-: "خِيَارُكُمْ الَّذِينَ مَنَاجِبُ فِي الصَّلَاةِ". (أبوداود، د.ت، رقم 672).

المنكَب: "جمع مَنْكَب -بفتح الميم، وسكون النون، وكسر الكاف- وَهُوَ مُجْتَمِعُ رَأْسِ الْعَصَدِ وَالْكَتِفِ لِأَنَّهُ يَعْتَمِدُ عَلَيْهِ". (الفيومي، مادة "نكَب"، 624/2)، وقال المناوي: "المنكَب، لفظ مشترك يُطلق على ما ذُكِرَ، وعلى المحل المرتفع من الأرض، وعلى ريشة من أربع في جناح الطير". (المناوي، 1356هـ، 76/5).

ومعنى لين المناكب لزوم السكينة في الصلاة والطمأنينة فيها لا يلتفت ولا يُحَاك بمنكبه منكب صاحبه، وقد يكون فيه وجه آخر وهو أن لا يمتنع على من يريد الدخول بين الصفوف ليسد الخلل أو

لضيق المكان، بل يمكنه من ذلك ولا يدفعه بمنكبه لتتراص الصفوف وتكتنف الجموع. (ينظر الخطابي، 1351هـ، 1932، 1/184).

والتعبير باللين، أولين المناكب كناية لطيفة عن سهولة الانقياد، وسرعة الحركة حينما تمس يد المؤمن كتف أخيه تؤخره، أو تقدمه، أو تدعوه لسد فرجة بينهما ليكونوا في الصف كالبنيان المرصوص، وليرتسم هذا النظام في قلوبهم فيمكن من تشكيله في القتال بلا كلفة أو عناء، فالمعنى الكناي الذي يستتر وراء التعبير -وهو سهولة الانقياد للنظام- معنى عقلي يحتاج إلى الدليل الحسي، ليزيد تقررًا في النفس، والمعنى الوضعي للتعبير هو هذا الدليل. (ينظر كمال عز الدين، ص 215-216).

ومن هذا النمط أيضاً حديث أنس بن مالك رضي الله عنه، قال: أتى النبي صلى الله عليه وسلم على بعض نسائه ومعهن أم سليم، فقال: "وَيْحَكَ يَا أَنْجَشَةُ، رُوَيْدَكَ سَوْفًا بِالْقَوَارِيرِ" قَالَ أَبُو قَلَابَةَ: فَتَكَلَّمَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بِكَلِمَةٍ، لَوْ تَكَلَّمَ بِهَا بَعْضُكُمْ لَعَبْتُمُوهَا عَلَيْهِ، قَوْلُهُ: سَوْفًا بِالْقَوَارِيرِ" (أخرجه البخاري، رقم 6149).

(أَنْجَشَةُ) هو خادم لرسول الله صلى الله عليه وسلم، قال الحافظ ابن عبد البر: "كان يسوق أو يقود نساء النبي -صلى الله عليه وسلم- عام حجة الوداع، وكان حسن الحذاء، وكانت الإبل تزيد في الحركة بجداثة، فقال له رسول الله صلى الله عليه وسلم: رويداً يا أَنْجَشَةُ، رفقاً بالقوارير، يعني النساء". (ابن عبد البر، 1412هـ، 1992، 1/140).

وأما (الرفق) فهي كلمة تدل على نفسها بنفسها، وتبعث معانيها إليك من أصوات حروفها، فالرفق مادة دافئة تجدد منها الرفيق والرفاق ومثلها الوفاق، وهو ضد العنف والشدة، ويراد به اليسر في الأمور والسهولة في التوصل إليها، وأصل الرفق في اللغة هو النفع، ومنه قولهم: أرفق فلان فلاناً إذا مكّنه مما يرتفق به، ورفيق الرجل: من ينتفع بصحبته، ومرافق البيت: المواضع التي ينتفع بها، ونحو ذلك، ويقال: رَفَقَ -به، وله، وعليه- رَفَقًا، ومَرَفَقًا: لَانَ له جانبه وحَسَنَ صنيعه. (ينظر ابن منظور، مادة "رفق"، 118/10).

وتومئ دلالة الكناية في الحديث النبوي إلى الرفق بالنساء، ولم يقل النبي "أرفق بالنساء، وإنما كنى عن النساء وشبههن بالقوارير وذلك لضعفهن، وهو تشبيه بليغ من النبي"، فإرادته في الحديث أن يسوق أَنْجَشَةُ الإبل سوقاً لطيفاً حتى لا يؤذي النساء الراكبات في الهواذج على ظهورها، لأن الإبل إذا سارت بسرعة نتيجة طربها بجداثة تؤذي النساء، فيخشى عليهن السقوط منها، وهذا المعنى هو الراجح من أقوال العلماء، قال الإمام النووي: "...وَالْقَوْلُ الثَّانِي أَنَّ الْمُرَادَ بِهِ الرَّفْقُ فِي السَّيْرِ لِأَنَّ الْإِبِلَ إِذَا سَمِعَتْ الْحِدَاءَ أَسْرَعَتْ فِي الْمَشْيِ وَأَسْتَلْذَتْهُ فَأَزْجَجَتِ الرَّكَبَ وَاتَّعَبَتْهُ فَنَاهَا عَنْ ذَلِكَ لِأَنَّ النَّسَاءَ يَضَعُفْنَ عِنْدَ شِدَّةِ الْحَرَكَةِ وَيَخَافُ ضَرْهَنَّ وَسَقُوطَهُنَّ". (شرح النووي على صحيح مسلم، 81/15).

وقال الحافظ ابن حجر: "قَوْلُهُ بِالْقَوَارِيرِ، فِي رِوَايَةِ هِشَامٍ عَنْ قَتَادَةَ رُوَيْدَكَ سَوْفًا وَلَا تَكْسِرِ الْقَوَارِيرَ، وَزَادَ حَمَادٌ فِي رِوَايَتِهِ عَنْ أَيُّوبَ قَالَ أَبُو قَلَابَةَ يَعْنِي النَّسَاءَ، فِي رِوَايَةِ هَمَّامٍ عَنْ قَتَادَةَ وَلَا تَكْسِرِ الْقَوَارِيرَ، قَالَ قَتَادَةُ: يَعْنِي ضَعْفَةَ النَّسَاءِ، وَالْقَوَارِيرُ جَمْعُ قَارُورَةٍ وَهِيَ الزَّجَاجَةُ سَمِيَتْ بِذَلِكَ لِاسْتِقْرَارِ الشَّرَابِ فِيهَا، وَقَالَ الرَّاهِرِيُّ: كَنَّى عَنِ النَّسَاءِ بِالْقَوَارِيرِ لِرِقَّتِهِنَّ وَضَعْفِهِنَّ عَنِ الْحَرَكَةِ وَالنَّسَاءُ يُشَبَّهْنَ بِالْقَوَارِيرِ فِي الرِّقَّةِ

وَاللَّطَافَةِ وَضَعْفِ الْبَيْتَةِ، وَقِيلَ الْمَعْنَى سَقَمْنَهُنَّ كَسَوْفَكَ الْقَوَارِيرَ لَوْ كَانَتْ مَحْمُولَةً عَلَى الْإِبِلِ". (ابن حجر، 545/10).

وجزم ابن بطال بالأول فقال: "الْقَوَارِيرُ كِنَايَةٌ عَنِ النِّسَاءِ اللَّاتِي كُنَّ عَلَى الْإِبِلِ الَّتِي تُسَاقُ حِينَئِذٍ، فَأَمَرَ الْحَادِي بِالرَّفْقِ فِي الْحَدَاءِ، لِأَنَّهُ يُحْتَاجُ الْإِبِلَ حَتَّى تُسْرِعَ، فَإِذَا أَسْرَعَتْ لَمْ يُؤْمَرْ عَلَى النِّسَاءِ السُّقُوطُ، وَإِذَا مَشَتْ رَوِيْدًا أَمَرَ عَلَى النِّسَاءِ السُّقُوطُ، قَالَ: وَهَذَا مِنَ الْإِسْتِعَارَةِ الْبَدِيعَةِ، لِأَنَّ الْقَوَارِيرَ أَسْرَعَ شَيْءٍ تَكْسِيرًا، فَأَفَادَتِ الْكِنَايَةَ مِنَ الْحَضِّ عَلَى الرَّفْقِ بِالنِّسَاءِ فِي السَّيْرِ مَا لَمْ تَفِدْهُ الْحَقِيقَةُ لَوْ قَالَ: ارْفُقْ بِالنِّسَاءِ". (المصدر السابق، 545/10).

والأمر بالرفق بالقوارير أي: النساء قد صح في السنة النبوية بروايات كثيرة، فيها هو البخاري نجده قد ترجم في صحيحه بتراجم مناسبة، فقال: "باب الوصاة بالنساء"، وقال: "باب المداراة مع النساء"، وقال: "باب حسن المعاشرة مع الأهل"، ومن هذه الأحاديث حديث أبي هريرة رضي الله عنه أن النبي -صلى الله عليه وسلم- قال: "مَنْ كَانَ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ فَلَا يُوْذِي جَارَهُ، وَاسْتَوْصَا بِالنِّسَاءِ خَيْرًا، فَإِنَّهُنَّ خُلِقْنَ مِنْ ضِلْعٍ، وَإِنَّ أَعْوَجَ شَيْءٍ فِي الضِّلْعِ أَعْلَاهُ، فَإِنْ ذَهَبَتْ تَقِيْمُهُ كَسَرَتْهُ، وَإِنْ تَرَكَتْهُ لَمْ يَزَلْ أَعْوَجَ، فَاسْتَوْصُوا بِالنِّسَاءِ خَيْرًا". (أخرجه البخاري، رقم 5185).

قال الحافظ ابن حجر: "وفي الحديث الدُّبُّ إِلَى الْمَدَارَةِ لاسْتِمَالَةِ النُّفُوسِ وَتَأْلُفِ الْقُلُوبِ وَفِي سِيَاسَةِ النِّسَاءِ بِأَخْذِ الْعَفْوِ مِنْهُنَّ وَالصَّبْرِ عَلَى عَوْجِهِنَّ، وَأَنْ مِنْ رَامٍ تَقْوِيْمَهُنَّ فَاتَهُ الِاتِّفَاعُ بِهِنَّ مَعَ أَنَّهُ لَا غِنَى لِلْإِنْسَانِ عَنْ امْرَأَةٍ يَسْكُنُ إِلَيْهَا وَيَسْتَعِينُ بِهَا عَلَى مَعَاشِهِ". (ابن حجر، 254/9).

وجاء عن أبي هريرة -رضي الله عنه- أيضاً أن النبي -صلى الله عليه وسلم- قال: "اللَّهُمَّ إِنِّي أَرْجُو حَقَّ الضَّعِيفَيْنِ الْيَتِيمِ وَالْمَرْأَةِ". (ابن ماجه، د.ت، رقم 3678، وقال النووي: إسناده صحيح ورجاله ثقات).

وورد في خطبة حجة الوداع أن النبي -صلى الله عليه وسلم- قال: "اسْتَوْصُوا بِالنِّسَاءِ خَيْرًا، فَإِنَّهُنَّ عِنْدَكُمْ عَوَانٌ، لَيْسَ تَمْلِكُونَ مِنْهُنَّ شَيْئًا غَيْرَ ذَلِكَ، إِلَّا أَنْ يَأْتِيَنَّ بِفَاحِشَةٍ مُبِينَةٍ، فَإِنْ فَعَلْنَ فَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ، وَاضْرِبُوهُنَّ ضَرْبًا غَيْرَ مُبْرِجٍ، فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلَا تَبْغُوا عَلَيْهِنَّ سَبِيلًا، إِنَّ لَكُمْ مِنْ نِسَائِكُمْ حَقًّا، وَلِنِسَائِكُمْ عَلَيْكُمْ حَقًّا، فَأَمَّا حَقُّكُمْ عَلَى نِسَائِكُمْ، فَلَا يُوطِئَنَّ فَرْشَكُمْ مَنْ تَكْرَهُونَ، وَلَا يَأْذَنَنَّ فِي بَيْتِكُمْ لِمَنْ تَكْرَهُونَ، إِلَّا وَحَفَنَهُنَّ عَلَيْكُمْ أَنْ تُحْسِنُوا إِلَيْهِنَّ فِي كِسْوَتِهِنَّ، وَطَعَامِهِنَّ". (أخرجه الترمذي، رقم 1163، وقال حسن صحيح).

وعن أبي هريرة -رضي الله عنه- أيضاً قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "اتَّكَلُ الْمُؤْمِنِينَ إِيمَانًا أَحْسَنَهُمْ خُلُقًا، وَخَيْرُكُمْ خَيْرُكُمْ لِنِسَائِهِمْ". (أخرجه الترمذي، رقم 1162، وقال هذا حديث حسن صحيح).

قال العلامة ابن علان المكي: "وَخَيْرُكُمْ خَيْرُكُمْ لِنِسَائِهِمْ، قَالَ فِي النِّهَايَةِ: هُوَ إِشَارَةٌ إِلَى صَلَةِ الرَّحْمِ وَالْحَثِّ عَلَيْهَا، وَقِيلَ وَلَعَلَّ الْمُرَادَ مِنْ حَدِيثِ الْبَابِ أَنْ يَعْمَلَ زَوْجَتَهُ بِطَلَاَقَةِ الْوَجْهِ وَكَفِّ الْأَذَى، وَالْإِحْسَانُ إِلَيْهَا وَالصَّبْرُ عَلَى أَذَاهَا". (محمد البكري، 1425هـ، 2004، 106/3).

ولاشك في أن هذا الخطاب المتضمن لمعنى الرفق والتلطف يراعى حال المخاطب من حيث الفهم والادراك وهو مناسب لمقام الحديث، فمقام الحديث هو مقام وعظي وليس تعليمي، والخطاب في المقام الوعظي يُعامل فيه المتلقي معاملة الغافل المقصر، فيجد أن النبي انتقى لفظاً مناسباً لحال الصحابي (أنجشة) وهو (رويدك) كقرينة على غفلته، قال ابن القيم: "مقام الدعوة إلى الله أفضل مقامات العبد قال تعالى: ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾ (النحل: 125). جعل سبحانه مراتب الدعوة بحسب مراتب الخلق فالمتسجيب القابل الذي لا يعاند الحق ولا يأباه يدعى بطريق الحكمة والقابل الذي عنده نوع غفلة وتأخر يدعى بالموعظة الحسنة وهي الامر والنهي المقرون بالرغبة والرغبة والمعاند الجاحد يجادل بالتي هي احسن". (ابن القيم الجوزية، د.ت، 1/153).

وقد ترد الكناية في الحديث النبوي للدلالة على صفة جبلية كما في قوله ﷺ الذي خاطب فيه عدي بن حاتم: "قَالَ: أَخَذَ عَدِيَّ عَقَالًا أَبْيَضَ، وَعَقَالًا أَسْوَدَ حَتَّى كَانَ بَعْضُ اللَّيْلِ نَظَرَ فَلَمْ يَسْتَيْبِنَا، فَلَمَّا أَصْبَحَ قَالَ يَا رَسُولَ اللَّهِ: جَعَلْتُ تَحْتَ وَسَادِي عِقَالَيْنِ، قَالَ: إِنَّ وَسَادَكَ إِذَا لَعْرِضُ أَنْ كَانَ الْخَيْطُ الْأَبْيَضُ، وَالْأَسْوَدُ تَحْتَ وَسَادَتِكَ" (أخرجه البخاري، رقم 4509).

قوله ﷺ (إِنَّ وَسَادَكَ إِذَا لَعْرِضُ) الوساد هو المخدة وهذا الكلام كناية عن الوصف بالغباوة إذ فهم هذا الفهم وفعل هذا الفعل ومثله أيضاً حديث عدي بن حاتم -رضي الله عنه- قَالَ: قُلْتُ يَا رَسُولَ اللَّهِ: "مَا الْخَيْطُ الْأَبْيَضُ، مِنَ الْخَيْطِ الْأَسْوَدِ أَهْمَا الْخَيْطَانِ، قَالَ: إِنَّكَ لَعْرِضُ الْقَفَا، إِنْ أَبْصَرْتَ الْخَيْطَيْنِ، ثُمَّ قَالَ: لَا بَلْ هُوَ سَوَادُ اللَّيْلِ، وَبَيَاضُ النَّهَارِ". (أخرجه البخاري، رقم 4510).

(إِنَّكَ لَعْرِضُ الْقَفَا) المراد بذلك مؤخرة الرأس وعرضه عنوان الغباوة في المرء.

قال الخطابي -رحمه الله- في (المعالم): المراد بقوله: (إِنَّ وَسَادَكَ لَعْرِضُ) قولان: "أحدهما: يريد أن نومك لكثير، وكفى بالوساد عن النوم؛ لأن النائم يتوسد، أو أراد: ليك لطويل إذا كنت لا تمسك عن الأكل حتى يتبين لك العقال.

والقول الآخر: "أنه كنى بالوسادة عن الموضع الذي يضعه من رأسه وعنقه على الوسادة إذا نام، والعرب تقول: فلان عريض القفا إذا كان فيه غباوة وغفلة، وقد روي في هذا الحديث من طريق أخرى: (إنك عريض القفا)، وجزم الزخشي بالتأويل الثاني، فقال: إنما عرّض النبي -صلى الله عليه وسلم- قفا عدي؛ لأنه غفل عن البيان، وعرّض القفا مما يُستدل به على قلة الفطنة". (الأثيوبي، 494/20).

ولعل هذا القول هو المتعارف عليه عند البلاغيين، فقد وردت في كتب البلاغة للتعبير عن الكناية واعتبروها من شواهد الكناية عن الصفة، وهي تقال للتعبير عن البلاهة والبلادة.

وأنكر القرطبي ذلك كله، فقال: "حمله بعض الناس على الذم له على ذلك الفهم، وكأنه فهم منه أن النبي -صلى الله عليه وسلم- نسبه إلى الجهل، والجفاء، وعدم الفقه، وربما عضدوا هذا بما روي أنه -صلى الله عليه وسلم- قال له: "إنك لعريض القفا"، وليس الأمر كذلك، فإنه حمل اللفظ على حقيقته اللسانية؛ إذ هي الأصل، إن لم يتبين له دليل التجوز، ومن تمسك بهذا الطريق لم يستحق ذمًا، ولا يُنسب إلى

جهل، وإنما عني بذلك النبي -صلى الله عليه وسلم- -والله أعلم- أن وسادك إن غطى الخيطين اللذين أراد الله، اللذين هما الليل والنهار، فهو إذاً وسادٌ عريض واسع؛ إذ قد شملهما، وعلاهما، ألا تراه قد قال على إثر ذلك: "إنما هو سواد الليل، وبياض النهار"، فكأنه قال: فكيف يدخلان تحت وسادٍ؟، وإلى هذا يرجع قوله: "إنك لعريض القفا"؛ لأن هذا الوساد الذي قد غطى الليل والنهار بعرضه لا يرقد عليه، ولا يتوسده إلا قفاً عريضاً، حتى يناسب عرضه عرضه، وهذا عندي أشبه ما قيل فيه، وأليق، ويدل أيضاً عليه ما زاده البخاري، قال: "إن وسادك إذا لعريض، إن كان الخيط الأبيض والأسود تحت وسادك"، وقد أكثر الناس فيه. (المصدر السابق، 494/20).

المصادر والمراجع:

أولاً- القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

ثانياً- المصادر والمراجع:

ابن الاثير. (1959). المثل السائر (تقديم: احمد الحوفي). مصر: مكتبة النهضة.

ابن المعتز. (1990). البدیع. لبنان، بيروت: دار الجيل.

ابن المنثى، أبو عبيدة معمر. (1381هـ). مجاز القرآن (تحقيق: محمد فؤاد سزگين). مصر، القاهرة: مكتبة

الخانجي.

ابن جعفر، قدامة. (1302هـ). نقد الشعر. قسنطينة: مطبعة الجوائب.

ابن عبد البر. (1992). الاستيعاب (تحقيق: علي محمد البجاوي). لبنان، بيروت: دار الجيل.

ابن فارس. (1979). معجم مقاييس اللغة. (تحقيق: عبدالسلام هارون). لبنان، بيروت: دار الفكر.

ابن فارس. (1997). الصاحبي (تحقيق: محمد علي بيضون). (د.م)، (د.ناشر).

ابن منظور. (1414هـ). لسان العرب. لبنان، بيروت: دار صادر.

الأثيوبي. (1426هـ). البحر المحيط الثجاج في شرح صحيح مسلم بن الحجاج. (د.م) دار ابن الجوزي.

الباقلاني. (1997). إعجاز القرآن (تحقيق: السيد أحمد صقر). (ط5). مصر، القاهرة: دار المعارف.

البرماوي. (2012). اللامع الصبيح بشرح الجامع الصحيح. (دراسة وتحقيق: لجنة مختصة من المحققين

بإشراف نور الدين طالب). سوريا: دار النوادر.

البغدادى. (1997). خزانة الادب (تحقيق: عبد السلام محمد هارون). (ط4). مصر، القاهرة: مكتبة

الخانجي.

الجاحظ (1423هـ). البيان والتبيين. لبنان، بيروت: دار ومكتبة الهلال.

الجرجاني. (1992). دلائل الإعجاز (تحقيق: محمود محمد شاكر). (ط3). القاهرة، جدة: مطبعة

المدني، دار المدني.

الجزوفة؁ ابن القفم؁ (د.ت)؁ مفتاح دار السعافة ومنشور ولافة العلم والإرافة؁ لبنان؁ بفروت: دار الكفب العلمفة؁

الجزوفرف؁ (1987)؁ الصباح؁ (فقفق: أحماف عباف الغفور عطار)؁ (ط4)؁ لبنان؁ بفروت: دار العلم للبالفن؁

الحنبلف؁ ابن رجب؁ (2001)؁ جامع العلوم والحكم فف شرح فمسن فاففا من جوامع الكلم؁ (فقفق: شعفب الأرناؤوط؁ وإبراهفم بافس)؁ (ط7)؁ لبنان؁ بفروت: مؤسسة الرسالة؁

الخطابف؁ (1932)؁ معالم السنن؁ سورفا؁ حلب: المطبعة العلمفة؁

الفلفافف؁ (1402)؁ سر الفصاحة؁ لبنان؁ بفروت: دار الكفب العلمفة؁

الرافف؁ (1999)؁ مفخارف الصباح؁ (فقفق: فوسف الشفخ مفام)؁ (ط5)؁ بفروت؁ صففا: المفكبة العصرفة؁ الفار الفمؤفجفة؁

الرافف؁ (2005)؁ إعجاز القرآن والبلاغة النبوة؁ (ط8)؁ بفروت: دار الكآب العربف؁

الزركشف؁ (1957)؁ البرهان فف علوم القرآن؁ (فقفق: مفام أبو الفضل إبراهيم)؁ (د.م) دار إفافاء الكفب العربفة؁

الزركشف؁ (1994)؁ البحر المفط فف أصول الفقه؁ (د.م) دار الكفبف؁

الزفخشرف؁ (1998)؁ أساس البلاغة؁ (فقفق: مفام باسل عفون السود)؁ لبنان؁ بفروت: دار الكفب العلمفة؁

الزفخشرف؁ (1407هـ)؁ الكشاف عن فقائق غوامض الفنزفل؁ (ط3)؁ بفروت: دار الكآب العربف؁

السف؁ كمال عزاففن؁ (1984)؁ الففف الحدف النبوف من الوجهة البلاغفة؁ (د.م) دار إقرأ؁

السفوطف؁ (1394هـ)؁ الإفقان فف علوم القرآن؁ (فقفق: مفام أبو الفضل إبراهيم)؁ الفافرة: الهفئة المصفرفة العامة للكآب؁

- الشافعي، محمد البكري. (2004). دليل الفالحين لطرق رياض الصالحين. (اعتنى به: خليل مأمون شيجا). (ط4). بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع.
- الشافعي، زين الدين. (2005). منحة الباري بشرح صحيح البخاري. (تحقيق: سليمان بن دريع العازمي). السعودية، الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
- العسقلاني، ابن حجر. (1379هـ). فتح الباري في شرح صحيح البخاري. لبنان، بيروت: دار المعرفة.
- العسكري، أبو هلال. (1419هـ). الصناعتين. (تحقيق: علي محمد الجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم). لبنان، بيروت: المكتبة العصرية.
- العلوي. (1423هـ). الطراز. (د.تخ). لبنان، بيروت: المكتبة العصرية.
- العيد، ابن دقيق. (د.ت). إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام. (د.م) مطبعة السنة المحمدية.
- العيني، بدر الدين. (د.ت). عمدة القاري شرح صحيح البخاري. لبنان، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- الفرايدي. (د.ت). العين. (تحقيق: مهدي الخزومي، وإبراهيم السامرائي). بيروت: دار ومكتبة الهلال.
- الفيروزآبادي. (2009). القاموس المحيط. (ترتيب، وتوثيق: مأمون خليل شيجا). (ط4). بيروت: دار المعرفة.
- الفيومي. (د.ت). المصباح المنير في غريب الشرح الكبير. بيروت: المكتبة العلمية.
- القزويني. (د.ت). الإيضاح في علوم البلاغة. (ط4). بيروت: دار إحياء العلوم.
- القيرواني، ابن رشيقي. (1981). العمدة في محاسن الشعر وآدابه. (تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد). (ط5). لبنان، بيروت: دار الجيل.
- الكرماني. (1937). الكواكب الدراري في شرح صحيح البخاري. لبنان، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

- المبرد. (1997). الكامل فف اللغة. (فقفق: محمد أؤ الففل إبراهم). (ط3). القاهرة: دار الفكر العربف.
- الناوف. (1356هـ). ففض القففر ففر الجامع الصغر. مصر: المكففة الففارف الكبرف.
- النوف. (1392هـ). المناف ففر ففر ففر ففر. (ط2). بفرو: دار إفااء الفراف العربف.
- ففوان المسفب بن علس. (2003). (فقفق: عبدالرحمان محمد الوصفف). مصر، القاهرة: مكففة الآاف.
- ففوان عمر بن أبف رفعة. (1996). (فقفق: فافز محمد). (ط2). بفرو: دار الكاف العربف.
- سنن ابن مافه. (2009). (فقفق: شعفب الأرناؤوط، وآفرون). (د.م) دار الرسالة العالمفة.
- سنن أبف فاوؤ. (د.ف). (فقفق: محمد محف الففن عبد الحمف). صفا، بفرو: المكففة العصرفة.
- سنن الفرمفف. (1998). (فقفق: بفار عواؤ معروف). لبنان، بفرو: دار الغرب الإسلامف.
- صفر البخارف. (1422هـ). (فقفق: محمد زهفر بن ناصر الناصر). (د.م) دار طوق النفاة.
- صفر مسلم. (د.ف). (فقفق: محمد فؤاؤ عبد الباقي). لبنان، بفرو: دار إفااء الفراف العربف.
- عففق، عبدالعزفز. (2006). علم البفان. مصر: دار الافاق العربفة.
- عفاض، القاضف. (2001). الشفاف- ففره الملا على القارف الفروف الففف. (ضبطه: عبالله محمد الفلفلف).
- غرب الففف للفطافف. (1982). (فقفق: عبد الكرفم إبراهم الغرباوف). دمشق: دار الفكر.
- لبنان، بفرو: دار الكفب العلمفة.
- لاشفن، موسف شاهفن. (2002). ففر المنعم ففر ففر مسلم. بفرو: دار الشروق.
- مطلوب، أحمؤ. (1975). ففر بلاغفة. الكوف: دار البفوف العلمفة.

أثر القراءات القرآنية في التقعيد النحوي

د. يوسف بن زحاف، جامعة أحمد زبانه، غليزان- الجزائر.

ملخص البحث:

يهدف هذا المقال إلى بحث موضوع القراءات القرآنية، التي هي ظاهرة واقعية في نص القرآن الكريم، وعلاقتها بالواقع اللغوي الذي كان سائدا في جزيرة العرب قبل وأثناء البعثة النبوية. ثم علاقتها بنشأة وتطور الدرس النحوي العربي، ومدى إسهامها فيه، واختلاف النحاة حولها: استثمارا، ونقدا، وردا، وتهميشا. ومن أجل ذلك فقد قسمنا هذا المقال إلى مجموعة من المحاور:

- تمهيد، يعتبر مدخلا للموضوع.

- المحور الأول، ويبحث في مفهوم القراءة القرآنية عند القراء، وفي علاقتها بالواقع اللغوي، ومدى تمثيلها لهذا الواقع.

- المحور الثاني، ويبحث في مرجعية القراءات القرآنية في التقعيد النحوي، واعتماد النحاة المؤسسين عليها، سواء أكانوا بصريين أم كوفيين. وهذا ما يتجلى في المصادر النحوية الأولى.

- المحور الثالث، ويبحث في الاختلافات المنهجية بين البصريين والكوفيين في اعتبار القراءات القرآنية، ومدى تمثيل المدرستين للمنهج الوصفي الذي هو أساس التقعيد النحوي.

- المحور الرابع، ويبحث في كيفية تعامل النحاة مع ظاهرة القراءات الشاذة، استثمارا، ونقدا، وردا، وتهميشا، مع تقديم بعض النماذج منها.

- خلاصة: وفيها، قمت بإحصاء أهم النتائج التي وصلت إليها من خلال هذا البحث.

الكلمات المفتاحية: القراءات القرآنية، النحو، الواقع اللغوي، التقعيد النحوي، المنهج الوصفي.

تمهيد:

منذ نزول القرآن الكريم لأول مرة في جزيرة العرب، كان محطّ العناية والدرس. وبمرور الوقت انحسر هذا الدرس عن علوم في غاية الجودة والإتقان؛ ومنها النحو والصرف والبلاغة والأصوات والمعاجم، وغيرها. ويجب أن نلاحظ أن هذه العلوم جميعا كانت مبنية على فهم عميق وتحليل دقيق

لآيات القرآن الكريم، فيما يعرف بـ «التأويل». والأساس الأول الذي انطلق منه المسلمون لفهم هذه الآيات هو فهم اللغة التي نزلت فيها، وهذا يتطلب فهما دقيقا للواقع اللغوي الذي تنزلت فيه بكل تشعباته الاجتماعية والثقافية.

والمسلمون مجمعون على أن القرآن الكريم لم ينزل على صورة واحدة، ولم يقرأه رسول الله ﷺ في حياته على تلك الصورة، وإنما نزل على صور متعددة، سماها المسلمون «قراءات». وقد سمعوا من فم النبي الكريم مباشرة وتناقلوها عنه جيلا بعد جيل، عرضا وتلقيا إلى اليوم.

وإذا لم يكن التأويل إلا اجتهدا للوقوف على مراد المتكلم. وكان مراد المتكلم مرهونا بالصياغة اللفظية التي يصاغ فيها المعنى، فإن أي اجتهد للوقوف على المعنى هو في الحقيقة اجتهد لتحليل البنى التركيبية في سياقاتها الخاصة بها. ومنذ القديم، وفي وقت مبكر جدا، عني العلماء بالكلام وبكيفية دلالاته، وقاموا بمحاولة استخلاص القوانين الكلية التي يخضع لها الكلام العربي فيما يعرف بـ «علم النحو». فما النحو في الأساس إلا دراسة استقرائية للواقع اللغوي، والذي تمثلته القراءات القرآنية خير تمثيل، بما يتيح استخلاص القوانين الكلية التي تضبط عملية إنتاج الكلام.

ولعل الذي مدّ خطوط هذا المنهج وعمّق مسالكه أن أوائل النحاة كانوا قرّاء بامتياز، فأبو عمرو بن العلاء هو قارئ البصرة وإمامها، وهو أحد المؤسسين الأوائل للمدرسة البصرية، وهو أستاذ غير واحد من أعلام النحو كالحليل بن أحمد وسيبويه. أما علي بن حمزة الكسائي فهو قارئ الكوفة وإمامها، وكذلك عيسى بن عمر الثقفي أو يونس بن حبيب، وغيرهم. ومن قبل هؤلاء أبو الأسود الدؤلي.

فكيف أسهمت القراءات القرآنية في إنشاء الدرس النحوي العربي؟ وكيف أسهمت في ضبط قواعده؟ وكيف نظر النحاة إليها؟ وكيف استفادوا منها؟

1. مفهوم القراءة القرآنية وعلاقتها بالواقع اللغوي.

لا نكاد نعثر على تعريف واضح للقراءة القرآنية عند المتقدمين من القرّاء. ولعل هذا يرجع إلى أنهم استغنوا عن التعريفات والحدود بالممارسة الفعلية؛ فالقارئ منهم كان يضبط روايته للقرآن الكريم، كما انتهت إليه عن مُقرئه، ضبطا دقيقا؛ ولا يمكن أن يُصرّح له بحال من الأحوال أن يُقرئ غيره ما لم يرصّ شيخه عن قراءته؛ وهذه الطريقة هي ما يسميها العلماء بطريقة التلقي والعرض؛ ولا دخل للرأي فيها ولا للاجتهاد. أما المتأخرون فقد اختلفت عباراتهم عن مفهوم القراءة اختلافا بسيطا، بحسب ما يلتفتون إليه من خصائصها؛ ومن أشهرها تعريف الزركشي (ت794هـ): "القراءات هي اختلاف ألفاظ الوحي

المذكور في كتبة الحروف أو كفيتهما؛ من تخفيف و ثقيل و غيرهما ". (الزركشي، 1983، ج1، ص318). وتعريف ابن الجزري (ت833هـ): "القراءات علم بكيفية أداء كلمات القرآن واختلافها بعزو الناقل". (ابن الجزري، منجد المقرئين، 1999، ص9). وتعريف الشهاب القسطلاني (ت923هـ): "علم القراءات: هو علم يُعرف منه اتفاق الناقلين لكتاب الله واختلافهم في الحذف والإثبات، والتحريك والإسكان، والفصل والاتصال، وغير ذلك من هيئة النطق والإبدال من حيث السماع. أو يقال: علم يُعرف منه اتفاقهم واختلافهم في اللغة والإعراب، والحذف والإثبات، والفصل والوصل من حيث النقل". (القسطلاني، ج1، ص355).

ومن كل هذا نفهم بأن القراءة القرآنية، في تعريف العلماء، هي الوجه الذي تُلفظ به الآية من القرآن الكريم؛ وجه يختاره القارئ من بين وجوه أخرى لاعتبارات متعددة. ويذكرون لصحة القراءة مجموعة من الشروط، أبرزها ثلاثة: صحة سندها إلى رسول الله ﷺ، وموافقتها لرسم المصحف العثماني، وموافقتها لوجه من وجوه العربية. وهذه شروط أغلب القراء، ولا ينزلون عن واحد منها، فـ "كل قراءة وافقت العربية ولو بوجه، ووافقت أحد المصاحف العثمانية ولو احتمالاً، وصحّ سندها، فهي القراءة الصحيحة التي لا يجوز ردّها، ولا يحلّ إنكارها، بل هي من الأحرف السبعة التي نزل بها القرآن، ووجب على الناس قبولها، سواء كانت عن الأئمة السبعة أم عن العشرة أم عن غيرهم من الأئمة المقبولين، ومتى اختلّ ركن من هذه الأركان الثلاثة أطلق عليها ضعيفة أو شاذة أو باطلة سواء كانت عن السبعة أم عن أكبر منهم". (ابن الجزري، النشر، ج1، ص9).

ولكن ما علاقة القراءات القرآنية بالواقع اللغوي الذي كان سائدا أثناء بعثة النبي محمد ﷺ؟

هذا هو السؤال الجوهرى، الذي حاول العلماء فحصه والإجابة عنه. فهل القراءات هي مجرد تنويعات في التلفظ بما يتيح تعددية في المعنى، وإذن فما مبدأ القصدية في خطاب الله تعالى؟ أم هي مما أباح الله للمسلمين أن يجتهدوا فيه؟ وإذن فما مدى توقيفية لفظ القرآن الكريم؟ وكل هذه الأسئلة حريّ بنا أن نفحصها. ولكن الأهم من ذلك أن نحاول الفحص عن مدى تصوير القراءات القرآنية للواقع اللغوي الذي كان سائدا أثناء بعثة النبي محمد ﷺ.

إن مما لا شك فيه أن الجزيرة العربية لم تكن تتكلم على صورة واحدة على أيام البعثة (بن زحاف، 2020، ص163). ومهما تكن أقوال العلماء حول العربية الفصحى: هل هي لغة العرب جميعا؟ أم هي لغة الحجاز دون سائر بلاد العرب؟ أم هي لغة مشتركة بين العرب جميعا، وتبقى لكل حيّ من أحيائها لغته الخاصة؟ فإن الذي لا شك فيه هو أن القراءات القرآنية هي المرآة الصادقة التي عكست الواقع اللغوي

الذي كان سائدا في الجزيرة العربية قبل الإسلام؛ وأن القراءات هي أصل المصادر جميعا في معرفة اللهجات العربية، وأن المنهج الذي اتبعه علم القراءات في طريقة النقل يختلف عن كل الطرق التي نقلت بها المصادر الأخرى من شعر ونثر، بل يختلف عن طرق نقل الحديث. والواقع المناسب لطبيعة الأشياء، كما يقول الراجحي، "أن شبه الجزيرة العربية كانت بها لهجات كثيرة مختلفة تنسب كل لهجة منها إلى أصحابها. وإلى جانب هذه اللهجات كانت هناك لغة عربية مشتركة تكونت على مرّ الزمن بطريقة لا سبيل لنا الآن إلى تبيينها. وهذه اللغة المشتركة لا تنسب إلى قبيلة بذاتها، لكنها تنسب إلى العرب جميعا، ما دامت النصوص الشعرية والنثرية لا تكاد تختلف فيما بينها. وهذه النصوص كما نعلم ليست قرشية أو تميمية أو هذلية فقط، بل هي من قبائل مختلفة، مما يدل على أن هذه اللغة المشتركة هي التي كان الأدباء يصطنعونها في فهم القول. ونحن لا نستطيع أن نتصور أنهم كانوا يتحدثون في بيعهم وشرائهم وهزلهم باللغة ذاتها التي ينظمون شعرهم أو يضعون فيها خطبهم". (الراجحي، اللهجات، 1996، ص 56)؛ ثم يستطرد قائلا: "ومع دخول بعض هذه الخصائص إلى اللغة الفصحى، نقول إن خصائص لهجة قریش ليست هي الغالبة على غيرها. وليس أدلّ على ذلك من ظاهرة الهمز في العربية، فالمعروف أن أهل الحجاز، ومنهم قریش، ينجحون إلى تخفيف الهمزة، وغيرهم من العرب يحققها. فالهمز إذن ليس قرشياً، وهو الغالب على التسهيل في الشعر الجاهلي، وهو السائد في القراءات القرآنية حتى إن ابن كثير وهو قارئ مكة كان يهمل". (الراجحي، اللهجات، 1996، ص 57).

ومن هنا، وإذا كان التقعيد النحوي، في المقام الأول، قائماً على الاستقراء الأمين للواقع اللغوي، أي قائماً على المنهج الوصفي، في اصطلاح المحدثين، والذي "يقوم على أساس وصف اللغة أو اللهجة في مستوياتها المختلفة، أي في نواحي أصواتها، وأبنيتها، ودلالاتها، وتراكيبها، وألفاظها". (عبد التواب، 1997، ص 182)، فإن القراءات القرآنية تقع في المرتبة الأولى للمصادر التي يمكن أن يعتمد عليها هذا التقعيد. وهو ما نلنسه في كتابات أوائل النحاة.

2. مرجعية القراءات في التقعيد النحوي.

كان المؤسسون الأوائل للنحو العربي يعتبرون القراءات القرآنية مصدراً أصيلاً في التقعيد النحوي، إلى جانب ما صحّ من الشعر العربي القديم، وبدرجة أقل الحديث النبوي الشريف؛ لتأخر جمعه من جهة، وللبس في مدى مطابقة ما يرويه المحدث لما نطق به الرسول ﷺ فعلاً، دون تغيير ولا تبديل. وكان للقراءات القرآنية هذه المكانة، من حيث الأصالة، لأن العمدة فيها كانت تقوم على الرواية المتواترة، بخلاف الشعر أو الحديث. (مكرم، 1996، ص 168).

وأقدم المؤلفات النحوية الخالصة التي وصلت إلينا كتابُ سيبويه، وهو كتاب فائق الدقة في تحليل كلام العرب وتبع منازعها في توجيه كلامها؛ وكانت القراءات القرآنية بالطبع مصدراً أصيلاً في هذا التحليل؛ ففي باب بعض الحروف التي أجريت مجرى حروف الاستفهام وحروف الأمر والنهي يبين أن القراءات تمثل مرجعية عليا للتقعيد النحوي، وهي السنة، وبالتالي فهي أولى بالاتباع، وعلى هذا فلا يحقّ للنحوي تجاوزها، بل الصحيح أن يتخذها أصلاً ليقس عليه، وليس له أن يلتمس العلل للتخطيء أو التصريب. قال بعد كلام كثير في هذا الباب حول مشروعية النصب أو الرفع أثناء تحليله لبعض الأمثلة: "فأما قوله عز وجل: ﴿إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ﴾، فإنما هو على قوله: زيداً ضربته، وهو عربيّ كثير. وقد قرأ بعضهم ﴿وَأَمَّا ثَمُودَ فَهَدَيْنَاهُمْ﴾، إلا أن القراءة لا تخالف، لأنّ القراءة السنة". (سيبويه، 1988، ج1، ص148). فانظر كيف اعتبر القراءة القرآنية واجبة الإتيان والأولى بالترجيح على ما عداها.

وفي موضع آخر، وأثناء تحليله لموارد «أنّ» في الكلام العربي، يحكي عن الخليل قائلاً: "وسألته عن قوله عز وجل: ﴿وَمَا يُشْعِرُكُمْ أَنَّهَا إِذَا جَاءَتْ لَا يُؤْمِنُونَ﴾، ما منعها أن تكون كقولك: وما يدريك أنّه لا يفعل؟، فقال: لا يحسن ذا في ذا الموضع، إنما قال: وما يشعركم، ثم ابتداء فأوجب [أي أوجب جملة]: إنّها إذا جاءت لا يؤمنون. ولو قال: وما يشعركم أنّها إذا جاءت لا يؤمنون، كان ذلك عذراً لهم. وأهل المدينة يقولون «أنّها». فقال الخليل: هي بمنزلة قول العرب: إئت السوق أنّك تشتري لنا شيئاً، أي: لعلك" (سيبويه، 1988، ج3، ص123). فأنت تلاحظ أن تحليله القائم على تحليل المعاني يقوم على التفريق بين أوجه القراءة القائمة على اعتماد الواقع اللغوي، وانظر إليه كيف يشير إلى قراءة أهل المدينة، تمييزاً لهم عن غيرهم من جماعات المتكلمين. ممّا يسمح لنا أن نستنتج أن القراءات القرآنية، وإن كانت وحياً، فما هي إلا من مظاهر التنوع اللهجي بين الجماعات اللغوية العربية.

وفي باب آخر من أبواب «أنّ» يقرّ بأن القراءة قد تكون صحيحة نحويًا، ومع هذا يُعدل عنها إلى المتواتر عند القراء، لأنه في رأيه هو الأولى بأن يؤخذ به في باب التقعيد. وفي هذا دليل على أن سيبويه كان يعول كثيراً على القراءات القرآنية ويعتبرها مصدراً أصيلاً من مصادر التقعيد النحوي. "تقول جئتكَ أنّك تريدُ الخيرَ، إنما أراد: جئتكَ لأنك تريدُ المعروفَ، ولكنك حذفْتَ اللامَ ههنا كما تحذفها من المصدر إذا قلت:

وأغفرُ عوراءَ الكريمِ ادّخاره
وأعرضُ عن ذنبِ الكريمِ تَكْرَمًا

أي لادّخاره. وسألت الخليل عن قوله جلّ ذكره: ﴿وَأَنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاتَّقُونِ﴾، فقال: إنّما هو على حذف اللام، كأنه قال: ولأنّ هذه أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاتَّقُونِ (...). فإن حذف اللام من أنّ فهو نصب (...). هذا قول الخليل، ولو قرأوها: «وَأَنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً» كان جيذاً. (سيبويه، 1988، ج3، ص148126-127).

وأنت تلاحظ أنه يجوز هذه القراءة، لأنها صحيحة نحويًا، ومع هذا فهي لا يُقرأ بها لأنها لم تتواتر عند القراء.

وفي باب آخر يتعلق بما يجري من الشتم مجرى التعظيم يقول: "تقول: أتانى زيد الفاسق، الخبيث. لم يرد أن يكرّره ولا يعرفك شيئاً تنكره، ولكنه شتمه بذلك. وبلغنا أنّ بعضهم قرأ هذا الحرف نصبا: ﴿وَأَمْرَأَتُهُ حَمَّالَةَ الْحَطَبِ﴾، لم يجعل الحمالة خبراً للمرأة، ولكنه كأنه قال: أذكرُ حمالة الحطب شتماً لها، وإن كان فعلاً لا يستعمل إظهاره.

وقال عروة الصعاليك العبسي:

سَقَوْنِي الْخَمْرُ ثُمَّ تَكْتَفُونِي
عُدَاةَ اللَّهِ مِنْ كَذِبٍ وَزُورٍ

إنما شتمهم بشيء قد استقر عندهم عند المخاطبين". (سيبويه، 1988، ج2، ص70). واختار هذا الرأي الزمخشري في الكشاف (الزمخشري، 1998، ج6، ص455).

وبهذا تكون القراءات القرآنية مصدراً أصيلاً من مصادر التقعيد النحوي عند سيبويه والبصريين عامة، لا لأنها مادة للاحتجاج فقط، ولكنها تعبير صادق في نظره عن الواقع اللغوي للعرب قبل الإسلام.

ويقابل كتاب سيبويه عند البصريين كتاب آخر عند الكوفيين لا يقل أهمية عنه من حيث أصلته ومن حيث سبقه لتأسيس النحو العربي، وهو كتاب معاني القرآن للفراء. وينبغي أن نشير إلى أن هذا الكتاب، وكتب معاني القرآن عامة، التي تلت هذا الكتاب، لم تكن تُعنى بالنحو كما يفهم اليوم من مصطلح النحو، وهو الاهتمام بالجانب الإعرابي من ضمّ وفتح وكسر، وبأن هذا صحيح جائز وهذا غير صحيح ولا جائز، إلخ. ولكن هذه الكتب كانت تعنى أولاً بتحليل التراكيب اللغوية وبكيفية دلالة هذه التراكيب على المعاني المرادة، بما يفسح المجال لفهم الخطاب وتأويله.

ففي قوله تعالى: ﴿وَلَا تَلْبِسُوا الْحَقَّ بِالْبَاطِلِ وَتَكْتُمُوا الْحَقَّ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾ يقول: "إن شئت جعلت «وتكتموا» في موضع جزم؛ تريد به: ولا تلبسوا الحقّ بالباطل ولا تكتموا الحقّ، فتُلغى «لا» لجيئها في أوّل

الكلام. وفي قراءة أبي: «وَلَا تَكُونُوا أَوَّلَ كَافِرٍ بِهِ وَنَشْتَرُوا بِآيَاتِي ثَمَنًا قَلِيلًا»، فهذا دليل على أن الجزم في قوله: ﴿وَتَكْتُمُوا الْحَقَّ﴾ مستقيم صواب". (الفراء، 1983، ج1، ص33). فانظر كيف يعتمد قراءة أبي سندا لتصويب الجزم في مثل هذا الموضع.

ومثله أيضا ما قاله في حالة نصب المضارع بعد الفاء أو الواو، قال: "وأكثر ما يكون النصب في العُطوف إذا لم تكن في جواب الجزاء الفاء، فإذا كانت الفاء فهو الرفع والجزم.

وإذا أجب الاستفهام بالفاء فنصبت فانصب العطف، وإن جزمها فصواب. من ذلك قوله في المنافقين: ﴿لَوْلَا أَخَّرْتَنِي إِلَى أَجَلٍ قَرِيبٍ فَأَصَّدَّقْتُ وَأَكُنُّ﴾، رددت «وَأَكُنُّ» على موضع الفاء، لأنها في محلّ جزم؛ إذ كان الفعل إذا وقع موقعها بغير الفاء جُزم. والنصب على أن تردّه على ما بعدها، فتقول: «وأكون»، وهي في قراءة عبد الله بن مسعود: «وأكون» بالواو، وقد قرأ بها بعض القراء. قال: وأرى ذلك صوابا؛ لأن الواو ربما حذفت من الكتاب وهي تراءى لكثرة ما تنقص وتزاد في الكلام؛ ألا ترى أنهم يكتبون «الرحمن» و«سليمن» بطرح الألف والقراءة بإثباتها؛ فلهذا جازت". (الفراء، 1983، ج1، ص88).

وأنت تلاحظ أن الكوفيين، كما البصريين، كانت القراءات القرآنية مصدرا أصيلا في التقعيد النحوي عندهم. ولا يخفى بعد هذا ما للتوجيه النحوي من أهمية في استنباط المعنى، ومن ثم في تأويل الخطاب، والذي ليس هو في الحقيقة إلا تفكيكا للبنى التركيبية للوقوف على المعنى.

وإلى جانب هذين المصدرين المؤسسين توالى بعد ذلك مؤلفات أخرى لا تقل أهمية عنهما، وهي ما تعرف بكتب الاحتجاج للقراءات، وأهمها: الحجة لأبي علي الفارسي (ت377هـ)، أو الحجة في القراءات السبع لابن خالويه (ت370هـ)، أو المحتسب لابن جني (ت392هـ)، أو الكشف عن وجوه القراءات لمكي بن أبي طالب (ت437هـ)، أو إعراب القراءات الشواذ لأبي البقاء للعكبري (ت616هـ).

وعلى أهمية هذه المصادر، فإن القاسم المشترك بينها هو تناولها لوجوه الاختلاف بين القراءات ومدى تأثيرها في إنتاج المعنى، وبهذا تسهم في تأسيس الدرس النحوي العربي.

3. مرجعية القراءات القرآنية بين البصريين والكوفيين.

وإذا كان البصريون يميلون إلى تقعيد القواعد النحوية، ومن ثم يعتمدون القياس لاستبعاد الشاذ الذي لا يتوافق مع هذه القواعد، فإن الكوفيين كانوا أكثر واقعية عندما اتخذوا الواقع اللغوي، والذي تمثلته القراءات القرآنية خير تمثيل، اتخذوه أرضية صلبة يقيمون عليها منهجهم. يقول أحمد أمين: "وربما

كان أهم الفروق الأساسية بين المدرستين أن مدرسة البصرة رأت أن أهم غرض وضع قواعد عامة للغة (...) تلتزمها وتريد أن تسير عليها في دقة وحزم. وإذا كانت اللغات لا تلتزم القواعد العامة دائماً بل فيها مسائل لا يمكن أن تجري على القاعدة، وخصوصاً اللغة العربية التي هي لغات قبائل متعددة تختلف فيما بينها اختلافاً كبيراً كما رأيت، أراد البصريون تمشياً مع غرضهم إهدار الشواذ، فإذا ثبت صحتها قالوا: إنها تحفظ ولا تقاس عليها.

وإذا رأوا لغتين، لغة تسير مع القياس، ولغة لا تسير عليه، فضلوا التي تسير عليه وضعفوا من قيمة غيرها (...) وأرادوا أن يكون ما سمع من العرب مخالفاً لهذا التنظيم مسائل شخصية جزئية يتساحون في مثلها والقياس عليها حتى لا تكثر فتفسد القواعد والتنظيم، هذا إذا لم يتمكنوا من أن يؤوّلوا الشاذ تأويلاً يتفق وقواعدهم ولو بنوع تكلف.

أما الكوفيون فلم يروا هذا المسلك، ورأوا أن يحترموا كل ما جاء عن العرب، ويجيزوا للناس أن يستعملوا استعمالهم، ولو كان الاستعمال لا ينطبق على القواعد العامة، بل يجعلوا هذا الشذوذ أساساً لوضع قاعدة عامة (...) فهم أكثر تجويزاً للوجوه المختلفة في المسائل". (أمين، 1998، ج2، 294-295).

وبهذا، ومع اعتماد البصريين على استقراء الواقع اللغوي، وكانوا في الحقيقة هم الأسبق، فإنهم كانوا مهمومين بتقعيد القواعد. وهذا ما كان يورطهم إشكالية تجاوز الواقع في غير ما قضية. وهذا ما كانت تكشفه المراجعة المستمرة جيلاً بعد جيل، وكان يكشفه نشوء المدارس في الأمصار، كمدرسة بغداد أو مصر وحتى الأندلسية. يقول الراجحي: "غير أننا ينبغي أن نعلم أن عدداً غير قليل من القضايا التي استقرت عليها المدرسة البصرية غير صحيح من الناحية اللغوية، لأنها فسرتها في ضوء نظر عقلي معين، وصحيح أنه غير مجلوب، ولكنه في الوقت نفسه لا ينطبق والواقع اللغوي (...) والحق أن الدراسة الموضوعية لكلتا المدرستين تبين أن كثيراً من المسائل التي ذهب إليها الكوفيون أقرب إلى الواقع اللغوي وإلى المنهج اللغوي الصحيح من تلك التي ذهب إليها البصريون". (الراجحي، دروس، 1975، ص11).

والحق أن الكثير من الباحثين العرب المحدثين، ولعل هذا من تأثير الدراسات اللسانية الحديثة. (دي سوسير، 1985، ص120)، كانوا أكثر إنصافاً وأكثر تفهماً لهذا المنهج، فنجد منهم من يقول: "هذا، والكوفيون لم يتحفظوا في مجال القراءات كما تحفظ البصريون، ذلك لأنهم رأوا أن القراءات سندها الرواية، وهي من أجل هذا أقوى في مجال الاستشهاد من الشعر وغيره، لأن شعار الرواة فيها الدقة والضبط والإتقان، ومن ثم كانت في نظرهم مصدراً لتقعيد القواعد وبناء الأساليب، وتصحيح الكلام

بغض النظر عن موافقتها للقياس المأخوذ أو عدم موافقتها، لأنها في ذاتها يجب أن تشتق منها المقاييس، وتستمد الأصول". (مكرم، 1996، ص 109-110).

فأنت ترى أن القراءات كانت مرجعا مكيئا في التفكير الكوفي، لأنها ببساطة تعتبر صورة دقيقة للواقع اللغوي، فهي تقوم أساسا على الرواية، والتي تتجسد في متلازمة "التلقي والعرض". (حسن جبل، 2001، ص 12)، وأداء النص أداء معينا لا مكان فيه للمنطق ولا للاجتهاد ولا للتأويل، فلا يسمح لكائن من كان أن يقرأ القرآن أو يُقرئه غيره حتى يسمعه مرارا من حافظ قارئ، ثم يعرضه عليه مرارا وتكرارا، فإذا تأكد الشيخ من جودة الحفظ وإتقان الرواية أجاز تلميذه. فالقراءات من حيث وثاقها التاريخية أشد تصويرا للواقع اللغوي من الشعر، وحتى من الحديث النبوي، ذلك أن هذين المصدرين الآخرين لم تكن فيهما دقة الرواية مضبوطة تماما، ما حمل العلماء على التحفظ والاحتياط بشأنهما في ميدان الاستشهاد اللغوي.

وإذا كانت هذه هي الحقيقة المنهجية التي تفرق بين المدرستين، فإننا "لسنا بسبيل المفاضلة بين المنهجين، ولكننا لا نملك إلا أن نشير إلى أن مذهب البصريين بما فيه من ميل شديد إلى «التقعيد» و«التقنين» أقرب إلى الطريقة التعليمية ومذهب المعلمين والتلاميذ، أما مذهب الكوفيين فهو أقرب إلى فهم طبيعة اللغة فهما صحيحا، وهو بذلك مذهب العلماء لا المعلمين". (الأسد، 1996، 436). وقد ذكر ابن جني أن الكسائي كان في مجلس يونس بن حبيب وسُئل عن قول العرب: لأضربن أيهم يقوم، لم لا يقول القائل: لأضربن أيهم، فأجاب صارما: "أي، هكذا خلقت". (ابن جني، ج 3، ص 292). وأنت ترى أن هذا الجواب هو صميم المنهج الوصفي، كما نفهمه الآن من الدرس اللساني الحديث، والذي لا ينساق وراء التعليل العقلي متجاوزا العرف اللغوي. ولم تعد هذه المنهجية من ينصفها ولو بعد أزمان متطاولة، وفي أرض بعيدة كل البعد عن المشرق. أنصفت في الأندلس على يد ابن حزم، المعروف بصرامته الظاهرية، فكان يقول: "ولا عجب أعجب ممن وجد لأمرئ القيس أو لزهير أو جرير أو الحطيئة أو الطرماح أو لأعرابي أسدي بن سلمى أو تميمي، أو من سائر أبناء العرب، بوال على عقبيه، لفظا في شعر أو نثر، جملة في اللغة، وقطع به ولم يعترض فيه. ثم إذا وجد لله تعالى، خالق اللغات وأهلها، كلاما لم يلتفت إليه، ولا جعله حجة. وجعل يصرفه عن وجهه ويحرفه عن مواضعه، ويتحيل في إحالته عما أوقعه الله عليه". (ابن حزم الأندلسي، ج 3، 107).

وأنصفت كذلك على يد أبي حيان الأندلسي، فقد كان أكثر صراحة عند مناقشته لقوله تعالى: ﴿وَجَعَلْنَا لَكُمْ فِيهَا مَعَايِشَ﴾ (الأعراف: 10) "قرأ الجمهور: «مَعَايِشَ»، وهو القياس، لأنّ الباء في المفرد هي أصل لا زائدة فتهمز. وإنما تهمز الزائدة نحو: صحائف في صحيفة. وقرأ الأعرج وزيد بن علي والأعمش

وخارجة عن نافع وابن عامر في رواية: معائش بالهمزة وليس بالقياس، لكنهم رووه وهم ثقات فوجب قبوله وشذ هذا الهمز(....) وقال الزجاج: جميع نحة البصرة تزعم أن همزها خطأ. ولا أعلم لها وجهاً إلا التشبيه بصحيفة وصحائف ولا ينبغي التعويل على هذه القراءة. وقال المازني: أصل أخذ هذه القراءة عن نافع، ولم يكن يدري ما العربية. وكلام العرب التصحيح في نحو هذا. انتهى. ولسنا متعبدين بأقوال نحة البصرة (....) وقال الفراء: ربما همزت العرب هذا وشبهه، يتوهمون أنها فعيلة فيشبهون مفعلة بفعيلة انتهى. فهذا نقل من الفراء عن العرب أنهم ربما يهمزون هذا وشبهه، وجاء به نقل القراءة الثقات ابن عامر وهو عربي صراح، وقد أخذ القرآن عن عثمان قبل ظهور اللحن، والأعرج وهو من كبار قرّاء التابعين، وزيد بن عليّ وهو من الفصاحة والعلم بالمكان الذي قلّ أن يدانيه في ذلك أحد، والأعمش وهو من الضبط والإتقان والحفظ والثقة بمكان، ونافع وهو قد قرأ على سبعين من التابعين وهم من الفصاحة والضبط والثقة بالحلّ الذي لا يجهل، فوجب قبول ما نقلوه إلينا ولا مبالاة بخالفة نحة البصرة في مثل هذا". (أبو حيان الأندلسي، 1993، ج 4، ص 271). إلى أن قال: "وكثير من هؤلاء النحاة يسيئون الظن بالقرّاء ولا يجوز لهم ذلك". ويعلق عبده الراجحي على هذه المسألة قائلاً: "فالنحاة أصحاب تقعيد وتنظيم، وهذه الروايات التي تخرج على قواعدهم كانت تفجأهم، فلا يكون منهم إلا تخريبها على التوهم. والقرّاء أصحاب أداء، وهم أهل تلقّي وعرض، فهم من هذه الناحية أدقّ من النحاة في نقلهم للغة. نحسب أن الحق في جانب القرّاء، حيث إن بحثنا في اللهجات يثبت أنه قد كانت هناك لهجات مستعملة تؤيد هذه القراءات (....) ولو كان النحاة مهتمين بدراسة اللهجات العربية القديمة لما ردوا هذه اللهجات ولما جرحوا أصحابها". (الراجحي، اللهجات، ص 86).

والأمثلة حول هذه القضية كثيرة. وإن قراءة متأنية، للمصادر الكوفية الخالصة كـ «معاني القرآن للفراء»، أو المقارنة بين المدرستين كتاب «الإنصاف في مسائل الخلاف» لابن الأنباري، يمكن أن تمدّنا بأمثلة عديدة تؤيد هذا الطرح، ولا أدل على ذلك من أن ابن الأنباري بلغ بها في الإنصاف ما مقداره مئة وعشرون مسألة، تؤدي القراءات القرآنية في أغلبها دوراً لا يستهان به في التعليل والترجيح.

4. إشكالات القراءات الشاذة.

طرحت القراءات الشاذة إشكالات عديدة على الدرس النحوي العربي. والحقيقة أن وصف هذه القراءات بالشذوذ هو نفسه ليس محلّ إجماع، ذلك أن هذا الوصف قائم على أن هناك قاعدة متفقاً عليها، وهناك ما يشذ عن هذه القاعدة. وهذا أمر ليس متحققاً بإطلاق. كيف والقراءات تعبير عن الواقع الذي هو الأصل الذي تبنى عليه القاعدة؟ وإذن فقد ظلت هذه الإشكالية مدار النزاع بين النحاة على مدّ العصور. وكان كلّ منهم يدلي بدوله في محاولة منه لتخطيء هذه القراءة أو تلك، أو تأويلها، أو وصفها

بالشدوذ. ولكن ما السبب في وقوع هذه الإشكالات؟ هناك مجموعة الأسباب هي التي أدت إلى هذا الاضطراب، نذكر منها:

أولها، أن الذين قاموا بجمع اللغة، ودوّنوا دواوينها الأولى، لم يكن عملهم تاماً من جهة الكمّ، ومن جهة الشمول أيضاً. ونحن نذكر القول الشهير لما رواه ابن سلام عن يونس بن حبيب عن أبي عمرو بن العلاء عندما قال: "ما انتهى إليكم مما قالت العرب إلا أقلّه ولو جاءكم وافرا لجاءكم علم وشعر كثير". (الجمحي، 2001، ص34)؛ ويجب أن نذكر أن هذا الرأي كان من أقوى الأدلة التي بنى عليها طه حسين نظريته حول النحل في الشعر الجاهلي. (طه حسين، 1926، ص31 وما بعدها). وإذا كان هذا صحيحا، فهذا يعني أن المادة اللغوية التي جمعت جراء ما وصل إلى المدونين من شعر ونثر قليل جدا. وبطبيعة الحال فإن القواعد التي بناها النحاة، بناء على ما وصل إليهم، غير متينة بسبب هذا الاستقراء الناقص، فيما يذهب إليه المحدثون. وهذا رأي سعيد الأفغاني حين يقول: "الحق أن النقد يجد في صفّ النحاة وفي قواعدهم ثغرا عدّة ينفذ منها إلى الصميم؛ فهم يريدون بناء قواعدهم على كلام العرب فيجمعون تنفا نثرية وشعرية من هذه القبيلة ومن تلك، من أعرابي في الشمال إلى امرأة في الجنوب، ومن شعر لا يعرف قائله إلى جملة غير منسوبة، يجمعون هذا إلى أقوال معروفة مشهورة، ويضعون قواعد تصدق على أكثر ما وصل إليهم بهذا الاستقراء الناقص، الذي لا يستند إلى حطة محكمة في الجمع، ثم يسدّدون هذه القواعد بمقاييس منطقية يريدون اطرادها في الكلام، حتى إذا أتت بعضهم قراءة صحيحة السند تخالف قاعدته القياسية، طعن فيها، وإن كان قارئها أبلغ وأعرب من كثير ممن يحتجّ النحوي بكلامهم". (الأفغاني، أصول، 1987، ص31).

ويضاف إلى هذا الاستقراء الناقص من جهة الكمّ خلل آخر من جهة الشمول، وذلك أن منطلق جمع اللغة في بداياته كان من العراق، من البصرة والكوفة تحديدا. ومهما يكن اجتهاد العلماء في الجمع، ومهما تكن وسائلهم في هذا الجمع، فإن العصر الذي عاشوا فيه، وقلة وسائل النقل ووسائل التسجيل وقلة الأفراد المنقطعين لهذا العمل، وأسباب أخرى، نرى أنها كلّها عوامل أدت إلى القصور عن بلوغ جميع ربوع الجزيرة العربية، وتسجيل جميع ما لديها لفظا ودلالة وتركيبا، فضلا عن التمييز الذي حدث بين القبائل في مدى فصاحتها، وبالتالي مدى أهليتها لأن يؤخذ عنها. وهذا مضمون ما نقله السيوطي عن أبي نصر الفارابي في أول كتابه المسمّى بالألفاظ والحروف، قال: "كانت قريش أجود العرب انتقاداً للأفصح من الألفاظ وأسهلها على اللسان عند النطق وأحسنها مسموعاً وأبينها إبانة عمّا في النفس والذين عنهم نُقلت اللغة العربية وبهم اقتُدي عنهم أخذ اللسان العربي من بين قبائل العرب هم: قيس وتيم وأسد فإن هؤلاء هم الذين عنهم أكثر ما أخذ ومعظمه وعليهم اتّكل في الغريب وفي الإعراب والتّصريف ثم

هذيل وبعض كآنة وبعض الطائين، ولم يؤخذ عن غيرهم من سائر قبائلهم". (السيوطي، ج1، ص211). وهذا التمييز، كما ترى في الجملة الأخيرة، إن دلّ على شيء، فإنما يدلّ على أن التقعيد النحوي لم يُبنَ في عمومه على استقرار تام للغة العرب، ومن ثمّ فقد كان طبيعياً أن تشدّ بعض القراءات عن القواعد النحوية، التي لم يجد لها النحاة من مخرج سوى التأويل أو الوصف بالشذوذ، بل التخطيء في بعض الأحيان؟

وهناك سبب آخر لا يقل أهمية عن السبب الأول هو هيمنة نزعة التقعيد على حساب توصيف الواقع. وبالأخص مع البصريين. وفي طبقات النحويين لأبي بكر الزبيدي: قال ابن نوفل: سمعت أبي يقول لأبي عمرو بن العلاء: أخبرني عمّا وضعتَ ممّا سميتَ عربيةً، أيدخل فيه كلام العرب كلّ؟ فقال: لا. فقلت: كيف تصنع فيما خالفتك فيه العرب، وهم حجةٌ؟ فقال: أحمل على الأكثر، وأسمي ما خالفني لغات". (السيوطي، ج1، ص184). وعلى هذا النحو دمغت لهجات قبائل عربية كثيرة بالشذوذ وهي من صميم العرب، فضلاً عن اليمنيين والعراقيين وبعض القبائل العربية التي استوطنت الشام. وعمل النحاة، مستعجلين، على تقعيد القواعد بناء على ما انتهى إليهم، ولم يلتفتوا إلى ما عسى أن يكون عند القبائل التي لم ينته إلى علمهم منها شيء.

وهذه أمثلة يسيرة لما عسى أن يظهر فيه النزاع واضحاً حول اعتبار الواقع اللغوي بين النحاة والقراء، وبين النحاة فيما بينهم من بصريين وكوفيين.

كان أهل الشام يقرأ «إبراهيم»، مدّاً بالفتح، في بعض المواضع، و«إبراهيم»، مدّاً بالكسر، في مواضع أخرى. ويروى أنه قيل لمالك بن أنس: إن أهل الشام يقرأون ستة وثلاثين موضعاً «إبراهيم» بالألف، فقال: أهل دمشق بأكل البطيخ أبصر منهم بالقراءة، فقليل: إنهم يدعون أنها قراءة عثمان، فقال: هذا مصحف عثمان، فأخرجه فوجده كما نقل له. (الخنيلي، 1998، ج2، ص445).

- هل يجوز للفاعل أن يكون جملة؟

أما البصريون فقد انتهت بهم دراساتهم إلى أن الفاعل يجب أن يكون كلمة واحدة، فإذا اعترضهم الواقع، بما لا يدع مجالاً للشك، لأنه ثابت بنص القرآن الكريم، أطلقوا آلة التأويل. ومن ذلك تأويلهم لقوله تعالى: ﴿ثُمَّ بَدَأَ لَهُمْ مِنْ بَعْدِ مَا رَأَوْا الْآيَاتِ لَيْسَ جُنَّةٌ حَتَّىٰ حِينٍ﴾ (يوسف: 35)، فأنت ترى أن الطبيعي أن يكون الفاعل هو جملة «يسجنّه»، وهو ما يؤكده واقع لغات كثيرة غير العربية، والتي تبيح أن يكون فاعل الفعل جملة وليس لفظاً مفرداً، ولكن الزمخشري، وجرياً منه في إثر قواعد مدرسته، والتي ترى وجوب أن يكون الفاعل لفظة واحدة، يرى أن "بَدَأَ لَهُمْ" فاعله مضمّر، لدلالة ما يفسره عليه وهو

«ليسجنَّه»، والمعنى: بدا لهم بداء، أي: ظهر لهم رأي ليسجنَّه". (الزنجشيري، ج3، ص282). فانظر كيف يدور حول المشكل مستخدماً سلاح التأويل، ويحاول أن يقدّر الفاعل كلمة مفردة هي «بداء» أو «رأي»، ولا يستسلم للواقع اللغوي الذي من المفروض أن يكون هو الأساس لتقعيد القواعد النحوية. وإنه لم الغريب أن نجد بعض النحويين المحدثين يستعملون الجملة فاعلاً بوعياً أو دون وعياً، فما يكون فاعل الفعل «يعدُّ» في هذه الجملة: "لم يعدَّ يقبلُ في هذا العصر عرضُ القواعد في الجامعات دون مناقشة ما تستند إليه من شواهد". (الأفغاني، الموجز، 2003، ص3).

- هل يمكن للفعل الماضي أن يقع حالا ؟

ذهب الكوفيون أن الفعل الماضي يمكن أن يقع حالا في مثل قوله تعالى: ﴿أَوْ جَاءُوكُمْ حَصِرَتْ صُدُورُهُمْ﴾ (النساء: 90)، أي حَصِرَتْ، واستدلوا على ذلك بالقراءة المتواترة عن الحسن البصري ويعقوب الحضرمي والمفضل عن عاصم: ﴿حَصِرَتْ صُدُورُهُمْ﴾. أما البصريون فقد أنكروا عليهم ذلك، وتألّوا قراءة «حَصِرَتْ» على عدة أوجه:

أحدها: أنها صفة للقوم المجرور في أول الآية.

والثاني: أن تكون صفة لاسم مقدر، فيكون التقدير: أو جاؤوكم قوما حصرت صدورهم، وتنفق المدرستان على أن الماضي إذا ورد صفة لموصوف محذوف كان جائزاً.

والثالث: أن يكون خبراً بعد خبر، كأنه قال: أو جاؤوكم، ثم أخبر فقال: حصرت صدورهم.

والرابع: أن يكون محمولا على الدعاء، لا على الحال، كأنه قال: ضيق الله صدورهم، كما يقال: جاءني فلان وسع الله رزقه.

- هل يمكن أن تكون إلا بمعنى واو العطف؟

وقد ذهب الكوفيون إلى جواز ذلك، إذ يمكن في نظرهم أن تؤدي «إلا» دور العطف في الجملة، واستدلوا على ذلك بقوله تعالى: ﴿لَيْسَ يَكُنَ لِلنَّاسِ عَلَيْكُمْ حُجَّةٌ إِلَّا الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ﴾ (البقرة: 150)، أي «ولا الذين ظلموا»، وأيدوا حجتهم هذه بقراءة من قرأ «إلى الذين ظلموا» بمعنى «مع الذين ظلموا». ومثل هذا يرد في موضع كثيرة من القرآن الكريم من مثل قوله تعالى: ﴿فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ﴾ (المائدة: 6)، أي مع المرافق ومع الكعبين، ومثله أيضاً قوله: ﴿وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَهُمْ إِلَى أَمْوَالِكُمْ﴾ (النساء: 2)، أي مع أموالكم.

وقد رفض البصريون بطبيعة الحال أدلة الكوفيين، وقالوا: "وأما قراءة من قرأ: «إلى الذين ظلموا منهم» بالتخفيف، فإن صحت وسُلم لكم ما ادعيتموه على أصلكم من أن «إلى» تكون بمعنى «مع» فليس لكم فيه أيضا حجة تدل على أن «إلا» تكون بمعنى «الواو» لأنه ليس من الشرط أن تكون إحدى القراءتين بمعنى الأخرى، وإذا اعتبرتم هذا في القراءات وجدتم الاختلاف في معانيها كثيرا جدا، وهذا مما لا خلاف فيه، وإذا ثبت هذا فيجوز أن تكون قراءة من قرأ «إلى الذين» بالتخفيف بمعنى «مع» وقراءة من قرأ «إلا» بالتشديد بمعنى «لكن» على ما بينا". (ابن الأنباري، ج1، ص272).

وبهذا يكون للاعتبار النحوي لوجه القراءة فاعلية كبيرة في الفهم والتقدير، وتبقى الإشكالية مرهونة بين قطبين، بين أن تكون القاعدة النحوية هي التي توجه الصياغة اللفظية إلى المعنى أو العكس، فيتم استخلاص المعنى من العبارة، وعلى ضوء الصياغة اللفظية للعبارة يتم استخلاص القاعدة النحوية. وهذا يقتضي بالطبع تحليلا شاملا لجميع العلاقات السياقية الممكنة التي تتيح هذا الاستخلاص. وبمعنى آخر: هل يتم الفهم حسب آليات القواعد النحوية أو يتم القطع بالمراد وإتمام العملية التأويلية، ثم بعد ذلك تستنبط القاعدة على ضوء هذا الفهم والتأويل؟

ومهما تكن الاعتبارات التي يأخذ بها هذا الطرف أو ذاك، فإن الذي لا شك فيه أن هذا الإشكال يعتبر إحد الإشكالات العويصة التي تواجه اللسانيين في جميع اللغات، لا العربية فحسب، ولكن الجليل في التراث اللساني العربي أن هذه الخلافات قد أخصبت الدرس النحوي العربي إلى حد بعيد.

خاتمة:

يعتبر البحث في القراءات القرآنية وعلاقتها بالنحو العربي من أخصب البحوث اللغوية، والتي يمكن أن تمد الباحثين بتصور واضح ودقيق عن تطور مسار الدرس النحوي العربي. ونحن نعتقد أن كثرة المصادر وتنوعها وتوفرها في أيدي الباحثين، بعدما أخرجها التحقيق العلمي إلى الضوء، يمكن أن يسهم بشكل فعال في هذا الاتجاه. ويمكن في الأخير أن نلخص نتائج هذا البحث فيما يلي:

- لقد كان القرآن الكريم أصدق مرآة يمكن أن ينعكس فيها الواقع اللغوي الذي كان سائدا أيام بعثة النبي الكريم. وتعتبر القراءات القرآنية أجلى تصوير لهذا الواقع، بما يحملنا على أن نزعّم أن ليس هناك صورة أخرى أوثق منها، لا في الشعر، ولا في الحديث، ولا في غيرهما.

- ولقد أسهمت القراءات القرآنية بقسط وفير في نشأة وتطور الدرس النحوي العربي. وإن الإشكالات التي كانت تثيرها في كل وقت وحين، لمي المحرك الأول الذي كان يدفع النحاة للبحث

والاستقصاء والتحليل والتعليل، بما يجلنا على أن نزع أن النحو العربي هو من أعرق البحوث اللغوية على مستوى العالم، من جهة علميته، وموضوعيته.

- لقد فتح البحث في القراءات القرآنية المجال واسعا للعلماء أن ينظروا لهذه الظاهرة نظرة راهنة أكثر موضوعية وأكثر علمية، ومن ذلك طرق العلماء لموضوع القراءات من منظور جغرافي. ويعتبر بحث عبده الراجحي في نظري حول اللهجات العربية في القراءات القرآنية، من أصل هذه البحوث.

- يمكن بوضوح أن يسعنا بحث القراءات القرآنية، مستقبلا، في أن نتعامل تعاملًا علميًا وموضوعيًا مع ظاهرة اللهجات العربية المعاصرة المنتشرة في الوطن العربي، فتدرس هذه اللهجات دراسة علمية موضوعية، لنستخلص منها ما يمكن أن يخضع لمعايير الفصحى، ونخلص بالتالي من ظاهرة الازدواج اللغوي.

قائمة المصادر والمراجع:

- ابن الأنباري. (د.ت). الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين. دمشق: دار الفكر.
- ابن الجزري، شمس الدين. (د.ت). النشر في القراءات العشر. (تحقيق: علي محمد الضباع. لبنان، بيروت: دار الكتب العلمية.
- ابن الجزري، شمس الدين. (1999). منجد المقرئين ومرشد الطالبين. بيروت: دار الكتب العلمية.
- ابن جني، أبو الفتح. (د.ت). كتاب الخصائص. (تحقيق: محمد علي النجار. (د.م) المكتبة العلمية.
- ابن زحاف، يوسف. (2020). إشكالات التأويل. الأردن: دار غيداء.
- أمين، أحمد. (1998). ضحي الإسلام. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- الأسد، ناصر الدين. (1996). مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية. (ط8). بيروت: دار الجليل.
- الأفغاني، سعيد. (1931). في أصول النحو. بيروت: المكتب الإسلامي.
- الأفغاني، سعيد. (2003). الموجز في قواعد اللغة العربية. بيروت: دار الفكر.
- الأندلسي، أبو حيان. (1993). البحر المحيط. (تحقيق: عادل عبد الموجود). بيروت: دار الكتب العلمية.
- الأندلسي، ابن حزم. (د.ت). الفصل في الملل والأهواء والنحل. القاهرة: مكتبة الخانجي.
- الجمحي، محمد بن سلام. (2001). طبقات فحول الشعراء. بيروت: دار الكتب العلمية.
- الحنبلي، أبو حفص عمر بن علي. (1998). اللباب في علوم الكتاب. (تحقيق: عادل عبد الموجود). بيروت: دار الكتب العلمية.
- الراجحي، عبده. (1975). دروس في كتب النحو. بيروت: دار النهضة العربية.
- الراجحي، عبده. (1996). اللهجات العربية في القراءات القرآنية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- الزركشي، بدر الدين. (1983). البرهان في علوم القرآن. (تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم). (ط3). القاهرة: مكتبة دار التراث.

الزحشري، أبو القاسم. (1998). الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل. (تحقيق: عادل أحمد عبدالموجود. الرياض: مكتبة العبيكان.

السيوطي، جلال الدين. (د.ت). المزهر في علوم اللغة وأنواعها. (تحقيق: محمد بك). (ط3). القاهرة: دار التراث.

الفراء، يحيى بن زكريا. (1983). معاني القرآن. (ط3). بيروت: عالم الكتب.

القسطلاني، أبو العباس. (د.ت). لطائف الإشارات لفنون القراءات. (تحقيق: مركز الدراسات الإسلامية). السعودية: وزارة الشؤون الإسلامية.

جبل، حمد حسن حسن. (2001). وثيقة نقل النص القرآني من النبي (ص) إلى أمته. طنطا: دار الصحابة للتراث.

حسين، طه. (1926). في الشعر الجاهلي. القاهرة: دار الكتب المصرية.

دي سوسير. (1985). علم اللغة العام. (ترجمة: يوثيل يوسف عزيز). بغداد: دار آفاق عربية.

سيبويه. الكتاب. (تحقيق: عبد السلام هارون). (ط3). القاهرة: مكتبة الخانجي.

عبد التواب، رمضان. (1997). المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي. (ط3). القاهرة: مكتبة الخانجي.

مكرم، عبد العال سالم. (1996). القراءات القرآنية وأثرها في الدراسات النحوية. (ط3). بيروت: مؤسسة الرسالة.

وسائل التفسير اللغوي عند ابن هشام اللخمي، دراسة تحليلية

أ. علي محمد علي المحجوب، كلية اللغات والترجمة، جامعة الزيتونة.

ملخص البحث:

تكمّن أهمية هذا البحث في محاولة الباحث التطرق لوسائل التفسير اللغوي، التي استخدمها ابن هشام اللخمي في شرح فصيح ثعلب لمعرفة وتوضيح معاني الكلمات والجمل التي تناولها ثعلب في كتابه الفصيح، فمن الطرق التي اتبعها في هذا الشرح، التفسير بعدة وسائل لغوية لم يتطرق إليها أحد بدراسة مستقلة، عدا: صبيح التميمي، الذي أشار إليها في بحثه المعنون بـ(المنهج اللغوي لأبي عبيدة في كتابه غريب الحديث)، وقد استعان أهل اللغة بهذه الوسائل أذكر منهم: الخليل بن أحمد الفراهيدي، في كتابه العين، وابن دريد في جمهرة اللغة، وأغلب شراح الفصيح، فرأيت أن تكون هذه الوسائل محطّ بحثي، وتمثلت تلك الوسائل فيما يلي: أولاً: التفسير بالمرادف وهي أكثر الوسائل اللغوية المتبعة في شرح الألفاظ في المعاجم العربية، قديمها وحديثها، ثانياً: التفسير بالعامي وهي من الوسائل التي يلجأ إليها ابن هشام اللخمي في شرحه لفصيح ثعلب عندما لا يجد مفردة أو عبارة فصيحة يشرح بها اللفظ المراد شرحه، فيذكر المقابل العامي لها، ثالثاً: التفسير بالمثل وهو أن يذكر المعجمي أو اللغوي اللفظ مع ما يماثله ويشابهه، ومن ألفاظ هذه الوسيلة: المثل، والكاف، والمنزلة، والشبه. رابعاً: التفسير بالضد وهي من الوسائل التي يلجأ إليها المعجميون واللغويون لشرح بعض الألفاظ الغامضة عندما لا تسعفهم الألفاظ المرادفة لللفظ، أو عندما يكون ذكره للضدّ يكفي لتوضيح المعنى، خامساً: التفسير بالأعجمي تُعد من الوسائل التي فسّر بها الشارح بعض ألفاظ الفصيح.

مقدمة:

باسم الله والحمد لله ربّ العالمين، والصلاة والسلام على البشير النذير خاتم النبيين سيّدنا محمد، الناطق بأفصح لسان، وأنصح بيان، وعلى آله وصحبه ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين.

أمّا بعد:

يتناول الباحث في دراسته هذه وسائل التفسير اللغوي، وذلك من خلال كتاب شرح الفصيح لابن هشام اللخمي، حيث اتبع الشارح عدّة وسائل استعان بها في شرحه لفصيح ثعلب، وكان ذلك في دراسة تحليلية لبعض النماذج من شرحه المذكور.

ويعُدُّ شرح الفصيح لابن هشام اللخمي أحد كتب التراث التي ورثناها عن علمائنا الأجلّاء، الذين كرسوا حياتهم لخدمة اللغة العربية، ومن ثمّ خدمة كتاب الله الكريم، وصيانة مفردات اللغة من اللحن والخطأ، الذي انتشر بعد اختلاط العرب بغيرهم، إثر الفتوحات الإسلامية المتعاقبة، فنتج عن ذلك الاختلاط وقوع الكثير من الناس في الخطأ، وهم يحسبون أنهم يصيبون، وكثير من العوام يصيبون وهم لا يشعرون، فتساوى الخلق في الخطأ واللحن إلّا مَنْ قلّ منهم.

وبعد أن رأى علماء العربية هذا اللحن، تصدّوا للتأليف في فصيح الكلام، وبيّنوا ما خالفه، فظهرت العديد من المؤلفات التي عُنيت بتطبيق المقياس الصوابي على مفردات اللغة، فوضّحوا أبنيتها، وبيّنوا دلالتها، وفسّروا ظواهرها، واعتنوا بغيرها، جاعلين الفيصل في ذلك ما ورد من فصيح كلام العرب، وفي مقدمته القرآن الكريم، والشواهد الأخرى الفصيحة التي كانت المعيار في صحّة البناء وسلامة المعنى.

ومن بين تلك المؤلفات التي اهتمت بهذا النوع من التصنيف «فصيح ثعلب» والشرح التي قامت عليه، ومن بينها هذا الشرح لابن هشام اللخمي، دراسة وتحقيق: الدكتور مهدي عبيد جاسم، محطّ دراستنا هذه.

- فالإمام ثعلب - رحمه الله - من علماء اللغة وروادها المشهورين، كان مولده ببغداد سنة (200هـ)، ووفاته بها سنة (291هـ). (ياقوت الحموي، 1991، 55/2).

وصنف ثعلب عددا من المؤلفات، أشهرها كتابه الفصيح - الذي قامت عليه عدّة شروح منها شرح ابن هشام اللخمي. (الهروي، 1949، ص: ح - ط).

- أمّا ابن هشام اللخمي: فهو أبو عبدالله محمد بن أحمد بن هشام بن إبراهيم بن خلف اللخمي، سكن سبته. (الزركلي، 2002، ص 318/5).

- ومن شيوخه الذين روى عنهم: أبي بكر العربي، وأبي الخليل، وأبي طاهر السلفي. (اللخمي، 1988، ص 13).

- أمّا مؤلفاته: فلقد ترك ابن هشام اللخمي عدّة مؤلفات، منها: شرح الفصيح، الدّر المنظوم، كتاب المقصور والممدود، والمدخل إلى تقويم اللسان وتعليم البيان. (اللخمي، 1988، ص 14). وقد توفي ابن هشام اللخمي سنة 577هـ على رواية ابن عبد الملك. (اللخمي، 1988م، ص 14، والزركلي، 2002، ص 318/5).

وفيما يلي أهم وسائل التفسير اللغوي التي استعان بها ابن هشام في شرحه للفصيح، مع نماذج تحليلية توضّح ذلك.

أولاً. التفسير بالمرادف:

وظف ابن هشام اللخمي هذه الوسيلة في شرحه للفصيح «فصيح ثعلب» في كثير من الأبواب، ومن الألفاظ التي فسرها لنا:

1- باب فعّلت بفتح العين:-

- النموذج الأول: «نمّي»:-

يقول ابن هشام اللخمي في معنى: (نمّي المال ينمي) يعني زاد، وقالوا في المستقبل: ينمو وينمي، وهما لغتان فصيحتان، وكان حقّه أن يذكرهما، ولم يأت إلاّ بينمي فقط. (اللخمي، 1988، ص48).

وعقب عليه أبو جعفر فقال: ما قاله ابن هشام من أنهما لغتان فصيحتان غلط، وإنما اللغة الفصيحة ينمي فقط، التي ذكرها ثعلب بدليل ما نقله الأئمة الثقات الأثبات. (اللبي، 1996، ص13/1). فهذا انتصار صريح وواضح لثعلب.

وأشار ابن درستويه في تصحيحه: إلى أنّ ما ذكره ثعلب نمّي ينمي، لأنّ العامّة تقولها بالواو ينمو، وهي لغة لبعض العرب، وليست بخطأ، ولكنّ الباء أعلى وأعرف، في كلام الفصحاء. (ابن درستويه، 2004، ص40).

فالمال عند بعض العرب: الإبل والبقر والغنم، ولا يقال للذهب والفضّة عندهم: مال، إنّما يقال له: نقدٌ ناضٍ، وأقلّه ما تجب فيه الزكاة، وما نقص عن ذلك فليس بمالٍ، وحكى أبو عمر صاحب الياقوتة: أنّ المال الصّامت: الدنانير والدراهم والجواهر، والمال النّاطق: البعير والبقر والشاة، قال ومنه قولهم: ماله صامت ولا ناطق، ومنهم من أوقع المال على جميع ما يملكه الإنسان وهو الصحيح. (اللخمي، 1988، ص48).

وفي معنى ينمي بالياء قال أبو جعفر: ليس مقصوراً على المال فقط، حتى لا يقال ينمي إلاّ في المال، بل يقال في المال وفي كل ما يتصور الزيادة فيه، وإن كان بعض اللغويين فرّق بين ينمي وينمو، فقال ينمي بالياء للمال، وينمو بالواو لغير المال. (اللبي، 1996، ص15/1).

ومن خلال هذه الآراء لم أجد من أنكر هذه اللغة (يَنخُو) بالواو على ابن هشام أو غلطه فيها، سوى أبي جعفر صاحب تحفة المجد، وعلل ابن دُرستويه ذلك في شرحه فقال: هي لغة العامة، ولغة بعض العرب، وليست بخطأ. وأما في معنى المال لم يكن هناك خلاف.

- النموذج الثاني: «هَلَك»:-

في الباب نفسه يقول ابن هشام وفي قوله: (هَلَكَ الرَّجُلُ يَهْلِكُ) عَطِبَ أو مات أو تَلَفَ وما أشبه ذلك. (اللخمي، 1988، ص53).

وجاء عند ابن منظور: هَلَكَ يَهْلِكُ هُلُكًا وهَلَكًا وهَلَاكًا: مات، وفي الحديث عن أبي هريرة قال الرسول صلى الله عليه وسلم: "إذا قال الرجل هَلَكَ الناس فهو أَهْلَكُهُمْ"، (الإمام مسلم، 2001، كتاب البر والصلة والآداب، رقم الحديث، 2623). يُروى بفتح الكاف وضمها، ومن فتحها كانت فعلا ماضيا، ومعناه أَنَّ الغالين الذين يُؤسُّون النَّاسَ من رحمة الله تعالى يقولون هَلَكَ النَّاسُ، أي: استوجبوا النَّارَ والخلود فيها بسوء أعمالهم، فإذا قال الرَّجُلُ ذلك فهو الذي أوجبه لهم، لا الله تعالى، أو هو الذي لما قال لهم ذلك وأيَّأسهم حملهم على ترك الطَّاعة والانهماك في المعاصي، فهو الذي أوقعهم في الهلاك. وأما الضَّمُّ فعناه أَنَّهُ إذا قال ذلك لهم فهو أَهْلَكُهُمْ، أي: أَكْثَرَهُمْ هَلَاكًا، وهو الرَّجُلُ يُولَعُ بعباب النَّاسِ وَيَذْهَبُ بنفسه عَجْبًا ويرى له عليهم فضلاً. (ابن منظور، 2000، مادة "هلك").

وقال الزَّخَشَرِيُّ في شرحه: والعامة تقول هَلَكَ بالكسر، وهي لغة ضعيفة. وأَهْلَكَهُ اللهُ أفصح من هَلَكَهُ اللهُ، يُقال رَجُلٌ هَالِكٌ، وقومٌ هَلَكَى في المحبة، وهَلَاكٌ في الموت، وهَوَالِكٌ. (الزخشرى، 1417هـ، ص27/1).

وقال أبو جعفر: معناه: مات، ونقل عن المطرِّز فقال: أو وقع في أمر شديد، كالموت؛ وأما المستقبل فيقال في هَلَكَ المفتوح: يَهْلِكُ بالكسر. (اللبي، 1996، ص84/1، 86).

فكل هذه الآراء تتفق مع قول ابن هشام في معنى هَلَكَ.

- النموذج الثالث: «غَلَّتِ القدر»:-

في الباب نفسه يقول ثعلب: (غَلَّتِ القدر) قال ابن هشام في معناها: فارت ولا يقال: غَلِيَتْ. (اللخمي، 1988، ص57).

واستدلَّ بقول أبي الأسود الدؤلي يعيب قول العامة "من البسيط" (ديوانه، ص353):

وَلَا أَقُولُ لِقَدْرِ الْقَوْمِ قَدْ غَلِيَتْ وَلَا أَقُولُ لِبَابِ الدَّارِ مَغْلُوقٌ

فقد وافق قول ابن هشام في هذه المسألة قول كثير من أهل اللغة.

قال أبو جعفر: معناها ارتفع مأوها من شدة التسخين. وأخبرنا عن مكّي: فقال قد يُستعار في الغضب فيقال: غَلَتْ قَدْرُهُ، أي: فار غضبه. (اللبّي، 1996، ص 127/1).

وقال ابن السكيت: ويقال قد غَلَّتِ الْقَدْرُ تَغْلِي غَلِيًّا وَغَلِيَانًا، ولا يُقال غَلِيَتْ. (ابن السكيت، د.ت، ص 190).

وقال أبو سهل: غَلَّتِ الْقَدْرُ فِيهِ تَغْلِي: إِذَا جَاشَتْ، أَي تَقَلَّبَ مَرَقُهَا فِيهَا مِنْ شِدَّةِ الْحَرَارَةِ وَصَارَ الَّذِي فِي أَسْفَلِهَا مِنْهُ فِي أَعْلَاهَا. (الهروي، 1949، ص 6).

2- باب من المصدر:-

- النموذج: « شَرَعَ »:-

قال ثعلب: (شَرَعْتُ لَكُمْ شَرِيعَةً فِي الدِّينِ) قال ابن هشام: أي نصبت، وأوضحت، وبينت، والشرعة: اسم لما يوضع من الدين. (اللخمي، 1988، ص 114).

وقال ابن دُرُسْتُوَيْه: (فإن قوله: شَرَعْتُ لَكُمْ شَرِيعَةً فِي الدِّينِ معناه: نَصَبْتُ لَكُمْ وَأَوْضَحْتُ وَأُظْهِرْتُ؛ وهو من الطَّرِيقِ الشَّارِعِ، وهو البارز الظاهر، ومنه مَشَارِعُ الْمَاءِ جمع المَشْرَعَةِ، قال الله عزَّ وجلَّ: «شَرَعَ لَكُمْ مِنَ الدِّينِ مَا وَصَّى بِهِ نُوحًا» (الشورى: 13). ويقال معنى شَرَعَ لَكُمْ مِنَ الدِّينِ: أي مثل لكم. (ابن درستويه، 2004، ص 251). والشرعة في الدِّينِ: الطَّرِيقَةُ المقصودة، وجمعها شَرَائِعُ. (الزَّمَخْشَرِيُّ، 1417هـ، ص 342/1).

أما المراد بالشرعة عند الجوهرية فهي: مَشْرَعَةُ الْمَاءِ، وهو مَوْرِدُ الشَّارِبَةِ. والشرعة: ما شَرَعَ اللهُ لعباده من الدِّينِ. وقد شَرَعَ لَهُمْ يَشْرَعُ شَرْعًا، أي سَنَّ. والشَّارِعُ: الطَّرِيقُ الأعظم. (الجوهرية، 2005، مادة "شرع"). وَمَعْنَى "شَرَعَ" أَي نَهَجَ وَأَوْضَحَ وَبَيَّنَ الْمَسَالِكَ. وَقَدْ شَرَعَ لَهُمْ يَشْرَعُ شَرْعًا أَي سَنَّ. (القرطبي، 1964، ص 10/16).

فتفسير ابن هشام لما ذكره ثعلب في (شَرَعْتُ لَكُمْ شَرِيعَةً فِي الدِّينِ) موافق لما ذكره القرطبي في تفسير معنى شَرَعَ، ولم يخالف كذلك ابن دُرُسْتُوَيْه، والزَّمَخْشَرِيُّ في المعنى العام.

3- باب المكسور أوله والمفتوح باختلاف المعنى:-

- النموذج: « الجُدُّ »:-

يقول ابن هشام في معنى:

- معنى الجُدُّ بالفتح: الحظّ، والبخت، والسعادة. والجُدُّ أيضا: أبو الأب والجَدُّ أيضا: عَظْمَةُ اللَّهِ وجلاله، وقيل: غَنَاؤُهُ. وقوله: إذا قال وَجَدَكَ فهو مفتوح يعني: إذا أقسم لك بِجَدِّكَ، أي: بأبي أبيك. (اللخمي، 1988، ص 149).

وعن الزّخشي: والجُدُّ بالفتح: أبو الأب، وأبو الأم. والجمع جُدُودٌ وأجدادٌ. والجُدُّ أيضا: الحظّ والبخت ومنه المثل: "جَدُّكَ لا كَدُّكَ". (الميداني، د.ت، ص 172/1). أي: بِجَدِّكَ تنال ما لا تنال بِكَدِّكَ. ورجلٌ جَدٌّ وجَدِيدٌ ومجدودٌ: إذا كان صاحب حظٍّ وبختٍ. (الزخشي، 1417هـ، ص 487/2، وابن دُرستويه، 2004، ص 326).

- معنى الجُدُّ بالكسر قال ابن هشام: خلاف الهزل، وهو المضىّ والعزم. قوله وما أتاك من الشعر من قولك أَجَدَّكَ فبالكسر يعني قول الأعشى "من المتقارب" (ديوانه، د.ت، ص 57/1):

أَجَدَّكَ لَمْ تَغْتَمِضْ لَيْلَةً
فَتَرَقَّذَهَا مَعَ رَقَادِهَا

فَأَجَدَّكَ مصدر، والتقدير: أَتَجَدَّ جَدًّا. (اللخمي، 1988، ص 149-150). وعند الزّخشي: الجُدُّ بالكسر: يعني الانكماش في الأمر. منه جَدٌّ يَجِدُّ جِدًّا. وأَجَدَّ يَجِدُّ إِجْدَادًا. ومنه قولهم: جَادُّ مُجِدِّ. (الزخشي، 1417هـ، ص 486/2).

الجُدُّ بالكسر عند الجوهري: الاجتهاد في الأمور. تقول منه: جَدَّ في الأمر يَجِدُّ جَدًّا بالفتح، وَيَجِدُّ. وَأَجَدَّ في الأمر مثله. (الجوهري، 2005، مادة "جدد").

ابن دُرستويه: الجُدُّ بالكسر: يعني الجد في الأمر والمضي فيه، والانكماش، وترك السّهو، والتواني؛ لأنّ الجِدَّ ضد الهزل، يقال أَجِدَّ هذا القول منك، وَأَجِدَّكَ، هذا كلّهُ مكسور لأنّ معناه الحقيقة والمضي في العزم. (ابن دُرستويه، 2004، ص 326). فجميع الآراء السابقة تصب في نفس المعنى الذي يرمي إليه ابن هشام اللخمي في تفسيره لِلْفَظِ الجد بالفتح والكسر ولم أَجد مَنْ خَالَفَهُ في هذا المعنى.

4- باب المضموم أوله من الأسماء:-

- النموذج: «الضُّغْطَةُ»:-

جاء عند ابن هشام في قولهم: (اللهم ارفع عنا هذه الضُّغْطَةَ) أي: الشدة، والضيق، يقال: أضغطني الأمر أي: أشد عليّ، وضاق بي. (اللخمي، 1988، ص 155).

وفي التصحيح: الضُّغْطَةُ هي اسم لما ضَغَطَهُم به من حَقَط أو غلاء أو وباء، أو ضِيقَة أو جَوْر ونحوه. (ابن دُرستويه، 2004، ص 339).

وعند الجوهري: الضُّغْطَةُ بالضّم: الشدة والمشقة. يقال: اللهم ارفع عنا هذه الضُّغْطَةَ. وأخذت فلانا ضُّغْطَةً، إذا ضِيقَتْ عليه لتكرهه على الشيء. (الجوهري، 2005، مادة "ضغط").

وفي مادة "ضغط" عند ابن منظور قوله: "وَرُوِيَ عَنْ شُرَيْحٍ أَنَّهُ كَانَ لَا يُجِيزُ الضُّغْطَةَ، يُفَسِّرُ تَفْسِيرَيْنِ: أَحَدُهُمَا الْإِكْرَاهُ، وَالْآخَرُ أَنْ يُمَاطِلَ بَائِعُهُ بِأَدَاءِ الثَّمَنِ لِيَحْطَ عَنْهُ بَعْضُهُ، قَالَ النَّضْرُ: الضُّغْطَةُ الْمُجَاهِدَةُ، يَقُولُ: لَا أُعْطِيكَ، أَوْ تَدَعُ مِمَّا لَكَ عَلَيَّ شَيْئًا؛ وَقَالَ ابْنُ الْأَثِيرِ فِي حَدِيثِ شُرَيْحٍ: هُوَ أَنْ يَمْطُلَ الْغَرِيمُ بِمَا عَلَيْهِ مِنَ الدِّينِ حَتَّى يَضْجَرَ صَاحِبُ الْحَقِّ ثُمَّ يَقُولَ لَهُ: أَتَدَعُ مِنْهُ كَذَا وَكَذَا وَتَأْخُذُ الْبَاقِيَ مُعْجَلًا؟ فَيَرْضَى بِذَلِكَ. وَفِي الْحَدِيثِ: "لَا تَجُوزُ الضُّغْطَةُ"، قِيلَ: هِيَ أَنْ تُصَالِحَ مَنْ لَكَ عَلَيْهِ مَالٌ عَلَى بَعْضِهِ ثُمَّ تَجِدَ الْبَيْتَةَ فَتَأْخُذَهُ بِجَمِيعِ الْمَالِ". (ابن منظور، مادة "ضغط").

إذن المعنى المفهوم من «الضُّغْطَةُ» هي كل ما يحدث في حياتنا اليومية من تعسر في أمور الحياة ، من مشقة وشدة، كما هو الحال في هذا الزمان، من انتشار الوباء، وغلاء الأسعار، وكثرة الحروب، وانقطاع الكهرباء، وقلة السيولة، والمُجَاهِدَةُ في أموال الناس، فهو ضُّغْطَةُ على ما قال أهل اللغة، وهو ما لم يخالفهم فيه ابن هشام اللخمي.

ثانياً- التفسير بالعالمي:

وظف ابن هشام هذه الوسيلة في شرحه للفصح كما يلي:

1- باب المكسور أوله من الأسماء:-

- النموذج الأول: «الجِصُّ»:-

يقول الشّارح في معنى: (الجِصُّ) هو الذي تقول له العامّة: الجِيسُّ. ويقال له أيضاً: القَصُّ، والشِّيدُ، وقالوا: الجِصُّ بفتح الجيم. (اللخمي، 1988، ص 136).

وفي شرح التلويح: الجِصُّ: حجارة تحرق يُبنى بها. (الهروي، 1949، ص51). يقال: حَوْضٌ مَجِيرٌ، أي: مُجَصَّصٌ. ولا يقع في كلام العرب جِمْ مع صَادٍ في كلمة واحدة، إلا قولهم: صَمَجَةٌ لِلْقَنْدِيلِ. (الزَّخَشَرِيُّ، 1417هـ، ص441/2).

وعن ابن دُرُسْتَوَيْهِ: "الجِصُّ، يجوز فيه الفتح أيضاً، وهو فارسي معرّب، قد أبدلت فيه الجيم من كاف أعجمية، لا تشبه كاف العربية، والصّاد من جيم أعجمية. وبعضهم يقول: القَصّ، بالفتح، وهو أفصح، وهو لغة أهل الحجاز". (ابن دُرُسْتَوَيْهِ، 2004، ص291). فجميع هذه الآراء توافق المعنى الذي ذكره ابن هشام، مع العلم بأنّه أغفل أن يشير إلى أنّها فارسيّة معرّبة، لأنّ ابن هشام في هذا الشرح كثير ما يستعمل وسيلة التفسير بالأعجمي، والذي سنخصص له جانباً في هذا البحث.

- النموذج الثاني: «الزَّيْبِقُ»:-

في نفس الباب أيضاً أجده يفسر اللفظ بالعامي ويقول: (هو الزَّيْبِقُ) الذي تقول له العامة الزَّوَق، والصّواب الزَّاووق. وحكاها أيضاً الهروي في التلويح. (اللخمي، 1988، ص136، والهروي، 1949، ص51).

وقال الزَّخَشَرِيُّ الزَّيْبِقُ: على وزن قَرِطَمٌ ودِعِيلٌ أيضاً. وأصله فارسيّ معرّب: زِيَوَه، إلا أنّ العرب إذا عرّبت كلمة فارسيّة أخرجتها على بناء كلام العرب إذا أمكن ذلك. (الزَّخَشَرِيُّ، 1417هـ، ص442/2). الزَّيْبِقُ كلمة فارسيّة معرّبة، لم يشير إليها ابن هشام في شرحه. واسمه بالفارسية جيفة. (الهروي، 1420هـ، ص168/1). وهو ما يُعرف عندنا بالزَّوَق، والطلاء.

وقال الخليل: "الزَّاووقُ: الزَّيْبِقُ لأهل المدينة، ويدخل في التصاوير، ومنه يقال: مزوق أي مزين". (الفراهيدي، د.ت، ص191/5).

- النموذج الثالث: «الإنْفَحَةُ»:-

في الباب نفسه يقول في معنى: (وهي إنْفَحَةُ الجدي) الإنْفَحَةُ: شيءٌ يخرج من بطنه أصفر قبل أن يؤكل يُجَبَّن به اللبن، فينَعَقُ به، وهو الذي تقول له العامة: اللَّيْنُقُ. (اللخمي، 1988، ص139).

وقال الزَّخَشَرِيُّ: وهي إنْفَحَةُ، بكسر الهمزة وتشديد الحاء، والعامة تقول: إنْفَحَةُ وهي لغة، وفيها لغة ثالثة: مَنْفَحَةٌ بالميم وهو الذي يروَّبُ به اللَّبَنُ حتى يَنَعَقِدَ. (الزَّخَشَرِيُّ، 1417هـ، ص451/2).

قال ابن السكيت: "هي إنْفَحَة الجدي وإنْفَحَة، ولا تقل أنْفَحَة، ثم قال: حضّرني أعرابيان من بني كلاب فقال أحدهما: إنْفَحَة، وقال الآخر: مَنْفَحَة، ثم افترقا على أن يسألا جماعة أشياخ بني كلاب، فسألا. فاتفق جماعة على قول ذا، وجماعة على قول ذا. فهما لغتان". (ابن السكيت، ص 175-176).

وهو ما يُعرف عندنا في العامية الليبية بـ(الدَّوْث) و(الْمَنَفَاح) يستعمل لصناعة الجبن في المنزل.

- النموذج الرابع: «الدَّهْلِيْزُ»:-

في نفس الباب أيضا يشرح لفظة (الدَّهْلِيْزُ) يقول: هو الممرّ الذي يكون بين باب الدار ووسطها، وهو الذي تقول له العامة: الإسْطُوان. (اللخمي، 1988، ص 143). ويقال لمدخل الدار الدَّهْلِيْزُ. (الهروي، 1949، ص 53). والدَّهْلِيْزُ بالعجمية: اسم الممرّ الذي يكون بين باب الدار ووسطها، وقرية بين بلدين تسمى: دهلِيزان. (ابن دُرستويّه، 2004، ص 311).

قال ابن منظور: "الدَّهْلِيْزُ: الدَّلِيجُ، فارسيّ معرّب، بالكسر: ما بين الباب والدار، فارسيّ معرّب، والجمع الدّهاليز. الليث: دهلِيز إعراب دلِيج. قال: والدَّهْلِيْزُ معرّب بالفارسيّة دالِيز ودالاز". (ابن منظور، 2000، مادة "دهلِز"). والدَّهْلِيْزُ كلمة فارسيّة معرّبة، لم يشير إليها ابن هشام في شرحه.

2- باب المهموز:-

- النموذج: «اللَّبَّاءُ»:-

شرح لنا ابن هشام قول ثعلب: (وهو اللَّبَّاءُ) قال: هو أوّل اللّبن قبل أن يرقّ، وهذا الذي تقول له العامة: أدْعَسُ، يقال منه لبأت اللَّبَّاءُ. أي حلبته، ويقال للذي يخرج بعده، المَوْصَحُ، يقال: أَوْصَحَ اللّبن، إذا ذهب عنه اللَّبَّاءُ. (اللخمي، 1988، ص 195).

وفي التلويح اللَّبَّاءُ: أوّل اللّبن في التّناج من البقر والشاة وغيرها. (الهروي، 1949، ص 72).

وعن ابن دُرستويّه: "اللَّبَّاءُ مهموز عند العرب، يقال: لبأت اللَّبَّاءُ؛ فأنا ألبؤه، أي: اتّخذته من اللّبن، وتلين همزته جائر في كلامهم، كما تقول العامة: اللَّبَّاءُ". (ابن دُرستويّه، 2004، ص 402).

3- باب ما يقال بلغتين:-

- النموذج: «القلنسوة»:-

وقوله: (الْقَلَنْسُوءُ بفتح القاف والواو والقُلَنْسِيَّةُ، بضمّ القاف وبالياء) قال ابن هشام في معناها: هي التي تقول لها العامة: الشَّاشِيَّةُ وفيها لغات، يقال لها: قَلَنْسُوءَ قُلَنْسِيَّةَ وَقَلَنْسَاءَ فان صَغَرَتْ قَلَتْ: قُلَنْسِيَّةَ، وإن جمعت قَلَتْ: قَلَّاسِيَّ. (اللخمي، 1988، ص 236-237).

وفي شرح الفصيح للبطلوسي: "القَلَنْسُوءَ تقول لها العامة: الشَّاشِيَّةَ وتقول لصانعها: الشَّوْاشِي، وذلك من توليد العامة". (السيوطي، 1998، ص 246/1).

قال ابن منظور: الْقَلْسُوءُ، وَقَلْسَاءُ، والقَلَنْسُوءُ، والقُلَنْسِيَّةُ، وَقَلَنْسَاءُ، والقُلَنْسِيَّةُ: من ملابس الرؤوس. (ابن منظور، 2000، مادة "قلس"). والمعروفة عندنا في ليبيا بالطَّاقِيَّة، والمَعْرَقَةُ، والسَّنَةُ كذلك.

4- باب حروف منفردة:-

- النموذج: «الصَّوْلَجَانُ»:-

قال ابن هشام في معنى (الصَّوْلَجَانُ): العصا المَعْقَفَةُ التي تضرب بها الكرة. (الهروي، 1949، ص 93، وابن دُرُسْتَوِيَّة، 2004، ص 492، والهروي، 1420هـ، ص 885/2). وهي التي تقول لها العامة: الكَسْكَاسَةُ، والصَّوَابُ الْقَسْقَاسَةُ. (اللخمي، 1988، ص 268).

وقال الجوهري: الصَّوْلَجَانُ بفتح اللام: المَحْجَنُ، فارسيّ معرّب، والجمع الصَّوَالِجَةُ، والهاء للعجمة. (الجوهري، 2005، ص 597).

وقال الزمخشري: الصَّوْلَجَانُ بفتح اللام، والعامة تكسرهما وهو خطأ، لأنّه ما جاء في كلامهم على بناء فَوْعِلٍ، وفَوْعِلَانٍ، لا فَعِيلٍ. وأصل الكلمة فارسيّة، والألف والنون فيها زيادة، ولهذا يجمع صَوَالِجٌ، وقد قيل للواحد: صَوَلَجٌ. (الزمخشري، 1417هـ، ص 677/2). الصَّوْلَجَانُ: كلمة فارسيّة معرّبة، لم يشير إليها ابن هشام في شرحه.

ثالثا- التفسير بالمثل:-

وظّف ابن هشام هذه الوسيلة في تفسير ألفاظ وعبارات «فصيح ثعلب»، وفيما يلي بعض النماذج الذي فسرها في كتابه شرح الفصيح:

1- باب فعلت بكسر العين:-

- النموذج الأول: «القَضَم»:-

قال ابن هشام اللخمي في معنى: (قَضِمَتِ الدَّابَّةُ شَعِيرَهَا تَقْضُمُ) إذا أَكَلَتْهُ، والقَضْمُ لكلُّ شيءٍ يابس كالبر والشمع، والقَضْمُ لكلُّ شيءٍ رطب كالقثاء. (اللخمي، 1988، ص 58).

وقال ابن جني ومن ذلك قولهم: حَضِمَ وقَضِمَ. فالقَضْمُ لأكل الرطب كالبطيخ والقثاء وما كان نحوهما من المأكول الرطب. والقَضْمُ للصلب اليابس نحو قَضِمَتِ الدَّابَّةُ شَعِيرَهَا ونحو ذلك. وفي المثل المشهور: «قَدْ يُلْغُ القَضْمُ بالقَضْمِ». (الميداني، د.ت، ص 93/2). وفي الخبر قد يُدْرِكُ القَضْمُ بالقَضْمِ أي قد يدرك الرخاء بالشدّة واللين بالشطَف. (ابن جني، د.ت، ص 157/2). وقَضِمَتِ قَضْمًا والقَضْمُ: أَكَلُ شيءٍ يابس بأطراف الأسنان، والقَضْمُ: أَكَلُ شيءٍ رطبٍ بجميع الفم. (الزنجشيري، 1417هـ، ص 41/1).

- النموذج الثاني: «سَرَطُ»:-

قال الشارح في معنى: (سَرَطْتُ) سَرَطْتُ الشيءَ مثل بلعته، وهو في الطعام اللين خاصة، كالفالودج. (اللخمي، 1988، ص 58).

والفالودج: حلواء تُعمل من الدقيق والماء والعسل، يخلط هذه المواد مع بعضها، وتصنع الآن من النشا بدل الدقيق. (إبراهيم مصطفى، د.ت، مادة "فلذ"). سَرَطْتُ بمعنى: بَلَعْتُ، والسَرَطُراطُ الفالودج، سمي بذلك، لأنه يُسَرَطُ، والعرب تقول: «الأكلُ سَرِيطٌ، والقضاءُ سَرِيطٌ». (الميداني، د.ت، ص 41/1). ويروى: الأَخْذُ سَرِيطٌ والقضاءُ سَرِيطٌ. يعنون: أن الدائنَ يَسَرِطُ الدينَ إذا أَخَذَهُ، فإذا اقتضاه صاحبه: سَرِطَ. ويقولون: «الأكلُ سَلْجَانٌ، والقضاءُ لِيَانٌ». (الميداني، د.ت، ص 41/1). والسَلْجَانُ: مصدر سَلَجَ إذا بَلَغَ، والليَانُ: مصدر لَوِيْتُ الغريمَ أَلَوِيَهُ لِيًّا وَلِيَانًا: إذا مَطَلْتَهُ. (الزنجشيري، 1417هـ، ص 44/1).

والفالودج: هو ما يعرف عندنا في العامية الليبية بحلوى الحلقوم. وكذلك نقول في سَرَطْتُ: زَرِطْتُ، بإبدال السين زين.

2- باب فعلت بغير ألف قال الشارح:-

- النموذج الأول: «وَدَجَ»:-

قال ابن هشام في معنى: (وَدَجَ دَابَّتَهُ) فصدها، والودج الدَّابَّةُ كالفَصْد في الإنسان. (اللخمي، 1988، ص 69).

قال أبو جعفر: أي فَصَدَ عِرْقًا فِي عُنُقِهَا. ونقل عن القَرَازِ فقال: الْوَدَجُ عِرْقٌ فِي الْعُنُقِ، وَهُمَا وَدَجَانٌ يُقَالُ لهما: الْوَرِيدَانِ. وَقِيلَ وَدَجْتُ الدَّابَّةَ، وَفَصَدْتُ النَّاقَةَ. (اللبّي، 1996، ص 293/1). ومعنى وَدَجَ: فَصَدَ الْعِرْقَ الَّذِي يُسَمَّى وَدَجًا، وَهُمَا وَدَجَانٌ، إِذَا قُطِعَا مَاتَ صَاحِبُهُمَا، وَلَا تَجُوزُ الدَّيِّجَةُ مَا لَمْ يُقْطَعْ. (الزَّمَخْشَرِيُّ، 1417 هـ، ص 44/1). وَالْوَدَجُ وَالْوَدَاجُ: عِرْقٌ فِي الْعُنُقِ، وَهُوَ لَهَا كَالْفَصْدِ لِلْإِنْسَانِ. (الجوهري، 2005، مادة "ودج").

فوافق قول الجوهري قول ابن هشام. وكذلك حكى ابن منظور وقال: "والتَّوْدِجُ فِي الدَّوَابِّ كَالْفَصْدِ فِي النَّاسِ". (ابن منظور، 2000، مادة "ودج").

3- باب المفتوح أوله من الأسماء:-

- النموذج: «الذُّرُوح»:-

قال ابن هشام: (الذُّرُوح) دُويَّةٌ كَالزَّنْبُورِ طَيَّارَةٌ لَهَا سَمٌ قَاتِلٌ، وَجَمْعُهَا: الذَّرَارِيحُ. (اللخمي، 1988، ص 129).

حكى الزَّمَخْشَرِيُّ: الذُّرُوحُ ذُبَابٌ مُنَمَّمٌ بِصَفْرَةٍ وَسَوَادٍ، وَيُقَالُ: إِنَّهُ سُمٌّ قَاتِلٌ، وَجَمْعُهُ: الذَّرَارِيحُ وَفَرَحُهُ الدَّيْلَمُ. (الزَّمَخْشَرِيُّ، 1417 هـ، ص 413/2).

وعن ابن منظور: الذُّرُوحُ: دُويَّةٌ أَكْثَرُ مِنَ الذُّبَابِ شَيْئًا مُجَزَّعٌ مُبْرِقَشٌ بِحُمْرَةٍ وَسَوَادٍ وَصَفْرَةٍ لَهَا جَنَاحَانِ تَطِيرُ بِهِمَا، وَهُوَ سُمٌّ قَاتِلٌ، فَإِذَا أَرَادُوا أَنْ يَكْسِرُوا حَدَّ سُمِّهِ، خَلَطُوهُ بِالْعَدَسِ، فَيَصِيرُ دَوَاءً لِمَنْ عَضَهُ الْكَلْبُ الْكَلْبُ، وَاجْتَمَعَ ذُرَّاحٌ، وَذَرَارِيحُ. (ابن منظور، 2000، مادة "ذرح").

لم ينقل ابن هشام عبارة الفصيح كاملة في شرحه، فالعبارة في الفصيح: (وكذلك الذُّرُوحُ: لواحد الذَّرَارِيحُ بِالضَّمِّ وَقَدْ يَفْتَحُ).

4- باب المكسور أوله من الأسماء:-

- النموذج الأول: «الزَّيْبَرُ»:-

يقول ابن هشام في معنى: (الزَّيْبَرُ) هو ما يظهر على وجه الثوب كالزَّغَبِ. (اللخمي، 1988، ص 136). ويقول صاحب التصحيح: الزَّيْبَرُ: هو ما يظهر على وجه الثوب بعد النَّسِجِ والغسل كالزَّغَبِ من غزله. (ابن دُرُسْتَوَيْه، 2004، ص 291). الزَّيْبَرُ: وهو ما يعلو الثوب الجديد، مثل: الزَّغَبِ والنَّحْلِ،

كالذي تراه في القطيفة والحريز، ويقال أخذه بزويره بأجمعه، ورجع بزويره لم يصب شيئاً. (إبراهيم مصطفى، د.ت، ص 405/1).

الرَّغْب: هو ما يعرف عندنا في العامية الليبية بالشَّعر الرقيق أو الرفيع جداً، وهو ما يظهر في الوجه. وأما الذي يظهر على الثوب فنقول له وير.

- النموذج الثاني: «المدق»:-

يقول ابن هشام في معنى: (المدق) ما يدق به الشيء كالمِرْزَبَة ونحوها. (اللخمي، 1988، ص 143). أما المدق: فما يدق به الشيء، كفهر العطار، ويد الهاون، وهو اسم، فإذا أردت الوصف، فهو المدق، بكسر الميم. (ابن درستويه، 2004، ص 310).

وعن الزمخشري: المدق: يعني مدق القصار وغيره، والقياس فيه كسر الميم، لأنه آلة يدق به الشيء. (الزمخشري، 1417هـ، ص 465/2). وهو ما يعرف في بلادنا (ليبيا) بالمهراس. وفي بلاد الشام يعرف بالمهباج.

5- باب المكسور أوله والمفتوح باختلاف المعنى:-

- النموذج الأول: «الخلب»:-

قول ابن هشام في معنى: (وَيَا خَلْبَ الكبد) الخلبُ للكبد كالشَّعَاف للقلب، هذا غلاف هذا، وهذا غشاء هذا، ويقال: الخلب زيادة الكبد. (اللخمي، 1988، ص 146).

وعن أبي سهل: الخلب الذي بين الزيادة والكبد هو جليدة رقيقة تكون بينهما. (الهروي، 1949، ص 44).

قال أبو سهل: وهو حجاب بينهما، وهو جليدة رقيقة تكون بينهما. وقيل: بل الخلب: غشاوة الكبد، وهو ما تغشاه من الشحم اللاصق به. وزيادة الكبد: هنية صغيرة، مثل الإصبعين معلقة بينها وبين الطحال، وهي من الكبد. وجمعها زيائد. (الهروي، 1420هـ، ص 664-665).

- النموذج الثاني: «البكر»:-

يقول ابن هشام في معنى: (البكر - بفتح الباء - الفتي من الإبل) وهو كالشَّاب من الناس، ما لم يبزل بعد، (والأنثى بكرة)، فإذا بزل فحمل وناقة، والجل مثل الرُّجُل، والناقة مثل المرأة، والقُلُوص كالشَّابة،

والبعير كالإنسان، يقع على المذكر والمؤنث. (اللخمي، 1988، ص146). والبكر والبكرة من الإبل: هما أول ما يُحمل عليهما، وهما فتيان بشباههما وقوتهما. (ابن درستويه، 2004، ص291).

وقال الزمخشري: البكر والجمع بكاء، والفقي من الإبل: الشاب من الحيوان بتشديد الياء، ومثله في الناس: الفقي، والأثني: فتاة. (الزمخشري، 1417هـ، ص474/2-475).

6- باب المضموم أوله من الأسماء:-

- النموذج: «الأنشودة»:-

يقول ابن هشام اللخمي في معنى: (عَقَدْتُ الحبلَ بأنشودة) الأنشودة عقدة سهلة الانحلال كعقدة التكة. (اللخمي، 1988، ص157). وقال ابن درستويه في الأنشودة: عقدة رخوة مُسهلة الانحلال، كما تُعقد التكة في السراويل. (ابن درستويه، 2004، ص344). وأخبرنا الزمخشري عن الأنشودة فقال: هي العقدة التي يسرع انحلالها كعقدة التكة وما أشبهها. (الزمخشري، 1417هـ، ص508/2).

وَقَالَ أَبُو زَيْدٍ: نَشَطَتْهَا: عَقَدَتْهَا، وَأَنْشَطَتْهَا حَلَّتْهَا، وَقَالَ غَيْرُهُ: هِيَ الْأَنْشُودَةُ لِلْعَقْدِ الَّذِي يُمَدُّ أَحَدُ طَرَفَيْ حَبْلِهِ فَيَنْحَلُّ، وَالْمُؤَرَّبُ الَّذِي لَا يَنْحَلُّ إِذَا مَدَّ حَتَّى يُحَلَّ حَلًّا. (الأزهري، 2001، ص215/11).

7- باب المكسور أوله والمضموم باختلاف المعنى:-

- النموذج: «الرحلة»:-

قال ابن هشام في معنى: (الرحلة والارتحال) الرحلة: اسم الهيئة والنوع من الارتحال، والرحيل بمنزلة الركبة والقعدة، وهما جميعا مأخوذ من الرحل، وهو أداة البعير، فإذا وضع على البعير، قيل: قد رحلته، وأنا أرحله، والرحالة مركوب المرأة. (اللخمي، 1988، ص170). والرحلة بالكسر، فاسم الهيئة والنوع من الرحيل، كالركبة والجلسة، وجمعها الرحل. (ابن درستويه، 2004، ص366).

وقال الجوهري: والرحلة بالكسر: الارتحال، يقال: دنت رحلتنا وأرحلت الإبل، إذا سمئت بعد هزال فأطاعت الرحلة. وراحلت فلاناً، إذا عاونته على رحلته. وأرحلته، إذا أعطيته راحلة. ورحلته بالتشديد، إذا أظعنته من مكانه وأرسلته. ورجلٌ مُرحِلٌ، أي له رَواحِلٌ كثيرة، كما يقال مُغْرِبٌ، إذا كان له خيلٌ عرابٌ. وناقَةٌ رَحِيلَةٌ، أي شديدة قُوَّةٍ على السير، وكذلك جملٌ رَحِيلٌ، والراحلة: الناقة التي تصلح لأن تُرحَل، وكذلك الرحول ويقال: الراحلة: المركب من الإبل، ذكراً كان أو أنثى. (الجوهري، 2005، مادة "رحل").

8- باب ما يقال للمؤنث والمذكر:-

- النموذج: «الهمزة واللّزة»:-

قال ثعلب: (ورجل همزة لمزة وامرأة كذلك) قال ابن هشام: الهمزة: الذي يخلف الناس من ورائهم، ويأكل لحومهم، ويقع فيهم، وهو مثل الغيبة يكون ذلك بالشدق والعين والرأس، وهو الهماز. والهمزة: الذي يعيب في الوجه بالعين والرأس والشفة مع كلام خفي، وهو الهماز. (اللخمي، 1988، ص209).

وعن الزمخشري: همزة يهمزة: إذا عابه في وجهه. ولمزة: إذا عابه في قفاه. (الزمخشري، 1417هـ، ص607/2). وقيل: الهمزة: الذي يعيب الناس بحضرتهم. وقد همزهم يهمزهم همزا. والهمزة: الذي يذكرهم وهو غائب عنهم. وقد لمزهم يلزمهم لمزا. وقال تعالى: ﴿وَمِنْهُمْ مَنْ يَلْتَمِزُ فِي الصَّدَقَاتِ﴾ (سورة التوبة: 58)، (الهروي، 1420هـ، ص800/2). "ورجل لمزة: يعيبك في وجهك، ورجل همزة: يعيبك بالغيب". (ابن منظور، 2000، مادة "لمز").

9- باب من الفرق:-

- النموذج: «البرثن»:-

قال ثعلب: (ومن الطير غير الصائد والكلاب ونحوها: البرثن) وقال الشارح: قد قيل: البرثن غلاف الخلب يبرزه عنه الأسد والسنور، إذا أراد الصيد، وقال أبو زيد: البرثن مثل الإصبع، والخلب: ظفر البرثن، وقال ابن الأعرابي: البرثن: الكف بكاملها مع الأصابع. (اللخمي، 1988، ص297). والبرائن بمنزلة الأصابع. (الزمخشري، 1417هـ، ص706/2).

وأخبرنا أبو سهل عن أبي زيد الأنصاري، فقال: البرثن من السباع بمنزلة الإصبع من يد الإنسان، والخلب يكون في البرثن بمنزلة الظفر من الإصبع. قال هذا أبو زيد الأنصاري. (الهروي، 1420هـ، ص937/2).

قال الأصمعي: البرائن من السباع والطيور، هي بمنزلة الأصابع من الإنسان. قال: والخلب ظفر البرثن. (الجوهري، 2005، مادة "برثن").

يبدو أن ابن هشام لم يكن له رأي في هذه المسألة حيث اكتفى بآراء بعض أهل اللغة فيها.

رابعا- التفسير بالضد:-

وظف ابن هشام هذه الطريقة في هذا الشرح، أي: ذكر الكلمة المراد شرحها وتوضيح معناها، ثم ذكر ضدها، ومن أمثلة التفسير بالضدّ عنده كنعو التالي:

1 - باب فعلت بفتح العين:-

- النموذج الأول: «غوى»:-

يقول ابن هشام في معنى: (غوى الرجل) ترك الرشد، والغى ضد الرشد. واستدل بقول الله تعالى: ﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ...﴾ (البقرة: 256)، أي: الإيمان من الكفر. (اللخمي، 1988، ص 48).

وقال صاحب إسفار الفصيح: (وغوى الرجل يغوي) غيًّا وغيّةً وغواية، فهو غاو: إذا عدل عن طريق الصواب، وترك الرشد، وفعل فعل الجهال. وقال الله تعالى: ﴿وَعَصَى آدَمُ رَبَّهُ فَغَوَى﴾ (طه: 121)، وقال عز وجل: ﴿فَكَانَ مِنَ الْغَاوِينَ﴾ (الأعراف: 175). وينشد هذا البيت، وهو للهرقل الأصغر "من الطويل":

فَن يَلْقَ خَيْرًا يَحْمِدُ النَّاسُ أَمْرَهُ وَمَنْ يَغْوِ لَا يَعْدُمُ عَلَى الْغَيِّ لَأَمَّا

الخير هاهنا: الرشد، ومعناه: من يتبع الرشد ويقصده يحمد الناس حاله، أي يثنون عليه ثناءً جميلاً، ويصفون محاسن أفعاله. ومن يفعل الشر يجد من يعتبه عليه ويذمه. (الهروي، 1420هـ، ص 326/1).

وعن ابن منظور: الغيُّ: الضلال والخيبة. (ابن منظور، 2000، مادة "غوي"). ويرى أبو هلال العسكري أنّ هناك فرق بين الغيِّ والضلال، فأصل الغيِّ عنده الفساد، وأصل الضلال الهلاك، فالذي يوجهه أصل الكلمتين أنّ يكون الضلال عن الدين أبلغ من الغيِّ فيه ويستعمل الضلال أيضاً في الطريق كما يستعمل في الدين فيقال ضلّ عن الطريق إذا فارقه، ولا يستعمل الغيُّ إلا في الدين خاصة فهذا فرق آخر وربما استعمل الغيُّ في الخيبة يقال غوى الرجل إذا خاب في مطلبه. (العسكري، 1412هـ، ص 392).

- النموذج الثاني: «فسد»:-

في نفس الباب يقول في معنى: (فسد الشيء يفسد) ضد الصلح، والفساد: ضد الصلاح، وقالوا: فُسِدَ. (اللخمي، 1988، ص 50).

قال الزّخشي: فسد الشيء يفسد، إذا تغير إلى الرّداءة فساداً وفُسُوداً، وفيه لغة أخرى هي فُسُدَ، والعامة تقول: انفسد، وهو خطأ. (الزّخشي، 1417هـ، ص 15/1). وأنكر ابن درستويه قول العامة:

فَسَدَ بضم السين في الماضي، وهو لحن وخطأ، وكذلك يقولون صَلَحَ بضم اللام، ولو كان ذلك صواباً، لجاء اسم الفاعل على فاعيل، مثل: فسيد وصيلح، مثل: ظريف وكريم، ولم يُقَلَّ صالح وفاسد. (ابن دُرستويه، 2004، ص 42).

قال أبو جعفر: هذا الذي أنكره ابن دُرستويه قد حكاه اللغويون، قال يعقوب في إصلاح المنطق: فَسَدَ الشيءَ وَفَسَدَ لغةً. (اللبي، 1996، ص 32/1). وحكاه أيضاً ابن قتيبة قال: قد فَسَدَ الشيءَ، والأجود قد فَسَدَ. (ابن قتيبة، 1999، ص 422).

فأنكر ابن دُرستويه لغة (فَسَدَ) بضم السين في الماضي، وقال: هو لحن العامة، فعقّب عليه أبو جعفر فقال: أمّا إنكاره لهذه اللغة فقد حكاه اللغويون منهم: ابن السكيت، وابن قتيبة، ورجح الجوهري قولهما فقال: "فَسَدَ الشيء بالضم. فهو فَسِيد، ولا يقال انْفَسَدَ". (الجوهري، 2005، مادة "ضغط").

- النموذج الثالث: «الغدر»:-

في نفس الباب أيضاً قال ابن هشام في معنى: (غَدَرْتُ به أَغْدِرُ) تركت الوفاء له، ونقضت عهده، والغدر ضدّ الوفاء. (النخعي، 1988، ص 53).

قال ابن فارس: الغدر: نقض العهد وتركه. (ابن فارس، 1986، ص 692/1).
قال الزمخشري: (غَدَرْتُ به أَغْدِرُ) غَدَرًا وَغَدَرَانًا وَمَغْدَرَةً وَمَغْدَرَةً. والغدر: أن يؤمّن إنساناً ثم يقتله ويسلب ماله، والفاعل غادر. (الزمخشري، 1417هـ، ص 25/1).
فمن خلال هذه الآراء، أجد أنّ رأي الزمخشري أقرب إلى المعنى الذي ترمي إليه لفظة (الغدر) فأتى إلى المعنى مباشرة، دون التطرّق إلى ما يحمله من معاني أخرى، وترك المعنى الأدق.
2- باب فَعَلْتُ بكسر العين:-

- النموذج الأول: «المصّ»:-

يقول ابن هشام في معنى: (مَصِصْتُ الشيءَ أَمْصُهُ) من المصّ، وهو ضدّ العَبّ. (النخعي، 1988، ص 59).

وعن ابن القطّاع قال: "مَصِصْتُ الشيءَ مَصًّا و"مَصَصْتُهُ" شربته شرباً رقيقاً. (ابن القطّاع، 1983، ص 199/3).

وقال الزمخشري: هو تحلبُ الشّراب، وفي الحديث: «مُصُّوا المَاءَ مَصًّا وَلَا تُعْبُوهُ عَبًّا، فَإِنَّ الْكِبَادَ مِنَ الْعَبِّ»، والكِبَادُ وجع الكبد. (الزمخشري، 1417هـ، ص 50/1).

قال ابن دُرُسْتُوَيْه: (مَصَصْتُ الشَّيْءَ أَمْصَهُ)، بكسر الماضي، وفتح المستقبل. والعامة تقول: مَصَصْتُ، بفتح الماضي، وتقول: أَمْصُ بضم المستقبل، وهو خطأ. ومعناه معروف واضح؛ كَمَصَّ الرَّجُلُ الماءَ بِشَفْتَيْهِ عند شُرْبِهِ. (ابن دُرُسْتُوَيْه، 2004، ص 63).

فقد أفادنا الزمخشري -رحمه الله- في هذه المسألة وقدم لنا كيفية الوقاية من مرض التليف الكبدي، الذي يصيب الكثيرين بسبب عبّ الماء، فقال: الكُجَاد وجع الكبد، فكان عالماً لُغَوِيّاً وطيباً في هذه المسألة.

- النموذج الثاني: «نَفَدَ»:-

في نفس الباب قال ابن هشام في معنى: (نَفَدَ الشَّيْءُ يُنْفَدُ) تَمَّ، والنَّفَادُ ضِدُّ البَقَاءِ. (اللخمي، 1988، ص 60).

وحكى الجوهري: نَفَدَ الشَّيْءُ بالكسر نفادا: فَنَى. وأنفدته أنا. وأنفد القوم، أي ذهب أموالهم، أو فنى زادهم. قال ابن هرمة "من الطويل":

أَغْرُ كَيْثِلِ الْبَدْرِ يَسْتَمْطِرُ النَّدى وَيَهْتَرُ مُرْتاحاً إِذَا هُوَ أَنْفَدَا

واستنفد وسعه، أي استفرغه. وخصم منافد: يستفرغ جهده في الخصومة. (الجوهري، مادة "نفد").
ومما يدل على دلالة المعنى في قوله: نَفَدَ الشَّيْءُ يُنْفَدُ، قال ابن دُرُسْتُوَيْه: فعناه فَنَى يفنى، واستدل بقول الله عز وجل: ﴿قُلْ لَوْ كَانَ الْبَحْرُ مِدَاداً لِكَلِمَاتِ رَبِّي لَنَفَدَ الْبَحْرُ قَبْلَ أَنْ تَنفَدَ كَلِمَاتُ رَبِّي﴾ (الكهف: 109). وقوله تعالى: ﴿مَا عِنْدَكُمْ يَنْفَدُ وَمَا عِنْدَ اللَّهِ بَاقٍ﴾ (النحل: 96). ومصدره: النَّفَادُ، على فَعَالٍ، والنُّفُودُ، على فُعُولٍ. والفاعل نافد. (ابن دُرُسْتُوَيْه، 2004، ص 67).

ومن خلال هذه الآراء أوافق على ما اختاره ابن هشام في معنى نَفَدَ: أي: تَمَّ. كما يقال: نَفَدَتِ البضاعة بالكامل، أي: تَمَّت وليس فנית.

3- باب فَعَلْتُ وَفَعَلْتُ باختلاف المعنى:-

- النموذج الأول: «سَخَنَ»:-

قال ابن هشام اللخمي في معنى: (سَخَنَ الماءَ وَسَخَنَ) ضِدُّ بَرَدَ. (اللخمي، 1988، ص 77). وعن أبي جعفر قال: معناها معروف من السُّخُونَةِ، وهي الحرارة. (اللبي، 1996، ص 399/1). وعن ابن

دُرُسْتَوِيَّةٌ: معناها من السُّخونة، وهي الحرارة القليلة. وفتح الخاء أفصح من ضمّها؛ لأنّ اسم الفاعل منه سَاخِنٌ، وضمّ الخاء لغة العامّة، واسم فاعله سَخِنَ. (ابن دُرُسْتَوِيَّة، 2004، ص118).

وحكى الزّمخشرى في (سَخَنَ الماء) ثلاث لغات: سَخَنَ وهو الأجود، وسَخَنَ وهو كثير، وسَخَنَ، وماءٌ سَخِنٌ: يحتمل أن يكون من كل واحد منها. وماء سَخِنٌ، وهو من سَخَنَ لا غير. (الزّمخشرى، 1417هـ، ص147/148).

- النموذج الثاني: «سَخِنَتْ»:-

في نفس الباب (سَخِنَتْ عين الرجل) ضد قَرَّتْ، وقيل بكت، لأنّ دَمَعَ البكاء حارٌّ. (اللخمي، 1988، ص77).

وقال الزّمخشرى: إذا بكى، أو تهيأ للبكاء، وذلك أنّ دَمَعَ الحزن سَخِنٌ، ودَمَعَ السُّرورُ باردٌ، فلهذا يُقال في السُّرور: قَرَّةُ العين، وفي ضِدِّهِ سَخْنَةُ العين. (الزّمخشرى، 1417هـ، ص148/149).

وعن أبي جعفر: وسَخِنَتْ العين: معناها حَزِنَتْ وبكت، وأخبرنا عن القزّاز فقال: سَخِنَتْ العين: إذا لم تتم. (البللي، 1996، ص402/1). ومعناها: حَمِيَتْ عند ابن دُرُسْتَوِيَّة. (ابن دُرُسْتَوِيَّة، 2004، ص118).

وقال الجوهري: وسَخِنَتْ العين: نقيض قَرَّتْها. وقد سَخِنَتْ عينه بالكسر، فهو سَخِنٌ العين. وأسَخِنَ الله عينه، أي أبكاه. (الجوهري، مادة "سَخِنَ").

4- باب أفعل:-

- النموذج الأول: «أمر»:-

قال الشارح في معنى: (أمر الشيء فهو مُمرٌّ) من المارة. وهي ضدّ الحلاوة، ويقال أيضا: مرَّ الشيء وأصله: مرر، (اللخمي، 1988، ص90). وجاء في الحديث عن أبي سنان قال: يقول الله عزّ وجلّ: «يَا دُنْيَا مُرِّي عَلَى الْمُؤْمِنِ لِيَصْبِرَ عَلَيْكَ فَيُجْزَى، وَلَا تَحْلُولِي لَهُ فَتَفْتِنِيهِ، يَا ابْنَ آدَمَ تَفَرَّغْ لِعِبَادَتِي أَمَلًا قَلْبَكَ غَنَى، وَأَسَدَّ فَاغْتِكَ، وَلَا تَفْعَلْ مَلَأْتُ قَلْبَكَ شُغْلًا، وَلَا أَسَدَّ فَاغْتِكَ». (الأصبهاني، 1409هـ، ص92/5).

وقال ابن دُرُسْتَوِيَّة: أمر الشيء، إذا صار مرّاً، لأنّ الألف تأتي في معنى صار الشيء كذا وكذا، ويقال: كلمته فما أمرّ ولا أحلى، أي ما تكلم بحلو ولا مرّ، وفاعله مُمرٌّ، ومصدره: الإمرار. وقال العامّة

تقول: مرَّ إذا صار ذلك مُرّاً بغير ألف. (ابن دُرستويه، 2004، ص 118). وينشد للطّرمّاح "من الطويل" (ديوانه 94):

لئن مرّ في كَرَمَانَ ليلي لطالما حلا بين تَلَيَّ بَابِلٍ فالْمُصَيِّحِ

قال ابن منظور: والمرارة ضدّ الحلاوة والمرّ تقيض الحلو مرّ الشيء يمرّ. وحكى عن ابن الأعرابي: مرّ الطعام يمرّ فهو مرّ وأمره غيره، ومرّه ومرّ يمرّ من المرور، ويقال: لقد مرّرت من الميرة أمرّ مرّاً ومِرّةً، وهي الاسم، وهذا أمرّ من كذا، قالت امرأة من العرب: «صغراها مرّاه»، ويروى شراها. (الميداني، د.ت، ص 398/1). والأمران الفقر والمهرم. (ابن منظور، 2000، مادة "مرر").

5 - باب المفتوح أوله من الأسماء:-

- النموذج الأول: «الفقر»:-

يقول ابن هشام في معنى: (هو الفقر) الفقر ضدّ الغناء، وقالوا الفقر بضمّ الفاء. (اللخمي، 1988، ص 124).

وقال أبو سهل: هو الفقر: لضدّ الغنى، وهو الاحتياج. والغنى: زوال الحاجة عن الإنسان. (الهروي، 1420هـ، ص 593/2).

وقال الزّنجشيري: والعامّة تقول: الفقر بالضمّ، لغة حكاها الكسائي، والفتح أفصح. والنعت منه فقير، وقد افتقر، ويقال فقر أيضاً؛ إلّا أنّ الفقر أكثر ما يستعمل في ضعف النفس، والفقير في ضعف الحال. وإنما سمي المحتاج فقيراً، كأنّ الحاجة فقرته، أي: كسرت فقره. كما سمي مسكيناً، لأنّ الحاجة أسكنته. (الزّنجشيري، 1417هـ، ص 384-385).

قال ابن منظور: الفقر والفقر: ضدّ الغنى، مثل الضعف والضعف. الليث: والفقر لغة رديئة؛ ابن سيده: وقدّر ذلك أن يكون له ما يكفي عياله، ورجل فقير من المال، وقد فقر، فهو فقير، والجمع فقراء، والأنثى فقيرة من نسوة فقار. والفقر: الحاجة، وفعله الافتقار، والنعت فقير. وفي التنزيل العزيز: ﴿إِنَّمَا الصَّدَقَاتُ لِلْفُقَرَاءِ وَالْمَسْكِينِ﴾ (التوبة: 60). سئل أبو العباس عن تفسير الفقير والمسكين فقال: قال أبو عمرو بن العلاء فيما يروي عنه يونس: الفقير الذي له ما يأكل، والمسكين الذي لا شيء له. (ابن منظور، 2000، مادة "فقر").

وقال ابن دُرستويه: ويجوز أن يكون الفتح والضمّ فيها على لغتين بمعنى واحد، ومن العرب من يفتح جميع هذا، إذا كان إعرابها في آخرها النصب، ويضمّها إذا كان إعرابها الرفع، ويكسرّها إذا كان

إعرابها الجر، على الإتيان. وقال: زعم بعضهم أن فتح أوائل هذا الضرب لمعنى، وضمتها لمعنى آخر، وكسرها لآخر. وهو أقيس القولين. (ابن دُرستويه، 2004، ص 262).

خامسا- التفسير بالأعجمي:-

وظف ابن هشام هذه الوسيلة في تفسير ألفاظ وعبارات (فصيح ثعلب)، وفيما يلي بعض النماذج الذي فسرها في كتابه شرح الفصيح.

1- باب المفتوح أوله من الأسماء:-

- النموذج الأول: «الجورب»:-

يقول ابن هشام اللخمي : (وهو الجورب) يعني: الذي يلبس بالرجل من البرد، وهو أعجمي مُعرب. (اللخمي، 1988، ص 124).

وحكى أبو سهل الجورب هو: لما يُعمل من قطنٍ أو صوفٍ بالإبرة أو يُخاط من خرقٍ كهيئة الخُفِّ فيلبس في الرجل. (الهروي، 1949، ص 44).

قال ابن دُرستويه: "الجورب هو اسم ما يُلَفُّ على القدم ليقمها، من الخُفِّ". (ابن دُرستويه، 2004، ص 272). وهو ما يُعرف عندنا في العامية الليبية ب (الشخشير).

فالجورب ريح تننة يضرب بها الشعراء المثل، فن قولهم: قال الأسيلي (العميدي، 1961، ص 80/1):

غزا ابن عُمَيْر غَزْوَةً تركت له ثناء كريح الجورب المتعرق

وقال روح بن زنباع (الأصفهاني، د.ت، ص 265/9):

أثنى عليّ بما علمت فإنني مُثْنٍ عليك بِمِثْلِ رِيحِ الجورب

قاله في حميدة بنت النعمان بن بشير.

- النموذج الثاني: «الكويج»:-

في نفس الباب يقول في معنى: (الكويج) نقي الخدين من الشعر، والكوسق بالقاف، فإن لم تكن معه لحية، فهو سَنَاطٌ وَسَنُوطٌ، وهو فارسي مُعرب. (اللخمي، 1988، ص 124). وعن أبي سهل الكويج: للرجل السَنَاطِ: هو الصَّغِيرُ اللَّحْيَةِ، القليلُ شَعْرِ العارضين. (الهروي، 1949، ص 44). والكويج: صفة الرجل السَنَاطِ، حكاها ابن دُرستويه. (ابن دُرستويه، 2004، ص 272). ويُقال: رَجُلٌ أَمْعَطُ،

وَأَمْلَطَ، إِذَا لَمْ يَكُنْ عَلَى بَدَنِهِ شَعْرٌ. وَهُوَ أَجْرَدُ الْخَلْدِ، أَمْرَطَ الْحَاجِبَ، أَثْطُ الْعَارِضُ وَهُوَ الْكَوْبُجُ. (المنصبي، 1905، ص 54/1). قال أبو زيد: الْكَوْبُجُ وَالْكُوسَقُ فَارِسِي مُعَرَّبٌ، وَهُوَ بِالْعَرَبِيَةِ الثَّطُّ، وَالْأَثْطُ. (الزَّخَشَرِيُّ، 1417هـ، ص 382/2). "الثَّطُّ، وَالْأَثْطُ: الْكَوْبُجُ. قِيلَ: هُوَ الْقَلِيلُ شَعْرِ الْحَيَّةِ، وَقِيلَ: هُوَ الْخَفِيفُ الْحَيَّةِ مِنَ الْعَارِضِينَ، وَقِيلَ: هُوَ أَيْضًا الْقَلِيلُ شَعْرِ الْحَاجِبِينَ". (ابن منظور، 2000، مادة "ثطط").

- النموذج الثالث: « طَرَسُوس »:-

في نفس الباب يقول ابن هشام في معنى: (طَرَسُوس) يعني بلدة أعجمية من بلاد الروم. (اللخمي، 1988، ص 125). وذكر ابن دُرُسْتَوَيْهِ: فَإِنَّ طَرَسُوسَ اسْمَ بَلَدَةٍ أَعْجَمِيَّةٍ مِنْ بِلْدَانِ الرُّومِ مُعَرَّبٌ، عَلَى بِنَاءِ فَعْلُولٍ. وَقَدْ جَاءَ فِي كَلَامِ الْعَرَبِ عَلَى هَذَا الْمَثَالِ، مِثْلُ قَوْلِهِمْ: قَاعَ قَرَسُوسَ، وَقَوْلُهُمْ لِلْأَسْوَدِ: الْحَلَكُوكُ. (ابن دُرُسْتَوَيْهِ، 2004، ص 275). فوافق قوله قول ابن هشام.

2- باب المكسور أوله:-

- النموذج الأول: «الْقَرَقَسُ»:-

يقول ابن هشام في معنى: (الْقَرَقَسُ) للبعوض، ويسمى: الْجَرَجِسُ أَيْضًا، وَهُوَ أَعْجَمِيٌّ مُعَرَّبٌ. (اللخمي، 1988، ص 137).

قال الزَّخَشَرِيُّ: قَرَقَسٌ عَلَى فِعَالٍ مِثْلُ: قَرَطِمٍ وَهَجْرَسٍ، وَيُقَالُ لَهُ جَرَجِسٌ. وَأَصْلُهُ فَارِسِيٌّ مُعَرَّبٌ، وَالْعَامَّةُ تَفْتَحُ فَتَقُولُ: قَرَقَسٌ. (الزَّخَشَرِيُّ، 1417هـ، ص 443/2).

وعن ابن منظور: الْقَرَقَسُ: الْبَعُوضُ، وَقِيلَ: الْبَقُّ، وَالْقَرَقَسُ الَّذِي يُقَالُ لَهُ الْجَرَجِسُ شَبَهُ الْبَقَّ. (ابن منظور، 2000، مادة "قرقس"). وقال الجَوْهَرِيُّ: الْجَرَجِسُ: لُغَةٌ فِي الْقَرَقَسِ، وَهُوَ الْبَعُوضُ الصَّغَارُ. (الجوهري، 2005، ص 163).

وحكى الزبيدي: الْجَرَجِسُ، بِالْكَسْرِ: الْبَقُّ، وَالْبَعُوضُ الصَّغَارُ، وَكَرِهَ بَعْضُهُمُ الْجَرَجِسَ، وَقَالَ: إِنَّمَا هُوَ الْقَرَقَسُ. (الزبيدي، د.ت، ص 493/15). فالْقَرَقَسُ عند ابن دُرُسْتَوَيْهِ: الْبَعُوضُ، يَعْنِي صَغَارَ الْبَقِّ، وَاسْمُهُ بِالْعَرَبِيَّةِ: الْبَعُوضُ. وَأَمَّا الْقَرَقَسُ فَأَعْجَمِيٌّ مُعَرَّبٌ، وَيُقَالُ أَيْضًا: الْجَرَجِسُ. (ابن دُرُسْتَوَيْهِ، 2004، ص 293).

- النموذج «المرأة»:-

في الباب نفسه يقول الشارح في معنى: (المِرَاة) هي التي ينظر فيها الوجه، ويقال لها أيضا: السَّجَنَجَل بالرومية. (اللخمي، 1988، ص 142).

قال ابن دُرُسْتَوِيَّة: والمِرَاة من حديد مجلوة، يتراءى الإنسان فيها وجهه، وهي مفعلة من الرؤية، وجمعها: مَرَاءٍ، على مثال مفاعل، وآخر المَرَائِيَّاء ساكنة في الرفع والجر، ومفتوحة في النصب، مثل ياء القاضي والرَّامِي، فإذا نُونَ الاسم سقطت الياء لاجتماع الساكنين، فلذلك قيل: مرأى. ويقولون في جمعها: مَرَايَا، فيبدلون الياء من همزتها، والألف من يائها، كما يقال في مطيئة: مطايا، وفي خطيئة: خطايا، ونحو ذلك طلبا للتخفيف. (ابن دُرُسْتَوِيَّة، 2004، ص 275).

وحكى الجوهري: السَّجَنَجَلُ: المِرَاة، وهو روميّ معرّب. (الجوهري، 2005، مادة "سجل").

قال امرؤ القيس "من الطويل" (ديوانه، ص 40):

مَهْفَهْفَةٌ بَيَضَاءٌ غَيْرُ مُفَاضَةٍ تَرَاءِيهَا مَصْقُولَةٌ كَالسَّجَنَجَلِ

3- باب ما يقال بلغتين:-

- النموذج الأول: «الجرّدق»:-

قال الشارح في معنى: (الجرّدق) جمع جردقة، وهو فارسيّ معرّب، أصله بالفارسية: كَرْدَه، وتأويله: المدور الغليظ الذي شكله شكل دائرة. (اللخمي، 1988، ص 242).

قال ابن دُرُسْتَوِيَّة: الجرّدق: اسم فارسيّ معرّب، وهو في الأصل كَرْدَه، وتأويله: المدور الغليظ، وهو جمع، وواحدته: جَرْدَقَة، وتكسيره: جَرَادِق، وهو بالفارسية صفة لما جُمع ولم يُبسّط، ولكنه لما عُرِب استعمل اسما. (ابن دُرُسْتَوِيَّة، 2004، ص 464). والجرّدق بدال غير معجمة: فارسيّ معرّب، وأصله "كرده"، وهو المدور الغليظ من الخبز. (المروني، 1420هـ، ص 937/2).

قال ابن منظور: الجرّدَقَةُ معروفة الرّغيف، فارسية معربة، قال أبو النّجم:

كان بغيراً بالرّغيفِ الجرّدَقِ

والجرّدَقُ بالذال المعجمة: لغة في الجرّدق، كلاهما معرّب، ويقال للرغيف جردق، وهذه الحروف كلها معربة لا أصول لها في كلام العرب ذكره الأزهري. (ابن منظور، 2000، مادة "جرّدق"). ومن

خلال هذه الآراء تبين لنا معنى الجردق وهو الخبز، الذي لم يشر إليه ابن هشام في شرحه لهذه الكلمة، فترك المعنى وذكر الصفة.

نتائج البحث:

أحمد الله تعالى الذي هداني إلى إتمام هذا البحث الذي يتعلق بدراسة وسائل التفسير اللغوي عند ابن هشام، في شرحه لفصيح ثعلب، وفيما يلي أهم النتائج التي توصلت إليها :

1- إن دراسة التراث القديم ضرورية جداً لفهم اللغة، ومعرفة أصولها، ولهذا فإن كتاب ابن هشام اللخمي "شرح الفصيح"، يعد مصدراً أساسياً من ضمن الشروح التي شرحت الفصيح ، وركنا من أركان اللغة، لأنه يجمع مختلف علوم اللغة.

2- استخدم ابن هشام وسائل التفسير اللغوي المختلفة لتحقيق الهدف من شرح الفصيح، ولإبانة الغموض الموجود في بعض عبارته.

3- حسن استخدامه لمصادر الاحتجاج اللغوي، من قرآن كريم، وحديث شريف، وشعر وأمثال عربية، وآراء بعض أهل اللغة، والاستعانة بشروح الفصيح.

4- ترك مادة وفيرة من اللغات التي أوردها في شرحه، دون عزوها للقبائل الناطقة بها.

5- نلاحظ أن ابن هشام في هذا الشرح في مواضع كثيرة لم ينقل نص ثعلب كاملاً، ففي باب المفتوح أوله من الأسماء نجده ينقل من المسألة عبارة واحدة، فمثلاً: (الذُّرُوح)؛ فعند الرجوع للشروح الأخرى من شروح الفصيح، وفصيح ثعلب، نجد نص المسألة كاملاً وهو: "وكذلك الذُّرُوح لواحد الذَّرَارِج بالضم وقد يفتح".

6- يورد أقوال العلماء في بعض الألفاظ أو المسائل المشروحة، وقد نقل عن الأئمة الثقات، أمثال الخليل، ويونس، وأبي زيد، وسيبويه، والفراء، والأصمعي، وأبي حاتم، وابن الأعرابي، وغيرهم.

7- اهتمام ابن هشام وعنايته بكلام العامة، والألفاظ المعربة في أغلب شرحه.

8- لم يتعصب ابن هشام لأي مذهب من المذاهب البصري أو الكوفي في هذا الشرح.

9- تبين لي بأن ابن هشام قد لجأ في شرحه إلى الإيجاز في شرح مواد الفصيح.

المصادر والمراجع:

أولاً- القرآن الكريم، برواية حفص عن عاصم.

ثانياً- المصادر والمراجع:

ابن السكيت. (د.ت). إصلاح المنطق. (تحقيق: أحمد محمد شاكر، وعبد السلام هارون). (ط4). القاهرة: دار المعارف.

ابن القطاع، علي بن جعفر بن علي السعدي. (1983). كتاب الأفعال. القاهرة: عالم الكتب.
ابن جني، أبو الفتح عثمان. (د.ت). الخصائص. (تحقيق: محمد علي النجار). القاهرة: عالم الكتب.
ابن درستويه. (2004). تصحيح الفصح وشرحه. (تحقيق: محمد بدوي المختون). القاهرة: المجلس الأعلى للشئون الإسلامية.

ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا بن محمد بن حبيب اللغوي. (1986). مجل اللغة. (تحقيق: زهير عبد المحسن سلطان). (ط2). بيروت: مؤسسة الرسالة.
ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم. (1999). أدب الكاتب. (تحقيق: محمد الدالي). (ط2). بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن منظور. (2000). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
الأزهري، محمد بن أحمد بن الأزهر الهروي. (2001). تهذيب اللغة. (تحقيق: محمد عوض مرعب). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الأصبهاني، أبو نعيم أحمد بن عبد الله بن أحمد بن إسحاق بن موسى بن مهران. (1409هـ). حلية الأولياء وطبقات الأصفياء. بيروت: دار الكتب العلمية.

الأصفهاني، أبو الفرج. (د.ت). الأغاني. (تحقيق: سمير جابر). (ط2). بيروت: دار الفكر.
الأعشى، ميمون بن قيس. (د.ت). ديوان الأعشى الكبير. (د.م)، (د.ناشر).
الجوهري، الإمام إسماعيل حماد. (2005). معجم الصحاح. اعتنى به خليل مأمون شيحا. بيروت: دار المعرفة.

الحصبي، إبراهيم بن ناصف بن عبد الله بن ناصف بن جنبلط بن سعد اليازجي. (1905). نجعة الرائد وشرعة الوارد في المترادف والمتوارد. القاهرة: دار المعارف.

الحموي، أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي. (1991). معجم الأدباء. بيروت: دار الكتب العلمية.
الدؤلي، أبو الأسود. (1998). ديوان أبي الأسود الدؤلي. (تحقيق: الشيخ محمد حسن آل ياسين). (ط2). (د.م) دار الهلال.

- الزبيدي، محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني. (د.ت). تاج العروس من جواهر القاموس. (تحقيق: مجموعة من المحققين). (د.م) دار الهدايا.
- الزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس. (2002). الأعلام. (ط15). بيروت: دار العلم للملايين.
- الزحشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر. (د.ت). شرح الفصيح. (تحقيق: إبراهيم بن عبد الله بن جمهور الغامدي). السعودية: جامعة أم القرى.
- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي. (1998). المزهر في علوم اللغة وأنواعها. (تحقيق: فؤاد علي منصور). بيروت: دار الكتب العلمية؟.
- الطرماح. (1994). ديوان الطرماح. (تحقيق: غزوة حسن). (ط2). (د.م) دار الشرق العربي.
- العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران. (1412هـ). معجم الفروق اللغوية. تحقيق الشيخ بيت الله بيات. (د.م) مؤسسة النشر الإسلامي.
- العميدي، محمد بن أحمد بن محمد العميدي أبو سعد. (1961). الإبانة عن سرقات المتنبي لفظاً ومعنى. (تحقيق: إبراهيم الدسوقي البساطي). القاهرة: دار المعارف، القاهرة.
- الفرايدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم. (د.ت). كتاب العين. (تحقيق: مهدي الخزومي، وإبراهيم السامرائي). (د.م) دار الهلال.
- القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين. (1964). الجامع لأحكام القرآن. (تحقيق: أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش). (ط2). القاهرة: دار الكتب المصرية.
- اللبلي، أبو جعفر أحمد بن يوسف الفهري. (1997). تحفة المجد الصريح في شرح كتاب الفصيح. (تحقيق: عبد الملك بن عيضة بن رداد الثبيي). القاهرة: مكتبة الآداب.
- اللخمي، ابن هشام. (1988). شرح الفصيح. (تحقيق: مهدي عبيد جاسم). بغداد: دار صدام للخطوط.
- الميداني، أبو الفضل أحمد بن محمد أحمد بن إبراهيم النيسابوري. (د.ت). مجمع الأمثال. (تحقيق: محمد يحيى الدين عبد الحميد). بيروت: دار المعرفة.
- الهروي، أبو سهل محمد بن علي بن محمد. (1949). التلويح في شرح الفصيح. (نشر وتعليق: محمد عبد المنعم خفاجي). (د.م) مكتبة التوحيد بدرب الجمايز.
- الهروي، أبو سهل محمد بن علي بن محمد الهروي النحوي. (1420هـ). إسفار الفصيح. (تحقيق: أحمد بن سعيد بن محمد قشاش). المدينة المنورة: عمادة البحث العلمي الجامعة الإسلامية.

- امرؤ القيس. (د.ت). ديوان امرؤ القيس. (د.م)، (د.ناشر).
- مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج. (2001). صحيح مسلم. القاهرة: دار ابن الهيثم.
- مصطفى، إبراهيم، وآخرون. (د.ت). المعجم الوسيط. (د.م) دار الدعوة.

Investigating Second Year Students' Errors in Using English Articles (*a, an, the*) at Faculty of Education/ Azzaytuna University

Abdulhakim M. Belaid

Faculty of Languages & Translation,
Azzaytuna University/ Libya
hakimbelaed@gmail.com

Mustafa F. S. Almrtdi

Faculty of Education, Azzaytuna,
University/ Libya
mustafa.Salama2025@gmail.com

ملخص الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى فحص الأخطاء في استخدام أدوات التنكير والتعريف في اللغة الإنجليزية (*a, an, & the*) عند متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في قسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية بجامعة الزيتونة خلال العام الدراسي 2020/2019. تكونت عينة الدراسة من (27) طالباً وطالبة في السنة الثانية، وهو العدد الإجمالي لطلاب السنة الثانية. فقد تم إعطاء المشاركين في الدراسة اختبار ملء الفراغ باستخدام أدوات التنكير والتعريف الصحيحة، ويتكون هذا الاختبار من 60 جملة. حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الطلاب المشاركين في الدراسة لا يزالون يرتكبون العديد من الأخطاء في استخدام أدوات التنكير والتعريف الإنجليزية، والتي يمكن أن تعزى إلى العديد من الأسباب مثل: الاختلافات في استخدام هذه الأدوات بين اللغة الأم للطلاب واللغة الهدف. وقد أوصى الباحثان بضرورة التركيز بشكل أكبر على إظهار الاختلافات في استخدامات أدوات التنكير والتعريف بين اللغتين، مما قد يساعد الطلاب على تحسين استخدامهم لهذه الأدوات في اللغة الإنجليزية.

Abstract

The present study ventures at examining errors committed in using English articles (*a*, *an*, & *the*) committed by EFL learners in the English Department, Faculty of Education/ Azzaytuna University during the academic year 2019/2020. The study sample consisted of (27) sophomore students, who were the total number studying in second year. The study participants were given a 60- sentence gap-filling test with the correct article. Results obtained revealed that the study participants still commit many errors using English articles, which could be ascribed to many reasons such as: differences in using articles between students' mother tongue and the target language. Researchers recommend that more emphasis should be placed on the differences of article uses between the two languages, which may assist students improve their use of these articles in English language.

Key words: *Articles, Arabic EFL learners, definite vs. indefinite articles, Libyan context.*

Introduction

In the present study, researchers address the use of definite and indefinite English articles in selected tests prepared to Libyan EFL learners in English Department at the Faculty of Education, Azzaytuna University, Libya. As has been believed, mastering the English articles is one of the most difficult issues in L2 learning, and there are many challenges still face most Arab EFL learners in understanding the correct use of articles. In English, a language learner must acquire three main articles so that he/she can use them appropriately in constructing sentences. The first one of these articles is the definite article '*the*', which corresponds to the Arabic ' *ال*' or '*al*' and the other two are '*a*, *an*' which are the indefinite articles. There is also, the zero article $\emptyset$ which is totally ignored in the current research.

Literature Review

The use of definite and indefinite articles, and more specifically, the articles, creates many problems for EFL Libyan learners. There is certainly, a plethora of research, which has been conducted on the difficulties of EFL learners in using English articles. Researchers such as Bataineh (2005), Gaibani (2015), Lyons (1999), Master (1987; 1997; 2002), Rababah (2003) Sawalmeh (2013) and Zughoul (2002), have all referred to the difficulties in mastering English articles. English uses a tripartite system to refer to definite and indefiniteness, whereas, Arabic uses a binary system. Lyons (1999) For instance stated that in spite of the fact that both languages Arabic and English use the same article system (definite

and indefinite articles), many EFL learners commit countless errors in their writings. Lyons (1999) refers to similarities between the two languages, however; in English, there is the definite article (*the*) and the indefinite articles *a(an)* and also the zero article $\emptyset$. Whereas, in Arabic, there is the definite article which is represented by inserting the prefix (*al*), and the indefinite article which is represented by the absence of the prefix (*al*).

Zughoul (2002) for instance, conducted a study on 25 students from different Arab countries attending an intensive language programme in the University of Texas. The findings of study revealed that errors in articles were the most common with (47.2%) which represents the omission of the indefinite articles *a(an)* from a noun phrase, and (44.6%) which represents the omission of *a(an)* where their use is necessary. He attributes such negative results to the differences in the article system between the two languages.

Gaibani (2015) moreover, conducted a study on 15 Libyan learners majoring in English language at Omar Al-Mukhtar University. His study aimed to identify the types of errors undergraduate learners commit in the use of articles in their compositions. The results of his study revealed that learners' lack of knowledge of the target language rules was a main source of these errors. In addition, overgeneralizations and simplifications of English rules were also responsible of learners' misuse of articles.

Furthermore, Celce-Murcia and Larsen-Freeman (1999) state that one of the main difficulties challenge L2 learners is that there is no correspondence between the learners' L1 and the target language. There is a difference between the Arabic use of articles and that in the English language, which confuses learners learning the use of articles. In another study on the types of errors committed by Arab EFL learners when using English articles, Al-haysony (2012) conducted a study on 100 female undergraduates, who were majoring in English at the university of Hail/ Saudi Arabia. She instructed her study participants to write about descriptive topics in their lives. Results revealed that the participants made many mistakes such as: omission, and substitution of articles. The study concludes that learners' L1 interference plays a major role in the occurrence of such errors. Moreover, Crompton (2011) conducted a study on advanced L1 Arabic learners of English at the American university of Sharjah. The study analysed a large corpus of argumentative essays written by first and second year students aged between 18 to 20 years old. Most of his findings revealed that learners commit the highest number of errors in the use of articles.

Mourssi (2013) in addition, conducted a study on 74 Arab Omani high school learners of English language. Mourssi investigated the cross – linguistic influence of the mother tongue in L2 learning, including the use of articles in English. His study subjects were divided into two groups, whose levels ranged between pre-

intermediate and intermediate ones. Results revealed that the participants had many difficulties in using English articles appropriately, which was ascribed to the different article system in the participants' mother tongue. Mourssi believed that learners apply certain rules of L1 article in their performance in L2, and he added that translation might help those learners in using the accurate rules.

Sawalmeh, (2013) also, performed a research on 32 Arabic speaking Saudi EFL male learners and data were gathered from 32 written essays. Errors of his study participants were identified and categorized into different types. He reached into a conclusion that most Arabic EFL learners' errors could be attributed to the L1 transfer as a clear influence on their L2 writing. He added that language teachers should pay attention to the issue of learners' L1 transfer in their L2 written discourse.

In the view of the previous studies, it can be stated that Arab EFL learners face many difficulties in using English articles accurately. Such difficulties may be credited to many reasons such as: differences between learners' L1 and the target language system use of articles. Differences here, as clarified in the abstract, is indeed the most noticeable reason, which creates students' problems in mastering the articles. In the current study, both researchers will investigate the same problem in the Libyan EFL context.

Research Questions

Researchers are venturing to find possible answers the following questions:

- 1- What type of errors EFL learners in English Department at the Faculty of Education, Azzaytuna University commit in English article system?
- 2- Do EFL learners at this stage completely understand English articles?

Limitations of the current study

The current study is limited only to second year EFL students in the English Department at the Faculty of Education, Azzaytuna University.

Methodology

Design of the Study

The main objective of the current study is to examine EFL learners' errors in using the correct articles (*a, an, the*) in English Department at the Faculty of Education, Azzaytuna University. A number of 20 sentences from grammar books for each article were carefully selected and used as a test in the data gathering stage. There were 25 sentences and two paragraphs with missing articles where participants were asked to fill in with the correct one.

The test itself was administered to the study participants by the researchers, who are interested in knowing whether EFL learners understand the differences between the given English articles.

Setting, participants and instrument

The present study was carried out in English Department at the Faculty of Education, Azzaytuna University in the academic year 2019/2020. The 27 sophomore students, who were the total number in the second year, were selected to participate in the current research. The rationale behind selecting this group in particular was that both researchers wanted to recognize whether EFL learners at this stage completely understand using English articles or not.

The Participants

The participants in the current study were 27 students studying English as a foreign language at Azzaytuna University. The study participants share the same background, in which they all studied English in the previous two stages, and then moved to their current level with a minimum ability of mastering the English articles. They also share the same cultural background.

The Test

The test was carefully selected from certain grammar books and arranged in that each article (*a, an & the*) has 20 gaps. The participants were asked to fill in the gaps with one of the three main articles and were given enough time to perform that test.

The Procedures

In order to administer the test to the participants, a verbal clearance was obtained from both: the Faculty Dean and the English department head. After obtaining the clearance in January 2020, researchers administered the test to the participants, and were given enough time to fill in the gaps. Moreover, in order to guarantee the willingness and spontaneity of the study participants, they were asked before whether they would participate in the current study, and they all agreed to take a part in that study.

Data analysis

As explained in the methodology, the chief goal of the present study is to examine whether second year EFL learners understand how to use English articles. In the data analysis stage, researchers only described and examined the participants' percentages and the number of errors committed in the given answers.

As will be shown in the table below, the data were collected through using a carefully selected test from certain grammar books and was distributed to the participants. The achieved results revealed that the participants still commit several errors in using definite and indefinite articles (*a, an, the*) correctly. In addition, in order to get a comprehensive idea of the participants' errors in the given test, the following table shows the number and the distribution of errors committed by each participant separately.

No of the participants	Errors in (A)	Errors in (An)	Errors in (The)
1	14	15	10
2	4	7	8
3	10	12	8
4	2	5	3
5	7	10	6
6	10	13	13
7	2	12	14
8	2	9	5
9	8	12	14
10	10	3	10
11	9	16	13
12	5	6	6
13	15	14	9
14	6	1	6
15	2	4	13
16	9	6	7
17	3	1	14
18	9	5	9
19	6	16	15
20	3	11	11
21	3	4	5
22	5	8	8
23	3	10	3
24	9	12	7
25	5	5	10
26	6	11	8
27	3	4	14
Total	170	221	249

Table No. (1): Distribution of errors for each participant separately for each article

In general, the study participants committed (640) errors in the use of English articles in the given test. As presented in the table above, errors can be classified into the following: the definite article (*the*) received the lion's share of the number of errors in the given test with (249). Next, comes the indefinite article (*an*) with (221) errors, and the last one (*a*) with (170) errors. Such a high number of errors could be attributed to many reasons such as: the omission of necessary articles,

insertion of incorrect one in the given test, and the overuse of one article to be used instead of others while in some cases, they used zero articles.

It is clear from the above data that Libyan EFL learners still commit many errors in the use of English articles, and that appears obviously from the high number of errors committed in each article. Many reasons, as explained before, stand behind that such as the overuse of one article in place of others, which is the most common one in the current study. Results here are in accordance with the results of many previous studies in which English articles still pose many difficulties to Arab EFL learners. Master (2002) for instance, has referred to three main reasons for EFL learners' difficulties in English articles. Moreover, Kharma (1981) found out that the highest number of errors was in the use of the indefinite article (a), and the lowest was in the definite article (the). On the contrary, the highest number of errors in the present study was in using the definite article (the), while the lowest number was in the indefinite article (a).

Discussion and conclusion

Mastering English articles is a very difficult aim to achieve in EFL learning. As clearly stated by (Whitman as cited in Wulf, 2016, p.318) that articles are: "one of the most formidable problems to overcome in teaching English grammar to foreigners". English definite and indefinite articles still create many difficulties to Arab learners in general and Libyan EFL learners in particular. Such difficulties were evidently reflected in such high numbers in the administered test in the current study.

Researchers such as (Albaqami, 2017; Al-Qadi, 2017; Grami and Alzughaibi, 2012; Crompton, 2011; Kharma, 1981; Maher and Al-Khasawneh, 2010; Wulf, 2016) have all referred to learner difficulties in understanding and using English articles. Master (2002) for instance attributes the difficulties in using English articles to three main reasons: (a) articles have many functions as a single morpheme, which add to the difficulties EFL learners face. (b)- Articles are the most used functional words in English language, and this adds to applying a certain rule of using them. (c)- Articles are usually unstressed, which makes it difficult for non-native speakers to recognize.

In the present study, researchers found out that the highest number of errors among study participants were in the use of definite article (the) with (249) errors, and the lowest was in the indefinite article (a). This is a very solid indication that the EFL learners have not mastered the English article system yet despite they are sophomore learners. Similar to the results obtained by Gaibani (2015), who studied 15 Libyan EFL learners at Omar Al-Mukhtar University in that the main reason behind learners' errors was their lack of knowledge of the article system in the target language. EFL learners at Azzaytuna University still need so much work to overcome difficulties in the use of L2 article system. Results, moreover, are

consistent with Crompton's (2011) where he analysed argumentative essays to a number of advanced Arabic L1 learners and found that most of their errors were in the use of articles.

It is taken for granted that mastering the English article system is not an easy task to achieve, and much work is needed before reaching that aim. Despite the fact that Libyan EFL learners spend at least six years in previous stages and two years in their four-year undergraduate programme, they still commit many errors. These errors as highlighted by Master (2002) could be ascribed to the differences between the article system in L1 and L2.

Results in the current study add to the many previous results in which English articles are very difficult to be completely mastered. This does not mean that it is impossible to know and understand when and where to use either (a, an, or the). The present research may assist university language teachers that more emphasis should be placed on the differences between the article systems in both languages English and Arabic. Moreover, much exercise is needed when and where to use (a, an, the), which may assist EFL learners overcome their difficulties in using the English article system.

Implications of the findings

English articles still create many problems to most ESL/EFL learners and Libyan learners still need much work to overwhelm such difficulties. Libyan EFL learners' errors in the use of English articles were claimed to be due to the following reasons: (1) the omission of the indefinite article and the use of the definite article, which is the most common reason. (2) The transfer of L1 rules while writing in L2. (3) The overuse of one article in place of others.

References

- Albaqami, S. (2017). Causes of article use problems by Saudi postgraduate ELCOS students at Bangor University. *Journal of Current Research*, 9(11), 60935-60940.
- Alhaysony, M. (2012). An analysis of article errors among Saudi female EFL students: A Case study. *Asian Social Science*, 8(12), 55-66.
- Al-Qadi, M. M. (2017) English article system errors among Saudi Arab EFL learners: A Case of the preparatory year English program learners of King Saud University. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 5(1), 69-77.
- Bataineh, R. F. (2005). Jordanian undergraduate EFL students' errors in the use of the indefinite article. *Asian EFL Journal*, 7(1), 1-20.
- Celce-Murcia, M. & Larsen-Freeman, D. (1999). *The Grammar Book: An ESL Teacher's Course*. (2nd ed.). Boston: Heinle and Heinle.
- Crompton, P. (2011). Article errors in the English writing of advanced L1 Arabic learners: The role of transfer. *Asian EFL Journal*, 50, 4-34.
- Gaibani, A. (2015). An Investigation into undergraduates' errors in the use of the indefinite article at Omar Al-Mukhtar University. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(6), 195-200.
- Grami, G. & Alzughaibi, M. (2012). L1 Transfer among Arab ESL learners: Theoretical framework and practical implications for ESL teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(8), 1552-1560.
- Kharma, N. (1981). Analysis of the errors committed by Arab university students in the use of the English definite/indefinite articles. *International Review of Applied Linguistics*, 19(3), 333-345.
- Lyons, C. (1999). *Definiteness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maher, F. & Al-Khasawneh, F. (2010). Writing for academic purposes: Problems faced by Arab postgraduate students of the college of business. *ESP World*, 9(2), 1-23.
- Master, P. (1987). Generic the in scientific American. *English for Specific Purposes*, 6(3), 165-186.
- Master, P. (1997). The English article system: Acquisition, function, and pedagogy. *System*, 25, 215-232.

Master, P. (2002). Information structure and English article pedagogy. *System*, 30, 331-348.

Mourssi, A. (2013). Cross linguistic influence of L1 (Arabic) in acquiring linguistic item of L2 (English): An empirical study in the context of Arab learners of English as undergraduate learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 3 (3), 397- 403.

Rabab'ah, G. (2003). Communication problems facing Arab learners of English. *Journal of Language and Learning*, 3(1), 180-197.

Sawalmeh, M. (2013). Error analysis of written English essays: The case of students of the preparatory year program in Saudi Arabia. *ESP World*, 40(14), 1-17.

Wulf, D. J. (2016). Assistance in learning and teaching the English article system: diagnostics and mnemonics. *Open Journal of Modern Linguistics*, 6, 317-328.

Zughoul, M. R. (2002). Interlanguage syntax of Arabic-speaking learners of English: The noun phrase. *ERIC Document #: ED479649*, pp. 1-23.

EFL Students' Difficulties in Dealing with Teacher Written Feedback and their Strategies in Handling of it in their Writing Classrooms

Osama Albashir Jamoom

A Lecturer, Department of English,
Faculty of Arts, University of Azzawia
osa71.jam@gmail.com

Abstract:

This study investigates EFL students' problems with teacher written feedback and their strategies for handling this type of feedback. A mixed methods approach was employed to collect and analyze data. The data was collected by two instruments: a questionnaire and interviews. The findings suggested that EFL students encountered several problems as they dealt with teacher written feedback. These problems were varied from illegible teachers' comments, confusing teachers' comments, difficulties to understand teachers' comments, difficulties to understand error codes, and inability to correct the errors referred to by teacher written feedback. Moreover, the students used numerous strategies in handling of feedback, such as making mental notes for their teachers' feedback, asking their teachers for more clarification of feedback, consulting grammar books and dictionaries, using the Internet, and consulting experts for more explanations. The paper concluded that the essential qualities of effective teacher written feedback are: legible, specific, understandable, reasonable, easy to follow, applicable and accurate. Its function is to diagnose students' problems in writing and prescribe solutions for those problems that help students in improving their writing skills. Moreover, teacher written feedback needs not only focusing on students' weaknesses but also providing students with guidance, techniques and strategies that assist them in improving their writing skills.

Keywords: *Teacher written Feedback, Students' Strategies, EFL Students*

ملخص البحث:

تهدف هذه الدراسة لمعرفة المشاكل التي يواجهها طلاب اللغة الانجليزية كلغة أجنبية في التعامل مع الملاحظات والتعليقات المكتوبة للأستاذ على كتاباتهم، كما تهدف أيضا لمعرفة الاستراتيجيات التي يستعملها الطلبة للتعامل مع تلك التعليقات والملاحظات. تم تجميع بيانات هذه الدراسة من الطلبة المشاركين باستعمال الاستبيان والمقابلات الشخصية. أظهرت نتائج الدراسة بأن الطلبة يواجهون العديد من المشاكل عند التعامل مع تعليقات الأساتذة عن كتاباتهم، منها صعوبات في قراءة ملاحظات الأساتذة، صعوبات في فهم تلك الملاحظات، صعوبات في فهم الرموز التي تشير الى أخطائهم الكتابية، عدم القدرة

على تصحيح الأخطاء التي أشارت لها التعليقات، ومشاكل أخرى، وتوصلت الدراسة أيضا بان الطلبة يستعملون العديد من الاستراتيجيات للتعامل مع تعليقات الأساتذة، ومنها يقوم الطلبة بتدوين ملاحظات ذهنية لتعليقات الأساتذة على كتاباتهم، يطلب الطلبة المساعدة من الأساتذة والخبراء في اللغة الانجليزية لفهم بعض التعليقات المكتوبة، ويستعين الطلبة أيضا بالكتب النحوية والقواميس والانترنت للتعامل مع تلك التعليقات. خلصت الدراسة بان تعليقات و ملاحظات الأساتذة على كتابات طلابهم يجب أن تتميز بالوضوح حيث يجب ان تكون سهلة القراءة والفهم وقابلة للتطبيق، بالإضافة الى ذلك يجب ان تكون مهمة تلك التعليقات هي تشخيص مشاكل الطلبة الكتابية ووصف الحلول لتلك المشاكل، بالإضافة الى ذلك يجب ألا لا تركز تلك التعليقات على نقاط الضعف فقط في كتابات الطلاب، ولكن أيضا يجب أن تزود الطلبة بالإرشادات والاستراتيجيات الفاعلة التي تساعد الطلبة في تطوير مهاراتهم الكتابية.

Introduction

Students' understanding of teachers' written feedback and their strategies for handling it are essential facets for the success of the feedback process in writing classrooms. If students neither perceive nor comprehend teacher feedback, they will not gain any benefit from it (Hahn, 1981; Ferris & Hedgcock, 2005). Similarly, if students do not apply the appropriate strategies dealing with the feedback they receive, there will be no positive effect of feedback on students' writing skills (Cohen and Cavalcanti, 1990). Despite the pivotal role of these issues on the effectiveness of feedback, little research has been conducted to investigate students' difficulties with teacher written feedback and their strategies in handling it. Hyland (2010:180) states that "The ultimate aim of educational research is the generation of information that will enable educators to both understand their learners and their learning and to contribute to the improvement of the pedagogy." This research study, therefore, aims to explore challenges encountered by EFL students to deal with teacher written feedback and identify strategies applied by them in order to handle this type of feedback.

Literature Review

Giving feedback on students' written texts is considered to be one of teachers' most difficult tasks since it consumes a fair amount of teachers' time and effort. Nevertheless, most teachers of writing frequently use feedback in their writing classrooms because they believe that it is helpful for their students to develop their writing skills, and students conceive that feedback is essential for the development of their writing skills (Radecki and Swales, 1988; Hyland, 2003; Goldstein, 2004). Thus, many research studies were conducted to investigate different issues related to feedback in writing classrooms.

In the last three decades there has been ample research on the potential effect of corrective feedback, which is a main component of written feedback, on developing students writing accuracy. The results of this research led to a debate between Truscott (1996) who argues that “grammar correction is harmful and should be avoided” and Ferris (1999) who disputes that Truscott thesis is inconclusive because there are many studies which demonstrate that corrective feedback positively affects students writing accuracy. This debate has inspired many L2 researchers to conduct studies examining the effectiveness of the different types of corrective feedback on developing students writing accuracy. Some of these studies show that corrective feedback is effective (e.g. Ashwell, 2000; Chandler, 2003; Sheen, 2007; Ellis et al, 2008); others demonstrate the opposite (e.g. Semke, 1984; Robb et. al, 1986; Fazio, 2001; Truscott & Hsu, 2008). However, L2 writing teachers still practice corrective feedback in their writing classes and students prefer to receive this type of feedback on their grammar mistakes and errors.

Similarly, teacher written commentary, which is a main part of teacher written feedback, received attention from L2 writing researchers. Some researchers classified teacher written commentary under different categories. These categories are: (1) linguistic features of written commentary (syntactic form: statement, question, imperative, exclamation, one word/ specific and general comments) (Ferris et al, 1997); (2) aims of written commentary (praise, criticism and suggestions) (Hyland and Hyland, 2001); (3) focus of written commentary (language, content and organization) (Lee, 2008). Other researchers attempted to examine the effectiveness of these types of written commentary on the development of students' writing skills. For instance, Conrad and Goldstein (1999) investigated the impact of different forms of written commentary provided by a teacher on three ESL students' revisions to their written texts. They found that students succeeded more in their revisions when written commentary took the form of declaratives rather than questions. Similarly, Sugita (2006) examined the effect of written commentary on Japanese EFL students' writing. He found that students who received imperative comments made positive changes in their revisions better than those who received questions and statements. The results of these studies were different and did not prove that one type of written commentary is more effective than others.

L2 writing researchers were also concerned about teachers' written feedback practices and students' reaction to teacher written feedback. They believe that these issues impact on the usefulness of teacher written feedback on developing students writing skills. Many studies explored how teachers provide feedback to their students and what factors affect their practices of feedback (e.g. Goldstein, 2004; Lee, 2008a). Most of these studies were based on the assumption that the “ineffectiveness of feedback may not lie in the feedback itself, but in the way how feedback is delivered to students” (Chiang, 2004: 98). In addition, delivering

effective feedback on students' written work requires teachers to take into account students' reactions to feedback (i.e. their preferences and attitudes towards feedback). Therefore, many studies were conducted to investigate these issues in different contexts (e.g. Saito, 1994; Lee, 2005; Diab, 2006; Amrhein & Nassaji; 2010). The results of these studies show that students believe that feedback is helpful in order to develop their writing skills. They also demonstrate that students have different views and preferences towards the different types of corrective feedback and of written commentary. These results are affected by several factors such as students' age, students' level of proficiency, students' experience with feedback among others.

Despite the substantial research of feedback, there were few research studies carried out to investigate students' difficulties with feedback and identifying their strategies to handle feedback. The following sections are devoted to present some of these studies.

Students' Difficulties in Dealing Teacher Written Feedback

EFL students experience several problems in the feedback process. Identifying these problems and finding solutions to them are some of the challenges EFL teachers confront. Teachers' awareness of these problems assists them in making their feedback more productive and beneficial. According to Hahn (1981), the worst problem students may encounter is that they cannot read or understand teacher feedback, and this makes feedback unsuccessful and perhaps even counterproductive. Leki (1992) in her book *Understanding ESL Writers* detects some of the students' challenges and problems in dealing with teacher written feedback. She indicates that "sometimes students are not sure exactly which part of their text a comment is addressed to. Sometimes the gist of the comment itself is unclear...Sometimes the comment seems inapplicable to the student" (122). Relevant research studies also explored some of these problems and suggested solutions to them. In an early research study analyzing teacher written feedback, Sommers (1982) found that most of the teachers' comments are vague and too general. He warns that these types of comments are not helpful for students in order to improve their writing skills. Zamel (1985) also examined ESL teachers' ways of providing feedback on their students written texts. The results of this study showed that teachers comments are "often confusing, arbitrary, and inaccessible" (Zamel, 1985:79). These types of comments cause difficulties for students to understand them and include them in their revised and future written texts. Hyland and Hyland (2001) also found that students have difficulties in understanding teachers' comments which are indirect and mitigated. Moreover, the results of Chiang's study (2004:104) show that the most common problems EFL students encounter as they deal with teacher feedback are that they "did not understand the correction codes and symbols, they could not see their teacher's handwriting, they did not agree with their teacher's comments." The findings also revealed that EFL students had difficulty in understanding their teacher's handwriting and their

teacher's comments about ideas and organization. Similarly, after reviewing many research studies related to the students reaction to feedback, Ferris & Hedgcock (2005:188-189) concluded that "students are frustrated by teacher feedback when it is illegible, cryptic (e.g., consisting of symbols, single-word questions, comments), or confusing (e.g., consisting of questions that are unclear, suggestions that are difficult to incorporate into emergent drafts)."

Student Strategies for Handling Teacher Written Feedback

Few research studies were conducted to identify these strategies. One such study by Cohen and Cavalcanti (1990:169) with EFL university students suggested that students employed different strategies, such as making mental notes of their teachers' comments, pinpointing the issues that needed more clarifications from their teachers and asked their teachers about those issues. Students also rarely referred to previous essays or consulted a grammar book. The study results revealed that teachers may recommend other effective strategies to their students, such as revising their written texts and rewriting them incorporating the teachers' comments. Saito (1994) found that ESL students employ several strategies for handling feedback, such as rewriting their compositions, reading their composition again, making mental note of errors indicated by feedback, writing down points by type, asking for teacher explaining, referring to previous compositions and consulting grammar books. He also found that each student has his/ her unique strategy for dealing with feedback. Saito argued that strategies employed by students may rely on the type of written feedback provided by teachers.

Hyland (2003:223) found that some students "used spouses or friends as informants to help them revise their assignments." Chiang (2004) examined how senior and junior students deal with teacher feedback. He detected that senior students are more independent than junior students. Senior students tried to depend on themselves by using strategies like remembering the mistake, checking dictionaries and checking grammar books while junior students depended on others, such as classmates and the teacher. Hattie and Timperley (2007:81) stated that a student can receive feedback not only from his/her teacher, but also from a parent, a peer, a book and others.

These studies stated numerous strategies employed by students for managing teacher's comments. These strategies are that students revise their composition, make mental notes, identify points to be explained, ask teacher for explanation, consult peers, refer back to previous compositions, consult grammar books, and check dictionaries. However, the effectiveness of these strategies in developing students' writing skills is not examined.

The Aims of the Study

The present study aims to investigate the difficulties encountered by EFL students as they deal with their teachers' written feedback and their strategies for

handling teacher written feedback after the return of their written texts. To achieve these objectives, the following research questions were asked.

1. What difficulties do EFL students encounter in dealing with their teachers' written feedback?
2. What are strategies EFL students use to handle their teachers' written feedback?

Methods

Participants and Context

The study took place at the Department of English, Faculty of Arts, University of Azzawia. This department offers a BA programme (in English) attended by students who have finished their secondary schools. This course aims to provide students with in-depth knowledge of the English language. It prepares them to be teachers of English at preparatory and secondary schools or to pursue their postgraduate studies in English language. Moreover, students, after completing this course, have the opportunities to work in the different fields where the English language plays an important role.

The students are required to study for four years (full-time) to earn a BA in English language. They must study English as a foreign language through a variety of compulsory courses. During that journey, students are required to study four mandatory courses of writing. The main objectives of these courses are to qualify them to be able to write different types of academic paragraphs, different types of short and long academic essays, and a short academic research paper.

The participants in the study were 155 (81 fourth year students and 74 first year students). All of these students have participated in the questionnaire and only 9 of them were interviewed (5 senior students and 4 junior students). Their ages ranged from 19 to 24. All of them were Libyan and their native language is Arabic. Junior student participants, 3 males and 71 females, studied general English for 6 years in their secondary schools, and this is their first year as undergraduates of English at the Department of English. Moreover, they experienced feedback on their written texts for short time. Senior students, 19 males and 62 females, studied general English for 6 years in their secondary schools, and this is their fourth year as major students of English at the university. During their study at the Department of English Language, they have been taught by different teachers of writing and exposed to different types of feedback.

Data Collection and Analysis

A mixed methods approach (quantitative and qualitative methods) was adopted to collect and analyze data of this study. Applying this approach is better than using one method, quantitative or qualitative (Johnson et al, 2007; Creswell and Clark, 2007), as It "has a unique potential to produce evidence for the validity of

research outcomes through convergence and corroboration of the findings” (Dornyei, 2007: 45).

Data of the study were collected by using two main instruments: questionnaire and interview. The items of the questionnaire were created on the basis of the literature review and some of these items were adopted from Cohen and Cavalcanti (1990), Saito (1994), Chiang (2004). All the items of the questionnaire are Likert scale because they are suitable to elicit the students' difficulties and strategies for handling feedback, to save space and are analyzed easily (Cohen et al, 2007). A bilingual version (English and Arabic) of the questionnaire was administered to all student participants. The questionnaire data were subjected to SPSS analysis yielding mainly descriptive data (number and percentage, which give summaries about the students' responses). Moreover, SPSS was employed to conduct the appropriate inferential statistic test (Mann-Whitney test) to examine the differences between senior and junior responses to the questionnaire items (Dorynei, 2007).

Moreover, semi-structured interviews were employed to collect data from 9 student participants (5 senior and 4 junior students). Choosing this type of interview was grounded on the perception that it would help for collecting in-depth data about the issues investigated in this study (Cohen et al, 2007). It would also allow for exploring issues beyond the answers of the interviewees by asking questions about the emerged ideas and thoughts during the interview (Dorny, 2007; Bryman, 2008). All these interviews were conducted in English, and they were audiotaped, transcribed and coded. Then the codes were analyzed and arranged under the main themes of the results which are students' problems with feedback and students' strategies for handling feedback.

The obtained data from the questionnaire and interview were integrated and then interpreted so as to understand the students' problems with teacher written feedback, and their strategies for handling feedback.

Results

In order to clearly address the research questions of this study, the findings of the questionnaire and the interview will be presented according to these two categories: 1) students' difficulties in dealing with teacher written feedback; 2) students' strategies for handling teacher written feedback.

Questionnaire Results

Students' Difficulties in Dealing with Teacher Written Feedback

The first set of the questionnaire items aimed to examine the students' problems with teacher written feedback. As shown in table 1 below, most of the students (75%) reported that teacher written feedback is useful for them in order to improve their writing skills. However, they faced some difficulties to deal with it. The most common problem encountered by students is that their teachers hand writing is not

EFL Students' Difficulties in Dealing With Teacher Written Feedback and their Strategies in Handling of it in their Writing Classrooms(196-216)

clear and illegible, as the data show that 23 % of the participants always or usually encounter this difficulty, and 40% of them declared that they sometimes face this problem. Other major problems reported by the students with feedback are that they find difficulties to overcome their writing problems pointed out by their teachers and they could not solve these problems (2.6 always; 19.4 usually; 40% sometimes). Difficulties to understand error codes used by teachers is another notable problem indicated by about half of the student participants (3.2% always; 12.9 usually; 35.5% sometimes). Other problems reported by about half of the student participants are that their teachers written comments are general (5.2% always; 16.8% usually; 27% sometimes), and they are unable to correct all the errors indicated by their teachers (2.6%always; 12.9%usually; 42.6% sometimes). The last problem in rank reported by students is that they do not understand their teachers' comments (1.3% always; 9.0% usually; 32.3% sometimes).

To compare between senior students and junior students, the Mann-Whitney test indicates that there is no significant difference between most of the difficulties encountered by the senior and junior students as the $p > 0.05$ (table 1). Significant differences are found in two difficulties which are that junior students ($Mdn=3$) face more difficulties in understanding the error codes than senior students do ($Mdn=2$), $U = 2428.000$, $p = .034 < 0.05$; senior students ($Mdn=3$) face more difficulties to find solutions for their writing problems than junior students do ($Mdn=3$), $U=2332.000$, $p=.013 < 0.05$. The first difference could be attributed to the fact that senior students experience makes them able to understand the different error codes used by their teachers. The second difference could be explained by the fact that senior students deal with advanced writing problems such as developing the content of their written texts and others, whereas junior students still deal with simple writing issues, such as writing conventions (spelling, punctuation).

Table 1: Students Difficulties in Dealing with Teacher Written Feedback

Item 1. Teacher's handwriting is not clear												
Responses	Junior Students				Senior Students				All Students			
	F	%	M	Mdn	f	%	M	Mdn	F	%	M	Mdn
Always	2	2.7	2.6892	3.0000	1	1.2	2.8889	3.0000	3	1.9	2.7935	3.0000
Usually	16	21.6			17	21.0			33	21.3		
Sometimes	25	33.8			38	46.9			63	40.6		
Occasionally	19	25.7			22	27.2			41	26.5		
Never	12	16.2			3	3.7			15	9.7		
Total	74	100.0			81	100.0			155	100.0		
Item 2. I do not understand the error codes used by the teacher												
Responses	Junior Students				Senior Students				All Students			
	F	%	M	Mdn	f	%	M	Mdn	F	%	M	Mdn
Always	2	2.7	2.6486	3.0000	3	3.7	2.2840	2.0000	5	3.2	2.4581	3.0000
Usually	13	17.6			7	8.6			20	12.9		
Sometimes	27	36.5			28	34.6			55	35.5		
Occasionally	21	28.4			15	18.5			36	23.2		
Never	11	14.9			28	34.6			39	25.2		
Total	74	100.0			81	100.0			155	100.0		
Item 3. I do not understand the teacher comments												
Responses	Junior Students				Senior Students				All Students			
	F	%	M	Mdn	f	%	M	Mdn	F	%	M	Mdn

EFL Students' Difficulties in Dealing With Teacher Written Feedback and their Strategies in Handling of it in their Writing Classrooms(196-216)

Always	0	0	2.2703	2.0000	2	2.5	2.3333	2.0000	2	1.3	2.3032	2.0000
Usually	8	10.8			6	7.4			14	9.0		
Sometimes	23	31.1			27	33.3			50	32.3		
Occasionally	24	32.4			28	34.6			52	33.5		
Never	19	25.7			18	22.2			37	23.9		
Total	74	100.0			81	100.0			155	100.0		
Item 4. Difficulties to overcome the problems pointed out by the teacher												
Responses	Junior Students				Senior Students				All Students			
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>
Always	1	1.4	2.4730	3.0000	3	3.7	2.9136	3.0000	4	2.6	2.7032	3.0000
Usually	9	12.2			21	25.9			30	19.4		
Sometimes	32	43.2			30	37.0			62	40.0		
Occasionally	14	18.9			20	24.7			34	21.9		
Never	18	24.3			7	8.6			25	16.1		
Total	74	100.0			81	100.0			155	100.0		
Item 5. Teacher comments are too general												
Responses	Junior Students				Senior Students				All Students			
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>
Always	3	4.1	2.4189	2.0000	5	6.2	2.6914	3.0000	8	5.2	2.5613	2.0000
Usually	10	13.5			16	19.8			26	16.8		
Sometimes	20	27.0			22	27.2			42	27.1		
Occasionally	23	31.1			25	30.9			48	31.0		
Never	18	24.3			13	16.0			31	20.0		
Total	74	100.0			81	100.0			155	100.0		
Item 6. Teacher comments are not useful												
Responses	Junior Students				Senior Students				All Students			
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>
Always	1	1.4	1.7973	1.0000	1	1.2	1.9136	1.0000	2	1.3	1.8581	1.0000
Usually	7	9.5			10	12.3			17	11.0		
Sometimes	7	9.5			11	13.6			18	11.6		
Occasionally	20	27.0			18	22.2			38	24.5		
Never	39	52.7			41	50.6			80	51.6		
Total	74	100.0			81	100.0			155	100.0		
Item 7. Difficulties to correct all the errors indicated by the teacher												
Responses	Junior Students				Senior Students				All Students			
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>
Always	2	2.7	2.5946	3.0000	2	2.5	2.6790	3.0000	4	2.6	2.6387	3.0000
Usually	5	6.8			15	18.5			20	12.9		
Sometimes	36	48.6			30	37.0			66	42.6		
Occasionally	23	31.1			23	28.4			46	29.7		
Never	8	10.8			11	13.6			19	12.3		
Total	74	100.0			81	100.0			155	100.0		

Students' Strategies for Handling Teacher Written Feedback

The questionnaire items also intended to identify the strategies used by students for handling teacher written feedback. The results reveal that the most used strategy by students is making a mental note of the teachers' error corrections and written commentary (always 27%, usually 49%). The second strategies employed by students are asking their teachers for more clarification to written feedback (always 30%, usually 35%), and identifying the points indicated by their teacher's written feedback to be explained (always 26%, usually 37%). The third strategies applied by students are using the Internet to find more references that help them to handle their teacher's written feedback (always 18%, usually 27%), and that they depend on their knowledge of the language for overcoming their writing problems (always 17%, usually 21%). The fourth strategies utilised by the students are consulting reference material such as dictionaries and grammar book (always 8%, usually 26%), asking classmates for help (always 8%, usually 23%) and consulting experts for more explanation (always 9%, usually 14%). The least applied strategy

EFL Students' Difficulties in Dealing With Teacher Written Feedback and their Strategies in Handling of it in their Writing Classrooms(196-216)

by students for handling their teacher feedback is going back to their previous compositions to find a solution for their writing problems (always 8%, usually 14%) (See: Table2).

The mann-Whitney test indicates that there is no significant difference between the junior and senior students use of three strategies which are seeking explanation from classmate ($U=2820.000$, $p=.511>0.05$), consulting reference material ($U=2687.000$ $p=.252>0.05$) and doing the corrections themselves ($U=2800.500$, $p=.470>0.05$). On the other hand, this test shows that junior students ($Mdn=4$) use mental note to deal with feedback more than senior students do ($Mdn= 3$), $U= 1168.000$, $P= .000<0.05$. Junior students ($Mdn=4$) identify the problems to be explained more than senior students do ($Mdn=2$), $U= 1069.500$, $p= .000$. Junior students ($Mdn=4$) ask their teachers for more clarification than senior students do ($Mdn=2$), $U= 903.500$, $p= .000$. Junior students ($Mdn=2$) use their previous compositions more than senior students do ($Mdn=1$), $U= 2218.500$, $p= .004$. Junior students ($Mdn=3$) use the Internet to find references that help them to deal with their writing problems more than senior students do ($Mdn=3$), $U= 2364.500$, $p= .020$, and junior students ($Mdn=3$) consult experts more than senior students do ($Mdn=2$), $U= 2191.500$, $p= .003$.

Table 2: Students Strategies for Handling Teacher Written Feedback

Item 8. Making mental note												
Responses	Junior Students				Senior Students				All Students			
	F	%	M	Mdn	F	%	M	Mdn	F	%	M	Mdn
Always	20	27.0	3.9595	4.0000	40	49.4	2.8889	3.0000	21	13.5	3.4000	3.0000
Usually	36	48.6			30	37.0			53	34.2		
Sometimes	13	17.6			8	9.9			51	32.9		
Occasionally	5	6.8			2	2.5			27	17.4		
Never	0	00.0			1	1.2			3	1.9		
Total	74	100.0			81	100.0			155	100.0		
Item 9. Identifying the point to be explained												
Responses	Junior Students				Senior Students				All Students			
	F	%	M	Mdn	F	%	M	Mdn	F	%	M	Mdn
Always	19	25.7	3.7568	4.0000	26	32.1	2.2840	3.0000	22	14.2	2.9871	3.0000
Usually	27	36.5			34	42.0			34	21.9		
Sometimes	20	27.0			14	17.3			48	31.0		
Occasionally	7	9.5			6	7.4			22	14.2		
Never	1	1.4			1	1.2			29	18.7		
Total	74	100.0			81	100.0			155	100.0		
Item 10. Asking my teacher for more explanation												
Responses	Junior Students				Senior Students				All Students			
	F	%	M	Mdn	F	%	M	Mdn	F	%	M	Mdn
Always	22	29.7	3.8514	4.0000	25	30.9	2.3333	2.0000	24	15.5	3.0581	3.0000
Usually	26	35.1			26	32.1			32	20.6		
Sometimes	19	25.7			21	25.9			46	29.7		
Occasionally	7	9.5			5	6.2			35	22.6		
Never	0	00.0			4	4.9			18	11.6		
Total	74	100.0			81	100.0			155	100.0		
Item 11. Seeking explanation from my classmate												
Responses	Junior Students				Senior Students				All Students			
	F	%	M	Mdn	F	%	M	Mdn	F	%	M	Mdn
Always	6	8.1	2.8243	3.0000	8	9.9	2.9136	3.0000	9	5.8	2.8710	3.0000
Usually	17	23.0			16	19.8			38	24.5		
Sometimes	18	24.3			33	40.7			48	31.0		
Occasionally	24	32.4			15	18.5			44	28.4		
Never	9	12.2			9	11.1			16	10.3		
Total	74	100.0			81	100.0			155	100.0		
Item 12. Consulting reference material (e.g. grammar book, dictionary)												
Responses	Junior Students				Senior Students				All Students			

EFL Students' Difficulties in Dealing With Teacher Written Feedback and their Strategies in Handling of it in their Writing Classrooms(196-216)

Always	6	8.1	2.9054	3.0000	11	13.6	2.6914	3.0000	11	7.1	2.7935	3.0000
Usually	19	25.7			21	25.9			35	22.6		
Sometimes	19	25.7			30	37.0			41	26.5		
Occasionally	22	29.7			14	17.3			47	30.3		
Never	8	10.8			5	6.2			21	13.5		
Total	74	100.0			81	100.0			155	100.0		
Item 13. Going back to previous compositions												
Responses	Junior Students				Senior Students				All Students			
	F	%	M	Mdn	F	%	M	Mdn	F	%	M	Mdn
Always	6	8.1	2.4459	2.0000	13	16.0	1.9136	1.0000	7	4.5	2.1677	2.0000
Usually	10	13.5			12	14.8			20	12.9		
Sometimes	14	18.9			25	30.9			25	16.1		
Occasionally	25	33.8			16	19.8			43	27.7		
Never	19	25.7			15	18.5			60	38.7		
Total	74	100.0			81	100.0			155	100.0		
Item 14. Using internet to find more references												
Responses	Junior Students				Senior Students				All Students			
	F	%	M	Mdn	F	%	M	Mdn	F	%	M	Mdn
Always	13	17.6	3.1351	3.0000	11	13.6	2.6790	3.0000	15	9.7	2.8968	3.0000
Usually	20	27.0			10	12.3			35	22.6		
Sometimes	16	21.6			20	24.7			46	29.7		
Occasionally	14	18.9			23	28.4			37	23.9		
Never	11	14.9			17	21.0			22	14.2		
Total	74	100.0			81	100.0			155	100.0		
Item 15. Consulting an experienced person												
Responses	Junior Students				Senior Students				All Students			
	F	%	M	Mdn	F	%	M	Mdn	F	%	M	Mdn
Always	9	12.2	2.9324	3.0000	7	8.6	2.3580	2.0000	15	9.7	2.6323	3.0000
Usually	14	18.9			19	23.5			17	11.0		
Sometimes	22	29.7			25	30.9			50	32.3		
Occasionally	21	28.4			19	23.5			42	27.1		
Never	8	10.8			11	13.6			31	20.0		
Total	74	100.0			81	100.0			155	100.0		
Item 16. Making the corrections by myself												
Responses	Junior Students				Senior Students				All Students			
	F	%	M	Mdn	F	%	M	Mdn	F	%	M	Mdn
Always	9	12.2	3.0541	3.0000	18	22.2	3.1605	3.0000	27	17.4	3.1097	3.0000
Usually	17	23.0			15	18.8			32	20.6		
Sometimes	22	29.7			26	32.1			48	31.0		
Occasionally	21	28.4			6	7.4			27	17.4		
Never	5	6.8			16	19.8			21	13.5		
Total	74	100.0			81	100.0			155	100.0		

Interview Results

Students Difficulties in Dealing with Teacher Written Feedback

In the interview, all the students expressed that teacher written feedback is beneficial for improving their writing skills; however, they sometimes encounter some difficulties in dealing with it. When they were asked about the problems with teacher feedback, most of them reported that they found difficulties in understanding teachers' comments. One of senior students said that "*the comments of the teacher are not direct so I face a problem to understand what ... exactly what is the way that he wants me to correct ...*" Moreover, more than a half of the students reported that they sometimes find difficulties to read their teachers' comments because their teacher's handwriting is illegible. All the junior students and two of the senior students indicated that they do not understand some of the error codes used by teachers. One of the junior students commented that "... *if the*

teachers use abbreviations or codes may ... then I have problems with the teachers' feedback ..." When they were asked why they did not understand the error codes, they answered that they had not learned these error codes in the classrooms. Another problem reported by one of the senior students is that the indirect error correction by circling or underlining errors is not clear as it does not give her any information about the nature of her errors and does not guide her to correct these errors. This student said: "... *sometimes the comments are not clear, and some of our teachers refer to your errors by circling or underlining and do not tell you anything about your errors ...*" Some of the senior students also reported that some of their teachers' comments are general, and they find difficulties in identifying to which part of their written texts these comments refer. Few of the senior students clarified that some comments indicate that teachers do not understand or do not appreciate their ideas so that these teachers try to impose their ideas and thoughts on students. Few of the senior students reported that their teachers' comments focus only on the negative side of their writing and provide them with demotivated comments that affect negatively in their attitudes towards writing. One of them said that "... *Sometimes teacher just comment in negative things and do not comment in positive things*" Finally, only one senior student stated that he has no problems with his teacher feedback.

Students' Strategies for Handling Teacher Written Feedback

With regard to the strategies for handling teacher written feedback, it appears that the students utilise several strategies. Their most employed strategy is reading teacher feedback more than one time and trying to correct their errors themselves. The students also apply several strategies if they face difficulties to deal with their teacher written feedback. Their most common strategy is asking their teachers for more clarification to the comments and error corrections. They also depend on themselves by searching for a solution to their writing problems in dictionaries and grammar books. These strategies help to improve their spelling and to learn new words and new grammar rules. Few of the students ask classmates and consult experienced people for handling feedback. It is also found that some students surf the web to find corrections for their errors and some students try to memorising their errors to avoid repeating them in the future. One of the junior students said, "... *I ask the teacher if the teacher did not give me good answer I go and google it or ask my friends or another one who actually good at English ...*" another senior student said "*I make use of the feedback by reading it and try correct my errors by myself by using books or dictionaries.*"

Discussion and Implications

The results of the study indicate that there are several problems encountered by students as they deal with teacher written feedback. One of the major problems is that students do not understand teacher comments and error correction. This could be explained by the fact that students may not know the grammatical rules and

terms used by teachers in their feedback (Ferris & Roberts, 2001). Students also may not have enough linguistic knowledge about the issues indicated by teachers in their feedback. Thus teachers, as they correct their students' errors, need to take into consideration the students' proficiency level (Ferris, 2002). They also need to relate their error correction to the lessons covered in the classrooms (Raimes, 1983).

Furthermore, some of the students' problems with teacher written feedback are mainly caused by teacher's illegible handwriting and the general comments provided by them. These results are similar to those found by Sommer (1982) and Zamel (1995) as they analyzed teachers' written commentary. The illegible handwriting of teachers could be a result of teachers being obliged to comment and give feedback on many papers in a short period of time. However, clarity is one of the main aspects of effective written commentary (Hyland and Hyland, 2001, Goldstein, 2005). Thus, teachers need to make their comments legible and understandable in order that they will be incorporated by the students in their subsequent drafts and their future written texts. Teachers also need to avoid using too many general comments as they might demotivate their students to revise their written texts. It is better for teachers to use specific comments which are more powerful than general ones as they specify the strengths and weaknesses of students' writing (Chiang, 2004; Ferris and Hedgcock, 2005). They also reflect teachers' involvement with students writing and motivate students to revise their writing (Zamel, 1985; Goldstein, 2004). However, "teachers do not need to respond to every single problem on every single student draft" (Ferris and Hedgcock, 2005: 190).

Another significant problem reported by students is that they are unable to understand the error codes used by teachers in their written feedback. These results are in line with those found by Cohen and Cavalcanti (1990) and Chiang (2004). The success of using error codes depends on the students' prior grammatical knowledge and their understanding of these codes (Ferris, 2006; Sheen, 2007, Ellis et al, 2008). In other words, students who have good grammatical knowledge and understand the meaning of the used codes would be able to correct those coded errors, but students who have limited grammatical knowledge and do not understand the codes might encounter difficulties to deal with the error codes. Therefore, Ferris (2002) and Chiang (2004) insist on providing students with a list of error codes used by their teacher at the beginning of the course and clarifying the meaning of those codes to the students. Hyland (1990) also recommends that teachers use codes with a limited number of errors because using many codes may lead to confusion.

The students also indicated that they are not able to overcome their writing problems and they keep repeating the same errors and mistakes. The students' inability to overcome their writing problems could be due to the fact that a teacher's written commentary only refers to students' writing problems and not

providing them with guidance helping them to overcome these problems as Conrad & Goldstein (1999) and Ferris (2007) suggest. Moreover, all these difficulties could be attributed to a misunderstanding between teachers and students. Therefore, it is suggested that teachers should consider organizing discussion sessions during which (1) they explain their ways of providing feedback, (2) provide students with the opportunity to raise questions about feedback, in addition to giving suggestions that could make future feedback clearer and successful (Zamel, 1995; Chiang, 2004; Goldstein, 2005).

Furthermore, in the interviews, a few of the senior students reported that their teachers sometimes ignore their ideas and shift the purpose of their written texts in addition to crossing out their words and structures and replacing them with the teachers' own structures and vocabulary. These results are similar to those early descriptive research studies conducted by Sommer, (1982) and Zamel, 1985) which found that teachers extensively appropriate their students writing. Researchers warn teachers against appropriation as it might make students feel frustrated and demotivate them to write more and revise their written texts (Sommers, 1982; Zamel, 1985; Conrad and Goldstein, 1999; Ferris & Hedgcock, 2005). Instead of appropriating students writing, teachers are advised to provide students with suggestions and strategies that assist them in developing the form and content of their written texts (Conrad & Goldstein, 1999; Ferris, 2007). Teachers are also advised to "staying away from crossing out or rewriting student texts, giving explicit permission to students to disagree with or choose not to utilize a teacher or peer suggestion as long as they can explain why ..." (Ferris, 2007: 168).

Moreover, the students complained that their teachers focus only on the weaknesses of their written texts and do not give attention to the strengths of their writing. Focusing on students' weaknesses might attract their attention to those weaknesses and stimulate them to develop their future written texts (Hyland and Hyland, 2001). However, much criticism on students' writing might demotivate them, make them less confident as writers and affect negatively on their learning process and on their attitudes towards writing (Hyland and Hyland, 2001). On the other hand, positive comments provide "affective support to learner and fosters motivation to continue learning" (Ellis, 2009:3). They are also essential to enhance students confidence as they write and revise what they have written, reinforce their appropriate language behavior such as their good style, their correct grammatical structures and their interesting ideas and opinions, and help them writing their future texts (Hyland and Hyland, 2001; Goldstein, 2004). However, praise should be given to students who deserve that because using praise in a wrong way might affect negatively on students' writing and confuse them (Hyland and Hyland, 2001). Praise needs "to be specific rather than formulaic and closely linked to actual text features rather than general praise" Hyland and Hyland (2001:208). The use of both praise and criticism are important for helping students to develop

their writing skills. However, teachers should use these comments with care as they may motivate and encourage learners or demotivate and confuse them.

The comparison between the senior and junior students demonstrates that both of them mostly encounter the same problems. These results are in line with those found by Chiang (2004) in the EFL context. However, the questionnaire results indicate that the junior students face more difficulties in understanding error codes than senior students do. This could be a result of the fact that the junior students are not explicitly taught the meaning of these codes. Moreover, junior students seem to have limited linguistic knowledge that enables them to understand the error codes used by their teachers (Ferris and Roberts, 2001). On the other hand, senior students encounter fewer difficulties in understanding error codes because their exposure to error codes during their years of study at the department enables them to understand these codes more than junior students who are still new at the department and have limited exposure to these codes. Moreover, the senior students are likely to have more linguistic knowledge than junior students, and this knowledge enables them to handle error codes better than junior students can.

The questionnaire data also illustrate that senior students encounter more difficulties in solving the writing problems indicated by their teachers than junior students do. This might be attributed to the fact that senior students deal with more advanced writing issues relating to the content and organization of their written texts, while junior students deal with simple issues like grammatical errors and the organization of the paragraph.

Regarding the strategies employed by students to handle teacher written feedback, the results of the study show that both senior and junior student participants use several strategies. Their most common strategies are reading their teachers comments and making mental notes for teachers' feedback. These findings are in line with the findings of Cohen and Cavalcanti (1990). The students' use of these strategies could be a result of the single draft approach applied in this context, which does not require students to rewrite their written texts. Hence, students try to make mental notes for their teachers' written comments and corrections that help them to remember these comments and corrections and overcome their writing problems in their future writing. However, feedback without students' revision to their written texts and writing a second draft is ineffective (Ferris, 2003).

The data also show that students consult their teachers for further clarification to feedback, use dictionaries and grammar books to correct their spellings and grammatical mistakes, and resort to the Internet for assistance in overcoming their writing problems indicated by their teacher feedback. These results are in line with those of Chiang (2004) in the EFL context. Some students reported that they depend on their knowledge to correct the errors, which are indicated in teachers' comments. The least used strategies applied by the students are asking their

classmates for help, consulting experienced people and using their previous compositions as references. This could be a result of their distrust to their classmates' ability to help, to the unavailability of experienced people around them and to their underestimation of the value of their previous written composition, as they were not required to develop it.

The comparison of the questionnaire data between senior and junior students' use of these strategies show that junior students utilize some of these strategies more than senior students do. It is found that junior students identify their writing problems to be explained and consult their teachers for further clarification and explanations more than senior students do. This could be explained by the fact that junior students are more dependent on their teachers than senior students are. The comparison also shows that junior students use their previous compositions as references, resort to the Internet for help and consult experienced people more than senior students do. This indicates that junior students care about their teachers' written feedback more than senior students do. This could be also due to junior students having many writing problems and receive error corrections and comments on their written texts more than senior students do. As a result, they utilize these strategies to overcome their writing problems and improve their writing skills. This can also be explained by the fact that senior students have metalinguistic strategies that enable them to find solutions to their writing problems and be more independent in handling their teachers' written feedback.

Conclusion

The purpose of this study was to investigate the problems facing students as they deal with teacher written feedback and the strategies they applied to handle this feedback. The analysis of the students' responses revealed that students face several problems as they deal with teacher written feedback, such as difficulties in understanding teacher comments, difficulties to understand error codes and inability to correct the errors indicated by teacher feedback. Teachers should be aware of their students' problems and assist them in finding a solution to these problems. This could be attained by a teacher student conference which "helps students and teachers understand each other's expectations concerning feedback" (Chiang, 2004:108). It also helps teachers to elicit and understand students' problems and find solutions to these problems together.

Students also reveal that they apply some strategies for handling teacher written feedback. Some of these strategies are making mental notes of the teacher feedback, asking teachers for clarification, consulting reference books, the Internet and other people for help. Teachers need to train their students in other strategies, such as "judicious use of revision, incorporating the teachers' comments" (Cohen & Cavalcanti, 1990:174). This means that writing a second draft to their composition and incorporating the teachers' comments on this draft are essential for the success of teacher written feedback process.

Although the participants of this study were 155, no generalization can be drawn because the sample was not large enough and all the participants are from one context. However, it can be argued that the results of this study provide useful information that may contribute to an understanding of students' difficulties with feedback and their strategies to deal with teacher written feedback. Therefore, it is recommended that teachers incorporate class room discussion with their students about their problems with feedback and strategies to handle feedback. This would help students to overcome their problems and to develop their own strategies. It also assists teachers to deliver effective feedback that participates in the development of students writing skills. It is also recommended that teachers need to ask their students to submit a second draft to their written texts. This draft would help teachers to be aware of how the students include their feedback in this text and to understand the difficulties and strategies of students in handling feedback.

There are various research studies which investigated the effectiveness of teacher written feedback (error correction and written commentary) on the development of students writing skills. One big limitation is that those studies do not pay attention to students understanding of teacher written feedback. More studies are needed to find out the problems of students with this feedback and the strategies used by them to deal with feedback. The results of these studies might help teachers to provide more successful feedback. It is also hoped that more research studies can be conducted in different EFL contexts with a large number of participants so as to provide teachers of writing with a clear picture of how students deal with feedback and help teachers to make their feedback more effective.

References

- Amrhein, R., & Nassaji, H. (2010). Written corrective feedback: what do students and teachers prefer and why? *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 95-127.
- Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multi-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing* 9(3), 227–257.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(3) 267–296.
- Chiang, K. (2004). An investigation into students' preferences for and responses to teacher feedback and its implications for writing teachers. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*. 3, 98-115.
- Cohen, A. D., & Cavalcanti, M. C. (1990). Feedback on composition: teacher and student verbal reports. In B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing: Research insights for classroom* (155-177). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge Taylor & Francis Group. London and New York.
- Conrad, S., & Goldstein, L. (1999). ESL student revision after teacher-written comments: text, contexts, and individuals. *Journal of Second Language Writing*, 8(2), 147-179.
- Creswell, J., & Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publication, Inc.
- Diab, R. (2006). Error correction and feedback in the EFL writing classroom: Comparing instructor and student preferences. *English Teaching Forum*. 3, (2-14).
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1, 3-18.

- EFL Students' Difficulties in Dealing With Teacher Written Feedback and their Strategies in Handling of it in their Writing Classrooms(196-216)
-
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effect of focused and unfocused written corrective feedback in English as a foreign language context. *System*, 36, 353-371.
- Fazio, L. (2001). The effect of corrections and commentaries on the journal writing accuracy of minority – and majority- language students. *Journal of Second Language Writing*, 10(4), 235-249.
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 1-10.
- Ferris, D. (2002). *Treatment of errors in second language student writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ferris, D. (2003). *Response to student writing: Implication for second language students*. Lawrence Erlbaum Associate, Inc., Publishers.
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effect of written error correction. In Hyland, K & Hyland, F (Ed.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. 81-104. Cambridge University Press.
- Ferris, D. (2007). Preparing teachers to respond to student writing. *Journal of Second Language Writing*, 16, 165-193.
- Ferris, D., & Hedgcock, J. (2005). *Teaching ESL composition: Purpose, Process, and Practice*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Mahwah, New Jersey.
- Ferris, D., Pezone, S., Tade, S.R., & Tint, S. (1997). Teacher commentary on student writing: Description and implication. *Journal of Second Language Writing*, 6(2), 155-182.
- Ferris, D., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 161-184.
- Goldstein, L. (2004). Questions and answers about teacher written commentary and student revision: teachers and students working together. *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 63-80.
- Goldstein, L. (2005). *Teacher written commentary in second language writing classrooms*. The University of Michigan Press.
- Hahn, J. (1981). Students' reaction to teachers' writing comments. *National Writing Project Network New Sletter* 4, 7-10.

- EFL Students' Difficulties in Dealing With Teacher Written Feedback and their Strategies in Handling of it in their Writing Classrooms(196-216)
-
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hyland, F. (2003). Focusing on form: student engagement with teacher feedback. *System*, 31, 217-230.
- Hyland, F. (2010). Future direction in feedback in second language writing: Overview and research agenda. *International Journal of English Studies*, 10 (2), 171-182.
- Hyland, K. (1990). Providing productive feedback. *ELT Journal* 44(4), 279 – 285.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10, 185-212.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Towards a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(1), 112-133. Sage Publications.
- Lee, I. (2005). Error correction in the L2 writing classroom: What do students think? *TESL Canada Journal*, 22(2), 1-16.
- Lee, I. (2008). Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17, 69-85.
- Leki, I. (1992) *Understanding ESL Writers: A Guide for Teachers*. Boyton/ Cook Publishers, HEINEMANN. Portsmouth, New Hampshire.
- Radecki, P., & Swales, J. (1988). ESL student reaction to written comments on their written work. *System*. 16, 355-365.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford University Press. Oxford.
- Robb, T., Ross, R., & Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20(1), 83-96.
- Saito, H. (1994). Teachers' practices and students' preferences for feedback on second language writing: A Case study of adult ESL learners. *TESL Canada Journal*, 11 (2), 46 – 70.
- Semke, H. (1984). The effect of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17 (3), 195-202.

Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41, 255-283.

Sommer, N. (1982). Responding to student writing. *College Composition and Communication*, 33, 175-207.

Sugita, Y. (2006). The impact of teachers' comment types on students' revision. *ELT Journal*, 60 (1), 34-41.

Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.

Truscott, J., & Hsu, A. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing*, 17, 292-305.

Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19 (1), 79 – 97.

Using novel materials as a strategy in teaching vocabulary items and grammatical structures

Al mukhtar A. A. Milad

Faculty of Languages & Translation,
Azzaytuna University/ Libya

المستخلص:

يهدف هذا البحث إلى إمكانية استخدام الرواية كاستراتيجية في تطوير وتحسين المعرفة اللغوية لدى الطلاب، وأجريت هذه الدراسة على طلبة السنة الثالثة بقسم اللغة الإنجليزية، كلية الآداب، جامعة الزيتونة، للعام الجامعي 2017/2018م، وتم إجراء اختبارين قبل وبعد الدراسة، وكشفت النتائج عن وجود فرق كبير بين نتائج الاختبارين، وظهرت نتيجة الاختبار اللاحق أن الطلاب تحصلوا على مفردات جديدة وتحسنت قدراتهم في استعمال القواعد النحوية، وكانت درجات الطلاب أفضل من تلك التي في مرحلة ما قبل الاختبار.

ومن هنا يوصي الباحث باستخدام الروايات في تدريس اللغة؛ لتحسين المعرفة اللغوية للطلاب.

Abstract

This research paper investigates the use of novels in teaching EFL classrooms. The aim of this research was to prove that a novel can be used as a strategy in developing students' linguistic knowledge, and to see if there was a significant difference between the results of the two tests. The participants of the study were 3rd year English Language students, Faculty of Arts, Azzaytuna University. The researcher used a pre- and a post-test during the study. Findings revealed a significant difference between the pre-test and the post-test of students' scores. The outcome of the post-test showed that students could acquire new vocabulary items and improve grammatical structures. Students had higher scores of the post-test than those of the pre-test. The researcher recommends using novels in language classrooms to develop students' linguistic knowledge.

Key words: EFL, teaching novels, language improvement, linguistic knowledge

Introduction

It is widely acknowledged that using literature in the language classroom plays a crucial role in developing language and linguistic competence on the part of the language students. Obediat (1997: 32) affirms that:

Literature helps them acquire competence in English, express their ideas in good English, learn how the English features system is used for communication, see how idiomatic expressions are used, speak clearly, precisely, and concisely, and become more proficient in English, as well as become creative, critical, and analytical learners.

In addition, a literary text as observed by Mason (2004) is more interesting and pleasurable than the traditional methods of instruction and learners can obtain other aspects of language from literary works. As a literary genre, novels have played a significant role in teaching English as a foreign language. According to Hurst (1990), the novel as a literary text is rich with lexical items and grammatical structures. This paper was carried out to examine the benefits of using novels in the language classroom in terms of linguistic items such vocabulary and grammatical structures.

Literature Review

It has been pointed out that the integration of literature with the course syllabus will add new perspectives on education. Many researchers have emphasized the significance of using literature in EFL classrooms. Collie and Slater (1988); for instance, describe that integrating literary texts in teaching a language enable students to derive the benefits of communicative and other

activities for language improvement. Stern (1991) advocates that the integration of literature and language can do much for the language development of the students. Stern suggests that the study of a single literary work can combine all the language skills with one another and increases literary understanding and appreciation. In addition, she argues that activities focusing on each area can build upon and complete one another. Also, Van (2009) asserts that studying literature in EFL Classrooms is beneficial for many reasons such as it can help students to practice the four language skills, to present new vocabulary; to provide meaningful context; to exemplify grammatical structures; to encourage critical thinking, and is in line with Communicative Language Teaching Principles. Besides, Kataja (2018) states that literature can be used to improve the students' performance because it provides them with knowledge of the language.

Moreover, scholars such as Alkire (2010); Lazar (1990); and Pinar and Jover (2012) emphasize that using novels in the language classroom improve students' language. In this regard, the novel is considered as the main source for providing students with various vocabulary items and with practical grammatical structures. According to Lazar (1990: 2) reading novels enhance language learning process. Lazar also pointed out that literary texts such as novels can be studied in their original forms or simplified ones.

Pinar and Jover (2012) found that literary texts such as novels are a good source for students to conclude meaning and to make explanation because they have more than one level of meaning. Similarly, in their study, Daskalovska and Dimova (2012) advocate that using literary texts in language teaching could promote greater awareness of the language among the students and encourage them to use language creatively. Collie and Slater (1988 :4) point out that "reading literary texts significantly increases learners' receptive vocabulary". Gajdusek (1988) also notes that, if appropriate reading activities are provided while teaching literature, it can stimulate word skill and encourage meaningful vocabulary growth of the learners.

Advantages of using novels in English Language Teaching classrooms

According to a number of researchers such as Lazar (1990), the implementation of novels as a strategy in teaching English could improve students' language.

Language improvement:

Many studies have pointed out that using novels in the language classroom improve students' level of language proficiency (Alkire, 2010; Collie & Slater, 1988; Ghaiabi, 2014; Lazar, 1990; Maples and Maloy, 2016; Tsai, 2012;). Collie & Slater (1988) state that a literary text such as novels can help students improving their speaking skills. Violetta (2015) shares the same idea indicating that novels are beneficial in that they encourage students to develop the language

skills, such as speaking, reading and writing. Alkire (2010) conducted a study on the use of novels and found that language acquisition can be stimulated by making use of novels in classrooms. Maples and Maloy (2016) confirm that novels as literary texts could offer students with opportunities to practice their new language and literary skills. Novels provide authentic materials of the target language and therefore can be a very effective technique to build vocabulary. Moreover, students become familiar with various linguistic functions and meanings that are intended for native speakers. Additionally, Ghiabi (2014) mentioned that researchers recommend using novels in language classroom improves students' reading skills. Similarly, Hismangolu (2005) found that using novels motivate students in the whole process of reading to develop their reading skills and improve the writing skill. He added that when students are exposed to literary texts such as novels in the language classroom, they learn about syntactic features of sentences, the diversity of possible structures, and the multiple methods of connecting ideas.

Furthermore, many empirical studies have pointed out that integrating literary texts in teaching English improves students' language. Researchers have looked closely at the effect of different techniques and pedagogies used in presenting literary texts. In his survey on the use of literature in language teaching, Parans (2008) outlined various studies conducted by some authors.

Yang (2002) used a pre-/post-test design to examine the improvement of two elective classes in which literature was used. The two groups studied the same science fiction novel, but the first class experienced traditional teacher-centered approach on literature, resulting in a sharp drop in attendance. As a result for the second class the researcher moved towards a student centered approach. It was pointed that the class experienced a student centered approach, with a mixture of group work, class discussion and writing task, there was a statistically significant improvement in the result.

In addition, Bilal and Khan (2010) provided data of an empirical investigation conducted in the context of Pakistan with 280 university students enrolled in different English language and Literature courses. After having analyzed the students' responses to the questionnaires that had been previously administered, the authors reported that most of the students considered literature as a helpful component in language studies and as an effective source to be used in language classes. Likewise, Lin (2006) conducted a study on students in a secondary school in Singapore, where English was the second language for most of the students and language and literature were usually taught as separate subjects. The author claimed for the pedagogical need to embed literature into a larger framework of language classes. According to Lin those teachers following this approach reported to have had highly positive results.

Butler (2006) also provided an example of an attempt to incorporate literature into language classes in a South African context. The English course he described, implemented in the context of the University of North West, included four components: Introduction to English Studies, Introduction to Textual Analysis, Introduction to Literary Genres and Grammar Awareness. Based on the integrated approach between language and literature elements, the course resulted to be evaluated in a highly positive way (with 86% of students in favour of the integrated approach).

Other empirical studies have been conducted on using literary texts in teaching English language. In their study, Abu Zahra and Farrah (2015) investigated the effectiveness of short stories in teaching English. They used a questionnaire on students enrolled in the Fall semester of the academic year 2014-2015 at Hebron University, Palestine. The results of their study revealed that students believe that using short stories in EFL classrooms was beneficial in enhancing the language skills. Similarly, Siaj and Farrah (2018) in which they conducted a study by administering questionnaire on 56 students studying in English Department at Hebron University. The results indicated that students strongly believed that novels enrich their cultural knowledge and improve their vocabulary which got the highest mean.

Rationale

The rationale behind conducting this study was that using novel materials in the language classroom could improve students' vocabulary and develop their grammatical structures. However, in the light of the researcher's observations and experience in the field of English language teaching, literary texts are considered to be separable from teaching a language. Therefore, this research aims to prove that novel materials could play a crucial role in providing students with vocabulary items and grammatical structures

Research Questions

This research will investigate the following research questions:

- 1- How can novels help students enrich their vocabulary and develop grammatical structures?
- 2- Is there any difference between the results of the two tests in the experimental study?

Methodology

Settings and Participants

This empirical research was conducted on 3rd year undergraduate students studying English as a foreign language at Azzaytuna University, Faculty of Arts,

English Language Department. The number of participants was 30; they had the similar background knowledge of English as a foreign language and studied the novel-course in the academic year 2017-2018. In order to access the study group, a verbal clearance was obtained from both: the English department head and the faculty dean.

Research Instrument

In order to achieve the objectives of the current study, the researcher used a pre- and a post-test to see how the implementation of novel materials could improve students' linguistic knowledge in acquiring vocabulary and with respect to

Materials of the course

To establish the materials of the two tests, the simplified version novel "*Great Expectations*" by Charles Dickens was selected to be an example of this study for two reasons. Firstly, the students studied the novel during two terms before and after the mid-year holiday. Secondly, the purpose behind the test was to evaluate the role of English novel in providing students with vocabulary items and grammatical structures. In the first term, students studied the novel from a literary point of view while in the second term; they dealt with the novel materials from linguistic point of view, i.e., the focus were on language areas such as grammar and vocabulary. The aim of such a course was to develop a linguistic knowledge for students.

Therefore, in order to evaluate the effect of novel in improving students' language, a pre-test and a post-test were carried out during the study. The pre-test was conducted at the end of the first term before the mid-year holiday. The post-test was conducted at the end of the academic year. The two tests included various questions derived from the materials of the novel "*Great Expectation*".

Before the post-test was conducted, the researcher as the course instructor followed another technique in dealing with the novel materials. The students were provided with more extensive lectures. The aim of such lectures was to develop students' capacity to deal with the novel as a linguistic text.

In the meantime, the students were asked to do various activities such as to memorize some vocabulary, and to practice different grammatical structures. In doing such activities, the students studied during the experimental study how to deal with the novel linguistically. The questions of the post-test were exactly the same as those of the pre-test in patterns but with different items. The post-test was to determine the effective role of the novel in developing and improving students' language.

Administration of the Tests

Both the pre- and post-test were administered at University of Azzaytuna, Faculty of Arts, Department of English.. The pre-test was administered in February 2018 after the mid-year exam and the post-test was conducted in June of the same year after the final exam.

In order to guarantee a better administration of the test, a sheet of five questions was distributed among the students to answer within a limited time. The total marks of the questions were 50. The scores were distributed equally, each question had (10) marks.

The first question includes a list of vocabulary items followed by ten sentences. Each sentence has a gap which can be filled up with a suitable word from the list. These vocabulary items were chosen from different chapters of the novel. The aim of this activity is to examine how far the students have acquired vocabulary items.

The second question comprises words with their synonyms and antonyms taken from the novel. The students were asked to match the words that have similar meaning and the words that have the opposite meaning. The purpose of such activity is to develop the students' capacity in acquiring different lexical items.

The third question consists of ten prepositions which to be chosen to fill up the gaps of ten sentences.

The fourth question consists of ten question words (Wh-Questions). The students were required to fill the space with an appropriate word from the interrogatives stated. With respect to the grammatical structures, the aim was to develop the students' ability to use prepositions and question words properly.

The fifth question includes two characters found in the novel "*Great Expectations*" and students were asked to give the characteristics of each character by using suitable adjectives. The aim of this activity was also to enrich students' vocabulary.

Test Analysis

The results of the pre-test and the post-test were checked in ordered to find out to what extent students' language has been acquired and improved in terms of vocabulary items and grammatical structures.

Table (1): Analysis of the Results of the Two Tests

The following table (1) demonstrates the students' scores out of (50) in the two tests (pre-test) and (post-test). It also shows the statistical comparison between the two tests.

Using novel materials as a strategy in teaching vocabulary items and grammatical structures.....(217-229)

Test	Pre-test	Post-test
Sum	460	1268
Percentage	30.66%	84.53%

It can be noticed that students' scores in the pre-test were unsatisfactory. Therefore, the students were in need of new appropriate techniques, which activating them to participate actively in dealing with the materials linguistically. On the contrary, the students' scores in the post-test were totally different from those in the pre-test. Results indicate that students' language was improved and developed. In addition, the result strongly supports the strategies that implemented in dealing with the novel linguistically. As it can be seen in the table above, the average value of the pre-test is (30.66) and that of the post-test is (84.53).

The following tables show the results of each question of the two tests

Question (1): choosing the appropriate lexical items that best fill up the blanks.

Table (2):

Test	Pre-test	Post-test
Sum	100	254
Percentage	30%	84.66%

Table (2) shows the students' choices of the suitable lexical item that best fills up the blank. As can be seen in the table above, the average value of the pre-test of this question is (30) and that of post-test is (84.66). This indicates that the students' answers of the post-test are greater than those of the pre-test.

According to the scores that are derived from Table (2), the researcher can conclude that the students' ability to choose the vocabulary items that best fill up the blanks is very low. This indicates that the techniques used in teaching the novel concentrated on literary aspects and neglected the linguistic ones.

Question (2): Synonyms and Antonyms

Table (3)

Test	Pre-test	Post-test
Sum	88	231
Percentage	29.33%	77%

Table (3) demonstrates the correct choices of both synonyms and antonyms. The students' choices of the words varied considerably.

As the table shows, the differences between the two tests were highly significant in which the average value of the pre-test is (29.33) and that of the

Using novel materials as a strategy in teaching vocabulary items and grammatical structures.....(217-229)

post-test is (77). The purpose of such activity was to determine how far the novel can provide the students with different vocabulary items and to measure to what extent the students read the novel actively.

Question (3): Selecting the suitable preposition that fills up the blanks

Table (4)

Test	Pre-test	Post-test
Sum	87	255
Percentage	29%	85%

Table (4) shows the students' correct choices of prepositions that best match up the blanks. The choices varied considerably from one student to another. In the pre-test, most of the students failed to provide correct answers.. In the post-test, unlike pre-test, the majority of students gave acceptable choices in which their answers are better than those in the pre-test. The average value for the pre-test was (29) and that for the post-test was (85).

Question (4): choosing the suitable question word.

Table (5):

Test	Pre-test	Post-test
Sum	92	279
Percentage	30.66%	93%

Table (5) shows the students' correct choices of an appropriate question word that best matches the indicated blanks. The students' scores of the post-test were higher than those of the pre-test. The average value for the pre-test was (30.66) and that for the post-test was (93).

Question (5): Using adjectives

Table (6):

Test	Pre-test	Post-test
Sum	93	250
Percentage	31%	83.33%

Table (6) represents the students' scores in using the adjectives that belong to each character. It can be inferred from the result of the pre-test shown in the table above that the students could not do well in distinguishing the characteristics that belong to each character in "*Great Expectations*". As indicated in the table above

Using novel materials as a strategy in teaching vocabulary items and grammatical structures.....(217-229)

that the students' answers in the post-test are totally different from those in the pre-test. The average value for the pre-test is (31) and that for the post-test is (83.33). This indicates that the students reacted positively to the techniques implemented in dealing with the novel.

Discussion

It has been observed that students are interested in studying literary texts such as novels. As scholars (Collie & Slater, 1988; Stern, 1991; Van (2009; Kataja, 2018) have advocated that many benefits can be derived from the inclusion of literary texts in language teaching programs. Literary texts offer a rich source of linguistic input and can help students to practice the four language skills (speaking, listening, reading and writing), in addition to exemplify grammatical structures and presenting new vocabulary.

This experimental study was based on a change in the techniques of teaching a novel. The novel can be used as a strategy in teaching language areas such as vocabulary items and grammatical structures. In the second term of the academic year 2017-2018, the researcher as the course instructor modified his techniques in concentrating on the linguistic knowledge rather than on the literary ones.

The emphasis on literary aspects made students search for information written about the novel without giving attention to linguistic aspects of language. This was indicated by the results of the pre-test. Therefore, it was required for the researcher as the course instructor to implement other techniques that could help students to improve linguistic items such as vocabulary and some aspects of grammar.

According to the results of the post-test, as presented in the tables above, the study revealed that students reacted positively to all the activities given to them. This can be seen in the difference between their scores in the pre-test and those of the post-test. The difference in the average scores of the post-test is higher than that of the pre-test. The average of the post-test was (33.66) and the pre-test was (84). The results of the post-test indicated that the novel helped students to be more aware of some features of language. The study proved that the novel as a literary text could improve students' vocabulary and provide them with some aspects of grammar. This goes in line with several empirical studies (Bilal and Khan, 2010; Butler, 2006; Abu Zahra and Farrah, 2015; Sijaj and Farrah, 2018) which presented that novels highly develop language skills and improve other areas such as grammar and vocabulary.

It can be inferred from the study that the novel has a major role in developing the language skills, and it also can enrich the students with different vocabulary items and grammatical structures.

Conclusions

As mentioned earlier, this experimental study was conducted on one group, aimed at proving that the novel could provide students with different vocabulary items and grammatical structures.

It can be concluded that literary texts in general and novels in particular play a vital role in developing students' linguistic knowledge. If employed correctly, the novel transforms students' reading into enjoyable activities. The novel is a useful technique of building vocabulary and acquiring grammatical structures. English language teachers should integrate literary texts such as novels in teaching language program.

References

- Abu Zahra, N & Farah, M (2015), Using Short Stories in the EFL Classroom. *IUG Journal of Humanities Research*, 24(1), 11-42.
- Alkire, S. (2010). Teaching novels in EFL/ESL classes. The English-Learning and Language Review. Retrieved from [http:// www.lingua.org.uk/novteach](http://www.lingua.org.uk/novteach). Alkire.html.
- Bilal, R. & Khan, A. (2010). *Perceptive Study "Teaching English Literature through English Language"*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Butler, I. (2006). A brighter future? Integrating and for -year. In A. Paran (ed.), *Literature in language teaching and learning* (pp.11-25). Virginia: TESOL.
- Collie, J & Slater. S. (1988). *Literature in the language classroom*. New York. Cambridge University Press.
- Daskalovska, N & Dimova, V. (2012). Why literature should be used in the language classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 46,1182 - 1186.
- Ghiabi, S. (2014). Investigation of the Effect of Using a Novel as an Extensive Reading on Students' Attitude and Reading Ability. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. 3(4), 55-64.
- Hismangolu, M. (2005). Teaching English through literature. *Journal of Language and Linguistic studies*, 1(1), 53-65.
- Hurst, Nic. (1990). *"The Literature Option at CPE" Modern English teachers*, 17,1 and 2, pp. 68-75.
- Kataja. R. (2018). The use of literature in the EFL classroom: Students' perception. Bachelor's Thesis. University of Jyväskylä.
- Lazar, G. (1990). Using novels in the language-learning classroom. *ELT Journal*. 44(3), 202-214, [http:// dx. doi.org/ 10.1093/elt/ 44.3 .204](http://dx.doi.org/10.1093/elt/44.3.204).
- Lin, B. (2006). Exploring the literary text through grammar and the re-integration of literature and language teaching. In A. Paran (ed.), *Literature in language teaching and learning* (pp.146-151). Virginia: TESOL.
- Mason, B. (2004). Is Form – Focused Vocabulary Instruction Worth While? *RELC Journal*, 35(2), 179 -185. [http:// dx. doi. Org/ 10.1177/ 00336882040](http://dx.doi.org/10.1177/00336882040).

Using novel materials as a strategy in teaching vocabulary items and grammatical structures.....(217-229)

Maples, J. & Maloy, M. (2016). Using graphic novels to engage English Language learners. *Vanguard*, 45(1), 37-39.

Obediat, Marwan M. (1997). "Language Vs. Literature in English Department in the Arab World." *English Teaching Forum*, 35, 1. Pp. 19-34.

Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language Teaching* , 41 (4), 465-496.

Pinar, B. & Jover, M. (2012). Literature in the English Language Classroom-Poetry. Retrieved from: [http://www4.ujaen.es/~gluque/Literature in the language classroom \(theory\)-Borja Ojeda y Marina Torralbo. PDF.](http://www4.ujaen.es/~gluque/Literature%20in%20the%20language%20classroom%20(theory)-Borja%20Ojeda%20y%20Marina%20Torrallbo.pdf)

Siaj, N. Rasha & Farah A. M. (2018). Using Novels in the Language Classroom at Hebron University. *Journal of Creative Practices in Language Learning and Teaching (CPLT)*.

Stern, S. L. (1991). An integration approach to literature in ESL/EFL. In M. Celce-Marcia (Ed), *Teaching English as a second or foreign language*. (Second edition). Boston & Heinle, 228-346.

Van, T. (2009). The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*, 47(3), 2-9. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=Ej923454>).

Violetta, K. (2015). The Use of Literature in the Language Classroom: Method and Aims. *International Journal of Information and Education Technology*, 5(1), 74-79.

Yang, A. (2002). Science fiction in the EFL class. *Language, Culture and Curriculum*, 5.1, 50–60.