



مجلة القلم للداسات التربوية والنفسية واللغوية



ISSN: 1858 - 9995

علمية محكمة ربع سنوية تصدر عن

مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر- السودان بالشراكة مع جامعة بخت الرضا- السودان

في هذا العدد :

✍ تيسير درس المجرد والمزيد (دراسة صرفية وصفية استقرائية)

د. محمد علي حريكة عبدالله - د. وديع قسم الله عبد الفتاح عبدالله - د. فضل الله جبارة الطاهر أبوريدة

✍ مواطن الاختلاف بين الرازي والجرجاني في بعض المسائل البلاغية

د.إمتثال عبد الماجد عمر إبراهيم

التسرب الدراسي المشكلات الاقتصادية والحلول من وجهة نظر أولياء أمور التلاميذ بمحليتي ريفي

خشم القرية ود الحيلو - ولاية كسلا

أ. سرورة سيد أحمد عبدالله - د. محمد الحسين سليمان

✍ A Strategy for Educational Reform in Sudan in line with the Slogans of December 2018 Revolution

Dr. Ahmed Gumaa Siddiek

✍ (Psycholinguistics and Second language acquisition

Dr. Tahiya Alshaikh Alhameem Yousif



العدد السابع (مزدوج)- رجب 1443 هـ -مارس 2022 م

مجلة القلم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية - العدد السابع (مزدوج) رجب 1443 هـ -مارس 2022 م

ردميك ISSN: 1858 - 9995



دار آريثريا للنشر والتوزيع
Arrythria for Publishing and Distribution

فهرسة المكتبة الوطنية السودانية-السودان
مجلة القلزم: Alqulzum Journal for educational,
linguistic and psychological studies

الخرطوم : مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر 2022

تصدر عن دار آريثيريا للنشر والتوزيع - السوق العربي

الخرطوم - السودان.

ردمك: 1858-9995

الخرطوم- السودان

مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية

الهيئة العلمية والإستشارية

هيئة التحرير

المشرف العام

أ.د. منى إبراهيم عبدالله محمد

مدير جامعة بخت الرضا

رئيس هيئة التحرير

أ.د. حاتم الصديق محمد احمد

رئيس التحرير

د. عوض أحمد حسني شبا

سكرتير التحرير

د. سلوى التجاني فضل جبر الله

التدقيق اللغوي

أ. الفاتح يحيى محمد عبد القادر

الإشراف الإلكتروني

د. محمد المأمون

التصميم والايخارج الفني

أ. عادل محمد عبد القادر

- أ.د. آمال محمد إبراهيم - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
أ.د. محجوب محمد آدم - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
أ.د. حمى الأمين الأصم - جامعة بخت الرضا - السودان
أ.د. أسامة نبيل محمد أحمد - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
أ.د. أمينة أحمد الشريف - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
د. أحمد جمعة صديق - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
د. الطيب أحمد حسن - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
د. هالة أباي زيد بسطان محمد - جامعة أم درمان الأهلية - السودان
د. طه ناجي محمد العوبلي - جامعة إب - اليمن
د. ضياء جاسم محمد راضي - جامعة الجفرة - ليبيا
د. محمد موسى محمد علي - جامعة بخت الرضا - السودان
د. نفيسة عمر الطيب - جامعة بخت الرضا - السودان
د. أمانة علي نوري - جامعة دنقلا - السودان
د. عبد الغني علي ويس أحمد المقبلي - جامعة صنعاء - اليمن
د. زهر الدين الأمين حامد الأمين - جامعة أم درمان الإسلامية - السودان
د. عصام الدين سر الختم الطيب - جامعة بخت الرضا - السودان
د. محمد الطيب عمر - جامعة طيبة - المملكة العربية السعودية
د. علي بن عبد الله فرحان العنزي - جامعة جازان - المملكة العربية السعودية
د. حسين محمد أحمد الرابعه - جامعة البلقاء التطبيقية - المملكة الأردنية الهاشمية.
د. أماني مختار عوض الله محمد - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
د. الوسيلة إبراهيم محمد درار - جامعة شندي - السودان
د. سعاد عبد الواحد فضل الله علي - جامعة كسلا - السودان
د. سعاد موسى أحمد بخيت - جامعة الأحفاد للبنات - السودان
د. أحمد عيسى محمود حماد - جامعة سنار - السودان
د. مجتبى نور الدائم حسن - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
د. معتصم يوسف مصطفى محمد - جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية
د. عمر إبراهيم رفاي حمد - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
د. الصادق آدم محمد آدم - جامعة السودان المفتوحة - السودان

الآراء والأفكار التي تنشر في المجلة
تحمل وجهة نظر كاتبها ولا تعبر بالضرورة عن آراء المركز

موجهات النشر

تعريف المجلة:

مجلة (الْقُلُزْم) للدراسات التربوية والنفسية واللغوية مجلة علمية محكمة تصدر عن مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر بالشراكة مع جامعة بخت الرضا- السودان. تهتم المجلة بالبحوث والدراسات التربوية والنفسية واللغوية والمواضيع ذات الصلة.

موجهات المجلة:

1. يجب أن يتسم البحث بالجودة والأصالة وألا يكون قد سبق نشره قبل ذلك.
 2. على الباحث أن يقدم بحثه من نسختين. وأن يكون بخط (Traditional Arabic) بحجم 14 على أن تكون الجداول مرقمة وفي نهاية البحث وقبل المراجع على أن يشارك إلى رقم الجدول بين قوسين دائريين ().
 3. يجب ترقيم جميع الصفحات تسلسلياً بالأرقام العربية بما في ذلك الجداول والأشكال التي تلحق بالبحث.
 4. المصادر والمراجع الحديثة يستخدم أسم المؤلف، اسم الكتاب، رقم الطبعة، مكان الطبع، تاريخ الطبع، رقم الصفحة.
 5. المصادر الأجنبية يستخدم اسم العائلة (Hill, R).
 6. يجب ألا يزيد البحث عن 30 صفحة وبالإمكان كتابته باللغة العربية أو الإنجليزية.
 7. يجب أن يكون هناك مستخلص لكل بحث باللغتين العربية والإنجليزية على ألا يزيد على 200 كلمة بالنسبة للغة الإنجليزية. أما بالنسبة للغة العربية فيجب أن يكون المستخلص وافياً للبحث بما في ذلك طريقة البحث والنتائج والاستنتاجات مما يساعد القارئ العربي على استيعاب موضوع البحث وبما لا يزيد عن 300 كلمة.
 8. لا تلزم هيئة تحرير المجلة بإعادة الأوراق التي لم يتم قبولها للنشر.
 9. على الباحث إرفاق عنوانه كاملاً مع الورقة المقدمة (الاسم رباعي، مكان العمل، الهاتف البريد الإلكتروني).
- نأمل قراءة شروط النشر قبل الشروع في إعداد الورقة العلمية.

المحتويات

أساليب البيان في شعر أبي تمام.....(34-7)

أ.إيثار عمر أحمد الماحي - د. فوزي عبد الكريم الزين - د. البدرى الأمين دفع الله

الأدوار التي يمكن أن تلعبها الحقيبة (الرمز التعليمية) في رفع كفاءة المشرفين أو الموجهين التربويين
بالمرحلة الثانوية في السودان.....(46-35)

أ. أسامه جلال الدين السيد محمد الامي

التسرب الدراسي المشكلات الاقتصادية والحلول من وجهة نظر أولياء أمور التلاميذ بمحليتي ريفي
خشم القرية ود الحيلو - ولاية كسلا.....(70-47)

أ. سرورة سيد أحمد عبدالله - د. محمد الحسين سليمان

ظاهرة العطف على التوهم في الأفعال بين السماع والقياس دراسة: (نحوية — تحليلية).....(108-71)

د. مطر عبدالله إسحق محمد الجزولي د. فهمي الزين صالح ابو كساوي

تيسير درس المجرد والمزيد (دراسة صرفية وصفية استقرائية).....(130-109)

د. محمد علي حريكة عبدالله - د. وديع قسم الله عبد الفتاح عبدالله - د. فضل الله جبارة الطاهر أبوريعة

مواطن الاختلاف بين الرازي والجرجاني في بعض المسائل البلاغية.....(150-131)

د. إمتثال عبد الماجد عمر إبراهيم

(Psycholinguistics and Second language acquisition.....)(151-166)

Dr. Tahiya Alshaikh Alhameem Yousif

Cross Cultural Politeness Strategies in Arabic and English A Case Study
of Secondary Schools, Hasaheisa Locality. Gezira State, Sudan.....(167-182)

Mawaddah Ibrahim Min Alseed

The Role of Short Stories in Enhancing EFL First Year Students' Writing Skills.....(183-206)

Aisha Fadl Almola Mohmmaed Al Emam

A Strategy for Educational Reform in Sudan in line with the Slogans of Decem-
ber 2018 Revolution.....(207-234)

Dr. Ahmed Gumaa Siddiek

كلمة التحرير



الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خير الخلق أجمعين.

القارئ الكريم:

بعد السلام وكامل التقدير والاحترام يسعدنا أن نضع بين يديك العدد السابع (مزدوج) من مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية والذي يأتي في إطار الشراكة العلمية مع جامعة بخت الرضا (السودان) وهي الجامعة الرائدة في مجال الدراسات التربوية بمختلف فروعها .

القارئ الكريم:

يأتي هذا العدد من المجلة بعد نجاح العدد السادس الذي تم إصداره في شهر يناير من هذا العام، وهو أكثر شمولاً وتنوعاً من حيث المواضيع وطريقة طرحها وتحليلها ومعالجتها. ونسأل الله تعالى أن يجد المهتمين والمختصين والباحثين في مجال التربية وطرق التدريس واللغات وكذلك الدراسات النفسية منبراً للنشر في العدد التاسع من مجلة القلزم العلمية للدراسات التربوية والنفسية واللغوية مع خالص الشكر للجميع.

هيئة التحرير

أساليب البيان في شعر أبي تمام

باحثة - جامعة الجزيرة

قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية - كلية التربية
جامعة الجزيرة .

قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية - كلية التربية
جامعة الجزيرة .

أ. إيثار عمر أحمد الماحي

د. فوزي عبد الكريم الزين

د. البدري الأمين دفع الله

مستخلص:

الهدف من هذه الورقة توضيح أساليب البيان في شعر أبي تمام وتجسيد تلك الأساليب في صور شعرية رائعة، وإبراز الأغراض البلاغية التي خرجت لها. تأتي أهمية هذه الورقة بأن علم البيان من العلوم المهمة لعلماء البلاغة فينبغي لدارس النصوص الأدبية أن لا يغفل الصور البديعية والمعنوية حتي تكتمل الصور البلاغية لتلك النصوص. اتبعت المنهج الوصفي التحليلي. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن أساليب البيان ظاهرة بارزة في شعر أبي تمام يتجلى من خلالها قدرته على ترسيخ معانيها وتفعيلها لما يخدم فكرته والتعامل معها ببنية رائعة - يتميز أبو تمام بتوظيفه لاتجاهات البيان توظيفاً جيداً.

الكلمات المفتاحية: تشبيه، استعاره، مجاز، كناية.

Abstract:

The aim of this paper is to clarify the methods of statement in the poetry of Abi Tammam and to embody those methods in wonderful poetic images, and to highlight the rhetorical purposes for which they came. The rhetorical images of those texts. I followed the descriptive analytical approach. The study reached several results, including: The statement methods are a prominent phenomenon in Abi Tammam's poetry, through which his ability to consolidate their meanings and activate them to serve his idea and deal with it in a wonderful technique - Abu Tammam is distinguished by his good use of the directions of the statement .

Keywords: simile, metaphor, metaphor, metaphor.

مقدمة:

يعد علم البيان من علوم البلاغة المهمة، وقد وجدت هذه العلوم البلاغية بأقسامها الثلاث (البيان، والمعانين، والبديع) اهتماماً كبيراً من قبل علماء البلاغة. وقد أثار شعر أبي تمام الكثير من المناقشات عند القدماء والمحدثين، وكان شعره يستعصى على فحول اللغويين وأصحاب معاني الشعر، وقد علا بشعره فوق مستوى إدراك الكثيرين، فأصبح شعره محورياً للدراسات البلاغية والنحوية. أتبعَت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت إلى نتائج منها: أن أساليب البيان ظاهرة بارزة في شعر أبي تمام يتجلى من خلالها قدرته على ترسيخ معانيها وتفعيلها لما يخدم فكرته والتعامل معها بفنية رائعة.

أساليب البيان:

أولاً: التشبيه:

للتشبيه روعةٌ وجمالٌ، وموقعٌ حسنٌ في البلاغة، وذلك لإخراجه الخفي إلى الجلي، وإدناؤه البعيد من القريب، يزيّد المعاني رفعةً ووضوحاً، ويكسبها جمالاً وفضلاً، ويكسوها شرفاً وثبلاً، فهو فنٌ واسع النطاق، فسيح الخطو، ممتد الحواشي، مُتَشَعِّبُ الأطراف، مُتَوَعِّرُ المسلك، غامض المدرك، دقيق المجرى، غزير الجدوى. ومن أساليب البيان أنك إذا أردت إثبات صفة لموصوف، مع التوضيح، أو وجه من المبالغة، عمدت إلى شيء آخر، تكون هذه الصفة واضحة فيه، وعقدت بين الاثنين مماثلةً، تجعلها وسيلةً لتوضيح الصفة، أو المبالغة في إثباتها، لهذا كان التشبيه أول طريقة تدل عليه الطبيعة لبيان المعنى⁽¹⁾

تعريف التشبيه:

التشبيه: لغة التمثيل، قال: هذا شبه هذا ومثيله .
والتشبيه اصطلاحاً: عقد مماثلة بين أمرين أو أكثر، قصد اشتراكهما في صفة أو أكثر، بأداة لغرض يقصده المتكلم للعلم، قال المعري في المديح⁽²⁾:
أنت كالشمس في الضياء وإن جا وزت كيوان في علو المكان

وأركان التشبيه أربعة:

1. المُشَبَّه: هو الأمر الذي يُراد إلحاقه بغيره .
2. المُشَبَّه به: هو الأمر الذي يُلحق به المُشَبَّه، وهذان الركنان يسميان طرفي التشبيه .
3. وجه الشبه: هو الوصف المشترك بين الطرفين، ويكون في المُشَبَّه به أقوى منه في المُشَبَّه، وقد يُذكر وجه الشبه في الكلام، وقد يُحذف كما سيأتي توضيحه .
4. أداة التشبيه: هي اللفظ الذي يدل على التشبيه، ويربط المُشَبَّه بالمُشَبَّه به، وقد تُذكر الأداة في التشبيه، نحو: كان عمر في رعيته كالميزان في العدل، وكان فيهم كالوالد في الرحمة والعطف .
5. وقد تحذف الأداة، نحو: خالد أسد في الشجاعة .

تقسيم طرفي التشبيه إلى حسي وعقلي:

طرفا التشبيه، المشبّه والمشبّه به.

إنّما حسيّان، أي مدركان بإحدى الحواسّ الظاهرة، نحو: أنت كالشمس في الضياء.
وإنّما عقليّان، أي مدركان بالعقل، نحو: العلم كالحياة، ونحو: الضلال عن الحق كالعمى ونحو:
الجهل كالموت.

وإنّما مختلفان، بأن يكون المشبّه حسي، والمشبّه به عقلي، نحو: طبيب سوء كالموت، أو
بأن يكون المشبّه عقلياً والمشبّه به حسي، نحو: العلم كالنور.

واعلم أنّ العقلي هو ما عدا الحسي، فيشمل المدرك ذهنياً: كالرأي، والخلق، والخط، والأمل،
والعلم، والذكاء، والشجاعة.

ويشمل أيضاً الوهمي، وهو ما لا وجود له، ولا لأجزائه كلّها، أو بعضها في الخارج، ولو وجد
لكان مدركاً بإحدى الحواسّ.

ويشمل الوجداني: وهو ما يدرك بالقوى الباطنة، كالغم، والفرح، والشبع، والجوع،
والعطش، والرّي.

فالحسيان يشتركان في الأمور التالية:

1. في صفة مبصرة، كتشبيه المرأة بالنهار في الإشراق، والشعر بالليل في الظلمة والسواد،
كما في قول الشاعر⁽³⁾:

فرعاء تسحب من قيام شعرها
فكانها فيه نهار مشرق وكأنه ليل عليها مظلم

2. أو في صفة مسموعة، نحو: غرد تغريد الطيور، ونحو: سجع سجع القمرّي، ونحو: أنّ
أنين الثكلى، ونحو: أسمع دويّاً كدوي النحل، كتشبيه إنقاص الرحل بصوت الفراريح

في قول الشاعر⁽⁴⁾:

كأنّ أصوات من يغالهنّ بنا
وأواخر الميس إنقاص الفراريح

وكتشبيه الأصوات الحسنة في قراءة القرآن الكريم بالمزامير.

3. أو في صفة مذوقة، كتشبيه الفواكه الحلوة بالعتل

4. أو في صفة ملموسة، كتشبيه الجسم بالحريّر، كما في قول ذي الرمة⁽⁵⁾:

لها بشر مثل الحرير ومنطق
رخيم الحواشي لا هراء ولا نزر

أو في صفة مشمومة، كتشبيه الريحان بالمسك، والنكهة بالعنبر.

في تقسيم طرفي التشبيه: باعتبار الأفراد، والتركيب

طرفا التشبيه، المشبّه والمشبّه به:

1 - إنّما مفردان مطلقان، نحو: ضوء كالشمس، وخد كالورد.

أو مقيدان، نحو: الساعي بغير طائل كالراقم على الماء.

أو مختلفان، نحو: نعر كاللؤلؤ المنظوم، ونحو: العين الزرقاء كالسنان.

وإمّا مركبان تركيباً لم يمكن إفراد أجزائهما، بحيث يكون المركب هيئةً حاصلّةً من شيئين، أو من أشياء تلاققت حتى اعتبرها المتكلم شيئاً واحداً، وإذا انتزع الوجه من بعضها دون بعض، اختل قصد المتكلم من التشبيه، كقول الشاعر⁽⁶⁾ :

كأنّ سهيلاً والنجوم أمامه
بعارضها راع وراء قطيع

إذا قيل: كأن سهيلاً أمام، وكأن النجوم قطيع، لذهبت فائدة التشبيه.

2 - أو مركبان تركيباً إذا أفردت أجزاؤه زال المقصود من هيئة «المشبه به»، كما ترى في قول الشاعر الآتي حيث شبه النجوم اللامعة في كبد السماء، بدرّ منتثر على بساط أزرق.

وكأنّ أجرام السماء لواصعا
درّ نثرن على بساط أزرق⁽⁷⁾.

إذ لو قيل: كأن النجوم درّ، وكأن السماء بساط أزرق، كان التشبيه مقبولاً، لكنه قد زال منه المقصود بهيئة المشبه به.

3 - وإمّا مفرد مركب: كقول الخنساء⁽⁸⁾ :

أغرّ أبلج تأتم الهداة به
كأنه علم في رأسه نار

4- وإمّا مركب مفرد، نحو: الماء المالح كالسّم .

واعلم أنه متى رُكّب أحد الطرفين لا يكاد يكون الآخر مفرداً مطلقاً، بل يكون مركباً، أو مفرداً مقيداً، ومتى كان هناك تقييد أو تركيب كان الوجه مركباً، ضرورة انتزاعه من المركب، أو من القيد والمقيد.

في تقسيم طرفي التشبيه: باعتبار تعددهما:

ينقسم طرفا التشبيه، المشبه والمشبه به باعتبار تعددهما، أو تعدد أحدهما، إلى أربعة أقسام:

ملفوف، ومفروق، وتسوية، وجمع.

1 - فالتشبيه الملفوف: هو جمع كل طرف منهما مع مثله، كجمع المشبه مع المشبه، والمشبه به مع المشبه به، بحيث يؤتى بالمشبهات معاً على طريق العطف، أو غيره، ثم يؤتى بالمشبهات بها كذلك أو بالعكس، كقول الشاعر⁽⁹⁾:

ليل وبدرّ وغصن
شعر ووجه وقد
خمر ودر و ورد
ريق وثغر وخد

وكقول البحتري⁽¹⁰⁾:

تبسم، وقطوب، في ندى ووعى، كالبرق والرعد وسط العارض البرد

وكقول الشعر⁽¹¹⁾:

وضوء الشهب فوق الليل باد كأطراف الأسنة في الدروع

فإنّ المشابهة بين الكواكب والأزهار لا تغيب عن كثير من الناس، أما التشابه بين النجوم وبين أطراف الأسنة اللامعة عند نفوذها في الدروع لا يحوم عليه إلا خيال بارع .

2 - والتشبيه المفروق: هو جمع كل مشبه مع ما شبه به، كقول الشاعر⁽¹²⁾ :

النَّشْرُ: مِسْكٌ وَالْوُجُوهُ دَنَا ... نِيرٌ وَأَطْرَافُ الْبَنَانِ عَنْمُ

3 - وتشبيه التسوية: هو أن يتعدّد المشبّه دون المشبّه به، كقول الشاعر⁽¹³⁾:

صُدْعُ الْحَبِيبِ وَحَالِي كِلَاهُمَا كَاللَّيَالِي
وَتَغْرُهُ فِي صَفَاءٍ وَأُدْمَعِي كَاللَّآئِي
سمي بذلك: للتسوية فيه بين المشبّهات.

4 - والتشبيه الجمع: هو أن يتعدّد المشبّه به دون المشبّه، كقول البحري⁽¹⁴⁾:

كَأَمَّا يَبْسُمُ عَنْ لَوْلُؤٍ مُنْضِدٍ أَوْ بَرْدٍ أَوْ أَقَاخٍ
سمي بتشبيه الجمع للجمع فيه بين ثلاث مشبّهات به، وكقول الشاعر⁽¹⁵⁾:
بَدَا وَرَنَتْ لَوَاحِظُهُ دَلَالًا فَمَا أَبْهَى الْغَزَالَةَ وَالْغَزَالَا

ثانياً: المجاز⁽¹⁶⁾:

المجاز مُشْتَقٌّ مِنْ جَارَ الشَّيْءِ يَجُوزُهُ إِذَا تَعَدَّاهُ، سَمَّوْا بِهِ اللَّفْظَ الَّذِي نُقِلَ مِنْ مَعْنَاهُ الْأَصْلِيِّ، وَاسْتُعْمِلَ لِيَدُلَّ عَلَى مَعْنَى غَيْرِهِ، مُنَاسِبٌ لَهُ.

والمجاز من أحسن الوسائل البيانية التي تهدي إليها الطبيعة؛ لإيضاح المعنى، إذ به يخرج المعنى متصفاً بصفة حسية، تكاد تعرضه على عيان السامع، لهذا شغفت العرب باستعمال المجاز لميلها إلى الاتساع في الكلام، وإلى الدلالة على كثرة معاني الألفاظ، ولما فيه من الدقة في التعبير، فيحصل للنفس به سرور وأريحية، ولأمر ما كثر في كلامهم، حتى أتوا فيه بكل معنى رائق، وزينوا به خطبهم وأشعارهم.

تعريف المجاز وأنواعه:

تعريفه: المجاز هو اللفظ المستعمل في غير ما وضع له في اصطلاح التخاطب لعلاقة، مع قرينة مانعة من إرادة المعنى الوضعي.

والعلاقة: هي المناسبة بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي، قد تكون (المشابهة) بين المعنيين، وقد تكون غيرها فإذا كانت العلاقة (المشابهة) فالمجاز (استعارة)، وإلا فهو (مجاز مرسل) والقرينة: هي المانعة من إرادة المعنى الحقيقي، قد تكون لفظية، وقد تكون حالية - كما سيأتي وينقسم المجاز: إلى أربعة أقسام - مجاز مفرد مرسل، ومجاز مفرد بالاستعارة « ويجريان في الكلمة » ومجاز مركب مرسل، ومجاز مركب بالاستعارة « ويجريان في الكلام »

ثم إن المجاز على قسمين:

1. لغوي، وهو استعمال اللفظ في غير ما وضع له لعلاقة، بمعنى مناسبة بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي - يكون الاستعمال لقرينة مانعة من إرادة المعنى الحقيقي، وهي قد تكون لفظية، وقد تكون حالية، وكلما أطلق المجاز، انصرف إلى هذا المجاز، وهو المجاز اللغوي. والمجاز المرسل

2. عقلي، وهو يجري في الإسناد، بمعنى أن يكون الإسناد إلى غير من هو له، نحو: (شفى الطبيب المريض)، فإن الشفاء من الله تعالى، فإسناده إلى الطبيب مجاز، ويتم ذلك

بوجود علاقةٍ مع قرينةٍ مانعةٍ من جريانِ الإسنادِ إلى من هو له. فهذا المجازُ يسمَّى «المجازَ العقليَّ» .

في المجاز اللغويّ المفرد المرسل وعلاقاته: (17).

المجازُ المفردُ المرسلُ: هو الكلمةُ المستعملةُ قصداً في غير معناها الأصليِّ لملاحظةٍ علاقةٍ غير (المشابهة) مع قرينةٍ دالةٍ على عدم إرادة المعنى الوضعيِّ.

وله علاقات كثيرة أهمُّها:

(1) السببيةُ : هي كونُ الشيء المنقول عنه سبباً ومؤثراً في غيره، وذلك فيما إذا ذكِرَ لفظُ السببِ، وأريدَ منه المسبَّبُ، نحو: رعتِ الماشيةُ الغيثَ - أي النباتَ، لأنَّ الغيثَ أي (المطرَ) سببٌ فيه، وقرينتهُ (لفظيةٌ) وهي (رعتِ) لأنَّ العلاقةَ تعتبرُ من جهةِ المعنى المنقول عنه، ونحو: لفلان عليّ يدٌ، تريدُ باليدِ النعمةَ، لأنها سببٌ فيها.

(2) المسببيةُ : هي أن يكونَ المنقولُ عنه مسبباً وأثراً لشيءٍ آخر، وذلك فيما إذا ذكِرَ لفظُ المسبَّبِ، وأريدَ منه السببُ، نحو قوله تعالى: ﴿وَيَنْزِلُ لَكُمْ مِنَ السَّمَاءِ رِزْقًا﴾ [غافر/13] أي: مطراً يسببُ الرزقَ.

(3) الكليةُ : هي كونُ الشيء متضمناً للمقصود ولغيره، وذلك فيما إذا ذكِرَ لفظُ الكلِّ، وأريدَ منه الجزءُ، نحو قوله تعالى: ﴿وَبَرِّقُ يَجْعَلُونَ أَصْبَعَهُمْ فِيْءِ أَذَانِهِمْ مِنَ الصَّوَاعِقِ حَذَرَ الْمَوْتِ﴾ [البقرة/19] أي أناملهم، والقرينةُ (حاليةٌ) وهي استحالةُ إدخالِ الأصبعِ كلِّه في الأذنِ، ونحو: شربتُ ماءَ النيلِ - والمرادُ بعضُه، بقرينةِ شربتُ.

(4) الجزئيةُ : هي كونُ المذكورِ ضمنَ شيءٍ آخر، وذلك فيما إذا ذكِرَ لفظُ الجزءِ، وأريدَ منه الكلُّ، كقوله تعالى: ﴿وَإِنْ كَانَ مِنْ قَوْمٍ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ مِيثَاقٌ فِدَيْتُهُمْ مُسْلَمَةٌ إِلَى أَهْلِهِمْ وَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُؤْمِنَةٍ﴾ (سورة النساء/92)، ونحو: نشرَ الحاكمُ عيونه في المدينة، أي الجواسيسُ، فالعيونُ مجازٌ مرسلٌ، علاقتهُ (الجزئيةُ) لأنَّ كلَّ عينٍ جزءٌ من جاسوسها - والقرينةُ الاستحالةُ.

(5) الآليةُ : هي كونُ الشيء واسطةً لإيصالِ أثرٍ شيءٍ إلى آخر، وذلك فيما إذا ذكِرَ اسمُ الآلةِ، وأريدَ الأثرُ الذي ينتجُ عنه، نحو قوله تعالى: ﴿وَأَجْعَلْ لِي لِسَانَ صِدْقٍ فِي الْآخِرِينَ﴾ [الشعراء/84] أي ذكراً حسناً، (فلسانٌ) بمعنى ذكِرٍ حسنٍ مجازٌ مرسلٌ، علاقتهُ (الآليةُ) لأنَّ اللسانَ آلةٌ في الذكرِ الحسنِ.

(6) اعتبارٌ ما كانَ : هو النظرُ إلى الماضي، أي تسميةُ الشيء باسم ما كانَ عليه، نحو قوله تعالى: ﴿وَأَتَوْا آلَئِنَّهُمْ أَمْوَالُهُمْ﴾ [النساء/2]، أي الذين كانوا يتامى ثم بلغوا، فاليتامى: مجازٌ مرسلٌ، علاقتهُ (اعتبارٌ ما كانَ)، وهذا إذا جرينا على أنَّ دلالةَ الصفةِ على الحاضرِ حقيقةٌ، وعلى ما عداها مجازٌ.

(7) اعتبارٌ ما يكونُ : هو النظرُ إلى المستقبلِ، وذلك فيما

إذا أطلق اسم الشيء على ما يؤول إليه، كقوله تعالى: ﴿وَدَخَلَ مَعَهُ السَّجَنَ فَتَكَانَ قَالَ أَحَدُهُمَا إِنِّي أَرَانِي أَعْصِرُ خَمْرًا﴾ (سورة يوسف/36)، أي: عصيراً يؤول أمره إلى خمر، لأنه حال عصره لا يكون خمرًا، فالعلاقة هنا: اعتبار (ما يؤول إليه)، ونحو قوله تعالى: ﴿وَلَا يَخَافُ الْعَذَابَ﴾ [نوح/27]، والمولود حين يولد، لا يكون فاجرًا، ولا كافرًا، ولكنه قد يكون كذلك بعد الطفولة، فأطلق المولود الفاجر، وأريد به الرجل الفاجر، والعلاقة، اعتبار (ما يكون)

(8) الحالة: هي كون الشيء حالاً في غيره، وذلك فيما إذا ذكر لفظ الحال، وأريد المحل لما بينهما من الملازمة، نحو قوله تعالى: ﴿وَأَمَّا الَّذِينَ ابْصَرَتْ وُجُوهُهُمْ فِي رَحْمَةِ اللَّهِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾ [آل عمران/107]. فالمراد من (الرحمة) الجنة التي تحل فيها الرحمة، فهم في جنة تحل فيها رحمة الله، ففيه مجاز مرسل، علاقته (الحالية)، وكقوله تعالى: ﴿خُذُوا زِينَتَكُمْ عِنْدَ كُلِّ مَسْجِدٍ﴾ [الأعراف/31] أي لباسكم، لحلول الزينة فيهن، فالزينة حال واللباس محلها. (9) المحليّة: هي كون الشيء يحل فيه غيره، وذلك فيما إذا ذكر لفظ المحل، وأريد به الحال فيه - كقوله تعالى: ﴿فَلْيَدْعُ نَادِيَهُ. سَدَّعَ الرِّبَانَةَ﴾ [العلق/17، 18]، والمراد من يحل في النادي.

وكقوله تعالى: ﴿يَقُولُونَ بِأَفْوَاهِهِمْ مَا لَيْسَ فِي قُلُوبِهِمْ﴾ [ال عمران/167]، أي ألسنتهم، لأن القول لا يكون عادةً إلا بها. ونحو قوله تعالى: ﴿وَسَلِّ الْقَرْيَةَ الَّتِي كُنَّا فِيهَا وَالْعِيرَ الَّتِي أَقْبَلْنَا فِيهَا وَإِنَّا لَصَدِّقُونَ﴾ (سورة يوسف/82). أي اسأل أهل القرية. واسأل أهل العير.

(10) المجاورة: هي كون الشيء مجاوراً لشيء آخر، نحو كلمت الجدار والعمود، أي الجالس بجوارهما، فالجدار والعمود مجازان مرسلان علاقتهما (المجاورة). (11) اللّازميّة: هي كون الشيء يجب وجوده، عند وجود شيء آخر، نحو: طلع الصّوّ، أي الشمس؛ فالصّوّ مجاز مرسل، علاقته اللّازميّة، لأنه يوجد عند وجود الشمس، والمعتبر هنا اللزوم الخاص، وهو عدم الانفكاك.

(12) الملزومية: هي كون الشيء يجب عند وجوده وجود شيء آخر، نحو: ملأت الشمس المكان، أي الصّوّ، فالشمس مجاز مرسل، علاقته الملزومية، لأنها متى وجدت وجد الصّوّ، والقرينة ملأت.

(13) التقييد، ثم الإطلاق: هو كون الشيء مُقَيِّداً بقيد أو أكثر، نحو: مشفر زيد مجروح؛ فإن المشفر لغة: شفه البعير، ثم أريد هنا مطلق شفه، فكان في هذا منقولاً عن المقيد إلى المطلق، وكان مجازاً مرسلًا، علاقته التقييد، ثم نُقِلَ من مطلق شفه، إلى شفه الإنسان، فكان مجازاً مرسلًا بمرتبين، وكانت علاقته التقييد والإطلاق.

(14) العموم: هو كون الشيء شاملاً لكثير، نحو قوله تعالى: ﴿أَمْ يَحْسُدُونَ النَّاسَ عَلَى مَا

آتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ ﴿النساء/ 54﴾، أي النبي ﷺ فالناس مجازٌ مرسلٌ، علاقته العموم، ومثله قوله تعالى: ﴿الَّذِينَ قَالَ لَهُمُ النَّاسُ إِنَّ النَّاسَ قَدْ جَمَعُوا لَكُمْ فَاخْشَوْهُمْ فَزَادَهُمْ إِيمَانًا وَقَالُوا حَسْبُنَا اللَّهُ وَنِعْمَ الْوَكِيلُ﴾ (سورة آل عمران/ 173)، فإن المراد من الناس واحدٌ، وهو نعيم بن مسعود الأشجعي (15)- الخصوص: هو كون اللفظ خاصاً بشيء واحدٍ، كإطلاق اسم الشخص على القبيلة، نحو: ربيعة وقريش.

(16)- البديهة: هي كون الشيء بدلاً عن شيء آخر، كقوله تعالى: ﴿فَإِذَا أَطْمَأْنَنْتُمْ فَأَقِيمُوا﴾ [النساء/ 103] والمراد: الأداء.

(17)- المبدئية: هي كون الشيء مبدلاً منه شيء آخر، نحو: أكلت دم زيد أي ديتهُ.

فالدُّمُّ مجازٌ مرسلٌ علاقته المبدئية ، لأنَّ الدمَّ: مبدلٌ عنه الدية.

(18)- التعلُّقُ الاشتقائيُّ: هو إقامة صيغة مقام أخرى، وذلك:

أ. - كإطلاق المصدرِ على اسم المفعولِ، في قوله تعالى: ﴿صُنِعَ اللَّهُ لِدَى أَنْفَنَ كُلِّ شَيْءٍ﴾ [النمل/ 88] أي مصنوعُهُ.

ب. ب - وكإطلاق اسم الفاعلِ على المصدرِ، في قوله تعالى: ﴿لَيْسَ لَوْعِنَهَا كَاذِبَةٌ﴾ (سورة الواقعة/ 2)، أي تكذيبٌ. وكقوله تعالى: ﴿هَذَا خَلْقُ اللَّهِ فَأَرُونِي مَاذَا خَلَقَ الَّذِينَ مِنْ دُونِهِ﴾ (سورة لقمان/ 11)، أي مخلوقُهُ.

ج. - وكإطلاق اسم الفاعلِ على اسم المفعولِ، في قوله تعالى: ﴿قَالَ لَا عَصِمَ يَوْمَ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ إِلَّا مَنْ رَحِمَ﴾ (سورة هود/ 43)، أي لا معصومٌ.

د. - وكإطلاق اسم المفعولِ على اسم الفاعلِ، في قوله تعالى: ﴿وَإِذَا قَرَأْتَ الْقُرْآنَ فَجَعَلْنَا بَيْنَكَ وَبَيْنَ الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِالْآخِرَةِ حِجَابًا مَسْتُورًا﴾ (سورة الإسراء/ 45)، أي ساتراً. والقرينة على مجازية ما تقدم، هي ذكر ما يمنع إرادة المعنى الأصلي. هـ. - إطلاق اسم المفعولِ على المصدرِ، كقوله: (بمنصور النبي على الأعادي...) أي بمثل نصرته النبي ﷺ على أعاديهِ.

(19) - المجازُ بالمشارفة: وهو كالمجاز بالأولِ إلا أنَّ الفرقَ بينهما كون (الأول) أعمَّ من القريبِ والبعيدِ، و(المشارفة) لخصوصِ القريبِ، قال ﷺ: «مَنْ قَتَلَ قَتِيلًا فَلَهُ سَلْبُهُ» (2). فإنَّ القَتِيلَ لا يُقْتَلُ، وإنما المرادُ المشرفُ على القتلِ، ومثله: قوله صلى الله عليه وسلم: «إِذَا مَاتَ الْمَيِّتُ عُرِضَ عَلَيْهِ مَقْعَدُهُ بِالْغَدَاةِ وَالْعَشِيِّ فَإِنْ كَانَ مِنْ أَهْلِ الْجَنَّةِ فَمِنْ أَهْلِ الْجَنَّةِ وَإِنْ كَانَ مِنْ أَهْلِ النَّارِ فَمِنْ أَهْلِ النَّارِ ثُمَّ يُقَالُ هَذَا مَقْعَدُكَ حَتَّى يَبْعَثَكَ اللَّهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ» (18)

تعريف المجاز العقلي وعلاقته:

المجازُ العقليُّ: هو إسنَادُ الفعلِ، أو ما في معناه من اسمِ فاعلٍ، أو اسمِ مفعولٍ أو مصدرٍ إلى غير ما هو له في الظاهر، من حال المتكلم، لعلاقة مع قرينة تمنع من أن يكون الإسناد إلى ما هو له.

المجاز العقلي على قسمين:

الأول- المجاز في الإسناد، وهو إسنادُ الفعلِ أو ما في معنى الفعلِ إلى غير من هو له، وهو على أقسام، أشهرها:

(1)- الإسنادُ إلى الزمان، نحو قول الشاعر⁽¹⁹⁾:

لا تحسبن سروراً دائماً أبداً
من سرّة زمن ساءتّه أزمان

أسندَ الإساءةَ والسرورَ إلى الزمن، وهو لم يفعلهما، بل كانا واقعين فيه على سبيل المجاز.
(2)- الإسنادُ إلى المكان، نحو قوله تعالى: ﴿وَجَعَلْنَا الْأَنْهَارَ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهِمْ﴾ [الأنعام/6]، فقد أسندَ الجريَ إلى الأنهار، وهي أمكنةٌ للمياه، وليسَتْ جاريةً بل الجاري مأوها.

(3)- الإسنادُ إلى السبب، كقوله: (بنى الأميرُ المدينةَ) فإنَّ الأميرَ سببُ بناءِ المدينة، لا إنَّه بناها بنفسه، و، نحو قول عنترة⁽²⁰⁾:

إني لمن معشر أفتى أوائلهم
قيل الكماة ألا أين المحامونا

فقد نسبَ الإفتاءَ إلى قول الشجعان، هل من مبارزٍ؟، وليس ذلك القولُ بفاعلٍ له، ومؤثرٍ فيه، وإنما هو سببٌ فقط .

(4) الإسنادُ إلى المصدر، كقول أبي فراس الحمداني⁽²¹⁾:

سَيَذْكُرُنِي قَوْمِي إِذَا جَدَّ جَدُّهُمْ
وفي الليلة الظلماء، يفتقدُ البدْرُ

فقد أسندَ الجدَّ إلى الجدِّ، أي الاجتهاد، وهو ليسَ بفاعلٍ له، بل فاعلهُ الجادُّ - فأصله جدُّ الجادِّ جدًّا، أي اجتهدَ اجتهداً، فحذفَ الفاعلَ الأصليَّ وهو الجادُّ، وأسندَ الفعلَ إلى الجدِّ.
(5) إسنادُ ما بني للفاعلِ إلى المفعول، نحو: سَرَيْ حديثُ الوامق، فقد استعملَ اسمَ الفاعل، وهو الوامق، أي (المُحِبُّ) بدلَ الموموق، أي المحبوب، فإنَّ المراد: سررتُ بمحادثةِ المحبوب.
(6) إسنادُ ما بني للمفعولِ إلى الفاعل، نحو قوله تعالى: ﴿وَإِذَا قَرَأْتَ الْقُرْآنَ جَعَلْنَا بَيْنَكَ وَبَيْنَ الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِالْآخِرَةِ حِجَابًا مَسْتُورًا﴾ [الإسراء/45]، أي ساتراً، فقد جعلَ الحجابَ مستوراً، مع أنه هو الساتر. وكما قال الحطيئةُ يهجو الزبرقان بن بدر⁽²²⁾:

دَعِ الْمَكَارِمَ لَا تَرَحَّلْ لِبَغْيَتِهَا
واقعدُ فإنك أنت الطاعِمُ الكاسي

وهو يقصدُ المطعمَ المكسي .

الثاني- المجازُ في النسبةِ غيرِ الإسنادية، وأشهرها النسبةُ الإضافيةُ نحو:

1 - (جَرِيَّ الأنهارِ) فإنَّ نسبةَ الجريِّ إلى النهرِ مجازٌ باعتبارِ الإضافةِ إلى المكان.

2 - (صومُ النهارِ) فإنَّ نسبةَ الصومِ إلى النهارِ مجازٌ باعتبارِ الإضافةِ إلى الزمان.

3 - (غُرَابُ البَيْنِ) فإنَّه مجازٌ باعتبارِ الإضافةِ إلى السبب.

4 - (اجتهادُ الجدِّ) مجازٌ باعتبارِ الإضافةِ إلى المصدر.

تنبيهان:

أ - الفعلُ المبني للفاعلِ واسمُ الفاعلِ إذا أسندا إلى المفعولِ فالعلاقةُ المفعولية، والفعلُ المبنيُّ

للمجهول واسمُ المفعول إذ أسندا إلى الفاعلِ فالعلاقةُ الفاعليةُ، واسمُ المفعولِ المستعملُ في موضع اسمِ الفاعلِ مجازٌ، علاقتهُ المفعوليةُ، واسمُ الفاعلِ المستعملُ في موضع اسمِ المفعولِ مجازٌ، علاقتهُ الفاعليةُ.

ب- هذا المجازُ مادةُ الشاعرِ المفلّق، والكاتبِ البليغ، وطريقٌ من طرقِ البيانِ لا يستغني عنها واحدٌ منهما.

من فوائد هذا المجاز:

إنّ للمجازِ المرسل، على أنواعه، وكذلك العقليّ، على أقسامه، فوائدَ كثيرةً:
1 - الإيجاز، فإنّ قوله: بنى الأميرُ المدينةَ أوجزُ من ذكرِ البنائينَ والمهندسينَ ونحوهما، ونحوه غيره.

2 - سعةُ اللفظ، فإنه لو لم يجرَ ماءُ النهرِ كان لكلّ معنى تركيباً واحداً، وهكذا بقيّةُ التراكيب.

3 - إيرادُ المعنى في صورةٍ دقيقةٍ مقربةٍ إلى الذهن، إلى غير ذلك من الفوائدِ البلاغيةِ.

ثالثاً: الاستعارة⁽²³⁾:

سبق أنّ التشبيهَ أولُ طريقةٍ دلّت عليها الطبيعةُ؛ لإيضاح أمرٍ يجهلهُ المخاطبُ، بذكر شيءٍ آخر، معروفٍ عنده، ليقيسه عليه، وقد نتج من هذه النظرية، نظريةٌ أخرى في تراكيب الكلام، ترى فيها ذكرَ المشبّه به أو المشبّه فقط.

وتسمّى هذه بالاستعارة، وقد جاءت هذه التراكيبُ المشتعلةُ على الاستعارة أبلغَ من تراكيب التشبيه، وأشدّ وقعاً في نفس المخاطب، لأنه كلما كانت داعيةً إلى التحليق في سماء الخيال، كان وقعها في النفس أشدّ، ومنزلتها في البلاغة أعلى.

وما يتكرّر أمراءُ الكلام من أنواع صور الاستعارة البديعة، التي تأخذ بمجامع الأئدة، وتملّك على القارئ والسامع لُبهما وعواطفهما هو سرُّ بلاغةِ الاستعارة.

فمن الصورِ المجلّةِ التي عليها طابعُ الابتكار وروعةُ الجمالِ قولُ شاعرِ الحماسة⁽²⁴⁾:

قومٌ إذا الشرُّ أبدى نأجديه لهم طاروا إليه زرافاتٍ ووحدانا

فإنه قد صورَ لك الشرَّ، بصورة حيوانٍ مفترسٍ مكشّرٍ عن أنيابه مما يملأ فؤادك رعباً، ثم صورَ القومَ الذين يعينهم، بصور طيورٍ تطيرُ إلى مصادمةِ الأعداء؛ طيراناً مما يستثيرُ إعجابك بنجدتهم، ويدعوك إلى إكبار حميتهم وشجاعتهم.

ومنهم من يعمدُ إلى الصورة التي يرسمها، فيفصلُ أجزاءها، ويبينُ لكلّ جزءٍ مزيته الخاصة، كقول امرئ القيس في وصفِ الليلِ بالطول⁽²⁵⁾:

قلْتُ له لما تمطى بصلبه وأردف أعجازاً وناء بكلّكلٍ

ألا أيّها الليلُ الطويلُ ألا انجلي صبحٌ وما الإصباحُ منك بأمتلٍ

فإنه لم يكتفِ بتمثيلِ الليلِ، بصورة شخصٍ طويلٍ القامة، بل استوفى له جملة أركان الشخص؛ فاستعارَ صلباً يتمطى به، إذ كان كلّ ذي صلبٍ يزيدُ في طولهِ تمطيه، وبالغ في ذلك بأن

جعل له أعجازاً يردف بعضها بعضاً، ثم أراد أن يصفه بالثقل على قلب ساهره، فاستعار له كلكلاً ينوء به أي يثقل به، ولا يخفى عليك ما يتركه هذا التفصيل البديع في قلب سامعه من الأثر العظيم، والارتياح الجميل. ومنهم من لا يكتفي بالصورة التي يرسمها، بل ينظر إلى ما يترتب على الشيء فيعقب تلك الصورة بأخرى أشد وأوقع، كقول أبي الطيب المتنبي⁽²⁶⁾:

رماني الدهر بالأرزاء حتى فؤادي في غشاء من نبال
فصرت إذا أصابني سهام تكسرت النصال على النصال

فإنه لم يكتف بتصويره المصائب سهاماً في سرعة انصباها، وشدة إيلامها، ولا بالمبالغة في وصف كثرتها، بأن جعل منها غشاء محيطاً بفؤاده، حتى جعل ذلك الغشاء من المتانة والكثافة، بحيث إن تلك النصال مع استمرار انصباها عليه، لا تجد منفذاً إلى فؤاده، لأنها تتكسر على النصال التي سبقتها، فانظر إلى هذا التمثيل الرائع، وقل لي: هل رأيت تصويراً أشد منه لتراكم المصائب والآلام؟

تعريف الاستعارة وبيان أنواعها:

تعريفها: الاستعارة لغة: من قولهم، استعار المال: إذا طلبه عارية.

واصطلاحاً: هي استعمال اللفظ في غير ما وضع له لعلاقة (المشابهة) بين المعنى المنقول عنه والمعنى المستعمل فيه، مع (قرينة) صارفة عن إرادة المعنى الأصلي، (والاستعارة) ليست إلا (تشبيهاً) مختصراً، لكنها أبلغ منه كقولك: رأيت أسداً في المدرسة، فأصل هذه الاستعارة « رأيت رجلاً شجاعاً كالأسد في المدرسة » فحذفت المشبه « لفظ رجل » وحذفت الأداة الكاف - وحذفت وجه التشبيه « الشجاعة » وألحقته بقرينة « المدرسة » لتدل على أنك تريد بالأسد شجاعاً. وأركان الاستعارة ثلاثة:

(1) مستعار منه - وهو المشبه به .

(2) ومستعار له - وهو المشبه .

(3) ومستعار - وهو اللفظ المنقول .

فكل مجاز يبنى على التشبيه (يسمى استعارة)، ولا بد فيها من عدم ذكر وجه الشبه، ولا أداة التشبيه، بل ولا بد أيضاً من تناسي التشبيه الذي من أجله وقعت الاستعارة فقط، مع ادعاء أن المشبه عين المشبه به. أو ادعاء أن المشبه فرد من أفراد المشبه به الكلي. بأن يكون اسم جنس أو علم جنس، ولا تتأني الاستعارة في العلم الشخصي لعدم إمكان دخول شيء في الحقيقة الشخصية، لأن نفس تصور الجزئي يمنع من تصور الشركة فيه. إلا إذا أفاد العلم الشخصي وصفاً به يصح اعتباره كلياً. فتجاوز استعارته: كتضمن حاتم للوجود، وقس للخطابة، فيقال: رأيت حاتماً، وقساً: بدعوى كلية حاتم وقس، ودخول المشبه في جنس الجواد والخطيب. وللاستعارة أجمل وقع في الكتابة، لأنها تمنع الكلام قوة، وتكسوه حسناً ورونقاً، وفيها تثار الأهواء والإحساسات.

تقسيم الاستعارة باعتبار ما يذكر من الطرفين:

إذا ذكر في الكلام لفظ المشبه به فقط، فاستعارة تصريحية أو مصرحة نحو قول الشاعر⁽²⁷⁾:

وَأَمْطَرَتْ لَوْلُؤًا مِنْ تَرْجِسٍ وَسَقَتْ وَرَدًا وَعَصَّتْ عَلَى الْعُنَابِ بِالْبَرْدِ

فقد استعار: اللؤلؤ، والزرجس و الورد، والعناب، والبرد للدموع، والعيون، والحدود، والأنامل، والأسنان. وإذا ذكر في الكلام لفظ المشبه فقط، وحذف فيه المشبه به، وأشير إليه بذكر لازمه: المسمى « تخيلاً » فاستعارة مكنية أو بالكناية، كقول أبي ذؤيب الهذلي⁽²⁸⁾:

وَإِذَا الْمَيَّةُ أَنْشَبَتْ أَظْفَارَهَا أَلْفَيْتَ كُلَّ تَمِيمَةٍ لَا تَنْفَعُ

فقد شبه المنيّة، بالسبع، بجامع الاغتيال في كل، واستعار السبع للمنيّة وحذفه، ورمز إليه بشيء من لوازمه، وهو (الأظفار) على طريق الاستعارة المكنية الأصلية، وقرينتها لفظة «أظفار»، ثم أخذ الوهم في تصوير المنيّة بصورة السبع، فاخترع لها مثل صورة الأظفار، ثم أطلق على الصورة التي هي مثل صورة الأظفار، لفظ (الأظفار) فتكون لفظه (أظفار) استعارة (تخييلية) لأن المستعار له لفظ أظفار صورة وهمية، تشبه صورة الأظفار الحقيقية، وقرينتها إضافتها إلى المنيّة، ونظراً إلى أن (الاستعارة التخييلية) قرينة المكنية، فهي لازمة لا تفارقها، لأنه لا استعارة بدون قرينة. وإذا: تكون أنواع الاستعارة ثلاثة: تصريحية، ومكنية، وتخييلية .

في الاستعارة باعتبار الطرفين:

في الاستعارة باعتبار اللفظ المستعار إن كان المستعار له محققاً حساً بأن يكون اللفظ قد نقل إلى أمر معلوم، يمكن أن يشار إليه إشارة حسية كقولك: رأيت بحراً يعطي.

أو كان المستعار له محققاً عقلاً بأن يمكن أن ينص عليه، ويشار إليه إشارة عقلية، كقوله تعالى: **جَاهِدْنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ** [الفاتحة/ 6] أي: الدين الحق، فالاستعارة حقيقية.

وإن لم يكن المستعار له محققاً، لا حساً ولا عقلاً فالاستعارة تخيلية، وذلك: كالأظفار، في نحو: أنشبت المنيّة أظفارها بفلان.

وأما قول زهير⁽²⁹⁾:

صَا الْقَلْبُ عَنْ سَلْمَى وَأَقْصَرَ بِاطْلُهُ وَعَرِيْ أَفْرَاسِ الصَّبَا وَرَوَّاجِلُهُ

فيحتمل أن يكون استعارة تخيلية، وأن يكون استعارة حقيقية، أما التخيل فإنه يكون أراد أن يبين أنه ترك ما كان يرتكبه أو أن المحبة من الجهل والغي، وأعرض عن معاودته فتعطلت آلاته، كأي أمر وطن في النفس على تركه، فإنه تهمل آلاته فتتعطل، فشبه الصبا بجهة من جهات المسير كالبحر والتجارة قصى منها الوطر فأهمل آلاتها فتعطلت، فأثبت له الإفراس والرواحل، فالصبا على هذا من الصبوة⁽³⁰⁾

بمعنى الميل إلى الجهل والفتوة، لا بمعنى الفتاء وأما التحقيق فإنه يكون أراد دواعي النفوس وشهواتها والقوى الحاصلة لها في استيفاء الذات أو الأسباب التي قلما تتأخذ في اتباع الغي إلا أوان الصبا.

في الاستعارة باعتبار اللفظ المستعار:

تكون الاستعارة باعتبار اللفظ المستعار في الأفعال أو المشتقات أو الحروف على النحو التالي:

(1)- إذا كان اللفظ المستعار «اسماً جامداً لذات» كالبرد إذا استعير للجميل

، أو «اسماً جامداً لمعنى» كالقتل إذا استعير للضرب الشديد ، سميت الاستعارة «أصلية» كقوله تعالى: ﴿الرَّكَتَبُ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ لِتُخْرِجَ النَّاسَ مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ بِإِذْنِ رَبِّهِمْ إِلَى صِرَاطٍ الْعَزِيزِ الْحَمِيدِ﴾ (سورة إبراهيم/1) ، وكقوله تعالى : ﴿وَأَخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذَّلِيلِ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾ (سورة الإسراء/24) وسميت أصلية لعدم بنائها على تشبيه تابعٍ لتشبيه آخر معتبر أولاً .

وكقول المتنبي يمدح بدر بن عمار (31):

في الخد أن عزم الخليط رحيلاً مَطَرٌ يَزِيدُ بِهِ الْخُدُودُ مُحُولاً

يقول: إذا عزم الخليط رحيلاً بكى المحبُّ بكاءً مثل المطر، إلا أنه لا ينبتُ العشبَ كغيره من الأمطار، والخدودُ يزيد محلها به .

(2)- إذا كان اللفظ المستعار « فعلاً » أو اسمَ فعلٍ، أو اسماً مشتقاً أو اسماً مبهماً أو حرفاً فالاستعارة « تصريحيةً تبعيةً » نحو: نامتُ همومي عني، ونحو: صه: الموضوعُ لل سكوتٍ عن الكلام، والمستعمل مجازاً في ترك الفعل، ونحو: الجندي قاتل اللص، بمعنى ضاربه ضرباً شديداً، ونحو: هذا: الموضوعُ للإشارة الحسية، والمستعمل مجازاً في الإشارة العقلية نحو: هذا رأيٌ حسنٌ، ونحو قوله تعالى على لسان فرعون : ﴿خَلِّفْ لِي وَارِثًا وَأَصْلَحْ لِي فِي جَدُوعِ النَّخْلِ﴾ [طه/71]، ونحو قوله تعالى عن موسى عليه السلام: ﴿فَالنَّقْطَةُءُءَالُ فِرْعَوْنَ لِيَكُونَ لَهُمْ عَدُوًّا وَحَزَنًا إِنَّ فِرْعَوْنَ وَهَمَزْنِ وَجُنُودَهُمَا كَانُوا خَاطِئِينَ﴾ [القصص/8] .

(3)- إذا كان اللفظ المستعار اسماً مشتقاً، أو اسماً مبهماً، « دون باقي أنواع التبعية المتقدمة » فالاستعارة « تبعيةً مكنيةً »، وسميت (تبعيةً) لأن جريانها في المشتقات، والحروف، تابعٌ لجريانها أولاً: في الجوامد، وفي كليات معاني الحروف، يعني: أنها سميت تبعيةً لتبعيتها لاستعارة أخرى، لأنها في المشتقات تابعة للمصادر، ولأنها في معاني الحروف تابعةً لمتعلقات معانيها، إذ معاني الحروف جزئية، لا تتصور الاستعارة فيها إلا بواسطة كليٍّ مستقلٍّ بالمفهومية ليتأتى كونها مشبهاً، ومشبهاً بها، أو محكوماً عليها، أو بها.

نحو: ركب فلان كتفي غريمه ، أي: لازمه ملازمةً شديدةً .

وكقوله تعالى: ﴿وَجَاعِلُوهُ مِنَ الْمُرْسَلِينَ﴾ ﴿فَالنَّقْطَةُءُءَالُ فِرْعَوْنَ لِيَكُونَ لَهُمْ عَدُوًّا وَحَزَنًا﴾ [القصص/7-8]، أي تمكنوا من الحصول على الهداية التامة ، ونحو: (أذقته لباس الموت) أي ألبسته إياه.

و في الحروف كقوله تعالى: ﴿فَالنَّقْطَةُءُءَالُ فِرْعَوْنَ لِيَكُونَ لَهُمْ عَدُوًّا وَحَزَنًا إِنَّ فِرْعَوْنَ وَهَمَزْنِ وَجُنُودَهُمَا كَانُوا خَاطِئِينَ﴾ وَقَالَتْ أُمُّرَاتُ فِرْعَوْنَ قُرْتُ عَيْنِي لِي وَلَكَ لَا نَقْتُلُوهُ عَسَى أَنْ يَنْفَعَنَا أَوْ نَتَّخِذَهُ وَلَدًا وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ﴾ [القصص/8/9]

قال القرطبي (1): « قوله - تعالى: ﴿فَالنَّقْطَةُءُءَالُ فِرْعَوْنَ لِيَكُونَ لَهُمْ عَدُوًّا وَحَزَنًا إِنَّ فِرْعَوْنَ وَهَمَزْنِ وَجُنُودَهُمَا كَانُوا خَاطِئِينَ﴾ (القصص/8) فلما كان التقاطعُ إياهُ يؤدي إلى كونه لهم عدوًّا وحزنًا؛ فاللام في { ليكون } لا العاقبة ولا المصيرورة؛ لأنهم إنما أخذوه ليكون لهم

قرّة عين ، فكان عاقبة ذلك أن كان لهم عدوّاً وحزناً ، فذكر الحال بالمآل؛ كما قال الشاعر⁽³²⁾ :

وللمنايا تُرِيّ كلُّ مُرْضِعَةٍ
ودُورُنَا لخراب الدهر نَبِيْهَا

وقال آخر⁽³³⁾ :

فَلَمَوْتَ تَغْدُو الْوَالِدَاتُ سَخَالَهَا
كما لِحَرَابِ الدَّهْرِ تُبْنَى الْمَسَاكُنُ

أي فعاقبة البناء الخراب وإن كان في الحال مفروحاً به . والالتقاط وجود الشيء من غير طلب ولا إرادة . والعرب تقول لما وجدته من غير طلب ولا إرادة : التقطه التقاطاً . ولقيت فلاناً التقاطاً . قال الراجز⁽³⁴⁾ :

وَمَنْهَلٍ وَرَدَّتْهُ الْتِقَاطًا لَمْ أَرِ إِذْ وَرَدَّتْهُ فُرَاطًا ، ومنه اللقطة .

ويرى بعضهم أن اللام هنا يصح أن تكون للتعليل ، بمعنى ، أن الله - تعالى - سخر بمشيئته وإرادته فرعون وآله . لالتقاط موسى ، ليَجْعَلَهُ لهم عدوّاً وحزناً ، فكأنه - سبحانه - يقول : قدرنا عليهم التقاطه بحكمتنا وإرادتنا ، ليكون لهم عدوا وحزنا .

قرينة الاستعارة:⁽³⁵⁾

فالقرينة: هي الأمر الذي ينصبه المتكلم دليلاً على أنه أراد باللفظ غير معناه الحقيقي . وهي نوعان: لفظية وغير لفظية:

فاللفظية: هي ما دل عليها بلفظ يذكر في الكلام ليصرفه عن معناه الحقيقي، ويوجهه إلى معناه المجازي المراد على أن يكون من ملائمات المشبه به في الاستعارة التصريحية، ومن ملائمات المشبه في الاستعارة المكنية

وأما غير اللفظية: فهي التي دل عليها بأمر خارج عن اللفظ ، وهذا النوع من القرينة يسمى (قرينة حالية) لأنها أمر عقلي لا يدل عليه بلفظ من الكلام ، بل يدل عليه بالحال كقول الحطيئة⁽³⁶⁾ :

ماذا تَقُولُ لِأَفْرَاحٍ بِذِي مَرَحٍ
أَلَقَيْتَ كَاسِيَهُمْ فِي قَعْرِ مُظْلَمَةٍ
حُمِرِ الْخَوَاصِلِ لَا مَاءَ وَلَا شَجَرٍ
فَاغْفِرْ، عَلَيْكَ سَلَامُ اللَّهِ يَا عُمَرُ

فكلمة أفرّاح استعارة، فقد شبه الشاعر أطفاله الصغار بأفراح الطير بجامع العجز والحاجة إلى الرعاية في كل منهما، ثم استعار الأفرّاح على سبيل الاستعارة التصريحية الأصلية..

تقسيم الاستعارة إلى تصريحية وإلى مكنية:

أولاً-الاستعارة التصريحية : هي ما صرّح فيها بلفظ المشبه به.

كقوله تعالى : ﴿ أَهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ ﴾ [الفاتحة/6] ، والصراط الطريق ، فقد شبه الدين بالصراط بجامع التوصل إلى الهدف في كل منهما وحذف المشبه وهو الإسلام وأبقى المشبه به . وقوله تعالى : ﴿ الرَّكَّتَبُ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ لِتُخْرِجَ النَّاسَ مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ بِإِذْنِ رَبِّهِمْ إِلَى صِرَاطٍ الْعَزِيزِ الْحَمِيدِ ﴾ [إبراهيم/1] ، فقد شبه الكفر بالظلمات والإيمان بالنور وحذف المشبه وأبقى المشبه به

رابعاً: الكناية: (37)

الكناية لغة: ما يتكلم به الإنسان، ويريد به غيره، وهي: مصدر كنى، أو كنوت بكذا، عن كذا، إذا تركت التصريح به .

واصطلاحاً: لفظٌ أُريد به غيرُ معناه الذي وضعَ له، مع جواز إرادة المعنى الأصلي، لعدم وجود قرينة مانعة من إرادته، نحو: « زيدٌ طويلُ النجادُ » تريد بهذا التركيب أنه شجاعٌ عظيم، فعدلت عن التصريح بهذه الصفة، إلى الإشارة إليها بشيءٍ تترتب عليه وتلزمه، لأنه يلزم من طول حمالةِ السيف طولُ صاحبه، ويلزم من طول الجسمِ الشجاعةُ عادةً، فإذا: المراد طولُ قامته، وإن لم يكن له نجادٌ، ومع ذلك يصحُّ أن يراد المعنى الحقيقي، ومن هنا يعلمُ أنَّ الفرقَ بين الكناية والمجاز صحةُ إرادةِ المعنى الأصلي في الكناية، دون المجاز، فإنه ينافي ذلك، نعم: قد تمتنعُ إرادةُ المعنى الأصلي في الكناية، لخصوص الموضوع كقوله تعالى: ﴿ وَالسَّمَكُوتُ مَطْوِيَّتٌ بِيَمِينِهِ ﴾ [الزمر/67]، وكقوله تعالى: ﴿ الرَّحْمَنُ عَلَى الْعَرْشِ اسْتَوَى ﴾ [طه/5] كنايةً عن تمام القدرة، وقوة التمكُّن والاستيلاء (38).

وتنقسمُ الكنايةُ بحسبِ المعنى الذي تُشيرُ إليه إلى ثلاثةِ أقسامٍ:

1- كنايةٌ عن صفةٍ:

كما تقول: (فلانٌ نظيفُ اليدِ) تكني عن العفةِ والأمانةِ، وتعرفُ كنايةُ الصفةِ بذكر الموصوفِ: ملفوظاً أو ملحوظاً من سياق الكلام. وكما يقال (الصديقُ) تعني أبا بكر رضي الله عنه ، وكذلك الفاروق تعني عمر رضي الله عنه ، وأمين هذه الأمة ، تعني أبا عبيد بن الجراح رضي الله عنه ، وسيف الله المسلول ، تعني خالد بن الوليد رضي الله عنه ، وكما ورد في قوله تعالى: ﴿ وَدَاعِيَا إِلَى اللَّهِ بِإِذْنِهِ وَسَرَاجًا مُنِيرًا ﴾ (سورة الأحزاب/46) ، فهذه كلها صفات للنبي ﷺ وكقول المتنبي (39):

فَمَسَاهُمْ وَبَسَطُهُمْ حَرِيرٌ وَصَبَحَهُمْ وَبَسَطُهُمْ تُرَابٌ

2- كنايةٌ عن موصوفٍ :

كما تقولُ (الناطقينَ بالضادِ) تكني عن العربِ، و (دارُ السَّلامِ) تكني عن بغدادَ ، و (طيبةُ) كنايةٌ عن المدينة المنورة ، وتعرفُ بذكر الصفةِ مباشرةً، أو ملازمةً، ومنها قولهم : (هو حارسٌ على ماله) كنوا به عن البخيل الذي يجمعُ ماله، ولا ينتفعُ به، ومنها قولهم : (هو فتىٌ رياضيٌّ) يكنونَ عن القوَّة - وهلمَّ جرأً، وكقوله تعالى: ﴿ وَحَمَلَتْهُ عَلَى ذَاتِ الْوَجِّ وَدُسِّرَ ﴾ [القمر/13] كناية عن السفينة ، والدرس المسامير

3- كنايةٌ عن نسبةٍ:

الكناية التي يراد بها نسبةُ أمرٍ لآخر، إثباتاً أو نفيّاً فيكون المكنى عنه نسبةً، أسندتُ إلى ماله اتصالً به - نحو قولنا عن شخص: (العزُّ في بيته) فإن العزَّ ينسبُ للشخص وليس للبيت فالقسمُ الأوَّل - وهو الكنايةُ التي يطلب بها صفةٌ: هي ما كان المكنى عنه فيها صفةً ملازمةً لموصوفٍ مذكور في الكلام.و هي نوعان:

أ - كناية قريبة: وهي ما يكون الانتقال فيها إلى المطلوب بغير واسطة بين المعنى المنتقل عنه، والمعنى المنتقل إليه، كقول الخنساء في رثاء صخر⁽⁴⁰⁾:

طَوِيلُ النَّجَادِ، رَفِيعُ الْعِمَا
دِ سَادَ عَشِيرَتَهُ أَمْرَدَا

ب - وكناية بعيدة: وهي ما يكون الانتقال فيها إلى المطلوب بواسطة، أو بوسائط، نحو: فلان كثير الرماد كناية عن المضياف، و الوسائط: هي الانتقال من كثرة الرماد إلى كثرة الإحراق، ومنها إلى كثرة الطبخ والخبز، ومنها إلى كثرة الضيوف، ومنها إلى المطلوب وهو المضياف الكريم. القسم الثاني- الكناية التي يكون المكنى عنه موصوفاً بحيث يكون إمّا معنى واحداً كموطن الأسرار كناية عن القلب، و كما في قول الشاعر⁽⁴¹⁾:

فلما شربناها ودبّ ديبها
إلى موضع الأسرار قلت لها قفي

وإما مجموع معان: كقولك: جاءني حيّ مستوي القامة، عريض الأظفار، كناية عن الإنسان لاختصاص مجموع هذه الأوصاف الثلاثة به، ومنه قول الشاعر كناية عن القلب⁽⁴²⁾:

الضّارِبِينَ بِكُلِّ أبيضٍ مخدّم
والطّاعينَ مجامع الأضغان.

والمخدّم بالذال المعجمة السيف، والأضغان: جمع ضغن، وهو الحقد. والشاهد فيه: القسم الأول من أقسام الكناية، وهو: أن يكون المطلوب بها غير صفة ولا نسبة، وتكون لمعنى واحد كما هنا، وتكون لمجموع معان، فقله: بمجامع الأضغان معنى واحد كناية عن القلوب. ويشترط في هذه الكناية: أن تكون الصفة أو الصفات مختصة بالموصوف، ولا تتعداه ليحصل الانتقال منها إليه.

القسم الثالث- الكناية التي يراود بها نسبة أمر لآخر، إثباتاً أو نفيّاً فيكون المكنى عنه نسبة، أسندت إلى ماله اتصال به، نحو قول الشاعر⁽⁴³⁾:

إنّ السّماحة والمروءة والنّدى في
قبة ضربت على ابن الحشرج
فإن جعل هذه الأشياء الثلاثة في مكانه المختص به يستلزم إثباتها له .

والكناية المطلوب به نسبة نوعان:

أ - إمّا أن يكون ذو النسبة مذكوراً فيها، كقول الشاعر⁽⁴⁴⁾:

الأيمن يتبع ظلّه والمجدّ يمشي في ركابه

ب - وإمّا أن يكون ذو النسبة غير مذكور فيها: كقولك: خير الناس من ينفع الناس، كناية عن نفي الخيرية عمن لا ينفعهم. وكقوله -صلى الله عليه وسلم-: « خَيْرُكُمْ خَيْرُكُمْ لِأَهْلِهِ وَأَنَا خَيْرُكُمْ لِأَهْلِي »⁽⁴⁵⁾.

وتقسم الكناية: أيضاً باعتبار الوسائط (اللوازم) والسياق: إلى أربعة أقسام: تعريض وتلويع، ورمز، وإيماء.

1 - فالتعريض: لغة خلاف التصريح.

واصطلاحاً: هو أن يطلق الكلام، ويُشار به إلى معنى آخر يفهم من السياق نحو: قولك للمؤذي: «المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده..»⁽⁴⁶⁾، تعريضاً بنفي صفة الإسلام عن المؤذي.

البيان في شعر أبي تمام:

التشبيه:

التشبيه البليغ:

وهو الذي تكون فيه أداة التشبيه ووجه الشبه محذوفان. ومنه قول أبي تمام:
طوى أمرهم عنوة في يديه طيَّ السجّل وطيَّ الرِّداء
ذكر الشاعر أنّ الممدوح طوا أمرهم في يديه كطيّ السجل والرداء شبه طي أمرهم
بطي السجل فالتشبيه بليغ.
وقال:

مطرٌ من العبراتِ خدّي أرضه حتى الصباح ومقلّتي سماؤه
شبه الخد بالأرض تشبيه بليغ، وشبهه عينيه سماء تمطر عبرات ، أيضاً تشبيه بليغ.
- تشبيه شيء واحد بشيئين أو أكثر، ويسميه البلاغيون تشبيه الجمع، وممن أمثلته قول
أبي تمام:

وإذا رأي تكو الكلام لآلي توم ف بكر في النظم وثيب
فكأن قسا في عكاظي خطب و كأن ليلى الأخيلى تندب
و كثير عزة يوم بين ينسب وابن المقفع في اليتيمة يسهب⁽⁴⁷⁾
و كثير عزة يوم بين ينسب شبه ممدوحه وحسن منطقه بأربعة كلهم مبرز في الطريقة التي سلكها.
وقال في الغزل:

وخوطية شمسية رشّية مهففة الأعلى رداحال محقّب⁽⁴⁸⁾
«خوطية» تشبه الخوط وهو الغصن ، و «شملية» تشبه الشمو ، و «رشّية» تشبه الرشا
وهو ولد الطي ، ومهففة الأعلى يعني أنها ضامرة البطن ، والرداح الثقيلة العجز.
وقال أيضا في وصف قصيدة له:

حذاء تملك لأذن حكمة وبلاغة وتدرك لوريد
كالطعنة النجلاء من يد ثائر بأخيه أو كالضربة الأخدود⁽⁴⁹⁾
حذاء خفيفة اللير ، وإدرار الوريد كناية عن الذبح ، يقول : هذه القصيدة اجتهد قائلها
في تجويدها، كما أنّ الطعنة النجلاء أي الواسعة يجتهد فيها الثائر بأخيه ، وكذلك الضربة الأخدود،
التي هي كالشق في الأرض.
وقوله:

كأنّ بابك بالبدّين بعدهم نوّي أقام خلاف الحيّ أوتد⁽⁵⁰⁾
شبهه لذلك بالنوا الذي لا يبرح وبالوتد المشجوج.
وقوله:

وثناياك إنّها إغريض ولآل توم وبرق وميض
وأقاصح منور في بطاح هزه في الصبا جروض أريض⁽⁵¹⁾

وأقاح منور في بطاح شبه ثناياها بالإغريض وهو البرد ، وباللآلئ ، والبرق ، وبزهور الأقحوان، وقد استجاد ابن رشيق التشبيه في البيت الأول وقال «:شبهها بثلاثة أشياء حقيقية ، لأن حكم الواو غير حكم « أو» ، لا سيما وقد أتى التشبيه بغير كاف ولا شيء من أخواتها ، فجاء كأنه إيجاب وتحقيق⁽⁵²⁾ .

أ/ دالان أو أكثر في طرفي التشبيه ، ويلمى بالتشبيه الملفوف ، ومنه قول أبي تمام:

وكأن بهجتها وبهجة كأسها نار ونور قيداً بوعاء

أو درة بيضاء بكر أطبقت حبلاً على ياقوتة حمراء⁽⁵³⁾

شبه الخمر بالنار والزجاجة بالنور قد اجتمعا ، ثم شبه الكأس في البيت الثاني بدرة بكر لم تثقب ، والخمر بياقوتة حمراء .
وقوله:

دخانا للصنيعة وهي نار⁽⁵⁴⁾

وكان المطل في بدء وعود

والمعنى: أنه كما أن المحمود من النار أن تخلع من الدخان ، كذلك المحمود من العطاء

2/ الاستعارة:

وهي ما حُذف منه المشبه وصرح بالمشبه به.

قال في وصف شعره:

خذا ابنة الفكر المهذب في الدجى والليل أسود رقعة الجلباب

بكرات ورث في الحياة وتنثني في السلم وهي كثيرة الأسلاب

ويزيدها مر الليالي جدّة وتقادم الأيام حسن شباب⁽⁵⁵⁾

جعل القصيدة كأنها ابنته، فهي تورثه وهي حية لم تم ، أي يأخذ الجائزة عليها.
وقال:

جرى لها الفأل برحا يوم أنقرة إذ غودرت وحشة الساحات والرحب

ما رأت أختها بالمس قد خرجت كان الخراب لها أعدى من الجرب

كم بين حيطانها من فارس بطل قاني الذوائب من أنى دم سرب⁽⁵⁶⁾

يريد القول أن عمورية قد احتفظ بشبابها للخليفة الموعود بفتحها، وكأنما كان نصر جند المعتصم في يوم» أنقرة «جربا، فإذا هي مستسلمة بين يدي المعتصم، وقد تعمد الشاعر استعمال كلمة « جرب » لأن هذا الداء أكثر شيء يوصف بالعدوان، ويوحى إلينا بصورة سريعة، سرعة انتقال النصر من أنقرة إلى عمورية.

كما أراد الشاعر أن يقول ان الدم قد لطح ذوائب فرسانها، وما هذا إلا تعبير مجازي جاء في صورة كناية عن التذليل الذي أصاب الفرسان الأبطال، وسفك دمائهم، وقد استعار الشاعر في هذا البيت الماء الحار المغلي للدم وهي دلالة على كثرة هذه الدماء فلشدتها أصبح وكأنها ماء ليليل ويجرف كل ما يصادفه.

وقال:

نال الجزيرة إمحال فقلت لهم شيموا نداه إذا ما البرق لم يشم⁽⁵⁷⁾.
هنا الشاعر يمدح مالك بن طوق ، وشبه طلب العطاء من الممدوح بشيم البرق أي التطلع إليه انتظارا للمطر، ثم اشتق من الشم شيموا بمعنى اطلبوا، فكان استعارة تصريحية ، فهو وظف الطبيعة من خلال البرق وربطهما (العطاء والبرق) بممدوحة ، وجعل جود الممدوح كالمطر من الماء.

ثانيا : الاستعارة الممكنية: وهي ما حُذِفَ منه المُشَبَّه به ورمز إليه بشيء من لوازمه.
وفيه يبث الشاعر الحياة لما لا حياة له ، فيتداخل عالم الجماد من عالم الأحياء، حتى يستحيا عالماً واحداً تحكمه رؤية المبدع، وما يختلج في وجدانه من مشاعر وأحاسيس، تتمثل أبرز مظاهر التشخيص عند أبي تمام في استعارة صفات المرأة للمعنويات والجمادات، كما في مثل قوله يمدح خالد بن يزيد الشيباني:

مِنَ المطرِ بَيْنَ الأولى ليس ينجلي بغمهم للدهرِ صِرْفٌ ولا أرب
ما اجتلي تبرك من الحبِ ناهدٌ ولا ثيبٌ إلا ومنهم لها خطب⁽⁵⁸⁾
قال المعري في شرحه: اجتلي من جلاء الو، واستعار البكر والثيب، وخطب المرأة التي يخطبها، والمعنى أنهم يرغبون في الحرب على جميع الصفاته⁽⁵⁹⁾.
وقال أيضاً يصف نعمة ممدوحه عليه:

جذبت نداه غدوة السَّبْتِ جذبة فخرٌ صريعا بين أيدي القصائدِ
فأبت بن عمى منه بيضاء لدنة كثيرة قرح في قلوبِ الحواسدِ
هي الناهد الرِّيا إذا نعمة امرئسوا غدت ممسوحة غير ناهد⁽⁶⁰⁾
استعار اللدنة للنعمى لأنه جعلها ندية من معروفه، ثم رشح الاستعارة بأن جعل النعمة ناهدًا، والمملوحة القليلة اللحم.

وقال يمدح الحسن بن وهب:
وصنيعة لك ثيبٌ أهديتها وهي الكعاب لعائذ كم صرم
حلت محل البكر من معطي وقد زفت من المعني زفاف الأيم⁽⁶¹⁾
استعار للصنيعة صفات النساء فهي بكر عند هذا اللاجئ إلى الممدوح لأنه لم ير مثلاً، وهي يسيرة على الممدوح لأن له عادة بإعطاء مثلاً.
وكذلك قوله:

تكاد مغانيه تهش عراصها فترك بمن شوق إلى كلِّ راكب
إذا ما غدا اغدى كريمة مالهدياً مالهدياً ولو زفت لألم خاطب⁽⁶²⁾.
إذا ما غدا اغدى كريمة العراص: جمع عرصة وهي ساحة الدار، واستعار لها الهشاشة التي هي البشر والأريحية، والهدي العرو. والمعنى: إذا جاءه الرجل الديني لم تمنعه دناءته أن يعطيه من خير ماله

3/ الكناية:

وقال الجوهري: والكنية أيضاً واحدة الكنى فلان بكذا، والكناية أن تتكلم بشيء وأريد غيره، وكنى عن الأمر بغيره يكنى كناية يعني إذا تكلم بغيره مما عليه نحو الغائط ونحوه، وفي الحديث (من تعزا بعزاء الجاهلية فاعضوه بغير أبيه) ولا تكنو في حديث بعضهم رأي عجباً يوم القادسية وقد تكنى وتحجى أي ستر من كنى نه إذا روا أو من الكنية كأنه ذكر كنيته عند الحرب ليعرف وهو شعار المبارزين في الحرب، يقول أحدهم: أنا فلان وأنا أبو فلان ومنه الحديث وأنا الغلام الغفاري) وقول علي رضي الله عنه: أنا أبو الحسن العزم كنوت بكذا عن كذا وأنشد:

وإني لأكنى عن قذور بغيرها وأعرب أحياناً بها فأصارع

وكنوته في لغة كنيته قال أبو عبيد يقال: كنى الرجل وكنوته لغتانه⁽⁶³⁾ الكناية في الاصطلاح: في الإيضاح هي لفظ اطلق وأريد به لازم معناه مع جواز إرادة معناه حينئذ كقولك: فلان طويل النجاد، أي طويل القامة⁽⁶⁴⁾.

يقول يوسف أبو العروس: هي لفظ أطلق وأريد لازم معناه مع جواز إرادة ذلك المعنى⁽⁶⁵⁾. والكناية هي ترث التصريح بالشيء إلى ما يساويه في اللزوم لينتقل منه إلى الملزوم كما يقال: ه فلان طويل النجاد أي طويل القامة، وسمي كناية لما فيها من إخفاء وجه التصريح⁽⁶⁶⁾.

الكناية واد من أودية البلاغة وركن من أركان الفصاحة، شأنها شأن الاستعارة، ولا تقل أهمية عنها، إلا أنها تفتقر إلى نوع من الدقة والتفصيل فهي تحمل شيئاً من الغموض والستر لكنه غموض بناء.

عرفها الجرجاني في دلائل الإعجاز قال: «الكناية أن يريد المتكلم إثبات معنى من المعاني، فلا يذكره باللفظ الموضوع له في اللغة، ولكن يجيء إلى معنى هو تاليه وردفه في الوجود، فيومئ إليه ويجعله دليل عليه، مثال ذلك قولهم هو طويل النجاد يريدون طويل القامة، و في امرأة نوؤم الضحى المراد أنها مترفة مخدومة لها من يكفيها أمرها، فقد أرادوا معنى ثم لم يذكروه بلفظه الخاص به، ولكنهم توصلوا إليه بذكر معنى آخر من شأنه أن يردفه في الوجود⁽⁶⁷⁾.

إذن نفهم من هذا أن صورة الكناية تشير إلى معنى غير معناها الأصلي، وتتمثل قدرتها في اللمس بالمعنى والارتفاع بالشعور، ويعد ابن رشيق الرمز من باب الكناية لأنه لا يشير إلى معنى مباشرة ومن ثم فهي لها معنيان: معنى ظاهري ومعنى باطني حقيقي، وبهذا تكون كناية بسيطة وهي ذات المعنى الظاهري وتكون قريبة المأخذ، وكناية مركبة وهي ذات المعنى الباطني الحقيقي وتكون بعيدة المأخذ. وبهذا الكناية تختلط نوعاً ما بالاستعارة⁽⁶⁸⁾.

فالاستعارة يتقاطع الدال بالمدلول في صفة مشتركة، أما الكناية فالتجاوز هو أساسها، وبهذا الكناية لا تمتد إلى ما لا نهاية المعاني، بينما تمتد الاستعارة إلى ما لا نهاية المعاني⁽⁶⁹⁾.

وهذه بعض الكنايات التي جاءت في شعر أبي تمام:

قال أبو تمام:

فتح الفتوح تعالى أن يحيط به نظم من الشعر أو نثر من الخطب

فتح تفتح أبواب السماء له وتبرز العارض في أثوابها القشب⁽⁷⁰⁾

قيل في مدح المعتصم وفرحا بفتح عمورية، يرى الشاعر هنا الدنيا أمامه في فرحة العيد تزهو وأبواب الماء مشرعة بالغيث والرحمة، والأرض تظهر أجمل حليتها وأبهى ثيابها الجديدة، وهذه كناية عن الفرحة وعن الخلق الجديد وعن عودة فتح عمورية. وهذا الابتهاج طبعاً يعكس انفعالاته الداخلية، فأحاسيسه مليئة بالسرور والغبطة ترجمها وأخرجها في هذه الأبيات إذن جاءت موافقة لحالته الشعورية.

وقال:

كم بين حيطانها من فارس بطل	قاني الذوائب من أني دم سرب
لقد تركت أمير المؤمنين بها	للنار يوما ذليل الصخر والخشب
غادرت فيها بهيم الليل وهو	ضحى يشله وسطها صبح من الذهب
حتى كأن جلايب الدجى رغبت	عن لونها وكأن الشمس لم تغب ⁽⁷¹⁾

يقول الشاعر إن الدم قد لطح ذوائب فرسانها، وما هذا إلا تعبير مجازي جاء في صورة كناية عن التذليل الذي أصاب الفرسان الأبطال، وفي البيت الثاني يقول « للنار يوما ذليل الصخر والخشب » هذه كناية عن شدة الحريق الذي ضرب عمورية، حيث أن الصخر والخشب أصبحا ذيلان لهذه النار، أما في البيت الثالث فهي كناية أيضاً عن شدة لهب وألسنة النار التي حول الضحى دجى وهذا نفسه في البيت الرابع. وقال الشاعر:

إن يعد من حرّها عدو الظليم فقد أوسعت جاحمها من كثرة الحطب⁽⁷²⁾

إن الشاعر هنا يخاطب المعتصم قائل خلف بها جيشك يقتلون من فيها، فجعلهم حطبا لنيران الحرب. وهي كناية عن عدد القتلى الكبير وقوله عدو الظليم هي كناية عن النفار والشقاق.

ويواصل الشاعر فيقول:

طاعنا منحر الشمال متيحاً لبلاد العدو موتاً جنوباً⁽⁷³⁾

فكلمة « طاعنا » كناية عن الغزو الشديد، أي يغزو بلد العدو وهم في ناحية الشمال، فيجيئهم بالموت من الناحية الجنوبية وهنا أبو تمام بطبيعة الحال خاضع لحالته الشعورية، « فطاعنا » جاءت في مكانها المناسب، فلو جاء بكلمة أخرى لما عبرت عن المعنى المراد. ويواصل:

تعود بسط الكف حتى لو أنه ثناها لقبض لم تطعه أنامله

عندما قال « تعود بسط الكف » هي كناية عن كرم وعطاء ومدوحه، فالشاعر استمر في توليد معانيه فكلمة « تعود » بسط « يدلان على الكرم المتواصل والملمتمس حيث يوضح أن الممدوح من عادته أن يبسط كفه.

الحق أبلح والسيوف عور فحذار من أسد العرين حذار

جاء «بأسد العرين» وهي كناية خص بها المعتصم ممدوحه فأسد دائماً يدل على الشجاعة والبسالة والاندفاع فهنا كنى بها المعتصم على أنه شجاع وباسل وذو هيبة. وقال:

يومي من الدهر مثل الدهر مشتهر عزما وحزما وساعي منه كالحقْب
فاصغري أن شيئاً لاحبي حدثاً وأكبري أمني في المهد لم أشب⁽⁷⁴⁾

هذه الأبيات تعبر عن نفسية الشاعر الحزينة ونظرته المأسوية في قوله «ساعي منه كالحقْب» كناية عن الشدة في زمنه وأن الساعة فيه بمثابة حقبة، يعني مرور الأيام عليه ثقيلة وهذا لما يعانيه من حزن. وفي البيت الثاني كناية عن الشدائد في الزمن، فهو يقول لا تعجبي أني لم أشب حدثاً، لكن يعجبني أنني لم أشب في المهد إذ كان شدائد الزمن توجب شيب الطفل، لا سيما لقي ما لقي أبو تمام.

الخاتمة:

لقد اهتمت في هذه الورقة بعد دراسة وافية ومتأنية إلى أساليب البيان في شعر أبي تمام. وعلم البيان من العلوم البلاغية المهمة لعلماء البلاغة. فقد تناولت في هذه الورقة علم البيان وأقسامه من (تشبيه، واستعارة، وكناية، ومجاز)، وركزت على التعريف لكل قسم والتطبيق شعراً في ديون أبي تمام.

النتائج:

توصلت إلى النتائج التالية:

- أن أساليب البيان ظاهرة بارزة في شعر أبي تمام يتجلى من خلالها قدرته على ترسيخ معانيها وتفعيلها لما يخدم فكرته والتعامل معها ببنية رائعة.
- يتميز أبي تمام بتوظيفه لاتجاهات البيان توظيفاً جيداً.
- استخدم أبي تمام التشبيه الضمني في مواضع كثيرة، شبه أبو تمام اللثيم الذي يخشى عدوه ولا يتحدث أمامه بشيء بغض حتى بعد قال ما يحلو له من لثيم الكلام وأقبحه، فقد شبه أبو تمام الخمر بالنار والزجاجة بالنور وشبه الكأس بدرة بكر لم تثقب والخمر بياقوتة حمراء.
- فقد استعار أبي تمام صفات المرأة للمعنويات والجمادات حيث استعار عبارة (البكر، والناهد، والثيب) للحرب.
- استخدم أبو تمام صور الكناية في شعره حيث استخدم الكناية البسيطة ذات المعنى الظاهري والكناية المركبة ذات المعنى الباطني الحقيقي في أبياته التي وصف فيها فتح عموريه، وتفنن أبو تمام في صور المجاز المرسل ومن ذلك استخدام كلمة (ضلوعي) لقلبه فقد أطلق المحل وأراد المحال(القلب).

المصادر والمراجع:

- (1) إبراهيم بن علي، زهر الآداب وثمر الألباب، دار الجيل، بيروت، (ج 1 /)
- (2) ابن أبي الأصبع المصري، تحرير التحبير في صناعة الشعر والنثر - (ج 1) ونهاية الأرب في فنون الأدب - (ج 2)
- (3) ابن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر - (ج 1) ونهاية الأرب في فنون الأدب - (ج 2) وتراجم شعراء موقع أدب - (ج 31)
- (4) ابن جعفر، قدامه، نقد الشعر، ج 1، والوساطة بين المتنبي وخصومه، ج 1، الثعالبي، لباب الآداب، ج 1
- (5) ابن رشيقي القيرواني، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، ج 1، وأنظر ابن قتيبة، الشعر والشعراء، ج 1
- (6) ابن سنان، سر الفصاحة - (ج 1) محمد بن عبد الله، تراجم شعراء موقع أدب - (ج 44) القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة - (ج 1)
- (7) الاصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد، محاضرات الأدباء ومحاور الشعراء والبلغاء، شركة دار الأرقم للنشر، (ج 1)
- (8) الاندلسي، أبو عبيدة عبد الله بن عبد العزيز بن محمد البكري، فصل المقال في شرح كتاب الأمثال - (ج 1 /) ابن الجوزي، الجليس الصالح والأنيس الناصح - (ج 1)
- (9) برقوقي، شرح ديوان المتنبي - (ج 1) الجرجاني، الوساطة بين المتنبي وخصومه - (ج 1).
- (10) البغداد، خزانة الأدب، ج 1.
- (11) بهاء الدين، الكشكول - (ج 1) ونهاية الأرب في فنون الأدب - (ج 2) وتاج العروس - (ج 1) والأيضاح في علوم البلاغة - (ج 1 /) ومعاهد التنخيص على شواهد التلخيص - (ج 1)
- (12) تفسير أبيات المعاني من شعر أبي الطيب المتنبي - (ج 1) وشرح ديوان المتنبي - (ج 1) ابن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر - (ج 1)
- (13) الجاحظ، البيان والتبيين، ج 1، ص 82، وأنظر ابن أبي الأصبع المصري، تحرير التحبير في صناعة الشعر والنثر، ج 1
- (14) الجارم، علي، وآخرون، البلاغة الواضحة، ديوان: زحل وهو أعلى الكواكب السيارة.
- (15) الدميري، كمال الدين، حياة الحيوان الكبرى دار الكتب العلمية، تحقيق: إبراهيم صالح، بيروت - (ج 1)
- (16) السيوطي، الاتقان، ج 1، الإحكام في أصول القرآن، ج 1
- (17) العناني، تاريخ الأدب الأندلسي (عصر الطوائف والمرابطين)، (ج 1).
- (18) فرانلوا مورو، البلاغة مدخل لدراسة الصور البيانية، إفريقيا الشرق، بيروت، ترجمة: الولي محمد وجريير عائشة، الدار البيضاء.
- (19) القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، ج 1، وأنظر الهاشمي، جواهر البلاغة، والشيرازي، علم البلاغة، ج 1

- (20) لتبريزي، شرح ديوان الحماسة - (ج 1) المبرد، الكامل في اللغة والادب - (ج 1) الجاحظ، الحيوان - (ج 1)
- (21) المعري، تفسير أبيات المعاني من شعر أبي الطيب المتنبي، ج 1، ابن الشجري، مختارات شعراء العرب، ج 1 ،
- (22) النهرواني، ابو الفرج المعافي بن زكريا، الصالح الكافي والأنيس الناصح الشافي، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، - (ج 1)
- (23) ويتشادز، مبادي النقدي الأدبي، ترجمة: مصطفى بدوي، ج 3

المصادر والمراجع:

- (1) الفزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، ج1، ص71 - 75، وأنظر الهاشمي، جواهر البلاغة، ص11، والشرازي، علم البلاغة، ج1، ص4.
- (2) الجارم، علي، وآخرون، البلاغة الواضحة، ص45، ديوان: زحل وهو أعلى الكواكب السيارة.
- (3) الاصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد، محاضرات الأدباء ومحاور الشعراء والبلغاء، شركة دار الأرقم للنشر، (ج 1 / ص 456)
- (4) البغدادي، خزانة الأدب، ج1/ ص497.
- (5) الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص82، وأنظر ابن أبي الاصبع المصري، تحرير التعبير في صناعة الشعر والنثر، ج1، ص54
- (6) ابراهيم بن علي، زهر الآداب وثمر الألباب، دار الجيل، بيروت، (ج 1 / ص 316).
- (7) النويري، المصدر السابق، (ج 1 / ص 2).
- (8) ابن رشيقي القيرواني، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، ج1، ص157.
- (9) ابن أبي الأصبع المصري، تحرير التعبير في صناعة الشعر والنثر - (ج 1 / ص 20) ونهاية الأرب في فنون الأدب - (ج 2 / ص 279)
- (10) ابن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر - (ج 1 / ص 141) ونهاية الأرب في فنون الأدب - (ج 2 / ص 297) وتراجم شعراء موقع أدب - (ج 31 / ص 62)
- (11) الهاشمي، جواهر، البلاغة، ص11
- (12) ابن رشيقي القيرواني، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، ج1، ص96، وأنظر ابن قتيبة، الشعر والشعراء، ج1، ص4
- (13) بهاء الدين، الكشكول - (ج 1 / ص 119) ونهاية الأرب في فنون الأدب - (ج 2 / ص 279) وتاج العروس - (ج 1 / ص 5679) والإيضاح في علوم البلاغة - (ج 1 / ص 80) ومعاهد التنصيص على شواهد التلخيص - (ج 1 / ص 159)
- (14) القيرواني، ابن رشيقي، العمدة في محاسن الشعر وآدابه - (ج 1 / ص 96)
- (15) الإبيهي، بهاء الدين، المستطرف في كل فن مستظرف، تحقيق: إبراهيم صالح، دار صادر للنشر، لبنان، 1448م، - (ج 1 / ص 413)
- (16) الخلاصة في علوم البلاغة، ج1، ص5، الهاشمي، جواهر البلاغة، ج1، ص12
- (17) الهاشمي، جواهر البلاغة، ج1، ص12
- (18) السيوطي، الاتقان، ج1، ص247، الإحكام في أصول القرآن، ج1، ص220
- (19) التبريزي، شرح ديوان الحماسة - (ج 1 / ص 29) المبرد، الكامل في اللغة والأدب - (ج 1 / ص 30)
- (30) الجاحظ، الحيوان - (ج 1 / ص 213)

- (20) القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، ج 1، ص 8-10، السكاكي، مفتاح العلوم، ج 1، ص 172-175، أبو البغاء الكفومي، كتاب الكليات، ج 1، ص 1597، الهاشمي، وجواهر البلاغة، ج 1، ص 13، الشيرازي، وعلم البلاغة، ج 1، ص 5.
- (21) الخباز، تراجم شعراء موقع أدب - (ج 18 / ص 310) على الجارم، البلاغة الواضحة بتحقيقي - (ج 1 / ص 2)
- (22) فصل المقال في شرح كتاب الأمثال - (ج 1 / ص 247) المقري، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب - (ج 2 / ص 498) وزهر الأكم في الأمثال و الحكم - (ج 1 / ص 335) ابن الاسلام، الأمثال، ج 1، ص 30، ومختارات شعراء العرب، ج 1، ص 40، الثعالبي، لباب الآداب، ج 1، ص 41، ونهاية الأرب في فنون الأدب، ج 1، ص 270، ابن سلام الحجمي، طبقات فحول الشعراء، ج 1، ص 15، ص 6317.
- (23) الهاشمي، جواهر البلاغة، ج 1، ص 13، الشيرازي، علوم البلاغة، ج 1، ص 5، القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، ج 1، ص 102، السكاكي، مفتاح العلوم، ج 1، ص 169.
- (24) خزانة الأدب - (ج 3 / ص 73) وشرح ديوان الحماسة - (ج 1 / ص 3) والعقد الفريد - (ج 1 / ص 256) وتراجم شعراء موقع أدب - (ج 21 / ص 418) والمزهر - (ج 1 / ص 19)
- (25) 25 ابن جعفر، قدامه، نقد الشعر، ج 1، ص 32، والوساطة بين المتنبي وخصومه، ج 1، ص 110، الثعالبي، لباب الآداب، ج 1، ص 31.
- (26) 26 برقوقي، شرح ديوان المتنبي - (ج 1 / ص 196) الجرجاني، الوساطة بين المتنبي وخصومه - (ج 1 / ص 42).
- (27) الثعالبي، لباب الآداب، ج 1، ص 60.
- (28) العناني، تاريخ الأدب الأندلسي (عصر الطوائف والمرابطين)، (ج 1 / ص 95).
- (29) القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، ج 1، ص 100.
- (30) الصَّبْوَةُ جَهْلَةُ الْفُتُوَّةِ وَاللَّهُوُ مِنَ الْعَزَلِ وَمِنْهُ التَّصَابِي وَالصَّبَا صَبَا صَبُوءًا وَصَبُوءًا وَصَبِيَّ وَصَبَاءً ابْن منظور، لسان العرب، ج 14، ص 449.
- (31) تفسير أبيات المعاني من شعر أبي الطيب المتنبي - (ج 1 / ص 74) وشرح ديوان المتنبي - (ج 1 / ص 114) ابن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر - (ج 1 / ص 134)
- (32) النهرواني، أبو الفرج المعافي بن زكريا، الصالح الكافي والأنيس الناصح الشافي، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، - (ج 1 / ص 460)
- (33) الدميري، كمال الدين، حياة الحيوان الكبرى دار الكتب العلمية، تحقيق: إبراهيم صالح، بيروت - (ج 1 / ص 388)
- (34) الاندلسي، أبو عبيدة عبد الله بن عبد العزيز بن محمد البكري، فصل المقال في شرح كتاب الأمثال - (ج 1 / ص 507) ابن الجوزي، الجليس الصالح والأنيس الناصح - (ج 1 / ص 412)
- (35) القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، ج 1، ص 103، السكاكي، مفتاح العلوم، ج 1، ص 165-175، أبو البغاء الكفومي، كتاب الكليات، ج 1، ص 1288.

- (36) المعري، تفسير أبيات المعاني من شعر أبي الطيب المتنبي، ج 1، ص 29، ابن الشجري، مختارات شعراء العرب، ج 1، ص 40.
- (37) القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة - (ج 1 / ص 104) الهاشمي، جواهر البلاغة - (ج 1 / ص 14)
- (38) ومذهب السلف ترك التعرض لهذه الآيات، وعدم تأويلها، مع تنزيه الله تعالى عن صفات المخلوقات لقوله تعالى: {.. لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ} (سورة الشورى/11)
- (39) محمد بن عبد الله، نهاية الأرب في فنون الأدب - (ج 7 / ص 378).
- (40) الحماسة البصرية - (ج 1 / ص 91) ونهاية الأرب في فنون الأدب - (ج 1 / ص 310) المبرد، الكامل في اللغة والأدب - (ج 1 / ص 314) ابن عبده ربه الأندلس، العقد الفريد - (ج 1 / ص 356) الأصفهاني، الأغاني - (ج 4 / ص 157) محمد بن عبد الله، تراجم شعراء موقع أدب - (ج 3 / ص 438)
- (41) العباسي، معاهد التنصيص على شواهد التلخيص - (ج 1 / ص 258)
- (42) ابن سنان، سر الفصاحة - (ج 1 / ص 81) محمد بن عبد الله، تراجم شعراء موقع أدب - (ج 44 / ص 395) القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة - (ج 1 / ص 104)
- (43) الأصفهاني، الأغاني - (ج 3 / ص 309) القزويني، والإيضاح في علوم البلاغة - (ج 1 / ص 106) السكاكي، مفتاح العلوم - (ج 1 / ص 177)
- (44) الهاشمي، جواهر البلاغة - (ج 1 / ص 14) الشيرازي، علم البلاغة - (ج 1 / ص 6)
- (45) أخرجه الترمذی برقم(4269) وهو صحيح
- (46) أخرجه الترمذی برقم(4270) وهو صحيح
- (74) المصدر السابق، ج1، ص147
- (48) المصدر السابق، ج1، ص427
- (49) أبو تمام، الديوان، ج2، ص18.
- (50) المصدر السابق، ج2، ص188.
- (15) المصدر السابق، ج2، ص188.
- (52) ابن رشيقي، العمدة، ج1، ص295
- (53) أبو تمام، ديوانه، ج2، ص144.
- (54) أبو تمام، الديوان، ج1، ص203
- (55) أبو تمام، الديوان، ج1، ص90-91.
- (56) المصدر السابق، ج1، ص49.
- (57) ويتشادز، مبادي النقدي الأدبي، ترجمة: مصطفى بدوي، ج3، ص134.
- (58) أبو تمام، ديوانه، ج1، ص193.
- (59) المصدر السابق، ج1، ص193.
- (60) 60 المصدر السابق، ج4، ص144.

- (61) أبو تمام، ديوانه، ج3، ص253.
- (26) المصدر السابق، ج2، ص453.
- (63) ابن منظور، لسان العرب، ج2، ص230.
- (64) المصدر السابق، ج2، ص233.
- (65) القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، ج5، ص158-159.
- (66) أبو العدوس، يوسف، مدخل إلى البلاغة العربية، ص22.
- (67) الجاحظ، البيان والتبيين، ص213.
- (68) الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص66.
- (69) ابن رشيق، العمدة، ص221.
- (70) فرانلوا مورو، البلاغة مدخل لدراسة الصور البيانية، إفريقيا الشرق، بيروت، ترجمة: الولي محمد وجير عائشة، الدار البيضاء، ص70.
- (17) أبو تمام، ديوانه، ج1، ص50.
- (72) أبو تمام، الديوان، ج1، ص69.
- (73) المصدر السابق، ج1، ص30.
- (74) أبو تمام، الديوان، ج1، ص109.

الأدوار التي يمكن أن تلعبها الحقيبة (الرزم التعليمية) في رفع كفاءة المشرفين أو الموجهين التربويين بالمرحلة الثانوية في السودان

باحث

أ. أسامة جلال الدين السيد محمد الأمين

المستخلص :

هدفت الدراسة الى معرفه الأدوار التي يمكن ان تلعبها الرزم التعليمية في رفع كفاءة المشرفين التربويين في المرحلة الثانوية استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحليل الظاهرة موضوع البحث .ومن اهداف وأسئلة البحث تم وضع فروض صفرية وصمم الباحث اداة استبيان وتم عمل مقابله مع المختصين في المجال التربوي بغرض جمع البيانات حول الظاهرة موضوع البحث وبعد تحكيمها من جهات الاختصاص تم توزيعها على عينه من محليه ام درمان الكبرى ومحليه كررى ومحليه بحرى بلغ عددها 105 مشرف ومشرفه ثم بعد ذلك تم عمل المعالجات الإحصائية للحصول على النتائج ومنها ، حقيبة التعليمية مناسبة لتدريب المشرفين التربويين، الحقيبة و تساهم في رفع مهارات المشرفين التربويين و الحقيبة تؤدي الى رفع كفاءه المشرفين التربويين و الحقيبة تؤدي الى تطوير العملية التعليمية للحقيبة التعليمية ادوار عديده في العملية التعليمية وقد برهنت الدراسات على فاعليتها

Abstract:

The study aimed to have knowledge about the roles of instructional packages in raising efficiency of educational supervisors from questions and goals hypothesis plotted

The researcher use the descriptive method to describe the research theory And to obtain data he design a questioner after it has been laid to specialist it given to a sample from research society about 105 supervisor and an interview with education leaders. And after statistical and spsas analyses the results obtained. it suit trains supervisors. it leads to raise effort of supervisors it. leads to raise efficiency of supervisors develop the operation of education form. Instrual package has many roles in education it proved by many researches.

مقدمة :

أن التحديات التي يواجهها العالم والتغير الذي طرأ علي جميع نواحي الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والانفجار المصري يجعل من الفردي علي المؤسسات التعليمية أن تأخذ أساليب التعليم الحديثة لتحقيق أهدافها ومواجهة تحديات العصر .

يعتبر التدريب أحد المرتكزات الأساسية لعملية الإصلاح الإداري وأحد المراحل الرئيسية لتمكين هذه العملية من بلوغ أهدافها من منظور أن الإصلاح الإداري والتدريب يعتبران وجهان لعملة واحدة وتكنولوجيا التعلم تهتم بالتخطيط والتعليم التنظيمي مع وضع الاعتبار لكل مكونات العملية التعليمية اعتماداً علي أسلوب النظم ونظريات التعلم ، وتؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة علي أهمية التعلم الذاتي لمراعاة الفروق الفردية بين المستلمين بتقديم بعض الاستراتيجيات التعليمية⁽¹⁾

لقد تعددت تعريفات التعليم المفرد نذكر منها نظام يقدم لكل متعلم خبرات وأنشطة تعليمية/تعليمية تتناسب مع قدراته وابتكاراته واستعداداته ومهاراته واحتياجاته ونمط التعلم الذي يناسبه واكتساب المعارض والمهارات والاتجاهات مع توفير بدائل متنوعة من المواد التعليمية ومصادر التعلم الذاتي ويسير المتعلم في البرنامج وفقاً لسرعته الذاتية للوصول إلي اتقان مستوى محدد تعرف الحقبة التعليمية بأنها نظام تعليمي يشمل مجموعة من المواد المترابطة ذات أهداف محددة ومتعددة ويستطيع المتعلم أن يتفاعل معها مضمداً علي نفسه وحسب سرعته الخاصة بتوجيه من المعلم أحياناً أو من الدليل الملحق بها أحياناً من أجل اتقان التعليم⁽²⁾ وهنالك تعريف آخر هي أنها نظام من نظم التعليم المفرد يضم مجموعة من المواد التعليمية المتنوعة تشمل اختبارات وبدائل وأنشطة تعليمية مقروءة ومسموعة ومرئية وحاسوبية توضح داخل حقبة حيث تتيح للمعلم التعلم الذاتي وفق خطوه الذاتي داخل مجموعة كبيرة أو صغيرة أو بمفرده⁽³⁾

تمثل الحقبة التعليمية (الرمز) والتدريبية إحدى نظم التعليم المفرد واستراتيجياته ومن أكثر أنواع الحقائق التعليمية انتشاراً ما يعرف بالوحدات النسقية التعليمية (الموديولات) وكلمة مودبول انجليزية معربة معناها (مقرر مصغر) أو (وحدة تعليمية مصغرة) ويقوم التعليم بالموديولات علي نفس أساس التعليم البرامجي فكلاهما من أساليب التعليم المفرد الذاتي لكن الموديولات تغلبت سلبات التعلم البرامجي حيث اهتمت بوحدة الموضوع العلمي وترابط أجزائه كما أنها تصلح كمعظم الموضوعات التعليمية ويسهل إعدادها وهي أيضاً تركز علي تعدد وتنوع الخبرات والأنشطة وبالتالي فهي أقدر علي تحقيق الأهداف الوجدانية من التعلم البرامجي⁽⁴⁾

الحقبة التعليمية بشكلها الذاتي برنامج تعليمي نظم لتعلم وحده معرفية معينة بتوفير مصادر تعليمية متعددة يمكن استخدامها بعدة طرق لتحقيق أهداف معرفته وسلوكية محدده . أهمية مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين فكل متعلم يعتبر حاله خاصة في تعلم⁽⁵⁾ من أهم إجراءات التعليم المفرد التعامل مع المقرر الدراسي علي أنه نظام له مدخلات وله عملياته وله مخرجاته وأن كل منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به .

كذلك ضرورة تنويع الخبرات التعليم والتعلم بين الخبرات المحسوسة والخبرات المجردة بين الخبرات المقروءة والمسموعة والمرئية ، بين الوسائط المتعددة والفائقة ، بين الأوعية الالكترونية وغير الالكترونية في نتاج التعليم حرية التشغيل بين هذه الخبرات وتكل فيما يتفق ورغباته وميوله وقدراته⁽⁶⁾

أسئلة الدراسة :

السؤال الرئيسي ما الأدوار التي يمكن أن تلعبها الرزم التعليمية في رفع كفاءة المشرفين التربويين وتفرغت منه الأسئلة التالية :

- إلى أي مدى الحقيقية التدريبية مناسبة لتدريب المشرفين .
- إلى أي مدى تسهم الحقيقية في رفع مهارات المشرفين التربويين .
- إلى أي مدى تستطيع الحقيقية أن ترفع من كفاءة المشرفين التربويين .
- إلى أي مدى أدى الحقيقة إلى تطوير عملية الإشراف التربوي .

اهداف الدراسة :

- التعرف علي ان الحقيقة مناسبة لتدريب المشرفين التربويين .
- قد تضيف معلومات حول قدرتها على رفع مهارات المشرفين التربويين .
- قد تضيف معلومات جديده حول قدرتها على رفع كفاءه المشرفين التربويين .
- قد تضيف معلومات حول انها تساعد في تطوير عمليه الاشراف .

فروض الدراسة :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدلالة (5 : 0 :) في أن الرزم التعليمية مناسبة لتدريب المشرفين .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5 : 0 :) في أن الحقيقة تساهم في رفع مهارات المشرفين .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5 : 0 :) في أن الحقيقة ترفع كفاءة المشرفين التربويين .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5 : 0 :) في أن الحقيقة تساهم في تطوير عملية الإشراف .

أهمية الدراسة :

- التعرف على ان الحقيقة مناسبة في تدريب المشرفين التربويين .
- التعرف علي مساهمات الحقيقة في رفع مهارات المشرفين التربويين .
- التعريف علي دور الحقيقة التدريبية في رفع كفاءة المشرفين التربويين .
- التعرف علي دور الحقيقة في تطوير عملية الإشراف التربوي .

منهج الدراسة :

اختار الباحث المنهج الوصفي التحليل وذلك لأنه المنهج المناسب لدراسة البحوث الإنسانية.

مصطلحات الدراسة :

الأدوار :

في اللغة الدور الطبقة من الشيء المدار بعضه فوق بعض أي تدفن كل من الشئيين علي الآخر والجمع أدوار .
الدور : مهمة أو وظيفة .

مفهوم الدور :

تحاول نظرية الدور التعرف علي ما يقدم من كل فرد من وظائف ومهام إذا كان عضو في تنظيم سواء أكان هذا التنظيم إداري أو اجتماعي أو سياسي أو اقتصادي فالفرد في أي نظام له أدوار محددة يجب أن يقوم بها .

تعريف بديل :

يشير الى أن الدور يعتبر نموذجاً من السلوك المتوقع والمتربط لموقع حقيق في مجتمع معين .

التعريف الإجرائي للدور :

يعرف بأنه مجموعة من المهام والواجبات التي يساهم بها مدير المدرسة في الحفاظ المهني للمعلمين .⁽⁷⁾

الرمز/الحقائب التعليمية :

نظام من نظم التعليم المفرد يضم مجموعة من المواد التعليمية المتنوعة تشمل اختيارات وبدائل وأنشطة تعليمية مقروءة ومسموعة ومرئية وحاسوبية توضع داخل حقيبة حيث تتيح للمتعلم التعلم الذاتي وفق قراراته داخل مجموعة كبيرة أو صغيرة أو بمفرده⁽⁸⁾

التعريف الإجرائي للحقيبة التعليمية :

هي التي يتم تقييمها من قبل الباحث ومساعدة المتخصصين وتحتوي علي نصوص وأفلام ذات علاقة بالمادة⁽⁹⁾

الإشراف التربوي :

عرفه :⁽¹⁰⁾ بأنه نشاط موجه يقدم علي دراسة الوضع الراهن وتهدف إلي خدمة العاملين بمجال التربية والتعليم لإطلاق قدراتهم ورفع مستواهم .
التشخيص والمرضي بما يحقق رفع مستوى العملية التعليمية وتحقيق أهدافه .

التعريف الإجرائي :

يقصد بالإشراف التربوي في هذه الدراسة العمل التدريبي والتنسيقي الذي يدرب المعلمين علي مهارات جديدة وبحركهم ضمن خطة مدروسة منظمة لإحداث التغير بتغييرهم حلول المشكلات التعليمية⁽¹¹⁾

الدراسات السابقة :

محمد محمود عبد الرحمن الحيله 1996-⁽¹²⁾:

تحدثت الدراسة في خلفيه عن التعليم المبرمج كأداة يعتمد عليها المتعلم في قدراته الذاتية واهميه التغذية الراجعة في عمليه التعلم .

وضع فروض صفريه متفاوتة ضمت متوسط التحصيل والجنس والتفاعل في طريقه التعلم والتعلم الفردي في اول سورة نزلت على سيدنا محمد اشاره الى حثه التعلم قال تعالى (أقرأ باسم ربك الذى خلق خلق الانسان من علق اقرأ وربك الاكرم الذى علم بالقلم علم الانسان ما لم يعلم) العلق 1-5 واكدت الدراسة على ايجابيه النتائج لصالح التعليم الفردي.

محمد عطا مدنى 1999⁽¹³⁾:

هدفت الدراسة الى استخدام اسلوب التعلم الذاتي بواسطه الحقيبة التعليمية وكانت النتيجة ايجابيه على التحصيل الدراسي حيث قام الدارس بعمل منهج تجريبي لمجموعتين واختار عينه من طالبات مدرسه الملك فهد الثانوية ببشري للصف الاول . وكانت نتيجة الدراسة ايجابيه حيث اكدت على ان الحقيبة التعليمية او التدريبيه اسلوب من اساليب التعلم له فاعليه اما وجه الاختلاف بين الدارستين هي صعوبة المنهج التجريبي لهذه الدراسة لان عينه الدراسة مجموعه من المشرفين التربويين .

ياسر احمد الرئيس 2007⁽¹⁴⁾:

استخدم الدارس المنهج الوصفي والتجريبي معا واستخدم الاستبانة والمقابلة الموجهة للحصول على النتائج ومجتمع البحث عينه من طلاب وطالبات الصف الاول بمحافظه الخرطوم وكانت النتائج ان محتوى الكتاب في الصف الاول روعي فيه امكانيه استخدام تقنيات التعليم وان استخدام حزمه من تقنيات التعليم يعمل في تدريس محتوى ماده الرياضيات يسهم في تنميته اتجاهات ايجابيه نحو دراسة وتعلم المادة ومن اهم التوصيات الاهتمام بتوجيه والارشاد الفني وزياده جرعات التدريب في استخدام التقنيات لمعلمي ماده الرياضيات.

جلال صديق البشير 2008⁽¹⁵⁾:

هدفت الدراسة الى معرفه فاعليه استخدام الحقيبة التعليمية على التحصيل الدراسي في مادة الجغرافيا لطلاب الصف الثاني الثانوي واتجاهاتهم استخدام الباحث المنهج الوصفي والتجريبي معا لتغطيه الجانب النظري والتجريبي للبحث ومجتمع البحث 200 طالب تم اختيارهم قصديا من طلاب الصف الثاني بالمدارس الحكومية وتوصل الى النتائج الآتية .ان استخدام الحقيبة التعليمية لطلاب المجموعة التجريبية له اثر إيجابي افضل في التحصيل الدراسي ومن اهم ما يوصى به الباحث الاستفادة من تكنولوجيا التعليم وتوظيفها في المدارس وغمو المعلمين والمعلمات مهنيا وذلك بتدريبهم على استخدام التعلم الذاتي باستخدام الحقيبة التعليمية في المرحلتين ما استفادة الدارس من الدراسة هو المشابهة في الموضوع عن الحقيبة والاختلاف في منهج البحث

خالد العبيد العوض 2008⁽¹⁶⁾:

تهدف هذه الدراسة الى توضيح اهميه مراكز التعلم والمكتبات المدرسية في العملية التعليمية ومحاولة لتوضيح العلاقة بين المكتبات ومراكز مصادر التعلم في العملية التعليمية. مجتمع البحث طلاب من الدراسات العليا بمختلف الجامعات السودانية واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستخدم الباحث اداة الاستبانة وذلك للتحقق من الفروض ومن اهم النتائج مفهوم مراكز التعلم غير واضح للعاملين في مجال التربية والمكتبات حيث انهم يخلطون بين مراكز مصادر التعلم والمكتبات المعتمدة على التكنولوجيا ومراكز المعلومات ، مراكز مصادر التعلم تلعب دور اساسيا في العملية التعليمية .

نور الدين عيسى آدم: 2009⁽¹⁷⁾ :

هدفت الدراسة الى تصميم حقيبة تدريبية تتضمن الكفايات المهنية الازمه لتدريب المعلمين عن بعد واستخدم الدارس المنهج الوصفي والمنهج التجريبي معا ولتحقيق اهداف البحث واختبار فرضياته قام الباحث بتصميم وتطوير حقيبة تدريبية مقترحه للدراسة الذاتية المستقلة وخطوات التصميم التعليمي المرتكزة على تكنولوجيا التعليم وتوصل الى نتائج اهمها ان للحقيبة اثر إيجابي في تنميه الكفاءات المهنية .

من توصيات هذا البحث برز عنوان هذه الدراسة . التعرف على كيفية تصميم حقيبة تدريبية مع اختلاف الكفاءات . المهنية بين المعلمين والمشرفين التربويين

ام كلثوم محمد خير ارباب 2011⁽¹⁸⁾ :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات البحث حيث قامت بتحليل البيانات باستخدام النسبة المئوية واختبارات والانحراف المعياري وتوصلت الى النتائج منها توجد فروق ذات دلالة إحصائية بقيمة احتمالية 0000 وهى مرفوضة عند مستوى الدلالة 1 % يدل على وجود تصور واضح لمفهوم الاطر العامة لتكنولوجيا التعليم في برامج اعداد المعلمين بكليات التربية ولأتعمد كليات التربية اسلوب تحليل النظم وكذلك امام الطالب بوظائف تصميم التعليم لا يتوفر بالصورة المطلوبة ومن التوصيات اعتبار تكنولوجيا التعليم مكون أساسي لمنظومه التعليم بكليات التربية وانشاء قسم لتكنولوجيا التعليم بكليات التربية وادخال مقرر جديد في المعلوماتية والعمل على تأسيس جمعيه تكنولوجيا التعليم .

عزه على جميل الامام 2015⁽¹⁹⁾ :

هدف البحث الى التعرف على فاعليه الموديوالات التعليمية في اكساب طلاب قسم الجغرافيا مهارات قراءه الخرائط الجغرافية . وفي ضوء مشكله البحث واهدافه تمكنت الباحثة من صياغه الفروض واستخدمت المنهج التجريبي ومجتمع البحث طلبه كليه التربية وكذلك استخدمت استبانة للتعرف على احتياجات الطلاب من هذه المهارات ومن اهم النتائج التي توصلت اليها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية كما اكدت الدراسة فاعليه الموديوالات

التعليمية في اكساب مهارات قراءة الخرائط ، ومن التوصيات استخدام الموديلات في عمليات التعليم .

عمر الشفيح احمد الشفيح 2016⁽²⁰⁾ :

هدفت الدراسة الى التعرف على استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريب طلاب كليه التربية في الجامعات السودانية على طرق التدريس الحديث وتعزيز الكفايات المهنية ومواكبة التطورات الحديثة لتكنولوجيا التعليم في برامج اعداد المعلمين وكيفيه استخدامها في العملية التعليمية . استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة البالغ 150 فرد من اعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية واستخدم الحزم spss لتحليل البيانات من خلال استخدام مربع كاي والفاكروبناخ لقياس صدق الاستبانة وتوصل الى ان أساتذة الجامعات لهم اتجاهات ايجابية حول استخدام مفاهيم تكنولوجيا التعليم في تجويد الاداء واستخدام الوسائل في تصميم التدريس لديه اهمية كبرى في تحسين اداء المتدربين .

ساميه محمد عثمان حامد 2016⁽²¹⁾ :

هدفت الدراسة الى معرفه فاعليه برنامج تدريبي قائم على استخدام تقنيات التعليم في تنميه المهارات التدريسية لمعلمي الرياضيات محليه جبل اولياء واعتمدت الباحثة المنهج التجريبي واعتمدت الاستبانة لمعلمي الرياضيات واخذت عينه من طالبات الاساس وتوصلت الى النتائج الآتية فاعليه البرنامج التدريبي في اكساب معلمي الرياضيات المهارات التدريسية المتعلقة بالأهداف وخفض مستوى المشكلات التي تواجه معلمي الرياضيات توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأثر البرنامج التدريبي في مجال تنميه المهارات وفي ضوء النتائج توصى الباحثة بتدريب معلمي الرياضيات على استخدام تقنيات التعليم والقيام بدراسة مسحية عن توفر التقنيات ومستحدثاتها بالمدارس .

الطيب احمد حسن 1998⁽²²⁾ :

من اهداف الدراسة حل بعض مشكلات تدريس الكيمياء باستخدام النموذج المتمثل في الوحدة النمطية التعليمية المقررة ، معرفه مدى تأثير التدريس بواسطه الوحدة النمطية التعليمية المقررة ، استخدم المنهج التجريبي فوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التعلم الذاتي .

عليه يوسف علي 2000⁽²³⁾ :

تحدثت الباحثة عن التعليم الفردي واثره وهدفت الدراسة الى تصميم حقيبة تعليميه عن مهارة التمرير في الكرة الطائرة للتعرف على اثر تدريس هذه الحقيبة واستخدمت المنهج التجريبي ومن مقترحات الباحثة اجراء المزيد من الدراسات حول مقارنة الحقائق التعليمية مع برامج التعلم الذاتي المختلفة في مجال التدريس ، اجراء المزيد من الدراسات حول فاعليه الحقيبة التعليمية في تعلم المهارات الحركية لمختلف الأنشطة .

ليلى تاج السر عبد العظيم 2000⁽²⁴⁾ :

هدف البحث الى حل بعض مشكلات تدريس الفيزياء باستخدام الحقيبة التعليمية التعليمية ولتحقيق الهدف اقترحت الباحثة ان اسلوب التعليم الذاتي المتمثل في الحقيبة التعليمية في التدريس اكثر ايجابية في التحصيل الدراسي واهم الاستنتاجات التي توصلت اليها الباحثة ان النظام المستخدم في الحقيبة يراعى الفروق الفردية ومن ثم اقترحت تعميمه على باقي المواد التعليمية .

السكران 1983⁽²⁵⁾ :

تناولت الدراسة اسس تصميم الرزمة التعليمية والاستفادة من تصميم الرزمة التعليمية في موضوع (المناخ - الارصاد الجوي) في ماده الجغرافيا لمستوى الصف الاول الثانوي في الاردن , واختبار فعالية تلك الرزمة بوصفها اسلوب من اساليب التعلم الذاتي المتعلق بالتحصيل المعرفي مقارنة مع الاسلوب التقليدي في التعلم تتمثل اهمية الدراسة في انها تزيد بيانات عمله عن فعالية الرزم التعليمية المصممة من قبل الباحث في التحصيل المعرفي ومن نتائج الدراسة تفوق التعلم الذاتي على الاسلوب التقليدي من ناحية التحصيل المعرفي .وهذا ما يود الدارس اثباته في هذه الدراسة .

جامع 1983⁽²⁶⁾ :

قدمت الى جامعه المنصورة ولتحقيق البحث صمم الباحث حقيبتين تعليميتين الاولى خاصة بالمناهج والاهداف والثانية خاصة بالمناهج والتقويم صمم اختبار تحصيلي للتعرف على الفروق في التحصيل الدراسي وبطاقه ملاحظه للتعرف على الفروق في اكتساب الكفاءات التدريسية ومقياس اتجاه معرفه اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس طبق البحث على عينه مكونه من 70 طالب وطالبه من معهد معلمين ومعلمات قسمت العينة بشكل عشوائي الى مجموعتين ضابطه والاخرى تجريبية وكانت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية وهذا يوضح تفوق الحقيبة التعليمية على الطريق التقليدية .

الموصلي 1983⁽²⁷⁾ :

صمم الباحث اربعة حقائب تعليمية لاربعة تجارب فيزيائية من مقرر الفيزياء العملي في الكهرباء والميكانيكا والحرارة والضوء واجرى البحث على عينه من طلاب العلوم بلغ حجمها 144 طالب وطالبه قسمت الى مجموعتين تجريبية وضابطه درس كل 18 طالب من العينة الحقيبة التعليمية واحده خلال 12 يوم بمعدل ثلاث ساعات لكل حقيبة وكانت نتيجة البحث تفوق طريقه الحقائب في المجموعة التجريبية حيث تمكن 76 % من الطلاب من تحقيق 75% من الاهداف كانت اتجاهات الطلاب ايجابية نحو جميع مكونات الحقائب ..

الجبان 1985م:

درس الجبان فاعليه التدريس برزمه وسائل متكاملة دراسة تجريبية في تدريس الجغرافيا الطبيعية بالصف الاول الإعدادي في مدينه دمشق قدمها الى كليه التربية بجامعه دمشق هدفت الدراسة الى تصميم حقيبة تعليمية تضمنت خمس رزم تعليمية حيث تم تنفيذها ضمن نظام للتدريس الجمعي على عينه مؤلفه من 150 طالب وطالبه قسمت لمجموعتين ضابطه وتجريبية

واستغرقت الدراسة خمس حصة دراسية امتدت الى 18 يوم .وكانت نتائج الدراسة تحققت فاعليه التدريس باستخدام الحقيبة التعليمية وكانت اتجاهات الطلاب ايجابية نحو جميع مكونات الرزم الوسائل المتكاملة ومنها استخلص تفوق نظام الحقائق التعليمية على التعليم التقليدي .
غلو م 1995 م:

استخدم الرزم التعليمية في اكتساب مهارات الرسم لدى طلاب كليه التربية الفنية بكليه التربية الإسلامية بالكويت وهدفت الدراسة الى تصميم واستخدام الرزم التعليمية لتحسين الناتج من العملية التعليمية في مجال التربية الفنية تحديدا المعايير الأساسية التي ينبغي ان تتوفر في الرزم التعليمية المستخدمة في تطوير الموقف التعليمي كأساس للتعلم الذاتي وكان مجتمع البحث طلاب وطالبات كليه التربية الأساسية قسم التربية الفنية بدوله الكويت نتيجة البحث ان الرزم التعليمية تميزت بميزات فيه تجعلها مفيدة لتحقيق الهدف التعليمي .

سليمان محمد الجبر 1994 م :

كان الهدف من الدراسة تصميم رزمه تعليميه عن الملك عبد العزيز آل سعود موضوع من كتاب التاريخ للصف الثالث بالمدارس المتوسطة السعودية والتعرف على اثر تدريس هذه الرزمة على تحصيل الطلاب بالمدارس في مادته التاريخ واتجاهاتهم نحو التعلم الذاتي طبقت التجربة على عينه عشوائية بلغ عددها 265 طالب قسمت الى مجموعتين وتوصلت الدراسة الى تفوق طلاب المجموعة التجريبية مما يشير الى فعالية استخدام الرزم التعليمية .

تكنولوجيا التعليم :

يعيش العالم في العقود الثلاثة الأخيرة ثورة علميه وتقنيه كبيرة كان لها تأثير على جميع جوانب الحياة واصبح علم تقنيات التعليم مطالب بالبحث عن اساليب ونظم ومآذج وتقنيات تعليميه جديده لمواجهة العديد من التحديات التي تواجه المنظومة التعليمية فاستفاد من علوم ومجالات عديده كان اهمها الاستفادة الكبرى من تقنيات التعليم مثل التعليم الإلكتروني والتعلم بالحوال والوسائل المتعددة التفاعلية

الحقيبة التعليمية :

تمثل الحقائق (الرزم) التعليمية والتدريبية احدى نظم التعليم المفرد واستراتيجياته وتعرف بأنها مجموعه من الأجهزة والادوات والمواد التعليمية التي تخدم مجموعه متماثلة من الأنشطة الصفية وغير الصفية يتم حفظها بشكل آمن ومناسب داخل حقيبة سهلة الحمل والنقل

التعليم عن بعد :

التعليم عن بعد هو موقف تعليمي تعليمي تحتل فيه وسائل الاتصال والتواصل المتوافرة كالمطبوعات وشبكة الهاتف والحاسوب الإلكتروني وغيرها من الأجهزة تلعب دورا اساسيا في التغلب على مشكله المسافات البعيدة التي تفصل بين المعلم والمتعلم بحيث تتيح التفاعل المشترك وتلعب الحقيبة التعليمية دورا في التعليم عن بعد

الاشراف التربوي :

يهدف الاشراف التربوي بصوره عامه الى تحسين عمليتي التعليم والتعلم ومساعدته المدرسين على ان يرو غايات التربية الحقيقية في وضوح تام الاشراف التربوي يستمد فلسفته وأهدافه من

— الأدوار التي يمكن أن تلعبها الحقيقة (الرمز التعليمية) في رفع كفاءة المشرفين أو الموجهين التربويين بالمرحلة الثانوية في السودان

المجتمع وهو تعبير عن حياة المجتمع والمثل السائدة فيه ويطلق عليه أيضا التوجيه الفني وينظر المشرف الى التقويم على انه هو الجهود المنظمة التي تبذل للتأكد من مدى النجاح في تحقيق الاهداف التي حددها برنامج الاشراف

الاستنتاج :

توصلت الدراسة إلى أن الحقيقة التعليمية كواحدة من تقنيات التعليم مناسبة لتدريب المشرفين التربويين عن بعد ومن أدوارها رفع المهارات والكفاءة وتؤدي إلى تطوير العملية الإشرافية بأحدث المعلومات لمواكبه التطور المعرفي وبالتالي رفع العملية التعليمية الدراسة اتفقت مع أغلب الدراسات السابقة في فاعلية الحقيقة التعليمية في التعليم المفرد وكانت الدراسة اضافة لما سبق وقد اتفقت مع دراسة نور الدين عيسى آدم في المحاور .

النتائج :

تكون مجتمع الدراسة من 105 عينه قصديه طبقه وبلغ صدق الاستبانة 81 % مما يجعل التحليل الإحصائي مقبول بلغت قيمه مستوى الدلالة (كاي تربيع) لمعظم العبارات في المحاور للدراسة (000) وهى اقل من القيمة الجدولية (0,05) وعليه فان ذلك يشير الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العبارات (4.4500) والوسط الفرضي للدراسة (3) ولصالح الموافقين بدرجة عالية على العبارات للاستبانة ومن واقع تحليل محاور الدراسة اتضح ان الادوار التي يمكن ان تلعبها الحقيقة التعليمية تتمثل في :-

- ان الحقيقة مناسبة في تدريب المشرفين وذلك لان مستوى الدلالة للعبارة بلغ (000) وهو اقل من مستوى المعنوية مما يدعم صحة المحور الاول .
- ان الحقيقة تساهم في رفع المهارات للمشرفين وذلك لان مستوى الدلالة للعبارة بلغ (000) وهو اقل من مستوى المعنوية مما يدعم صحة المحور الثاني .
- ان الحقيقة تؤدي الى رفع كفاءه المشرفين وذلك لان مستوى الدلالة للعبارة بلغ (000) وهو اقل من مستوى المعنوية مما يدعم صحة المحور الثالث .
- ان الحقيقة تؤدي الى تطوير العملية التعليمية وذلك لان مستوى الدلالة للعبارة بلغ (000) وهو اقل من مستوى المعنوية مما يدعم صحة المحور الرابع .
- اكدت مقابله المختصين في المجال التربوي على فروض البحث والتي هي المحاور ودعمت على قبول الفروض .

التوصيات :

عمل دورات تدريبية للمشرفين التربويين وذلك للدور المهم للعملية الإشرافية وتشجيع المعلمين لاستخدام الحقيقة التعليمية في التعليم والتشجيع على التدريس باستراتيجيات حديثه للنهوض بالعملية التعليمية وعمل المزيد من الدراسات حول الحقيقة التعليمية .

المصادر والمراجع :

- (1) بشير عبد الرحمن الكلوب - التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم - 1999 - عمان - دار الشروق .
- (2) أحمد محمد سالم - الوسائل وتقنيات التعليم ط1 - 2009م - الناشر الرشيد الرياضي.
- (3) ماهر إسماعيل صبري - من الوسائل التعليمية أي تكنولوجيا التعلم - ج1 ، ج2 - 2010م - مكتبة الشقري - المملكة العربية السعودية - العليا .
- (4) أحمد الخطيب - رداح الخطيب - الحقائق التعليمية - كما لم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع - اربد - شارع الجامعة 1997م - ط1 .
- (5) سيد حسن حسين - دراسات في الاشراف الفني - القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية 1969 م
- (6) Www.googtle.comInstruction in Reading and Mathematics Achievement and Select- ed Student Variables.(Unpublished Doctored dissertation) University of Southern Harris Ben N supervisory Behavior in Education 2nd ED Englewood cliffs pren- 2-
- (7) tice Hall 1975
- (8) المؤتمرات وأوراق العمل :
- (9) المركز القومي للبحوث والمناهج ، بخت الرضا ، 2005م .
- (10) محمد الحسن أحمد أبوشنب، أضواء على الإستراتيجية الشاملة وزارة التربية والتعليم مؤتمر سياسات التعليم 1990
- (11) محمد بن حسن الشمrani، الإشراف الإلكتروني ورقة عمل مقدمة في لقاء مديري إدارات الإشراف التربوي، الإحصاء (30/2-2/3/1429هـ)- موقع إدارة الإشراف التربوي(بوابة المعرفة)
- (12) الإدارة العامة للتوجيه والإشراف التربوي (1427): دليل العمل في مكاتب التوجيه التربوي، التوجيه الإداري والمتابعة، المملكة العربية السعودية ، الرئاسة العامة لتعليم البنات.
- (13) عبد العزيز النملة، (2004). مفهوم التعلم الإلكتروني كيف يمكن الاستفادة من التعلم الإلكتروني، ورقة عمل مقدمة لندوة التعلم الإلكتروني، مدارس الملك فيصل، الرياض، المملكة العربية السعودية.

المصادر والمراجع:

- (1) أحمد الخطيب-رداح الخطيب - 1997 ص 17
- (2) أحمد محمد سالم - 2009 - ص 19
- (3) أحمد محمد سالم 2009 - - 49
- (4) ماهر اسماعيل صبري - 2010 ص 272
- (5) أحمد محمد سالم 2009 - - ص 20
- (6) ماهر اسماعيل صبري - 2010 - ص 262
- (7) www. Google .almanny.com
- (8) أحمد محمد سالم 2009 - - ص 49
- (9) www.google.com
- (10) سيد حسن 1999م ص 29
- (11) سيد حسن حسين 1969م - ص 29
- (12) اثر التعليم الفردي في تحصيل طلبة الصف السابع في ماده العلوم - (1996م
- (13) تقييم حقيبة تعليميه وانتاجها حول بعض المفاهيم في الجغرافيا الطبيعية للصف الاول الثانوي في ضوء آيات من القرآن الكريم (1999- م
- (14) (اثر استخدام حزمه من تقنيات التعليم مقترحه على التحصيل الدراسي وتنميه الاتجاهات لدى طلاب الصف الاول من المرحلة الثانوية بمحافظه ام درمان)- 2007 م
- (15) (فاعليه استخدام الحقيبة التعليمية على التحصيل الدراسي في مادة الجغرافيا لطلاب الصف الثاني الثانوي واتجاهاتهم (2008م
- (16) دور مراكز مصادر التعلم والمكتبات المدرسية في العملية التعليمية (2008 م
- (17) تصميم حقيبه تعليميه /تدريبيه مقترحه لتدريب المعلمين عن بعد واثرها على كفايتهم التدريسية) - 2009 .
- (18) استخدام تكنولوجيا التعليم في برامج اعداد المعلمين بكليات التربية السودانية واتجاهات الطلاب نحوها (2011 م
- (19) (فاعليه برنامج قائم على الموديولات التعليمية لا كساب مهارات قراءه الخرائط لطلاب قسم الجغرافيا بكلية التربية جامعه الخرطوم)- 2015 م
- (20) (استخدام الوسائل وتكنولوجيا التعليم للتدريب على طرائق التدريس الحديثة لطلبة كليات التربية في بعض الجامعات السودانية) 2016 م
- (21) فاعليه برنامج تدريبي مقترح قائم على استخدام تقنيات التعليم في تنمية المهارات التدريسية لمعلمي الرياضيات في مرحله الاساس بمحليه جبل اولياء (2016 م
- (22) استخدام اسلوب التعلم الذاتي في تدريس الكيمياء لطلبة الصف الاول الثانوي)- 1998م
- (23) اثر استخدام الحقيبة التعليمية في تعلم بعض المهارات الحركية للكرة الطائرة (= 2000م
- (24) فاعليه التعلم الذاتي في تحصيل طلاب الفيزياء باستخدام الحقيبة التعليمية (2000م
- (25) تصميم رزمه تعليميه لوحده دراسية في ماده الجغرافيا وقياس تلك الرزمة (1983م
- (26) التعلم الذاتي وعلاقته بتحصيل طلاب كليات المعلمين وتغيير اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس 1983م
- (27) فاعليه الحقائق التعليمية لمقرر الفيزياء في السنة الاولى من كلية العلوم جامعه دمشق (1983م

التسرب الدراسي المشكلات الاقتصادية والحلول من وجهة نظر أولياء أمور التلاميذ بمحليتي ريفي خشم القربة ود الحليو - ولاية كسلا

التعليم الأساسي - ولاية كسلا

أ. سرورة سيد أحمد عبد الله

قسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة كسلا

د. محمد الحسين سليمان

مستخلص:

تناولت هذه الدراسة مفهوم التسرب الدراسي بمحليتي ريفي خشم القربة 'وريفي ود الحليو بولاية كسلا - شرق السودان وهو يعتبر أهم وأخطر المشكلات التي تعترض العملية التعليمية في هذه المحليتان، وتوجد الكثير من العوامل التي تشترك في حدوث هذه الظاهرة، ويعتبر العامل الاقتصادي من أقوى العوامل تأثيراً، وتناولت الدراسة مفهوم التعليم الأساسي وأهميته وأهدافه ومفهوم التسرب وأنواعه وأسبابه وأضراره، وصممت استبانة وجهت لأولياء أمور التلاميذ المتسربين والمنظمين وإستمارة جمع معلومات عن التلاميذ لتحديد حجم التسرب ومتابعة أفراد الفوج منذ تاريخ التحاقهم بالصف الأول وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الأساليب الإحصائية الآتية (النسب المئوية، والتكرارات، واختبار (ت) واختبار (ذ) ومن أهم الأسباب الاقتصادية التي تؤثر بدرجة كبيرة جداً في التسرب من وجهة نظر أولياء الأمور هي انخفاض مستوى دخل الأسرة ومساعدة التلاميذ لذويهم في كسب العيش الكلمات المفتاحية التسرب - المتسرب - محلية ريفي خشم القربة - محلية ود الحليو - التعليم الأساسي

Abstract:

This research investigates the concept of school dropout in the rural areas of KashamAlgirbah and Wad Elheliolocalities. The school dropout is considered the most serious problem that threatens the educational process in these two localities. Many combined factors are behind this phenomenon. The economic factor is considered to have the strongest impact. The study discusses the concept of basic education and its importance and aims as well as the concept of school dropout and its types, causes and drawbacks. A questionnaire was designed to elicit data from the pupils and guardians both of school dropout and the regular ones to identify the size of school dropout. The study has found that the low income of the families is behind school dropout as they need the help of their sons to earn their livelihood.

المقدمة:

لقد فضل الله الإنسان على سائر مخلوقاته بالعلم والعقل والتفكير وقد حث الإسلام على العلم منذ بزوغ نوره وسطوع شمسهِ على الدنيا فأول أية نزلت في هذا الشأن قوله تعالى (اقرأ) والدين الإسلامي دين علم ونور،⁽¹⁾

فالتعليم عنصر من عناصر التنمية الاقتصادية إذ أن عمل التعليم ينصب على العنصر البشري وهو بصفة عامة يهدف إلى تنمية الإنسان تنمية شاملة.⁽²⁾ والإسهام في النشاط الاقتصادي فقد ظهر متأخراً وبذلك تغيرت النظرة إلى التربية من كونها خدمة إلى كونها استثمار ومن كونها عملية تثقيف إلى عامل مهم يساعد في تحقيق التطور والتنمية.⁽³⁾

إن الغاية من التعليم الابتدائي هي إعداد التلميذ ليكون مواطن صالحاً وذلك بتنمية⁽⁴⁾. أن كثير من الأطفال في الأسر الفقيرة، والريف يتسربون من المدارس من قبل أن يتعلموا القراءة والكتابة وأسباب ذلك عجز حالتهم الاقتصادية.⁽⁵⁾ أن مشكلة التسرب في الواقع ليست مشكلة حديثة بل هي مشكلة موجودة منذ القدم لكن الجديد في هذه المشكلة هو ذلك التحول الذي طرأ على العملية التعليمية

مشكلة البحث:

ومشكلة التسرب من أهم وأخطر المشكلات التي تواجه هذه المحليتان، وتواجه المخططين والمنفذين للسياسات التعليمية والتعليم بمحليتي (وريفي ود الحليو، وريف خشم القربة) يعاني من مشكلات كثيرة أبرزها مشكلة تسرب التلاميذ والتلميذات من التعليم الأساسي، بناءً على ما سبق فإن هذه الدراسة تطرح الآتي :

ما المشكلات والاقتصادية التي تؤدي إلى تسرب التلاميذ والتلميذات مرحلة التعليم الأساسي بمحليتي (وريفي ود الحليو، وريف خشم القربة) من وجهة نظر أولياء أمور التلاميذ ؟
ما نسب وحجم التسرب وسط تلاميذ وتلميذات مرحلة الأساس بالمحليتين.

أهمية البحث:

دراسة المشكلات التي تؤدي إلى ظاهرة التسرب بمحليتي (ريف خشم القربة، وريف ود الحليو) وإلى تحديد الأسباب التي تؤدي إلى مشكلة التسرب في المحليتين. إن هذا البحث يساهم في تسليط الضوء على ظاهرة التسرب في المحليتين ويساعد في وضع الحلول للقضاء عليها أو التقليل من حجمها وأثارها. تنبع أهمية البحث في إنه يعتبر الأول من نوعه في هذه المحليتان في حدود علم الباحثان

أهداف البحث :

قياس نسب وحجم التسرب بمحليتي (ريف خشم القربة، وريف ود الحليو) من وجهة نظر أولياء أمور التلاميذ. معرفة المشكلات الاقتصادية التي تؤدي إلى ظاهرة التسرب بمحليتي (ريف خشم القربة، وريف ود الحليو) من وجهة نظر أولياء الأمور.

أسئلة البحث :

ما نسب التسرب بين تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الأساسي بمحليتي (ريفي ود الحليو، وريفي خشم القربة)، بالصفوف الدراسية المختلفة؟ ما نسب حجم التسرب وسط تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الأساسي بمحليتي (ريفي ود الحليو، وريفي خشم القربة) بالصفوف الدراسية المختلفة؟ هل توجد فروق في نسب التسرب من مرحلة التعليم الأساسي بمحليتي (ريفي ود الحليو، وريفي خشم القربة) تعزى للموقع الجغرافي الإداري؟ هل توجد فرق في نسب التسرب من مرحلة التعليم الأساسي بمحليتي (ريفي ود الحليو، وريفي خشم القربة) تعزى لنوع التلاميذ بنين بنات؟

حدود الدراسة:

يقتصر هذا البحث على الحدود المكانية والزمانية والمجال البشري

الحدود المكانية :

تقتصر الدراسة على محليتي (ريفي ود الحليو، وريفي خشم القربة).

الحدود الزمانية:

سوف يتم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي (2016م-2017م) على أن تتم متابعة التلاميذ والتلميذات المقبولين بالصف الأول في العام الدراسي (2005م-2006م) وحتى اكمالهم للصف الثامن في العام الدراسي (2014م-2015م) لمدارس العينة المختارة. **المجال البشري:** أولياء أمور التلاميذ المتسربين والمنتظمين بمدارس مرحلة التعليم الأساسي بمحليتي (ريفي خشم القربة، وريفي ود الحليو).

منهج البحث:

المنهج الوصفي التحليلي عرف بأنه:- ((محاولة الوصول إلى فهم أفضل وأدق وأوضح السياسات والإجراءات المستقبلية الخاصة بها⁽⁶⁾

أدوات البحث:

إستمارة جمع المعلومات عن التلاميذ والتلميذات المقبولين بالصف الأول للعام الدراسي (2005م-2006م) ومتابعتهم حتى الصف الثامن للعام الدراسي (2014م-2015م) استبيان أولياء أمور التلاميذ المتسربين من مدارس مرحلة التعليم الأساسي بالمحليتين. استبيان أولياء أمور التلاميذ المنتظمين من مدارس مرحلة التعليم الأساسي بالمحليتين.

التعريفات:

التسرب:

يقصد بالتسرب انقطاع بعض المتعلمين انقطاع كامل عن الدراسة وتركهم لها بعد أن يلتحقوا بها سواء حدث هذا الإنقطاع بعد الإلتحاق مباشرة أم في أي صف من الصفوف الدراسية قبل استكمال الفترة المقررة للمرحلة⁽⁷⁾

المتسرب :

هو التلميذ الذي يترك المدرسة بسبب من الأسباب قبل نهاية السنة الأخيرة من المرحلة التعليمية التي سجل بها ⁽⁸⁾

الفوج:

مجموعة من التلاميذ والتلميذات الذين يلتحقوا لأول مرة بالصف الأول في أي مرحلة من مراحل التعليم ويتم إنتقالهم إلى نهاية المرحلة ومتابعة من يبقى منهم للإعادة والذين تم نقلهم إلى مدرسة ومن يتوفى ومن يترك الدراسة والذين أكملو المرحلة ⁽⁹⁾

محلية ريفي ود الحيلو :

محلية صغيرة في شرق السودان تقع على نهر سيتيت ، يحدها من الشرق دولتي إرتريا وأثيوبيا مساحتها (4444) كلم تحدها من الغرب محلية ريفي خشم القربة عدد سكانها (100951) نسمة عاصمتها ود الحيلو، عدد مدارسها (48) منها (3) مدرسة للبنين (8) مدرسة للبنات ومنها (37) مختلط (مكتب إحصاء المحلية).

محلية ريفي خشم القربة:

تحدها من الشمال حلفا الجديدة ، ومن الشرق نهر عطبرة ، ومن الغرب ولاية القضارف ، ومن الجنوب كسلا. عاصمتها القربة، عدد سكانها (98.939) الف نسمة عدد مدارسها (60) مدرسة منها (10) بنين و(10) بنات و40 مختلط

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم التعليم الأساسي :

(إنه نظام للصغار يمثل الحد الأدنى من التعليم الذي تؤمنه الحكومات لأفرادها وهذا الحد يمثل في حالات كثيرة أقصى ما يستطيع أن توفره الإمكانات المادية المتاحة للحكومة في ظروفها القائمة) ⁽¹⁰⁾ الإهتمام بالتعليم الأساسي يكاد أن يكون اهتماماً عالمياً في جميع الدول ⁽¹¹⁾

أهمية التعليم الأساسي :

وتأتي أهمية التعليم الأساسي من كونه يعمل على إكساب الناشئة مهارات اللغة وتزويدهم بالمعارف والمعلومات ويعمل على ترسيخ العقيدة الدينية وتربيتهم عليها

خصائص التعليم الأساسي :

إنه تعليم موحد للجميع حيث أنه يمثل القاعدة المشتركة التي توفر قدراً من المعارف والمهارات والإتجاهات. إنه تعليم متكامل يجمع بين الدراسات الأكاديمية والنظرية وبين النشاط التطبيقي العملي من أجل تنمية المهارات اليدوية والقدرات الإنتاجية وتنميتها ⁽¹²⁾

تطوير التعليم الأساسي بالمحليتين:

الاقتصاد المتردي الذي تعيشه المحليتان متمثل في ضعف الخدمات التعليمية وانعدام الدعم الحكومي لمقومات التعليم الأساسية ، بعض المدارس لا توجد بها فصول مكتملة

تعميم التعليم الأساسي:

توفير عدد كافي من المدارس ليس في المدن فقط بل وفي المناطق النائية وجعل المسافات بينها وبين سكن التلميذ متقاربة. توفير المدارس المتنقلة للقبائل الرعوية التي تغير أماكن إقامتها باستمرار. ومن أهم الأسباب التي تعيق تعميم التعليم الأساسي في المحليتين: المشكلات الأمنية والاقتصادية التي تعرضت لها البلاد. الهجرة المستمرة لسكان الأرياف والقرى للمدن القريبة

المشكلات الناتجة عن عدم تطبيق تعميم التعليم:

ليس هناك تشريع قائم يحمي أو يرفع الأطفال الذين يلقي بهم الحظ العاسر بين أيدي آباء تعوزهم البصيرة والوعي بقيمة التعليم⁽¹³⁾
إستراتيجية تعميم التعليم :- المدارس المتحركة للرحلات الداخلية للتلاميذ الذين يسكنون في أماكن بعيدة⁽¹⁴⁾

مجانية التعليم:

من أهم العوامل التي تؤدي إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ونجد الفقرة الأولى من المادة (26) تنص على المجانية والالتزامية للتعليم الإلزام كان من أهم الأمور التي شغلت الحكومات⁽¹⁵⁾

واقع التعليم الأساسي بمحليتي (ريفي خشم القرية , ريفي ود الحليو). والذي يتمثل في:

المباني المدرسية: لم يحدث نمو في المدارس من حيث عددها في الأونة الأخيرة وبعض هذه المدارس أغلقت بسبب عزوف تلاميذها عن الدراسة , كما أن هناك بعض المدارس لم يكتمل عدد فصولها الأثاث المدرسي: الميزانية المرسودة لشراء وصيانة الأثاث المدرسي ضعيفة وهي لا تصرف للمدارس أحيانا تعليم البنات :عدد مدارس البنات في هذه المحليتين قليل وينحصر في مناطق محددة من القرى ويغلب عليها طابع الإختلاط الأمر الذي لا يرغبه أولياء أمور التلميذات في استمرارهن في مدارس البنين

في إطار واقع التعليم بالمحليات :

رقم (1) يوضح معدل الاستيعاب الظاهري بمرحلة التعليم الأساسي بالمحليتين

للعام الدراسي 2015-2016م

نسبة الاستيعاب الظاهري			عدد التلاميذ			العام الدراسي المحلية
المجموع	بنات	بنين	المجموع	بنات	بنين	
20154	8895	11259	14932	6073	8859	محلية ود الحليو
21286	8807	12479	19063	8807	10256	محلية خشم القرية

جدول رقم (2) يوضح عدد مدارس الأساس والمعلمين للعام (2015-2016)م

عدد المعلمين			عدد المدارس			العام الدراسي للمحلية
المجموع	إناث	ذكور	مختلط	بنات	بنين	
585	187	398	36	13	13	محلية ريفي خشم القربة
332	174	158	37	8	3	محلية ريفي ود الحليو

التعليم في محلية ريفي ود الحليو:

تأسست أول مدرسة في محلية ود الحليو في العام (1956م) في منطقة عبودة وبعدها تم إنشاء مدرسة للبنات في العام (1979م) في منطقة ود الحليو وبعد فترة وجيزة تم إنشاء عدد من المدارس في القرى الكبيرة العام (2016) بلغ عدد مدارسها (48) مدرسة منها (3) مدارس للبنين (8) للبنات و(37) مدرسة مختلط وتسعة مدارس مغلقة وبلغ عدد التلاميذ (14932) تلميذ وبلغت نسبة الإستيعاب الظاهري لهذه المحلية (93%) حيث أتت في المرتبة الثانية بعد محلية حلفا الجديدة والتعليم بهذه المحلية مبشر جداً بعد قيام خزان سيتيت .

واقع التعليم في محلية ريفي خشم القربة :

بدأ التعليم في محلية ريفي خشم القربة بإنشاء مدرسة خشم القربة وبعدها تم التوسع في التعليم بإنشاء عدد من المدارس في القرى ذات الكثافة السكانية العالية وفي العام (2016) م بلغ عدد المدارس (62) بلغ عدد التلاميذ (19063)

أهم القضايا التي يعاني منها سكان المحليتان :

الفقر المتأصل في المنطقة الذي يمثل كل الظواهر الاجتماعية السلبية عدم التعليم وظاهرة الجهل والأمية يمثلان المانع الأساسي لعلاج القضايا الاقتصادية عدم العناية بالصحة والأمراض المستوطنة والتي تحصد البشر يومياً دون تدخل

من المشاكل التي تواجه مدارس المحليتان:

توفير الغرف الصالحة ولا سيما إن كل الفصول مبنية من المواد المحلية عندما يأتي فصل الخريف تصبح خراباً كما تنعدم دورات المياه والمراكز الصحية.عدم توفير الماء الصالح للشرب علاوة على عدم توفير وجبة الفطور⁽¹⁶⁾

المشكلات الصحية :

يعاني الكثير من العقبات ولا تساعد الجهات الرسمية لاجتثاثها أمراض متعدد منها مرض السل والملاريا والإسهالات ، تعتبر من الأمراض المستوطنة⁽¹⁷⁾.

الهدر التربوي :

زيادة نفقات التعليم زيادة لا تقابلها النتائج التي كان من المفروض إحداثها⁽¹⁸⁾ وتعتبر مشكلة التسرب من أخطر المشكلات التي تعاني منها أغلب النظم التعليمية في المجتمعات⁽¹⁹⁾ العنوان الذي إختاره الباحثان هو الأسباب الاقتصادية للتسرب الدراسي والمشكلات والحلول من وجهة نظر أولياء أمور التلاميذ (محليتي ود الحليو، وخشم القرية). والمنظور الذي دفع الباحثون لاختيار هذه الجزئية التربوية يتمثل في الآتي:- المنطقة تتوفر فيها كثير من عوامل الركود وعدم استجابتها للمتغيرات الثقافية والعلمية. شجع الباحثون على اختيارهم لهذه المحليتان لمعرفة الخاصة بخصائص التركيبة السكانية

مفهوم التسرب :

التسرب : - هو ترك المدرسة بعد الإلتحاق بها دون أن يلتحق بمدرسة أخرى⁽¹⁹⁾
التعريف الإجرائي للبحث :- هو انقطاع تلاميذ محليتي ود الحليو، وريف خشم القرية عن الدراسة نهائياً قبل اكمال دراستهم بمرحلة التعليم الأساسي .

أشكال التسرب:

يطلق على الذين لم يشملهم الإستيعاب العام في الصف الأول وهذا النوع أو الشكل كثير جداً⁽²⁰⁾ وهو الذي دخل المدرسة ثم تركها في أحد مراحلها سواء عاد إليها أو لم يعد إليها وهو متعارف عليه باسم الفاقد التربوي وهذا الشكل يمثل للتسرب الحقيقي للتلاميذ⁽²¹⁾

قياس التسرب :

طريقة الفوج الحقيقي :

الطريقة الشاملة :

طريقة الفوج الظاهري :طريقة العينات :طريقة إعادة تركيب الفوج :

العوامل التي تؤثر على ظاهرة التسرب في المحليتين :

العوامل الاقتصادية :

تلعب العوامل الاقتصادية بما لديها من أثر قوي ومباشر على التلاميذ إن اعتماد الأسرة على نفسها وعدم اعتمادها على ابنها في النهوض بإعبائها أمر ضروري حتى يواصل الابن تعليمه⁽²²⁾
انخفاض مستوى المعيشة للأسرة يجعلها غير قادرة على توفير الأساسيات التي تتطلبها الدراسة⁽²³⁾
لا شك إن الظروف الاقتصادية تتحكم في الحياة العامة ،قد تحتاج الأسرة لأطفالها لكسب العيش فتغيب التلاميذ أو التلميذات في موسم الزراعة والحصاد وربما كان غياب لمدة طويلة يؤدي إلى تسربهم في محلية ريفي ود الحليو البنت تزرع وتسوّق محاصيلها لأن الشباب لا يميلون إلى الزواج من الفتيات اللاتي لا ينتجن فتمتي⁽²⁴⁾

تتمثل العوامل الاقتصادية في الآتي :

التعليم يكلف الأباء بالرسوم و الكتب والملابس وغيرها . أن الأباء يستخدمون أبناءهم للقيام بالحرف اليدوية والزراعة ليوفر الأباء تكلفة العمال رغبة الأبناء في الكسب والاستقلال المادي

التسرب الدراسي المشكلات الاقتصادية والحلول من وجهة نظر أولياء أمور التلاميذ بمحليتي ريفي خشم القربة ود الحيلو -ولاية كسلا

فيضطر كثير من طلاب القرى إلى ترك المدرسة والذهاب إلى المدن العمل بها⁽²⁵⁾ عدم تناول وجبة الإفطار. شعور الطالب بالحرَج لعدم قدرته على المشاركة المادية داخل المدرسة. عدم تهيئة المدرسة حيث نجد أن الكثير من المدارس تفتقر إلى المرافق الصحية والفصول⁽²⁶⁾

الأضرار الناتجة عن التسرب :

غياب فرصة التعليم عن آلاف الأطفال يتزكهم فرائس سهلة في أيدي اللصوص والمنحرفين إذا اقترن بضعف الرعاية الأبوية فإن الأطفال يصبحون ضحايا بريئة للإنحراف معاناة رب العائلة من البطالة⁽²⁷⁾

مخاطر التسرب :

إن قابلية المتسرب للجريمة مرتفع ولقد دلت التقارير الرسمية في أمريكا إن حوالي 25% من مرتكبي حوادث الإجرام عام (1975م) كانوا من المتسربين⁽²⁸⁾ وتتمثل خطورتها على التلميذ في حرمانه فرصة التعليم وبالتالي الترقى في السلم الاجتماعي⁽²⁹⁾

خصائص المتسربين :

ينحدرون من أسر ذات مستوى تعليمي ضعيف أو أسر أمية يأتون من أسر ذات دخل منخفض

الأثار الاقتصادية السالبة للتسرب:

زيادة الكلفة في التعليم إختلاف التوازن بين المدخلات والمخرج

الأثار النفسية :

بعض المتسربين ينضمون إلى الفئات غير السوية في المجتمع يعد التسرب عاملاً أساسياً من عوامل زيادة حجم ظاهرة أطفال الشوارع⁽³⁰⁾

المؤتمرات التي تناولت ظاهرة التسرب :

مؤتمر المناهج 1969م: مؤتمر التربية القومي 1969م تم تقرير لجنة تطوير التعليم ونشرات بخت الرضا القديم دستور السودان الدائم ميثاق العمل الوطني وخطابات رئيس الجمهورية

أهداف المؤتمر:

ترسيخ مفاهيم الاشتراكية السودانية النابعة من تراث وقيم المجتمع وضع الأهداف العامة للتربية في السودان.

المؤتمرات العربية:

مؤتمر الرياض 1978م من أبرز توصياته:

لأهتمام بمعالجة المشكلات التي يواجهها الشباب في دول الخليج العربي ومن ضمن هذه المشكلات ظاهرة التسرب :

مؤتمر القاهرة: 1954م

الذي عقدته الدول العربية بدعوة من اليونسكو في القاهرة 12\25\1954م وحتى مؤتمر

التعليم الإلزامي الابتدائي وقد إعتبر المؤتمر إن الإهدار الناجم عن الرسوب والتسرب معناه إنفاق مبالغ طائلة من الأموال العامة بدون ثروة ويؤدي كذلك إلى تثبيط همم الطلاب

المؤتمرات العالمية:

مؤتمر سنغافورة 1971م :

انعقد هذا المؤتمر في سنغافورة عام 1971م حضره وزراء التربية والمسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في أسيا تبنى هذا المؤتمر التوصية التالية إن إرتفاع معدلات التسرب في الريف

المؤتمر العام في أفريقيا 1968م :

المؤتمر العام للتربية والعلوم والتدريب التكنولوجي في أفريقيا والذي عقد في نيروبي 1968م وكان من أهدافه علاج مشكلة التسرب.

مؤتمر جوتيان 1990م :

عن التعليم للجميع عام 1990م وقد أكد المؤتمر على إن عام 2000م نهاية الامي

مؤتمر دكار 2000م :

منتدى دكار التعليمي العالمي عام 2000م وقد جاء بعد مؤتمر جوتيان بعشر سنوات وأكد على أن كل طفل شاب راشد بحلول عام 2015م فإنه ستتاح لهم جميعا اكمال التعليم

الدراسات السابقة :

أولاً :-

الدراسات السودانية:

دراسة محمد الحسين سليمان رمضان (2000م) هدفت الدراسة إلى :-تحديد حجم التسرب في محافظة القاش ولاية كسلا تحديد الأسباب الاقتصادية التي تؤدي إلى ظاهرة التسرب في مرحلة التعليم الأساسي

دراسة عائشة سليمان النور سليمان 2003:

هدفت الدراسة إلى معرفة أسباب التسرب في محلية شرق النيل

دراسة محمد عثمان صالح 2005م:

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة المحور الاقتصادي يشكل أكبر المحاور في التسرب حيث أن الفقر هو سيد المواقف

دراسة نور الدائم أحمد نور الدائم 2011م:

هدفت الدراسة إلى توجد علاقة ما بين فقر الأسرة وترك المدرسة وإن العامل الاقتصادي هو العامل الرئيس العوامل التربوية والاجتماعية يمكن أن تكون في مجملها مرتبطة بالمؤثر الاقتصادية.

دراسة مدينة سيد أحمد عبد الله 2014م :

هدفت الدراسة إلى دراسة ظاهرة التسرب بصفة أساسية في محلية ريفي غرب كسلا لدى

تلاميذ مرحلة الأساس من حيث :-تحديد الأسباب الاقتصادية التي تؤدي إلى ظاهرة التسرب في محلية ريفي غرب كسلا

الدراسات العربية:

دراسة الفاتح السنوسي 1971م:

هدفت الدراسة إلى :-معرفة حجم ظاهرة التسرب في المراحل الابتدائية أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:-يرتفع التسرب بمدارس الريف عن مدارس الحضر وخاصة البنين يرتفع التسرب بالمرحلة الابتدائية في مدارس البنين أكثر من مدارس البنات دراسة ناصر بن عبد العزيز الدّوار 1982م:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الأسباب التي تؤدي إلى تسرب طلاب المرحلة المتوسطة ،أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :-انخفاض الدخل المادي للأسرة .تواضع العمل الذي يزاوله أولياء أمور التلاميذ المتسرب

دراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج 1983م :

هدفت الدراسة إلى :التعرف على كيفية الإهدار التربوي في الأجهزة التعليمية في دول الخليج

الدراسات الاجنبية :

دراسة مهراه استقصت هذه الدراسة الموقف فيما يختص التسرب والإعادة في المدارس الابتدائية مع تركيز خاص على البنات في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا

دراسة جوردن وأخرون 1914م:

هدفت الدراسة إلى:- التعليم السليم نتائجه ناجحة .التعليم يساعد في استقرار نفسية التلميذ واستمراره في تلقي العلم.

وجه الاتفاق :

اتفقت الدراسة مع الدراسات السابقة في البحث عن أسباب التسرب وأهميتها النسبية .اتفقت الدراسة الحالية مع كل الدراسات السابقة في استخدامها المنهج الوصفي التحليلي وقريبة من دراسة الباحثون (مدينة سيداحمد ,ومحمد الحسين ، ومحمد عثمان) حيث أنها تتفق معها في البيئة ومجتمع الدراسة وأرياف ولاية كسلا ،مما يجعل نتائج الدراسة المتشابهة إلى حد ما فقد استفاد الباحثون منها

وجه الاختلاف :

اختلفت الدراسة مع الدراسات السابقة فيالبيئة الجغرافية حيث أن هذه المحليتان يغلب عليها النشاط الرعوي ثم الزراعي الموسمي المطري اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث أنها أجريت في بيئة تكثر فيها عملية التجوال من منطقة إلى أخرى بحثاً عن الرزق خاصة في فصل الجفاف

إجراءات الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الذي يقدم وصفاً للمناهج والأحداث موضع البحث.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أولياء أمور التلاميذ المتسربين والمنتظمين بمحليتي (ريفي ود الحليو- ريفي خشم القربة) للعام الدراسي 2007م إلى العام الدراسي 2015م على النحو الآتي :-

عينة الدراسة:

قام الباحثان باختيار أولياء أمور التلاميذ المتسربين والمنتظمين بهذه المحليتان والبالغ عددهم (157) ولي أمر كعينة عمدية وهي تمثل (100%) بالنسبة للمجتمع الأصلي

جدول رقم (5) يوضح المتسرب من مدارس محلية ريفي ود الحليو (48) مدرسة:

الاول	1179	162	1644	111	2823	273
الثاني	1001	119	1533	200	2534	319
الثالث	879	30	1302	230	2181	260
الرابع	831	123	1047	131	1878	254
الخامس	687	70	892	84	1579	154
السادس	588	62	796	187	1384	249
السابع	483	94	593	192	1076	286
الثامن	323	86	368	97	691	183

جدول رقم (6) يوضح المتسرب من مدارس محلية ريفي خشم القربة (62) مدرسة

الصف	البنين	متسرب	بنات	متسرب	مج كلي	مج متسربين
الاول	2598	412	1348	42	3946	454
الثاني	1980	322	1306	24	3286	346
الثالث	1628	207	1282	150	2910	357
الرابع	970	52	1120	86	2090	138
الخامس	903	49	996	200	1899	249
السادس	2	80	779	61	1621	141
السابع	742	42	706	223	1448	265
الثامن	694	189	407	73	1101	262

أدوات الدراسة الميدانية :

استمارة جمع المعلومات عن التلاميذ والتلميذات .الاستبيان

استمارة جمع المعلومات :

صممت استمارة لجمع المعلومات اللازمة عن التلاميذ والتلميذات لتحديد حجم التسرب في مرحلة التعليم الأساسي بمحليتي(ريفي خشم القربة ، ريفي ود الحيلو) وذلك باستخدام طريقة الفوج الحقيقي ومتابعة أفراد الفوج الحقيقي منذ التحاقهم بالصف الأول من العام الدراسي 2007م إلى العام الدراسي 2015م

الاستبيان:

لقد أتمدت هذه الدراسة أداة الاستبيان وذلك نسبة لسهولة التعامل معه قياساً بالأدوات الأخرى التي تحتاج إلى وقت عبارة عن مجموعة من أسئلة محددة ومنظمة ومصممة بشكل يجذب انتباه الأشخاص المستهدفين الهدف من الاستبانة الحصول على المعلومات التي تجيب عن فروض البحث وأهدافه ،استخدام الدرج الخماسي حيث تكون الإجابة بأحد البدائل الخمسة الأتية (يؤثر بدرجة كبيرة جداً، يؤثر بدرجة كبيرة ، يؤثر بدرجة متوسطة ، يؤثر بدرجة متوسطة ، لا يؤثر).

طريقة تطبيق الاستبانة :

ملء استبانات أولياء أمور التلاميذ والتلميذات المتسربين بعد مقابلتهم وتمت الاستعانة بعدد من المعلمات في المحليتان وذلك لمعرفةهن بالمنطقة

المعالجات الإحصائية :

التكرارات والنسب المئوية

اختبار (ز) للفرق بين نسبتي

اختبار (ت) لمتوسط مجتمع واحد

اختبار مربع كاي

اختبار سيريمان لتحليل التباين الثنائي

عرض وتحليل ومناقشة النتائج:

هذا الفصل يعتبر خلاصة الدراسة حيث يعبر عن ما توصلت اليه الدراسة من خلال المعلومات والنتائج جدول رقم(4) يوضح نتائج معاملات الثبات للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية بمحور التغيير التربوي بالاستبيان عند تطبيقه على الدراسات مجتمع الدراسة الحالية

معاملات الثبات		عدد الفقرات	محور الأسباب الاقتصادية
سبيرمان - بروان	ألفا كرونباخ		
884.	902.	12	الأسباب الاقتصادية

من الجدول السابق، تلاحظ أن معاملات الثبات للدرجات الكلية للمحاور الفرعية تتراوح بين (0902) و (884)، الأمر الذي يؤكد وبكل وضوح تمتع جميع هذه الدرجات الكلية بثبات مرتفع بمجتمع الدراسة الحالية.

عرض نتائج السؤال الأول :

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الحالية والذي نصه : « ما نسب تسرب التلاميذ البنين بالصفوف المختلفة لمرحلة التعليم الأساسي بمحليتي ريفي خشم القربة، ود الحليو؟ »، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لتسرب التلاميذ للبنين بكل صف دراسي على حدة ، ولكل محلية على حدة ، ومن ثم تم حساب حدود الثقة لهذه النسب بمجتمع الدراسة بمستوى ثقة (95%)، والجدول التالية توضح نتائج هذه الاجراءات :

جدول رقم(5) يوضح التكرارات والنسب المئوية لتسرب التلاميذ البنين بالصفوف المختلفة لمرحلة التعليم الأساسي بمحلية ود الحليو وحدود الثقة لهذه النسب بمستوى ثقة (95%) بمجتمع محلية ود الحليو

الصفوف الدراسية	العدد الكلي للتلاميذ البنين	التلاميذ البنين المتسربين	النسبة المئوية للتسرب	الخطأ المعياري للنسبة	حدود الثقة للنسبة بالمجتمع	
					الحد الأدنى للنسبة	الحد الأعلى للنسبة
الأول	1179	126	10.69	0.009	8.92	12.45
الثاني	1001	119	11.89	0.010	9.88	13.89
الثالث	879	30	3.41	0.006	2.21	4.61
الرابع	831	123	14.80	0.012	12.39	17.22
الخامس	687	70	10.19	0.012	7.93	12.45
السادس	588	62	10.54	0.013	8.06	13.03
السابع	483	94	19.46	0.018	15.93	22.99
الثامن	323	86	26.63	0.025	21.81	31.45
جميع الصفوف	28292	3884	13.73	0.002	13.33	14.13

من الجدول السابق جدول يلاحظ الآتي :أن أصغر نسبة للتسرب بمحلية ود الحليو كانت بالصف الثالث أساس، حيث بلغت هذه النسبة (3.41 %)، وهي تتراوح بين (2.21 %) و (4.61 %) بمجتمع هذه المحلية، وترجع ذلك إلى أن التلاميذ في الفصول الأولى تقل نسبة تسربهم لأنهم يكونون محاطين بالجو الأسري وليس لديهم قرار مستقل في ترك مقاعد الدراسة ، أن أكبر نسبة للتسرب بمحلية ود الحليو كانت بالصف الثامن أساس، حيث بلغت هذه النسبة (26.63 %)، وهي تتراوح بين (21.81 %) و (31.45 %) بمجتمع هذه المحلية. ويرجع ذلك إلى أن التلاميذ في هذه السن

الدرجة يصعب على الأسر فرض سيطرتها في اتخاذ قراراتهم ، كما تتوفر لديهم فرص العمل الكثيرة ذات الأجور العالية ، أن نسبة تسرب التلاميذ البنين من جميع صفوف مرحلة الأساس ككل بمحلية ود الحيلو بلغت (13.73%)، وهي تتراوح بين (13.33%) و (14.13%) بمجتمع هذه المحلية. جدول رقم(6) يوضح التكرارات والنسب المئوية لتسرب التلاميذ البنين بالصفوف المختلفة لمرحلة التعليم الأساسي بمحلية ريفي خشم القربة وحدود الثقة لهذه النسب بمستوى ثقة (95 %) بمجتمع محلية ريفي خشم القربة

الصفوف الدراسية	العدد الكلي للتلاميذ البنين	التلاميذ البنين المتسربين	النسبة المئوية للتسرب	الخطأ المعياري للنسبة	حدود الثقة للنسبة بالمجتمع	
					الحد الأدنى للنسبة	الحد الأعلى للنسبة
الأول	2598	421	16.20	0.007	14.79	17.62
الثاني	1980	322	16.26	0.008	14.64	17.89
الثالث	1628	207	12.71	0.008	11.10	14.33
الرابع	970	52	5.36	0.007	3.94	6.78
الخامس	903	49	5.43	0.008	3.95	6.90
السادس	842	80	9.50	0.010	7.52	11.48
السابع	742	42	5.66	0.008	4.00	7.32
الثامن	694	19	2.74	0.006	1.52	3.95
جميع الصفوف	36602	4102	11.21	0.002	10.88	11.53

من الجدول السابق جدول يلاحظ الأتيان أصغر نسبة للتسرب بمحلية ريفي خشم القربة كانت بالصف الثامن أساس، حيث بلغت هذه النسبة (2.74 %)، وهي تتراوح بين (1.52 %) و (3.95 %) بمجتمع هذه المحلية، وترجع ذلك إلى الإهتمام الكبير بالتعليم في هذه المحلية وتشجيع التلاميذ والأسر لتكملة تعليمهم ومساعدة المجالس التربوية للمدارس والمعلمين ، وتوفير متطلبات الدراسة من قبل المنظمات وإدارة تعليم البنت وديوان الزكاة . أن أكبر نسبة للتسرب بمحلية ريفي خشم القربة كانت بالصف الثاني أساس، حيث بلغت هذه النسبة (16.26 %)، وهي تتراوح بين (14.64 %) و (17.89 %) بمجتمع هذه المحلية، ويرجع ذلك إلى بعد المدرسة عن سكن التلميذ، كثرة الأمراض المنتشرة في المنطقة التي يتعرض لها الأطفال تجعلهم غير قادرين على مواصلة الدراسة، أن نسبة تسرب التلاميذ البنين من جميع صفوف مرحلة الأساس ككل بمحلية ريفي خشم القربة بلغت (11.21 %)، وهي تتراوح بين (10.88%) و (11.52%) بمجتمع هذه المحلية.

عرض نتائج السؤال الثاني :

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الحالية والذي نصه : « ما نسب تسرب التلميذات (البنات) بالصفوف المختلفة لمرحلة التعليم الأساسي بمحليتي ريفي خشم القربة، ود

الحليو، ؟»، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لتسرب التلميذات بكل صف دراسي على حدة، ولكل محلية على حدة، ومن ثم تم حساب حدود الثقة لهذه النسب بمجتمع الدراسة بمستوى ثقة (95 %)، والجداول التالية توضح نتائج هذه الاجراءات :

جدول رقم (7) يوضح التكرارات والنسب المئوية لتسرب التلميذات (البنات) بالصفوف المختلفة لمرحلة التعليم الأساسي محلية ود الحليو وحدود الثقة لهذه النسب بمستوى ثقة (95 %) بمجتمع محلية ود الحليو

الصفوف الدراسية	العدد الكلي للتلميذات	التلميذات المتسربات	النسبة المئوية للتسرب	الخطأ المعياري للنسبة	حدود الثقة للنسبة بالمجتمع	
					الحد الأدنى للنسبة	الحد الأعلى للنسبة
الأول	1644	111	6.75	0.006	5.54	7.96
الثاني	1533	200	13.05	0.009	11.36	14.73
الثالث	1302	230	17.67	0.011	15.59	19.74
الرابع	1047	131	12.51	0.010	10.51	14.52
الخامس	892	8	9.42	0.010	7.50	11.33
السادس	796	187	23.49	0.015	20.55	26.44
السابع	593	192	32.38	0.019	28.61	36.14
الثامن	368	97	26.36	0.023	21.86	30.86
جميع الصفوف	8175	1232	15.07	0.004	14.29	15.85

من الجدول يلاحظ الآتي :

أن التسرب يكثر بالصف السابع حيث تتركز نظرتهم السالبة لتعليم البنت في هذه السن ويمنعون خروجها من البيت.

جدول رقم (8) يوضح التكرارات والنسب المئوية لتسرب التلميذات (البنات) بالصفوف المختلفة لمرحلة التعليم الأساسي محلية ريفي خشم القربة وحدود الثقة لهذه النسب بمستوى ثقة (95%) بمجتمع محلية ريفي خشم القربة

الصفوف الدراسية	العدد الكلي للتلميذات	التلميذات المتسربات	النسبة المئوية للتسرب	الخطأ المعياري للنسبة	حدود الثقة للنسبة بالمجتمع	
					الحد الأدنى للنسبة	الحد الأعلى للنسبة
الأول	1348	42	3.12	0.005	2.19	4.04
الثاني	1306	24	1.84	0.004	1.11	2.57

الصفوف الدراسية	العدد الكلي للتلميذات	التلميذات المتسربات	النسبة المئوية للتسرب	الخطأ المعياري للنسبة	حدود الثقة للنسبة بالمجتمع	
					الحد الأدنى للنسبة	الحد الأعلى للنسبة
الثالث	1282	150	11.7	0.009	9.94	13.46
الرابع	1120	86	7.68	0.008	6.12	9.24
الخامس	996	200	20.08	0.013	17.59	22.57
السادس	779	61	7.83	0.010	5.94	9.72
السابع	706	223	31.59	0.018	28.16	35.02
الثامن	407	73	17.94	0.019	14.21	21.66
جميع الصفوف	7944	859	10.81	0.003	10.13	11.50

إن أعلى نسبة تسرب للتلميذات بهذه المحلية يتركز بالصف السابع ويفسر ذلك عدم وعيهم لتعليم البنت في هذه المرحلة ويركزون على زواجها وتعليمها خدمة البيت ويرونه الأساس الذي وجدت له وأن التعليم لا يساعدها بشيء مادامت ستكون أمّاً أو زوجة ، عدم توفير المدارس الثانوية بالقرى مما يجعل الآباء يتعللون بعدم دخولها للمرحلة الثانوية في المدينة

جدول رقم(9) يوضح نتائج اختبار (ذ) للفرق بين نسبتي مجموعتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في نسب تسرب التلميذات (البنت) من مرحلة التعليم الأساسي تبعاً للموقع الجغرافي الإداري (المحلية)

المحليتين موضع المقارنة	العدد الكلي للتلميذات	التلميذات المتسربات	النسبة المئوية للتسرب	الخطأ المعياري للفرق	قيمة (ذ) المحسوبة	الاستنتاج
ود الحليو	8175	1232	15.07	0.00527	8.075	الفرق دال إحصائياً
ريفي خشم القربة	7944	859	10.81			

من الجدول السابق جدول رقم(9) يلاحظ الآتي :

أن قيمة (ذ) المحسوبة دالة إحصائياً وهذا يدل على أن هذه المحليتان معظم سكانها من قبائل الشكرية واللحويين وتتركز عندهم النظرة السالبة لتعليم البنت وبعد المدارس عن سكن البنت يقلل من فرصة بقاؤها في المدرسة مما يزيد من فرصة تسربها .

عرض نتائج السؤال الرابع :

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة الحالية والذي نصه : « هل توجد فروق دالة في نسب التسرب من مرحلة التعليم الأساسي بمحليتي ريفي ودالحليو، وريفي خشم القرية ، تبعا للنوع (بنين / بنات) ؟ » تم حساب التكرارات والنسب المئوية لتسرب التلاميذ والتلميذات بكل محلية على حدة، ومن ثم تم إجراء اختبار (ذ) للفرق بين نسبتي مجموعتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح نتائج هذه الإجراءات :

جدول رقم (10) يوضح نتائج اختبار (ذ) للفرق بين نسبتي مجموعتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في نسب التسرب من مرحلة التعليم الأساسي تبعا للنوع (بنين / بنات) بمحليتي ريفيودالحليو، وريفي خشم القرية ،

المحلية	نوع التلاميذ	العدد الكلي	عدد المتسربين	النسبة المئوية للتسرب	الخطأ المعياري للفرق	قيمة (ذ) المحسوبة	الاستنتاج
ود الحليو	بنين	28292	3884	13.73	0.004	3.013	الفرق دال إحصائياً، نسبة البنات أكبر
	بنات	8175	1232	15.07			
ريفي خشم القرية	بنين	36602	4102	11.21	0.004	1.022	الفرق غير دال إحصائياً
	بنات	7944	859	10.81			

من الجدول (يلاحظ الآتي :

أن قيمة (ذ) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)؛ عند مقارنة نسبتي تسرب التلاميذ البنين ونظيرتها للتلميذات البنات بمحلية ريفي خشم القرية، مما يعني عدم وجود فروق دالة بين البنين والبنات في نسب التسرب من مرحلة الأساس بهذه المحلية.

بالنسبة لبقية قيم (ذ) المحسوبة بالجدول، في دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)؛ مما يعني عدم وجود فروق دالة بين البنين والبنات في نسب التسرب من مرحلة الأساس بهذه المحليتان ، محلية ود الحليو ففيها نسب تسرب التلميذات البنات أكبر، نسب تسرب التلاميذ البنين أكبر. ويفسر بعدم وجود فروق دالة بين البنين والبنات في التسرب بمحلية ريفي خشم القرية بوعي أولياء الأمور بأهمية التعليم سواء

أما بالنسبة لمحلية ود الحليو ترتفع فيها نسبة تسرب البنات العوامل الاقتصادية تعتبر من أهم العوامل المتسببة في تسرب التلاميذ والتلميذات

عرض نتائج السؤال الخامس:

« من أهم الأسباب الاقتصادية المؤدية لتسرب التلميذات من مرحلة التعليم الأساسي بمحليتي ريفي ودالحليو وريفي خشم القرية من وجهة نظر آباء هؤلاء التلاميذ والتلميذات ؟ »

فقرات محور الأسباب الاقتصادية المؤدية للتسرب من المدرسة، ومن ثم إجراء اختبار(ت) لمتوسط مجتمع واحد، والجدول التالي يوضح نتائج هذه الإجراءات :

جدول رقم (11) يوضح نتيجة اختبار (ت) لمتوسط مجتمع واحد لمعرفة أهم الأسباب الاقتصادية المؤدية لتسرب التلاميذ والتلميذات من مرحلة التعليم الأساسي بمحليتي ريفي ودالحيلو وريفي القربة من وجهة نظر أولياء أمور هؤلاء التلاميذ والتلميذات

رقم	فقرات محور الأسباب الاقتصادية المؤدية للتسرب من المدرسة	وسط حسابي	انحراف معياري	قيمة محكية	قيمة (ت) محسوبة	د ح	الدلالة عند (0.05)	استنتاج درجة التأثير على التسرب
1		4.33	1.11	4.5	-1.439	87	غير دالة	كبيرة جداً
2		4.40	1.02	4.5	938.-	87	غير دالة	كبيرة جداً
3		4.20	96.	4.0	1.997	87	دالة	كبيرة
4		4.07	1.22	4.0	0.524	87	غير دالة	فوق الوسط
5		4.36	1.13	4.5	-1.185	87	غير دالة	كبيرة جداً
6		4.23	88.	4.0	2.421	87	دالة	كبيرة
7		4.36	92.	4.5	-1.384	87	غير دالة	كبيرة جداً
8		4.02	1.17	4.0	0.181	87	غير دالة	فوق الوسط
9		4.26	1.03	4.5	-2.165	87	دالة	كبيرة
10		4.01	1.20	4.0	0.089	87	غير دالة	فوق الوسط
11		4.35	1.01	4.5	-1.377	87	غير دالة	كبيرة جداً
12		4.49	77.	4.5	138.-	87	غير دالة	كبيرة جداً

من الجدول السابق يُلاحظ الآتي :

1/ بالنسبة للفقرة رقم (1) والتي تشير إلى حاجة الأسرة للتلميذ / التلميذة في عمل البيت، والفقرة رقم (2) والتي تشير إلى تكليف التلميذ / التلميذة بأعمال كثيرة في البيت، والفقرة رقم (5) والتي تشير إلى هجرة الآباء طلباً للعمل وغيابهم لفترات طويلة، والفقرة رقم (7) والتي تشير إلى مساعدة التلميذ / التلميذة للأهل في كسب العيش، والفقرة رقم (11) والتي تشير إلى عدم قدرة التلميذ / التلميذة على الظهور بمظهر طيب أسوة ببقية التلاميذ والتلميذات بالمدرسة، والفقرة رقم (12) والتي تشير إلى ارتفاع تكلفة التعليم، فهي تؤثر بدرجة كبيرة جداً 2/ بالنسبة لبقية فقرات الأسباب الاقتصادية المعروضة بالجدول، فدرجة تأثيرها السلبي في تسرب التلاميذ والتلميذات من مرحلة الأساس تتراوح بين كبيرة وفوق الوسط، وذلك من وجهة نظر أولياء أمور هؤلاء التلاميذ والتلميذات.

الخاتمة : تؤدي الأوضاع الاقتصادية للأفراد دور كبير في تمكين الإنسان من الحصول على كل ما يرتضيه ومن ذلك التعليم تدهور الأوضاع الاقتصادية يسهم اسهاماً كاملاً في المساعدة على التسرب في هذه المحليتين ساهم قلة دخل الآباء في التسرب مما جعلهم يدفعون الأبناء للعممل لمساعدتهم، ورغبة الأبناء في الكسب والاستقلال المادي وعدم قدر الأسرة على تغطية نفقات الدراسة من زى مدرسي وكتب وكراسات، وتعرض الأسر للالزمات الاقتصادية خاصة في الونة الأخيرة بسبب ارتفاع الاسعار وشح الأمطار مما جعلهم للخروج من مناطقهم للعمل، واعتقاد التلميذ بأن العمل المبكر يؤدي إلى تكوين الثروة والمال مع وفرة الأعمال الهامشية، عدم ظهور التلميذ بمظهر طيب أمام زملائه وعدم تناول وجبة الإفطار

أهم النتائج:

- تردى الظروف الإقتصادية في مقدمة الأسباب المؤدية لظاهرة التسرب من التعليم الأساسي مما يجعل الأسر غير قادرة على حت أبنائها على موصلة الدراسة
- ولحالات التنقل والارتحال التي تضطر لها القطاعات السكانية كالبوحن عن المرى والماء مما يقلل في أعينهم فائدة قيمة التعليم
- يعتبر كبر حجم الأسرة واختلاف التوازن بين حجمها ومواردها الاقتصادية وصعوبة ظروفها المادية وغياب الآباء عن المنزل بحث عن الرزق فترة طويلة يعد من أهم الأسباب لتسرب التلاميذ عن الدراسة
- يؤثر المستوى التعليمي للام أو من يقوم مقامها وكذا الأب في التسرب تكون النظرة مادية عندهم لماذا ندفع في التعليم .
- يعتبر الفقر وقلة الموارد وارتفاع تكلفة التعليم من أسباب التسرب في المحليتين

التوصيات:

- دعم التلاميذ الفقراء وإعفائهم من الرسوم والمستلزمات الدراسية والمساهمات المالية .
- القيام بدراسات من حين لآخر لتوفير قاعدة معلومات إحصائية عن نسب التسرب .
- إيجاد آلية للتعرف على الطلاب المعرضين لخطرالتسرب وتشجيعهم ورفع معنوياتهم وبذل كل الجهود لمساعدتهم للعودة للمدرسة وتوفير كل المستلزمات المدرسية لهم

المصادر والمراجع:

- (1) يوسف عبد الرحمن الملا، التسرب وجهود التنمية، مجلة التربية، العدد 99، السنة العشرون، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم مطابع قطر الوطنية، 1991م ص 24
- (2) عزت عزت جرادات وعبد الكريم المؤمن، العوامل المؤثرة في تدني مستوى التعليم في الريف الأردني، سلسلة دراسات ووثائق التعليم والتنمية في الوطن العربي، العدد (21)، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، 1987م ص 41
- (3) علي عبد الطالب، نحو فهم أعمق لظاهرة التسرب في تعليم الكبار، تعليم الجماهير، العدد (28)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1985م ص 202
- (4) أحمد فاروق محفوظ، التعليم الإبتدائي بالملكة العربية السعودية، 1995م، الرياض ص 34
- (5) فوزية طه مهدي، تقويم مرحلة التعليم الأساس في ولاية الخرطوم، 2007م، الخرطوم، ط 1 ص 32
- (6) للزم علي الاميري، التسرب في التعليم الأساس للبنات في ولاية جنوب كردفان مع التركيز على سكان الريف والرحل، رسالة ماجستير غير منسورة، جامعة النيلين، 2004م. ص 32
- (7) محمد عثمان صالح، عوامل البيئة التعليمية وأثرها على الفاعل التربوي ولاية كسلا، رسالة دكتوراه، منشورة، جامعة أفريقيا العالمية، 2005م. ص 54
- (8) يوسف عبد الرحمن الملا، التسرب وجهود التنمية، مجلة التربية، العدد 99، ص 77
- (9) مدينة سيد أحمد عبد الله، تسرب تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية غرب كسلا، دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة في التربية ص 18
- (10) نعيم حبيب جعيني، السياسة التعليمية في العالم العربي الواقع والأفاق، معهد الإنماء العربي، بيروت، 1987م. ص 89
- (11) أحمد أبو العباس، المنهج وأثره في التسرب، بحث مقدم لحلقة الجزائر، 1972م، القاهرة ص 317
- (12) عائض قاسم الحربي، العوامل المدرسية والاجتماعية المؤثرة في تسرب مرحلة المتوسطة ص 22
- (13) آدم محمد آدم وآخرون، الهروب والغياب والتسرب في المرحلة الإبتدائية، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الخرطوم، 1973م. ص 129
- (14) إبراهيم سليمان الدسيس، الكفاءة الداخلية لمرحلة الأساس وأثرها على التنمية، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة الخرطوم، 2001م. ص 35
- (15) عبد الرحمن أحمد الاحمدي ورجاء أبو علام، تسرب الطلبة من التعليم العام الحكومي خلال الفترة من العام الدراسي 76-1977م حتى عام 1986-85م، والأسباب المؤدية لهذه الظاهرة بدولة الكويت، المجلة التربوية، المجلد (4)، العدد 3 ص 412
- (16) آدم محمد آدم وآخرون، الهروب والغياب والتسرب في المرحلة الإبتدائية، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الخرطوم، 1973م. ص 87
- (17) محمد الحسين سليمان رمضان، التسرب في مرحلة التعليم الأساس وأسبابه المدرسية والاجتماعية والاقتصادية بمحافظة القاش ولاية كسلا، دراسة ماجستير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية 2000م ص 45

- (18) محمد عثمان صالح ،عوامل البيئة التعليمية وأثرها على الفاقد التربوي ولاية كسلا ،رسالة دكتوراه ،منشورة ،جامعة أفريقيا العالمية ،2005م ص56
- (19) يحيى محمد نبهان ،أساليب تربوية في الثواب والعقاب ،2010م، عمان الأردن—ص43
- (20) غانم حسن غانم ،هروب التلاميذ من المدرسة وكيف نواجهه،2006م، المكتبة المصرية للطباعة والنشر ص90
- (21) عبد الرحمن أحمد كدوك وآخرون ، ديناميكية القبول والتدفق والكفاية الداخلية في المرحلة الابتدائية ، مركز البحوث والتطوير التربوي ،1985م، ط1(ص35)
- (22) عبد الله محمد عبد الدائم ،التربية في البلدان العربية حاضرها ومستقبلها ،2000م، دار العلم للملايين ص7
- (23) سليمان أحمد محمد ، دراسات ،المجلد الحادي والعشرون ،العدد الرابع،1994م، بالتزامن مع اليونسكو ،الخرطوم،ص15
- (24) محمد صديق الحسن ،التسرب والتنمية الأسباب والدوافع ،2002م،مجلة التربية ،العدد 99 ص12
- (25) حسن أحمد عبيد ،فلسفة النظام التعليمي والسياسة التربوية ،1973م، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ص 16
- (26) إبراهيم سليمان الدسيس ،الكفاءة الداخلية لمرحلة الأساس وأثرها على التنمية ،رسالة ماجستير ،غير منشورة ،جامعة الخرطوم ،2001م.ص11
- (27) عائض قاسم الحربي،العوامل المدرسية والاجتماعية المؤثرة في تسرب مرحلة المتوسطة ص19
- (28) محمد صديق الحسن ،التسرب والتنمية الأسباب والدوافع ،2002م،مجلة التربية ،العدد 99 ص69
- (29) آدم محمد آدم وآخرون ،الهروب والغياب والتسرب في المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير منشورة ،جامعة الخرطوم ،1973م.ص17
- (30) علي عبد الطالب ،نحو فهم أعمق لظاهرة التسرب في تعليم الكبار، تعليم الجماهير ، العدد (28)،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،1985م ص309

المصادر والمراجع:

- (1) ابو العباس أحمد أبو العباس، المنهج وأثره في التسرب، بحث مقدم لحلقة الجزائر، 1972م، القاهرة
- (2) آدم محمد آدم وآخرون، الهروب والغياب والتسرب في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الخرطوم، 1973م.
- (3) احمد عبد الرحمن أحمد ورجاء أبو علام، تسرب الطلبة من التعليم العام الحكومي خلال الفترة من العام الدراسي 76- 1977م حتى عام 1986-85م، والأسباب المؤدية لهذه الظاهرة بدولة الكويت، المجلة التربوية، المجلد (4)، العدد 1987م.
- (4) اللزم الأميري علي، التسرب في التعليم الأساسي للبنات في ولاية جنوب كردفان مع التركيز على سكان الريف والرحل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين، 2004
- (5) الحسن محمد صديق، التسرب والتنمية الأسباب والدوافع، 2002م، مجلة التربية، العدد 99
- (6) إبراهيم سليمان الدسيس، الكفاءة الداخلية لمرحلة الأساس وأثرها على التنمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم، 2001م.
- (7) السادة هاشم إبراهيم علي، التسرب في التعليم الابتدائي في دولة قطر، رسالة ماجستير منشورة، الطبعة الأولى، 1982م.
- (8) الملاً يوسف عبد الرحمن، التسرب وجهود التنمية، مجلة التربية، العدد 99، السنة العشرون، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم مطابع قطر الوطنية، 1991م، ص 1
- (9) جرادات عزت وعبد الكريم المؤمن، العوامل المؤثرة في تدني مستوى التعليم في الريف الأردني، سلسلة دراسات ووثائق التعليم والتنمية في الوطن العربي، العدد (21)، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، 1987م، ص 4
- (10) جعيني نعيم حبيب، السياسة التعليمية في العالم العربي الواقع والأفاق، معهد الإنماء العربي، بيروت، 1982
- (11) سليمان محمد الحسين رمضان، التسرب في مرحلة التعليم الأساسي وأسبابه المدرسية والاجتماعية والاقتصادية بمحافظة القاش ولاية كسلا، دراسة ماجستير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية 2000م
- (12) صالح محمد عثمان صالح، عوامل البيئة التعليمية وأثرها على الفاقد التربوي ولاية كسلا، رسالة دكتوراه، منشورة، جامعة أفريقيا العالمية، 2005م
- (13) عائض قاسم الحربي، العوامل المدرسية والاجتماعية المؤثرة في تسرب مرحلة المتوسطة
- (14) عبد الله مدينة سيد أحمد، تسرب تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية غرب كسلا، دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة في التربية
- (15) عبد الله مدينة سيد أحمد، تسرب تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية غرب كسلا، دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة في التربية

- (16) عبيد حسن أحمد عبيد ، فلسفة النظام التعليمي والسياسة التربوية ، 1973م، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة
- (17) عبد فاروق أحمد عبده وزملائه، معجم مصطلحات التربية لفظا وصطلاحا ، دارالوفاء للطباعة والنشر
- (81) -غانم حسن غانم ، هروب التلاميذ من المدرسة وكيف نواجهه، 2006م، المكتبة المصرية للطباعة والنشر
- (19) عبد الرحمن أحمد كدوك وآخرون ، ديناميكية القبول والتدفق والكفاية الداخلية في المرحلة الابتدائية ، مركز البحوث والتطوير التربوي ، 1985م، ط1
- (20) محفوظ أحمد فاروق محفوظ ، التعليم الإبتدائي بالمملكة العربية السعودية ، 1995م، الرياض
- (21) محمد سليمان أحمد ، دراسات ، المجلد الحادي والعشرون ، العدد الرابع، 1994م، بالتزامن مع اليونسكو، الخرطوم،
- (22) محمد عبد الدائم عبد الله محمد ، التربية في البلدان العربية حاضرها ومستقبلها ، 2000م، دار العلم للملايين
- (23) محمد علي عبد الطالب ، نحو فهم أعمق لظاهرة التسرب في تعليم الكبار، تعليم الجماهير ، العدد (28)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، 1985
- (24) مهدي فوزية طه مهدي، تقويم مرحلة التعليم الأساس في ولاية الخرطوم ، 2007م، الخرطوم ، ط1
- (52) -نبهان يحيى محمد ، أساليب تربوية في الثواب والعقاب ، 2010م، عمان الأردن

ظاهرة العطف على التوهم في الأفعال بين السماع والقياس (دراسة نحوية تحليلية)

أستاذ النحو والصرف المشارك - كلية اللغة
العربية - جامعة إفريقيا العالمية.

د.مطر عبد الله إسحق محمد الجزولي

أستاذ النحو والصرف المشارك - كلية العلوم
الاسلامية واللغة العربية- جامعة غرب كردفان

د. فهمي الزين صالح أبو كساوي

المستخلص:

يقوم هذا البحث على محاولة تسليط الضوء حول ظاهرة من ظواهر النحو العربي ألا وهي (ظاهرة العطف على التوهم في الأفعال بين السماع والقياس)، هذه الظاهرة عرفها النحويون منذ أيام الخليل وسيبويه... وغيرهما، واختلفوا في شأنها، واضطربت أقوالهم في تحديد مصطلح نحوي جامع مانع لها، فحملها سيبويه على (الغلط)، وحملها فريق ثان على (التوهم) وحملها فريق ثالث على (المعنى)؛ لأن مصطلح (التوهم) لا يتناسب وجلال الآيات القرآنية الكريمة، ولذا عبر العلماء بـ(العطف على المعنى) تأدباً وصوناً لكتاب الله من التوهم، والتخيل، والظن... الخ، وعبروا في غير القرآن الكريم بـ(العطف على التوهم). يهدف هذا البحث على تسليط الضوء حول هذه الظاهرة (ظاهرة العطف على التوهم) فهو بحق من المواضيع اللغوية المهمة، فهو متصل بالمستويين (النحوي والصرفي)، والتمثيل له في الأدب العربي (شعراً، ونثراً) وفي القرآن الكريم ذروة الفصاحة، وقمة البلاغة. فأسلوب (العطف على التوهم) يظهر لأول وهلة أنه متكلف، ولكنه عند التدقيق، والتأمل، والتبصر، يتضح أن لجوء النحويين إليه بسبب دلالاته على المعنى المراد من الكلام؛ إذ إن المعنى في بعض الأساليب يحتم هذا الوجه من الإعراب والإبانة. اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي القائم على التحليل، حيث يتم جمع المادة من مصادرها الأصلية، ومراجعتها الثانوية، ثم يعكف على دراستها وتحليلها. وقد توصل البحث إلى نتائج أهمها: اعتبار (العطف على التوهم) مقيساً في بعض صورته، وبخاصة في حالتها (النصب والجر) وألا يجعل من قبيل التحمل النحوي، بل من قبيل التوسع اللغوي، واعتبار أن لكل وجه من وجوه الإعراب معنى، وبعض الأساليب اللغوية لا يتضح معناها الدقيق إلا بإعراب (العطف على التوهم).

Abstract:

This research is based on an attempt to shed light on one of the phenomena of Arabic grammar, namely (the phenomenon of sympathy for illusion in verbs between listening and analogy). A mosque prevented it, so Sibawayh carried it on (mistake), a second

group carried it on (illusion) and a third party carried it on (meaning), because the term (illusion) does not fit the majesty of the noble Qur'anic verses, and so the scholars expressed (kindness to the meaning) politely and to preserve the book God is from illusion, imagination, and conjecture...etc, and they have expressed in other than the Holy Qur'an (sympathy for illusion). This research aims to shed light on this phenomenon (phenomenon of sympathy for illusion). It is truly one of the important linguistic topics, as it is connected to the two levels (grammar and morphology), and its representation in Arabic literature (poetry and prose) and in the Holy Qur'an the height of eloquence, and the pinnacle of rhetoric. The style (sympathy for illusion) appears at first sight to be pretentious, but upon scrutiny, meditation, and insight, it becomes clear that the grammarians resort to it because of its indication of the intended meaning of the speech; As the meaning in some methods necessitates this aspect of expression and clarity. In this study, the researcher followed the descriptive approach based on analysis, where the material is collected from its original sources and secondary references, and then works on studying and analyzing it. The research reached the most important results: Considering (kindness to delusion) It is measured in some of its forms, especially in the cases of (accusation and accusative), and not to make it a form of grammatical tolerance, but rather a form of linguistic expansion, and considering that every aspect of parsing has a meaning, and some linguistic methods do not clarify their exact meaning except by parsing (sympathy for illusion).

المقدمة:

الحمد لله، والصلاة والسلام على سيدنا محمد رسول الله الفاتح لما أغلق والخاتم لما سبق ناصر الحق بالحق والهادي إلى صراطك المستقيم وعلى آله حق قدره ومقداره العظيم. وبعد: فإن موضوع هذا البحث موسوم بـ(ظاهرة العطف على التوهم في الأفعال بين السماع والقياس) هذا الموضوع عميق بحره، لا يتسنى لي حصره في مثل هذا الوقت القصير، ولكن لا نباعد عن المحاولة فيه لعل الله يهب لنا التوفيق لنخرج بشيء ﴿فَإِنْ لَمْ يُصِبْهَا وَابِلٌ فَطَلٌّ﴾^(١).

فظاهرة (العطف على التوهم) من المواضيع المهمة؛ لأنه ذو جانب كبير من النحو العربي، وله شواهد كثيرة في الأدب العربي (شعراً أو نثراً) وفي القرآن الكريم. والبحث يتناول الدلالات اللغوية، والاصطلاحات النحوية، لهذه الظاهرة والعلاقة بين المعنيين (اللغوي والاصطلاحي)، وكما يتناول البحث الأسباب التي أدت لاستخدام هذا المنهج، والضوابط والشروط للقول بهذه الظاهرة (العطف على التوهم). والدراسة في هذا الموضوع لم تكن إحصائية شاملة لجميع مظاهر (العطف على التوهم في الأفعال) في كلام العرب المنشور والمنظوم، وفي القرآن الكريم، وإنما اكتفت فقط بإيراد نماذج لهذه الظاهرة؛ متمسكة أوجه الحكمة فيها، إذ هي ورقة بحثية محكمة بصفحات محددة خوفاً من تضخم الدراسة وإلا فالمادة غزيرة جداً، موزعة بين كتب التفاسير، وكتب علماء اللغة والأدب، وممن اعتنوا ببلاغة الألفاظ القرآنية، وبيان أوجه الإعجاز فيها. وقد اقتضت طبيعة البحث، بحسب المادة المدروسة أن يتألف هيكله من ثلاثة محاور وخاتمة، وقائمة بالمصادر والمراجع، حيث خصص المحور الأول لمفهوم (التوهم) في اللغة، وفي الاصطلاح النحوي. وخصص المحور الثاني (التوهم) أسبابه، وشروطه، وضوابطه. وخصص المحور الثالث لنماذج من العطف على التوهم — في الأفعال — في الأساليب العربية، هذا وقد خلص البحث بخاتمة أشرت فيها إلى أهم المعالم البارزة لنتائج البحث، وكما قمت بتزويد البحث بفهرس للمصادر والمراجع. وأمل أن يكون في هذا البحث ما يفيد القارئ — إن شاء الله.

مفهوم (التوهم) في اللغة، وفي الاصطلاح:

أولاً: مفهوم التوهم في اللغة:

يجدر بي أن أشير هنا إلى المفهوم اللغوي للتوهم، ومادته اللغوية، قبل الخوض في بيان ما له من معنى في النحو؛ ليكون هادياً ومرشداً إلى ذلك المعنى النحوي الاصطلاحي؛ لأن التعرف على المعنى اللغوي يساعد ويرشد إلى إدراك حقيقة ما اعتاده النحويون في استعمال هذا اللفظ (التوهم) ومشتقاته، وكما يوضح كيفية انتقاله من المعنى اللغوي إلى المعنى النحوي الاصطلاحي والعلاقة بين المعنيين (اللغوي والاصطلاحي) فهي أنا ذا أعرض بعض المعاني اللغوية لكلمة (التوهم).

التوهم وبيان معانيه:

فمن تتبع مدلولات مادة (التوهم) اللغوية تبين لي أن أصل تلك المدلولات: التخيل، والتمثيل، والظن، والغلط. قال ابن فارس: «(وهم) الواو، والهاء، والميم: كلمات لا تنقاس، بل أفراد، يقال: وهمت أهم وهماً: إذا ذهب وهمي إليه»⁽²⁾، وقال الخليل: «و(الوهم): وهم القلب، والجمع: أوهام، وتوهمت في كذا، وأوهمته، أي: أغفلته»⁽³⁾.

والوهم (يفتح الواو والهاء): الغلط⁽⁴⁾، قال ثعلب: «يقال: وهمت في كذا وكذا أي: غلطت»⁽⁵⁾، وقد جاء في الحديث الشريف: «أنه (ﷺ) صلى فأوهم في صلاته فقيل: كأنك أوهمت في صلاتك فقال: كيف لا أوهم ورفع أحدكم بين ظفره وأملمته»⁽⁶⁾، وجاء في حديث آخر: «أنه (ﷺ) سجد للوهم وهو جالس»⁽⁷⁾، أي: للغلط، و(الوهم) بكسر الهاء كذلك، و(التوهم): لغة في (الوهم)، قال ابن منظور: «الوهم من خطرات القلب، والجمع أوهام، وتوهم الشيء: تخيله، وقمّله، كان في الوجود،

أو لم يكن»⁽⁸⁾، وتوهمت الشيء وتفرسته، وتوسمته، وتبينته، بمعنى واحد، وفي ذلك قال الشاعر⁽⁹⁾:
وَقَفْتُ بِهَا مِنْ بَعْدِ عَشْرِينَ حِجَّةً * فَلَايَا عَرَفْتُ الدَّارَ بَعْدَ تَوْهَمِ

و(التوهم) التخيل: فيقال: توهم أنه مريض، ويتوهم الرسام ما يرسمه في ذهنه ثم ينقله إلى اللوحة⁽¹⁰⁾، و(التوهم): الإدراك: جاء في الحديث الشريف: «لا تدركه الأوهام»⁽¹¹⁾ فالفه — سبحانه وتعالى — لا تدركه أوهام العباد؛ لأن كل ما خطر ببالك الإنسان فالفه بخلاف ذلك»⁽¹²⁾ ﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ﴾⁽¹³⁾ وعلى الرغم من ذلك؛ فإن كلمة (التوهم) تعني درجة من درجات الإدراك والمعرفة. و(التوهم) الظن: يقال: توهمت الشيء، أي: ظننته، وأوهمت غيري إيهاماً، والتوهم مثله، وقال ابن الإعرابي: «أوهم، وَوَهَمَ، وَوَهَمَ سواء»⁽¹⁴⁾، قال الشاعر⁽¹⁵⁾:

فَإِنْ أَخْطَأْتُ أَوْ أَوْهَمْتُ شَيْئاً * فَقَدْ يَهْمُ الْمُصَافِي بِالْحَبِيبِ

فالمتأمل في هذه المعاني التي ذكرها اللغويون في معنى (الوهم والتوهم) يرى أنه نوع من التخيل العقلي؛ لأمر غير موجودة يبني عليها الإنسان تصرفاً معيناً؛ فإنه إن صح توهمه انتهى إلى تبين ومعرفة، وإذا لم يصح، انتهى إلى الغلط والسهو، فتوهم الشيء، (ظنه)، والموهوم من الأشياء، ما ذهب إليه الوهم، والوهم ما وقع في ذهن من الخاطر... وهذا يتفق مع من يرى أن التوهم: (كالإحساسات الذاتية التي يتوهمها الشخص من غير أن يكون لها في العالم الخارجي مسبب معروف يحدثها بمعنى: أنه يجعل أحكامه مبنية على شعوره وذوقه، وعليه: فالوهم والتوهم: مرجوح طرفي المتروك فيه. فمما تقدم ذكره: نرك أن (التوهم) بمعناه اللغوي هو تصور أمور، وتخيّلها، ومثّلها دون أن يكون لها وجود على المستوى الواقعي أو الملموس، وهذا التوهم وسيلة تتصل بالعقل والفكر؛ فإنه قد يوصل إلى واقع وحقيقة، وقد يسفر عن غلط وسهو وخطأ⁽¹⁶⁾.

فهذه بعض معاني (التوهم والوهم) في مفهوم اللغة فهي كلّها تعود إلى المعنى الأصلي للمادة اللغوية الذي هو (الغلط، والظن، والتخيل، الخ).

ثانياً: مفهوم التوهم في الاصطلاح النحوي:

أقول في البدء من القواعد المقررة للنحو العربي: «أن المعمول لا بدّ له من عامل؛ فإن وجد كان به، وإن لم يوجد فلا بدّ من تقديره، فمن ذلك أنه لا بدّ مع رفع كل كلمة، أو نصب، أو خفض أو جزم من عامل يعمل في الأسماء والأفعال المعربة، ومثلها الأسماء المبنية، والعامل عادة لفظي مثل (المبتدأ) وعمله الرفع في الخبر، و(الفعل) وعمله الرفع في الفاعل، وفي المفعولات النصب، وهناك العامل المعنوي مثل (الابتداء) الذي يرفع المبتدأ، ومنها ما ينصب، مثل (إنّ) وأخواتها، ولنّ، وكي، والخ) ومنها ما يجزم، مثل (لم، ولما، الخ) والذي يهمن في هذا الموضع أنه في حالة غياب العامل ووجود الأثر، فلا بدّ لنا من الافتراض، أو التأويل؛ لإيجاد سبب أو عامل متوهم؛ لمعرفة الأثر حتى يواكب القاعدة النحوية؛ لأنّه لكل معمول عمل، فلا يوجد عامل بدون عمل، ولا عمل بدون معمول⁽¹⁷⁾، ومن أجل ذلك فإن التوهم يكون أحياناً توهم أنّ العامل الموجود معدوم، أو توهم أن العامل المعدوم موجود، وبعبارة أخرى: توهم وجود العامل حتى يصح

التعليل النحوي⁽¹⁸⁾، ولذا كانت فكرة العامل — ولا زالت — هي العمود الفقري في النحو العربي الذي يدور حوله الكثير من الأبحاث الرئيسة والفرعية. فالعامل هو الذي أحدث في آخر الكلمة رفعاً، أو نصباً، أو خفضاً، أو جزمًا⁽¹⁹⁾، فظاهرة (العطف على التوهم) الذي نحن بصدد البحث عنه وعن خفاياه، ما هو إلا تقدير للعامل المفقود بدون سبب معروف⁽²⁰⁾، وعليه: فالنحويون في هذه الظاهرة يكتفون بأثر العامل الموجود، بل يعطى له الحق في التأثير وهو محذوف، وليس المقصود بهرادهم هنا ظاهرة الحذف التي تمتلئ بها كتب النحو، وأبوابه؛ لأن العامل في (التوهم) ليس موجوداً في واقع التركيب اللغوي، أمّا في الحذف فمن المعروف أن غياب العامل شروطاً ومسوغاتٍ وقرائن لا بدّ من مراعاتها، ولذا يرى أبو حيان الأندلسي: «أن العامل في العطف على التوهم مفقود، وأثره موجود»، وعليه: فإنّ من خصائص اللغة العربية كثيراً ما تحمل مستويين: أحدهما: غير منطوق به، والآخر: منطوق به، ولكن غير المنطوق به يتحكّم في المنطوق به، ويوجه تفسيره؛ لأنه مراد حكماً وتقديراً⁽²¹⁾، فهذه نظرة سريعة في قضية العامل والمعمول في اللغة العربية.

رجوعاً إلى البدء:

أمّا مفهوم (العطف على التوهم في الاصطلاح النحوي)، فمعناه الاصطلاحي مشتق من معناه اللغوي، فالتوهم — كما ذكرنا — يعني: التخيل، وتوهم الشيء تخيله، كان في الوجود أم لم يكن، ووهم إذا غلط، وللتوهم في الاصطلاح النحوي تعريفات كثيرة منها:

1. عطف قائم على التخيل أو الظن يبيح للمتكلم الخروج بالكلام في إعرابه على غير وجهه الذي يقتضيه الكلام توهماً؛ لوجود عامل متوهم، ويكون اللفظ المعطوف مخالفاً للمعطوف عليه يقتضي العلامة الإعرابية للمعطوف⁽²²⁾.
2. وقال الفراء: «التوهم هو كل معنى احتمل وجهين ثم وقف بينهما بكلام، جاز أن يكون الآخر معرباً بخلاف الأول»⁽²³⁾.
3. وذكر الرماني: أن العطف على التوهم، أو التأويل، هو الحمل على معنى كلام يخالف المذكور في الإعراب، ويوافقه في المعنى⁽²⁴⁾.
4. وقال أبو البقاء: «والمراد به العطف على المعنى، أي: جوز العربي في ذهنه ملاحظة ذلك المعنى في المعطوف عليه، فعطف ملاحظاً له، وهو مقصد صواب»⁽²⁵⁾.
5. وقال هاني محمد عبد الرزاق: «المقصود من التوهم: هو إعطاء ما يستحقه حكم ما لحكم آخر لا يستحقه؛ لشبه بين الحكمين»⁽²⁶⁾.
6. وعرفه عبد الله جاد الكريم: «بأنه تفسير تخيلي يضطر إليه النحاة والصرفيون، وذلك عن طريق الاستعانة بالمعنى في محاولة للتوفيق وتحقيق الانسجام بين ما قد يظن من خطأ في إعراب ألفاظ بعض التراكيب العربية الفصيحة والتي لا ريب في صحتها، وبين القواعد النحوية والصرفية ومحاولة تفسير مجيئها على هذا النظم»⁽²⁷⁾.

تلك هي بعض التعريفات الاصطلاحية النحوية لهذه الظاهرة وكلها متقاربة معنىً.

فالتوهم — في جميع التعريفات السابقة — هو أن يتوهم المتكلم ويتخيل وجود معطوف عليه مفهوم من السياق فيعرب المعطوف وفق إعراب ذلك المعطوف عليه المتخيل، فكل ما تقدم ذكره تفسير لبعض الظواهر اللغوية التي تعجز أقيسة النحويين والصرفيين عن استيعابها، وإخضاعها لقواعدهم. وفي هذا الشأن والسياق يذكر السيوطي: «إنه من سنن العرب التوهم والإيهام، وهو أن يتوهم أحدهم شيئاً، ثم يجعل ذلك كالحق»⁽²⁸⁾.

فالنحاة العرب لجأوا إلى استخدام التوهم بعد التفكير في معنى التركيب فالمعنى هو الذي يدفعهم لذلك، ولسنا الآن بصدد مناقشة قضية (اللفظ والمعنى) ولكن نوضح بصورة موجزة مدى اهتمام العرب البالغ بالمعنى الذي كان يركز عليه استخدام النحويين لمنهج التوهم، وأكد ما نستفتح هذا الأمر — أعني: عناية العرب والنحويين بالمعنى — قول ابن جني: «إن العرب كانت تعنى بألفاظها، فتصلحها، وتهذبها، وتراعيها، وتلاحظ أحكامها بالشعر تارة، وبالخطب تارة أخرى، بالأسجاع التي تلتزمها، وتتكلف استمرارها؛ فإن المعاني أقوى عندها، وأكرم عليها، وأفخم قدراً في نفوسها»⁽²⁹⁾، فالمعنى هو الذي جعل العرب: «تحمل على ألفاظها لمعانيها حتى لا تفسد الإعراب لصحة المعنى»⁽³⁰⁾، فالنحاة وعلماء اللغة يقررون: من أن كل جملة صحيحة نحوياً تعد جملة مستقيمة، ولكن الحكم على هذه الاستقامة بالحسن والكذب يتعلق بالمعنى الذي تفيد عناصر الجملة عندها فتتراطب نحوياً⁽³¹⁾، وهذا ويرى ابن جني قائلاً: «رأيت غاية المعنى للفظ، وكون اللفظ خادماً للمعنى، مشيداً به، وأنه إنما جيء به له، ومن أجله، وأما غير هذه الطريقة من الحمل على المعنى عليه وإضمار المصدر لدلالة الفعل عليه، وحذف الحروف والأجزاء التوام، والحمل وغير ذلك حملاً عليه، وتصوراً له وغير ذلك، مما يطول ذكره، ويميل أيسره فأمراً مستقر، ومذهب غير مستنكر»⁽³²⁾. فاللغة دائماً تصطنع الوسائل التي تعين على جلاء المراد وكشف اللبس⁽³³⁾، ولكل ما تقدم صرح النحويون: بأن الحمل على المعنى أكثر في كلامهم من أن يحصى، فالمعاني هي التي تصرف التراكيب وتتصرف بها، ولا يصح العكس، ولو أخذ النحويون جميعاً بهذا لاستغنوا عن كثير من التأويلات الضعيفة والتعليقات الباطلة، فاللغة بجانب كونها حاملة لمجموعة من المعاني في صيغة كلامية لفظية لا ينبغي تغافلها، ومن هنا قالوا: «إذا اجتمع الحمل على اللفظ والحمل على المعنى، بدئ بالحمل على اللفظ، وعلل ذلك بأن اللفظ هو المشاهد المنظور إليه، وأما المعنى فخفي راجع إلى مراد المتكلم، فكانت مراعاة اللفظ والبدء به أولى، وأن اللفظ متقدم على المعنى؛ لأنك أولاً ما تسمع اللفظ فتفهم معناه عقبه، فاعتبر الأسبق»⁽³⁴⁾، وعليه: فمناط منهج التوهم هو النظر للألفاظ المكونة للتركيب وعند مخالفتها للقاعدة يلجأ النحويون إلى الاستعانة بالمعنى للتوفيق بين النصوص والقواعد، وقد أشار الدكتور/أحمد علم الدين الجندي لهذا السبب من أسباب التوهم بقوله: «ومما يؤكد قوة المعاني على المباني أن أساليب كثيرة لم تلتزم بقواعد النحاة، ولم يجد النحاة مندوحة لقبول تلك الأساليب في نظرهم إلا بحملها على المعنى، و(الحمل على المعنى) مصطلح يكثر دورانه في قضايا النحو العربي، وتلك الأساليب المخالفة لم تلبث أن ثبتت

أقدامها حتى أصبحت من سنن العرب»⁽³⁵⁾، وقد لعب الحمل على المعنى، والاهتمام به من قبل العرب، والنحويين من الأسباب الرئيسية لاستخدام هذا المنهج (التوهم) لدى النحويين؛ لأن المعنى هو الذي يتحكم في العمل النحوي ويوجهه⁽³⁶⁾، فالمعنى من الأمور التي كانت لها أثرها من الدراسات العربية بعامة.

ثالثاً: مصطلح (التوهم) بين القبول والرفض:

استخدم النحويون منهج (التوهم) في معالجة مسائل وقضايا كثيرة وقالوا: بد (التوهم) فيها، إذا كانت شعراً عربياً، أو نثراً، وإذا كانت قرآناً سموه بد (الحمل على المعنى) تأديباً مع القرآن الكريم في حين (التوهم) ينسب للفراء، لا للقرآن ومنزله (جل جلاله) وعزّ كماله، ولكن على الرغم من هذا التوجيه من كبار علماء النحو على الأخذ بهذه الظاهرة، والعمل به إلا إنها لم تكن موضع إجماع منهم، فمنهم من يراه غلطاً لا يعتد به وفي ذلك يقول ابن الأنباري: «وهذا من الشاذ الذي لا يعتد به لقلته وشذوذه، وذهب لمنع الأخذ به أبو حيان في آخر مؤلفاته: (ارتشاف الضرب) — وقد كان يأخذ بالتوهم — وها هو هنا يقول: «الخفض على التوهم ممنوع، عامة النحويين لا يجيزونه، وأجاز الكسائي والفراء قياساً، ويعقب بقوله: «العطف على التوهم لا ينقاس، خلافاً للفراء»⁽³⁷⁾ على الرغم من أنه هو الذي شارك في وضع أسس وضوابط وشروط على التوهم، وفي ذلك قال: «لا بد أن يكون المعنى متحداً في المعطوف والمعطوف عليه، وأكد البغدادي — أيضاً — أن هذا لا يجوز القياس عليه، وذلك بعد أن أورد قول زهير بن أبي سلمى⁽³⁸⁾:

بَدَا لِي أَنِّي لَسْتُ مُدْرِكُ مَا مَضَى* وَلَا سَابِقُ شَيْئاً إِذَا كَانَ جَائِياً

وقال: «وهذا لا يجوز القياس عليه»⁽³⁹⁾، ولذلك أرى انقسام النحويين حول قبول منهج العطف على التوهم — سواء منسوب للعرب، أو للنحويين — أو رفضه، هذا من جهة، ومن جهة أخرى الذين أخذوا به يختلفون — أيضاً — حول قياسيته هل يجوز القياس على التوهم أو لا؟.

بداية نلاحظ: أن حدة هذا الخلاف تخف بالنسبة لكلام العرب — شعراً أو نثراً — فهم أي: علماء النحو جميعاً متفقون على توهم العرب في معظم الأمثلة التي ستأتي ذكرها وتحليلها — في هذا البحث — ولكنهم عند تعرض القرآن الكريم لهذا المنهج خففوا من هذه الظاهرة وأسموه: (الحمل على المعنى)، وقال عبد الله أحمد جاد كريم: «وليتهم اتفقوا عليه منهجاً معتبراً لديهم»⁽⁴⁰⁾، ولكنهم مع ذلك انقسموا إلى مذهبين:

المذهب الأول: الرافضون للتوهم: (الحمل على المعنى في القرآن الكريم):

ومن هؤلاء الرافضين لمنهج التوهم، والعمل به، أبو جعفر النحاس⁽⁴¹⁾، وأبو حيان الأندلسي⁽⁴²⁾، وابن عقيل⁽⁴³⁾، وخليل الحسون، في كتابه: (النحويون والقرآن)⁽⁴⁴⁾، ومحمد عبدو فلفل في بحثه بعنوان (التوهم أو القياس الخاطئ في الدرس اللغوي عند العرب قديماً وحديثاً)⁽⁴⁵⁾، والأستاذ/ عباس حسن⁽⁴⁶⁾، فهؤلاء ينكرون ويرفضون (الحمل على التوهم في القرآن الكريم) خاصة⁽⁴⁷⁾، وفكرة هؤلاء تدور على (أن القرآن الكريم، لا يحمل على ما ليس بمقيس ما أمكن، وهو (الحمل على

التوهم)، فهم ينكرون الحمل على المعنى (التوهم) في القرآن الكريم خاصة، ويراه ابن الأنباري: «أنه ضرب من الغلط، ويراه»: من الشاذ الذي لا يعتد به لقلته وشذوذه»⁽⁴⁸⁾، وينكر الأستاذ/عباس حسن: (العطف على التوهم)، واعتبره غير صحيح، ولا يجوز القياس عليه؛ لفساده، وقد حصر العطف على التوهم في الاسم المعطوف على (خبر ليس، وما)⁽⁴⁹⁾. والقول نفسه مع بهجة الأثري: الذي يرفض التوهم مطلقاً. هذا وقد صنف أبو حيان الأندلسي، ونسب إليه تأييده للتوهم إلا أنه يصرح بأن (العطف على التوهم) لا يقاس، خلافاً (للفراء الكوفي) وعلى ذلك: فأكثر النحويين لم يجزه في مجال التقعيد؛ لأن فيه خروجاً عن قواعد اللغة، وأصولها المتمثلة في السماع، والقياس، والإجماع واستصحاب الحال، أما الإجماع؛ فلأن جمهور النحويين لم يقل بقياسية التوهم ربما حصروه في الشعر، أو وصفوه بالغلط.⁽⁵⁰⁾ أما استصحاب الحال؛ فـ(العطف على التوهم) خروج عن الأصل، وهو وجه من وجوه التقدير، والتأويل المبالغ فيهما أحياناً، فلا يصح أن يخضع لسلطان هذا الأصل عن أصول النحو، وأما القياس؛ فيمكن القول إن (عطف التوهم) غير قياسي؛ لأن فيه مخالفة لقواعد اللغة، ولذا يعدّ التوهم من باب القياس الخاطئ عند قسم كبير من العلماء، كما أن (عطف التوهم) فيه مخالفة لجملة من قواعد النحو، وضوابطه، ومن هذه القواعد:

1. الأصل في حروف الجر أن لا يضمّر، ولا تعمل مع الحذف إلا بعوض، أجمع على ذلك البصريون والكوفيون.
2. الحمل على اللفظ أولى من الحمل على المعنى⁽⁵¹⁾.
3. الحمل على الظاهر أولى من التقدير وأقوى.
4. الشاذ في القياس والاستعمال لا يسوغ، ولا يرد عليه غيره، ولا ينقاس عليه.
5. (عطف التوهم) لا ينقاس على الرغم من أنهم هم الذين قد خرجوا شواهد كثيرة عليه، ومع ذلك لم يستطيعوا غصّ الطرف عنه، وعلى وجوده، وإن وجدت معه تأويلات أخرى أخروه وقدموا غيره، وفي هذا يقول أبو حيان: «إضمار الفعل لدلالة المعنى عليه أسهل من العطف مراعاة المعنى»⁽⁵²⁾، فما ذلك إلا التوهم بعينه. وبعد هذا العرض: تقول: إن العطف على التوهم غير منقاس ولكن لا يصح إنكاره وإغفاله ورفضه. وعليه: فقد نجح النحويون في استخراج منهج التوهم في معالجة الكثير من الشواهد المسموعة التي لا تعارض القواعد النحوية، فالتوهم تفسير تأويلي استخدمه النحويون وأجادوا في ذلك لحفظ اللغة العربية، ودفع مغبة قصور قواعدهم النحوية.

المذهب الثاني: الموافقون للتوهم: (الحمل على المعنى) في القرآن الكريم:

ومن هؤلاء القائلين بـ(الحمل على المعنى) والعمل به: الخليل بن أحمد، وتلميذه سيبويه، والكسائي، والفراء⁽⁵³⁾، وأبو علي الفارسي والزجاج⁽⁵⁴⁾، وابن جني، والزمخشري⁽⁵⁵⁾، وابن الأنباري⁽⁵⁶⁾، وابن يعيش، وابن مالك، وأبو حيان الأندلسي، وابن هشام الأنصاري⁽⁵⁷⁾، والزرکشي⁽⁵⁸⁾، وعبد الفتاح الحموز⁽⁵⁹⁾، والسيد رزق الطويل⁽⁶⁰⁾، وعبد الله أحمد جاد الكريم⁽⁶¹⁾، فمن هؤلاء من يؤيد (العطف على التوهم) (مطلقاً) سواء في القرآن الكريم وغيره، ويمتدحونه وأحسن من هذا كله أن يسلك

بالعبارة طريق التخريج على التوهم، وهو غور من أغوار العربية يستطلفه العرفاء ولا يستضعفه إلا الضعفاء»⁽⁶²⁾. ويرى السيوطي: «أن التوهم يكون في الجر والنصب والجرم». هذا وقد حمل الفراء: مسائل متعددة من القرآن الكريم على التوهم، واعتمد عليه في توجيه بعض القراءات وتعليلها⁽⁶³⁾. أما الزجاج فيعدّ من العلماء الذين أخذوا بالتوهم في القرآن الكريم، وكان يسميه (الحمل على المعنى) ولم ينص فيه على التوهم صراحة؛ إذ عقد فصلاً في إعراب القرآن المنسوب إليه، بعنوان: «هذا باب ما جاء في التنزيل، وقد حمل فيه اللفظ على المعنى، وكلم عليه بما يحكم على معناه لا على اللفظ، وأورد في هذا الفصل آيات قرآنية حملها النحاة على التوهم ونص على أنها من باب الحمل على المعنى»، وفي موضع آخر نص الزجاج صراحة على (التوهم) في القرآن الكريم في باب عنوانه: «هذا باب ما جاء في التنزيل من اسم الفاعل الذي يتوهم فيه جريه على غير من هو له، ولم يبرز فيه الضمير»⁽⁶⁴⁾، ولعل ابن هشام الأنصاري: أظهر من تحدث في هذه المسألة من النحاة القدامى؛ إذ عقد لها فصلاً في كتابه (مغني اللبيب) تناول فيه شواهد قرآنية، وشعرية، حملت على العطف على التوهم، وفصل القول فيه، ويتضح مما ذكر أنه يجيز هذا العطف، ولا يقيده بقيد لا في القرآن ولا في الشعر⁽⁶⁵⁾، وحمل الزركشي: بعض الآيات القرآنية على عطف التوهم، غير أنه ذكر أن بعض النحاة نصوا على أن (العطف على التوهم) لم يجيء إلا في الشعر، ونفوا أن يحمل عليه شيء من القرآن الكريم، وشنّع بعضهم القول على النحويين الذين قالوا به في القرآن الكريم، وغيرهم من جهابذة العلماء الذين قالوا بالتوهم والأخذ به. ودافع الزركشي على النحويين القائلين بالعطف على التوهم فقال: «واعلم أن بعضهم قد شنّع القول بهذا في القرآن على النحويين»، وقال: «كيف يجوز التوهم في القرآن؟ وهذا جهل منه بمرادهم؛ فإنه ليس المراد بالتوهم الغلط بل تنزيل الموجود منه منزلة المعدوم»⁽⁶⁶⁾ فالمقصود من التوهم عند هؤلاء الموافقين: هو إعطاء ما يستحقه حكم ما لحكم آخر لا يستحقه لشبه بين الحكمين. وليس المراد به: انحراف السلائق من قوانينها الذي يجري عليه أطراداً⁽⁶⁷⁾، وهو ما ذهب إليه بعض المحدثين، رافضاً اعتماد التوهم في اللغة؛ لأنه خطأ أو غلط، لا يجوز وقوعه في قواعد العربية، بينما يرى كثير من النحويين من أن الأمثال التي تساق على التوهم إنما جرى فيها ما جرى عن وعي، وإرادة، وقصد، لا عن غفلة وتوهم. وهذا الكلام صحيح فيما قيل: إنه توهم جرى عن قصد وإرادة، لا عن غفلة، وغلط، أما رفضهم القول بالتوهم والعمل به، بناء على أنه: «انحراف لغوي»⁽⁶⁸⁾ فهو ليس صحيحاً؛ لأن حقيقة معنى التوهم مردها إلى اللغة — كما تقدم — تقول: توهمت الشيء وتفرسته، وتوسمته، وتبينته، بمعنى واحد، ويطلق التوهم — أيضاً — على الغلط⁽⁶⁹⁾. والمراد بالغلط هنا: الخروج عن الأقيسة، لا الانحراف، أو الاعتبار؛ لأن كل ما يروى عن العرب يحتج به، فعلة القول بالبناء على التوهم: هي أنها خرجت عن الأقيسة وجاءت على غير السنن فاقضى الأمر إلى إعمال الذهن في التأويل والتعليل، ويحسم — لنا — هذه المسألة قول ابن هشام الأنصاري: «قال سيبويه: واعلم أنّ ناساً من العرب يغلطون فيقولون: (إنهم أجمعون ذاهبون) و(إنك وزيد ذاهبان)»⁽⁷⁰⁾، ومراده بالغلط هنا: ما عبّر عنه غيره بالتوهم، فليس مراده

بذلك الخطأ واللحن وإنما المراد أن يعامل شيءٌ معاملةً آخر على سبيل الافتراض لفائدة في الدلالة. ونوهم ابن مالك: أنه أراد الخطأ فاعترض عليه: بأنا متى جوزنا ذلك عليهم زالت الثقة بكلامهم. وامتنع أن تثبت شيئاً نادراً لإمكان أن يقال: في كل نادر أن قائله غلط»⁽⁷¹⁾. وقال السيوطي «ظن ابن مالك أن المراد بالتوهم الغلط وليس كذلك كما نبه عليه أبو حيان وابن هشام، بل هو مقصد صواب، والمراد: أنه عطف على المعنى، أي: جوز العربي في ذهنه ملاحظة ذلك المعنى في المعطوف عليه، فعطف ملاحظاً له لا أنه غلط في ذلك، ولهذا كان الأدب أن يقال في مثل ذلك في القرآن: إنه عطف على المعنى»⁽⁷²⁾. وهذا ويمكن أن يفسر كلام البصريين عندما يصفون: «بعض ما شذ على قواعدهم مما جرى على السنة بعض العرب بأنه غلط ولحن، وهم يقصدون اتهامهم بذلك حسب المدلول الظاهر للكلمتين؛ إنما يقصدون أنه شاذ عن القياس الموضوع، وخارج عليه، فلا يلتفت إليه، وتوقف كثير من المعاصرين الذين يخوضون المباحث النحوية عن هذين اللفظين، وحاولوا الرد على البصريين غير منتهيين لمدلول الكلمتين عندهم ومقصدتهم منهما»⁽⁷³⁾ وقد عقد ابن جني (في الخصائص) ما سماه بـ (باب في أغلاط العرب)⁽⁷⁴⁾، وقال: «كان أبو علي — رحمه الله — يرى وجه ذلك، ويقول:» إنما دخل هذا النحو في كلامهم؛ لأنهم ليست لهم أصول يراجعونها، ولا قوانين يعتمدون بها، وإنما تهجم به طباعهم، على ما ينطقون به، فربما استهواهم الشيء فزاعوا به عن القصد»⁽⁷⁵⁾، يفهم منه أن خروجهم عن القياس عن وعي منهم. هذا ويرى الدكتور/ عبد الفتاح الحموز: «أن العطف على التوهم مسألة منقاسة، ولا يتفق — الحموز — مع أبي حيان⁽⁷⁶⁾ في أنها ليست كذلك، ولكن نتفق مع من يرى أنه إذا أمكن تخريج شيء منه فلا مانع من ذلك»⁽⁷⁷⁾، ويقول الدكتور/ عبد الله جاد الكريم: «إن العطف على التوهم غير منقاس، ولكن لا يصح إنكاره وإغفاله، وبالفعل نجح النحويون في استخدام منهج التوهم في معالجة العديد من الشواهد المسموعة التي تعارض القواعد النحوية، فالتوهم تفسير لغوي، استخدمه النحويون، وأجادوا في ذلك لحفظ اللغة العربية، ودفع مغبة قصور قواعدهم النحوية». إلى أن يقول: «فإني أرى أنه منهج وفق فيما استخدم فيه، ولا يربو على ذلك ولا ينقاس»⁽⁷⁸⁾.

فتعتبر ظاهرة (العطف على التوهم) مقيساً في بعض صورته، فالمتأمل في كتاب سيبويه يجده وأستاذه الخليل بن أحمد يقيسان على زهير بن أبي سلمى — المتقدم — وأن سيبويه يمثل من عنده (للعطف على التوهم) الغلط نحو قوله: (إنك وزيد ذاهبان) وتقدم معنى (الغلط) عند ابن هشام الأنصاري وأن أبا جعفر النحاس نسب إلى سيبويه قياس العطف على التوهم ونسب أبو حيان قياسيته إلى الكسائي والفراء. وجعله ابن مالك في شرح التسهيل من الممكن الجائز إذ يقول: «لما كان دخول (الباء) على خبر (ليس) وخبر (ما) أجاز للمتكلم أن يجر المعطوف بعدهما على الخبر المنصوب. وجعل ابن هشام (العطف على التوهم) القسم الثالث من أقسام العطف. وقال السيوطي: «يجوز العطف على التوهم نحو: (ليس زيداً قائماً ولا قاعداً) بالجر على توهم دخول (الباء) في الخبر».

هذا ويرى البحث كذلك موافقة مسألة ما أمكن تخريجه من التوهم خرج ولا يسلم بقياسية العطف على التوهم كما يراها الدكتور/ الحموز، أو غيره.

أسباب وشروط، وضوابط العطف على (التوهم):

أولاً: أسباب التوهم (العطف على التوهم):

قبل ذكر أسباب وشروط العطف على التوهم يجدر بي أن أقف هنا — قليلاً مع خصائص اللغة العربية وسماتها؛ لأن الأسباب التي ترد بعدها لها ارتباط وثيق بطبيعة اللغة العربية — فاللغة العربية بطبعها تتميز: «بالمرونة والمطاوعة والسعة»، ومجموعة غير قليلة من الخصائص والسمات التي اكتسبها خلال تاريخها الحافل الطويل. وفي معرفة خصائص اللغة العربية، يقول ابن جني: «لغة العرب أفضل اللغات وأوسعها»⁽⁷⁹⁾؛ لقوله تعالى: (كُتِبَ لَهُ) ⁽⁸⁰⁾. ويقول ابن فارس: «لما خَصَّ الله (سبحانه وتعالى) اللسان العربي بالبيان، علم أنَّ سائر اللغات قاصرة عنه، وواقفة دونه، وأين سائر اللغات من السعة ما للغة العرب؟ وهذا ما لا خفاء له، على ذي نهية»⁽⁸¹⁾.

والبحث عندما يعرض لأسباب القول بالتوهم والحمل عليه؛ ليجد أنَّ مثل هذه الظاهرة من: تأويل، وحذف، وتقدير، وتضمن، وحمل عليه، وغيرها من الظواهر المرتبطة بطبيعة اللغة العربية وما يرتبط بهذه الطبيعة من مظاهر وأمور، يرى البحث أنها سبب بالقول في التوهم، وعندما تحدث ابن جني عن أسباب الحمل في اللغة العربية بكافة أنواعها، قال: «وسبب هذه الحمل، والإضافات والإلحاقات كثيرة، فهذه اللغة، وسعتها، وغلبة حاجة أهلها إلى التصرف فيها»⁽⁸²⁾ — أي: التصرف في نواحيها وجوانبها — لما يلبسونه، ويكثرون استعمالها عن الكلام المثلث، والشعر الموزون، والخطب والمسجوع، ولقوة إحساسهم في كل شيء شيئاً، وتخيلهم ما لا يكاد يشعر به من لم يخالف مذهبهم، هذه فيما يتعلق بخصائص اللغة العربية، ولزيادة الأمر إيضاحاً؛ فإننا أمام مجموعة من السمات التي ترتبط وتتعلق بطبيعة اللغة العربية، من شأنها أن تكون أسباباً في استخدام منهج التوهم والقول به ومنها:

1. فالسبب الرئيس من تقدير (التوهم) على العطف يعود إلى تبرير الحركة الإعرابية، في المقام الأول؛ لئلا يوصف النص بالشذوذ أو الغلط، لا سيما أن العربي مبني على نظرية العامل، وأسهم في ترسيخ هذا التقدير أن العامل المتوهم صالح للدخول في الموضع المقدر، وربما يكثر دخوله كما هي الحال في دخول (الباء) في خبر (ليس، وما)، وعلى الرغم من أن للمغايرة أثراً في تبرير الشواهد التي حملت على عطف التوهم؛ فإن المعنى قد يسهم في تفسير ذلك، لا سيما من حيث تأكيد المعطوف دون المعطوف عليه.. كما أن القياس الخاطئ وتقدير نية الاستعمال يسهمان في تبرير عطف التوهم؛ لأنَّ القياس الخاطئ يراعي فيه المعنى المتوهم في ذهن المتكلم، وهذا ما عبر عنه السيوطي عندما قال: «إن العربي جوز في ذهنه ملاحظة ذلك المعنى في المعطوف عليه، فعطف ملاحظاً له»⁽⁸³⁾.
2. تعدد مفردات اللغة العربية؛ والمراد من هذه السمة أن مفردات اللغة العربية، لم تكن واحدة في جميع أجزاء الجزيرة العربية.
3. تعدد اللهجات العربية داخل بنية اللغة، وذلك تبعاً لتعدد القبائل العربية، وكان

طبيعياً أن نجد العلماء والنحويين ما من شأنه أن يدعوهم إلى إعمال فكرهم واللجوء إلى التأويل، والحذف والتقدير، والتضمن، والوهم. وغير ذلك من السمات المرتبطة باللغة .

4. بداية اللغة العربية كان منطوقاً لا مكتوباً، وكذا النصوص العربية المدونة منها تحتمل الخلاف ذاتها.

5. وجود مراحل تطويرية في اللغة العربية ..فهذه السمات الخمس يرى البحث أنها تكون أسباباً لاستخدام النحويين لمنهج العطف على التوهم، والعمل به. ولشيوخ ظاهرة (العطف على التوهم) في الدرس اللغوي، أسباب أخرى، وهذه الأسباب ترتبط بمراحل تطور اللغة العربية ينظر في مظانها في كتب اللغة والنحو.

ثانياً: ضوابط وشروط ظاهرة العطف على (التوهم):

حدّد علماء النحو شروط وضوابط لهذه الظاهرة (العطف على التوهم)، وهذه الضوابط والشروط معظمها تنصب على (العطف على التوهم) لأنه الباب الأشهر والأكبر في هذه القضية؛ كما أن هذه الشروط والضوابط لا مانع من أن تنطبق — أيضاً — على غيره من الأبواب النحوية والصرفية الأخرى المتعلقة بظاهرة التوهم، ومن ذلك الشروط والضوابط:

1. أن يكون المعنى متحدّاً في المعطوف والمعطوف عليه، أو المحمول والمحمول عليه، (في الحمل على المعنى) وهذا الشرط، من أهم الضوابط والشروط ولذلك أثر جمهور النحويين، تسميته بـ (الحمل على المعنى)⁽⁸⁴⁾.
2. يشترط لحسن التوهم، كثرة دخول العامل المتوهم، ويكون التوهم قبيحاً إذا كان العامل يدخل بقلّة على (المعطوف عليه) في مكان التوهم، أو التقدير.
3. ألا يؤدي (التوهم) إلى أمور فاسدة، ومعاني غير مقبولة لغوياً، أو دينياً، في حالة التوجيه القرآني، وغيره.
4. ألا يكون (التوهم) مفرقاً في الفلسفة والمنطق، أي: أن لا يكون بعيداً عن اللغة، ومنطقها، بل ينطلق منها.
5. كما يعتبر المعنى وصحته من أهم الضوابط والشروط التي تحكم الحمل على (التوهم)؛ فإن ذلك يشترط فيه — أيضاً — كون المعنى، مقبولاً ومتداركاً من قبل المتكلم والمخاطب معاً.
6. صحّة دخول العامل المتوهم على (المعطوف عليه) في مكان التوهم، أو التقدير⁽⁸⁵⁾.
7. ألا يرجع ويلجأ في (التوهم) إلا لغرض بلاغيّ.

العطف على التوهم في الأفعال — في الأساليب العربية:

العطف على التوهم من أكثر الأبواب النحوية التي ورد بها التوهم، وما من نحوي، أو باحث أو عالم تحدث عن ظاهرة التوهم إلا وكان حديثه مصدراً بالعطف على التوهم بل إن معظمهم كان لا يعنى إلا بهذه الظاهرة — مسهباً أو موجزاً — والذي يهمنا في هذا المبحث

هو(العطف على التوهم في الأفعال المضارعية خاصة)،وأخذ تطبيق عليها في الأدب العربي (شعراً ونثراً) وفي القرآن الكريم، حيث يأتي العطف على التوهم في الأفعال المرفوعة والمنصوبة والمجزومة، وإليك تفصيل وبيانه ذلك على الأنواع الآتية:

النوع الاول: العطف على التوهم في الفعل المجزوم:

وهذا النوع من العطف له مظهران:

المظهر الاول: عطف المجزوم على المنصوب:

وورد هذا الضرب في كلام العرب، وكذا ورد في القرآن الكريم، الذي هو أصدق مآثور لغوي.

أولاً: وروده في كلام العرب: ومن شواهد ذلك، قول عمرو بن معد يكرب⁽⁸⁶⁾:

دَعْنِي فَأَذْهَبَ جَانِبًا** يَوْمًا وَأَكْفَكَ جَانِبًا

الشاهد فيه: قوله:(وأكفك) بالجزم عطفاً على جوانب الأمر المنصوب بد(أن) بعد فاء

السببية، وهو(فأذهب) على توهم سقوط الفاء، وجزم (أذهب) في جواب الأمر.

قالالرضي:« فلما كان فاء السببية بعد الطلب واقعا موقع المجزوم، جاز جزم المعطوف

عليه».وقال عبد القادر بن عمر البغدادي: «وأكفك معطوفاً على محل الفاء»⁽⁸⁷⁾.وقال محمد نبيل

طريفي:« قوله: «كان أكفك معطوفاً على محل الفاء»... وحق التعبير: توهم سقوط الفاء وجزم

أذهب وهو المسمى عطف التوهم والعطف على المعنى».هذا: وقال ابن الحاجب في أماليه:

«يجوز أن يكون المعنى اتركني أتصرف فأذهب إلى جهة فأكفك جانباً تحتاج إلى كفايته بتصرفي

وذهابي»، ويجوز أن يريد: دعني يوماً وأكفك جانباً يوماً،أي: إذا تصرفت لنفسي يوماً كفيتك جهة

تخشاها يوماً آخر.وانتصب جانباً الأول على الظرف والثاني على أنه مفعول ثانٍ لأكفك كأنه خطاب

لمن عذله على السفر والبعث، أي: اتركني أذهب في جانب من الأرض وأكفك جانباً من الجوانب

التي تتوجه إليها⁽⁸⁸⁾.فالعطف على التوهم لا بد أن يكون المعنى متحداً في المعطوف والمعطوف

عليه. ألا ترى إلى قوله: فأذهب جانباً... وأكفك جانباً كيف اتحد المعنى من حيث الصلاحية الجزم

في جواب الأمر. والفرق بين العطف على الموضع والعطف على التوهم: أن العامل في العطف على

الموضع موجود دون مؤثره، والعامل في العطف على التوهم مفقود وأثره موجود⁽⁸⁹⁾.

ثانياً:وروده في القرآن الكريم:

ومن الشواهد القرآنية التي وردت فيها عطف المجزوم على المنصوب:وهو محمول على

العطف على المعنى (التوهم) ومن شواهد ذلك قراءة جمهور السبعة لقوله تعالى:﴿وَأَنْفَقُوا مِمَّا

رَزَقْنَاكُمْ مِنْ قَبْلِ أَنْ يَأْتِيَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ فَيَقُولَ رَبِّ لَوْلَا أَخَّرْتَنِي إِلَى أَجَلٍ قَرِيبٍ فَأَصَّدَّقَ وَأَكُنْ مِنَ

الصَّالِحِينَ﴾⁽⁹⁰⁾، وذلك بجزم ﴿وَأَكُنْ﴾⁽⁹¹⁾.

الشاهد فيه: قوله:﴿وَأَكُنْ﴾ بالجزم عطفاً على﴿فَأَصَّدَّقَ﴾وعلى توهم دخول (إن) فهو

عطف عليه باعتبار المعنى؛ لأنَّ ﴿أَصَّدَّقَ﴾ في المعنى جواب الشرط ، والمعنى: إن أخرتني أكن⁽⁹²⁾.

هذا وفي المسألة خلاف: هل هو من قبيل العطف على الموضع أم قبيل العطف على

المعنى (التوهم)؟

القول الأول: العطف على المعنى (التوهم): فمن الذين قالوا هو من قبيل العطف على المعنى (التوهم) الخليل، وسيبويه، والعكبري، ومكي بن أبي طالب، وابن جني، والزمخشري، والقرطبي، وابن منظور، وابن هشام الانصاري. وعيرهم: فقال الخليل وسيبويه: إن جزم الفعل ﴿أَكُنْ﴾؛ لأنَّه معطوف على المعنى المقدر، هو: «أَخَّرَنِي أَصَدَّقُ وَأَكُنْ مِنَ الصَّالِحِينَ»⁽⁹³⁾. وعن ذلك يقول سيبويه: «وسألت الخليل عن قوله عزَّ وجلَّ: ﴿فَأَصَدَّقْ وَأَكُنْ مِنَ الصَّالِحِينَ﴾ فقال: «هذا كقول زهير»⁽⁹⁴⁾:
بَدَا لِي أَنِّي لَسْتُ مُدْرِكَ مَا مَضَى ** وَلَا سَابِقِ شَيْئًا إِذَا كَانَ جَائِيًا

فإنما جروا هذا؛ لأنَّ الأول قد يدخله الباء، فجاءوا بالثاني، وكأنَّهم قد أثبتوا في الأول الباء فكذلك هذا لما كان الفعل الذي قبله قد يكون مجزومًا، ولا فاء فيه تكلموا بالاني، وكأنَّهم قد جزموا قبله فعلى هذا توهموا هذا⁽⁹⁵⁾، أي: أنَّ قوله تعالى: ﴿أَكُنْ﴾ بالجزم عطفًا على ﴿أَصَدَّقْ﴾ وعلى توهم دخول (إنَّ) فهو عطف عليه باعتبار المعنى؛ لأنَّ ﴿أَصَدَّقْ﴾ في المعنى جواب الشرط. وبين مكي بن أبي طالب في مشكل إعراب القرآن السبب في نصب ﴿أَصَدَّقْ﴾ بقوله: «والنصب علي إضمار (أنَّ)، و(أنَّ) المخففة من نواصب الفعل المضارع كما هو معلوم»⁽⁹⁶⁾، وقال أيضًا: «جزم ﴿أَكُنْ﴾ حملة على معنى (فأصدق) لأنَّه بمعنى (أصدق) مجزومًا لأنَّه جواب التمني»⁽⁹⁷⁾.

وذكر القرطبي في تفسيره: «أنَّ سبب عدم جزم (فأصدق) هو اقتران الفاء بالفعل»⁽⁹⁸⁾. وقال الزمخشري فيمفصله: «سأل سيبويه الخليل عن قوله تعالى: ﴿رَبِّ لَوْلَا أَخَّرْتَنِي إِلَى أَجَلٍ قَرِيبٍ فَأَصَدَّقْ وَأَكُنْ مِنَ الصَّالِحِينَ﴾، فقال الخليل: «هذا كقول عمرو بن معدى كرب»⁽⁹⁹⁾:
دَعْنِي فَأَذْهَبَ جَانِبًا ** يَوْمًا وَأَكْفِكَ جَانِبًا

فقوله: (وأكفك) بالجزم عطفًا على جوانب الأمر المنصوب بـ(أن) بعد فاء السببية، وهو (فأذهب) على توهم سقوط الفاء، وجزم (أذهب) في جواب الأمر⁽¹⁰⁰⁾، وهذا الذي يقال انه عطف على التوهم⁽¹⁰¹⁾، كقول الشاعر⁽¹⁰²⁾:

بَدَا لِي أَنِّي لَسْتُ مُدْرِكَ مَا مَضَى ** وَلَا سَابِقِ شَيْئًا إِذَا كَانَ جَائِيًا
أي كما جزموا الثاني لأنَّ الأول قد تدخله الفاء فكأنها ثابتة فيه، فكذلك جزموا الثاني؛ لأنَّ الأول يكون مجزومًا ولا فاء فيه فكأنه مجزوم، وقد وافق أبو البقاء العكبري الخليل وسيبويه في نوع العطف في الآية حيث قال: «ويقرأ بالجزم حملاً على المعنى، والمعنى: إنَّ أخَّرْتَنِي أَكُنْ»⁽¹⁰³⁾؛ لأنَّ معنى الآية الشرطية.

وذكر نحوه العلامة ابن منظور في لسان العرب، واستشهد علي ذلك بقول الشاعر⁽¹⁰⁴⁾:

أَيَّا فَعَلْتَ فَإِنِّي لَكَ كَاشِحٌ ** وَعَلَى انْتِقَاصِ فِي الْحَيَاةِ وَأَزْدَدَ
جَزَمَ قوله: (وَأَزْدَدَ) على النسق على موضع الفاء التي في (فإنني) كأنَّه قال: أَيَّا تَفْعَلُ أُبْعِضْكَ وَأَزْدَدَ؟ وقد رجح ابن هشام — كعادته — رأي الخليل وسيبويه. وكذلك ذكر ابن جني أمثلة لذلك من لغة العرب. والقرآن الكريم نزل بلغة العرب، وقد أعجزهم بيانه وتحداهم بفصاحته فلم يحيروا جواباً، والجاهل بالقرآن جاهل بلغة العرب. والعطف على التوهم لا بد أن يكون المعنى متحدًا في المعطوف والمعطوف عليه. ألا ترى إلى قوله: ﴿فَأَصَدَّقْ وَأَكُنْ﴾ كيف اتحد

المعنى من حيث الصلاحية لجواب التحضيض⁽¹⁰⁵⁾؟ وكذلك قول زهير بن أبي سلمى⁽¹⁰⁶⁾:

تَقِي نَفِيٍّ لَمْ يُكْثَرْ غَنِيمَةً * بَنَهَكَ ذِي قُرْبَى وَلَا بِحَقْلَدٍ

قال ابن هشام الانصاري: «فقلت: حتى أعرف ما (الحقلد؟) فنظرناه: فإذا هو سيء الخلق، فقلت: هو معطوف على شيء متوهم؛ إذ المعنى: ليس بمكثر غنيمة فاستعظم ذلك» فانظر: كيف اتحد معنى النفي في قوله: (لم يُكْثَرْ)، و(لا) في قوله: (ولا بِحَقْلَدٍ)، أي: ليس بمكثر، ولا بِحَقْلَدٍ⁽¹⁰⁷⁾.

القول الثاني: العطف على الموضع:

فمن الذين قالوا هو من قبيل العطف على الموضع، وهو مذهب السيرافي، وأبي علي الفارسي، وثعلب، والمبرد، وابن عطية، نقل عن أحمد بن يحيى (ثعلب) والمبرد قالوا: في قول الشاعر⁽¹⁰⁸⁾:

أَيَّا فَعَلْتَ فَإِنِّي لَكَ كَاشِحٌ * وَعَلَى انْتِقَاصِكَ فِي الْحَيَاةِ وَأَرْزَدِ

جزم الشاعر قوله: (وأرزد) على النَّسَقِ، أي: على العطف على موضع الفاء التي في (فإنني)، كأنه قال: أيا تفعل أبغضك وأرزد⁽¹⁰⁹⁾، قالوا: وهو مثل معنى قراءة من قرأ: ﴿فَأَصْدَقَ وَأَكُنَّ﴾ على الجزم⁽¹¹⁰⁾. وأما السيرافي والفارسي ومن وافقهما: قالوا: إنَّ العطف في قراءة الجمهور (أكن) بالجزم على محل ﴿فَأَصْدَقَ﴾ لا على المعنى؛ لأنَّ ﴿فَأَصْدَقَ﴾ في محل جزم جواب شرط مقدر هو: إن تؤخرني إليه أصدق وأكن⁽¹¹¹⁾. ويرجح أبو حيان قول من يرى أن العطف في الآية على الموضع؛ لأنَّ الشرط هنا ليس بظاهر، وإنما يعطف على الموضع حيث يظهر الشرط⁽¹¹²⁾ كقوله تعالى: ﴿مَنْ يَضْلِلِ اللَّهُ فَلَا هَادِيَ لَهُ وَيَذَرُهُمْ﴾⁽¹¹³⁾، فمن قرأ بالجزم عطف على موضع: ﴿فَلَا هَادِيَ لَهُ وَيَذَرُهُمْ﴾؛ لأنَّه وقع على هناك فعل كان مجزوماً⁽¹¹⁴⁾. وقال ابن عطية: ﴿فَأَصْدَقَ وَأَكُنَّ﴾ عطفاً على الموضع؛ لأنَّ التقدير: أن تؤخرني أصدق وأكن، هذا مذهب أبي علي الفارسي. فأما ما حكاه سيبويه عن الخليل فهو غير هذا، وهو أنه جزم: ﴿وَأَكُنَّ﴾ على توهم الشرط الذي يدل عليه بالتمني، ولا موضع هنا، لأن الشرط ليس بظاهر. قال الألوسي: «في قوله سبحانه: ﴿وَأَكُنَّ مِنَ الصَّالِحِينَ﴾ بالعطف على موضع فأصدق كأنه قيل: إن أخرتني أصدق وأكن وإلى هذا ذهب أبو علي الفارسي والزجاج». وهذا وقد قال الألوسي: «والفرق بين العطف واستظهر أن الخلاف لفظي فمراد أبي علي والزجاج العطف على الموضع المتوهم، أي: المقدر إذ لا موضع هنا في التحقيق لكنهما فرا من قبح التعبير»، والذي نقل عن سيبويه هو المشهور عند النحويين⁽¹¹⁵⁾، ونظر سيبويه ذلك بقول زهير⁽¹¹⁶⁾:

بَدَا لِي أَيْ لَسْتُ مُدْرِكُ مَا مَضَى * وَلَا سَابِقِ شَيْئًا إِذَا كَانَ جَائِئًا

فخصَّصَ (ولا سابق) عطفاً على (مُدْرِكُ) الذي هو خبر ليس على توهم زيادة الباء فيه؛ لأنه قد كثر جر خبرها بالباء المزيدة، وهو عكس الآية الكريمة؛ لأنه في الآية جزم على توهم سقوط الفاء، وهنا حُفِضَ على توهم وجود الباء. قال السمين: «ولكنَّ الجامع توهم ما يُقْتَضَى جواز ذلك، ولكنني لا أحبُّ هذا اللفظ مستعملاً في القرآن، فلا يُقال: جُزِمَ على التوهم، لُفِّحَ لفظاً». وقال الزركشي: «واعلم إن بعضهم قد شنع القول بهذا في القرآن على النحويين، وقال كيف يجوز التوهم في القرآن؟ وهذا جهل منه بهمادهم؛ فانه ليس المراد بالتوهم: الغلط بل تنزيل الموجود منه منزلة المعدوم، كالفاء في قوله تعالى: (فاصدق؛ ليبنى على ذلك ما يقصد من الاعراب).

الفرق بين العطف على الموضع والعطف على التوهم:

والفرق بين العطف على الموضع والعطف على التوهم أن العامل في العطف على الموضع موجود دون أثره والعامل في العطف على التوهم مفقود وأثره موجود. فمثال الأول: (هذا ضارب زيد وعمراً) فهذا من العطف على الموضع، فالعامل وهو (ضارب) موجود، وأثره وهو النصب مفقود. ومثال الثاني ما نحن فيه؛ فإن العامل للجزم مفقود، وأثره موجود⁽¹¹⁷⁾. وأصرح منه بيت زهير⁽¹¹⁸⁾:

بَدَا لِي أَنِّي لَسْتُ مُدْرِكُ مَا مَضَى ** وَلَا سَابِقِ شَيْئًا إِذَا كَانَ جَائِيًا
فَإِنَّ الْبَاءَ مَفْقُودَةٌ وَأَثَرُهَا مَوْجُودٌ، وَلَكِنْ أَثَرُهَا إِذَا ظَهَرَ فِي الْمَعْطُوفِ لَا فِي الْمَعْطُوفِ عَلَيْهِ، وَكَذَلِكَ فِي الْآيَةِ الْكَرِيمَةِ⁽¹¹⁹⁾. وَمِنْ ذَلِكَ بَيْتُ أَمْرِئِ الْقَيْسِ⁽¹²⁰⁾:

فَظَلَّ طَهَاءُ اللَّحْمِ مِنْ بَيْنِ مَنْضِجٍ ** صَفِيفٍ شِوَاءٍ قَدِيرٍ مُعْجَلٍ
فَانْهَمَ جَعْلُهُ مِنَ الْعَطْفِ عَلَى التَّوْهَمِ؛ وَذَلِكَ: أَنَّهُ تَوَهَّمَ أَنَّهُ أَضَافَ (مَنْضِجٍ) إِلَى (صَفِيفٍ)، وَهُوَ لَوْ أَضَافَهُ لِيَهْ لَجَرَّهُ فَعَطَفَ (قَدِيرٍ) عَلَى (صَفِيفٍ) بِالْجَرِّ تَوَهِّماً لَجَرِّهِ بِالإِضَافَةِ.
قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿لَوْلَا أَخَّرْتَنِي إِلَى أَجَلٍ قَرِيبٍ فَأَصَّدَّقَ وَأَكُنْ مِنَ الصَّالِحِينَ﴾، ﴿لَوْلَا﴾ فِي هَذِهِ الْآيَةِ الْكَرِيمَةِ حَرْفُ تَحْضِيضٍ عَلَى التَّحْقِيقِ، وَالتَّحْضِيضُ هُوَ الطَّلَبُ بِحَثٍّ وَشِدَّةٍ⁽¹²¹⁾، وَإِلَيْهِ أَشَارَ فِي الْخَلَاصَةِ بِقَوْلِهِ⁽¹²²⁾:

وَبِهِمَا التَّحْضِيضُ مِنْ وَهَلَا ** أَلَا وَأَوَّلَيْنِهَا الْفَعْلَا
وَبِهِ تَعْلَمُ أَنَّ الْمُضَارِعَ فِي قَوْلِهِ: ﴿فَأَصَّدَّقَ﴾ مَنْصُوبٌ بِأَنَّ مُسْتَبْرَئَةً وَجُوبًا، لِأَنَّ الْفَاءَ فِي جَوَابِ الطَّلَبِ الْمَحْضِ الَّذِي هُوَ التَّحْضِيضُ⁽¹²³⁾، كَمَا أَشَارَ لَهُ ذَلِكَ ابْنُ مَالِكٍ بِقَوْلِهِ⁽¹²⁴⁾:

وَبَعْدَ فَاجِبِ نَفْيٍ أَوْ طَلَبٍ ** مَحْضِينَ أَنْ وَسَّرَهَا حَتْمٌ نَصَبٌ
قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿لَوْلَا أَخَّرْتَنِي﴾ طَلَبٌ مِنْهُ لِلتَّأْخِيرِ بِحَثٍّ وَشِدَّةٍ، كَمَا دَلَّ عَلَيْهِ حَرْفُ التَّحْضِيضِ الَّذِي هُوَ ﴿لَوْلَا﴾، فَجَزَمَ الْفِعْلَ الْمَعْطُوفَ عَلَى الْفِعْلِ الْمَنْصُوبِ أَعْنِي قَوْلَهُ: ﴿وَأَكُنْ مِنَ الصَّالِحِينَ﴾ إِذَا سَأَلَ فِيهِ الْجَزْمُ؛ لِأَنَّهُ عَطَفَ عَلَى الْمَحَلِّ؛ لِأَنَّ الْفَاءَ لَوْ حَذَفَتْ مَعَ قَصْدِ جَوَابِ التَّحْضِيضِ لَجَزِمَ الْفِعْلُ، وَجَوَازُ الْجَزْمِ الْمَذْكُورِ عِنْدَ الْحَذْفِ الْمَذْكُورِ، هُوَ الَّذِي سَوَّغَ عَطْفَ الْمَجْزُومِ عَلَى الْمَنْصُوبِ⁽¹²⁵⁾، وَقَدْ أَشَارَ إِلَى ذَلِكَ ابْنُ مَالِكٍ بِقَوْلِهِ⁽¹²⁶⁾:

وَبَعْدَ غَيْرِ النَّفْيِ جَزْمًا اعْتِمَدَ ** إِنْ نُسْقِطَ الْفَا وَالْجَزَاءُ قَدْ قُصِدَ
قَالَ ابْنُ عَاشُورٍ: «﴿لَوْلَا﴾ حَرْفُ تَحْضِيضٍ، وَالتَّحْضِيضُ الطَّلَبُ الْحَثِيثُ الْمُضْطَرُ إِلَيْهِ، وَيَسْتَعْمَلُ ﴿لَوْلَا﴾ لِلْعَرْضِ — أَيْضًا — وَالتَّوْبِيخِ وَالتَّنْذِيمِ وَالتَّمْنِي عَلَى الْمَجَازِ أَوْ الْكِنَايَةِ⁽¹²⁷⁾، وَحَقُّ الْفِعْلِ بَعْدَهَا أَنْ يَكُونَ مُضَارِعًا وَإِنَّمَا جَاءَ مَاضِيًا هُنَا لِتَأْكِيدِ إِيقَاعِهِ فِي دَعَاءِ الدَّاعِي حَتَّى كَأَنَّهُ قَدْ تَحَقَّقَ مِثْلُ ﴿أَتَى أَمْرُ اللَّهِ﴾⁽¹²⁸⁾ وَفَرِينَةُ ذَلِكَ تَرْتِيبُ فَعْلِي ﴿فَأَصَّدَّقَ وَأَكُنْ مِنَ الصَّالِحِينَ﴾ عَلَيْهِ. وَالمَعْنَى: فَيَسْأَلُ الْمُؤْمِنُ رَبَّهُ سَوْألاً حَثِيثًا أَنْ يَحْقُقَ تَأْخِيرَ مَوْتِهِ إِلَى أَجَلٍ يَسْتَدْرِكُ فِيهِ مَا اشْتَغَلَ عَنْهُ مِنْ إِتْفَاقٍ وَعَمَلٍ صَالِحٍ. وَوصف الأجل بـ﴿قَرِيبٍ﴾ تَهْيِيدٌ لِتَحْصِيلِ الِاسْتِجَابَةِ بِنَاءً عَلَى مُتَعَارَفِ النَّاسِ أَنَّ الْأَمْرَ الْيَسِيرَ أَرْجَى؛ لِأَنَّهُ يَسْتَجِيبُهُ الْمَسْئُولُ فَيَغْلِبُ ذَلِكَ عَلَى شُعُورِهِمْ حِينَ يَسْأَلُونَ اللَّهَ

تنساق بذلك نفوسهم إلى ما عرفوا. قوله: ﴿أَكُنْ﴾ مجزومًا على اعتباره جوابًا للطلب مباشرة لعدم وجود فاء السببية فيه، واعتبار الواو عاطفة جملة على جملة وليست عاطفة مفردًا على مفرد. وذلك لقصد تضمين الكلام معنى الشرط زيادة على معنى التسبب فيغني الجزم عن فعل شرط. فتقديره: إن تؤخري إلى أجل قريب أكن من الصالحين، جمعًا بين التسبب المفاد بالفاء. والتعليق الشرطي المفاد بجزم الفعل. وإذا كان الفعل الأول هو المؤثر في الفعلين الوقع أحدهما بعد فاء السببية والآخر بعد الواو العاطفة عليه، فقد أفاد الكلام التسبب والتعليق في كلا الفعلين وذلك يرجع إلى محسن الاحتباك. فكأنه قيل: لولا أخرتني إلى أجل قريب فاصدق وأكون من الصالحين. إن تؤخري إلى أجل قريب أصدق وأكن من الصالحين، ومن لطائف هذا الاستعمال أن هذا السائل بعد أن حث سؤاله أعقبه بأن الأمر ممكن فقال: إن تؤخري إلى أجل قريب أصدق وأكن من الصالحين. وهو من بدائع الاستعمال القرآني لقصد الإيجاز وتوفير المعاني⁽¹²⁹⁾.

المظهر الثاني: عطف المجزوم على المرفوع:

وورد هذا الضرب في كلام العرب، وكذا ورد في القرآن الكريم، الذي هو أصدق ماثور لغوي. أولاً: وروده في كلام العرب: ومن شواهد ذلك، قول أبي دؤاد⁽¹³⁰⁾:

أَبْلُونِي بَلِيَّتَكُمْ لَعَلِّي * أَصَالِحُكُمْ وَأَسْتَدْرَجُ نُونًا

الشاهد فيه: قوله: (وأستدرج) بالجزم عطفًا على موضع (أصالحكم) قبل دخول (لعل) عليه بالجزم معطوف على التوهم والتقدير: إن تبلوني أستدرج. ومعناه: فأبْلُونِي بليتكُم أصالحكم وأستدرج. وقال ابن جني: «ويمكن — أيضاً — أن يكون معطوفاً على موضع لعل؛ لأنه محزوم جواب الأمر، كقولك: زرني فلن أضيعك حقك وأعطك ألفاً، أي: زرني أعرف حقك أعطك ألفاً»، وقد يمكن أن يكون أسكن المضموم تخفيفاً واضطراراً⁽¹³¹⁾.

وقال الفراء: «فجزم (وأستدرج)، فإن شئت رددته إلى موضع الفاء المضمرة في (لعلّي)، وإن شئت جعلته في موضع رفع فسكنت الجيم لكثرة توالي الحركات»، جزم (وأستدرج) وحمله على موضع (أصالحكم) لو لم يكن قبلها: (لعلّي) كأنه، قال: فأبْلُونِي بليتكُم أصالحكم وأستدرج، وهذا حيث يرى الخليل وسيبويه أن الفعل (أستدرج) بالجزم معطوف على التوهم والتقدير: إن تبلوني أستدرج. وهذا ما رجحه ابن هشام، والفارسي والسيرافي وغيرهما أن الفعل (أستدرج) بالجزم معطوفاً على المحل (لعلّي أصالحكم) فإنها في جزم حوَاب الشرط⁽¹³²⁾.

ثانياً: وروده في القرآن الكريم:

ومن الشواهد القرآنية التي وردت فيها عطف المجزوم على المرفوع: وهو محمول على العطف على المعنى (التوهم) ومن شواهد ذلك قراءة قنبل عن ابن كثير لقوله تعالى: ﴿إِنَّهُ مَنْ يَتَّقِ وَيَصْرِ فَإِنَّ اللَّهَ لَا يُضِيعُ أَجْرَ الْمُحْسِنِينَ﴾⁽¹³³⁾، وذلك بإثبات الياء في ﴿يَتَّقِي﴾ وجزم ﴿وَيَصْرِ﴾، وقد وجه أبو علي الفارسي هذه القراءة بقوله بأن ﴿مَنْ﴾ موصولة، فلهذا ثبت ياء ﴿يَتَّقِي﴾ وأنها ضمنت معنى الشرط ولذلك دخلت الفاء في الضمير، وإنما جزم ﴿وَيَصْرِ﴾ على توهم معنى ﴿مَنْ﴾، وقال القيسي: «فأما ما رواه قنبل عن ابن كثير أنه قرأ يتقي بياء فان

مجازه أنه جعل ﴿مَنْ﴾ بمعنى الذي فرفع يتقي لأنه صلة لمن وعطف ﴿يَصْرِ﴾ على معنى الكلام لأن ﴿مَنْ﴾ وإن كانت بمعنى الذي ففيها معنى الشرط ولذلك تدخل الفاء في خبرها في أكثر المواضع فلما كان فيها معنى الشرط عطف ﴿يَصْرِ﴾ على ذلك المعنى فجزمه»⁽¹³⁴⁾.

قرأ الْجُمْهُورُ عَلَى حَذْفِ الْيَاءِ مَنْقُولُهُ تَعَالَى: ﴿مَنْ يَتَّقِ﴾ وَ﴿مَنْ﴾ شَرْطٌ، وَالْفَاءُ مَنْقُولُهُ: ﴿فَإِنَّ اللَّهَ لَا يُضِيعُ أَجْرَ الْمُحْسِنِينَ﴾ جَوَابُهُ، وَيُقْرَأُ بِالْيَاءِ: ﴿يَتَّقِي﴾ وهي قراءة قبل عن ابن كثير وفي هذه القراءة عدة أوجه بين رفع وجزم نجملها في الآتي:

الوجه الأول: ﴿يَتَّقِي﴾ مجزومًا وعلامة جزمه السكون على الياء لغة من يقول (لم يرمي)، فإثبات حرف العلة في الجزم لغة لبعض العرب⁽¹³⁵⁾، ومن ذلك قول الشاعر⁽¹³⁶⁾:

أَلَمْ يَأْتِيكَ وَالْأَنْبَاءُ تَنَمِّي ** مِمَّا لَأَقْتُ لَبُونُ بَنِي زِيَادٍ

الشاهد: فيه: (يأتيك) حيث ثبت حرف العلة مع الجازم، وقد اكتفى الجازم بحذف الحركة المقدرة التي كان عليها الفعل قبل دخوله. وقيل: إن الياء المذكورة ليست لام الفعل التي تحذف للجازم؛ لأن هذه حذفت للجازم، أما الياء المذكورة فأتت من إشباع كسرة التاء لضرورة الشعر (يأتيك) مضارع مجزوم بحذف الضمة المقدرة، أو بحذف حرف العلة، والياء المذكورة للإشباع⁽¹³⁷⁾، وكقول الشاعر⁽¹³⁸⁾:

هَجَوْتُ زَبَاتٍ ثُمَّ ذُجْتُ مُعْتَذِرًا ** مِنْ هَجَوِ زَبَانٍ لَمْ تَهْجُو وَلَمْ تَدْع

والشاهد: إثبات حرف العلة، وهو الواو في (تهجو) مع وجود الجازم، فكأنه أراد لم (تهج) بحذف الواو للجزم، ثم أشبع ضمة الجيم فنشأت بعدها واو، ويجوز — أيضًا — أن يكون ممن يقول في الرفع هو (يهجو) فيضم الواو، ويجريها مجرى الصحيح، فإذا جزم سكنها فتكون علامة الجزم على هذا القول سكون الواو من (تهجو)⁽¹³⁹⁾، ومن ذلك قول الآخر⁽¹⁴⁰⁾:

إِذَا الْعَجُوزُ غَضِبَتْ فَطَلَّقِي ** وَلَا تَرْضَاهَا وَلَا تَمَلِّقِي

الشاهد: في قوله: (ولا ترضاها) حيث أثبت الشاعر فيه الألف — في موضع الجزم — وقدر الجزم تشبيهها بالياء، ومذهب سيويه أن الجزم بحذف الحركة المقدرة، وإنما تبعها حرف العلة في الحذف تفرقة بين المرفوع، والمجزوم. واعتُرض عليه بأن الجازم يُبَيَّن أنه مجزوم، وعدمه يبيّن أنه غير مجزوم. وأجيب: بأنه في بعض الصور يُلبس فاطرَكَ الحَدْفُ، بيانه أنك إذا قلت: (زُرني أعطيك) بثبوت الياء احتمل أن يكون (أعطيك) جزاءً لزيارته، وأن يكون خبراً مستأنفاً، فإذا قلت: (أعطك) بحذفها تعيّن أن يكون جزاءً له، فقد وقع اللبس بثبوت حرف العلة وفقدَ حَدْفُهُ، فيقال: حرفُ العلة يُحذف عند الجازم لا به، ومذهب ابن السراج أن الجازم أثر في نفس الحرف فحذفه⁽¹⁴¹⁾.

الوجه الثاني: ﴿يَتَّقِي﴾ مجزومًا وعلامة جزمه حذف حرف العلة، والياء ظهرت لإشباع الكسرة؛ أي: أَنَّهُ أَشْبَعَ كَسْرَةَ الْقَافِ، فَنَشَأَتِ الْيَاءُ⁽¹⁴²⁾.

الوجه الثالث: ﴿يَتَّقِي﴾ أَنَّهُ قَدَّرَ الْحَرَكَةَ عَلَى الْيَاءِ، وَحَدَفَهَا بِالْجَزْمِ، وَجَعَلَ حَرْفَ الْعِلَّةِ كَالصَّحِيحِ فِي ذَلِكَ، وقال مكي بن أبي طالب القيسي: «وقد قيل أن من في هذه القراءة للشرط والضمّة مقدرة في الياء من يتقي حذفت للجزم»⁽¹⁴³⁾.

الوجه الرابع: ﴿يَتَّقِي﴾ مرفوعاً ويجوز أن يكون ﴿وَيَصْرِ﴾ مرفوعاً على أن الراء سكنت لتوالي الحركات، أو على السكون للوقف فأجرى الوصل مجرى الوقف⁽¹⁴⁴⁾. أو موضع الرفع إلا أنه حذف الرفع طلباً للتخفيف كما يخفف في عضد وشمع⁽¹⁴⁵⁾.

الوجه الرابع: ﴿يَتَّقِي﴾ مرفوعاً على توهم أن ﴿مَنْ﴾ اسم موصول وجزم ﴿وَيَصْرِ﴾ حملاً على توهم كونها شرطية جازمة لفعل الشرط، وقال السيوطي: «والفارسي في قوله: ﴿إِنَّهُ مَنْ يَتَّقِي وَيَصْرِ﴾ جزماً على معنى تشبيهه مدخول الفاء بجواب الشرط ومن الموصولة بالشرطية، وإذا وقع ذلك في القرآن عبر عنه بالعطف على المعنى لا التوهم، أدباً». وقال القرطبي: «وقرأ ابن كثير: ﴿إِنَّهُ مَنْ يَتَّقِي﴾ بإثبات الياء، والقراءة بها جائزة على أن تجعل ﴿مَنْ﴾ بمعنى الذي، وتدخل ﴿يَتَّقِي﴾ في الصلة، فتثبت الياء لا غير، وترفع ﴿وَيَصْرِ﴾ وقد يجوز أن تجزم ﴿وَيَصْرِ﴾ على أن تجعل ﴿يَتَّقِي﴾ في موضع جزم و﴿مَنْ﴾ للشرط، وتثبت الياء، وتجعل علامة الجزم حذف الضمة التي كانت في الياء على الأصل»، وقال ابن هشام الانصاري: «وهو مذهب أبي علي الفارسي في قراءة قبل: ﴿إِنَّهُ مَنْ يَتَّقِي وَيَصْرِ﴾ بإثبات الياء في ﴿يَتَّقِي﴾ وجزم ﴿وَيَصْرِ﴾ فزعم أن ﴿مَنْ﴾ موصولة فلهذا ثبتت ياء ﴿يَتَّقِي﴾ وأنها ضمنت معنى الشرط ولذلك دخلت الفاء في الخبر وإنما جزم ﴿وَيَصْرِ﴾ على توهم معنى ﴿مَنْ﴾»⁽¹⁴⁶⁾.

وقال العكبري في تبيانه بعد أن ذكر ثلاثة أوجه في قراءة قبل ﴿إِنَّهُ مَنْ يَتَّقِي﴾ بإثبات الياء في ﴿يَتَّقِي﴾ والثالث: أَنَّهُ جَعَلَ ﴿مَنْ﴾ مَعْنَى (الَّذِي) فَالْفِعْلُ عَلَى هَذَا مَرْفُوعٌ ﴿وَيَصْرِ﴾ — بِالسُّكُونِ — فِيهِ وَجْهَانِ:
أَحَدُهُمَا: أَنَّهُ حَذَفَ الضَّمَّةَ لِئَلَّا تَتَوَالَى الْحَرَكَاتُ، وَنَوَى الْوُقُوفَ عَلَيْهِ، وَأَجْرَى الْوُصْلَ مَجْرَى الْوُقُوفِ.

وَالثَّانِي: هُوَ مَجْرُومٌ عَلَى الْمَعْنَى: لِأَنَّ ﴿مَنْ﴾ هُنَا وَإِنْ كَانَتْ مَعْنَى (الَّذِي)، وَلَكِنَّهَا مَعْنَى الشَّرْطِ لِمَا فِيهَا مِنَ الْعُمُومِ وَالْإِبْهَامِ وَمِنْ هُنَا دَخَلَتِ الْفَاءُ فِي خَبَرِهَا، وَنَظِيرُهُ ﴿فَأَصْدَقَ وَأَكْنُ﴾⁽¹⁴⁷⁾ فِي قِرَاءَةِ مَنْ جَزَمَ»⁽¹⁴⁸⁾.

النوع الثاني: العطف على التوهم في الفعل المرفوع:

ومن مظاهر ذلك عطف الفعل المرفوع على المجزوم: حيث ورد هذا المظهر في كلام العرب المنظوم: ومن شواهد ذلك، قول الشاعر⁽¹⁴⁹⁾:

إِنْ تَرَكِبُوا فَرُكُوبَ الْخَيْلِ عَادَتُنَا* أَوْ تَنْزَلُونَ فَإِنَّا مَعْشَرُ نَزْلٍ

الشاهد فيه: قوله: (أو تنزلون) بالرفع معطوف على معنى (إن تركبوا) فهو من عطف التوهم (أي: محمول على المعنى) عند الخليل وسيبويه، وكأنه قال: أتركبون فذلك عادتنا أو تنزلون في معظم الحرب فنحن معروفون بذلك، وهذا أصح في المعنى والنظم، قال سيبويه: «وسألت الخليل (رحمه الله) عن قول الأعشى — المتقدم:

إِنْ تَرَكِبُوا فَرُكُوبَ الْخَيْلِ عَادَتُنَا* أَوْ تَنْزَلُونَ فَإِنَّا مَعْشَرُ نَزْلٍ

فقال الكلام هاهنا على قولك: يكون كذا، أو يكون كذا، لما كان موضعها لو قال فيه:

أتركبون لم ينقض المعنى، صار بمنزلة قولك: (ولا سابق شيئاً)⁽¹⁵⁰⁾، كما في قول الشاعر⁽¹⁵¹⁾:

بدا لي أني لست مدرك ما مضى ** ولا سابق شيئاً إذا كان حائياً

الشاهد فيه: قوله: (ولا سابق) فإنه مجرور بالباء المقدرة عطفاً على خبر (ليس) على توهم إثبات (الباء) فيه، قال ابن هشام الانصاري: «وجعل سيبويه ذلك من العطف على التوهم قال فكأنه قال: أتركبون فذلك عادتنا أو تنزلون فنحن معروفون بذلك، ويقولون: (مررت برجل قائم أبواه لا قاعدين) ويمتنع (قائمين لا قاعد أبواه) على إعمال الثاني، وربط الأول بالمعنى، وعند يونس بن حبيب، محمول على القطع، والتقدير عنده: أو أنتم نازلون، فعطف الجملة الاسمية على جملة الشرط، وهذا أسهل في اللفظ. وأما يونس فقال أرفعه على الابتداء كأنه قال أو أنتم نازلون⁽¹⁵²⁾. وقال ابن هشام الانصاري: «أراد يونس: (أو أنتم تنزلون) فعطف الجملة الاسمية على جملة الشرط»، قال الأعلام: في الشاهد التقدم: في رفع (تنزلون) حملاً على معنى (إن تركبوا) لأن معناه ومعنى (أتركبون) متقارباً كأنه قال: أتركبون فذلك عادتنا، أو تنزلون في معظم الحرب فنحن معروفون بذلك، هذا مذهب الخليل وسيبويه، وحمله يونس على القطع والتقدير عنده: أو أنتم تنزلون وهذا أسهل في اللفظ والأول اصح في المعنى والنظم والخليل ممن يأخذ بصحة المعاني ولا يبالي باختلال الألفاظ»، وهو مستحسن؛ لأنه يكثر في اللسان، قال ابن هشام الأنصاري: «وشرط جوازه صحة دخول ذلك العامل المتوهم وشرط حسنه كثرة دخوله هناك»⁽¹⁵³⁾.

النوع الثالث: العطف على التوهم في الفعل المنصوب:

ومن مظاهر ذلك عطف الفعل المنصوب على المرفوع: ومن الشواهد القرآنية التي وردت فيها عطف المنصوب على المرفوع: وهو محمول على العطف على المعنى (التوهم).

1— قوله تعالى: ﴿وَدُّوا لَوْ تُدْهِنُ فَيُدْهِنُونَ﴾⁽¹⁵⁴⁾.

الشاهد قوله: ﴿فَيُدْهِنُونَ﴾، المشهور في قراءة الجمهور ومصحفهم ﴿فَيُدْهِنُونَ﴾، بثبوت نون الرفع، وقرئ: ﴿فَيُدْهِنُوا﴾، بدون نون⁽¹⁵⁵⁾.

أما قوله: ﴿فَيُدْهِنُونَ﴾ على إثبات النون، ففيه وجهان:

أحدهما: أنه عطفاً على: ﴿تُدْهِنُ﴾ فيكون داخلاً في حيز: ﴿لَوْ﴾⁽¹⁵⁶⁾، قال العكبري: «إمّا أثبت النون؛ لأنه عطفه على: ﴿تُدْهِنُ﴾، وَلَمْ يَجْعَلْهُ جَوَابَ التَّمْنَى».

والثاني: أنه خبر مبتدأ مضمّر، أي: فهم يُدْهِنُونَ، وقال الزمخشري: «فإن قلت: لم رُفِعَ ﴿فَيُدْهِنُونَ﴾ ولم يُنْصَبْ بإضمار (أن) وهو جواب التمني؟ قلت: قد عدل به إلى طريق آخر: وهو أن جعل خبر مبتدأ محذوف، أي: (فهم يُدْهِنُونَ)⁽¹⁵⁷⁾، كقوله تعالى: ﴿فَمَنْ يُؤْمِنُ بِرَبِّهِ فَلَا يَخَافُ بَخْسًا﴾⁽¹⁵⁸⁾ على معنى: ودُّوا لو تُدْهِنُ فهم يُدْهِنُونَ حينئذٍ، أو ودُّوا إدهانك فهم الآن يُدْهِنُونَ لطمعهم في إدهانك.

يرى العكبري بأن «والفاء في: ﴿فَيُدْهِنُونَ﴾ للعطف، والتسبب عن جملة: ﴿لَوْ تُدْهِنُ﴾ جواباً لمعنى التمني المدلول علي بفعل: ﴿وَدُّوا﴾ بل قصد بيان سبب ودادتهم ذلك، فلذلك لم ينصب الفعل بعد الفاء بإضمار (أن) لأن فاء المتسبب كافية في إفادة ذلك، فالكلام بتقدير مبتدأ

محذوف تقديره: فهم يدهنون. وسلك هذا الأسلوب ليكون الاسم المقدر مقدما على الخبر الفعلي فيفيد معنى الاختصاص، أي فالإدهان منهم لا منك، أي فاترك الإدهان لهم ولا تتخلق أنت به. وهذه طريقة في الاستعمال إذا أريد بالترتبات⁽¹⁵⁹⁾، أنه ليس تعليق جواب كقوله تعالى: ﴿فَمَنْ يُؤْمِنُ بِرَبِّهِ فَلَا يَخَافُ بَخْسًا وَلَا رَهَقًا﴾⁽¹⁶⁰⁾ أي فهو لا يخاف بخسا ولا رهقا. وأما قراءة ﴿فَيَدْهِنُوا﴾ بدون نون فهو محل الشاهد: فقال سيبويه: «وزعم هارون أنها في بعض المصاحف: ﴿وَدُّوا لَوْ تَدْهِنُ فَيَدْهِنُوا﴾ وهم يرون أنه صح عطف المنصوب على المرفوع لتوهم وجود (أن) المصدرية في الكلام بدلاً من (لو) أي: (ودوا أن تدهن فيدهنوا)، فيكون العطف هنا على المعنى (التوهم). قوله: ﴿فَيَدْهِنُوا﴾ وفي نصبه على ما وجد في بعض المصاحف وجهان:

أحدهما: أنه نُصِبَ على جواب التمني المفهوم من (وَدَّ)⁽¹⁶¹⁾. قال أبو حيان: «أنه جواب ﴿وَدُّوا﴾ لتضمنه معنى (ليت)»، و﴿لَوْ﴾ حرف مصدري على رأي طائفة من علماء العربية أن ﴿لَوْ﴾ يأتي حرفا مصدريا مثل: ﴿أَنْ﴾ فقد قال بذلك الفراء والفارسي والتبريزي وابن مالك فيكون التقدير: ودوا إدهانك⁽¹⁶²⁾. ومن هنا يتضح أن جملة ﴿وَدُّوا لَوْ تَدْهِنُ فَيَدْهِنُونَ﴾ بيان لمُتَعَلِّق الطاعة المنهي عنها ﴿فَلَا تُطِيعِ الْمُكَذِّبِينَ﴾⁽¹⁶³⁾ ولذلك فصلت ولم تعطف. وفعل: ﴿تَدْهِنُ﴾ مشتق من الإدهان وهو الملاينة والمصانعة، وحقيقة هذا الفعل أن يجعل لشيء دهنا إما لتليينه وإما لتلويينه، ومن هذين المعنيين تفرعت معاني الإدهان أي: ودوا منك أن تدهن لهم فيدهنوا لك، أي لو تواجههم بحسن المعاملة فيواجهونك بمثلها.

والثاني: أنه عطف على التوهم، كأنه تَوَهَّمُ أَنْ نَطَقَ بـ(أن)، أي: (ودوا أن تدهن فيدهنوا)، فَتَنَصَّبَ الفعل على هذا التوهم، وهذا إنما يجيء على القول بمصدرية (لو)⁽¹⁶⁴⁾. وقال الخازمي: «إما أن يكون لما كان معنى: ﴿وَدُّوا لَوْ تَدْهِنُوا﴾ معنى (ودوا أن تدهن)، بحمل المعطوف على المعنى، كما أن قوله هو أحسن الفتیان وأجمله، محمول على المعنى، لأن أحسن الفتیان وأحسن فتى واحد في المعنى»⁽¹⁶⁵⁾.

2— قوله تعالى: ﴿وَقَالَ فِرْعَوْنُ يَا هَامَانُ ابْنِ لِي صَرْحًا لَعَلِّي أَبْلُغُ الْأَسْبَابَ * أَسْبَابَ السَّمَاوَاتِ فَأَطَّلِعَ إِلَى إِلَهِ مُوسَى وَإِنِّي لأَظُنُّهُ كَاذِبًا﴾⁽¹⁶⁶⁾

الشاهد قوله: ﴿فَأَطَّلِعَ﴾ العامة⁽¹⁶⁷⁾ عطفًا على ﴿أَبْلُغُ﴾ فهو داخل في حيز الترجي⁽¹⁶⁸⁾. قال للبقاعي: «أما قراءة الرفع تعني التراخي والقطع الزمني بين البناء والإطلاع»⁽¹⁶⁹⁾. وذكر القرطبي رأي النحاس في قراءة الرفع فقال: «ومعنى الرفع: ﴿لَعَلِّي أَبْلُغُ الْأَسْبَابَ﴾ ثم لعللي أطلع إلى إله موسى بعد ذلك. إلا أن ثم أشد تراخيًا من الفاء»⁽¹⁷⁰⁾ وقرأ حفص عن عاصم والأعرج ﴿فَأَطَّلِعَ﴾ بالنصب بالفاء التمني⁽¹⁷¹⁾، وفي قراءة حفص والآخرين بالنصب فيه ثلاثة أوجه:

الوجه الأول: أنه جواب الأمر في قوله: ﴿ابْنِ لِي﴾ فنُصِبَ بأن مضمرة بعد الفاء في جوابه على قاعدة البصريين⁽¹⁷²⁾، كقول الشاعر⁽¹⁷³⁾:

يَا نَاقُ سِيرِي عَنَّا فَسِيحاً * إِلَى سُلَيْمَانَ فَتَسْتَرِيحاً

وهذا أَوْفَقُ لمذهب البصريين⁽¹⁷⁴⁾.

الوجه الثاني: أن يَنْتَصِبَ على جوابِ التَرْجِي في ﴿لَعَلَّ﴾، و﴿فَاطَّلَعَ﴾ منصوب في جوابِ التَرْجِي تشبيهاً له بالتمني علي قول الفراء والكوفيين وتبعهم الرمخشري وابن مالك⁽¹⁷⁵⁾، وهو مذهبٌ كوفي استشهد أصحابه بهذه القراءة وبقراءة عاصم ﴿لَعَلَّ﴾ وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّهُ يَزَيِّ أَوْ يَذْكُرُ فَتَنْفَعَهُ﴾⁽¹⁷⁶⁾ بنصب ﴿فَتَنْفَعَهُ﴾ جواباً لقوله: ﴿لَعَلَّهُ﴾. وإلى هذا نحا الزمخشري بالقول على أنه: «تشبيهاً للتَرْجِي بالتمني» حتى إن بعض النحاة، يزعم أن ﴿لَعَلَّ﴾ قد تتضمن معنى «ليت» فتأخذ حكمها⁽¹⁷⁷⁾، وحمل على هذا الوجه، قوله تعالى: ﴿فَاطَّلَعَ إِلَى إِلَهِ مُوسَى﴾⁽¹⁷⁸⁾، فزعم أن نصب المضارع المقترن بالفاء بسبب تضمن ﴿لَعَلَّ﴾ معنى ليت؛ لأن قبل ذلك ﴿لَعَلِّي أَبْلُغُ الْأَسْبَابَ السَّمَاوَاتِ﴾⁽¹⁷⁹⁾. وذكر الزركشي في قوله تعالى: ﴿فَاطَّلَعَ﴾ على قراءة النصب أنه عطف معنى ﴿لَعَلِّي أَبْلُغُ﴾ وهو: علي إن أبلغ؛ فلأن خبر ﴿لَعَلَّ﴾ يقتضيه بأن كثيراً، وذكر القرطبي رأي النحاس في قراءة النصب، فقال: «معنى النصب متى بلغت الأسباب اطلعت»⁽¹⁸⁰⁾، وكذلك ذهب ابن جزي بقوله: «﴿فَاطَّلَعَ﴾ وبالنصب بإضمار (أن) في جواب ﴿لَعَلَّ﴾ لأن الترجي غير واجب، فهو كالتمني في انتصاب جوابه»⁽¹⁸¹⁾. وقال ابن عطية وابن جُبَّارة الهذلي: «على جواب التمني»، والنصب على إضمار (أن) لبعده المرجو عن الوقوع⁽¹⁸²⁾.

قال البقاعي ذاكراً قراءة النصب جواباً للتمني: «ولما ذكر هذا السبب، ذكر المسبب عنه فقال: «﴿فَاطَّلَعَ﴾ أي: فلعله يتسبب عن ذلك ويتعقبه إني اتكلف الطلوع ﴿إِلَى إِلَهِ مُوسَى﴾ فيكون عطفاً على ﴿أَبْلُغُ﴾ ونصبه حفص عن عاصم على الجواب تنبيهاً على أن ما أبرزه الخبيث في عداد الممكن إنما هو تمني محال غير ممكن في العادة». فالقراءة على نصب ﴿أَبْلُغُ﴾ إذ تعني ارتباط السبب بالنتيجة الفورية والاطلاع على اله موسى⁽¹⁸³⁾.

والبصريون يَأْبُون ذلك، وَيُخَرِّجُونَ القراءَتَيْنِ على ما تقدّم، وذهب ابن هشام الانصاري: إلى عدم تخريج هذه القراءة على كلام الفراء؛ لأن ما في هذا الباب قليل⁽¹⁸⁴⁾.

الوجه الثالث: أنه منصوبٌ عطفًا على التوهم؛ لأن خبر ﴿لَعَلَّ﴾ كثيراً جاء مقروناً بـ(أن) كثيراً في النظم وقليلًا في النثر. فَمَنْ نَصَبَ تَوْهَمَ أَنَّ الفَعْلَ المرفوعَ الواقعَ خبراً منصوبٌ بـ(أن). وقال السيوطي: «أن النصب فيه من العطف على التوهم لأن خبر لعل كثر في لسان العرب دخول أن عليه»⁽¹⁸⁵⁾، ولكن أبا حيان حمل القراءة على توهم أن يكون خبر لعل وهو الأكثر فيه مقترن بـ(أن) فعطف على توهم كون الفعل المرفوع منصوبٌ بـ(أن)، ويرى أبو حيان — أيضاً — أن العطف على توهم مثير وإن كان غير قياسي، ولكن وقع شيء منه وأمكن تخريجه عليه خرج⁽¹⁸⁶⁾.

3 — قال تعالى: ﴿فَعَسَى اللَّهُ أَنْ يَأْتِيَنَّكَ الْفَتْحُ أَوْ أَمْرٌ مِنْ عِنْدِهِ فَيُضْبِحُوا عَلَى مَا أَسْرُوا فِي أَنْفُسِهِمْ نَادِمِينَ وَيَقُولُ الَّذِينَ آمَنُوا أَهَؤُلَاءِ الَّذِينَ أَقْسَمُوا بِاللَّهِ جَهْدَ أَيْمَانِهِمْ﴾⁽¹⁸⁷⁾ الشاهد قوله: ﴿وَيَقُولُ﴾: يُقَرَّرُ بِالرَّفْعِ مِنْ غَيْرِ وَإِوَاعِلُ الْعُطْفِ، وَهُوَ مُسْتَأْنَفٌ⁽¹⁸⁸⁾، وَيُقَرَّرُ بِالْوَاوِ كَذَلِكَ، وَيُقَرَّرُ بِالْوَاوِ وَالنَّصْبِ⁽¹⁸⁹⁾ — وهو محل الشاهد — وَفِي النَّصْبِ أَرْبَعَةُ أَوْجُهٍ: الْوَجْهُ الْأَوَّلُ: أَنَّهُ مَعْطُوفٌ عَلَى يَأْتِيَنَّ حَمَلًا عَلَى الْمَعْنَى: لِأَنَّ مَعْنَى (عَسَى اللَّهُ أَنْ يَأْتِيَنَّ وَعَسَى أَنْ يَأْتِيَ اللَّهُ وَاحِدًا). وَلَا يَجُوزُ أَنْ يَكُونَ مَعْطُوفًا عَلَى لَفْظِ ﴿أَنْ يَأْتِيَنَّ﴾؛ لِأَنَّ أَنْ يَأْتِيَ خَبَرٌ عَسَى

وَالْمَعْطُوفُ عَلَيْهِ فِي حُكْمِهِ، فَيَفْتَقِرُ إِلَى ضَمِيرٍ يَرْجِعُ إِلَى اسْمٍ عَسَى، وَلَا ضَمِيرَ فِي قَوْلِهِ: ﴿وَيَقُولُ الَّذِينَ آمَنُوا﴾، فَيَصِيرُ كَقَوْلِكَ: عَسَى اللَّهُ أَنْ يَقُولَ الَّذِينَ آمَنُوا⁽¹⁹⁰⁾، وذكر أبو علي الفارسي في توجيه قراءة أبي عمرو ومن نصب ﴿وَيَقُولُ﴾ قائلاً: أن يكون عطفاً على أن يأتي حملاً على المعنى دون اللفظ لأن معنى: ﴿فَعَسَى اللَّهُ أَنْ يَأْتِيَ﴾ و(عسى أن يأتي الله) واحد، والتقدير: عسى أن يأتي الله بالفتح، وأن يقول الذين آمنوا، ويكون ذلك كقوله تعالى: ﴿لَوْلا أَخَّرْتَنِي إِلَى أَجَلٍ قَرِيبٍ فَأَصَّدَّقْتُ وَأَكُنْ مِنَ الصَّالِحِينَ﴾⁽¹⁹¹⁾ على قراءة من جزم ﴿وَأَكُنْ﴾، وقد تقدم توجيهها.

وقد وجهها أبو حيان وغيره بأنها عطف على التوهم وهو في ذلك يقول: «فوجهت على أن هذا القول لم يكن إلا عند الفتح، وأنه محمول على المعنى، فهو معطوف على ﴿أَنْ يَأْتِيَ﴾، إذ معنى: ﴿فَعَسَى اللَّهُ أَنْ يَأْتِيَ﴾ معنى (فعسى أن يأتي الله)، وهذا الذي يسميه النحويون العطف على التوهم خبث يكون الكلام في قالب فيقدره في قالب آخر، إذ لا يصح أن يعطف على لفظ ﴿أَنْ يَأْتِيَ﴾؛ لأنه لا يصلح أن يقال: (فعسى الله أن يقول المؤمنون)، إذ ليس في المعطوف ضمير اسم الله، ولا شيء منه»⁽¹⁹²⁾.

وَالْوَجْهُ الثَّانِي: أَنَّهُ مَعْطُوفٌ عَلَى لَفْظِ ﴿أَنْ يَأْتِيَ بِالْفَتْحِ﴾ عَلَى الْوَجْهِ الَّذِي جُعِلَ فِيهِ بَدَلًا مِنْ اسْمِ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ كَمَا فِي قَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿وَمَا أُنْسَانِيهِ إِلَّا الشَّيْطَانُ أَنْ أَذْكُرَهُ﴾⁽¹⁹³⁾ ثم عطف ويقول على أن يأتي فيكون التقدير: (عسى أن يأتي، وأن يقول الذين آمنوا) فَيَكُونُ دَاخِلًا فِي اسْمِ عَسَى، وَاسْتَعْنَى عَنْ خَبَرِهَا بِمَا تَضَمَّنَتْ اسْمُهَا مِنَ الْحَدَثِ.

وَالْوَجْهُ الثَّالِثُ: أَنْ يَعْطَفَ عَلَى لَفْظِ ﴿يَأْتِيَ﴾ وَهُوَ خَبَرٌ، وَيَقْدَرُ مَعَ الْمَعْطُوفِ ضَمِيرٌ مَحْدُوفٌ تَقْدِيرُهُ: وَيَقُولُ الَّذِينَ آمَنُوا بِهِ⁽¹⁹⁴⁾، أي: بالله. فهذا الضمير يصح به الربط، أو هو معطوف على ﴿أَنْ يَأْتِيَ﴾ على أن يكون ﴿أَنْ يَأْتِيَ﴾ بدلاً من اسم الله لا خبراً⁽¹⁹⁵⁾. وقال النحاس: «لو قلت: (عسى أن يقوم زيد ويأتي عمرو) كان جيداً، ولو كانت الآية: ﴿فَعَسَى اللَّهُ أَنْ يَأْتِيَ بِالْفَتْحِ﴾ كان النصب حسناً»⁽¹⁹⁶⁾، وجوازه على أنه يحمل على هذا المعنى مثل قول الشاعر⁽¹⁹⁷⁾:

عَلَفْتُهَا تَبْنًا وَمَاءً بَارِدًا* حَتَّى شَتَّتْ هَمَالَهُ عَيْنَاهَا

وَالْوَجْهُ الرَّابِعُ: أَنْ يَكُونَ مَعْطُوفًا عَلَى الْفَتْحِ تَقْدِيرُهُ: (فَعَسَى اللَّهُ أَنْ يَأْتِيَ بِالْفَتْحِ، وَيَأْنِ يَقُولَ الَّذِينَ آمَنُوا). وذكر النحاس هذا الوجه قائلاً: «وهو أن يكون معطوفاً على الفتح؛ لأن معناه بأن يفتح فاضمر (أن) قبل ﴿وَيَقُولُ﴾»⁽¹⁹⁸⁾ فيكون نصبه من باب ما نحن فيه على حد قولهم⁽¹⁹⁹⁾:

لُبْسُ عَبَاءَةٍ وَتَقَرَّ عَيْنِي* أَحَبُّ إِلَيَّ مِنْ لُبْسِ الشُّفُوفِ

والظاهر الوجه الأول: أَنَّهُ مَعْطُوفٌ حَمَلًا عَلَى الْمَعْنَى هُوَ أَرْجَحُ هَذِهِ الْوُجُوهُ، وَثَمَّةُ مُوَاضِعَ كَثِيرَةٍ لِهَذِهِ الظَّاهِرَةِ (ظاهرة العطف على التوهم) في كلام العرب المنشور والمنظوم، بل وفي أي الذكر الحكيم، أمل من الباحثين والدارسين الغوص فيها بعُمقٍ، واستخراج اللآلئ والدُرر، والنفائس الكامنة منها.

الخاتمة:

وفي نهاية الرحلة بعد هذه السياحة الممتعة حول هذه الظاهرة خلص البحث لإبراز أهم النتائج المتعلقة بالدراسة وهي على النحو الآتي:

1. اعتبار (العطف على التوهم) مقيساً في بعض صورته، وبخاصة في حالتي (النصب والجر) وألا يجعل من قبيل التحمل النحوي، بل من قبيل التوسع اللغوي.
2. اعتبار أن لكل وجه من وجوه الإعراب معنىً، وبعض الأساليب اللغوية لا يتضح معناها الدقيق إلا بإعراب (العطف على التوهم).
3. يرى البحث أنه لا مانع من استخدام مصطلبي (العطف على التوهم)، و(العطف على المعنى) فهما يشبهان في ذلك قول النحويين (الصفة والنعت) فلا ضير في ذلك .
4. العطف على التوهم إنما يجري على سنن العربية وفطرتها، ولا صلة له بالخطأ أو الوهم أو الغفلة.
5. العطف على التوهم هو أحد مظاهر الحمل على المعنى أو ما يسمّى ببناء اللغة على التوهم.

التوصيات:

سبق أن ذكرت في مقدمة هذا البحث أن هذه الدراسة لم تكن شاملة لظاهرة العطف على التوهم في الأفعال في كلام العرب المنشور والمنظوم، بل وفي آي الذكر الحكيم، إذ هي ورقة بحثية محكومة بصفحات محددة ولذا اكتفيت فقط بإيراد نماذج لهذه الظاهرة الفاشية في كلام العرب المنشور والمنظوم والقرآن الكريم وأكد هنا في خاتمة البحث — أن هذه الدراسة لم تؤصد الباب أمام الدارسين والباحثين في تناولها، فهناك شواهد عديدة لهذه الظاهرة تناولها العلماء بالدرس والتحليل، والتفسير، غاصوا فيها بعمقٍ، واستخرجوا منها اللآلئ والدُّرر والنفائس وهي مبعثرة في كتب التراث العربي وفي القرآن الكريم، فمن المفيد جداً أن يواصل باحث آخر في دراسة (ظاهرة العطف على التوهم) بأسلوب مغاير وبأدوات بحثية أخرى.

المصادر والمراجع:

- (1) سورة البقرة، الآية: (265).
- (2) معجم مقاييس اللغة: لأبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا. تحقيق/عبد السلام محمد هارون. اتحاد الكتاب العرب، من دون طبعة، 1422هـ — 2002م، مادة (وهم).
- (3) كتاب العين: لأبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي. تحقيق الدكتور/مهدي المخزومي، والدكتور/إبراهيم السامرائي. دار ومكتبة الهلال. بدون طبعة، وبدون تاريخ.
- (4) لسان العرب: لمحمد بن مكرم بن منظور. دار صادر، بيروت، الطبعة الأولى، مادة (وهم).
- (5) ترتيب صلاح المنطق: للششيخ محمد بكائي. مجمع البحوث الإسلامية، إيران، الطبعة الأولى، 1412هـ مادة (أوهم).
- (6) الحديث: في نواذر الأصول في أحاديث الرسول (صلى الله عليه وسلم): لمحمد بن علي بن الحسن بن بشر، أبي عبد الله الحكيم الترمذي، تحقيق/عبد الرحمن حمزة. دار الجيل — بيروت، 1992م/185.
- (7) () النهاية في غريب الحديث والأثر: لأبي السعادات المبارك بن محمد الجزري. تحقيق/طاهر أحمد الزاوي، ومحمود محمد الطناحي، المكتبة العلمية، بيروت، 1399هـ — 1979م، 5/225.
- (8) لسان العرب مادة (وهم) 12/643.
- (9) البيت: لزهير بن أبي سلمى في ديوانه/103
- (10) لسان العرب مادة (وهم) 12/643
- (11) الحديث: في وشعب الإيمان: لأحمد بن الحسين بن علي، أبي بكر البيهقي. تحقيق الدكتور/عبد العلي عبد الحميد حامد. مكتبة الرشد، الطبعة الأولى 1423هـ — 2003م، 176.
- (12) العين والأثر في عقائد أهل الأثر: لعبد الباقي بن عبد الباقي بن عبد القادر بن عبد الباقي بن إبراهيم (المواهب الحنبلي) تحقيق/عصام رواسي قلعجي. دار المأمون للتراث — دمشق، الطبعة الأولى 1987م/25.
- (13) سورة الشورى، الآية: (11).
- (14) لسان العرب مادة (وهم).
- (15) البيت: لعدي بن زيد، وهو في: الأغاني 2/104، وأسرار البلاغة 3/41.
- (16) الحدود الأنيقة والتعريفات الدقيقة: لزكريا بن محمد بن زكريا الأنصاري أبو يحيى. تحقيق/مازن المبارك. دار الفكر المعاصر، بيروت، الطبعة الأولى، 1411هـ/68.
- (17) أسرار العربية: لعبد الرحمن بن أبي الوفاء محمد عبد الله بن أبي سعد أبي البركات الأنباري. تحقيق الدكتور/ فخر صالح قباوة، دار الجيل، بيروت، الطبعة الأولى، 1995م/78 — 79.
- (18) حاشية الصبان 1/351.
- (19) دور شواهد الشعر الجاهلي في التععيد النحوي: رسالة دكتوراه: إعداد/ عرفة محمد عبد المقصود. دار العلوم، القاهرة، 1995م/440.

- (20) التوهم عند النحاة: لعبد الله أحمد جاد الكريم، مكتبة الآداب، القاهرة، الطبعة الأولى، 1422هـ - 2001م، /124
- (21) البحر المحيط/275 والخصائص 1/13، وظاهرة المطابقة النحوية في ضوء القرآن الكريم /76.
- (22) معجم المصطلحات النحوية والصرفية: لمحمد اللبدي . مؤسسة الرسالة ،بيروت الطبعة الأولى، 1985م/246
- (23) معاني القرآن للفراء: لأبي زكريا يحيى بن زياد الفراء. تحقيق/ أحمد يوسف نجاتي (وآخرون) دار المصرية، مصر 1/321.
- (24) شرح كتاب سيبويه : للرماني. دار الفكر المعاصر - بيروت، بدون طبعة، وبدون تاريخ /431.
- (25) الكليات: لأبي البقاء أيوب بن موسى الحسيني الكوفي. /1602
- (26) المسائل النحوية والصرفية في شرح أبي العلاء المعري على ديوان ابن أبي دمنة: رسالة ماجستير، إعداد/ هاني محمد عبد الرازق القزاز - (جامعة الأزهر)/1.
- (27) التوهم عند النحاة/30
- (28) المزهر في علوم اللغة وآدابها: لجلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي . تحقيق: فؤاد علي منصور. دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة الأولى 1998م/226
- (29) المحتسب 1/215.
- (30) المصدر نفسه 2/211.
- (31) الحمل على المعنى: رسالة ماجستير إعداد/محمد أشرف مبروك. دار العلوم - القاهرة 1989م/6.
- (32) الخصائص: لابن جني. تحقيق/ علي النجار. دار الشؤون الثقافية - بغداد، 1990م /1/237.
- (33) العلامة الإعرابية في الجملة العربية بين القديم والحديث: الدكتور/محمد حماسة؟/49.
- (34) خزانة الأدب 1/141 وشرح الرضي على الكافية 3/57.
- (35) نحو القلوب الصغرى: لعبد الكريم القشيري: تقديم وتحقيق الدكتور/أحمد علم الدين الجندي. الدار العربية للكتاب - تونس، 1976م/205
- (36) فقه اللغة وأسرار العربية /1242.
- (37) ارتشاف الضرب 2/106 والبحر المحيط 4/515 وخزانة الأدب 1/120
- (38) البيت: لزهير بن أبي سلمى، وهو في ديوانه /287
- (39) خزانة الأدب 1/120
- (40) التوهم عند النحاة /45
- (41) إعراب القرآن للنحاس 4/436، 437
- (42) ارتشاف الضرب من لسان العرب: لأبي حيان الأندلسي. تحقيق: مصطفى أحمد 1987م/2/106
- (43) شرح ابن عقيل 1/308.
- (44) النحويون والقرآن الكريم: لخليل الحسون . مكتبة الرسالة - عمان الطبعة الأولى 1423هـ - 191
- (45) التوهم أو القياس الخاطئ في الدرس اللغوي عند العرب قديماً وحديثاً : /139 - 140

- (46) النحو الوافي: للأستاذ/ عباس حسن، دار المعارف - القاهرة/ الطبعة الثامنة 3/659، 1/609، 610
- (47) مزاعم بناء اللغة على التوهم: لبهجة الأثري. مجلة المجمع العلمي العربي، مجلد (15)/719، 745
- (48) الإنصاف في مسائل الخلاف 1/191، والدر المصون 2/556
- (49) النحو الوافي 3/610، 632
- (50) البرهان للزركشي 4/111 - 112 ومزاعم بناء اللغة على التوهم 719.
- (51) () الإنصاف في مسائل الخلاف 1/281 - 396، 2/396
- (52) لتأويل النحوي في القرآن الكريم 2/88 والبحر المحيط 2/290.
- (53) () الكتاب 1/83، 418، والخصائص 3/273، وارتشاف الضرب 2/106، ومعاني القرآن 2/347، 348
- (54) إعراب القرآن: المنسوب للزجاج 2/616، 620، 736، 740.
- (55) الخصائص 2/411، 435، والمفصل في علم اللغة: للزمخشري. تعليق: محمد عزالدين السعيد، بيروت 1940م /306
- (56) الإنصاف في مسائل الخلاف 1/194، 2/777 .
- (57) شرح المفصل 3/78، 79، وشرح التسهيل 2/47، والبحر المحيط 8/78، 71، 2/491 ومغني اللبيب 2/170 - 178.
- (58) البرهان في علوم القرآن 1/111، 112 و 4/113، 113
- (59) التأويل النحوي في القرآن الكريم: لعبد الفتاح الحموز. مكتبة الرشد - الرياض، 1404هـ - 1984م 2/1215.
- (60) ظاهرة التوهم في الدراسات النحوية والمصرفية: مجلة كلية اللغة العربية 81/ - 98 و
- (61) التوهم عند النحاة 256
- (62) () التأويل النحوي في القرآن 2/903
- (63) () همع الهوامع 2/141، ومعاني القرآن للفراء 1/136، 137
- (64) إعراب القرآن 2/636، 628، 630، 640
- (65) مغني اللبيب 2/170 - 178
- (66) البرهان في علوم القرآن 4/112 - 113
- (67) المسائل النحوية والصرفية في شرح أبي العلاء المعري على ديوان ابن أبي حصينة 1.
- (68) تحقيق معنى بناء اللغة على التوهم: للأستاذ/ محمد شوقي أمين . بحث منشور بمجلة مجمع اللغة العربية - بدمشق /36
- (69) ينظر: مادة (وهم) في: العين، ولسان العرب.
- (70) الكتاب 2/155.
- (71) مغني اللبيب 2/174
- (72) () الإتيان في علوم القرآن 2/282

- (73) المدارس النحوية: للدكتور/ شوقي ضي . دار المعارف/161
- (74) الخصائص 2/276.
- (75) اللهجات العربية في التراث العربي: للدكتور/ محمد علم الدين الجندي. الدار العربية للكتاب
— ليبيا، 1983م 2/547 — 548
- (76) التأويل النحوي في القرآن الكريم 2/ 903 .
- (77) البحر المحيط 3/494، و 4/95 و 7/465.
- (78) التوهم عند النحاة /256.
- (79) ينظر: همع الهوامع 2/141، والصاحبي في فقه اللغة/ 41 — 46، والخصائص 1/215
- (80) من الآية: 195 من سورة الشعراء
- (81) الصاحبي في فقه اللغة/ 401
- (82) ينظر: الخصائص 1/215، وأسباب تعدد التحليل النحوي/ 8، والمزهر في علوم اللغة وأنواعها 1/254.
- (83) الإتقان في علوم القرآن 2/582
- (84) ينظر: المحتسب 1/268، والتوهم عند النحاة/ 89 — 102
- (85) ينظر: مغني اللبيب 2/170، والتوهم عند النحاة/ 89 — 102.
- (86) البيت: لعمر بن معد يكرب وليس في ديوانه، وهو في: شرح المفصل 7/56، شرح الكافية
2/267 بالخزانة 9/100
- (87) المفصل في صنعة الإعراب 1/227، وشرح الرضي على الكافية 4/121، وخزانة الأدب ولب لباب
لسان العرب 9/104.
- (88) خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب 9/104.
- (89) البحر المحيط 8/275، والأمال الشجرية 1/428.
- (90) سورة المنافقون الآية: (10)
- (91) السبعة في القراءات لابن مجاهد/ 637
- (92) التبيان في إعراب القرآن 2/ 1255
- (93) الإتقان 1/581، والكشاف 3/336، والبحر المحيط 8/275، ومغني اللبيب 2/594، والتأويل النحوي
في القرآن 2/901.
- (94) البيت: لزهير بن أبي سلمى، وهو في ديوانه /287.
- (95) ينظر: الكتاب 1/452، والبحر المحيط 8/275، ومعاني القرآن للفراء 3/160، والامالي الشجرية 1/428.
- (96) مشكل إعراب القرآن 2/737.
- (97) المصدر نفسه 1/391
- (98) تفسير القرطبي 18/131.
- (99) البيت: لعمر بن معد يكرب وليس في ديوانه، وهو في: شرح المفصل 7/56، شرح الكافية
2/267 بالخزانة 9/100

- (100) المفصل في صنعة الإعراب/227؟
- (101) شرح الرضي على الكافية4/121
- (102) البيت: لزهير بن أبي سلمى في ديوانه / 287
- (103) المفصل في صنعة الإعراب/227، والتبيان في إعراب القرآن 2/ 1255
- (104) البيت: لم ينسب الى فائل، وهو في: لسان العرب (أي) 14/56، و تهذيب اللغة(أي)15/469.
- (105) البحر المحيط8/275، والأماي الشجرية1/428.
- (106) البيت: لزهير بن أبي سلمى في ديوانه/45.
- (107) مغني اللبيب1/680، والبحر المحيط3/168
- (108) البيت: لم ينسب الى فائل، وهو في: لسان العرب (أي) 14/56، و تهذيب اللغة(أي)15/469.
- (109) لسان العرب (أي) 14/56.
- (110) ينظر: لسان العرب (أي) 14/56.
- (111) ينظر: الكشف3/336، ومغني اللبيب2/594، وهمع الهوامع2/142، والتأويل النحوي في القرآن2/901.
- (112) البحر المحيط8/206.
- (113) سورة الأعراف، الآية:(186).
- (114) البحر المحيط8/206.
- (115) ينظر: المحرر الوجيز7/290، والبحر المحيط8/206، وروح المعاني28/118، والدر المصون14/6.
- (116) البيت: لزهير بن أبي سلمى في ديوانه / 287
- (117) ينظر: البرهان في علوم القرآن4/112، والدر المصون 14/7
- (118) البيت: لزهير بن أبي سلمى في ديوانه / 287
- (119) الدر المصون14/7
- (120) البيت: لامرئ القيس في ديوانه/2
- (121) الدر المصون14/7، وأضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن6/19.
- (122) ألفية ابن مالك في النحو ولصرف/42.
- (123) أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن6/19.
- (124) ألفية ابن مالك في النحو ولصرف/40.
- (125) أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن6/19.
- (126) ألفية ابن مالك في النحو ولصرف/40.
- (127) التحرير والتنوير28/227.
- (128) سورة النحل، الآية:(1)
- (129) التحرير والتنوير28/227.
- (130) البيت: لأبي دؤاد الإيادي، وهو في ديوانه /350، والخصائص1/ 176، 2/ 341، وسر صناعة الإعراب2/701.

- (131) ينظر: الخصائص 2/241، والحجة لابن خالويه/346.
- (132) ينظر: معاني القرآن للفراء 1/88، وتأويل مشكل القرآن/41، ومغني اللبيب 2/550، والأمالى الشجرية 1/280.
- (133) سورة يوسف، الآية: (90).
- (134) ينظر: معنى اللبيب 2/550، وهمع الهوامع 2/42، والخصائص 2/50، ومشكل إعراب القرآن 1/392.
- (135) ينظر: البحر المحيط 5/342، وتفسير الباب لابن عادل 11/197.
- (136) البيت: لقيس بن زهير، وهو في: الأغاني 17/131، وخزانة الأدب 8/359، 361، 362، والدرر 1/162، والكتاب 3/316.
- (137) ضياء السالك إلى أوضح المسالك 1/88.
- (138) البيت: بلا نسبة وهو في: الإنصاف 1/24، وخزانة الأدب 8/359، وسر صناعة الإعراب 2/630، وشرح التصريح 1/87.
- (139) سر صناعة الإعراب 2/631.
- (140) البيت: لرؤبة بن العجاج، وهو في: همع الهوامع 1/204، وشرح المفصل 10/106، وشرح المفصل 1/104.
- (141) ينظر: توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك 1/352، وتفسير الباب لابن عادل 11/197، والدر المصون 9/69.
- (142) ينظر: التبيان في إعراب القرآن 2/744، وتفسير الباب لابن عادل 11/197، وضياء السالك إلى أوضح المسالك 1/88.
- (143) ينظر: التبيان في إعراب القرآن 2/744، ومشكل إعراب القرآن 1/392.
- (144) ينظر: التأويل النحوي في القرآن 2/901، والتبيان للعكبري 2/744، ومشكل إعراب القرآن 1/434، والمحاسب 2/11.
- (145) ينظر: ضياء السالك إلى أوضح المسالك 1/89، ومغني اللبيب 621/، وتفسير الرازي 18/505.
- (146) ينظر: همع الهوامع 3/221، ومشكل إعراب القرآن 1/392، وتفسير القرطبي 9/259، ومغني اللبيب 621/.
- (147) سورة المنافقون الآية: (10).
- (148) التبيان في إعراب القرآن 2/744.
- (149) البيت: لأعشى في ديوانه/149، وهو في: الكتاب لسيبويه 3/51، والجمل في النحو/215، وخزانة الأدب 8/553.
- (150) ينظر: كتاب لسيبويه 3/51، والجمل في النحو/215، وخزانة الأدب 8/553.
- (151) البيت: لزهير بن أبي سلمى في ديوانه/287.
- (152) ينظر: مغني اللبيب/909، وشرح الرضي على الكافية 4/74، وكتاب سيبويه 3/51، وخزانة

- الأدب 8/553.
- (153) ينظر: مغني اللبيب/909، وخزانة الأدب 8/554، والأشباه والنظائر 3/209 — 210، ومغني اللبيب 2/165.
- (154) سورة القلم، الآية: (9).
- (155) ينظر: التبيان في إعراب القرآن 2/1234، والدر المصون 14/52، والبحر المحيط 8/304، والملوسوعة القرآنية 6/336.
- (156) التحرير والتنوير 29/66.
- (157) ينظر: التبيان في إعراب القرآن 2/1234، والكشاف 4/592، والدر المصون 14/52.
- (158) سورة الجن، الآية: (13).
- (159) ينظر: الكشاف 4/592، والدر المصون 1/52، والتحرير والتنوير 29/66.
- (160) سورة الجن، الآية: (13).
- (161) ينظر: التحرير والتنوير 29/66، والبحر المحيط 8/304، وحاشية الدسوقي 2/125، وهمع الهوامع 2/41.
- (162) ينظر: الدر المصون 14/52 والبحر المحيط 8/304، والتحرير والتنوير 29/66.
- (163) سورة القلم، الآية: (8).
- (164) ينظر: البحر المحيط 8/304، والخصائص 2/555، والدر المصون 14/52.
- (165) إعراب القرآن للخازمي/208.
- (166) سورة غافر، الآيتان: (36، 37).
- (167) بالرفع. الحجة في القراءات السبع/265، والتبيان في إعراب القرآن 2/1220.
- (168) التبيان في إعراب القرآن 2/1220.
- (169) نظم الدرر في تناسب الآيات والسور للبقاعي/63.
- (170) الجامع لأحكام القرآن 15/281.
- (171) ينظر: الحجة في القراءات السبع/265، والمحزر الوجيز 4/127، وإتحاف فضلاء البشر/379.
- (172) البحر المحيط 7/444، والتبيان في إعراب القرآن 2/1220.
- (173) البيت: لأبي النجم، الفضل بن قدامة العجلي، وهو في: التصريح 2/239، والمقتضب 2/14، وشرح المفصل 7/26.
- (174) الدر المصون 12/349.
- (175) معان القرآن للفرأء 3/9، والأمالي الشجرية 2/411، والكشاف 3/428، والسبغة لابن مجاهد/57، وإتحاف فضلاء البشر 2/437، والبحر المحيط 7/45، والتبيان في إعراب القرآن 2/122، ومغني اللبيب 2/553.
- (176) سورة عبس، الآيتان (3، 4).
- (177) () ينظر: الدر المصون 12/350، والكشاف 4/702، وانوار التنزيل 2/341، والتبيان في إعراب القرآن 2/1220.

- (178) ينظر: شرح ابن عقيل 1/289، وحاشية الصبان 1/284.
- (179) ينظر: شرح التصريح 1/244، وشرح ابن عقيل 1/289، وحاشية الصبان 1/284.
- (180) ينظر: البرهان في علوم القرآن 4/112، والجامع لأحكام القرآن 15/281.
- (181) ينظر: التبيان في إعراب القرآن 2/1220.
- (182) ينظر: المحرر الوجيز 4/127، ونظم الدرر 69-17/68.
- (183) اتحاف فضلاء البشر 379/، ونظم الدرر 69/17.
- (184) ينظر: التبيان في إعراب القرآن 2/122، والبحر المحيط 7/45، ومغني اللبيب 2/553، وشرح التصريح 1/244.
- (185) همع الهوامع 2/309.
- (186) ينظر: البحر المحيط 7/45، 7/444.
- (187) سورة المائدة، الآيتان: (52، 53).
- (188) ينظر: معاني القرآن للفراء 1/313، والتبيان في إعراب القرآن 1/444.
- (189) ينظر: النشر في القراءات العشر 2/154، والبحر المحيط 3/509، ومعاني القرآن للفراء 1/313.
- (190) ينظر: معاني القرآن للفراء 1/313، والتبيان في إعراب القرآن 1/444.
- (191) سورة المنافقون، الآية، (10).
- (192) النهر الماد بجوانب البحر المحيط 3/509.
- (193) سورة الكهف، الآية، (63).
- (194) ينظر: التبيان في إعراب القرآن 2/444، وإعراب القرآن النحاس 3/26، والفصول المفيدة في الواو المزيدة 231/.
- (195) ينظر: النهر الماد بجوانب البحر المحيط 3/509، التبيان في إعراب القرآن 1/444، وإعراب القرآن النحاس 3/27.
- (196) إعراب القرآن النحاس 3/26.
- (197) البيت: لم ينسب إلى قائل، وهو في: شرح ابن عقيل 2/207، والمقتضب 4/223، والخصائص 2/431، وأمالى ابن الشجري 2/321، والإنصاف 613/، وشرح المفصل 2/8.
- (198) ينظر: إعراب القرآن النحاس 3/27، والفصول المفيدة في الواو المزيدة 231/.
- (199) البيت: لميسون بنت بحدل، وهو في: الكتاب 3/45، والمقتضب 2/27، وخزانة الأدب 8/503، وسر صناعة الإعراب 1/273، وشرح قطر الندى 65/، وشرح المفصل 7/25، والصاحبي في فقه اللغة 112/، شرح التصريح 2/244.

المصادر والمراجع:

- (1) إتخاف فضلاء البشر بالقراءات الأربع عشرة: للبناء أحمد بن محمد الدمياطي، تحقيق/ الشيخ أنس مهرة. دار الكتب العلمية، بيروت، 1422هـ — 2001م.
- (2) الإتقان في علوم القرآن: تأليف عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين السيوطي، المحقق/ محمد أبو الفضل إبراهيم. الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1394هـ — 1974م.
- (3) ارتشاف الضرب من لسان العرب: لأبي حيان الأندلسي. تحقيق/ مصطفى أحمد، 1987م.
- (4) أسباب التعدد في التحليل النحوي لمحمود حسن الجاسم، جامعة حلب، كلية الآداب، قسم اللغة العربية.
- (5) أسرار البلاغة: لعبد القاهر الجرجاني، تحقيق/ محمد رشيد رضا. دار المنار — القاهرة، الطبعة الرابعة، بدون تاريخ.
- (6) أسرار العربية: لعبد الرحمن بن أبي الوفاء محمد عبد الله بن أبي سعد أبي البركات الأنباري. تحقيق الدكتور/ فخر صالح قباوة، دار الجيل، بيروت، الطبعة الأولى، 1995م.
- (7) الأشباه والنظائر: لأبي الفضل عبد الرحمن بن الكمال أبي بكر جلال الدين السيوطي، تحقيق/ أحمد محمد شاكر، وعبد السلام محمد هارون، دار المعارف — مصر، الطبعة الثالثة.
- (8) أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن: تأليف محمد الأمين بن محمد المختار بن عبد القادر الجكني الشنقيطي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع بيروت — لبنان، 1415هـ — 1995م.
- (9) إعراب القرآن: لأبي جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل النحاس. تحقيق/ زهير غازي زاهد، مطبعة العاني، من منشورات ديوان الأوقاف بالعراق، بغداد، 1397هـ — 1977م.
- (10) إعراب القرآن: لإبراهيم بن السري الزجاج. تحقيق/ إبراهيم الأبياري. طبع الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، بالقاهرة، 1963م.
- (11) إعراب القرآن: تأليف: أبي الحسن سالم بن الحسن بن إبراهيم الخازمي. شيرا بدون طبعة، بدون تاريخ.
- (12) الأغاني: لأبي الفرج الأصبهاني علي بن الحسين بن محمد القرشي. دار الثقافة — بيروت، 1955م.
- (13) ألفية ابن مالك في النحو والصرف: لمحمد عبد الله بن مالك الأندلسي. دار الفكر، دمشق — سوريا، الطبعة الأولى، 1997م.
- (14) أمالي ابن الشجري (الأمالي الشجرية): لهبة الله بن علي بن الشجري (542هـ). تحقيق ودراسة الدكتور/ محمود محمد الطناحي. مكتبة الخانجي الطبعة الأولى، 1992م.
- (15) الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين: الأنباري. كمال الدين عبد الرحمن ابن محمد (ت577هـ) تحقيق/ محمد محيي الدين عبد الحميد، القاهرة. بدون طبعة، بدون تاريخ.
- (16) أنوار التنزيل وأسرار التأويل المعروف بتفسير البيضاوي، ناصر الدين أبي سعيد البيضاوي (ت1305هـ)، تحقيق/ عبد القادر عرفان، دار الفكر — بيروت، 1416هـ — 1996م.

- (17) البحر المحيط: تأليف محمد بن يوسف الشهير بأبي حيان الأندلسي. شارك في التحقيق/ الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، والشيخ علي محمد معوض، ود/ زكريا عبد المجيد النوقي، ود/ أحمد النجولي. دار الكتب العلمية، لبنان — بيروت، الطبعة الأولى، 1422هـ — 2001م
- (18) البرهان في علوم القرآن بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي. تحقيق/ محمد أبي الفضل إبراهيم. دار إحياء الكتب العربية — القاهرة ١٩٥٨م.
- (19) التأويل النحوي في القرآن الكريم: لعبد الفتاح الحموز. مكتبة الرشد — الرياض، 1404هـ — 1984م.
- (20) التبيان في إعراب القرآن: تأليف أبي البقاء عبد الله الحسين بن عبد الله العكبري، دار الفكر بيروت، 1421هـ.
- (21) التحرير والتنوير: المسمى (تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد) تأليف محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي، الدار التونسية للنشر — تونس.
- (22) تحقيق معنى بناء اللغة على التوهم: للأستاذ/ محمد شوقي أمين. بحث منشور بمجلة مجمع اللغة العربية — بدمشق.
- (23) ترتيب صلاح المنطق: للشيخ محمد بكائي. مجمع البحوث الإسلامية، إيران، الطبعة الأولى، 1412هـ.
- (24) تفسير الفخر الرازي: المسمى (مفاتيح الغيب) تأليف الإمام العالم العلامة والحبر البحر الفهامة فخر الدين محمد بن عمر التميمي الرازي الشافعي. دار الكتب العلمية — بيروت، الطبعة الأولى، 1421هـ.
- (25) تفسير القرطبي: المسمى (الجامع لأحكام القرآن) تأليف أبي عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي. دار الكتب العربي، القاهرة، 1387هـ.
- (26) تفسير اللباب في علوم الكتاب: لابن عادل الحنبلي. تحقيق/ الشيخ عادل أحمد عبدالموجود (وآخرين). دار الكتب العلمية. بيروت — لبنان الطبعة الأولى، 1419هـ.
- (27) تهذيب اللغة: تأليف أبي منصور محمد بن أحمد الأزهرري. إشراف/ محمد عوض رجب. دار إحياء التراث العربي — لبنان، الطبعة الأولى، 1421هـ — 2001م.
- (28) توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك: لبدر الدين الحسن بن قاسم بن عبد الله بنعلي المرادي، تحقيق/ عبد الرحمن علي سليمان المكتبة العربية — حلب، الطبعة الأولى، 1976م.
- (29) التوهم أو القياس الخاطئ في درس اللغوي عند العرب قديماً وحديثاً: بحث لمحمد عبدو فلفل. مجلة مجمع اللغة العربية الأردني — العدد (59) السنة — 200 م.
- (30) التوهم عند النحاة: لعبد الله أحمد جاد الكريم، مكتبة الآداب، القاهرة، الطبعة الأولى، 1422هـ.
- (31) الجمل في النحو: للخليل بن أحمد الفراهيدي. تحقيق/ فخر الدين قباوة. الطبعة الخامسة، 1416هـ.

- (32) حاشية الدسوقي على متن مغني اللبيب: مصطفى الدسوقي (شمس الدين الشيخ محمد) الملقب بعرفة، مطبعة حسين بك حسني، دار الطباعة العامرة، بدون طبعة، وتاريخ.
- (33) حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك ومعه شرح الشواهد للعيني، دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركاه.
- (34) الحجة في القراءات السبع: لابن خالويه. تحقيق وشرح الدكتور/عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة السادسة، 1417هـ.
- (35) الحدود الأنيقة والتعريفات الدقيقة: لزكريا بن محمد بن زكريا الأنصاري أبي يحيى. تحقيق/مازن المبارك. دار الفكر المعاصر، بيروت، الطبعة الأولى، 1411هـ.
- (36) ديوان أبي دؤاد الإيادي: نشره جوستاف جرونيا، ضمن كتاب (دراسات في الأدب العربي) بيروت، 1959م.
- (37) ديوان أبي النجم العجلي، صنعه وشرحه علاء الدين آغا، النادي الأدبي بالرياض، 1404هـ.
- (38) ديوان الأعشى الكبير (ميمون بن قيس)، شرح وتعليق: الدكتور /محمد حسين، المطبعة النموذجية — القاهرة، بدون تاريخ.
- (39) ديوان امرئ القيس الكندي. تحقيق/محمد أبي الفضل إبراهيم، الطبعة الثالثة، دار المعارف، مصر، 1969م.
- (40) ديوان زهير بن أبي سلمى: شرحه وضبط نصوصه وقدم له: الدكتور/عمر فاروق الطباع، شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت — لبنان.
- (41) ديوان عدي بن زيد. جمعه وحققه/محمد عبد الجبار المعيب الدكتور دار الجمهورية، بغداد، 1965م.
- (42) الحمل على المعنى: رسالة ماجستير إعداد/محمد أشرف مبروك. دار العلوم — القاهرة 1989م.
- (43) خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب: تأليف عبد القادر بن عمر البغدادي. تحقيق/ محمد نبيل طريفي، وإميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1998م.
- (44) دراسات لأسلوب القرآن الكريم: محمد عبد الخالق عزيمة، مطبعة السعادة، الطبعة الأولى، 1392هـ.
- (45) الخصائص: لابن جني. تحقيق/ علي النجار. دار الشؤون الثقافية — بغداد، 1990م.
- (46) الدر المصون في علوم الكتاب المكنون: تأليف أحمد بن يوسف المعروف بالسمين الحلبي، تحقيق الدكتور/أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق، الطبعة الأولى، 1406هـ.
- (47) الدرر اللوامع على همع الهوامع: لأحمد بن الأمين الشنقيطي. تحقيق الدكتور/عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الثانية، 1414هـ.
- (48) دور شواهد الشعر الجاهلي في التقعيد النحوي: رسالة دكتوراه: إعداد/ عرفة محمد عبد المقصود. دار العلوم، القاهرة، 1995م.
- (49) روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني: تأليف محمود الألوسي أبي الفضل، دار إحياء.

- (50) السُّبعة في القراءات: لابن مجاهد، تحقيق الدكتور/شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثالثة، 1988م.
- (51) سرّ صناعة الإعراب: لابن جني. تحقيق الدكتور/حسن هندواي . دار القلم — دمشق، 1405هـ.
- (52) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك: تأليف ابن عقيل، عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي الهمداني المصري، تحقيق/ محمد محيي الدين عبد الحميد. دار التراث — القاهرة، 1400هـ.
- (53) شرح التصريح على التوضيح للشيخ خالد الأزهرى. تحقيق/محمد باسل عيون السود. دار الكتب العلمية، بيروت — لبنان، الطبعة الثانية، 2008م.
- (54) شرح التسهيل: لجمال الدين محمد بن عبد الله بن عبد الله بن مالك الطائي الجبائي الاندلسي. تحقيق/محمد عبد القادر عطا، وطارق فتحي السيد. دار الكتب العلمية، بيروت ، الطبعة الأولى، 1422هـ.
- (55) شرح الرضي على الكافية: تأليف الشيخ رضي الدين الاسترآبادي النحوي، 1398هـ.
- (56) شعب الإيمان: لأحمد بن الحسين بن علي، أبي بكر البيهقي. تحقيق الدكتور/عبد العلي عبد الحميد حامد. مكتبة الرشد، الطبعة الأولى، 1423هـ — 2003م.
- (57) شرح قطر الندى وبل الصدى: لابن هشام الأنصاري، أبي محمد عبد الله جمال الدين بن هشام) تحقيق/محمد محيي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة، مصر، الطبعة الأولى، 1383هـ.
- (58) شرح كتاب سيبويه : للرماني. دار الفكر المعاصر — بيروت، بدون طبعة، وبدون تاريخ.
- (59) شرح المفصل: لابن يعيش، عالم الكتب، بيروت، مكتبة المتنبي، بدون طبعة، وبدون تاريخ.
- (60) (الصاحبي في فقه اللغة العربية وسنن العرب في كلامها لابن فارس. تحقيق/السيد أحمد صقر، عيسى البابي الحلبي وشركاه — القاهرة، 2003م.
- (61) ضياء السالك إلى أوضح المسالك: محمد عبد العزيز النجار، الطبعة الأولى، 1389هـ.
- (62) ظاهرة التوهم في الدراسات النحوية والمصرفية: مجلة كلية اللغة العربية. للأستاذ الدكتور/ السيد رزق الطويل. مجلة كلية اللغة العربية، جامعة القرى، العدد الأول، 1981م.
- (63) ظاهرة المطابقة النحوية في ضوء الاستعمالي القرآني: رسالة دكتوراه/ طه عوض الله الجندي. دار العلوم — القاهرة، 1980م.
- (64) العلامة الإعرابية في الجملة العربية بين القديم والحديث: الدكتور/محمد حماسة، دار الفكر.
- (65) العين والأثر في عقائد أهل الأثر: لعبد الباقي بن عبد الباقي بن عبد القادر بن عبد الباقي بن إبراهيم (المواهب الحنبلي) تحقيق / عصام رواسي قلججي. دار المأمون للتراث — دمشق، الطبعة الأولى، 1987م.
- (66) الفصول المفيدة في الواو المزيدة، للعلائي دمشقي، تحقيق: د/حسن موسى الشاعر، دار البشير، عمان، الطبعة الأولى، 1990م.
- (67) (فقه اللغة وأسرار العربية لأبمنصور الثعالبي. تحقيق/ محمد إبراهيم سليم. مكتبة القرآن بالقاهرة بدون تاريخ.

- (68) الكتاب: لسيبويه: تأليف أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر (180هـ) تحقيق وشرح/ عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الخامسة، 1430هـ — 2009م.
- (69) الكشف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل: تأليف أبي القاسم جاد الله محمود بن عمر الرمخشري الخوارزمي. مصطفى الحلبي — القاهرة، 1966م.
- (70) كتاب العين: لأبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي. تحقيق الدكتور/ مهدي المخزومي، والدكتور/ إبراهيم السامرائي. دار ومكتبة الهلال، بدون طبعة، وتاريخ.
- (71) الكليات: لأبي البقاء الكفوي. تحقيق/ عدنان درويش، محمد المصري، مؤسسة الرسالة، الثانية 1413هـ
- (72) لسان العرب: لمحمد بن مكرم بن منظور. دار صادر، بيروت، الطبعة الأولى، بدون طبعة، وتاريخ.
- (73) اللهجات العربية في التراث العربي: للدكتور/ محمد علم الدين الجندي. الدار العربية للكتاب — ليبيا، 1983م.
- (74) المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها: تأليف أبي الفتح عثمان بن جنى، وزارة الأوقاف — المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، 1420هـ — 1999م.
- (75) المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز: تأليف أبي محمد عبد الحق بن غالب بن عطية الأندلسي. تحقيق/ عبد السلام عبد الشافي محمد. دار الكتب العلمية — لبنان، الطبعة الأولى، 1413هـ — 1993م.
- (76) المدارس النحوية: للدكتور/ شوقي ضي. دار المعارف، مصر، 1968م.
- (77) مزاعم بناء اللغة على التوهم: لهجة الأثري. مجلة المجمع العلمي العربي، مجلد (15).
- (78) المفصل في علم اللغة: للزمخشري. تعليق: محمد عز الدين السعيد، بيروت 1940م.
- (79) المزهر في علوم اللغة وآدابها: لجلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي. تحقيق/ فؤاد علي منصور. دار الكتب العلمية — بيروت، الطبعة الأولى، 1998م.
- (80) المسائل النحوية والصرفية في شرح أبي العلاء المعري على ديوان ابن أبي دمنة: رسالة ماجستير، إعداد/ هاني محمد عبد الرازق القزاز، (جامعة الأزهر).
- (81) مشكل إعراب القرآن: لمكي بن أبي طالب القيس، أبي محمد. تحقيق الدكتور/ صالح العنمان. مؤسسة الرسالة — بيروت، الطبعة الثانية، 1405هـ
- (82) معاني القرآن: لأبي زكريا يحيى بن زياد الفراء. تحقيق/ أحمد يوسف نجاتي (وآخرين) دار المصرية، مصر.
- (83) معجم مقاييس اللغة: لأبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا. تحقيق/ عبد السلام محمد هارون. اتحاد الكتاب العرب، 1422هـ
- (84) معجم المصطلحات النحوية والصرفية: لمحمد اللبدي. مؤسسة الرسالة، بيروت الطبعة الأولى، 1985م.

- (85) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب: تأليف جمال الدين أبي محمد عبد الله بن يوسف بن هشام الأنصاري. تحقيق: د/مازن المبارك، ومحمد علي حمدالله. دار الفكر — بيروت، الطبعة السادسة، 1985م.
- (86) المفصل في صنعة الإعراب، للزمخشري، دار ومكتبة الهلال، بيروت، الطبعة الأولى، 1993م.
- (87) المقتضب: المبرد أبي العباس محمد بن يزيد، تحقيق/عبد الخالق عزيمة. القاهرة.
- (88) الموسوعة القرآنية: تأليف إبراهيم الإياري. مؤسسة سجل العرب، 1405هـ.
- (89) نحو القلوب الصغرى: لعبد الكريم القشيري: تقديم وتحقيق الدكتور/أحمد علم الدين الجندي. الدار العربية للكتاب — تونس، 1976م.
- (90) النحويون والقرآن الكريم: لخليل الحسون. مكتبة الرسالة — عمان الطبعة الأولى، 1423هـ.
- (91) النحو الوافي: للأستاذ/عباس حسن. دار المعارف — القاهرة/ الطبعة الثامنة.
- (92) النشر في القراءات العشر: لابن الجزري تحقيق الدكتور/محمد سالم محيسن، مكتبة القاهرة.
- (93) نظم الدرر في تناسب الآيات والسور: تأليف برهان الدين أبي الحسن أبي عمرو البقاعي. تحقيق/عبد الرازق غالب المهدي. دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الثانية، 1415هـ.
- (94) النهر الماد من البحر المحيط، لأبي حيان محمد بن يوسف الاندلسي، تقديم وضبط ديوان وهديان الضناوي، مؤسسة الكتب الثقافية، دار الجنان، الطبعة الأولى، 1987م.
- (95) النهاية في غريب الحديث والأثر: لأبي السعادات المبارك بن محمد الجزري. تحقيق/طاهر أحمد الزاوي، ومحمود محمد الطناحي، المكتبة العلمية، بيروت، 1399هـ — 1979م.
- (96) نواذر الأصول في أحاديث الرسول (ﷺ): لمحمد بن علي بن الحسن بن بشر، أبي عبد الله الحكيم الترمذي، تحقيق/عبد الرحمن حمزة. دار الجيل — بيروت، 1992م.
- (97) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، للسيوطي، تحقيق الدكتور/عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الثانية، 1407هـ.

تيسير درس المجرد والمزيد (دراسة صرفية وصفية استقرائية)

أستاذ النحو والصرف المشارك - قسم اللغة
العربية - كلية التربية - جامعة غرب كردفان.

د. محمد علي حريكة عبد الله

أستاذ النحو والصرف المشارك - قسم اللغة
العربية - كلية التربية - جامعة غرب كردفان.

د. وديع قسم الله عبد الفتاح عبد الله

أستاذ النحو والصرف المساعد - قسم اللغة
العربية - كلية التربية - جامعة غرب كردفان.

د. فضل الله جبارة الطاهر أبو ريدة

مستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المجرد والمزيد بصورة جيدة ومميزة ، وإبراز وجهات النظر التي اتفق واختلف عليها الباحثون مع غيرهم ممن سبقوهم من الأسلاف والمحدثين في المجرد والمزيد دراسة صرفية وصفية استقرائية ؛ مع توضيح سبب المخالفة إن وجدت ؛ من أجل الوصول البين الواضح من القول. وإذا كان علم النحو يهتم بوضع الحركات الإعرابية على آخر الكلمات ، فعلم الصرف يهتم ببنية الكلمة وما يطرأ عليها من تغيير سواء أكان ذلك بالزيادة أو النقصان أو الإعلال والإبدال وغيره ، فكلاهما وجهان لعملة واحدة. وتزويد علم الصرف بالشواهد القرآنية أو الأحاديث النبوية أو أقوال العرب الفصحاء. ثم ربط ذلك بفروع العربية الأخرى. وتكمن أهمية البحث في أنه تناول درس المجرد والمزيد دراسة صرفية وصفية استقرائية بطريقة تفصيلية ؛ لتيسر هذه المادة العلمية خاصة وأن هذه المادة مقررة في الفصول الدراسية في الجامعات وبعض المدارس الثانوية. وقد اعتمد الباحثون في دراستهم على المصادر الرئيسة في الحصول على المعلومات ، وشمل ذلك مصادر اللغة العربية التراثية والمراجع في مجال علم الصرف. ثم استخدموا المنهج الاستقرائي والوصفي لمادة الصرف ؛ من أجل الوصول إلى أهم النتائج المرجوة ، والتي تتمثل في تيسير وتبسيط درس المجرد والمزيد دراسة صرفية وصفية استقرائية بطريقة موفقة. وسبب اختيار هذا الموضوع هو إمالة اللثام عن المجرد والمزيد ومعرفته معرفة جيدة تفيد الدارسين من بعدهم. كما يوصي الباحثون بدراسة المجرد والمزيد دراسة متعمقة. ومن أهداف هذا البحث هو دراسة أثر المجرد والمزيد على بُنية الكلمة ، ثم مد الباحثين بدراسة يسهل تناولها ، ثم رفد المكتبة العربية بنصوص متفق عليها صرفياً وإعرابياً فقد وجد الباحثون مجموعة من الصعاب تتمثل في صعوبة فهم المجرد والمزيد بطريقة جيدة ، ثم قلة الدراسات المتعمقة في علم الصرف خاصة في كثير من المكتبات الخاصة بدراسة علم الصرف. أيضاً قلة الأمثلة التي أوردها علماء الصرف في مكتبتهم مما يصعب تناولها. فكان دور الباحثين تذليل تلك الصعاب لطالب العلم.

Abstract:

The aim of this study is to know the infinitive and additive in a probably and distinct way. It is to show different opinions that scholars agree and disagree with pervious ancients and modernistic scholars about infinitive and additive. It is grammatical description study to show the different opinions if are there, so as to reach clear speech. The grammar in Arabic is concerned on putting grammatical marks on the end of words, the inflection concerns with the structure of word and the changes that took place, either by adding, shortening, vowelization, metathesis or others. Both are two sides of coin. Inflection supported by quotations from Holy Quran, Sunni speeches, and eloquent Arabs sayings. Then connect this with Arabic Language branches. The importance of this study found in studying the infinitive and additive as inflectional descriptive study in pure detailed way. This subject is one of the syllabus in universities and some secondary schools. The scholars depended in their studies upon primary resources to gather information, this included folklore of Arabic Language resources and references in the area of inflection. Then they used inductive descriptive analytical method to reach the target promising results, which focus in good knowing of infinitive and additive, facilitate and make teaching this subject more easy and successful. The reason of selecting this topic is to study the impact of infinitive and additive on word' structure, also gives scholars an easy study they can take, support Arabic library with agreeable texts Arabic and inflectionally. Researchers found many difficulties with understanding infinitive and additive in a good way, few studies that related specifically with inflection in many libraries, few examples that described by scholars of inflection in their libraries that make exchanging it very difficult. The role of researchers is to smooth out difficulties for students. Infinitive like go - In Infinitive Such as goes - additive sit sits siting - green red white - understanding - grammatical descriptio – Inflection

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين سيدنا ونبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

أما بعد :

فقد جاء هذا البحث حاوياً مادة المجرد والمزيد دراسة وصفية صرفية بطريقة ميسرة وممتعة ليسهل استيعابها لطلاب المعرفة بمختلف مستوياتهم العلمية والفئة العمرية. فقد تناول الباحثون في هذا البحث من أبواب الصرف المجرد والمزيد وأبواب الفعل الثلاثي والفعل المعتل وأحكامه من ماضٍ ومضارع وأمر وكيفية الإسناد إليه ثم الأجوف والمضعف وإسنادهما إلى الضمائر وما يحدث فيهما من تغيير في بنية الكلمة ، ثم انتقلوا إلى المثال وأحكامه وبناء الفعل المجهول من ماضٍ ومضارع. ثم ختموا البحث بفهارس ومصادر.

تهييد:

الحمد لله رب العالمين الذي تقدست أسماؤه وعظمت صفاته عن الشبيه والمثال. نحمده حمداً لا يبلغه القائلون ، ولا يحصيه العادون. وصلاة وتسليماً على رسولنا الكريم أفصح العرب لساناً وأبينهم نطقاً ، فالصرف يحتاج إليه جميع أهل العربية ؛ لأنه ميزان العربية ، وبه يُعرف أصول كلام العرب من الزوائد الداخلة عليها أو النواقص المحتاج إليها ، ولا يوصل إلى معرفة الاشتقاق مثلاً إلا به ، وقد يؤخذ جزء من اللغة كبير بالقياس ، ولا يوصل إلى ذلك إلا عن طريق التصريف ؛ وذلك نحو قولهم: إن المضارع من فَعَلَ لا يجيء إلا على يَفْعَل بضم العين ، ألا ترى أنك لو سمعت إنساناً يقول: كَرُمَ يَكْرُم بفتح الراء من المضارع ، لقضيت بأنه تارك لكلام العرب ، سمعته يقولون: يَكْرُم أو لم تسمعهم ؛ لأنك إذا صح عندك أن العين مضمومة من الماضي قضيت بأنها مضمومة في المضارع أيضاً قياساً على ما جاء. ولم تحتج إلى السماع في هذا ، وإن كان السماع مما يشهد بصحة قياسك. ومن ذلك أيضاً قولهم : إن المصدر من الماضي إذا كان على مثال أَفْعَلَ يكون مُفْعَلاً — بضم الميم وفتح العين — نحو: أدخلته مُدْخَلاً ، وأخرجته مُخْرَجاً ، ألا ترى أنك لو أردت المصدر من أكرمته على هذا الحد لقلت: مُكْرَماً قياساً ، ولم تحتج فيه إلى السماع ، وكذلك قولهم: كل اسم كانت في أوله ميم زائدة مما يُنْقَل ويُعْمَل به فهو مكسور الأول ، نحو مَطْرَقَة ومِرْوَحَة ، إلا ما استثنى من ذلك. فهذا لا يعرفه إلا من يعلم أن الميم زائدة ، ولا يعلم ذلك إلا عن طريق التصريف ، فهذا ونحوه مما يُستدرك من اللغة بالقياس⁽¹⁾.

ومن ذلك أصل اسم الجلالة (الله) فقد قالوا: إن له أصلين:

— أحدهما (لاه) ثم أُدْخِلَتْ عليه الألفُ واللامُ وفُحِّمَتِ اللامُ إلا أن ينكسرَ ما قبلها ولا

حذفَ فيه على هذا.

— القول الثاني أصله (إلاه) وهو فَعَال من (أله يألوه) إذا عُبِدَ فإلاه فَعَال بمعنى مَفْعُول أي مَعْبُود ثم أُلْقِيَتْ حركةُ الهمزة على لام التعريف فالتقت اللامان فسُكِّنَتِ الأولى وأُدْغِمَتْ في الثانية وفُحِّمَتِ ، وقال أبو علي حَذَفَتِ الهمزة من غير نُقْلٍ وعلى هذا يكون العملُ أَقْلَ لأنَّ لَامَ

التعريف تبقى على سُكونها ثم تُدغم ، فوزنه الآن (العال) وصار لزوم الألف واللام عوضاً من المحذوف ولذلك جازَ قطعَ الهمزة في النداء والألف على القول الأولِ بَدَل من أصلٍ وهو ياء لأنهم قالوا في مَقْلُوبِهِ لَهِى أَبُوكَ وعلى القول الثاني هي زائدة⁽²⁾.

الصرف لغةً:

هو التغيير ، ومنه تصريف الرياح أي: تغييرها. قال تعالى: (وَتَصْرِيفِ الرِّيَّاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ)⁽³⁾ وكذلك تصريف السحاب أي: تغييرها⁽⁴⁾.

وصَرَّفَ الشيءَ أَغْمَلَه في غير وجه كأنه يَصْرِفُه عن وجهه إلى وجهه ، وَتَصَرَّفَ هو وَتَصَارِيفُ الأمورِ تَخَالِيفُهَا ، ومنه تَصَارِيفُ الرِّيَّاحِ وَالسَّحَابِ اللَّيْثُ تَصْرِيفُ الرِّيَّاحِ صَرَفُهَا من جهة إلى جهة. لسان العرب مادة: (ص ، ر ، ف).

واعلم أن التصريف «تَفْعِيلٌ» مِنَ الصَّرْفِ ، وهو أن تُصَرَّفَ الكلمة المُفْرَدَة ، فَتَتَوَلَّدَ منها أَلْفَاظٌ مُخْتَلِفَةٌ ، ومعانٍ مُتَفَاوِتَةٌ.

اصطلاحاً:

هو تحويل الكلمة إلى أبنية مختلفة لضروب من المعاني كالتصغير والتكسير واسم الفاعل ، واسم المفعول وغير ذلك.

أو هو تغيير الكلمة إما بالزيادة أو الحذف أو الإبدال والقلب والنقل والإدغام. أو هو العلم بأحكام بنية الكلمة بما لحروفها من أصالة وزيادة وصحة وإعلال وشبه ذلك.

وذكر ابن جني أن علم التصريف ميزان العربية ، وبه تعرف أصول كلام العرب من الزوائد الداخلة عليها ، ولا يوصل إلى معرفة الاشتقاق إلا به.

وذكر في موضع لاحق أن التصريف إنما هو أن تجيء إلى الكلمة الواحدة فتصرفها على وجوه شتى.

وذكر ابن الحاجب أن التصريف علم بأصول تُعرَف بها أحوال أبنية الكلم التي ليست بإعراب.

وذكر ابن عصفور أنه كان ينبغي أن يقدّم علم التصريف على غيره من علوم العربية ، إذ هو معرفة ذوات الكلم في أنفسها من غير تركيب⁽⁵⁾.

المبادئ الأساسية لهذا الفن:

وهي المقاصد المهمة التي يبنى عليها بعض الحقائق وقد نظمها الصبان بقوله:

إِنَّ مَبَادِيَّ كُلِّ فَنٍّ عَشَاهُ الحُدُّ والمَوْضُوعُ ثم الثَّمَرَةُ
ونسبُهُ وفضله والواضع والاسمُ واستمدادُ حكمِ الشارِعِ
مسائلُ والبعضُ بالبعض اكتفى ومَن درى الجميعَ حاز الشرفَ⁽⁶⁾

1 - الاسم:

ينقسم الاسم إلى مجرد ومزید ، فالمجرد ما كانت جميع حروفه أصلية ليس فيها شيء من أحرف الزيادة التي يجمعها قولهم (سألتمونيها). والمزید هو ما أشتمل على حرفٍ من أحرف الزيادة.

الاسم المجرد قد يكون ثلاثياً نحو: حجر ، وقد يكون رباعياً نحو : جعفر ، وقد يكون خماسياً نحو: سفرجل ولا يزيد على الخمسة أحرف.

والمزید قد تكون زيادته حرفاً واحداً على أصوله الثلاثة كالألف في كتاب ، وقد تكون حرفين كالألف والميم في: مكاتب ، وقد تكون ثلاثة أحرف كالميم والسين والتاء في: مستكتب ، وقد تكون أربعة كالهزمة والسين والتاء والألف في: استكتاب ، ولا يتجاوز الاسم المزید سبعة أحرف⁽⁷⁾. وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

وَمُنْتَهَى اسْمٍ خَمْسٌ إِنْ تَجَرَّدَا *** وَإِنْ يُزْدُ فِيهِ فَمَا سَبْعًا عَدَا⁽⁸⁾

2 - الفعل:

1. المجرد: هو ما كانت أحرف ماضيه أصلية نحو: ذهب ، ودرج.

2. المزید: هو ما كان بعض أحرف ماضيه زائداً نحو: أذهب ، تدرج ، ولا يزداد من غير

أحرف الزيادة إلا إذا كان الزائد من جنس الكلمة كعظم ، وأبيض ، وأعلى ما ينتهي بالزيادة إلى ستة أحرف⁽⁹⁾.

وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله :

وَمُنْتَهَاهُ أَرْبَعٌ إِنْ جُرِّدَا *** وَإِنْ يُزْدُ فِيهِ فَمَا سِتًّا عَدَا⁽¹⁰⁾

المُجَرَّد: قسمان:

ثلاثي ورباعي ، فالثلاثي نحو: ذهب ، قرأ ، كتب ، والرباعي نحو: درج ، وسوس ، زلزل. المزید: قسمان: ما يزيد على أحرفه الثلاثية أو ما يزيد على أحرفه الرباعية ، مثال الأول : أكرم ، انطلق ، استغفر ، مثال الثاني: تزلزل ، واحرنجم.

معاني حروف الزيادة:

تنطلق حروف الزيادة من القاعدة النحوية التي تقول: الزيادة في المبنى تدل على زيادة في المعنى⁽¹¹⁾.

1 - (فعل):

الفعل المجرد الثلاثي من وزن (فعل) إلى وزن (فعل) بتضعيف العين إلى معاني:

1. للتعدية: نحو: فضّلته ، وفرّحته. كان الفعل لازماً ، وبالتضعيف صار متعدياً والأصل فضل ، فرح لازمين .

2. للدلالة على التكثر نحو: (قطّعتُ الحبل) . أي جعلته قطعاً كثيرة.

3. نسبة المفعول إلى أصل الفعل نحو: (كفرّته) أي: نسبته إلى الكفر.

4. للسلب : نحو: (قَشَرْتُ العود) أي: نزعْتُ منه القشر.
5. اتخاذ الفعل من الاسم نحو: (خَيَّم القوم) أي : ضربوا خياماً.

2 - فاعل:

- يُنقل الفعل المجرد من وزن (فعل) إلى وزن فاعل بزيادة ألف للمعاني الآتية:
- 1- للدلالة على المشاركة نحو ضارب زيدٌ عمرًا ، وقاتل فلانٌ فلانًا ، وجاهد في سبيل الله.
 - 2- ويكون بمعنى (فَعَلَ) للتكثير نحو: ضاعف عليه العقوبة.
 - 3- ومعنى (أَفْعَلَ) نحو : عافاك الله بمعنى أعفاك ، وباعد عنك كل شر بمعنى أبعد.
 - 4- وقد يكون بمعنى (فَعَلَ) المجرد نحو : سافر زيدٌ ، وقاتله الله ، وبارك فيك.

3 - أَفْعَل:

- ويُنقل إلى وزن أَفْعَل للمعاني الآتية:
1. للتعدية : نحو : أكرمتُ الرجل.
 2. للدخول في الشيء نحو: أَمسى ابن السبيل أي: دخل في المساء.
 3. قصد المكان: نحو: أحجز أي: قصد الحجاز ، وأغرق قصد العراق ، وأشام قصد الشام.
 4. وجود ما اشتق من الفعل في صاحبه نحو: أثمرت الشجرة أي وُجد فيها ثمر وأثمرت المصالحة.
 5. للمبالغة نحو: أشغلته أي: بالغت في شغله.
 6. إصابة الشيء على صفةٍ نحو: أعظمته وأكبرته ومنه قوله تعالى: (فَلَمَّا رَأَيْنَهُ أَكْبَرْتَهُ)⁽¹²⁾⁽¹²⁾.
 - أي عظم في صدورهن وأحمدته أي: وجدته محموداً.
 7. للصيرورة: نحو: أقفر البلد أي: صار قفراً.
 8. للعرض نحو: أباع العبد أي: عرضه للبيع.
 9. للسلب: نحو أشفى المريض أي: زال شفاؤه⁽¹³⁾⁽¹³⁾.

4 - تَفَعَّل: يُنقل المجرد الثلاثي إلى وزن تَفَعَّل لمعان:

1. للمطاوعة: نحو تكسّر الزجاج ، وتسمى هذه التاء بتاء المطاوعة.
2. للتكلف: نحو تشجّع عمرو أي: تكلف الشجاعة.
3. مجانبة الشيء: نحو تهجّد أي: جانب الهجود وهو النوم ، تأثّم أي : تركه خوفاً من الإثم ، وتذمّم أي : جانب الذم.
4. للصيرورة: نحو: تأيّمَت المرأة أي: صارت أيماً.
5. للحصول على أصل الفعل مرة بعد مرة نحو : تجرّع الدواء أي شربه جرعة بعد جرعة.
6. للطلب: نحو تعجّل الشيء أي طلب عجلته ، وتبيّن الشيء أي طلب بيانه ، ومن قوله تعالى : (إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا)⁽¹⁴⁾⁽¹⁴⁾.
7. اتخاذ الفعل من الاسم نحو: توسّد أي: اتخذ وسادة.
8. للانتساب نحو: تبدّى أي: انتسب للبادية.

5 - استفعل: يُنقل الفعل المجرد إلى وزن استفعل للمعاني الآتية:

1. للطلب: نحو: استغفر أي: أطلبُ المغفرة ومنه الحديث الشريف: (يا ابن آدم مرضت فلم تعدني... إلى أن قال يا ابن آدم استسقيتك فلم تُسّقني ، فيقول : أي ربّ وكيف أسقك وأنت رب العالمين ؟ فيقول تبارك وتعالى : أما عملت أن عبدي فلاناً استسقاك...)⁽¹⁵⁾.
2. للتحوّل: نحو: استحجر الطين أي: صار حجراً.
3. للتكلف: نحو: استجرأ. أي: تكلف الجرأة .
4. للمطاوعة: نحو: أراحه فاستراح.
5. يكون بمعنى الفعل المجرد نحو استقر في المكان أي: قرّ ، ومنه قوله تعالى: (كَمَثَلِ الَّذِي اسْتَوْقَدَ نَاراً)⁽¹⁶⁾. أي: أوقدها.

6 - أفعل: يُنقل الفعل المجرد إلى وزن أفعل للمعاني الآتية:

- 1- للمبالغة: نحو: اسودّ الليل أي: اشتد سواده ، وأكثر مجيئه في الألوان والعيون.
- 2- للدخول في الصفة: أحمرّ البصر أي: دخل في الحمرة.

7 - افعول: يُنقل إلى وزن افعول للآتي:

- 1- للمبالغة: نحو: احقوقف واحدودب.
- 2- ويكون بمعنى الفعل المجرد نحو: احلولى الثمر أي: حلا

8 - انفعّل: ينقل الفعل المجرد إلى وزن انفعّل لمعنى واحد وهو للمطاوعة: نحو: كسرته

فانكسر⁽¹⁷⁾.

أبواب الفعل الثلاثي المجرد:

أبواب الفعل الثلاثي المجرد ستة أبواب وهي:

باب نَصَرَ - يَنْصُرُ.

باب ضَرَبَ - يَضْرِبُ.

باب فَتَحَ - يَفْتَحُ.

باب فَرَحَ - يَفْرَحُ.

باب كَرَّمَ - يَكْرُمُ.

باب حَسِبَ - يَحْسِبُ.

وهذا الترتيب للأوزان يتدرج حسب كثرة الأفعال في كل باب ، فأكثر الأبواب أفعالاً باب نَصَرَ: ينصُرُ ، يضرب: يضرب ، يفتح: يفتح ، يفرح: يفرح ، يكرم: يكرم. وأقلها باب حَسِبَ: يحسب.

1 - باب نَصَرَ: ينصُرُ أو فعَل يفْعَل:

وكل ما جاء فعل على هذه الصورة سماه العلماء من باب نَصَرَ ينصُرُ ، أو فعَل يفْعَل ، ومثل هذا كتب ، يكتُب ، وهَضَم يهْضُم ، وخرَج يخرج ، قَعَد يقْعُد ، رَفَق يرفُق.

علامته:

1. الفعل الصحيح: أن تكون عين فعله مفتوحاً في الماضي ومضموماً في المضارع ، وبنائوه للتعدية غالباً ، وقد يكون لازماً ، مثال المتعدي: نصر زيدٌ عمرًا ، ومثال اللازم: خرَجَ زيدٌ.
2. المضعف: أن تكون فائوه مضمومة في المضارع نحو: مَدَّ يَمُدُّ ، حَدَّ يَحُدُّ ، رَدَّ يَرُدُّ وصَدَّ يَصُدُّ ، وَعَدَّ يُعَدُّ ، جَمَّ يَجُمُّ ، وَشَطَّ يَشُطُّ ، وَشَدَّ حَلَّ يَحِلُّ ، عَمَّ يَعْمُ ، وَجَلَّ يَجِلُّ.
3. الأجوف: أن تكون ألفه واوًا في المضارع نحو: قال يقول ، صال يصل ، جال يجول.
4. الناقص: أن تكون ألفه واوًا في المضارع نحو: دعا يدعو ، غزا يعزو ، شدا يشدو. أفعال هذا الباب نوعان متعدٍ ولزماً⁽¹⁸⁾.

2 - باب (ضَرَبَ يَضْرِبُ):

1. الفعل الصحيح: يكون بفتح العين في الماضي وكسرها في المضارع نحو: جلسَ يجلسُ ، وَمَلَكَ يَمْلِكُ ، وَقَلَبَ يَقْلِبُ ، غَلَقَ يَغْلِقُ.
 2. المضعف: أن يكون مكسور الفاء في المضارع نحو: فَرَّ يَفِرُّ ، جَدَّ يَجِدُّ ، شَدَّ يَشُدُّ.
 3. الأجوف: أن تكون عينه ياء في المضارع نحو: سال يسيل ، جاد يجيد ، عاد يعيد ، كاد يكيد صار يصير.
 4. الناقص: أن تكون لامه ياءً في المضارع نحو : رمى يرمي ، طوى يطوي ، بقي يقي ، أتي يأتي هو يهوي وأكثره متعدٍ.
- وأفعال هذا الباب نوعان أيضاً: متعدٍ ولزماً والمتعدي أكثره نحو: ضَرَبَ زيدٌ صديقَه ، ووَعَدَ عَمْرُو أخاه وزَمَاه وطَوَّى عليُّ كتابه ، واللازم نحو جَلَسَ زيدٌ وَجَاءَ عَمْرُو وَقَرَّ العدو⁽¹⁹⁾.

3 - باب (فَتَحَ يَفْتَحُ) فَعَلَ يَفْعَلُ:

- وعلامته: أن تكون عينه مفتوحاً في الماضي والمضارع.
- شرطه: أن تكون عين فعله أو لامه حرفاً من حروف الحلق.
1. الصحيح: ذَهَبَ يَذْهَبُ ، وَقَعَ يَقَعُ ، وَضَعَ يَضَعُ ، يَقَعُ يَفْعُ ، سَأَلَ يَسْأَلُ ، أَلَهَ يَأْلَهُ ، قرأً يقرأ ، وهَلَّ يوهل ، دَهَمَ يدهم.
 2. المضعف والأجوف: لا يأتي منه مضعفاً ولا أجوف.
 3. الناقص: أن تكون لامه في الماضي والمضارع ألفاً نحو : سعى يسعى⁽²⁰⁾ . وأفعال هذا الباب نوعان: لازم ومتعدٍ وهو أكثره.

4 - باب فَرَحَ يَفْرَحُ على وزن (فَعَلَ يَفْعَلُ):

1. الصحيح: أن يكون مكسور العين في الماضي ومفتوحها في المضارع نحو: علِمَ يعلمُ ، شَرِبَ يشربُ ، فهِمَ يفهمُ ، سَمِعَ يسمعُ ، سَئِمَ يسأمُ ، أَمِنَ يأمنُ ، عورَ يعورُ ، وجَلَّ يوجلُ ، وجَلَّ يوجلُ ، شَبِعَ يشبعُ ، عَطَشَ يعطشُ ، فَرِعَ يفرعُ .

2. الأجوف: أن يكون الماضي والمضارع بالألف وإذا كان الماضي بالواو كان في المضارع بالواو، وإذا كان في الماضي بالياء كان في المضارع بالياء نحو: نام ينام ، خاف يخاف ، غيّد يغيّد ، هيّف يهيّف ، سود يسود ، عور يعور .
3. الناقص: أن يكون ماضيه بالياء ومضارعه بالألف نحو : رضي يرضى ، قوي يقوى ، شقي يشقى روي يروى .

* يدخل في هذا الباب كل الألوان نحو سود يسود ، بيض يبيض ، حمر يحمر...⁽²¹⁾²¹ .

5 - باب (كُرم يكرُم) أو باب فَعَلَ يَفْعَلُ:

علامته أن تكون لامه في الماضي والمضارع مضمومة.

1. الصحيح: نحو: حُسْن يحسُن ، كُرم يكرُم ، شُرف يشرف ، عَظْم يعظم جرؤ يجرؤ ، لؤم يلؤم .
2. الناقص: سُرُو يسرُو ، نهُو ينهُو .
- أفعال هذا الباب تدل على الأوصاف الخلقية التي تصاحب الأشياء كقولك: شُرف زيدٌ من الشرف المصاحب له وكُرم يكرُم...⁽²²⁾²² .

6 - باب (حَسِب يحسِب) أو فَعَلَ يَفْعَلُ:

علامته: أن تكون عينه مكسورة في الماضي والمضارع . نحو وثق يثق ، نِعَم ينعم ، ورث يرث، ورع يرع .

هذا الباب قليلٌ في العربية وقد اشتهر من أفعاله خمسة عشر فعلاً ذكر منها الناظم في لاميته تسعة وهي مجموعة في قوله:

وافرد الكسـر فـهـا ورث وولي *** ورم ورعث مع وقفت حـلا

وثقت مع وري المخ أحوها وأدم *** كسراً لعين مضارع يلي فعلاً⁽²³⁾²³

نقول فيها : ولي يلي ، ورم يرم إذا انفتح ، وورع يرع إذا عثف ، وومق يمي إذا أحب ، وفق يفق إذا حسن

والغرس ، ووري يرى تقول وري المخ إذا اكتنز سمناً ، وأدم يدم .

والعاشر من غير المذكور : وجد يجد إذا أحبه حباً شديداً أو حزن عليه حزناً شديداً كقول

الشاعر:

فما وجدتُ كوجدي أم سقب *** أضلته فرجعت الحنينا⁽²⁴⁾²⁴ .

الحادي عشر: ورك يرك إذا اضطجع . الثاني عشر وعق يعق إذا عجل ، الثالث عشر: وقه يقه إذا

إطاع ، والرابع عشر وكم يكم إذا اغتم واكترب⁽²⁵⁾²⁵ .

أوزان الاسم والفعل الثلاثي والرباعي والخماسي:

الاسم الثلاثي:

لا يُعْتَدُ في الوزن بالحرف الأخير ؛ لأنه مُتَّصِلٌ بالإعراب وعلاماته ، والعبرةُ في وزن الاسم الثلاثي بالحرفين الأول ، والثاني ؛ وعلى هذا فإن الاسم الثلاثي أوله إما أن يكون مضموماً ، أو

مكسوراً، أو مفتوحاً، ولا يكون ساكناً؛ لأنه لا يمكن الابتداء بساكن.
وثانيه إما أن يكون مضموماً، أو مكسوراً، أو مفتوحاً، أو ساكناً؛ فيتكوّن من هذا اثنا عشر وزناً، على النحو الآتي:

- 1- فُعْل: قُفْل 2- فُعْل: عُنُق 3- فُعْل: دُئِل 4 - فُعْل: صُرِد
- 5- فُعْل: عِلْم 6- فُعْل: حِبْك 7- فُعْل: إِبِل 8- فُعْل: عِنَب 9- فُعْل: قَلَس
- 10- فُعْل: فَرَس 11- فُعْل: عَضُد 12- فُعْل: كَبِد. وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:
- وَعَيَّرَ آخِرَ الثَّلَاثِي أَفْتَحَ وَضَمَّ *** وَآكَسِرَ وَزِدَ تَسْكِينًا ثَانِيَةً تَعَمُّ⁽²⁶⁾²⁶

المُهمَل والقَلِيل من أوزان الاسم الثلاثي:

من الأوزان الاثنا عشر وزناً، منها وزنان: أحدهما مُهمَل، والآخر قليل في لسان العرب .
فالمهمَل: ما كان على وزن (فُعْل) نحو: حِبْك ، أما القليل، فهو ما كان على وزن (فُعْل) نحو:
دُئِل ؛ وإِنَّمَا قَلَّ هذا الوزن في الأسماء ؛ لأن العرب قصدوا تخصيص هذا الوزن بالفعل الماضي المبني للمجهول ، نحو : صُرِبَ ، وقُتِلَ . وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

وَفُعْلُ أَهْمَلٍ وَالْعَكْسُ يَقِلُّ *** لِقَصْدِهِمْ تَخْصِيصَ فُعْلٍ بِفُعْلٍ⁽²⁷⁾²⁷

أوزان الثلاثي الفعل المجرّد:

الفعل الثلاثي إما مُجرّد ، وإما مزيد . فالمجرّد له أربعة أوزان ، هي:

- 1- فَعَل ، نحو: صَرَبَ . 2- فَعِل ، نحو: شَرِبَ .
- 3- فَعَل ، نحو: شَرَفَ .

وهذه الثلاثة خاصة بالفعل المبني للمعلوم ، أي لفعل الفاعل.

فُعْل ، نحو: ضَمِنَ . وهذا خاصٌّ بالفعل المبني للمجهول (أي: لفعل المفعول) .

ولا تكون (الفاء) في الفعل المبني للمعلوم إلا مفتوحة ، كما ترى ، أما (العين) فمُثَلَّثَةٌ⁽²⁸⁾²⁸ .
أما المزيد الثلاثي فأقل ما يتألف منه أربعة أحرف (بزيادة حرف واحد) وله ثلاثة أوزان، هي: 1- فَاعَل ، نحو: ضَارَبَ . 2- أَفْعَل ، نحو: أَخْرَجَ . 3- فَعَل ، نحو: دَرَسَ .

ويأتي بزيادة حرفين ، وله خمسة أوزان ، هي:

- 1- انْفَعَلَ ، نحو: انْطَلَقَ . 2- افْتَعَلَ ، نحو: اجْتَمَعَ . 3- أَفْعَل ، نحو: احْمَرَّ .
- 4- تَفَعَّل ، نحو : تَعَلَّمَ . 5- تَفَاعَلَ ، نحو : تَصَافَحَ .

ويأتي بزيادة ثلاثة أحرف ، وهو غاية ما ينتهي إليه المزيد (ستة أحرف) وله عِدَّة أوزان،

منها :

- 1- اسْتَفْعَلَ ، نحو: اسْتَخْرَجَ . 2- أَفْعَالَ ، نحو : احْمَرَّ .

3- افْعَوْعَلَ ، نحو: اخْشَوْشَنَ . وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

وَأَفْتَحَ وَضَمَّ وَآكَسِرَ الثَّانِي مِنْ *** فِعْلٍ ثَلَاثِيٍّ وَزِدَ نَحْوَ ضَمِنَ

وَمُنْتَهَاهُ أَرْبَعُ إِنْ جُرِّدَا *** وَإِنْ يُرَدُّ فِيهِ فَمَا سِثًّا عَـ⁽²⁹⁾²⁹

أوزان الفعل الرباعي:

الفعل الرباعي المجرد له وزن واحد فقط ، هو: فَعَّلَ ، نحو: دَحْرَجَ (للمبني للمعلوم)
فإن كان للمجهول ، قُلْتُ: دُحِرَجَ (على وزن فُعِّلَ) ، وإن كان أمراً ، قلت: دَحْرُجْ (على وزن فَعِّلَ).
أما المزيد الرباعي فأقله خمسة أحرف ، بزيادة حرف واحد ، هو (التاء) وله وزن واحد ،
هو: تَفَعَّلَ ، نحو: تَدَحْرَجَ.

ويأتي بزيادة حرفين ، وهو على وزنين:

أَفْعَنْلَ ، نحو: اَحْرَنْجَمَ ، وأَفْرَنْقَعَ.

2 - أَفَعَّلَ ، نحو: اطمَأَنَّ ، وأفَشَعَرَ.

وهذا غاية ما ينتهي إليه الرباعي المزيد ، ستة أحرف⁽³⁰⁾

أوزان الاسم الرباعي ، والخماسي المجردين:

أوزان الاسم الرباعي المجرد: له ستة أوزان ، هي:

1- فَعَّلَ ، نحو: جَعَفَرَ - 2 فُعِّلَ ، نحو: زَبْرَجَ (أي السَّحَابِ).

3- فَعَّلَ ، نحو: دَرَهَمَ. 4- فُعِّلَ ، نحو: بُرُثْنُ (أي: المِخْلَبِ).

5- فَعَّلَ ، نحو: هَزَبَرُ (أي: الأسد). 6- فُعِّلَ ، نحو: جُحْدَبَ (أي: الجَرَادُ الأخضر).

أوزان الاسم الخماسي المجرد:

الاسم الخماسي المجرد له أربعة أوزان ، هي:

1. فَعَّلَ ، نحو: سَفَرَجَلَ.

2. فَعَّلِلَ ، نحو: جَحْمَرِشَ (أي: المرأة العجوز).

3. فَعَّلَّ ، نحو: قُدْعِمِلَ (أي: الضَّخَمِ مِنَ الإبل ، والقصيرة مِنَ النساء).

4. فَعَّلَّلَ ، نحو: قِرْطَعَبَ (أي: الخِرْقَةُ البَالِيَّةِ).

وأشار الناظم إلى أوزان الخماسي ، بقوله بعد ذِكر الرباعي: « وإنَّ عَلَا » وإي هذا أشار

ابن مالك بقوله:

لِاسْمٍ مُجَرَّدٍ رُبَاعٍ فَعَّلَلُ *** وَفِعَّلِلَ وَفَعَّلَّلَ

وَمَعَ فِعْلٌ فُعَّلِلَ وَإِنْ عَلَا *** فَمَعَ فَعَّلِلَ حَوَى فَعَّلِلَا

كَذَا فَعَّلَلُ وَفَعَّلَّلُ وَمَا *** غَايَرَ لِلزَّيْدِ أَوْ النُّقْصِ انْتَمَى⁽³¹⁾

ومعنى قوله: «وما غاير للزَّيْدِ أَوْ النُّقْصِ انْتَمَى» أنه إذا جاء اسم على غير الأوزان المذكورة

في الرباعي والخماسي فهو إمَّا ناقص ، نحو: يَد ، وِدَم ، وإمَّا مزيد فيه ، نحو: اقْتَدَار ، واستخراج.

طريقة معرفة الحرف الأصلي ، والزائد:

ما الطريقة التي يُعرف بها الحرف الأصلي ، والحرف الزائد في الكلمة ؟ الحرف الذي

يلزم الكلمة في جميع تصاريدها هو الحرف الأصلي ، والذي يُحذف في بعض تصارييف الكلمة هو

الزائد ، مثل (التاء) في الفعل احتذى⁽³²⁾. وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

وَالْحَرْفُ إِنْ يَلَزَمُ فَاصِلٌ وَالَّذِي *** لَا يَلَزَمُ الزَّائِدُ مِثْلُ تَا احْتَذَى⁽³³⁾

الفعل المعتل وأحكامه :

إسناد الفعل الماضي الناقص:

1/ الناقص الألفي: مثل: رأى ، جرى ، هدى ، مضى ، سعى ، دعا ، شكا ، خلا.

أ. إذا أسند الفعل الماضي الناقص الألفي إلى ضمائر الرفع المتحركة (تاء الفاعل ، ونون النسوة ، ونا الفاعلين) تردّ الألف إلى أصلها إن ياءً فياءً ، وإنّ واواً فواو ، فتقول: (رأيتُ ، وجريتُ) ، فالألف اللينة أصلها ياء ، والدليل على ذلك المضارع أو المصدر ، والألف الملساء أو الناشفة أصلها واو ، فتقول: (دعوتُ ، شكوتُ ، خلوتُ). وأنت على ذلك فقس.

ب. إذا أسند إلى ألف الاثنين ترد الألف إلى أصلها مع فتح ما قبل الألف فتقول: رأيا ، جريا ، هديا ، دعوا ، شكوا ، خلوا.

ج. إذا أسند إلى واو الجماعة تحذف الألف مطلقاً مع فتح ما قبل واو الجماعة ، فتقول: رأوا ، جرّوا ، هدّوا ، دعّوا ، شكّوا ، خلّوا . وهكذا...

د. لا يسند الماضي إلى ياء المخاطبة مطلقاً.

هـ. أما إذا أسند إلى تاء التأنيث تحذف الألف لالتقاء الساكنين ، فتقول: رأَتْ ، جرَتْ ، شكّتْ.

2/ الناقص اليائي:

مثل: لقي ، ولي ، رضي ، شوي ، قوي ، شقي ، طوي ، حيي.

أ. إذا أسند الفعل الماضي الناقص اليائي إلى ضمائر الرفع المتحركة فلا يحدث فيه تغيير مع كسر ما قبل الياء ، فتقول في لقي: لقيْتُ ، وولي: وليْتُ ، ورضي: رضيْتُ ، ولقينا ، وليّنا ، رضيّنا ، وكذلك الأمر في نون النسوة.

ب. إذا أسند إلى ألف الاثنين فلا يحدث تغيير أيضاً مع كسر ما قبل الياء.

ج. إذا أسند إلى واو الجماعة تحذف الياء لالتقاء الساكنين ويضم ما قبل واو الجماعة وجوباً فتقول: لقوا ، ولّوا ، رضوا ، قال تعالى: (رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا عَنْهُ)⁽³⁴⁾.

د. إذا أسند إلى تاء التأنيث فلا يحدث تغيير مع فتح ما قبل تاء التأنيث فتقول: لقيتُ ، وليتُ ، رضيتُ⁽³⁵⁾.

3- الناقص الواوي : مثل سَرَوْ ، نَهَوْ:

أ. إذا أسند إلى ضمائر الرفع المتحركة ، فلا يحدث تغيير فتقول : سَرَوْتُ ، سَرُونَا ، سَرَوْ ، نهَوْتُ ، نهَوْنَا ، نهَوْ.

ب. إذا أسند إلى ألف الاثنين فلا يحدث تغيير مع فتح ما قبل الألف ، فتقول : سَرَوْا ، نهَوْا.

ج. إذا أسند إلى واو الجماعة تحذف الواو (لام الكلمة) لالتقاء الساكنين ، ويضم ما قبل واو الجماعة ، فتقول : سَرَوْا ، نهَوْا.

د. وإذا أسند إلى تاء التأنيث تحذف الواو لالتقاء الساكنين فتقول : سَرَتْ ، ونهَتْ.

إسناد المضارع الناقص:

- 1- الناقص الألفي: مثل: يسعى، يشقى، يعيا، يحيا، يرضى.
- أ. إذا أسند إلى ألف الاثنين، ترد الألف إلى أصلها ويفتح ما قبل الياء فتقول: يسعيان، يشقيان، يعيان، يحيان، يرضيان.
- ب. إذا أسند إلى نون النسوة ترد الألف إلى أصلها ويفتح ما قبل الياء فتقول: النسوة يسعين، يشقين، يعين، يرضين، قال تعالى: (وَيَرْضَيْنَ مَا آتَيْنَهُنَّ كُلُّهُنَّ)⁽³⁶⁾.
- ج. إذا أسند إلى واو الجماعة، تحذف الألف ويفتح ما قبل واو الجماعة، فتقول: يسعون، يشقون، يعون، يحون، يرضون، قال تعالى: (إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا)⁽³⁷⁾.

- 2- الناقص اليائي: مثل: يهدي، يمضي، يجري، يمشي، يشتكي، يدعي، يرتضي...
- أ. إذا أسند إلى ألف الاثنين لا يحدث تغيير، فتقول: يهديان، يمضيان، يجريان، يمشيان، يشتكيان...
- ب. إذا أسند إلى نون النسوة فلا يحدث تغيير أيضاً فتقول: النسوة يهدين، يمضين، يجرين، يمشين...
- ج. إذا أسند إلى واو الجماعة تحذف الياء لالتقاء الساكنين ويضم ما قبل واو الجماعة، فتقول: الرجال يهذون، يمضون، يمشون إلى الحق⁽³⁸⁾.

- 3- الناقص الواوي: مثل: يدعو، ينمو، ينجو، يرنو، يسمو، يعدو، يشكو، يرسو...
- أ. إذا أسند إلى ألف الاثنين فلا يحدث فيه تغيير بل يفتح ما قبل ألف الاثنين فتقول: يدعوان، ينموان، ينجوان، يرنوان...
- ب. إذا أسند إلى نون النسوة فلا يحدث فيه تغيير، فتقول: النساء يدعن، ينمن، ينجن، يرنن، يسمن، ومنه قوله تعالى: (إِلَّا أَنْ يَعْفُونَ أَوْ يَعْفُوا الَّذِي بِيَدِهِ عُقْدَةُ النِّكَاحِ)⁽³⁹⁾.
- ج. إذا أسند إلى واو الجماعة فتُحذف الواو لالتقاء الساكنين ويضم ما قبل واو الجماعة، فتقول: يدعون، ينمون، ينجون⁽⁴⁰⁾...

* لا يسند المضارع إلى تاء الفاعل وتاء التأنيث ولا إلى ناء الفاعلين.

إسناد الأمر الناقص: حكم الأمر الناقص هو حكم المضارع الناقص:

- 1- الناقص الألفي: مثل: اسع، ارض، اخش.
- أ. إذا أسند إلى ألف الاثنين ترد الألف إلى أصلها (ياء) ويفتح ما قبل الياء فتقول: اسعيا، ارضيا، اخشيا...
- ب. إذا أسند إلى نون النسوة ترد الألف إلى أصلها أيضاً ويفتح ما قبل الياء، فتقول: اسعين، ارضين، اخشين.
- ج. إذا أسند إلى واو الجماعة تحذف الألف ويفتح ما قبل واو الجماعة، فتقول: اسعوا، قال تعالى: (فَاسْعَوْا إِلَى ذِكْرِ اللَّهِ وَذَرُوا الْبَيْعَ)⁽⁴¹⁾، اخشوا، ارضوا...

2- الناقص اليائي: مثل: اجر، امش، اهد، امض، اشتك، ادع:

- أ. إذا أسند إلى ألف الاثنين لا يحدث تغيير، فتقول: امشياً، اجرىا، اهدياً، امضياً، اشتكياً.
- ب. إذا أسند إلى نون النسوة فلا يحدث تغيير أيضاً، فتقول: يا النسوة اجرين، اهدين، امضين، اشتكين.
- ج. إذا أسند إلى واو الجماعة، تحذف الياء لالتقاء الساكنين، ويضم ما قبل واو الجماعة، فتقول: اجرُوا، امشُوا، امضُوا، اشتكُوا.

3- الناقص الواوي: مثل: ادع، انم، ارن، اسم، اغد، اشك...

- أ. إذا أسند إلى ألف الاثنين فلا يحدث فيه تغيير ويُفتح ما قبل ألف الاثنين، فتقول: ادعُوا، امشُوا، ارنُوا، اسمُوا...
- ب. إذا أسند إلى نون النسوة، فلا يحدث فيه تغيير، فتقول: يا نساء ادعُون، امشُون، ارنُون، اسمُون...
- ج. إذا أسند إلى واو الجماعة تُحذف الواو لالتقاء الساكنين، ويضم ما قبل واو الجماعة، فتقول: ادعُوا، قال تعالى: (ادعُوا الله وأنتم موقنون بالإجابة فقمْن أن يستجاب لكم)⁽⁴²⁾. ومثل: امشُوا، ارنُوا، اسمُوا.

إسناد الفعل الأجوف إلى الضمائر:

- إذا أسند فعل أجوف إلى ضمير رفع متحرك تحذف عنه منعاً لالتقاء الساكنين⁽⁴³⁾.
- وقد يكون من باب نصر ينصر، وضرب يضرب، فرح يفرح فقط.

1- باب نصر ينصر:

- كل فعل من باب نصر ينصر عند إسناده إلى ضمير رفع متحرك تُحذف عنه، وتُضم فاؤه دلالة على الحرف المحذوف (واو) نحو: قال: قلت، كان: كنت، جال: جُلت، نام: مُت، مات: مُت، عاج: عُجت.

2- باب ضرب يضرب:

- كل فعل من باب ضرب يضرب عند إسناده إلى ضمير رفع متحرك تُحذف عنه أيضاً وتُكسر فاؤه نحو: صار: صِرْتُ، باع: بِعْتُ، مال: مِلْتُ، حال: حِلْتُ، هاف: هِفْتُ، صاد: صِدْتُ، طار: طِرْتُ.

3- باب فرح يفرح:

- كل فعل من باب فرح يفرح عند إسناده إلى ضمير رفع متحرك، جاز فيه وجهان: ضم الفاء وكسرها، الضم نظراً إلى الواو، والكسر نظراً إلى الياء. نحو: خاف: خِفْتُ وخُفْتُ، نام: نِمْتُ ومُت، مات: مِتُّ ومُت، قال تعالى: (يَا لَيْتَنِي مِتُّ قَبْلَ هَذَا وَكُنْتُ نَسِيًّا مَّنْسِيًّا)⁽⁴⁴⁾.

والأفعال التي جاءت من باب فرح يفرح:

سوق: ساق ، شوع: شاع ، شوه: شاه ، سول: سال ، سوس: ساس ، شوص: شاص ، صور: صار ، صوف: صاف ، عوج: عاج ، خوف: خاف ، نوم: نام (نصر) شيم: شام ، عيش: عاش ، عيط: عاط ، عين: عان ، ليث: لاث ، ليع: لاع ، ميل: مال ، هوش: هاش هوك: هاك ، كوه: كاه⁽⁴⁵⁾.
ولا يأتي فعل أجوف من غير الأبواب الثلاثة هذه إلا نادراً.

إسناد الفعل المضعف وأحكامه:

يُسند الفعل المضعف إلى ضمائر الرفع المتحركة ، وضمائر الرفع الساكنة ، فيحدث للفعل المسند إلى هذه الضمائر تغيير غالباً ، كما ترى فيما يلي:

1- إسناد الماضي المضعف:

- مَدَّ ، هَدَّ عَصَّ ، هَمَّ ، عَدَّ... واستحَرَّ واقشَعَرَّ.
- أ. إذا أسند إلى الضمائر الساكنة وهي: ألف الاثنين وواو الجماعة وياء المخاطبة لم يحدث تغيير ، فتقول: مَدَّ ، مَدَّو مَدِّي ، هَدَّ ، هَدَّو ، هَدِّي... ، لم يسند الماضي إلى ياء المخاطبة ، ولكنه يسند إلى تاء التأنيث المفتوحة ، فتقول: مَدَّتْ ولا يحدث في ذلك تغيير ، وأنت على ذلك فقس.
- ب. أما إذا أسند إلى ضمائر الرفع المتحركة: تاء الفاعل ، نون النسوة ، نا الفاعلين فيُفك الإدغام ، فتقول: أنا مَدَدْتُ ، والنسوة هَمَمْنَ ، ونحن عَدَدْنَا القول حقاً. أما قول من يقول: مَدَّيت ، وهَمَّيت ، واستمرَّيت... بياء فخطأ بيِّن لا وجه له من الصحة.
- ج. الماضي الذي من باب فرح مثل: ظَلَّ ، وَدَّ ، مَلَّ فيجوز فيه ثلاث حالات وهي:
1. فك التضعيف مع كسر عين الكلمة فتقول: ظَلَلْتُ ، وَدَدْتُ ، وَمَلَلْتُ.
 2. فك التضعيف مع حذف عين الكلمة بحركتها فتقول: ظَلَّتْ ، منه قوله تعالى: (لَوْ نَشَاءُ لَجَعَلْنَاهُ حُطَامًا فَظَلْتُمْ تَفَكَّهُونَ)⁽⁴⁶⁾ ، وَدَّتْ ، وَمَلَّتْ.
 3. فك التضعيف مع حذف عين الكلمة ونقل حركتها إلى الفاء فتقول: ظَلَّتْ ، وَدَّتْ ، وَمَلَّتْ.

2- إسناد المضارع المضعف: مثل: يَمْدُّ ، يَهْدُّ ، يَعْصُ ، يَفِرُّ ، يَصْدُّ ، يَسْتَمِرُّ ، يَقْشَعِرُّ.

- أ. لا يسند إلى تاء الفاعل ولا إلى نا المتكلمين ، بينما يسند إلى نون النسوة فيفك التضعيف ، فتقول: النساء يَمْدُنَّ أيديهن بالجائزة ، والمجاهدات يصدُنَّ العدو ، والطالبات يستمرُنَّ في دروسهن.
- ب. أما إذا أسند إلى الضمائر الساكنة فلا يفك الإدغام ، فتقول: الحجاج يستعدُّون إلى الحج ، والمجاهدان يستحقان التكريم ، وأنت تستردين حقك. ترفع جميع الأفعال المضارعة المسندة إلى هذه الضمائر بثبوت النون إذا لم تسبق بناصب أو جازم.
- ج. إذا أسند إلى اسم ظاهر أو ضمير مستتر فلا يحدث فيه تغيير ، فتقول: يستعدُّ الرجال لخوض المعركة ، والأرض تهتزُّ من تحت الطغاة. أما إذا سبق بجازم فيجوز فيه

وجهان: فك التضعيف وعدمه ، فتقول في الاسم الظاهر: لم يردّ الظالم الحقّ ، أو لم يردّد الظالم الحقّ ، وفي الضمير المستتر فتقول: الظالم لم يردّ الحقّ . والظالم لم يردّد الحقّ.
د. لا يسند المضارع المضعف إلى تاء التأنيث.

3- إسناد الأمر المضعف : مثل: رُدّ ، هِدّ ، استعدّ ، أقلّ...

أ. إذا أسند إلى الضمائر الساكنة فلا يحدث فيه تغيير ، فتقول: رُدّا ، ورُدّوا ، ورُدّي ، واستعدّا ، واستعدّوا ، واستعدّي.

ب. لا يسند إلى تاء الفاعل ولا إلى نا الفاعلين كالمضارع. بينما يُسند إلى نون النسوة فتقول: يا نساء أقللن من النفاق ، ويا هندات ارددن الحق لأهله⁽⁴⁷⁾.

ج. إذا أسند إلى ضمير مستتر جاز فيه وجهان: فك التضعيف وعدمه ، فتقول: ردّ الحقّ إلى أهله ، وأردّد الحق إلى أهله ، والفك أكثر استعمالاً فهو لغة أهل الحجاز ومنه قوله تعالى: (وَأَغْضَضْ مِنْ صَوْتِكَ)⁽⁴⁸⁾.

الفعل المثال وأحكامه:

وهو ما كانت فاؤه حرف علة نحو: وَلَدَ ، وَصَلَ ، وَثِقَ ، وَعَدَ ، وَجَلَ ، وَجَعَ.

أحكامه:

إذا جئ بمضارع من فعلٍ مثال فُكُسرت عينه ، تُحذف الواو منه وإذا حُذفت في المضارع تحذف في الأمر نحو: وَلَدَ : يَلِدُ ، وَثِقَ : يَثِقُ ، وَصَلَ : يَصِلُ ، وَعَدَ : يَعِدُ ، وَجَدَ : يَجِدُ ، وليس أوجد كما يقول أصحاب التخصصات العلمية ، السبب الحذف أن الواو قد وقعت بين عدوتيهما: الفتح ، والكسر.

أما إذا جئ بمضارع ولم تُكسر عينه ، فإن الواو تسلم فيه ، وإذا سلمت في المضارع قلبت ياءً في الأمر⁽⁴⁹⁾. نحو: وَجَعَ يَوْجَعُ اِيَجَعُ ، وَجَلَ يَوْجَلُ اِيَجَلُ قال تعالى: (قَالُوا لَا تَوْجَلْ إِنَّا نُبَشِّرُكَ بِغُلَامٍ عَلِيمٍ)⁽⁵⁰⁾. ونحو: وَلَهْ يُوْهَلُ اِيَهْلُ ، وَغَر يُوْغَرُ اِيَغَرُ ، وَلَع يُولَعُ اِيلَعُ.
سبب قلب الواو ياءً لأنها وقعت بعد كسر والأصل: اَوْجَلَ سبقت بهمزة وصل وهمزة الوصل مكسورة لأن الحرف الثالث مفتوحاً.

وشدّ حذف الواو والمضارع مفتوح العين نحو وذّر يذّر ، وطأ يطأ ، ولع يلّع ، وهب يهبّ، قال تعالى: (يَهَبْ لِمَنْ يَشَاءُ إِنَّا نَافِئُونَ وَيَهَبْ لِمَنْ يَشَاءُ الدُّكُورَ)⁽⁵¹⁾. ونحو: ودع يدّع ، وزع يزّع ، وقع يقّع ، وضع يضع ، ولغ يلغ⁽⁵²⁾.

الخاتمة:

تم بحمد الله دراسة المجرد والمزيد ، وأبواب الفعل الثلاثي ، والفعل المعتل وأحكامه وكيفية الإسناد إليه ، ثم الأجوف والمضعف وإسنادهما إلى الضمائر وما يحدث فيهما من تغيير في بُنية الكلمة ، ثم انتقلوا إلى المثال وأحكامه ، فكانت دراسة وصفية استقرائية ، آملين من المولى عز وجل أن يجد فيها كل باحث ضالته بعد أن جال الباحثون في مجال علم الصرف ، والتي أضفى

عليها الباحثون في تناولهم لهذه المادة العلمية الثرة تناولاً أنيقاً مبسطاً بطريقة ميسرة ومتعمقة ؛ ليسهل استيعابها بعبارات تفوق حد الوصف. فحاولوا أن يضيفوا عليها الجانب الصرفي ؛ حتى تكون مرجعاً لكل دارس متبحر في علم الصرف بمختلف مستوياتهم العلمية والفئة العمرية ؛ وذلك لإبراز براعة العبارات والمعاني التي تناولتها المادة الصرفية ، وإبراز وتقريب وجهات النظر التي اتفق عليها الباحثون واختلفوا فيها مع غيرهم ممن سبقوهم من الأسلاف والمحدثين ؛ من أجل الوصول إلى نتائج مرجوة تفيد الباحثين في هذا المضمار.

اعتمد الباحثون في هذه الدراسة على المصادر الرئيسية في الحصول على المعلومات ، وشمل ذلك المراجع والكتب في مجال الصرف العربي.

النتائج:

1. اتفق علم الصرف من مجرد ومزيد وغيره في الأمثلة الواردة في الاستشهاد إلا ما ندر مما يعمق من فهم المادة الصرفية.
2. استفاد أهل القراءات من المادة الصرفية في دراسة التجويد خاصة حروف الإطباق.
3. لسان بعض القبائل البدوية كان من الأسباب الزائدة في دراسة الكلمة من ناحية صرفية.

التوصيات:

1. دراسة المجرد والمزيد وغيره دراسة صرفية متعمقة ؛ لإحياء هذا الجانب الذي لا ينفصل عن النحو.
2. رفد المكتبة العربية بمادة صرفية قيمة ؛ لثبر غور التخصص الدقيق للباحثين.
3. ربط الصرف بنوادير من اللغة وجميل المعنى والبلاغة والصور البيانية والبديعية.
4. تسهيل وتبسيط دراسة علم الصرف لطلاب المعرفة ؛ لإحياء التراث العربي الذي كاد أن يندثر أو في طريقه للاندثار وإحياء كلمات ماتت أو في طريقها للموت.

المصادر والمراجع:

- (1) القرآن الكريم.
- (2) الأشموني. علي بن محمد بن عيسى أبو الحسن نور الدين (ت: 900هـ) ، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية ، ط 1 1419هـ / 1998م) ، ج 4.
- (3) البطليوسي. عبد الله بن السيد ، الفروق بين الحروف الخمسة ، بدون.
- (4) الترمذي. محمد بن عيسى ، سنن الترمذي ، تحقيق أحمد محمد شاكر وآخرون ، (لبنان: بيروت ، دار إحياء التراث العربي ، بدون) ، ج 5.
- (5) ثامر إبراهيم المصاروة ، مقصودات حرفية ونحوية ، طبعة 2007م.
- (6) الجرجاني(ت: 471هـ). أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الفارسي ، المفتاح في الصرف ، تحقيق د. علي توفيق الحمد ، كلية الآداب - جامعة اليرموك - إربد - عمان ، لبنان: بيروت ، مؤسسة الرسالة للنشر ، ط 1 1407هـ / 1987م) ، ج 1 ، ج 1.
- (7) حسين بن أحمد ، شرح ألفية ابن عقيل ، ج 1.
- (8) ابن أبي حفصة ، ديوانه ، (مصر: المنصورة).
- (9) ابن جني . أبو الفتح عثمان ، المصنف ، تحقيق إبراهيم مصطفى وآخرون ، (مصر: القاهرة، ط 1) ، ج 1.
- (10) الرائيقي الصعيدي المالكي. حمد بن محمد ، فتح المتعال على القصيدة المسماة بلامية الأفعال (ت: 1250هـ) ، تحقيق إبراهيم بن سليمان البعيمي ، (السعودية: المدينة المنورة ، مجلة الجامعة الإسلامية للنشر ، 1417هـ - 1418هـ / 1997م) ، ج 1.
- (11) الزمخشري . أبو القاسم محمود بن عمر ، المفصل في صنعة الأعراب ، تحقيق علي أبو ملجم ، (لبنان: بيروت ، دار مكتبة الهلال للنشر ، ط 1 1414هـ / 1993م) .
- (12) الزوزني . أبو عبد الله الحسين بن أحمد ، شرح المعلقات السبع ، دار الفكر ، مكتبة الرياض الحديثة.
- (13) ابن السراج . أبو بكر محمد بن سهل ، الأصول في النحو ، تحقيق عبد الحسين الغنلي ، (لبنان: بيروت ، مؤسسة الرسالة للنشر ، بدون) ، ج 3.
- (14) شمس الدين محمد بن عبد المنعم بن محمد الجَوَهرِي القاهري الشافعي (ت: 889هـ) ، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب لابن هشام ، تحقيق نواف بن جزاء الحارثي ، (المملكة العربية السعودية ، المدينة المنورة ، أصل الكتاب رسالة ماجستير للمحقق ، ط 1 1423هـ / 2004م) ، ج 1.
- (15) الصبان. محمد علي ، حاشية الصبان ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية ، ط 1 1417هـ) ، ج 4.
- (16) عباس حسن (ت: 1398هـ) ، النحو الوافي ، (مصر: القاهرة ، دار المعارف ، ط 15 ، ج 4
- (17) ابن عصفور(ت: 669هـ). علي بن مؤمن بن محمد ، الحضرمي ، الإشبيلي ، أبو الحسن ، الممتع الكبير في التصريف ، (لبنان: بيروت ، مكتبة لبنان للنشر ، ط 1 ، 1417هـ / 1996م) ، ج 1.

- (18) ابن عقيل. بهاء الدين عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي الهمداني المصري (ت: 769هـ) ، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد ، (مصر: القاهرة ، دار مصر للطباعة ، سعيد جودة السحار وشركاه ، ط 20 1400هـ / 1980م) ، ج 4.
- (19) العكبري. أبو البقاء محب الدين أحمد ابن عبد الله ،. الباب في علل البناء والإعراب ، تحقيق غازي طليمات ، (لبنان: بيروت ، دار الفكر ، ط 1 1995) ، ج 1.
- (20) محمد محي الدين عبد الحميد ، تصرف الأفعال ، شرح ابن عقيل ، ج 4 ، ص 209 ، دار التراث.
- (21) الإمام مسلم ، صحيحه ، ج 1.
- (22) نزهة الطرف شرح بقاء الأفعال في علم الصرف ، شعبان 1421هـ .
- (23) هاني محمد عبد الرازق ، المسائل النحوية والصرفية في شرح أبي العلاء المعري على
- (24) شمس الدين محمد بن عبد المنعم بن محمد الجوّجري القاهري الشافعي (ت: 889هـ) ، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب ، تحقيق نواف بن جزاء الحارثي ، (المملكة العربية السعودية ، المدينة المنورة ، أصل الكتاب رسالة ماجستير للمحقق ، ط 1 1423هـ / 2004م).
- (25) ابن هشام ، ج 1.
- (26) ابن هشام الأنصاري (ت 761هـ) ، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف أبو محمد جمال الدين ، شرح قطر الندى وبل الصدى ، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد ، (مصر: القاهرة ، القاهرة للنشر ، ط 1 1383هـ).

المصادر والمراجع:

- (1) ابن جني . أبو الفتح عثمان ، المصنف ، تحقيق إبراهيم مصطفى وآخرون ، (مصر: القاهرة ، ط1) ، ج1 ، ص1 .
- (2) أبو البقاء العكبري .محب الدين أحمد ابن عبد الله .، الباب في علل البناء والإعراب ، تحقيق غازي طليمات ، (لبنان: بيروت ، دار الفكر ، ط1 1995) ، ج1 ص226.
- (3) سورة البقرة (164) ، والجاثية (5) .
- (4) الصبان. محمد علي ، حاشية الصبان ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية ، ط1 1417هـ) ، ج4 ، ص330 .
- (5) الجرجاني(ت:471هـ). أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الفارسي ، المفتاح في الصرف ، تحقيق د. علي توفيق الحمد ، كلية الآداب - جامعة اليرموك - إربد - عمان ، لبنان: بيروت ، مؤسسة الرسالة للنشر ، ط1 1407هـ / 1987م) ، ج1 ، ج1 ص27.
- (6) انظر. ابن عصفور(ت:669هـ). علي بن مؤمن بن محمد ، الحضرمي ، الإشبيلي ، أبو الحسن ، الممتع الكبير في التصريف ، (لبنان: بيروت ، مكتبة لبنان للنشر ، ط1 ، 1417هـ / 1996م) ، ج1 ، ص33.
- (7) الراثقي الصعيدي المالكي. حمد بن محمد ، فتح المتعال على القصيدة المسماة بلامية الأفعال (ت:1250هـ) ، تحقيق إبراهيم بن سليمان البعيمي ، (السعودية: المدينة المنورة ، مجلة الجامعة الإسلامية للنشر ، 1417هـ - 1418هـ / 1997م) ، ج1 ، ص169.
- (8) عباس حسن (ت: 1398هـ) ، النحو الوافي ، (مصر: القاهرة ، دار المعارف ، ط15 ، ج4 ، ص748.
- (9) انظر. شمس الدين محمد بن عبد المنعم بن محمد الجَوَّجَرِي القاهري الشافعي (ت:889هـ)، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب لابن هشام ، تحقيق نواف بن جزاء الحارثي ، (المملكة العربية السعودية ، المدينة المنورة ، أصل الكتاب رسالة ماجستير للمحقق ، ط1 1423هـ / 2004م) ، ج1 ، ص335.
- (10) ابن عقيل. بهاء الدين عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي الهمداني المصري (ت:769هـ) ، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد ، (مصر: القاهرة ، دار مصر للطباعة ، سعيد جودة السحار وشركاه ، ط20 1400هـ / 1980م) ، ج4 ، ص192.
- (11) الأشموني. علي بن محمد بن عيسى أبو الحسن نور الدين (ت: 900هـ) ، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية ، ط1 1419هـ / 1998م) ، ج4 ، ص41.
- (12) مصطفى الغلاييني ، جامع الدروس العربية ، ج1 ، ص12.
- (13) الأشموني ، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك ، ج4 ، ص48.
- (14) ابن هشام الأنصاري (ت:761هـ) ، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف أبو محمد جمال الدين ، شرح قطر الندى وبل الصدى ، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد ، (مصر: القاهرة ، القاهرة للنشر ، ط1 1383هـ) ، ص8.
- (15) سورة يوسف (31) .

- (16) الزمخشري . أبو القاسم محمود بن عمر ، المفصل في صناعة الأعراب ، تحقيق علي أبو ملجم ، (لبنان: بيروت ، دار مكتبة الهلال للنشر ، ط1 1414هـ / 1993)، ص373.
- (17) سورة الحجرات (6).
- (18) الإمام مسلم ، صحيحه ، ج1 ، ص547 .
- (19) سورة البقرة (17).
- (20) الزمخشري ، المفصل في صناعة الأعراب ، ج1 ، ص374 .
- (21) نزهة الطرف شرح بناء الأفعال في علم الصرف ، شعبان 1421هـ ، ص13.
- (22) نزهة الطرف شرح بناء الأفعال في علم الصرف ، شعبان 1421هـ ، ص14.
- (23) نزهة الطرف شرح بناء الأفعال في علم الصرف ، ص16 .
- (24) نزهة الطرف شرح بناء الأفعال في علم الصرف ، ص16 .
- (25) نزهة الطرف شرح بناء الأفعال في علم الصرف ، ص19 .
- (26) الرانقي الصعيدي ، فتح المتعال على القصيدة المسماة بلامية الأفعال ، ج1 ، ص190.
- (27) الزوزني . أبو عبد الله الحسين بن أحمد ، شرح المعلقات السبع ، دار الفكر ، مكتبة الرياض الحديثة ، ص170.
- (28) نزهة الطرف شرح بناء الأفعال في علم الصرف ، ص19 .
- (29) الأشموني ، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك ، ج4 ، ص42.
- (30) الأشموني ، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك ، ج4 ، ص43.
- (31) حاشية الصبان ، ج4 ص206.
- (32) الأشموني ، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك ، ج4 ، ص46.
- (33) حسين بن أحمد ، شرح ألفية ابن عقيل ، ج1 ص115
- (34) الأشموني ، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك ، ج4 ، ص50.
- (35) حاشية الصبان ، ج4 ص209.
- (36) الأشموني ، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك ، ج4 ، ص54.
- (37) سورة البينة (8).
- (38) ابن جني . أبو الفتح عثمان ، المصنف ، ج2 ، ص
- (39) سورة الأحزاب (51).
- (40) سورة المائدة (33) .
- (41) انظر. ابن السراج . أبو بكر محمد بن سهل ، الأصول في النحو ، تحقيق عبد الحسين الغنلي ، (لبنان: بيروت ، مؤسسة الرسالة للنشر ، بدون) ، ج3 ، ص250 .
- (42) سورة البقرة (237).
- (43) انظر. البطليوسي. عبد الله بن السيد ، الفروق بين الحروف الخمسة ، بدون ، ص240.
- (44) <?> سورة الجمعة ⁽⁴¹⁾ (9).

- (45) الترمذي. محمد بن عيسى ، سنن الترمذي ، تحقيق أحمد محمد شاكر وآخرون ، (لبنان: بيروت ، دار إحياء التراث العربي ، بدون) ، ج 5 ، ص 517 .
- (46) ثامر إبراهيم المصاروة ، مقصوصات حرفية ونحوية ، طبعة 2007م ، ص 43.
- (47) سورة مريم (23).
- (48) هاني محمد عبد الرازق ، المسائل النحوية والصرفية في شرح أبي العلاء المعري على ديوان ابن أبي حفصة ، (مصر: المنصورة) ، ص 153.
- (49) سورة الواقعة (65).
- (50) محمد محي الدين عبد الحميد ، تصرف الأفعال ، شرح ابن عقيل ، ج 4 ، ص 209 ، دار التراث .
- (51) سورة لقمان (19) .
- (52) الزمخشري . أبو القاسم محمود بن عمر ، المفصل في صنعة الأعراب ، تحقيق على أبو مجلم ، دار الهلال ، ط 1 1993م ، ج 1 ، ص 523 .
- (53) سورة الحجر (53).
- (54) سورة الشورى (49).
- (55) ابن عقيل ، شرح ابن عقيل ، ج 4 ، ص 283 .

مواطن الاختلاف بين الرازي والجرجاني في بعض المسائل البلاغية

أستاذ مشارك - قسم اللغة العربية
كلية التربية - جامعة الزعيم الأزهري

د. إمتثال عبد الماجد عمر إبراهيم

مستخلص :

تناولت هذه الدراسة مواطن الاختلاف بين الرازي والجرجاني في بعض المسائل البلاغية، حيث أوضحت أن النقاد والباحثين درجوا في تأريخ البلاغة أن يصفوا على الإمام عبد القاهر حين يرد ذكره عرضاً، آيات من الثناء والمديح، لا يصفونها على أي رجل سواه، فقد أحب الناس الجرجاني حباً عظيماً، وهذه المحبة أدت في اعتقادنا إلى إطلاق أحكام فيها ما يشبه الظلم على العلماء البلاغيين الذين جاءوا بعده، وكتبوا في البلاغة، وكان على رأسهم: عالمنا فخر الدين الرازي. حيث وصفوه بالجسر الذي عبرت منه البلاغة من قمة الجرجاني إلى حضيض السكاكي، لذلك أردنا أن نبين أن الرازي لم يكن ناقلاً لما ورد في كتابي عبد القاهر وحسب بل كان شارحاً ومحللاً ومخالفاً في بعض المسائل، هدفت الدراسة إلى إبراز جهود الرازي البلاغية من خلال مؤلفه (نهاية الإيجاز) كما هدفت إلى إثبات أن بلاغة الرازي لم تكن هي عينها بلاغة عبد القاهر الجرجاني، تتبلور مشكلة الدراسة في إزالة ما لحقه النقاد بالرازي وذلك بالدليل والبرهان، تنبع أهمية هذه الدراسة في أنها تبين أن الرازي قد تفوق في كثير من المسائل البلاغية على شيخه وإمامه إمام البلاغيين عبد القاهر، حيث اتبعت الباحثة منهجاً وصفيّاً تحليليّاً معتمدة على أمهات المصادر والمراجع، ثم خُتمت الدراسة بخاتمة احتوت أهم النتائج والتوصيات والتي كان من أبرزها أن الرازي اختلف عن عبد القاهر في شرحه لبعض المسائل البلاغية، ثم دُيِّلت الدراسة بقائمة المصادر والمراجع.

Abstract :

This study dealt with the points of contention between Al-Razi and Al-Jurjani in some rhetorical issues, as it showed that critics and researchers in the history of rhetoric used to add to Imam Abdul Qaher when he was mentioned casually, verses of praise and praise, which they do not give to any man but him, for people treated Al-Jurjani with great love. And this love, in our belief, led to the issuance of assessments in which there is something similar to injustice against the rhetorical scholars who came after him, and they wrote in rhetoric, and at their head was: Our scholar Fakhr

al-Din al-Razi. As described, he was the bridge through which the rhetoric crossed from the summit of al-Jurjani to the bottom of al-Sakaki. We want to show that al-Razi was not only a transmitter of what was mentioned in his book Abd al-Qaḥer (Dalail Alijaz) and (Asrar al-Balaghah), but he was an explainer, analytic, and opposing in some issues to his teacher. The study aimed at highlighting Al-Razi's rhetorical efforts through his book (Nahiat Elijaz) and also aimed to prove that Al-Razi's eloquence was not the same as the eloquence of Abdul-Qaḥer Al-Jurjani, his sheikh and imam and the imam of all rhetoric. The researcher followed a descriptive and analytical approach based on the major sources and references, then the study was ended with a conclusion that contained the most important results and recommendations, the most prominent of which was that Al-Razi differed from Abdul Qaḥer in his explanation of some rhetorical issues. Lastly the study appended its sources and references.

مقدمة:

جاء الرازي في القرن السادس الهجري فوجد البلاغة قد خُطت خطوات كبيرة، وبحثت مسائلها المختلفة، وتضافرت الجهود على بناء صرحها وإرساء قواعدها، منذ أن بدأت مسائل متفرقة في كتب المفسرين الأوائل، وبقيت البلاغة تتطور قرناً بعد قرن، حتى إذا كان القرن الخامس الهجري ظهر عبد القاهر الجرجاني، فنفسح فيها من روحه، وهذب مسائلها وبوبها تبويباً دقيقاً، اعتمد عليه الرازي فيما بعد اعتماداً كبيراً.

جاء الرازي ووجد هذا التراث البلاغي الضخم فعكف على درسه وتفهم مسائله، وقد اعترف بنفسه أنه استفاد من تراث المتقدمين، حيث إنه لم ينكر جهودهم.

وأول من أشار إليه من هؤلاء المتقدمين هو الإمام عبد القاهر الجرجاني، حيث قال: (ومع ما لهذا العلم من الشرف الظاهر والنور الزاهر، فالناس كانوا مقصرين في ضبط مقاعده، وفصوله، متخبطين في إتقان فروعه وأصوله، إلى أن وفق الله الإمام مجد الإسلام عبد القاهر بن عبد الرحمن النحوي الجرجاني، حتى استخرج أصول هذا العلم وقوانينه، ورتب حججه وبراهينه، وبالغ في الكشف عن حقائقه، والفحص عن لطائفه ودقائقه وصنف في ذلك كتابين لقب أحدهما (بدلائل الإعجاز) وثانيهما (بأسرار البلاغة) وجمع فيهما من القواعد الغريبة والدقائق العجيبة، والوجوه العقلية والشواهد النقلية واللطائف الأدبية والمباحث العربية، ما لا يوجد في كلام من قبله من المتقدمين، ولم يصل إليه غيره أحد من العلماء الراسخين)⁽¹⁾ (ولكنه - رحمه الله - لكونه مستخرجاً

لأصول هذا العلم وأقسامه وشرائطه وأحكامه، وأهمل رعاية ترتيب الفصول والأبواب، وأظن في الكلام كل الإطناب.⁽²⁾

ثم يقول: (ولما وفقني الله - تعالى - لمطالعة هذين الكتابين التقطت منهما معاهد فوائدهما، ومقاصد فرائدهما، وراعت الترتيب مع التهذيب، والتحرير مع التقرير، وضبط أوابد الإجماليات في كل باب بالتقسيمات اليقينية، وجمعت متفرقات الكلم، في الضوابط العقلية، مع الاجتناب عن الإطناب الممل، والاحتراز عن الاختصار المخل ...)⁽³⁾

إذا - لقد كان الرازي معجباً بالإمام الجرجاني، معترفاً له بالسبق إلى تأسيس أصول هذا العلم والكشف عن حقائقه مثبته عليه في كتابيه: [دلائل الإعجاز] و [أسرار البلاغة]، ومفضلاً لهما على جميع كتب المتقدمين. ولكنه أخذ عليه إهماله ترتيب مباحث الكتابين، وإسهابه في الكلام، وإن كان قد وجد له عذراً في هذا التقصير - وهو كونه مستخرجاً لأصول هذا العلم، مبتدعاً أقسامه وفروعه، وتعهده أن يجمع زبدة ما في الكتابين، وينسق بحوثهما ويرتبهما، ويقدمها خالية من الإطناب الممل والاختصار المخل.

هذا ما تعهد به الرازي في المقدمة، فهل أوفى بما قال، بمعنى هل اكتفى بأن اختصر وهذب ورتب أم كانت له ملاحظات في بعض المسائل ؟

مشكلة الدراسة:

تتبلور مشكلة الدراسة في إزالة ما للحق النقاد بالرازي وذلك بالدليل والبرهان.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة في أنها تبرز جهود علمائنا في مجال الدراسات البلاغية تبين أن الرازي قد تفوق في كثير من المسائل البلاغية على شيخه إمام البلاغيين عبدالقاهر.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى إبراز جهود الرازي البلاغية من خلال مؤلفه (نهاية الإيجاز) كما هدفت إلى إثبات أن بلاغة الرازي لم تكن هي عينها بلاغة عبد القاهر الجرجاني تشجيع الدراسات البلاغية الناتجة عن إبراز مجهودات لشخصيات بلاغية.

منهج الدراسة:

قد التزمنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم بوصف المسائل ثم تحليلها معتمدين على أمهات المصادر والمراجع.

هيكل الدراسة:

اقتضت طبيعة الموضوع أن تسير هذه الدراسة في اطار يبدأ بمقدمة تحدثت فيها عن البلاغة قبل الرازي وقد بينت فيها أن بلاغة عبدالقاهر الجرجاني كانت مصدره ومنبع بلاغته، ثم كان حديثنا بعد ذلك عبر عناوين بارزة خصصناه لـ: رأي النقاد المحدثين في بلاغة الرازي، ومواطن الاختلاف بين الرازي والجرجاني، وقد قسمناها لمواطن الاختلاف في مباحث علم المعاني

و مواطن الاختلاف في مباحث علم البيان، ثم ألحقت ذلك بخاتمة ذكرت فيها أهم النتائج التي توصلت إليها خلال هذه الدراسة، تلتها التوصيات ثم الهوامش.

هذا وتقتضي طبيعة الدراسة أن تطول النصوص المقتبسة من الرجلين (الجرجاني والرازي) حتى يتمكن من قراءة مواطن الاختلاف بصورة جلية واضحة.

النقاد والرازي في (نهاية الإيجاز) :

أحب الناس الجرجاني حباً عظيماً، وهذه المحبة أدت في اعتقادنا إلى إطلاق أحكام فيها ما يشبه هضم لحقوق العلماء البلاغيين الذين جاءوا بعده، وكتبوا في البلاغة، وأخص بالذكر: عالمنا فخر الدين الرازي فقد وصفوه بالجسر الذي عبرت منه البلاغة من قمة الجرجاني إلى حضيض السكاكي.

يقول الدكتور شوقي ضيف وهو يتحدث عن ظاهرة التعقيد والجمود وتحويل البلاغة إلى قواعد جافة: (وهذه الظاهرة نفسها من إجداب العقول ومن الجمود نجدها تسري بين أصحاب البلاغة بعد عبد القاهر والزمخشري، وإذا هم يقصرون عملهم فيها على تلخيص ما كتبه جميعاً، وقد لا يوسع الملخص منهم ثقافته بقراءة كشاف الزمخشري، فيكتفي بتلخيص عبد القاهر، وهم سواء لخصوه وحده أو لخصوا معه الزمخشري، قلما أضافوا جديداً⁽⁴⁾ وكلام شوقي ضيف هذا يدل دلالة قاطعة على أن من جاء بعد الجرجاني اكتفى فقط بالتلخيص فلم يضيف ولم يخالف ماجاء به الأستاذ.

أما الدكتور مازن المبارك في كتابه (الموجز في تأريخ البلاغة)، فتحدث عن مرحلة اسمائها مرحلة الانحراف والجمود قائلاً (ولعلنا لا نغالي إذا قلنا: إنه لم يأت بعد الجرجاني والزمخشري من فهم البلاغة فهمهما إياها، وإن الذين جاءوا من بعد إنما كان عملهم - في كثير من الأحيان - تلخيصاً أو شرحاً وأنهم لم يزيدوا في فهم البلاغة أو شرح فنونها شيئاً ذا بال)⁽⁵⁾

وكذا تحدث الدكتور عبد القادر حسين عن أثر عبد القاهر الجرجاني في البلاغيين بعده؛ حيث عرض للفخر الرازي، موضعاً دوره - حسبما يرى - في البحث البلاغي، إذ يقول: (أما الفخر الرازي المتوفى (606 هـ) في كتابه (نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز) لم يكن دوره في البلاغة يعدو التلخيص والتبويب والترتيب، وحصر الأبواب حصراً دقيقاً لكل ما كتبه عبد القاهر في كتابيه (الدلائل) و(الأسرار) وقوله يدل على عمله في أنه لم يخرج من صنيع التلخيص والتهديب لآراء عبد القاهر، ثم قام بنقل قول الرازي الذي قاله في مقدمة كتابه ليبين أن قوله يدل على عمله، يقول: قال الرازي: (وقد وفق الله الإمام عبد القاهر لاستخراج هذا العلم وقوانينه، وصنف في ذلك كتابين، لقب أحدهما بـ (دلائل الإعجاز) والثاني بـ (أسرار البلاغة) ولما وفقني الله لمطالعة هذين الكتابين، التقطت منهما معاهد فوائدهما، وراعت الترتيب مع التهديب، والاجتناب عن الإطناب الممل، والاحتراز عن الاختصار المخل) ثم يقول بعد ذكر قول الرازي السابق: وكفى بهذا شاهداً وإقراراً بأنه لم يكن يعدو آراء عبد القاهر في البلاغة لشدة تأثره وإعجابه بها.)⁽⁶⁾

هذا قليل من كثير عما قاله النقاد عن بلاغة الرازي ومدى اقتفائه لأثر عبد القاهر، فهو

-على حد قولهم - لم يكن سوى ناقلاً لبلاغته ، غير أن للباحثة رأي مغاير استخلصته بعد الدرس والتحصيل والتنقيب في مؤلف (نهاية الإيجاز) والبحث بحثاً متأنياً واعياً والوقوف على كل ماورد فيه من أمور صغيرة وكبيرة ومقارنتها بما ورد في (دلائل الإعجاز) و (أسرار البلاغة) فكانت لها أدلة دامغة تثبت أن الرازي كانت له بصمته الواضحة في أمور خالف فيها شيخه

مواطن الاختلاف بين الرازي والجرجاني:

لو حاولنا أن ندرس شخصية الرازي في كتابه (نهاية الإيجاز) لنعرف هل كان مستعبداً لكتابي الجرجاني، مقتصرأ على مضمونيهما ملخصاً لفكرهما، مرتباً لمتفرقات كلمهما، كما ذكر في مقدمته، أو أنه كان ذا شخصية قوية، ذات كيان وأسلوب ورأي، نأخذ ما ترى أخذه واجباً، وتعديل ما تراه بحاجة إلى تعديل وتخالف ما لا يعجبها ولا يرضيها. ومعنى آخر هل كان الرازي نسخة من الجرجاني، لم يخرج عنه إلا في الترتيب والتهذيب، أم أنه خالفه فيما كان يأخذ عنه، أو أنه كان يوافق حيناً ويخالف حيناً آخر، وبعبارة أخرى كيف كانت شخصية الرازي تجاه الجرجاني، هل ذابت أمام وهجه أم تماسكت أم كانت بين بين ؟

ولعنا نكون منصفين لو قلنا إن الرازي كان نعم التلميذ الواعي، فقد أخذ أضعاف أضعاف ما ترك، وواقف الجرجاني في معظم ما ذهب إليه.

ولو فتحنا كتاب [نهاية الإيجاز] وقرأنا في معظم بحوثه، وتبعنا مواطن الاقتباس والنقل التي تمت بين الرازي والجرجاني، لوجدتنا لم نخرج في تعبيرنا عن قولنا: [وهذا الذي قاله عبد القاهر بحذافيره في الأسرار]، [وهذا برمته ما قاله عبد القاهر]، [وتراه بتعريفه هذا يردد ما قاله شيخه عبد القاهر] ... إلى غيرها من العبارات التي تدل على اقتباس الرازي من الجرجاني. لكن ليس الأمر كذلك في كل ماورد في نهاية الإيجاز- كما ذكر بعض النقاد .

ولعلنا نرى في هذا المواطن أن نذكر المواطن التي تفرد بها الرازي واستقل عن رأي أستاذه عبد القاهر - أو خالفه، كي نثبت بالدليل والبرهان أن الرازي لم يكن مجرد ملخصا لكتب عبد القاهر بل كانت له لمسته الواضحة في بعض المسائل.

أولا : مواطن الاختلاف في مباحث علم المعاني:

1.الخبَر :

أورد الجرجاني قول الخنساء في أخيها صخر. (7)

إِذَا قَبَّحَ الْبُكَاءُ عَلَى قَتِيلٍ رَأَيْتُ بُكَاءَكَ الْحَسَنُ الْجَمِيلَا

أورده في سياق حديثه عن وجود الألف واللام في الخبر. على معنى الجنس، ورأى في تفسير اللام ثلاثة وجوه، وذلك عند قوله: أعلم أنك تجد [الألف واللام] في الخبر على معنى الجنس، ثم ترى له في ذلك وجوهاً:

الوجه الأول:

(أن تقصر جنس المعنى على المخبر عنه لقصدك المبالغة وذلك نحو قولك: زيدٌ هو الجواد،

وعمره هو الشجاع، تريد أنه الكامل، إلا أنك تخرج اللام في صورة توهم أن الجود والشجاعة لم توجد إلا فيه، وذلك لأنك لم تعتد بهما كان من غيره لقصوره عن أن يبلغ الكمال.

الوجه الثاني:

أن تقتصر جنس المعنى الذي تُفِيدُه بالخبر على المخبر عنه، لا على معنى المبالغة، وترك الاعتداد بوجهه في غير المخبر عنه، بل على دعوى أنه لا يوجد إلا منه، ولا يكون ذلك إلا إذا قيدت المعنى بشيء يخصصه ويجعله في حكم نوع برأسه، وذلك كنحو أن يُقَيَّدَ بالحال والوقت، كقولك: [هو الوفي حين لا تظن نفس بنفس خيراً] وهكذا إذا كان الخبر بمعنى يتعدى، ثم اشترطت له مفعولاً مخصوصاً. ⁽⁸⁾ كقول الأعشى ⁽⁹⁾

هُوَ الْوَاهِبُ الْمَائَةُ الْمُصْطَفَاةُ إِمَّا مَخَاضًا وَإِمَّا عِشَارًا

الوجه الثالث :

(ألا يقصد قصر المعنى في جنسه على المذكور ، لا كما كان في [زيد هو الشجاع] ، تريد إلا تعتد بشجاعة غيره ، ولا كما ترى في قوله [هو الواهب المائة المصطفاة] ولكن علي وجه ثالث هو الذي عليه قول الخنساء:

إِذَا قُبِحَ الْبُكَاءُ عَلَى قَتِيلٍ رَأَيْتُ بُكَاءَكَ الْحَسَنُ الْجَمِيلَا

لم تُرد أن ما عدا البكاء عليه فليس بحسن ولا جميل، ولم تقيد الحسن بشيء فيتصور أن يقصر على البكاء، كما قصر الأعشى هبة المائة على الممدوح، ولكنها أرادت أن تُقَرِّره في جنس ما حسنه الحسن الظاهر، الذي لا ينكره أحد ولا يشك فيه شاك. ⁽¹⁰⁾

أما الرازي فقد كان أكثر تفصيلاً، وأدق نظراً، وأوسع شاهداً في توضيح (اللام)، إذ قال: (إذا قلت: [زيدٌ منطلق] أفاد ثبوت الانطلاق لزيد، من غير إفادة لدوام ذلك الثبوت أو انقطاعه، ومن غير إشعار منه بالزمان المخصوص لذلك الثبوت بل على ما يعم المؤقت والمقيد ومقابليهما. (مقابليهما: مقابل المؤقت: المؤبد ومقابل المقيد: المطلق) وإذا قلت: (زيدٌ المنطلق [أو [زيدٌ هو المنطلق] فاللام في الخبر تفيد انحصار المخبر به في المخبر عنه، مع قطع النظر عن كونه مساوياً أو أخص منه، ثم إنها إما أن تكون لتعريف المعهود السابق، وذلك مثل ما إذا اعتقدت وجود انطلاق معين، ولكن لا تعلم إن كان المقصود به زيد أو عمرو، فإذا قلت :[زيدٌ هو المنطلق]، عنيت أن صاحب ذلك الانطلاق المعين هو زيد فقد أفاد حصر ذلك الانطلاق المعين في زيد. ⁽¹¹⁾ ويواصل الرازي حديثه قائلاً: (وإما لتعريف الحقيقة، فيكون بوضعه مفيداً للحصر، مثلاً إذا قلت: (زيدٌ المنطلق) وأردت به حقيقة المنطلق مع قطع النظر عن شخصيتها وعمومها، أفاد الحصر، ثم تنظر فإن أمكن الانحصار نزل الكلام على حقيقته، وإلا جعل للمبالغة. أما وجه تنزيله على الحقيقة، فكما إذا قيدت المخبر به بقيد يمكن أن يكون منحصراً في شخص واحد مثل قولك [هو الوفي حين لا تظن بأحد خيراً ⁽¹²⁾] أما وجه تنزيله على المبالغة، فقولك: زيدٌ هو الجواد وهو العالم، فإنما رأينا امتناع الحصر حقيقة، علمنا أنه قيل ذلك على طريق المبالغة ثم يقول: واعلم أن اللام قد تفيد مع الحصر فائدة أخرى، فإذا قلت: [هو البطل المحامي هو المرتجى

الملتقى [فكأنك تريد أن تقول لصاحبك: هل سمعت بالبطل المحامي، وهل حصلت معنى هذه الصفة، وكيف ينبغي أن يكون الرجل حتى يستحق أن يقال له ذلك، فإن أردت العلم بذلك فعليك بهذا الرجل، فإنه صاحبك، وعنده يفتنك. وحاصله أنه مع ما أفاد من انحصار الخبر في المبتدأ، أفاد بلوغ المبتدأ في استحقاقه لما أخبر عنه به إلى حيث صار معروفاً لحقيقته ودليلاً على وجوده، فكأنك تعرف حقيقة الشجاعة، تدل على وجودها بزيد المشار إليه. ⁽¹³⁾

وتابع الرازي حديثه عن اللام، حيث أورد ما قاله عبد القاهر الجرجاني مفنداً رأيته فيه، إذ يقول الرازي: قال الشيخ الإمام: وقد تجئ لام التعريف لا للحصر كقول الخنساء:

إِذَا قَبِحَ الْبُكَاءُ عَلَى قَتِيلٍ رَأَيْتُ بُكَاءَكَ الْحَسَنُ الْجَمِيلَا

ثم قال: وأقول: (لو جعل ذلك مفيداً للحصر على وجه المبالغة لم يكن فيه خلل). ⁽¹⁴⁾ ومن هذا النقل المفصل، نستنتج أن نظرة كل من العالمين اختلفت في تفسير [اللام] في بيت الخنساء [الحسن والجميل] فالجرجاني يفسرها بلام الجنس - وهو الوجه الثالث للام عنده بمعنى أن البكاء على أخيها داخل في جنس الحسن الظاهر أما الرازي فيرى أن [اللام] لو فسرت بلام الحصر، وأفادت مع الحصر المبالغة، لكان ذلك مقبولاً. ويُخيل إلينا أن معنى البيت يوحي بتغليب وجه نظر الرازي وصحة اجتهاده لأن الخنساء لا تريد أن تقول: إن بكاءها على صخر من جنس البكاء الحسن للممدوح ولكنها تريد أن تقول: إن بكاءها على صخر هو الحق وهو الواجب، وهو العمل الحسن الطيب، وهو خير ما تفعله وتقدمه حصراً للراحل الغالي، وما أطيّب المبالغة في البكاء على فقيد حبيب كصخر. رأييت كيف وجه الرازي - على عكس الجرجاني - البيت إلى الوجهة التي توافق المعنى الإنساني والشعور الصادق في نفس الخنساء؟

2- المبتدأ والخبر إذا كانا معرفتين

عقد الرازي فصلاً أبطل فيه قول من يقول أن المبتدأ والخبر إذا كانا معرفتين فأيهما قدمته فهو المبتدأ: وكان يقصد بهذا الكلام معارضة الجرجاني نفسه، فهو الذي يقول هذا القول، ويتجه هذا الاتجاه، يقول الجرجاني: (وهاهنا نكتة يجب القطع معها بوجود هذا الفرق أبداً، وهي أن المبتدأ لم يكن مبتدأً لأنه منطوق به أولاً، ولا كان الخبر خبراً لأنه مذكور بعد المبتدأ، بل كان المبتدأ مبتدأً لأنه مسند إليه ومثبت له المعنى، والخبر خبراً لأنه مسند ومثبت به المعنى ثم يفسر ذلك بقوله: إنك إذا قلت [زيد منطلق] فقد أثبت الانطلاق لزيد وأسندته إليه، فزيد مثبت له، ومنطلق مثبت به وأما تقديم المبتدأ على الخبر لفظاً، فحكم واجب من هذه الجهة، أي: من جهة أن المبتدأ هو الذي يثبت له المعنى ويسند إليه، والخبر هو الذي يثبت به المعنى ويُسند. ثم يزيد حديثه وضوحاً وتفصيلاً، حيث يقول: ولو كان المبتدأ مبتدأً بأن يقال: (منطلق زيد) لوجب أن يكون قولهم: [إن الخبر مقدم في اللفظ والنية به التأخير] محالاً ثم يقول: إذا كان هذا كذلك، ثم جئت بمعرفتين، فجعلتهما مبتدأً وخبراً، فقد وجب وجوباً أن تكون مثبتاً بالثاني معناً للأول. ⁽¹⁵⁾ وواضح من كلام الجرجاني هذا أن المبتدأ والخبر إذا كان معرفتين فأيهما قدمته فهو المبتدأ. ولكن الرازي تجده لا يرضى بهذا القول، فقد حاول على سبيل المنطق والحجة العقلية

أن يدفع ذلك القول وينغضه فكانت حجة بأن المبتدأ موصوف، والخبر صفة، فكلما وجب أن يكون أحدهما في الوجود أولى بأن يكون موصوفاً، والآخر صفة فكذا في اللفظ. وبعبارة أخرى يرى الرازي أن الأصل هو الموصوف والفرع هو الصفة، فحيثما دارت الجملة فيجب أن يبقى الموصوف أصلاً والصفة فرعاً، سواء تأخر هذا أو تقدم، وضرب لذلك مثلاً فقال: (فإذا قلنا الله خالقنا، ومحمد نبينا) فالخالقية صفة لله تعالى والنبوة صفة لمحمد صلى الله عليه وسلم، فهما في الحقيقة متعينان للخبرية ولا يصلحان للمبتدئية. (16)

إن الرازي لم يكن الوحيد الذي نهض بهذه النظرية، وإنما سبقه إليها علماء آخرون. وقالوا مثل قولته، كما قال بنظرية الجرجاني - كذلك- علماء آخرون. وهذه المسألة في حد ذاتها مسألة نحوية أكثر منها بلاغية وللحاجة فيها أقوال، خلاصتها:

إنك بالخيار فما شئت جعلته مبتدأ. إن الأعم هو الخبر نحو [زيد صديقي] إذا كان له أصدقاء غيره، إن المعلوم عند المخاطب هو المبتدأ والمجهول هو الخبر، إنه يحسب المخاطب، فإن علم منه أنه في علمه أحد الأمرين، أو سأل عن أحدهما بقوله [من القائم ؟] فقل في جوابه [القائم زيداً]. إن اختلفت رُتبتهما في التعريف فأعرفهما المبتدأ والمجهول هو الخبر، إن الاسم متعين للابتداء والوصف متعين للخبر. (17)

ولقد تبني الرازي الرأي السادس، كما تبني الجرجاني الرأي الرابع، ودافع عن موقفه - وهو نحوي صليب - دفاعاً شديداً وقدم بين يديه حجج دامغة، هزمت موقف الرازي ومسحته وكان مما قاله: (وأعلم أنه ربما اشتبهت الصورة في بعض المسائل من هذا الباب، حتى يظن أن المعرفتين إذا وقعتا مبتدأ وخبراً لم يختلف المعنى فيهما بتقديم وتأخير، فيظن أن تكافؤ الاسمين في التعريف يقتضي ألا يختلف المعنى، بأن تبدأ بهذا وتثني بذاك، وحتى كان الترتيب الذي يُدعى بين المبتدأ والخبر، وما يوضع لهما من المنزلة في التقديم والتأخير يسقط ويرتفع إذا كان الجزآن معرفتين، ومما يدل دلالة واضحة على اختلاف المعنى - إذا جئت بمعرفتين، ثم جعلت هذا مبتدأ وذاك خبراً تارة، وتارة بالعكس، وذلك نحو قولهم [الحبيب أنت]، [أنت الحبيب]، وذاك أن معنى [الحبيب أنت] أن لا يفصل بينك وبين من تحبه، إذا صدقت المحبة، وأن مثل المتحابين مثل نفس يقتسمها شخصان. ولو حاولت أن تفيدها بقولك: [أنت الحبيب] حاولت ما لا يصح، لأن الذي يعقل من قولك [أنت الحبيب] هو ما عناه المتنبئ في قوله:

أَنْتَ الْحَبِيبُ وَلَكِنِّي أَعُوذُ بِهِ مِنْ أَنْ أَكُونَ مُجِيباً غَيْرَ مَحْبُوبٍ (18)

ولا يخفى بعد ما بين الغرضين، فالمعني من قولك [أنت الحبيب] أنك الذي اختصته بالمحبة من بين الناس، وإذا كان كذلك عرفت أن الفرق واجب أبداً وأنه لا يجوز أن يكون [أخوك زيداً] و [زيداً أخوك] بمعنى واحد. (19) وتوالى العلماء بعد الرازي، وكلهم يسلك مسلك الجرجاني في هذه القضية ولا غرو، فهو النحوي الضليح، الذي أتى بالأدلة الدامغة التي قوت نظريته وضَعُفت رأي تلميذه الرازي - فهم يسلكون مسلكه على الرُغم من إتباعهم لمنهج الرازي. ولنضرب لذلك مثلاً بعالم واحد - كاد أن يكون ظلاً للرازي وصدى لصوته - حين وصفه بعض العلماء

بأنه القنطرة التي مهدت له الطريق ليعبر لبلاغة عبد القاهر - ألا وهو السكاكي ، جاء إلى هذه المسألة فقال (وإذا تأملت ما تلوته عليك أعثرك على معنى قول النحويين - رحمهم الله - لا يجوز تقديم الخبر على المبتدأ إذا كانا معرفتين معاً، بل أيهما قدمت فهو المبتدأ - وما قد يسبق إلى بعض الخواطر من أن المنطلق دال على معنى نسبي (عبر عنه الرازي بالوصف) فهو متعين للخبرية، وأن زیداً دال على الذات (عبر عنه الرازي بالوصف)، فهو متعين للمبتدئية، تقدم أم تأخر، فلا معرج عليه، فإن المنطلق لا يجعل مبتدأ إلا بمعنى الشخص الذي له الانطلاق، وأنه بهذا المعنى لا يجب كونه خبراً، وإن زیداً لا يوقع خبراً إلا بمعنى صاحب اسم زيد، ويكون المراد من قولنا : [المنطلق زيد] الشخص الذي له الانطلاق صاحب اسم زيد.)⁽²⁰⁾

تلك إحدى النقاط التي انحرف فيها الرازي عن خط الجرجاني.

3. دلالة اللفظ والمعنى:

لقد كان الرازي أوسع نظرة من الجرجاني في موضوع اللفظ والمعنى، فقد التفت إلى دراسة اللفظة المفردة في دلالتها اللفظية والمعنوية - وقدر أن الفصاحة لا تكون عائدة إلى الدلالة اللفظية، لكن جوهر اللفظ ودلالته الوضعية يفيدان الكلام كمالاً وزينةً وجمالاً - ثم ذكر كلاماً طويلاً مفصلاً، فند فيه آراء من يقولون أن الفصاحة صفة للألفاظ. فالكلمة في نظر الرازي بمثابة العضو المفرد في جسم الإنسان يكون له جماله أو قبحه ، مفرداً أو مع سواه من الأعضاء ، غير أن هذا العضو لا يجعل جملة أعضاء الإنسان جميلة ، ولكنها تزيد الجميل جمالاً وتزيد القبيح قبحاً . كذلك ائتلاف الكلمة وأختها، وما تحدثان من صورة وتنشئان من إيقاع، أو ترسمان من شكل. إن دعاه البلاغيون بالتجنيس أورد العجز على الصدر، أو السجع. أو سوى ذلك من مسميات، فهو أولاً وأخيراً محاولة لخلق جمال، وإبداع حسن.⁽²¹⁾

هذه الأمور جميعها التفت إليها الرازي في معظم أقسام الجملة الأولى من كتابه [نهاية الإيجاز] وفصل فيها القول تفصيلاً كبيراً، وأتى لها بالشواهد والنماذج، حتى أوفاهها حقها من الكلام. وإنه في رأي كان محققاً في تحليله وتفصيله وبيانه وشاهده . ومن الشواهد والأدلة التي أوردتها الرازي في قضية اللفظ والمعنى قوله: (اعلم أن الذين يجعلون الفصاحة صفة للألفاظ، فالأظهر أنهم يجعلونها صفة للألفاظ لأجل دلالتها الوضعية على مسمياتها، ويحتمل احتمالاً بعيداً أن يجعلوها صفة للألفاظ لإعتبار دلالاتها على مسمياتها، وههنا أدلة تبطل الاحتمال الأول خاصة، وأدلة تبطل الاحتمال الثاني خاصة، وأدلة تبطلهما جميعاً.)⁽²²⁾ ومنعاً للإطالة ستكتفي الباحثة بذكر بعض الأدلة التي تبطل الاحتمالين معاً، فمن هذه الأدلة

1. أن الفصاحة مزية تحصل باختيار المتكلم، وأما الأحكام الثابتة للألفاظ من حيث هي ألفاظ فهي ثابت لها لذواتها، ومن حيث دلالاتها على مسمياتها فهي موضع الواضع دون المتكلم، فالفصاحة غير عائدة إلى الألفاظ من أحد هذين الوجهين.
2. إن الكلمة قد تكون فصيحة في موضع بعد أن كانت ركيكة في غيره، ولو كانت فصاحتها لذاتها أو لدلالاتها الوضعية لما اختلف ذلك باختلاف المواضع.

3. إنهم اتفقوا على أن الاستعارة والكناية والتمثيل من أبواب الفصاحة، وستعرف أنها

أمور عائدة إلى المعنى، لا إلى اللفظ. فإذاً ليس كل فصاحة لفظية. (23)

في الوقت الذي لم يعر الإمام عبد القاهر الجرجاني هذه الأمور كلها كبير عناية، لظنه أنها غير ذات بال، ومراً عليها مرور الكرام، لأن الذي شغله في هذا الشأن كله هو [النظم] وتأكيد معناه وترسيخ آماده وأبعاده، وضرب الأمثلة على صحة الاعتماد عليه، وكان يبدي القول ويعيده في هذه الفكرة حتى ليكاد القارئ يقول ليس عند الجرجاني إلا النظم وليس سواه. ولسنا ننكر أن الجرجاني كان خلال حديثه المكرور عن النظم تمرنتف وشذرات يتعرض فيها لأهمية المجانس، واللفظ اللينع، وأنس الكلمة ووحشيتها، وأثر موضعها في النظم، والفرق بين نظم الحروف في ضمن الكلمة، ونظم الكلمة في ضمن الجملة، واللفظ التابع للمعنى، وتمكن هذا اللفظ أو نبوه عن موضعه. (24) وتلك أمور بالغة الأهمية في دراسة الفصاحة ومقوماتها، لكن الجرجاني، أشار إليها إشارات خفيفة سريعة ولم يقف عندها ليشبعها درساً وتعميقاً. وأخذ الرازي هذه المهمة الأساسية على عاتقه، وأعطاه ما تستحق من رعاية واهتمام، وفصل فيها القول تفصيلاً كبيراً (25)

4. حذف المبتدأ:

أورد الشيخ الإمام عبد القاهر، أبياتاً كثيرة حذف فيها المبتدأ وحكم بحسن ذلك الحذف، إلا أنه لم يذكر علته. فمما أورده في ذلك:

وَهَاجَ أَهْوَاءَكَ الْمَكْنُونَةَ الطَّلَّلَ
رَبْعُ قَوَاءٍ أَذَاعَ الْمُعْصِرَاتُ بِهِ
وَكُلُّ حَيْرَانَ سَارٍ مَأْوُهُ خَصْلٌ (26)

حين قال: ربع قواء، أراد به: ذاك ربع قواء، أو هو ربع قواء، ومثله قول الآخر

هَلْ تَعْرِفُ الْيَوْمَ رَسْمَ الدَّارِ وَالطَّلَّلَا كَمَا عَرَفْتَ بِجَفْنِ الصَّيْقِلِ الْخِلَلَا

دَارٌ لِمَرْوَةٍ إِذْ أَهْلِي وَأَهْلُهُمْ بِالْكَانِسِيَّةِ تَرَعَى اللَّهُو وَالْغَزَزَلَا (27)

حيث قال: فكأنه أراد: تلك دار

غَلَامٌ رَمَاهُ اللَّهُ بِالْخَيْرِ مُقْبِلًا لَهُ سَيِّمِيَاءُ لَا تَشْقَى عَلَى الْبَصْرِ (28)

ويقول أيضاً: ومن لطيف حذف المبتدأ قول بكر بن النطاح

الْعَيْنُ تُبْدِي الْحُبَّ وَالْبُغْضَا وَتُظْهِرُ الْإِبْرَامَ وَالنَّقْصَا

دُرَّةٌ مَا أَنْصَفْتَنِي فِي الْهَوَى وَ لَا رَجَمَتِ الْجَسَدَ الْمُضْنَى

غَضَبِي وَلَا وَاللَّهِ يَا أَهْلَهَا لَا أَطْعَمُ الْبَارِدَ أَوْ تَرْضَى (29)

والتقدير في ذالك: هي غضبي والأمثلة التي ذكرها عبد القاهر وقد حذف فيها المبتدأ كثيرة جدا (30) غير أنه - وكما قال الرازي - لم يذكر العلة من ذلك الحذف. ثم جاء الرازي وقد تفوق على أستاذه في هذه المسألة، وذلك عندما ذكر العلة من حذف المبتدأ، أنظر إليه وهو يقول: (ذكر الإمام عبد القاهر - قدس الله روحه - أبياتاً كثيرة حذف فيها المبتدأ وحكم بحسن ذلك الحذف، ولكنه لم يذكر علته - ثم شرع في بيان هذه العلة، حين قال: ويشبه أن يكون السبب هو أنه بلغ في استحقاق الوصف بما جعل وصفاً له، إلى حيث يعلم بالضرورة أن ذلك الوصف

ليس إلا له، سواء كان في نفسه كذلك أو بحسب دعوى الشاعر على طريق المبالغة، وإذا كان كذلك، كان ذكره يبطل هذه المبالغة وبهذا قال: ما من اسم حذف في الحال التي ينبغي أن يحذف، إلا وحذفه أحسن من ذكره).⁽³¹⁾ تلك إحدى المسائل التي تفوق فيها الرازي على شيخه حيث قام بالتحليل والتعليل لحذف المبتدأ.

5. التقديم والتأخير :

في تقديم صيغة السلب على العموم وتأخيرها عنها. وهذه أحد النقاط التي شجر فيها خلاف بين الرازي والجرجاني، يقول الرازي في هذه المسألة: (إذا قدمت صيغة العموم على السلب، وقلت: [كل كذا لم أفعله]، كان النفي نفيًا عامًا، ويناقضه الإثبات الخاص حتى لو قلت: [كل كذا لم أفعله] وفعلت بعضه تناقض. أما إذا قدمت السلب على الكل، فكان النفي نفيًا للعموم، وهو لا ينافي الإثبات الخاص، فإذا قلت: [لم أفعل كل هذا، بل بعضه] استقام.⁽³²⁾ وما قال به الرازي هو عين الصواب، ونحن لا ننكر هذا التفسير لكنه جاء بعد ذلك وقال: (وأعلم أن الشيخ الإمام جزم بأن نفي العموم يقتضي خصوص الإثبات، فقوله: [لم أفعله كله] يقتضي أن يكون فاعلاً لبعضه. ويفند بعد ذلك ما قاله عبد القاهر، قائلاً: ليس الأمر كذلك إلا عند من يقول بدليل الخطاب).⁽³³⁾ وحتى نكون منصفين في حكمنا ينبغي علينا أن لا نكتفي بما قاله الرازي عن الجرجاني في نهاية الإيجاز، بل يجب علينا أن نرجع لما قاله الجرجاني في الدلائل عن هذه المسألة [تقديم حرفي السلب على صيغة العموم أو العكس] لنرى أن كان الرازي محققاً في حكمه أم لا.

يقول الجرجاني: (فمتى نفيت كلاماً فيه تأكيد، فإن نفيك ذلك بتوجيه إلى التأكيد خصوصاً، ويقع له، فإذا قلت: [لم أر القوم كلهم] أو [لم يأتيني القوم كلهم] أو [لم يأتيني كل القوم] أو [لم أر كل القوم] كنت عمدت بنفيك إلى معنى [كل] خاصة، وإذا كان النفي يقع لكل خصوصاً، فواجب إذا قلت: [لم يأتيني القوم كلهم] أو [لم يأتيني كل القوم] أن يكون قد أتاك بعضهم).⁽³⁴⁾ ويقول في موضع آخر: (وذلك أنا إذا تأملنا وجدنا إعمال الفعل في [كل] والفعل منفي لا يصلح أن يكون، إلا حيث يراد أن بعضاً كان وبعضاً لم يكن، نقول: [لم الق كل القوم]، ولم آخذ كل الدراهم] فيكون المعنى إنك لقيت بعضاً من القوم ولم تلق الجميع، وأخذت بعضاً من الدراهم وتركت الباقي. ولا يكون أن تريد أنك لم تلق واحداً من القوم، ولم نأخذ شيئاً من الدراهم).⁽³⁵⁾

إذن أي فرق بين ما قاله الرازي والجرجاني؟ لا أكاد أجد فرق يذكر بين قوليهما فقط الرازي يؤمن علي مسألة [دليل الخطاب]، بمعنى أنك إذا قلت: [لم أفعل كل هذا] فليس معناه أن تكون فاعلاً لبعضه، إلا إذا قلت: [لم أفعل كل هذا بل فعلت بعضه]. والذي عندي أن هذه مسألة جدلية منطقية لا تفيد الدرس البلاغي في شيء، وأن ما قاله الشيخ عبد القاهر هو عين الصواب، فإذا قال لي شخص: [لم يأتيني كل القوم] اعتقد يقيناً أن جاءه بعضهم. والله أعلم.

ثانياً : مواطن الاختلاف في مباحث علم البيان هل الاستعارة مجازاً عقلياً أم لغوياً :

اعتبر الرازي الاستعارة من المجاز اللغوي في الوقت الذي اضطرب فيها عبد القاهر فعدها مجازاً لغوياً في [أسرار البلاغة] وعدها مجازاً عقلياً في [دلائل الإعجاز]. يقول في كتابه [أسرار

البلاغة] - وهو الموضوع الذي نصر فيه كون الاستعارة لغوية - وذلك عند قوله [رأيت أسداً] يقول: (وهبنا قد أديننا للرجل الأسدية، حتى استحق بذلك أن نجري عليه اسم الأسد، أترانا في هذه الدعوة تتجاوز حديث الشجاعة حتى ندعي للرجل صورة الأسد وعبالة (36) عنقه ومخالبه وسائر أوصافه الظاهرة البادية للعيون؟ ولئن كانت الشجاعة من أخص أوصاف الأسد وأمكنها فإن اللغة لم تضع الاسم لها وحدها، بل لها في مثل تلك الجثة وهاتيك الصورة والهيئة، وتلك الأنياب والمخالب، إلى سائر ما يعلم من الصورة الخاصة في جوارحه كلها، ولو كانت وضعته لتلك الشجاعة التي تعرفها وحدها، لكان صفة لا اسماً، ولكان كل شيء يُفضي في شجاعته إلى ذلك الحد، مستحقاً للاسم استحقاقاً حقيقياً، لا على طريق التشبيه والتأويل] ثم يقول: وإذا كان كذلك، فإننا وإن كنا لم ندل به على معنى لم يتضمنه اسم الأسد في أصل وصفه، فقد سلبناه بعض ما وضع له، وجعلناه للمعاني التي هي باطنه في الأسد، وغريزة وطبع به وخُلُق، مجردة عن المعاني الظاهرة التي هي جُثَّة وهيئة وخلق، وفي ذلك كفاية عن إزالته عن أصل وقع له في اللغة. (37)

أما في كتابه [دلائل الإعجاز] - وهو الموطن الذي نصر فيه كون الاستعارة مجازاً عقلياً - فنراه يقول: (وأعلم أنه قد كثر في كلام الناس استعمال لفظ [النقل] في [الاستعارة]، فمن ذلك قولهم: [إن الاستعارة تعليق العبارة على غير ما وضعت له في أصل اللغة على سبيل النقل]، ويواصل حديثه ذاكرة أقوال العلماء في الاستعارة حيث يقول : وقال القاضي أبو الحسن: [الاستعارة ما اكتفي فيه بالاسم المستعار عن الأصل، ونقلت العبارة وجعلت في مكان غيرها. (38)

ثم يقول: (ومن شأن ما غمض من المعاني ولطف، وأن يصعب تصويره على المعنى الذي هو عليه لعامة الناس، فيقع لذلك في العبارات التي تعبر بها عنه، ما يوهم الخطأ، وإطلاقهم في [الاستعارة] أنها [نقل للعبارة عما وضعت له]، ومن ذلك ، فلا يصح الأخذ به، وذلك إنك إذا كنت لا تطلق اسم [الأسد] على [الرجل] إلا من بعد ما تدخله في جنس الأسود من الجهة التي بينا، لم تكن نقلت الاسم عما وُضع له بالحقيقة، لأنك إنما تكون ناقلًا، إذا أنت أخرجت معناه الأصلي من أن يكون مقصودك فيما أن تكون ناقلًا له عن معناه، مع إرادة معناه، فمحال متناقض. (39) ويبدو - والله أعلم - أن سبب اضطراب الجرجاني في [الاستعارة] أنه حينما بحثها في (دلائل الإعجاز) حين عدّها مجازاً عقلياً كانت النزعة المسيطرة عليه هي النزعة العقلية، لأنه بصدد إثبات ما في القرآن من روعة وإعجاز، يضاف إلى ذلك أن النظرة الدينية كانت مسيطرة عليه وبهذا اعتبر الاستعارة من المجاز العقلي، لأنه ليس من المعقول أن تحدث الأمور بلا إرادة الله وعلمه وقدرته، ففي قوله تعالي [وَأَخْرَجَتِ الْأَرْضُ أَثْقَالَهَا] (40) مجاز لأنه ليس من الإيمان في شيء أن تقول إن الأرض هي التي أخرجت أثقالها، وإنما الذي أخرجها هو الله سبحانه وتعالى، فالفاعل الحقيقي هو الله، وأن إسناد أخرجت إلى [الأرض] ليس إلا مجاز عقلياً أما في كتابه الثاني [أسرار البلاغة] فلم يرم إلى البرهنة على إعجاز القرآن، ولم يكن مدفوعاً بدافع ديني حينما كتبه، وإنما ألّفه ليظهر ما في كلام العرب من بلاغة وتأثير، ومن أجل هذا لم ينظر إلى مباحث البلاغة - لا سيما المجاز- نظرة عقلية تسيطر عليها النزعة الدينية، ومن هنا جاء اضطرابه في الاستعارة

فاعتبرها مرة من المجاز العقلي [دلائل الإعجاز] ومرة من المجاز اللغوي [أسرار بلاغة]. أما الرازي فقد اعتبر الاستعارة من المجاز اللغوي وذلك بعد أن ذكر كلام عبد القاهر واضطرابه فيها قال: والأقرب عندي هو الأول - أي: إنما مجازاً لغوياً - وذلك لسببين: الأول: أن عبد القاهر سلم في الدلائل، أن الاستعارة داخلية تحت المجاز، وسلم كذلك أن المجاز يستدعي النقل، فيلزمه قطعاً اعتبار النقل في الاستعارة.

الثاني: أنه قال: لما بينا أن صفة الأسد لا تفيد الشجاعة فقط، وإلا لم تكن اسم جنس بل الشجاعة مع البنية والهيكل، وإذا جعلته مستعاراً فلم تفد به البنية.⁽⁴¹⁾ غير أننا لا نرى في هذا النزاع ما يبرره، وليس وراءه كبير فائدة - وماذا يؤثر في روعة الاستعارة أو ينقص من جمالها، إن سحرها وأثرها في النفوس لن يقل ولن يزول مهما تنازع البلاغيون فيها وسواء جعلوها من المجاز العقلي أم من المجاز اللغوي. فقط أردنا أن نبين من هذا العرض أن الرازي لم يكن مختصراً وملخصاً لما كتبه الجرجاني فحسب.

2- الاستعارة التخيلية

ومن النقاط التي تباين فيها الرازي والجرجاني، كانت حول الاستعارة التخيلية، أورد الجرجاني في أسرار البلاغة بيت لبید:

وَعَدَاةٌ رِيحٌ قَدْ كَشَفَتْ وَفَرَّةٌ
إِذْ أَضْبَحَتْ بَيْدَ الشَّمَالِ زِمَامُهَا

وكان يقصد بمعنى البيت: إنه في الأيام التي تشتد فيها الرياح الشمالية، ويقسو البرد، كان الكريم الجواد، والرجل الذي يكشف عادية تلك الشدائد عن الناس بإيقاد النيران وقرى الأضياف. ويجري الجرجاني في شرح هذا البيت ليذكر لنا أثناء شرحه [التخيلية]، وإذ يقول: (وذلك أنه جعل للشمال يداً، ومعلوم أنه ليس هناك مشار إليه يمكن أن تجري اليد عليه، كإجراء [الأسد] و [السيف] على الرجل في قوله: [انبرى لي أسدٌ يزأراً]، [وسللت سيفاً على العدو لا يفل]، والظباء على النساء في قوله: [من الظباء القيد]. وكأجراء اليد نفسها على من يعز مكانه، كقولك: [أتنازعني في يد بها أبطش، وعين بها أبصر]، تريد إنساناً له حكم اليد وفعلها، وغناؤها ودفعها، لأن معك في هذا كله ذات ينص عليها، وترى مكانها في النفس).⁽⁴²⁾ ثم يواصل الجرجاني حديثه ليبين لنا أن تفسير [اليد] الذي في قوله [أتنازعني في يد أبطش بها] هو ليس ذلك التفسير الذي في قول لبید [بید الشمال]. قائلاً: (وليس لك شيء من ذلك في بيت لبید، بل ليس أكثر من أن تخيل إلى نفسك أن [الشمال] في تصريح [الغداة] على حكم طبيعتها، كالمدير المصرف لما زمامه بيده، ومقاداته في كفه، وذلك كله لا يتعدى التخیل والوهم، والتقدير في النفس، من غير أن يكون هناك شيء يُحس، وذات تتحصل).⁽⁴³⁾ ثم يقول:

(ولا سبيل لك أن تقول: كنى باليد عن كذا، وأراد باليد هذا الشيء. أو جعل الشيء الفلاني [يداً]، كما تقول: [كني بالأسد عن زيد وعننى به زيد، وجعل زيدا أسداً. وإنما غايتك التي لا مطلع وراءها أن تقول: [أراد أن يثبت للشمال في الغداة تصرفاً كتحرك الإنسان في الشيء بقلبه، فاستعار لها [اليد] حتى يبالغ في تحقيق الشبه، وحكم [الزمام] في استعارته للغداة، حكم [اليد]

في استعارته للشمال، إذ ليس هناك مشار إليه يكون الزمام كناية عنه، ولكنه وفي المبالغة شرطها (في الطرفين).⁽⁴⁴⁾

أنظر معي كيف جعل الجرجاني في هذا البيت للريح الشمالية القاسية الأسعة يداً، وهذه اليد هي التي تملأ الدنيا برداً وزمهريراً وجوعاً وحياة شقية.

وطبيعي أن الشاعر - في رأي الجرجاني - لا يتعدى خياله، التخيل والوهم والتقدير في النفس، من غير أن يكون هناك شيء يُحس أو ذات تتحصل.

أرأيت كيف مس الجرجاني الجانب البلاغي، وأبرزه بلطف ونعومة، وصاغته بقلب يقبله الذوق والعقل، وأشار حقيقة إلى أن في هذا اللون من الصياغة، شيئاً من التخيل والوهم.

ثم جاء الرازي وأخذ هذه العبارة، أي: عبارة التخيل من الجرجاني، وابتدع لنا تسمية جديدة هي [الاستعارة التخيلية]، وكان يريد ب [التخيلية] أن يكون المشبه المتروك شيئاً وهمياً محضاً، لا تحقق له إلا في عالم الوهم والخيال، وقد عبّر عنه بقوله: ذكر الشيء باسم غيره، أو إثبات ما لغيره له لأجل المبالغة في التشبيه، وفسر مراده بكل كلمة في هذا التعريف، ومما قال: (وقولنا: وإثبات ما لغيره له، ذكرناه ليدخل فيه الاستعارات التخيلية). (45) وفي مكان آخر قال: (الاستعارات التخيلية التي تكون مثل قول لبيد، إذ أصبحت بيد الشمال زمامها، ليس فيها نقل؛ لأنه ليس المعنى أنه شبه شيئاً باليد، فيمكنك أن تقول: لفظ [اليد] نقل إليه، بل استعار له [اليد] على معنى: أنه ادعى ثبوت اليد للشمال مبالغة في إثبات المتصرف فيه له). (46)

وفي ختام حديثه عن الاستعارة عقد فصلاً خاصاً أسماه [في الاستعارة التخيلية] ومثل له بقوله تعالي [وَإِخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ] (47) حيث قال: (إثبات الجناح للذل استعارة تخيلية).⁽⁴⁸⁾

هذا ما قاله الرازي عن الاستعارة التخيلية والتي عقد لها فصلاً خاصاً، في الوقت الذي أشار إليها الجرجاني مجرد إشارة خفيفة.

٣. ترجيح الكناية على التصريح:

ومن النقاط التي تباين فيها رأي الجرجاني والرازي - ترجيح الكناية على التصريح:

يقول الجرجاني: (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 وأكد وأشد، فليس المزية في قولهم: [جم الرماد]، أنه دل على قرى أكثر، بل أنك أثبت له القرى الكثير من وجه هو أبلغ، وأوجبته إيجاباً هو أشد، وادعيته دعوى أنت بها أنطق، وبصحتها أوثق).⁽⁴⁹⁾

ويقول في موضع آخر: (وإذ قد تنبعت لهذه الدقيقة، فأعلم في كون الكناية أبلغ من الإفصاح، هو أن الكناية: ذكر الشيء بواسطة ذكر لوازمه، ووجود اللازم - كما يري - يدل على وجود الملزوم، ثم يقول: ومعلوم أن ذكر الشيء مع دليلة، أوقع في النفوس من ذكر الشيء لامع دليله، فلأجل ذلك كانت الكناية أبلغ).⁽⁵⁰⁾

أما الرازي فقد وجدناه لا يرضى كلام الجرجاني في ترجيح الكناية على التصريح، في الفقرة

الثانية من حديثه، أي في مسألة اللازم والملزوم والدليل والمدلول، وذلك لسببين:
 الأول: أن الرازي يرى إنك إذا قلت: [فلان طويل النجاد]. فطول النجاد مشكوك فيه، كما أن طول القامة مشكوك فيه، وليس أحدهما أظهر عند العقل من الآخر، حتى يُستدل بالأعرف على الأخصى، اللهم إلا إذا جعلت الطريق إلى معرفة طول النجاد الحس، وهذا أيضاً عند الرازي غير كافٍ في معرفة طول القامة، فظهر ضعف هذه العلة.
 الثاني: يرى الرازي أن الاستدلال باللازم على الملزوم طريقة باطلة، ويدل على صحة حديثه بمثال هو: أن الحياة لازمة للعلم، ولا يمكن الاستدلال بوجود الحياة على وجود العلم، فبطل ما قاله. (51)

٤. الفاعل في المجاز العقلي:

ومن النقاط التي شجر فيها اختلاف بين الجرجاني والرازي - الفاعل في المجاز العقلي:
 الجرجاني لا يشترط أن يكون في جميع صيغ المجاز العقلي [فاعل ظاهر]، بل يكفي أن تلمحه من خلال الصيغة، وينصح إلا تتكلف استخراجها، فإنك ستقع في التعسف.
 يقول الجرجاني: (وأعلم أنه ليس بواجب في هذا أن يكون للفعل فاعل في التقدير، إذا أنت نقلت الفعل إليه عُدت به إلى الحقيقة، مثل أنك تقول في: [رَبِحْتَ تَجَارَتَهُمْ] (52) (ربحوا في تجارتهم) وفي [يحمي نساءنا ضرب]، [نحامي نساءنا بضرب]، فإن ذلك لا يتأتى في كل شيء، ألا تري أنك لا يمكنك أن تثبت للفعل في قولك [أقدمني بلدك حق لي علي إنسان] فاعلاً سوى الحق، وكذلك لا تستطيع في قوله
 وَصَيَّرْتَنِي هَوَاكَ وَبِي لِحَيْنِي يُضْرَبُ الْمَثَلُ
 وقوله:

يَزِيدُكَ وَجْهُهُ حُسْنًا إِذَا مَا زِدْتَهُ نَظْرًا
 أن تزعم أن لصيرني فاعلاً قد نُقل عنه الفعل، فجُعل [للهم]، كما فُعل ذلك في [ربحت تجارتهم] و [يحمي نساءنا ضرب]، ولا تستطيع أن تقدر [ليزيد] في قولهم: [يزيدك وجهه] فاعلاً غير [الوجه]. (53)

فلاعتبار إذن - كما يقول الجرجاني - بأن يكون المعنى الذي يرجع إليه الفعل موجوداً في الكلام على حقيقته
 أما الرازي فنجد أنه يُصرُّ على وجود الفاعل، وعلى كشفه للعين ويرفض جملة ليس فيها فاعل ظاهر، يستقر الفعل عليه. يقول: (إن الفعل يستحيل وجوده إلا من الفاعل، والفعل المسند إلى شيء إما أن يسند إلى ما هو مستند إليه في ذاته فيكون الإسناد إليه حقيقياً. وإذا لم يسند إلى ذلك الشيء، فلا بد من شيء آخر يكون هو مسنداً إليه لذاته، وإلا لزم حصول الفعل لا عن الفاعل، وهو محال). (54)

وراح الرازي يظهر الفاعل في الأمثلة التي تحاشى الجرجاني إظهارها فيها، فقال: وأما قولك: [أقدمني بلدك حق لي علي إنسان] فالإقدام عبارة عن فعل القادم للقادم. والقادر في

فعله للشيء لا يحتاج إلا إلى الداعي، وهو العلم والاعتقاد بكون الفعل مصلحة وذلك هاهنا حاصل، لأن علمه بأن له في تلك البلدة حقاً هو الحامل له على ذلك الفعل، وأما قوله: [يزيدك وجهه حسناً] فالزيادة في الحسن لها فاعل حقيقي وهو الله تعالى، وكذلك القول في سائر الأمثلة المذكورة.⁽⁵⁵⁾ ولم يكن الرازي وحده الذي رفض جملة ليس فيها فاعل فقد وقف السكاكي في المفتاح [مفتاح العلوم] إلى صف الرازي، وانطلق يعرض ضمناً بما جاء به الجرجاني، ويؤيد نظرية سلفه الرازي، وذلك دون أن يذكر اسمه، فقال: (ولا يجوز في نحو [سرتني رؤيتك] ونحو [أقدمني بلدك حق لي على فلان] ونحو:

وَصَيَّرْتَنِي هَوَاكَ وَيِي لِحَيْنِي يُضْرَبُ الْمَثَلُ

ونحو

يَزِيدُكَ وَجْهُهُ حُسْنًا إِذَا مَا زِدْتَهُ نَظَرًا

إلا يكون لكل من هذه الأفعال فاعل، وفي التقدير إذا أسندت الفعل إليه، وجدت الحكم واقعاً في مكانه الأصلي عند العقل، ولكن حكم العقل فيها، فأما شيء ارتضى بصحة إسنادها فهو ذاك، فإذا ارتضى في [سرتني رؤيتك] صحة إسناد السرور إلى من رزقك الله رؤيته، وأتاحها لك، وهو الله عز وجل، فقل: أصل الكلام [سرتني رؤيتك]، كما تقول في [أنبت الربيع البقل]، أصل الحكم: أنبت الله البقل وقت الربيع، وفي [شفى الطبيب المريض]، أصل الحكم: شفى الله المريض عند علاج الطبيب، وإذا ارتضى في: [أقدمني بلدك حق لي على فلان]، صحة استناد [أقدمني] إلى نفسك على معنى: أقدمتني نفسي لأجل حق لي على فلان، أي: قدمت لذلك، كما تصرح بذلك، فتقول: حملتني نفسي على الطاعة، أي أطعت ويواصل السكاكي قائلاً: وحاصله يرجع إلى معنى: أقدمني قدرتي على القدوم، والداعي إليه الخالص، فالفاعل في وجوده لا يحتاج إلا إلى قادر ذي داع له إليه خالص، ونظيره: [محبتك جاءت بي إليك]، الأصل: [جاءت بي نفسي إليك لمحبتك]، أي جئت لمحبتك ووجد المجي إليك من نفسي لمحبتك] ثم يقول: وإياك والظن: بـ [أقدمني بلدك حق لي على فلان]. ومحبتك جاءت بي إليك - كونهما حقيقتين! فالعلان فيهما مسندان - كما ترى - إلى مجرد الداعي، والعقل لا يقبل الداعي فاعلاً، وإنما يقبله محرراً للفاعل، أعني للمتصف بالقدرة.⁽⁵⁶⁾

ويواصل السكاكي حديثه مظهرًا الفاعل في الجمل التي تحاشي الجرجاني ذكره فيها ويقول كما قال سلفه الرازي: وإذا ارتضى في [صيرني هواك] صحة استناد [صير] إلى الله تعالى، على معنى: [أهلكني الله ابتلاء بسبب إتباعي هواك]. وإذا ارتضى في [يزيدك وجهه حسناً] في [وجهه]، لما أودعه من دقائق الحسن والجمال بكمال قدرته، متى تأملت فقل: فاعل [أقدمني]، وفاعل [صيرني]، و[يزيد]، هذ (57) وهذا الاختلاف في [الفاعل في المجاز العقلي] بين الرازي والجرجاني أدى إلى انقسام البلاغيين إلى فريقين:

الأول: كان في صف الرازي، نذكر منه السكاكي⁽⁵⁸⁾ والقزويني⁽⁵⁹⁾

والثاني:

كان في صف الجرجاني، ومثل له بالتقنازاني⁽⁶⁰⁾ و الصفدي⁽⁶¹⁾ ويبدو لي أن هذا الخلاف يشير إلى اتجاهين بلاغيين اتجاه عربي واضح مبين، مثله الجرجاني وصحبه، واتجاه أعجمي مّيال إلى الفلسفة والمنطق، مثله الرازي وصحبه؟ تلك هي النقاط الكبيرة والتي تبين فيها اختلاف بين العالمين الكبيرين وهي معدودة وجزئية، فكانت الكفة الراجحة في جانب الجرجاني تارة، وفي جانب الرازي تارة أخرى، مما يدل دلالة قاطعة أن الرازي لم يكن ناقلاً وشارحاً لكتب استاذة الجرجاني بل كانت له بصمته البلاغية الواضحة.

الخاتمة:

الحمد له الذي بنعمته تتم الصالحات، أحمد الله الذي يسر لي كتابة هذه الورقة البحثية والتي خرجت منها ببعض النتائج والتوصيات.

النتائج:

1. تعرض الرازي لظلم واضح من قبل النقاد المحدثين.
2. هناك العديد من المسائل البلاغية نشب فيها خلاف بين الرازي وعبدالقاهر، فكانت الكفة راجحة في جانب الجرجاني مرة وفي جانب الرازي مرة.
3. لم يكن الرازي ناقلاً لماورد في كتابي عبدالقاهر وحسب، بل كان شارحاً ومحللاً ومخالفاً في بعض المسائل.
4. هذا الاختلاف بين عبدالقاهر والرازي ولّد اتجاهين بلاغيين اتجاه عربي واضح مبين، مثله الجرجاني وصحبه، واتجاه أعجمي مّيال إلى الفلسفة والمنطق، مثله الرازي وصحبه.
5. أن الرازي لم يكن نسخة من الجرجاني، فقد كان يوافقه حيناً ويخالفه حيناً آخر.
6. لم يوفّر الرازي بما تعهد به في مقدمة كتابه (نهاية الإيجاز)، فلم يكن مختصراً ومهذباً ومرتباً لكتابي عبدالقاهر وحسب.
7. مدرسة الرازي البلاغية هي امتداد لمدرسة عبد القاهر، وإن انصرفت عنها في تحكيم الذوق الأدبي.

التوصيات:

إن كتاب الرازي (التفسير الكبير) يعج بالمسائل البلاغية، وأن البلاغة فيه تكمن بصورة أوضح من (نهاية الإيجاز)، لذلك نوصي الباحثين من بعدنا بطرق باب هذا التفسير، لاستخراج الدرر البلاغية فيه وتوضيح إن كانت بلاغته هنا هي ذات بلاغة (دلائل الإعجاز) و(أسرار البلاغة)، أم أنه خالف بلاغة الجرجاني في تفسيره لبعض الآيات.

المصادر والمراجع:

- (1) الإمام فخر الدين محمد بن عمر بن الحسين الرازي/ نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز/ تحقيق- الدكتور نصر الله حاجي/ الطبعة الأولى (1424هـ-2004-) / دار صادر بيروت ص 25
- (2) السابق / نفس الصفحة
- (3) نهاية الإيجاز / ص 25
- (4) شوقي ضيف، البلاغة تطور وتاريخ، الطبعة السادسة، دار المعارف 1119 القاهرة ص -272 273
- (5) مازن المبارك ، الموجز في تاريخ البلاغة دار الفكر ، الطبعة الثانية 1400هـ- 1979م ص 109
- (6) عبد القادر حسين ، أثر النحاة في البحث البلاغي ، الطبعة الثانية ، دار قطري بن الفجاءة ، الدوحة - قطر ، ص 448
- (7) ديوان الخنساء / دار صادر بيروت / ص 119 من قصيدتها التي مطلعها
ألا يا صخر إن أبكيت عيني فقد أضحتني دهرًا طويلًا
- (8) الشيخ الإمام أبي بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني/ دلائل الإعجاز / قرأه وعلق عليه محمود محمد شاكر / الطبعة الخامسة 1424هـ - 2004م / مكتبة الخانجي بالقاهرة ص -179 180.
- (9) ديوان الأعشى / دار صادر بيروت / ص 84 من قصيدته المسماة (أخو الحرب)
- (10) دلائل الإعجاز / ص 181
- (11) نهاية الإيجاز / ص 82.
- (12) هو الوفي هذه العبارة في (دلائل الإعجاز) هكذا :[هو الوفي حين لا تظن نفس بنفس خير] .. [أنت الوفي حين لا يفي أحد] / أنظر دلائل الإعجاز / ص 180 ، 195 .
- (13) نهاية الإيجاز / ص 83 .
- (14) السابق / نفس الصفحة .
- (15) دلائل الإعجاز/ ص -189 190
- (16) نهاية الإيجاز /ص 85.
- (17) الإمام جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي/ همع الهوامع في شرح جمع الجوامع / تحقيق أحمد شمس الدين / دار الكتب العلمية بيروت لبنان / الطبعة الأولى 1418هـ - 1998م / ج11/ ص 329 - 336.
- (18) ورد هذا البيت في ، عبد الرحمن البرقوني /شرح ديوان المتنبي / دار الكتاب العربي ، بيروت لبنان / طبعة 1407هـ - 1980م / ج3 / ص 151
- (19) دلائل الإعجاز / ص 190.
- (20) أبو يعقوب يوسف بن محمد بن علي السكاكي / مفتاح العلوم / تحقيق الدكتور عبد الحميد هندوي / الطبعة الأولى 1420 هـ - 2000م / دار الكتب العلمية بيروت لبنان/ ص 315.
- (21) نهاية الإيجاز / ص 63-35

- (22) راجع دلائل الإعجاز / ص 45 - 46 - 47 - 48 - 49 - 53 .
- (23) نهاية الإيجاز / ص 35 وما بعدها .
- (24) والقواء: المكان القفر ، أذاع المعصرات به : هي الرياح العاصفات ذوات الضار ، خيران : صفة لمحدوف وهو السحاب المتردد ، سار : يسير ليلاً ، ملوه خضل : يحمل ماءً غزيراً
- (25) راجع دلائل الإعجاز / ص 146
- (26) السابق / الصفحة نفسها ، والبيتان ينسبان لعمر بن أبي ربيعة ،
- (27) هو لابن عنقاء القزاري ، راجع ، أبو العباس محمد بن يزيد المبرد / الكامل في اللغة والأدب / دار الفكر 1/14
- (28) ديوانه / ص 494 من قصيدته [ولي الشباب]
- (29) راجعها في دلائل الإعجاز / ص 146 - 153.
- (30) نهاية الإيجاز / ص 213.
- (31) السابق / ص 192
- (32) دلائل الإعجاز / ص 280.
- (33) السابق / ص 278.
- (34) العباله : مصدر عبل إذ غلظ ، والعبل الضخم من كل شيء ، ابن منظور / لسان العرب / دار إحياء التراث العربي / مؤسسة التاريخ العربي / بيروت - لبنان / الطبعة الأولى 1416هـ - 1996م
- (35) الشيخ الإمام أبي بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني / أسرار البلاغة / تحقيق، محمود محمد شاكر / الطبعة الأولى 1412 هـ - 1991م / دار المديني بجدة / ص 413- 414
- (36) دلائل الإعجاز / ص 434.
- (37) السابق / ص 435.
- (38) سورة الزلزلة / آية 2.
- (39) نهاية الإيجاز / ص 137.
- (40) أسرار البلاغة / ص 45 - 46 .
- (41) نهاية الإيجاز / ص 133 - 135 .
- (42) سورة الإسراء / آية 24
- (43) نهاية الإيجاز / ص 160
- (44) دلائل الإعجاز / ص 71-72.
- (45) هاية الإيجاز / ص 162 - 163.
- (46) البقرة / آية 16.
- (47) دلائل الإعجاز / ص 296 - 297
- (48) نهاية الإيجاز / ص 96.

- (49) مفتاح العلوم / ص 508 - 509 .
- (50) السابق / ص 509-508.
- (51) جلال الدين أبو عبد الله محمد بن قاضي القضاة القزويني / التلخيص في علوم البلاغة / تحقيق الدكتور عبد الحميد هنداوي / الطبعة الأولى 1418 هـ - 1992م / دار الكتب العلمية / بيروت لبنان / ص 12-13.
- (52) سعد الدين التفتازاني وآخرون / شروح التلخيص / دار السرور / بيروت - لبنان / 1 / ص 258 - 263.
- (53) عبد المتعال الصعيدي / بغية الإيضاح / مكتبة الآداب / المطبعة النموذجية. / 1/ص64

Psycholinguistics and Second language acquisition

Dr. Tahiya Alshaikh Alhameem Yousif

Associate professor of Applied Linguistics - Faculty of Education - English Language Department - Alzaieem Alazhari University

Abstract:

Psycholinguistic currently represents a widely diverse field. Prior to uttering speech sounds, infants make a variety of sounds This paper aims to have a preliminary introduction about psycholinguistics and its role in second language acquisition. Psycholinguistics or psychology of language is the study of the interrelation between linguistic factors and psychological aspects. The main subject of research in psycholinguistics is the study of cognitive processes that underlie the comprehension and production of language, and the way the cultural environment interact. The field of psycholinguistics has been defined by reaction to Chomsky's supporters and opponents. In this paper a selective review of some recent illustrative psycholinguistics research on L2 acquisition will be provided. In psycholinguistics researchers try to develop models to describe and predict specific linguistic behavior. Since the linguistic revolution of the mid -1960 the field has brooded to encompass a wide range of topics and disciplines. Psycholinguistics is interdisciplinary and is studied in different fields such as psychology, cognitive science and linguistics. Here after a brief introduction to psycholinguistics, how psycholinguistics illustrates language comprehension from words to texts will be explained.

Key words: psycholinguistics, comprehension, acquisition process.

يمثل علم علم اللغة النفسي حاليًا مجالًا متنوعًا على نطاق واسع. قبل نطق أصوات الكلام، يصدر الأطفال مجموعة متنوعة من الأصوات. تهدف هذه الورقة إلى الحصول على مقدمة أولية عن علم اللغة النفسي ودوره في اكتساب اللغة الثانية. علم اللغة النفسي، هو دراسة العلاقة المتبادلة بين العوامل اللغوية والجوانب النفسية. الموضوع الرئيسي للبحث في علم اللغة النفسي هو دراسة العمليات المعرفية التي تكمن وراء فهم اللغة وإنتاجها، والطريقة التي تتفاعل بها البيئة الثقافية تم تحديد مجال علم اللغة النفسي من خلال رد الفعل تجاه مؤيدي تشومسكي ومعارضيه. في هذه الورقة، سيتم تقديم مراجعة انتقائية لبعض أبحاث علم اللغة النفسي التوضيحي الحديث حول اكتساب اللغة الثانية. يحاول الباحثون في علم اللغة النفسي تطوير نماذج لوصف السلوك اللغوي المحدد والتنبؤ به. منذ الثورة اللغوية في منتصف عام 1960، نشأ المجال ليشمل مجموعة واسعة من الموضوعات والتخصصات. علم اللغة النفسي متعدد التخصصات ويتم دراسته في مجالات مختلفة مثل علم النفس والعلوم المعرفية واللغويات. هنا بعد مقدمة موجزة لعلم اللغة النفسي، كيف يشرح علم اللغة النفسي فهم اللغة من الكلمات إلى النصوص.

الكلمات المفتاحية: علم اللغة النفسي، الاستيعاب، عملية الاكتساب.

1. Introduction

We have minds and in our minds we have the means for producing and comprehending speech. But how did we come to have such abilities? At birth we cannot comprehend speech, nor can we produce speech. Yet, by the age of 4 years we have learned vocabulary and grammatical rules for creating a variety of sentence structures including negatives, questions, and relative clauses. And although 4-year-olds still have passives and some other elaborate syntactic structures to learn, along with a never-ending stock of vocabulary items, they have already overcome the most difficult obstacles in language learning. This is true of children the world over, whatever the language may be.

Indeed, the language proficiency of the 4- or 5-year-old is often the envy of the adult second-language learner, who has been struggling for years to master the language. It is one of the fundamental tasks of psycholinguists to explain how children learn language.

Psycholinguistics that means psychology of language is the study of the psycho-logical and neurological factors that enable humans to acquire, use, comprehend and produce language (“Altman”, 2001, p.1). Due mainly to a lack of cohesive data on how human brain functions, modern research makes use of biology (natural science concerned with the study of life and living organism), neuroscience (the scientific study of how information concerning faculties such as perception, language, reasoning, and emotion is represented and transformed in a human or other animal nervous system or machinery, linguistics and information theory (a branch of applied mathematics and electrical engineering involving the quantification of information).

To study how brain processes language, there are a number of sub- disciplines with non-invasive techniques for studying the neurological workings of the brain, for example neurolinguistics has become a field in its own right. Psycholinguistics covers the cognitive processes that make it possible to generate grammatical and meaningful sentences out of vocabulary and grammatical structure as well as the processes that make it possible to understand utterances, words, texts, etc. (Miller & Emas , 1983) .

Psycholinguistics concerns with the study of the cognitive process that supports the acquisition and use of language. The scope of psycholinguistics includes language performance under normal circumstances and when it breaks down, For example following brain damage. Historically the focus of most psycholinguists has been on first language (L1), acquisition of first language in children and in research on adult comprehension and production (Schmitt, 2002, p.133-140). The findings and concepts of psycholinguistics is used and studied by people in a variety of fields. Such as psychology, cognitive science linguistics, and neroulinguistic. There are several subdivisions within psycholinguistics that are based on the components that make up the language.

2. Statement of the Problem

Due to the fact that psycholinguistics is an interdisciplinary field, nowadays it is the focus of researchers who study the

interrelation between mind and language. The explanation of the process of comprehension from a psycholinguistic perspective from a word to a text is another area of interest of psycholinguists.

2.Aims of the Study

In this paper a selective review of some recent illustrative psycholinguistic research on second language acquisition and competent bilingual performance will be provided.

3.Research Questions

In this research the following questions will be answered:

1. What is psycholinguistics?
2. Who is psycholinguist?
3. What is the main focus of psycholinguistics?

Literature Review

First-language learning

Of the simple Consonant + Vowel + Consonant variety ('panpan'). This structure of babbling as repeated syllables has been found to be produced by children in all studied languages.

The sounds that infants make involve many but not all of the speech sounds that occur in the languages of the world. For example, English sounds like the 'th' in 'though' and the 'th' in 'thin' are rare, as are the click sounds common in various African languages such as Zulu. In time, however, such vocalizations take on the character of speech. From as early as 6 months of age infants from different language communities begin to babble somewhat distinctively, using some of the intonation of the language to which they have been exposed (Nakazima, 1962).

Research seems to indicate that in languages where the intonation contours are quite distinctive, native speakers can tell the difference between the babble of infants who were learning their (the native speakers') language as opposed to the babble of infants learning other languages (de Boysson-Bardies et al., 1984).

The production of sounds using the intonation contours of the first language is obviously a learned phenomenon because when infants babble they follow the intonation contours of the language which they hear. This is something that deaf infants deprived of

hearing speech do not do. While such infants are able to vocalize and cry, they do not progress to babbling. Interestingly, deaf infants who have been exposed to sign language from birth do the equivalent of babbling – with their hands (Petitto and Marentette, 1991)!

The development of speech production

Prior to uttering speech sounds, infants make a variety of sounds – crying, cooing, gurgling. Infants everywhere seem to make the same variety of sounds, even children who are born deaf (Byrne, B. (1992). The ability and propensity to utter such sounds thus appear to be unlearned. Later, around the seventh month, children ordinarily begin to babble, to produce what may be described as repeated syllables ('syllabic reduplication'), e.g. 'baba', 'momo', 'panpan'. While most of the syllables are of the basic Consonant + Vowel type ('baba' and 'momo'), some consist of closed syllables. It is from the advanced stage of babbling that children move into uttering their first words. Often this occurs at around 1 year of age but can occur much earlier or much later. When children begin to utter words, somewhat surprisingly only some of the sounds that they have uttered in babbling appear in speech. The other sounds must be reacquired.

And there may be some order to the acquisition of speech sounds. For example, sounds like /x/ (as in Bach), /k/, and /l/ that commonly occurred in vocalization and babbling prior to speech may now tend to occur later, after the acquisition of such phoneme sounds as /p/, /t/, /m/, /a/ 'fall', and /o/ 'tall'. A phoneme, it should be said, represents a class of speech sounds in a language. For example, in the word 'pep' the individual sound /p/ can represent the sound at the beginning of the word 'pep' as well as the sound at the end of the word 'pep'. (Incidentally, the letters surrounded by slashes (/ /) indicate that a phoneme sound is identified. A phoneme sound is a single discrete sound of a language.) Phonetically, the two sounds are different, with /p/ in the final position having a large amount of aspiration (puff of air). Nevertheless, they are regarded as the same phoneme.

There is, then, some discontinuity between babbling and meaningful speech Petitto, L. A. and Marentette, P. F. (1991)

Linguistic related areas

Phonetics and phonology are concerned with the study of speech sounds within psycholinguistics, research focus is on how the brain process and understand that sounds.

Morphology is the study of word structure especially the relationship between related words (such as dog and dogs) and the formation of words based on rules (such as plural formation).

Syntax is the study of the patterns which dictate how words are combined to form sentences. Semantics deal with the meaning of words and sentences where syntax is concerned with the formal structure of sentences. Pragmatics is concerned with the role of context in the interpretation of the meaning.

Psychology related areas

The study of word recognition and reading examines the processes involved in the extraction of orthographic, morphological, phonological and semantic information from patterns in printed texts. Developmental psycholinguistics studies infants and childrens' ability to learn and process language, usually with experimental or at least quantitative methods (as opposed to naturalistic observations such as those made by Jean Piaget, in his research on the development of children).

The field of psycholinguistics has been developed and redefined by reaction to Chomsky. Chomsky's view about creating syntactic sentences was that language exists because human possess an innate ability and was highly critical of skinner's book in 1959. That review started what has been termed the cognitive revolution in psychology. The review of Chomsky still holds that the human ability to use syntax is qualitatively different from any sort of animal communication; this ability may have resulted from a favorable mutation or from an adaptation of skills evolved for other purposes (Byrne, B. (1992)).

One of the supporters of this view is that the theory that language serves group needs. Better linguistic expressions may

have produced more cohesion, cooperation, and potential for survival. The con view still holds that that language –including syntax – is an outgrowth of hundreds of thousands of years of increasing intelligence and tens of thousands of years of human interaction.

Contemporary theories besides Chomsky, working in the field of theories of psycholinguistics includes George Lack off and Steven Pinker. More recently, psycholinguists have recognized the importance of extending the study of language processing to individuals who are acquiring or actively using more than one language. In this paper the term bilinguals is used to refer to such individuals, even though their additional languages may not be as strong as their first language. Because bilinguals outnumber monolinguals in the world's population, bilinguals more than monolinguals provide a genially universal account of the cognitive mechanisms that underline language performance (Schmitt, 2002, p.133-149). Furthermore the use of two or more languages provide a powerful tool for investigating issues of cognitive representation and processing that are otherwise hidden from view.

Two important psychological variables:

motivation and attitude

Motivation

A number of factors that affect second-language learning operate only in certain types of situations. The question of motivation for learning a second language, for instance, is not likely to arise in a natural type of setting such as with a young child. A 1- or 2-year-old needs no motivation to learn a second language; given language input, the young child will automatically learn – with learning even occurring in negative circumstances. An older child of 4 or 5 years, however, may need motivation in order to learn a second language since by that age the child may be aware of whether a language is positively or negatively regarded by others, or the child may prefer other activities.

The planned learning situation such as the classroom, however, presents a very different problem. There is an element of choice

involved in attending class, listening to the teacher, participating in activities, and in doing assignments. The amount of exposure that one receives and the amount of attention and effort that one devotes to learning may be affected by one's motivation. Dislike of a teacher, for example, could seriously affect Second-language learning.

Language learning unless it is balanced by a high degree of motivation that enables one to persist.

There is no reason to suppose that some sort of special motivation or purpose is necessary for second-language learning. In general, there are a large number of variables involved in second-language learning, such as intergroup attitudes and climate, social situation, personality and self confidence, desire to communicate with a particular person, to name just a few (MacIntyre et al., 1998). In an actual classroom situation any one of them could affect motivation. Teachers are generally well aware of this possibility and often devise ways to increase positive motivation and attitudes (Crookes and Schmidt, 1991).

Attitude

A negative attitude towards the target language or its speakers, or the other members of the class, may also affect one's determination and persistence to be involved in the classroom and its activities (Gardner and Lambert, 1972; Oller et al., 1977, 1978; Chihara and Oller, 1978; Gardner, 1985). This same negative attitude could impair memory functioning and detract from focusing on the target language. In the same way, any of a host of personality and sociocultural variables could have deleterious effects (Brown, 1987). Many variables, such as status and cultural background, become more potent with the age of the learner and are important considerations in the classroom learning situation.

This is not to say that attitude may not play a role in the natural situation as well. By 4 years of age children have developed attitudes towards language. They know how people react to different languages. For example, children may not wish to use their native, but foreign for this country, language outside of the home. They

may prefer to conform to their peers and other members of the dominant language community.

Specific questions with respect to bilinguals are Is L2 acquisition different from L1 acquisition?

To what extent does the L1 play a role in using the L2?

Are there rules governing code-switching (the use of More than one language in an utterance)?

How do speakers of more than one language keep the two languages apart?

How are languages acquired at some point in time Lost or maintained over time? (Schmitt, 2002, p.133-149)

This work according to Schmitt (2002) is framed by an important set of assumption about language and cognition (p.133-137). First it is assumed that the cognitive process that are revealed as individuals acquire proficiency in a second language share a common bases with the process that are in place for competent bilinguals . Here, first of all the basic assumption is that L2 learners and proficient bilingual relay on similar cognitive mechanisms that are generally universal across languages , although the relative importance of some factors may differ depending on the structural properties of the language involved . For example where the L2 shares the same alphabet with the L1 can have profound consequences for the nature of cross language interactions. Yet we assume that fundamentally the same cognitive resources are used when a native Persian speaker learns English or a native English speaker learns Persian. Thirdly it is assumed the same cognitive recourses are universally available to all learners although individuals will differ in some respects that that may have specific implications for success in L2 learning. For example the degree to which individuals can devote memory and intentional resources to processing and storage, may play an important role in their ability to develop automaticity in the L2, to resolve ambiguities during sentence comprehension and to inhibit the L1 when required to do so.

This study is outlined as follows. First we focus on the way in which psycholinguistics construct cognitive models to

characterize to representations and process that underline language performance. Due to the fact that our review will be necessarily brief, our illustration is restricted to a model of language production that has been extended to bilingual speaker. The model captures many of the core problems that need to be resolved when speakers have more than one language available. The model may also be used the way in which psycholinguistics formulate hypotheses and conduct experiments to test theoretically based predictions.

Second we will illustrate the contribution of psycholinguistics research by considering a set of selected questions that have been the focus of empirical selective nature of lexical in word recognition and the development of lexical proficiency in second language and aspects of language retention and attrition. One of our purposes in this paper is to illuminate the general logic and method of psychological approaches to research.

Significance of the studying of psycholinguistic

In psycholinguistics researchers try to develop models to describe and preferably predict specific linguistic behavior (Benson, D. F. and Patten, D. H. (1967)). The significance is that it captures all aspects of language use. Ultimately psycholinguistics tries to have a model that describes how language is processed in our brain. The other significance of studying of psycholinguistics is that it uncovers universal processes that governs the development, use , and breakdowns of language (Bates et.al ,1995 , p.96)

However to the extent that research in a given subfield of psycholinguistics is dominated by English, we cannot distinguish between universal mechanisms and English-specific facts. Psycholinguistics present a research on language development in children, language symptoms in brain injured adults, and language processing in normal adults, in an order that reflects the impact that cross language variations have had on theoretical framework within each field (Homby A.S (2002).

5.Discussion

What is psycholinguistics? The earliest use of the term „psycholinguistics“ was in J.R Kantor Objective Psychology

of Grammar (1936), in which Kantor as an ardent behaviorist attended to refuse the idea that language reflected any form of intended cognition or mind. According to Kantor the German psycholinguists tradition was simply wrong. The term more firmly established with the publication in 1954 of a report of a working group on the relationship between linguistic and psychology entitled psycholinguistics. The reports was published simultaneously in two journals, that separately served the linguistics and psychology discipline. Almost 50 years on, research into the many different aspects of the psychology of language is published in a vast range of journals, and account for around 10 percent of all publications in psychology. Carroll, J. B. (ed.) (1956)

According to Crystal, D. (1987) the wide web free encyclopedia Psycholinguistics is the branch of cognitive psychology that studies the psychological basis of linguistic competence and performance. Psycholinguistics studies the psychological and neurological factors that enable human to acquire, use and understand language. Psycholinguistics mainly concern with the use of psychological / scientific / experimental methods to study language acquisition, production and processing.

In summary we can define psycholinguistics as a scientific study of mental processes and elements employed in language. Psycholinguistics is the empirical and theoretical study of the mental faculty. Since the linguistic revolution of the mid-1960s the field has developed to encompass a wide range of topics and disciplines.

Psycholinguistics started (as did the rest of psychology) in the early to mid 1960s. The Chomskian revolution (e.g. Chomsky, 1957, 1965, and 1968) promoted language and specifically its structure, as obeying laws and principles in much the same way as say chemical structures do, was sensitive to this emerging legacy when he wrote:

The linguistic philosophy which was only about language, and not about the world, is the boy who preferred the clock without the pendulum because although it no longer told the time, it went

more easily than before and at a more exhilarating pace. Martin, R. and He, T. (2004)

Subsequently psycholinguistic research has nonetheless recognized the inseparability of Language from its underlying mental machinery and external world.

Who is psycholinguist?

A psycholinguist is a social scientist who studies psycholinguistics. Ellis, R. (1994). The main interest of a psycholinguist is language development; language use and language break down .perception, attention, motor planning and memory, that is Critical for language but are not unique to language is the other areas of psycholinguistic interest. More specifically a psycholinguist studies language, speech production and comprehension, using behavioral and neurological methods which traditionally are developed in the field of psychology though other methods such as corpus analysis are also widely used. Due to its interdisciplinary nature psycholinguistics, can be found in linguistics, psychology, cognitive science, communication science, communication disorders and other departments. The main purpose of psycholinguistics is to outline and describe the process of producing and comprehending communication understanding. Psycholinguistic currently represents a widely diverse field. Many and are also considered to be linguists, nerolinguists, cognitive linguists neurocognitivist psycholinguistics. There are subtle differences between these titles, though they are all attempting to use different facets of similar issues.

What are the main interests of psycholinguistics?

Interest in psycholinguistics is not confined to psychology and linguistics. Many have been stimulated by its practical possibilities. One thinks of medical applications to the diagnosis and treatment of a heterogeneous variety of language disorders ranging from a simple stammering to the overwhelming complexities of aphasia. One thinks too of pedagogical applications of potential improvement in our methods for teaching reading and writing of second language.

If psycholinguistic principles were made sufficiently explicit, they could be applied to those technical concepts of the twentieth century. In George A Miller view the central task of psycholinguistics is to describe the psychological processes that go on when people use sentences (Field , 2006 , p-93) .

As we mentioned psycholinguistics is interdisciplinary. Harely (2005) states that the main object of research in psycholinguistics is the Study of the cognitive process that underlies the comprehension and production of language and the way cultural environment interacts with these two. More detailed subsections of psycholinguistics describes the language abilities of infants as they acquired their first words and develop their first grammatical skills (Miller , 1990 , p.143-187) , the representation and access of words (spoken and written) in the mental lexicon , the representation and process implicated in sentence processing and discourse comprehension , and finally the manner in which as we speak words and sentences. Psycholinguistics is as much about the study of the human mind itself as it is about the study of minds ability to communicate and comprehend (Altmann , 2001 ,p.129-135) and others . The full depth, richness, and scope of psycholinguistics go far beyond the limits afforded here.

Early days of psycholinguistics move to a selection of current topics, beginning with the language abilities of newborn infants, and moving on from how infants represent the speech they hear to , how they acquire first vocabulary and how later , as adults , they represent and access words in the mental lexicon (both spoken and written) . Psycholinguistics also attends to the acquisition of grammatical skills in children and the processing of sentences by adults to text and discourse understanding. Wilhelm Wundt (1832-1920) noted in *Die Sprache* (1900) psycholinguistics is as much about the mind as it is about the language.

6.Conclusion

The aim of this paper was to have an introductory explanation to psycholinguistics and second language acquisition. Also to provide a brief answer to the questions like: what is psycholinguistics? , who is psycholinguist? And what

is the main interest of psycholinguistics? Due to the fact that psycholinguistics is an interdisciplinary field, nowadays it is the focus of researchers who study the interrelation between mind and language. The explanation of the process of comprehension from a psycholinguistic perspective from a word to a text is another area of interest of psycholinguists that because of our limitation, we cannot afford it here. There are psycholinguistic related factors that affect comprehension. These factors related to individual differences and because of the mentioned reason we didn't explain them in this paper, and it has been left to be studied by other researchers.

References:

- (1) Altmann T. M. Gerry (2001), Psycholinguistics in review British Journal of Psychology 129–170 printed in Great Britain the British Psychological Society.
- (2) Bates, E. (1979) The Emergence of Symbols: Cognition and Communication in Infancy. New York: Academic Press.
- (3) Bates, E. , Dale , P.S, & Thai , D (1995) . Individual differences and their implications for theories of language development. In Fletcher & B. Mac Whinney, Handbook of child language (p.96-115) Oxford: Basil Blackwell.
- (4) Field, John, 2006: Psycholinguistics, New York, Rutledge English Language Introductions
- (5) Gernbacher, M.A. (ED.)(1994). Handbook of psycholinguistics, Sandi ago, CA: academic press
- (6) Harley, T. (2005): The Psychology of Language. From Data to Theory, New York, Psychology press Translation”vol. 52, p. 13-21.
- (7) Hatzidak, A.2007, .The Process of Comprehension from a Psycholinguistic Approach Translator journal ,vol.52 , p.13-21.
- (8) Homby A.S (2002) Oxford Advanced Learners Dictionary of current English.
- (9) Mehler, J., Jusczyk, P.W., Lambertz, G., Halsted, Bertoncini, J., and Amiel-Tison, C. (1988). precursor of language acquisition in young infant”s .Cognition, 29, 143-17 A
- (10) Schmitt Norbert, 2002: An Introduction to Applied Linguistics, Great Britain, Oxford University press Pp;133-150
- (11) Benson, D. F. and Patten, D. H. (1967) The use of radioactive isotopes in the localization of aphasia-producing lesions. Cortex, 3, 258–71.
- (12) Bochner, J. H. and Albertini, J. A. (1988) Language varieties in the deaf population and their acquisition by children and adults. In M. Strong (ed.), Language Learning and Deafness. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3–8..
- (13) Brownell, H. H. (1988) Appreciation of metaphoric and connotative word meaning by brain-damaged patients. In C. Chiarello (ed.), Right Hemisphere Contributions to Lexical Semantics. New York: Springer-Verlag, pp. 19–31.

- (14) Byrne, B. (1992) Studies in the acquisition procedure for reading: rationale, hypotheses, and data. In P. Gough, L. C. Ehri and R. Treiman (eds), *Reading Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1–34.
- (15) Carroll, J. B. (ed.) (1956) *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, MA: MIT Press.
- (16) Chomsky, N. (2000) *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (17) Crystal, D. (1987) *Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (18) Ellis, R. (1994) *The Study of Second-Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- (19) Harley, B. and Doug, H. (1997) Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 3, 379–400.
- (20) Lieberman, P. (1967) *Intonation, Perception, and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- (21) Lyon, J. (1996) *Becoming Bilingual: Language Acquisition in a Bilingual Community*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- (22) Martin, R. and He, T. (2004) Semantic short-term memory and its role in sentence processing: A replication. *Brain and Language*, 89, 76–82.
- (23) Nakazima, S. (1962) A comparative study of the speech developments of Japanese and American English in childhood. *Studies in Phonology*, 2, 27–39.
- (24) Petitto, L. A. and Marentette, P. F. (1991) Babbling in the manual mode: evidence for the ontogeny of language. *Science*, 251, 1493–6.
- (25) Sprache, E. and Sprache, G. (1969) *Reading in the Elementary School*. Boston: Allyn & Bacon.
- (26) De Boysson-Bardies, B., Sagart, L. and Durand, C. (1984) Discernible differences in the babbling of infants according to target language. *Journal of Child Language*, 11, 1–16.
- (27) Gardner, R. A. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

Cross Cultural Politeness Strategies in Arabic and English A Case Study of Secondary Schools, Hasaheisa Locality. Gezira State, Sudan

Mawaddah Ibrahim Min Alseed

Abstract:

Politeness strategies are differ cross-culturally. This study aims at showing the performance of politeness interaction cross-culturally and introducing some politeness strategies that used EFL classes. The study adopted the descriptive analytical method. The data were collected by means of a questionnaire from twenty five (25) teachers of secondary schools. Then the collected data were analyzed by the SPSS program. The study came out with the following results: EFL learners need to perform polite interaction in the classroom, being polite helps in showing respect in an interactional act, it is important for learners to keep a positive face when addressing people, positive politeness is to show solidarity and it is directed to the positive face of the addressee, negative face leads to apology and indirectness. Socio-cultural context influences learners' interaction. Showing politeness is differ cross-culturally. The study recommended: EFL learners should learn how to keep a positive face when addressing people.

Key Words: Politeness strategies, cross-culturally, positive face, negative face, indirectness.

مستخلص:

إستراتيجيات التآدب اللغوي في العرض الكلامي يختلف باختلاف الثقافات. تهدف هذه الدراسة الى تحديد أداء التواصل حسب التآدب الثقافي في صفوف تدريس اللغة الانجليزية كما تهدف الي توضيح استراتيجيات التآدب . إستخذت الدراسة المنهج التحليلي الوصفي كما إستخدمت نظام الاستبانة لجمع البيانات من خمسة وعشرين (٢٥) معلماً ومعلمة للغة إنجليزية بمحلية الحصاصيصا ولاية الجزيرة السودان. تم تحليل البيانات إحصائيا بنظام (SPSS). وبعد تحليل الاستبانة توصلت الدراسة للآتي: يحتاج الطلاب الى تطوير اداء التآدب في التفاعل الصفي ، من المهم ان تخاطب الناس باحترام ، الخطاب الايجابي المؤدب يعكس تضامن المجتمع وادب المتحدث بينما المخاطبة السلبية تقود للإعتزاز والمراوغة ، ثقافة المجتمع تؤثر علي المخاطبة وكيفية ادائها بين الطلاب والمعلمين في الصف الدراسي ،أوصت الدراسة بتعلم ثقافة وادب المخاطبة و ان يودي التواصل الصفي الدراسي بين طلاب اللغة الانجليزية بطريقة التآدب الموجهة.

1.0 Introduction

In general communication, people choose the right strategy to communicate with others, namely in a polite manner. Being polite is one of the ways people conducting speech quality. (Brown and Levinson, 1987) illustrate that a politeness theory is based on the concept that people have a social self-image. The face here means the speaker must be aware of the listener's needs about their faces, consider the listener's feelings, and minimize face threatening act (FTA). On the other hand, Yule (1996, p. 130) states that FTA is an action which gives threat to a person's face. Thus, in brief, politeness is an act of showing awareness of the hearers' social self image. Accordingly, politeness as a form of behavior developing in society to reduce frictions in communication. With similar vein, (Leech, 1983) states that politeness is a form of behavior aimed to develop and maintain mutual interpersonal relationship. This kind of strategy is indicated by the speaker act in which the utterance indicates a direct speech act which may cover an imperative device, such as suggestion, request, invitation, offer or order.

Searle (1969) asserts that, all speech acts such as requests are meaningful and that they are rule-governed. For that reason, in interactions, participants ought to be aware of their actions and

thus consider what named ‘face’, defined as” the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact” and that face can be lost, maintained or enhanced during interactions with others. (Brown,1987) asserts that, face is a set of wants, roughly “they want to be unimpeded” and a person’s desire to act without imposition, and “the want to be approved in certain respect”. In everyday communications, there are considerably a very large number of acts such as requests. Threatening Acts (FTAs) are acts that violate the hearers’ need to maintain his/her self steam, and be respected.

1.1 Statement of the Problem

The notions of politeness and the degree of politeness differ cross-culturally and thus, the different perceptions on politeness may lead to misunderstandings and conflicts for EFL learners. So, EFL learners need to be effective communicators in EFL settings, they are required to perform polite behaviors during their schooling and their future contact. This study tries to explain the polite behavior which helps EFL learners understand culture-specific concepts of politeness in Arabic and English.

1.2 Objectives of the Study

This study aims to:

- a. Resort different politeness behaviors cross-culturally.
- b. Investigate factors influencing politeness in EFL classes.
- c. Explain cultural differences in politeness behavior between Arabic and English languages.

1.3 Questions of the Study

The study will answer the following questions:

- a. To what extent does showing politeness vary cross-culturally?
- b. How do social factors influence EFL students’ performance of polite interaction?
- c. What are the differences in politeness behaviors in general?

1.4 Hypotheses of the Study

The study suggests the following hypotheses

- a. Showing politeness cross-culturally.
- b. Cross cultural factors influence EFL learners' performance of polite interaction .
- c. There are cultural differences in politeness behavior between cross-culturally.

1.5 Significance of the Study

This study explains the polite behavior which helps EFL learners understand culture-specific concepts of politeness in Arabic and English. It helps EFL learners understand culture-specific concepts of politeness; it sheds light on the semantic meanings of the word politeness in Arabic as compared to English.

1.6 Research Methodology

The study will use the descriptive analytical method. The questionnaire will be used as a tool to collect the data from the EFL teachers at secondary level. Then, the collected data will be analyzed statistically by the SPSS Program.

2.0 Literature Review

Politeness is a behavior that occurs in society to make them respect each other and reduce the possibility of getting conflict or dispute between members of the society (Holmes, 1995). Therefore, politeness strategy can contribute to the success of effective communication in the classroom.

2.1 Politeness and Social Communication

Politeness occurs in the communication in the society however, the use of politeness strategy differs in societies which have different language and culture (Ardi et al., 2018) For instance, positive politeness sometimes is preferred to negative politeness in some countries. (Kingwell,1993) emphasizes that to communicate means that the speakers do not only transfer their content of information but also the way they transfer it should not hurt the

hearers. It means that teachers and students should pay attention to the way they transfer the message in their communication. However, the development of social media which grows very rapidly can influence the use of language by students to interact with their teachers. The language that they use in the cyber world has a chance to be used by the students when they communicate with their teachers. Moreover, in the field teachers tend to create a friendly teaching and learning atmosphere since it is one of the character values that need to be integrated into the classroom activity. As a result, some students will feel spoiled by teachers.

The friendly environment that is built by teachers to create a more pleasant teaching and learning atmosphere might be misinterpreted by the students. Therefore, teachers have to put boundaries in order to avoid misinterpretation. Students also should pay attention to the way they communicate with their teachers. Thus, the occurrence of politeness strategy in the classroom interactions is important.

2.2 Politeness in EFL Learners' Interaction

The aim of learning a language is to be communicative, thus the theory proposed by (Celce-Murcia, 2007) about communicative competence is needed by language learners to communicate the language in a proper way. Providing polite classroom interaction for the students can contribute to the students' language development (Consolo, 2006). The politeness strategy can be shown from the interactions that occur in the classroom activity when teachers and students transfer their ideas in communication. However, to achieve the same understanding between the speakers is quite challenging because in speaking language learners such as the EFL students tend to be insufficiently equipped which causes psychological factors such as afraid of making mistakes and fear of criticism (Shen and Chiu, 2019). As a result their self-confidence to communicate in English is low and they often face some

difficulties in transferring their ideas to be well understood by the hearers (Sayuri, 2016). Moreover, both teachers and students have different communication style. Thus, a strategy to communicate in the classroom setting is needed to create effective classroom interactions between teachers and students (Tan et al., 2016). As such politeness strategy is needed in EFL classes.

2.3 Politeness Strategies in the Social Media

Politeness strategies also occur in the social media platform, (Jeanyfer and Tanto, 2018) had investigated the politeness phenomena in the text messages between people from different ranking power status. While (Ambarwati et al., 2019) investigated the politeness strategies used in the Facebook interactions posted by women. Both of the findings showed that in the written form politeness strategies also occurred. Ambarwati et al. (2019) argued that politeness strategies occurred as ‘a reflection of humanistic learning’. They elaborated politeness strategies in the social media platform as a process to show how people choose appropriate speech, maintain the power in doing communication and maintain the attitude to save interlocutor’s face. In addition, (Widiadnya et al., 2018) investigated the implication of politeness strategies used in the classroom interactions. The result showed that the use of politeness strategies in the classroom interactions imply positive results, for instance, it could create effective communication between teacher and students which contain respect value, improve their interactions, and lessen the interference in their communication. Encouraging the students related to the importance of having politeness strategy in communication will develop their awareness not only in communicative competence but also cultural awareness, and build their character values. Especially for students from the senior high school level which tend to get easily influenced by their environment either in the real or cyber world in a positive or negative way. Referring to the phenomenon above, the purpose

of this study is to investigate the teacher and students' politeness strategies in the EFL classroom interactions

A person's positive public image that is established in his or her social interactions is defined as face. It can be praise, honor, or self-esteem. Meanwhile, (Brown and Levinson, 1987) conceptualize face as the people's impression that they need to be free and appreciated in a certain respect. Thus, it indicates that every person tends to keep each other's self-image in the public to avoid getting offended or annoyed by others. There are four strategies, namely bald-on-record strategy, positive politeness strategy, negative politeness strategy, and off-record strategy. Through those strategies, the speaker can choose the appropriate strategy which can be used when he or she wants to prevent threatening acts to the hearer's face or at least minimize or soften it. The first strategy is called bald-on-record. It is used to convey information or message directly to the hearer (Brown and Levinson, 1987). Moreover, they elaborate that this strategy is used to avoid misunderstanding and misinterpretation between interlocutors since the speaker speaks effectively and directly. Thus, the utterances have to be spoken directly, vividly, unambiguously, and succinctly. (Brown and Levinson, 1987) declare that direct imperative or direct command is one form of bald-on-record strategy.

Further, they explain that there are two cases when the speaker uses this strategy. The first case is the non-minimization of the face threat. There are four conditions when the speaker uses the strategy to not soften the face threat. The conditions are when they are in an urgent situation, the speaker has more power than the hearer, the speaker has the desire to show sympathy, and when the speaker does not want to maintain the face. In addition, they state that the second case occurs when this strategy is 'actually oriented to face'. It occurs in three situations such as welcoming or inviting, farewells and offers. The second strategy is positive polite-

ness. It is addressed to enhance the hearers' positive face. (Brown and Levinson, 1987, p. 101) elaborate that it can be expressed by satisfying the hearers' face to make them feel that they are appreciated by others. Further, (Brown and Levinson, 1987, p. 102) propose three broad strategies of positive politeness: claim common ground, convey that the speaker and the hearer are cooperators, and fulfill the hearer's wants for some. In claiming common ground, they state that both of the speaker and the hearer share the same specific wants, goals, or values. Thus, the speaker may perform the claim by stating that he or she also feels interested in the hearer's wants. The second main strategy of positive politeness is conveying that the speaker and the hearer are co-operators. It implies that they are involved in the same interest, so they share the same goals. As a result, this strategy can improve the hearer's positive face. The last strategy on positive politeness is complying with the hearer's wants for some. Satisfying the hearer's positive face is the form of this strategy. It can be performed by fulfilling the hearer's wants directly such as by showing encouragement or giving items.

2.3.1 Positive Politeness Strategy

According to (Cutting, 2002, p. 48) the positive politeness strategy shows the speakers recognize that the hearer has a face to be respected. Positive Politeness Strategy is used when the speaker attempts to minimize the threat to the hearer's positive face by finding an agreement or giving compliments to the listener so that he/she feels good about himself/herself. This strategy is mostly used in situations where they both know each other fairly well. The friendliness in the relationship and the desire to be respected is recognized.

2.3.2 Negative Politeness

The third strategy is negative politeness. Brown and Levinson (1987, p. 129) define this strategy as 'redressive action' which

is oriented to hearer's negative face. This strategy aims to reduce the interference with the hearer's freedom of action. The speaker can perform this strategy by being indirect, using hedges, conveying pessimism in the utterance to express doubt, reducing the imposition, or giving respect to the hearer, (Culpeper, 2011). The speaker usually uses this strategy when he or she has social distant or feels awkward towards the hearer. Furthermore, the last strategy is called off-record. It enables the speaker to perform FTA indirectly. Thus, the speaker's utterance consists of more than one possible interpretation. Since there are many interpretations that can be drawn from the speaker's utterances, so it is up to the hearer's choice to decide how to interpret it. Negative Politeness Strategy is used when the speaker wants to protect the hearer's negative face by performing indirect acts to minimize the imposition of the request on the hearer (Krisnoni, 2013). This strategy is similar to Positive Politeness in that it is mostly used in situations where the speaker recognizes the friendliness and the desire to be respected by the hearer. However, the speaker assumes that he/she is in some way imposing on the other.

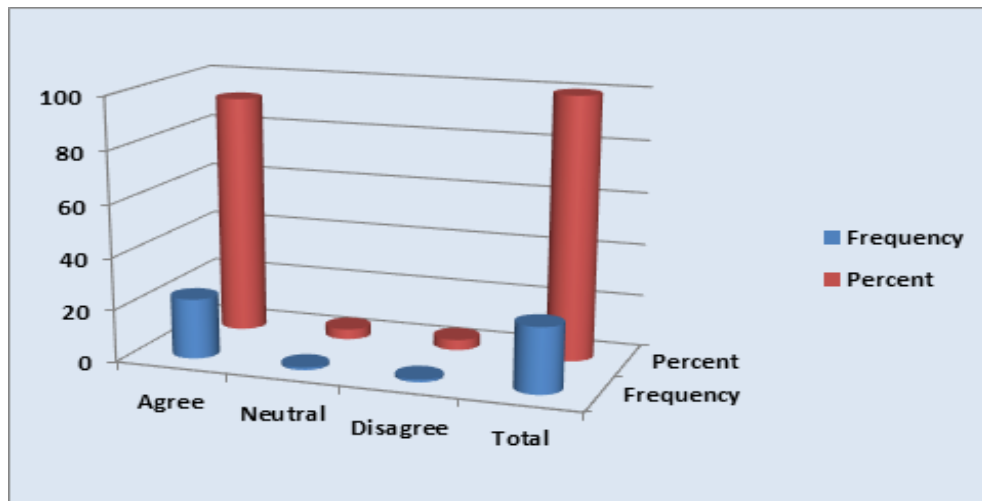
3.0 Material and Method:

The participants of this study were the EFL secondary school teachers in El-hasahisa Locality, Gezira State, Sudan (2021). To collect the required data, a questionnaire was designed, revised and distributed to the sample who were twenty five (25) EFL teachers. Then the collected data was statistically analyzed by SPSS program. The analyses of the questionnaire were shown in the following tables.

3.1 Data Analysis

Statement (1)EFL learners need to interact politely and develop awareness about cultural aspect of the target language.

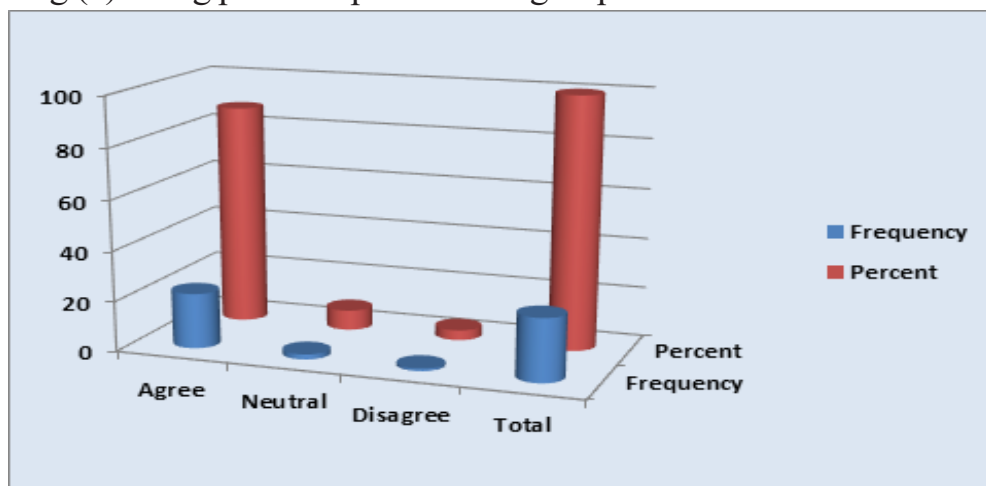
Fig (1) EFL learners need to develop the performance of polite interaction



According to the statistical analysis in fig (1), (92%) of the sample agree that EFL learners need to interact politely and develop awareness about cultural aspect of the target language. Only (4) of the sample are neutral and (4%) of the sample disagree with the statement.

Statement (2) Being polite helps in showing respect in an interactional act..

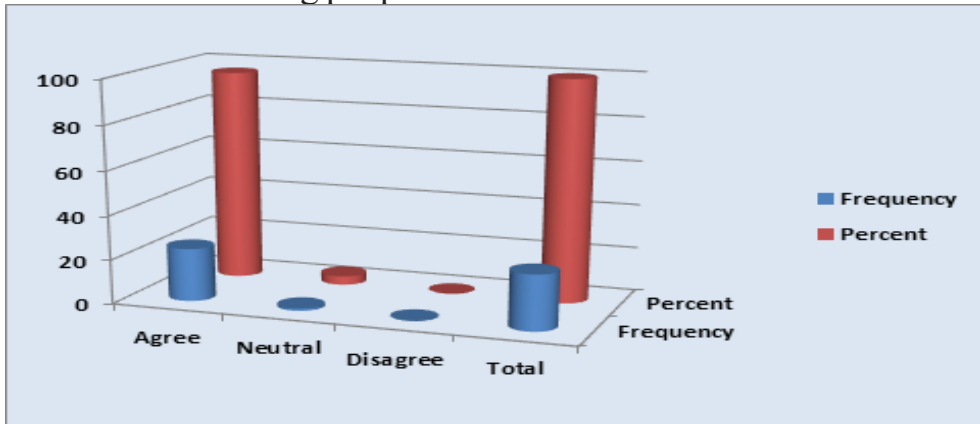
Fig (2) Being polite helps in showing respect in an interactional act..



According to the statistical analysis of fig (2), (88%) of the sample agree that being polite helps in showing respect in an interactional act.. However, (8) of are neutral and (4%) of the sample disagree with the statement. Therefore, the statement is justified.

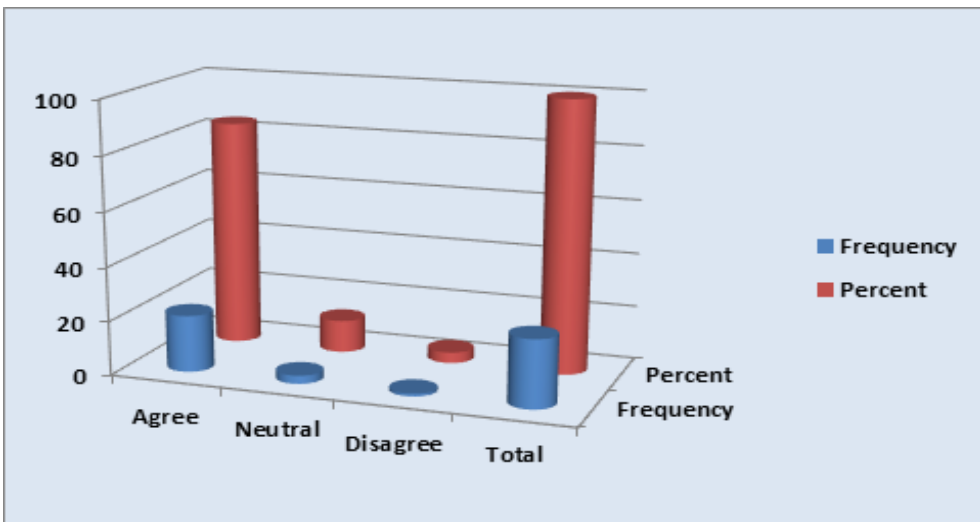
Statement (3) It is important for EFL learners to keep a positive face when addressing people

Fig (3) It is important for EFL learners to keep a positive face when addressing people



According to the statistical analysis of table (3), most of the sample (96%) agree that it is important for EFL learners to keep a positive face when addressing people. Only (4%) of the sample are neutral. Therefore, the statement is justified.

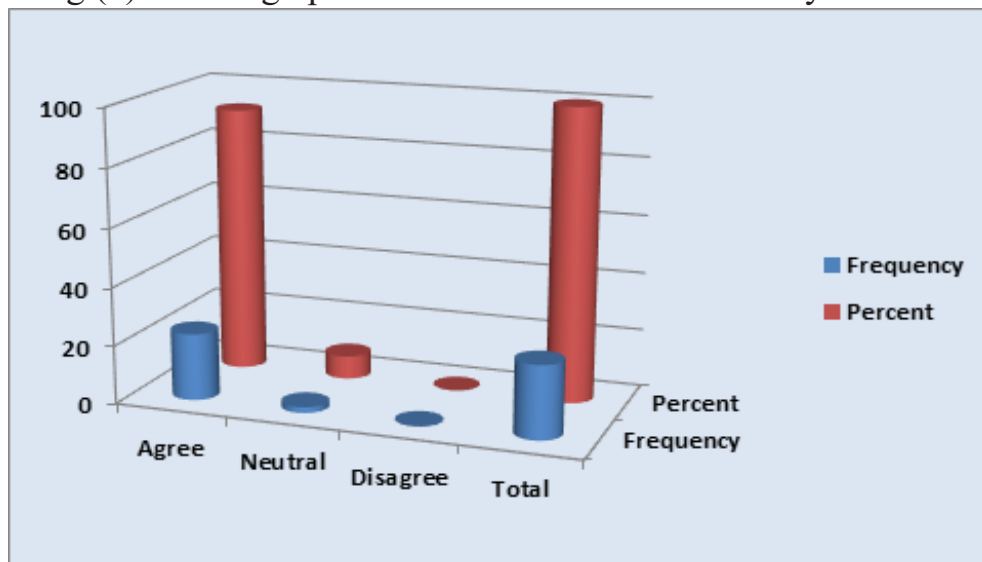
Statement (4) Teacher talk should promote a polite interaction in the classroom.



According to the statistical analysis of fig (4), a most of the sample (84%) agree that teacher talk should promote a polite interaction in the classroom. Moreover, only (12%) of the sample are neutral and (4%) disagree with the statement. Accordingly, the statement is proved.

Statement (5) Showing politeness is differ cross-culturally..

Fig (5) Showing politeness is differ cross-culturally..



According to the statistical analysis of fig (5), most of the sample (92%) agree that showing politeness is differ cross-culturally. Only (8%) of the sample are neutral. In accordance with this, the statement is justified.

Findings

After analyzing the data, the study came out with the following results:

1. EFL learners need to develop awareness about cultural aspect of the target language.
2. Being polite helps in showing respect in an interactional act.
3. It is important to keep a positive face when addressing people.
4. Positive politeness is to show solidarity and it is directed to the positive face of the addressee.

5. Negative face leads to apology and indirectness.
6. Socio-cultural context influences what people say and how they say it.
7. Showing politeness is differ cross-culturally.

Recommendations

The study recommended:

1. EFL learners should learn how to keep a positive face when addressing people.
2. Learners should develop awareness about cultural aspect of the target language.
3. EFL Learners should be enabled to perform polite interaction in the classroom.

References

- (1) Ambarwati, R., Nurkamto, J., & Santosa, R. (2019). Phatic and politeness on women's communication in facebook: Humanistic teaching perspective of being polite on social media. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 4(1), 95–108.
- (2) Ardi, H., Nababan, M. R., Djatmika., & Santosa, R. (2018). Characters' politeness strategies in giving command: Should translators keep them? *3L: Language, Linguistics, Literature*, 24(2), 181–193. <https://doi.org/10.17576/3L-2018-2402-14>
- (3) Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (4) Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. *Intercultural Language Use and Language Learning*, 41–57. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_3
- (5) Consolo, D. A. (2006). Classroom oral interaction in foreign language lessons and implications for teacher development. *Linguagem & Ensino*, 9(2), 33–55.
- (6) Culpeper, J (2011) Politeness and Impoliteness. A final draft of: Culpeper, Jonathan (2011) Politeness and impoliteness. In: Karin Aijmer and Gisle Andersen (eds.) Sociopragmatics, Volume 5 of Handbooks of Pragmatics edited by Wolfram Bublitz, Andreas H. Jucker and Klaus P. Schnei-

- der. Berlin: Mouton de Gruyter, 391-436.
- (7) Cutting, J. (2002), *Pragmatics and Discourse*. London: Routledge.
- (8) Holmes, J. (1995). *Women, men and politeness*. London: Longman.
- (9) Jeanyfer., & Tanto, T. (2018). Request strategies in Indonesian: An analysis of politeness phenomena in text messages. *Journal of Language and Literature*, 18(2), 132–137. <https://doi.org/10.24071/joll.2018.180204>
- (10) Kingwell, M. (1993). Is it rational to be polite? *The Journal of Philosophy*, 90(8), 387–404.
- (11) Krisnoni 2013. politeness strategy used in requests. University Muhammadiyah Surakarta, 2013 chris.noni@yahoo.com
- (12) Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- (13) Sayuri. (2016). English speaking problems of EFL learners of Mulawarman University. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*, 1(1), 47–61
- (14) Searle, J. (1969). *Speech Acts: An essay in the philosophy of language*. London: Cambridge University Press.
- (15) Shen, M., & Chiu, T. (2019). EFL learners' English speaking difficulties and strategy use. *Education and Linguistics Research*, 5(2), 88–102. <https://doi.org/10.5296/elr.v5i2.15333>
- (16) Tan, H. K., Teoh, M. L., & Tan, S. K. (2016). Beyond “greeting” and “thanking”: Politeness in job interviews. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 22(3), 171–184. <https://doi.org/10.17576/3l-2016-2203-12>

- (17) Widiadnya, I. G. N. B. Y., & Seken, K., & Santosa, M. D. (2018). The implications of politeness strategies among teachers and students in the classroom. *SHS Web of Conferences*, 42, 1–6. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200067>
- (18) Yule, G. (1996) *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

The Role of Short Stories in Enhancing EFL First Year Students' Writing Skills

Aisha Fadi Almola Mohammed Al Emam

lecturer in English-Applied
Linguistics- Northern Border
University-Saudi Arabia

Abstract:

It has been observed by many teachers of English that; there are some problems in students 'writing skills; specially EFL first year students, so this paper comes to investigate the role of short stories in enhancing EFL first year students' writing skills. This study aimed to investigate the importance of short stories in improving first year students' writing skills, to highlight the problematic areas in first year students' writing skills and to develop first year students' writing skills. The study adopted the descriptive analytical methods. The data was collected with two tools: a questionnaire for university teachers and pre and post tests for first year students at university. The sample consist of forty (40) EFL Universities teachers and thirty five (35) first year students of English language at Gezira University Faculty of Education Al Hasahiesa. The data were analyzed with (SPSS) program for the questionnaire and (T) test for the pre and posttests. As the result of the analysis it is found that: Short stories promote students writing mechanism, short stories improve students writing style, short

stories equip students with varying figurative speech, short stories provide students with memorable, grammatical , and vocabulary items,. Based on the findings, the study recommends that: EFL teachers have to pay more attention for teaching writing skill due to its crucial role in the process of teaching EFL, many teachers need to understand the importance of literary text as a tool to reinforce writing skill not only for the entertainment, teacher should use short stories continuously to stimulate students and motivate them to write more, finally improving students' writing skills is highly recommended through short stories.

مستخلص:

لاحظ كثير من مدرسي اللغة الإنجليزية وجود بعض المشاكل التي تعتري مهارة الكتابة لدى الطلاب عامة ؛ وطلاب السنة الأولى بشكل خاص ، لذا تأتي أهمية هذه الورقة العلمية في تسليط الضوء على دراسة القصة القصيرة للكشف عن الجوانب الإشكالية في مهارة الكتابة لدى طلاب السنة الأولى من أجل تطوير مهارات الكتابة لديهم. هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من أهمية القصة القصيرة في تحسين مهارة الكتابة لدى طلاب السنة الأولى ، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد تم جمع البيانات باستخدام أداتين: استبيان لمعلمي الجامعات واختبارات ما قبل وبعد لطلاب السنة الأولى في الجامعة. تتكون العينة من أربعين (40) معلماً في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، بالإضافة إلى ثلاثة وخمسين (53) طالباً في السنة الأولى للغة الإنجليزية في جامعة الجزيرة، كلية التربية الحاصحصا، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للاستبيان واختبار (T) للاختبارات السابقة واللاحقة. وتحليل الاستبيان فقد وجد أن القصة القصيرة تعزز آلية مهارة الكتابة للطلاب وتحسن أساليبهم، كما وجد أن القصة القصيرة تزود الطلاب بتعابير رمزية متفاوتة، وتزودهم بعناصر نحوية، ومفردات لغوية.. خرجت النتائج بعدد من التوصيات؛ أهمها يلي:— يجب على معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية المزيد من الاهتمام لمهارات الكتابة التدريسية نظراً لدورها الحيوي في عملية تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ، يجب على معلمي اللغة الإنجليزية فهم أهمية النص الأدبي كأداة لتعزيز المهارات الإنتاجية للطلاب ليس فقط للترفيه ، كما يجب عليهم استخدام القصة القصيرة باستمرار لتحفيز الطلاب على الكتابة أكثر، وأخيراً توصي الدراسة بتحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب من خلال الإكثار من قراءة القصص القصيرة وكتابتها

INTRDUCTION:

1.0Backgrond

Learning a foreign language implies the strengthening of strategies that enable effective communication skills in meaningful contexts. Over the years, a debate on the hierarchy of language skills has taken place in language education. Many agree that all skills deserve the same importance, whereas others believe that writing should take first place, given its significance in all social, professional, and academic domains. People use writing for various purposes in different contexts in which individuals are evaluated depending on the control they demonstrate of this ability.

1.0Statement of the Problem

It has been observed by many teachers of English that there are some problems in students' writing skills especially first year students. A teacher of English may encounter many problems in teaching writing to first year students. These problems are restricted to Problems which are related to the content where the teacher employs various techniques and teachers do not know how to use the appropriate content for teaching writing skills.

1.2 Objectives of the Study

This study is set out to achieve so as to:

1. Investigate the importance of short stories in improving first year students' writing skills.
2. Highlight the problematic areas in first year students' writing skills.
3. Develop first year students' writing skills.

1.3 Research Questions

This study attempts to find answers for the following questions:

1. To what extent short stories develop first year students' Writing skills.
2. How can short stories enrich first year students' abilities to paraphrase in terms of understanding the gist, be able to discuss and write about what they read about?
3. How can EFL students be able to present ideas based on what they read in carefully structured in written forms?

1.4Hypotheses of the Study

This study is planned to test the following hypotheses:

1. Short stories are effective techniques in promoting EFL learners writing skills.
2. Short stories enable EFL learners to reflect their understanding of text cohesion, coherence, mechanics and style based on their reading of short stories
3. Short stories develop EFL learners' awareness about the rhetoric of discourse.

1.5Significance of the Study

This study will be of great significance to teachers in terms of understanding writing skill problems of the first year students. Moreover, the study will help teachers promote their teaching in terms of writing skills. In addition, the study will help first year students in terms of understanding texts, contextual meaning and cultural background meanings.

1.6 Methodology

The researcher used descriptive analytical methods, a questionnaire and test are used as tools in the collection of data relevant to this study.

1.7 Limitations of the Study

The study is limited to Gezira University, Faculty of Education, Al Hasahiesa first year students of English language (2017-2018).

LITERATURE REVIEW :

2.0 Background

This chapter focuses on the theoretical relevant literature to the subject area of this research which is about investigating the Role of Short Stories in Enhancing EFL First Year Students' Writing Skills

2.1 Short Story

Short story is the work of literature usually written in narrative prose. It is based on a series of events that make up the story. In other words it is very short form of prose fiction. It usually narrates a limited number of events with concentration on a single aim with one plot. It often involves a small number of characters. It has a beginning, middle and end. Each story has its own single simple plot. The short story has a setting, central.

character, action and takes single place during a short of time, such as an hour, few hours, and a day. For example, Ernest Hemingway's "Hills like White Elephants" is a short story based on a conversation that takes place on a single day.

2.2 Using of Short Stories

Using short stories in the EFL classroom exposes learners to distinctive opportunities for educational, intellectual, cultural and linguistic development. Short story is considered as one of the literary genres that can be used in the EFL classroom to enhance language skill, motivate students, and increase their cultural awareness and tolerance. concludes that short stories can be utilized as engines, and a powerful and motivating source for assisting learners consolidate and practice language (grammar, diction). Similarly, (1) emphasize, "as stories are motivating and fun, they can help students develop positive attitudes towards the foreign language and enrich their learning experiences".(2) believes that exposing learners to literature provides them with memorable syntactical or lexical items. Moreover, it also encourages learners to make predictions, inferences and draw conclusions about actions, behaviors of character and ends of literary works.(3)states:

"Reading short stories motivates the students not only to develop their reading skill, but also their imaginative thinking skill." He added that reading skill enables learners "to write the language in a more imaginative way and to discuss everyone's perspectives." According to him, "reading of short stories not only mirrors and illuminates human lives but also improves the learners' communicative competences".

2.3 The following subsections demonstrate the value of using and selecting short stories:

1. **Authenticity:** One of the main advantages for using short stories is that they offer authentic material which appeals to the

taste, interests, and liking of learners in the reading and discussion process (4).. One of the fundamental characteristics of the communicative approach is that learners should be exposed to authentic materials and extensive reading activities. Thus, “a literary text is authentic text, real language in context, to which we can respond directly”(5). They add that “Literary texts provide examples of language resources being used to the full, and the reader is placed in active interactional role working with and making sense of this language.” In this regard, learners respond to texts intended for native writers and they are exposed to actual language samples of real life experience, so they become familiar with many different linguistic approaches, communicative functions and meanings distorted. As (5) explain:

“Students have also to cope with language intended for native writers and thus they gain additional familiarity with many different linguistic uses, forms and conventions of the written mode: with irony, exposition, argument, narration, and so on”.

(6) asserts that “literature provides us with a convenient source of content for a course in a foreign language”. According to him, it could provide motivational and communicative material. (7) explains, “learners are exposed to real, authentic usage of language in literary texts; these texts show them a variety of styles, registers and language learning materials at several stages of difficulty.” (8) explains, “learners’ exposure to great amount of authentic materials “increases their sensitivity to and competence in the target language”. He added that popular materials

such as short stories “have been found most appealing because of their realistic, ready-to-use language and relevance to learners’ mindsets and experiences”. Learners’ exposure to authentic material will prompt the process of natural language acquisition (8).

2. Language Enhancement: Literary texts contribute to language skills enhancement as they are ideal tools for intensive and extensive reading approaches. (5) Mention certain benefits that learners can gain when tackling literary texts. For example:

“ learners are exposed to “a rich context in which individual lexical or syntactical items are made more memorable. Moreover, learners can develop their “ability to make inferences from linguistic clues, and deduce meaning from context . Learners’ exposure to short stories will help them gain new vocabulary and encourage them to guess their meaning”.

(9) suggests that “literature will increase all language skills because literature will extend linguistic knowledge by giving evidence of extensive and subtle vocabulary usage, and complex and exact syntax.” (10)suggest:

“The activities that teacher develop should help learners to acquire language unconsciously. Consequently, they state that “stories are the most valuable resource” for helping learners in acquiring a language as they offer them “a world of supported meaning that they can relate to” and can be used to help learners “practice listening, writing, reading, and writing”.

3. Cultural Enrichment: Short stories enhance and enlighten learners' knowledge of the native culture of the learned stories. In order to get better understanding of this aspect, the literary text will not be a translation of a literary work into English. This genre provides the opportunity for learners to explore the various cultural aspects and to see the similarities as well as the differences between their culture and the cultures exposed through their reading. (11) Believes that short stories are very important as they enhance certain values and beliefs.

4. Personal Growth and Reflection: Short stories play a vital role in the development and the growth of the personal experience of learners and their reflection on life through literature and through reading, analyzing, and appreciating. (12) Stated that literary genres encourage intellectual development and personal growth simultaneously. (11) Mentioned in her article, "encouraging individual growth necessitates that "the teacher has to select texts to which students can respond and to which they can use their ideas and imagination creatively."

2.4 The Use of Literature In Teaching Second/Foreign Languages

The use of literature to teach second/foreign languages can be traced back to over one century ago. In the nineteenth century, second/foreign languages were taught with the help of the Grammar Translation Method. Students would translate literary texts from the second/foreign language to their native language (13) affirms that with students at the beginning and intermediate levels,

instructors can use literary texts for “language practice, reading comprehension, and possible aesthetic appreciation

Moreover, students can gain insight into literature by gaining entrance to a world familiar or unfamiliar to them due to the cultural aspects of stories, and taking a voyage from the literary text to their own minds to find meanings for ideas, leading to critical thinking

2.5 Reinforcing the Skills

Short stories allow instructors to teach the four skills to all levels of language proficiency. (14) indicates that “short stories can, if selected and exploited appropriately, provide quality text content which will greatly enhance ELT courses for learners at intermediate levels of proficiency”. He explains why stories should be used to reinforce ELT by discussing activities instructors can create such as writing and acting out dialogues. Also, (15) affirms, “ literature helps students to write more creatively”.

Instructors can create a variety of writing activities to help students to develop their writing skills. They can ask students to write dialogues (16) or more complex writing activities if students have reached a high level of language proficiency. For example, if instructors bring to class “The Wisdom of Solomon,” they can assign the following writing activities:

- a. Write a dialogue between King Solomon and the guard holding the sword after the mother and the son, and the other

woman left the palace.

- b. Paraphrase the first four sentences of the paragraph, “And in this way they argued . . . whose child it was” (fourth paragraph from the bottom).
- c. Summarize the story in three sentences, including the main character, setting, conflict, climax, and resolution.
- d. Write one sentence on the theme of the story.
- e. Write a paragraph on what causes people to lie.
- f. Write a classification essay on different kinds of lies.
- g. Activities (a) and (b)are suitable for beginning levels; activities c, d, for intermediate levels; and activity f, for advanced levels.

2.6 Introducing Literary Elements to Boost Writing Skills

Instructors can introduce literary elements with short stories. With beginning and low intermediate levels, instructors can teach simple elements, such as character, setting and plot. The same and more complex elements, such as conflict, climax, resolution, etc., can be introduced with more advanced levels. (17) Explains, “ how literature can be introduced by describing the order of activities: pre-reading activities, writing activities, factual in-class work, and analysis and extending activities. In the pre-reading and writing activities, students have the opportunity to learn about the background of the story and vocabulary”. Instructors can start by answering and students questions before they are introduced to

2.7 Teaching Higher-Order Thinking

Of all the benefits of short stories, higher-order thinking

is the most exciting one. High intermediate/advanced students can analyze what they read; therefore, they start thinking critically when they read stories. The use of children's stories to introduce critical thinking to college students. (18) Agrees with the use of short stories to teach critical thinking. He points out that instructors have the responsibility to help students to develop cognitive skills because everyone needs to "make judgments, be decisive, come to conclusions, synthesize information, organize, evaluate, predict, and apply knowledge." By reading and writing, students develop their critical thinking skills.

METHODOLOGY

3.0 Introduction

This part is intended to procedures adopted to conduct the study: sampling, tools of collection and tools of data analysis discussed in the following sections. .

3.1 Methods and Tools of the Study

The researcher used the descriptive analytical, methods as well as the questionnaire and pre and posttests as tools.

3.2 Population and Sample of the Study

The population of this study are (53) First year Students of English language from Gezira University Faculty of Education Al Hasahiesa Department of English Language who answered the tests and (40) Sudanese teachers of English from various universities who responded to questionnaire.

3.4 Tests Procedures

First year students (53) of English language at Gezira University

Faculty of Education Al Hasahiesa-Department of English Language were asked to write a guided composition during the class, the first year students were given one hour to finish the task, then they were given A course on a selected short stories for 10 weeks. The topic was a journey to apart near the convergence of the River Nile after that the papers were collected, numbered and marked by the researcher and three different teachers. The results were analyzed statistically and discussed.

3.5 Reliability and Validity of the Teachers' Questionnaire.

Reliability refers to whether the questionnaire can produce the same or very similar results if it is conducted again under the same or very similar conditions. The researcher used Pearson's correlation and the results obtained as follows:

$$r_{xy} = \frac{N(\sum XY) - (\sum X \sum Y)}{\sqrt{[N(\sum X^2) - (\sum X)^2][N(\sum Y^2) - (\sum Y)^2]}}$$

Where

r = correlation

R: Reliability of the test

N: number of all items in the test

X: odd scores

Y: even scores

$\sum$: Sum

$R = \frac{2*r}{1+r}$

$$\text{Val} = \sqrt{\text{reliability}}$$

$$\text{Correlation} = \underline{0.65}$$

$$R = \frac{2 \times r}{1 + r} = \frac{2(0.65)}{1 + 0.65} = \frac{1.30}{1.6}$$

$$\text{Reliability} = \underline{0.78}$$

DATA ANALYSIS AND DISCUSSIONS

4.0 Introduction

This part is devoted to the analysis, evaluation, and interpretation of the data collected through the questionnaire and test

4.2. Analysis of Teachers' Questionnaire

Now, let us turn to analyze the teachers' questionnaire. All Tables show the scores assigned to each of the 16 statements by the 40 respondents.

Statement (1): Short stories help first students to develop their language

Table (4.1)

	Frequency	Percentage
Agree	38	95%
Natural	2	5%
Disagree	0	0
Total	40	10%

Table (4.1) shows the respondents who agree 95% and 5% are to Neutral and who disagree are (0%). According to the result (97.5%) of the respondent agree with the claim.

Statement (2): Short stories enable EFL learners to reflect their understanding of text cohesion, coherence, mechanics and style of writing or serve the purpose of developing writing skill.

Table (4.2)

	Frequency	Percentage
Agree	30	75
Neutral	7	17.5
Disagree	3	7.5
Total	40	100%

Table (4.2) proves the respondents who agree are 75%, 17.5% Neutral and who disagree are 7.5%. According to the result the (75%) of the respondents agree that short stories serve the purpose of developing writing skills and language.

Statement (3) Short stories raise EFL learner's awareness of discourse rhetoric

Table (4.3)

	Frequency	Percentage
Agree	32	80
Neutral	7	17.5
Disagree	1	2.5
Total	40	100%

Table (4.3) reveals the respondents who agree 80%, 17.5% neutral and who are disagree are 2.5%. According to the result (92%) of the respondents agree with the statement.

Statement (4) Short stories raise first year students' language writing skills.

Table (4.4)

	Frequency	Percentage
Agree	35	87.5
Neutral	2	5
Disagree	3	7.5
Total	40	100%

Table (4.4) displays the respondents who agree are 87.5 %, neutral are 5% and who disagree are 7.5 %. According to the results (87.5%) of the respondent agree.

Statement (5) Short stories enrich first year student's abilities to paraphrase in terms of understanding the gist, be able to discuss and write about what they read?

Table (4.5)

	Frequency	Percentage
Agree	36	90
Neutral	0	0
Disagree	4	10
Total	40	100%

Table (4.5) shows the respondents who agree are 90%, 10% disagree . According to the result (90 %) of the respondent agree that Short stories enrich first year student's abilities to paraphrase in terms of understanding the gist, be able to discuss and write about what they read.

Statement (6) Teachers are aware of using as effective tools in teaching English language.

Table (4.6)

	Frequency	Percentage
Agree	33	82.5%
Natural	3	7.5%
Disagree	4	10
Total	40	10%

Table (4.6) reveals that the respondents who agree are 82.5%, 7.5 %neutral and 10% are disagree,according to the result (82.5%) of the respondents support the claim.

Statement(7) Short story helps first year students to enrich their vocabulary

Table (4.7)

	Frequency	Percentage
Agree	38	95
Natural	2	5
Disagree	0	0
Total	40	100%

Table (4.7) proves therespondents who agree are 95%, 5% neutral and disagree. According to the results (95%) of the respondents agree with the statement.

Statement (8) Short stories help first students to understand the intended meaning of words.

Table (4.8)

	Frequency	Percentage
Agree	31	77.5
Neutral	9	22.5
Disagree	0	0
Total	40	100%

Table (4.8) displays the respondents who agree 77.5%, 22.5%, neutral. According to the result (77.5%) of the respondents supported the claim.

Statement (9): Short stories are effective techniques in promoting EFL learners writing skills.

Table (4.9)

	Frequency	Percentage
Agree	22	55%
Natural	11	27.5%
Disagree	7	17.5%
Total	40	100%

Table (4.9) reveals the respondents who agree are 55.5%, 27.5% natural and 17.5 % disagree, according to the result (55%) of the respondents support the claim.

(Table 4:10) Descriptive statistics of the pretest and posttest
Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Pre	51.6667	53	19.44822	4.24395
	Post	63.9048	53	17.02030	3.71413

Table (4:10) shows mean and standard deviation of the difference of the scores the students got in two tests of study.

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	.Sig
Pair 1	Pre & Post	53	.891.	.000.

Table (4.11) Paired sample result

Paired Samples Test									
		Paired Differences					T	df	Sig. ((2-tailed
		Mean	Std. De- viation	Std. Error Mean	Confidence 95% Interval of the Differ- ence				
					Lower	Upper			
Pair 1	Pre – Post	-1.22381E1	8.82556	1.92589	-16.25544-	-8.22075-	-6.354-	52	000.

The rise of the study group in terms of pre-test and post-test results was found significant compared in the pre and pre / posttest ($P=0.010$). With this result, it can be short stories had a significant positive effect on the enhancing first years students Writing skills. in scores.

Table (4:12) Total Results of the two Parts of the Test

Section	Pre test				Posttest			
Result	Pass	%	Fail	%	Pass	%	Fail	%
Students	12	22.4%	41	77.6%	27	50.2%	26	49.8%
Total	53	100%	53	100%	53	100%	0	100%

The table (4.12) shows that the result of the two parts of the test pre and posttest, in the pretest(41) students are fail on the other hand on the posttest just (26) students are fail this means that the

students on the posttest are success that the pretest. In the pretest (20) students gets (zero) mark no one gets (zero)in the post test. More than (15) students get more that 55 marks in the post test. This result meansshort stories enhanceand improve first year students' Writing skills

4.3 Testing Hypotheses

The topic tries to ensure and test the hypotheses that may Answer previous question.

First Hypnosis: Short stories are effective techniques in promoting EFL learners writing skills. According to the statistical analysis of tables (4.5: 90%), , (4-4:78.5%), ,and (4.6: 82%) the majority of respondents agree with the statement. Therefore, the hypothesis is accepted.

Second Hypnosis Short stories enable EFL learners to reflect their understanding of text cohesion, coherence, mechanics and style based on their reading of short stories. According to the statistical analysis of tables (4.2:70%), (4-1: %)and (4-8: 77.5%). The majority of respondents agree that, Short stories enable EFL learners to reflect their understanding of text cohesion, coherence, mechanics and style based on their reading of short stories. Therefore, the hypothesis is accepted.

Third Hypnosis: Short stories develop EFL learners' awareness about the rhetoric of discourse. According to the statistical analysis of tables(4-3:80%), (4-7: 95%), the majority of respondents agree that, Short stories develop EFL learners' awareness about the rhetoric of discourse. Thus the hypothesis is accepted.

CONCLUSION, FINDINGS AND RECOMMENDATIONS

5.0 Introduction

This part is devoted to summarize the study by shortly presenting its conclusion, the findings and the recommendations

5.3 Conclusion

This study aimed to investigate Role of short stories in Enhancing First Years Students Writing Skills, so Writing skills have taken place in language education. Many agree that all skills deserve the same importance, whereas others believe that writing should take first place, given its significance in all social, professional, and academic domains. The respondents in this study are teachers and students. The study explains the finding and sets up many recommendations as the following.

5.4 Findings:

1. Short stories enhance student to write coherent and cohesive text through their reflection on life through literature reading, analysis and appreciatory.
2. Short stories promote students writing mechanism.
3. Short stories improve students writing style.
4. Short stories are literary genres that can be used in EFL classrooms to enhance language skills, motivate students, and increase their cultural Awareness.
5. Practical Application for language can be utilized through short stories
6. Short stories enhance students writing skills to construct cohesive sentence (discourse).
7. Short stories help students to formulate their ideas to build meanings through writing.

5.5 Recommendations

The study recommends the following:

1. EFL teachers have to pay more attention for teaching writing skill due to its crucial role in the process of teaching EFL.
2. Sudanese EFL syllabi need to be revised adapting order to achieve the balance in using the four basic skills.
3. Literature must be used in EFL lecture rooms in a proper way and employed so as to achieve the intended results.
4. Many teachers need to understand the importance of literary text as a tool to reinforce writing skill not only for the entertainment.
5. Teachers should use short stories continuously to stimulate students and motivate them to write more.
6. EFL teachers in Sudanese university have to exploit literature in reinforcing Writing skills to reach better results.

References:

- (1) Ellis, G., and Brewster, J. (1991): The Storytelling Handbook: A Guide for Primary Teacher of English. Hamondswath: Penguin,
- (2) Lazar, G. (1993). Literature and Language Teaching: A Guide for teachers and trainers, Cambridge: Cambridge University Press.
- (3) Thiagarajan, K. (2014): Integrating Short Stories in the ESL Classroom for Developing Learners' Communicative Competence. *Language in India*, 14(12), 671-678.
- (4) Cameron, L. (2001): Teaching Languages to Young Learners. Cambridge: Cambridge University Press.
- (5) Carter, Brumfit, C. J., and , R. A. (Ed.) (1987): Literature and Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- (6) Tasneen, W. (2010): Literary Texts in the Language Classroom: a Study of Teachers' and Students' Views at International
- (7) Hwang, C. C. (2005): Effective EFL Education through Popular Schools in Bangkok. *Asian EFL Journal*, 12(4), 173-187.
- (8) Povey, J. F. (1967): Literature in TESOL Programs: The Language and the Culture. *TESOL Quarterly*, Vol. 1,
- (9) McKay, S. (1982): Literature in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 16(4), 529-536
- (10) Slatterly, M., and Willis, J. (2001): English for Primary Teachers. Oxford: Oxford University Press.
- (11) King, I. (2001): Beyond Cinderella: Using Stories with Secondary and Adult Learners. BETA- IATEFL.

- (12) Carter, R., and Long, M.N. (1991): Teaching Literature. Harlow: Longman.
- (13) Violetta-Irene, K. (2015): The Use of Literature in the Language Classroom: Methods and Aims. International Journal of Information and Education Technology, 5(1).
- (14) Myuskens, J. A. (1983). Teaching second-language literatures: Past, present and future. The Modern Language Journal, 67, 413-423.
- (15) Murdoch, G. (2002): Exploiting Well-Known Short Stories For Language Skills Development. IATEFL LCSSIG Newsletter, Vol. 23, 9-17.
- (16) Oster, J. (1989) "Seeing with different eyes: Another view of literature in the ESL class. TESOL Quarterly, V. 23, issue (1), 85-103
- (17) 17-Gajdusek, L. (1988). Toward wider use of literature in ESL: Why and how. TESOL Quarterly 22(2), 227-257.
- (18) Howie, S. H. (1993). Critical thinking: A critical skill for students. Reading TODAY, 24.

A Strategy for Educational Reform in Sudan in line with the Slogans of December 2018 Revolution

Dr. Ahmed Gumaa Siddiek

Alzaiem Al-Azhari University
University of Khartoum

Abstract

This article was originally written as a letter to the Prime Minister Dr. Abdallha Hamdok as an emergency road map for the educational Reform in the country. The research stems from the fact that our educational system needs critical revision and modification of objectives and plans. We need to make a radical change if we want to integrate with the fast development in a fast changing economy that mainly depends on knowledge and technology. So a radical need for a change of educational objectives and adoption of new strategies are badly needed to make the change in the educational system by including new ideas with special focus on quality control and quality management of the learning outcome. This research has gone through some global experiences in educational reform as well as exploring some other experiences from Africa countries who we share the same environments and the same concern. The researcher has made some suggestions of practical use through which we can make educational reform where the results are attainable and measurable with particular focus on general education at the basic levels.

المستخلص

كان هذا المقال في أصله رسالة إلى رئيس الوزراء د.عبدالله حمدوك قدم كخارطة طريق لإصلاح التعليم في البلاد. ويأتي هذا الجهد من واقع ان نظامنا التعليمي يحتاج إلى مراجعات نقدية لتعديل الأهداف والخطط التربوية لاجداث تغيير جذري، إذا أردنا الاندماج في اقتصاد عالمي سريع الايقاع، ويعتمد بشكل أساسي على امتلاك المعرفة والمهارات التقنية العالية. لذلك فهناك حاجة ماسة إلى تحديد ووصف الأهداف التعليمية بدقة واعتماد استراتيجيات جديدة لإجراء التغيير بتضمين أفكار جديدة والتركيز بصورة خاصة على مراقبة وإدارة الجودة للتحكم في نتائج التعلم. لقد تطرق البحث لبعض التجارب العالمية في إصلاح التعليم كالولايات المتحدة الأمريكية وفنلندا مع استصحاب بعض التجارب من البلدان الأفريقية كغانا ورواندا التي نتشارك معها نفس الهموم والتطلعات في بيئات متشابهة. قدم الباحث بعض الاقتراحات كحلول عملية يمكن عن طريقها احداث تغيير تعليمي شامل تكون نتائجه قابلة للتحقيق والقياس مع تركيز الجهود علي مراحل التعليم العام.

0.1 Introduction

The entire educational process revolves around the acquisition of knowledge and skills to modify attitudes and behavior on the individual and at collective level. The transfer of knowledge is the basic mission of the Ministry of Education, and the Minister of Education is directly responsible, to develop the mental capabilities of the members of the society to qualify them to solve their practical problems - then education is to solve problems as the ultimate goal of all educational efforts - by providing the appropriate knowledge and skills. This role of the Ministry of Education –the researcher is sorry to say - was absent or intentionally made absent. The researcher can also claim that our educational system is a failure, due to lack of vision at the personal and national level as well.

By this article the researcher would like to share these thoughts as a contingency plan. Qualified and honest people are needed to

do the job by using the right tools full with passion, willingness and wide imagination. Imagination – here - is the ability to see beyond the wall. Such people can bring about fundamental changes in our lives and lead us to a brilliant future for the nation - which it deserves.

2.0 Educational Reform: Global Perspectives

Education is the concern of individual as well as it is the concern of all governments in the world. But the government has the major role to play as the main provider of education to its citizens. It is the one who makes plans and design objectives and agendas of national education. So governments have regular strategic plans which can be modified from time to time to suit the needs of the people and achieve social and economic developments. In the light of this perspectives we can trace some successful global experiences in the field of educational Reform. We focus on America, Finland and Australia at global level and also trace some experiences from the African Region, from Ghana and Rwanda which have similar environment and share common features with us.

2.1 America

The United States of America as the leading and the most powerful economy on earth is a good example of how Education System is successful to provide the community with highly qualified man-power in different areas of science, technology and industry. Such an experience will need volumes to trace. The policy adopted by President Obama when he took office in 2009 has made some great change.

“...about the low levels of educational attainment in schools and the impact that might have on the US’s place in the global economy. As part of the federal economic stimulus package (responding to the financial crisis of 2007-08), he sought to address many challenges, including the inequality of achievement between schools in wealthier and lower-income areas.”

This policy which was called (Race to the Top (RTT): re-forming education in key American states) has public impact as the evaluation of the results concluded that *“by 2014, winning states had adopted, on average, 88 percent of the policies, compared to 68 percent among losing states, and 56 percent among states that never applied. It summarized the public impact as a qualified success: “no single test provides incontrovertible evidence about its causal effects. The overall findings, however, indicate that Race to the Top had a meaningful impact on the production of education policy across the United States”.*

The elements of this education reform was due to, *“States pledged to accelerate student performance, while adopting more rigorous academic standards, and to rate teachers and principals in part on students’ performance. To be competitive, states also had to do away with limits or bans on charter schools, open alternative routes to certification for teachers, and improve teacher preparation programmes.”*

The evaluation also stated that after the conclusion of RTT,

“all states experienced a marked surge in the

adoption of education policies. And legislators from all states reported that Race to the Top affected policy deliberations within their states. While it is possible that Race to the Top appeared on the scene at a time when states were already poised to enact widespread policy reforms.”

See <https://www.centreforpublicimpact.org/case-study/race-to-the-top-education-competitive-grant-in-the-us#the-initiative>

2.2 Finland

What can the world learn from educational change in Finland? The answer to this question was...

“that Finnish education policy has been built upon periodic change and systemic leadership led by commonly accepted values and shared social vision that resonate closely with contemporary ideas of sustainable educational change.

The secret of the Finish education was due to *“the broader policies – and especially how different public sector policies are interconnected with the education system. It is also essential to emphasize that, although Finland has been called ‘a model pupil’ in “listening to the policy advice from the international organizations, especially the OECD and the European Union, the Finnish education system has remained quite*

uninfected to viruses of what is often called the global education reform movement or GERM.”

Since the 1980s, at least five globally common features of education policies and reform principles have been employed to try to improve the quality of education and fix the apparent problems in public education systems. These elements are:-

- *First is standardization of education.*
- *A second common feature of GERM is focus on core subjects in school, in other words, on literacy and numeracy, and in some cases science.*
- *The third characteristic that is easily identifiable in global education reforms is the search for low-risk ways to reach learning goals.*
- *The fourth globally observable trend in educational reform is use of corporate management models as a main driver of improvement.*
- *The fifth global trend is adoption of test-based accountability policies for schools.*

By contrast, typical features of teaching and learning in Finland are

“the high confidence in teachers and principals as high professionals; encouraging teachers and students to try new ideas and approaches, in other words, to put curiosity, imagination and creativity at the heart of learning. The best way to avoid infections of GERM is to prepare teachers

and leaders well. In Finland all teachers must have master's degree in education or in the field of their subject.

2.3 Australia

The National School Reform Agreement (National Agreement) is a joint agreement between the Commonwealth, states, and territories that aims to lift student outcomes across Australian schools. It outlines a set of strategic reforms in areas where national collaboration will have the greatest impact on driving improved student outcomes. The National Agreement features three reform directions across five years, 2019-2023 and focus on:

- *supporting students, student learning and achievement;*
- *teaching, school leadership and school improvement; and*
- *enhancing the national evidence base.*

These reforms are based on what works and have been informed by several key reviews. The reform directions are being progressed through eight National Policy Initiatives (NPIs), together with a suite of state/territory-specific activities outlined in bilateral agreements with each jurisdiction.

- (i): Enhance the Australian Curriculum to support teacher assessment of student attainment and growth against clear descriptors.
- (ii): Assist teachers to monitor individual student progress and identify student learning needs through opt-in online and on demand student learning assessment tools with links to student learning resources, prioritizing early years foundation skills.
- (iii): Review senior secondary pathways into work, further ed-

education and training. The goals reflect the changing nature of education, the economy and work. They set out the knowledge and skills required for the 21st century, the importance of learning throughout life from early childhood onwards, and the need for effective transitions between all stages of learning. see <https://www.dese.gov.au/quality-schools-package/national-school-reform-agreement>

2.4 Ghana

Summary of the new educational reforms in Ghana

1. Kindergarten, primary school, JHS and SHS shall all be described as basic school. JHS 1, 2, 3 and SHS 1 shall now be referred to as BS 7,8,9 and 10 respectively i. e. SHS 1 shall now be called BS 10.
2. All students in JHS 1 – SHS 1 shall run a Common Core Programme called CCP which comprises of 9 subjects; namely – Mathematics, Languages, Science, RME (stand-alone subject), Physical and Health Education (not examinable), Career Technology, Social Studies, Computing and Creative Art and Design.
3. A new of examination called National Standard Assessment Test (NSAT) shall be conducted at Primary 2, 4, 6 and JHS 2.
4. Basic Education Certificate Examination (BECE) shall be replaced by placement exams at JHS 3 to enroll students into SHS1
5. Students in SHS1 shall continue to run the Common Core Programme for one year thus students into SHS1 shall not select science, business or arts programmes.
6. At the end of SHS1, Students shall write a Common Core Examination into

SHS2. 7. At SHS 2, students will now have to select either a career related programme which include, vocational and technical programmes or a high school Diploma programmes such as science, business, and arts. 8. This means Elective subjects shall start in SHS 2. 9. WASCCE will be replaced by a university entrance exams at SHS3. 10. Students after successful completion of SHS 3 will be rewarded a Diploma Certificate instead of WASSCE certificate.

The researcher thinks that there are two important features with education policy in this country.

1. The examination system has been improved as new examination system is adopted. So the West African Senior School certificate Examination (WASSCE) is going to be replaced by a university entrance examination as can be seen in item N0.10 which reads “Students after successful completion of the Senior Secondary School level 3 (SHS3) will be rewarded a diploma certificate instead of WASSCE Certificate”. This means that the students will be awarded a local degree from their own schools to certify the requirements of finishing the secondary school education. But the most important point is that university admission will be based on an Entrance Examination to be tailored by Universities in Ghana. This new evaluation system will allow universities to recruit the best students in their colleges and departments.

2. Computer Enhancement. This is one of the most important concerns of the Ghanaian Government to integrate Information Technology in education at all levels. The government has an ambitious

plan to transfer all school into smart environment well equipped with fast internet connection to facilitate teaching and learning. According Kofi (2007), talking about ICT policies in Ghana,

“the government of Ghana has placed a strong emphasis on the role of ICT in contributing to the country’s economy, the country’s medium term development plan captured in the Ghana poverty reeducation strategy paper and the education strategic plan 2003-215 all suggest the use of ICT as a means of teaching out to the poor.”

So the education system will be more of research, community engagement, and projects with fewer contents. Computer Literacy is one of the major focus of this programme as all educational stakeholders must be in good position to provide adequate I.T. facilities for students. Science at the basic level comprises physical and applied science which involves more of demonstrative features. Kofi, also claims that,

“The Ghanaian tertiary education sector is the most advanced in the deployment and use of ICTs in the country. All the country’s major universities have their own separate ICT policy, which includes an ICT levy for students. This enables students to have access to 24-hour computer labs with broadband connection.”

See [https://coverghana.com.gh/summary-of-the-new-educational-reforms in-ghana/](https://coverghana.com.gh/summary-of-the-new-educational-reforms-in-ghana/)

2.5 Rwanda

The researcher is interested in the Rwandan experience in education. The country has run through long civil wars. The situation is similar to our satiation in the Sudan but the difference is clear that the Rwandans were able, to keep their country united in spite of the severe genocide experience. The following lines can tell us how the RG has exerted efforts to improve economy and social life through educational reform that took place through planned objectives and clear ultimate.

The NST-1 2017–2024 (Republic of Rwanda, 2017), is the main implementation strategy for the remainder of Vision 2020 and the first seven years of Vision 2050. It combines the previous 7YGP and the EDPRS into one coherent strategy. It will also serve as a strategy for making progress towards achieving the SDGs, the Africa Union Agenda 2063, and the EAC Vision 2050.

NST-1 has three main pillars: 1. Economic transformation. 2. Social transformation. 3. Transformational governance. The second pillar includes an overarching goal to ‘develop Rwandans into a capable and skilled people with quality standards of living and a stable and secure society’, and one of its six priority strategies is to ‘enhance the demographic dividend through improved access to quality education’ (Republic of Rwanda, 2017).

*Building on what has already been achieved,
the overall thrust of Rwanda’s development tra-*

jectory is *the aspiration to become an upper middle-income country by 2035 and a high-income country by 2050, and an intention to provide high quality livelihoods and living standards to Rwandan citizens by 2050. These core objectives are further underpinned by eight specific policy objectives.*

2.5.1 Education policy objectives in Rwanda

The main objective can be summarized in:

- *ensuring that education is available and accessible to all Rwandese people.*
- *improving the quality and relevance of education.*
- *promoting the teaching of science and technology, with a special focus on ICT and usage of digital content in all subjects.*

Are objectives are objectives about culture, languages and environments are also included in the educational plan such. So the education plan can help:

- *To promote the four languages of Kinyarwanda, English, French and Swahili in the country, with English as the language of instruction for teaching and learning at all levels except preprimary and lower primary, where Kinyarwanda is used.*
- *To promote an integral, comprehensive education oriented towards the respect of human rights and adapted to the present situation of the country.*
- *To inculcate in children a sense of, and to sensitize them to, the importance of the environment, hygiene and health and protection against HIV/AIDS.*

- *To improve the capacity for planning, management and administration of education.*
- *To promote research as a mobilizing factor for national development and to harmonies the research agenda.*

A significant progress has been made by the Government of Rwanda towards Rwanda's education policy objectives, by collaboration with international commitments to Education for All (EFA) and the MDGs.

2.5.2 Digitalization in Rwanda

The Rwanda government is very much concerned with modern technology and digital content which is the main focus of their education interest. Their plan is :

- *To promote science and technology with special attention to ICT and digital competencies*
- *To promote the teaching of science and technology, with a special focus on ICT and usage of digital content in all subjects.*

A policy adopted in 2016, focuses on developing digital content aligned to the curriculum; increased ICT penetration and usage in education through smart classrooms; the development of education leadership and training courses for teachers in and through ICT; and enhanced teaching, learning and research through ICT.

2.5.3 The vision: To ensure Rwandan citizens have sufficient and appropriate competencies (skills, knowledge and attitudes) to drive the continued social and economic transformation of the country. This vision is elaborated through nine strategic priorities:

1. *Enhanced quality learning outcomes that are relevant to Rwanda's social and economic development.*
2. *Strengthened CPD and management of teachers across all levels of education in Rwanda.*
3. *Strengthened STEM across all levels of education in Rwanda to increase the relevance of education for urban and rural markets.*
4. *Enhanced use of ICT to transform teaching and learning, and to support the improvement of quality across all levels of education in Rwanda.*
5. *Increased access to education programmes, especially at pre-primary, secondary, TVET and higher education levels, in Rwanda.*
6. *Strengthened modern school infrastructure and facilities across all levels of education in Rwanda.*
7. *Equitable opportunities for all Rwandan children and young people at all levels of education.*
8. *More innovative and responsive research and development in relation to community challenges.*
9. *Strengthened governance and accountability across all levels of education in Rwanda.*

See <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/docu->

ment/file/2020-22-Rwanda-ESP.pdf

3.0 Road Map for Educational Reform in Sudan

Sudan is lacking behind in economic and educational aspects. Poverty is one major problem as the majority of the population is living under the poverty line. According to UNICEF, “some 36 percent of the population living in poverty, with 25 percent in extreme poverty. Sudan ranked 167th out of 189 countries and territories in the 2017 according to Human Development Program. see [http:// www.unicef.org.sudan](http://www.unicef.org.sudan).

Such a gap presupposes great efforts from the individual Sudanese person as well as from the government. The researcher believes that the only way out for our country to catch up is through education; where the teaching force can make the difference by designing teaching and learning programmes based on the latest scientific and technological development, to qualify Sudanese to compete in such a fast growing world economy. So education and only education is the right tool through which we can make the economic and social change at local and national levels. The individual effort will integrate with the official governmental efforts to lead the country to the safe land. This research is a part of these efforts, as an academic advice, which we provide to strategic planners, policy and decision makers- with some practical ideas - to make the socio-economic and edu-cultural change in our communities.

3.1 Vision: We need to see things as they are and then will determine how much change we look to make in the future.

3.2 Mission: It is the achievement of goals by arranging and leading change with well-defined roadmap. By goals, we mean the position which we hope to be in, in the near future.

3.3. Objectives: The objectives of our education at all levels have not been well described in scientific manner. Control and Quality Management are absent concepts from our education and in many other aspects of our life. We need a clear, attainable, measurable objectives. We need clear educational national agendas that have immediate and direct impact on the life of our citizens. Therefore, the ultimate goal of our education should be training citizens with abilities of thinking and ability to doing, full with of thoughts and ready to carry out actions skillfully and effectively. We need manpower with critical minds and efficiency to achieve tasks. Being a Muslim, Christian, Jew or pagan is not one goal of modern education, but in *this* and *that* context, we have to become good citizens, keen to carry out duties and fully realizing our rights, as well as abiding to the limits of freedom, without prejudice to the others. To achieve these agendas, the researcher would like to propose a (transitional) road map to include the following objectives:-

4.0. Curriculum and Syllabus Design:

The curriculum is the outlines of the general philosophy behind education in one particular country while syllabi are concerned with details of the teaching and learning materials in the classroom, including different subjects and different disciplines intended to secure the desired learning outcome. A syllabus is an educational dose given at the right time, for the appropriate age, to bring about the desired change in learners. This dose may be fatal sometimes, if it exceeds its amount, and the same is the case

if it is less than that. Syllabus Designers are the engineers who are qualified to (programming) the people through these carefully prescribed doses. But most of the curricula taught in our schools today revolve around the history of science – with outdated information that does not keep pace with modern education. This was due to the way curricula was designed and manufactured in our country. For years, in Bakht al-Ruda and other institutions there were (*resident*) committees that dealt with the textbook industry in a (*traditional*) manner, while in other countries - the textbook is chosen in two ways:

4.1 First method—is to authorize the educational organization to purchase the textbook directly from the publisher, where hundreds of books and titles are published by experts in the field. Therefore, the school can choose - from among those options available in the market - the appropriate textbook that secures the national education agendas in the country in accordance with the vision, mission, objectives and regulations of the Ministry of Education. This option enables stakeholders to choose the best textbooks for the education of their children. Unfortunately, this option is not available in our country now due to lack and of specialized academic publishing houses. Authors in other places put their productions on the sidelines - dozens of titles - in various scientific and literary fields. So the school authority can choose from these titles what they want, according to the age of the learners and according to their need for the specific education or training. This is what we need to here that we should encourage writers to publish books,

magazines and periodicals in order to create a reading nation.

4.2 Second method. Curricula are dealt with on the basis of (Bids or Tenders), where the Ministry or the Directorate of Education announces to specialists writers and authors in curriculum designing and textbooks authoring as well as publishers; to compete in authorship on a particular subject in accordance with the directives of the Department of Education to achieve the educational goals at the local level. Using this mechanism, we can receive hundreds of well-authored syllabus projects and choose the best from among them, and we can make proposals to combine homogeneous projects into one book with the approval of two or more authors, with common visions. In this way we can meet the requirements and needs of the learners, while a team is assigned to work and write syllabus often yield fragmented work and largely heterogeneous, as those in charge of work as a team think differently and take different directions due to difference in the human nature and personal moods. So it is true that too many cooks can spoil the broth.

5.0 Abolishment of the primary and secondary certificate exams in Sudan: Examinations is a mechanism through which educational goals can be achieved and social and cultural changes can be brought about in the country. They are tools of measurement as well as means of control. Examinations in Sudan have been tools as psychological or sociopolitical devices that had once been used by the colonial authority, since the opening of Gordon Memorial College, to serve their interests. So instead of measuring the educational progress of students, they were used as rods for punishment.

As students in Khartoum University it seemed to the researcher that we have inherited such practice from our colonizers who left the country but their teaching practice are still surviving. Exams are tools for measuring and controlling the quality of educational outcomes. They are not to be used as instruments of oppression or discrimination as these are some ways examinations are perceived by some teachers. What can a good test tell us? many things:

5.1 Students' performance in a particular unit or course: examinations can help us see the progress that has been made by the learners. Thus, we can provide advice to the slow learner and bridge the knowledge gap by modifying goals and means.

5.2 teachers' performance: We can decide from the analysis of results of good test how well teachers are performing. If their tests are comprehensive with content validity, then we can judge that, that teachers have made good teaching practices and exerted great efforts in the classroom to achieve the goals.

5.3 Syllabus success. A good test can tell us how successful a course, unit, or lesson is when we see learners applying their knowledge in practical live situations.

5.4 School management: A good test can tell us about the success of the school administration, supervisors in managing the entire educational process, by addressing stakeholders with the correct knowledge and skills that their sons and daughters have acquired to meet their aspirations. This will satisfy parents to see tangible educational knowledge and skills gained in school and practically being applied in real live situations by the learners.

5.5 Local and National Agendas: In short, a good test can tell us how well our local, national, and regional education agendas are being met by evaluating the success or failure of our system, through the designing and managing tests and interpreting results to the stakeholders.

Unfortunately, all the above-mentioned points are absent as objectives to be interpreted by the Sudanese certificate exams in its current form, which take place every year and cost billions of pounds. Then students are provided with papers proving their success and the completion of their school assignments. These papers are not worth the price of the ink with which they were written. In fact, the current Sudanese certificate exams are (completely false) because they do not measure anything at all. As for the papers that we give to students, they are fabricated documents made out after major surgeries, long (make-up) operations, and blatant intervention they used to call statistical treatments. These papers in my opinion are (obviously false testimonies) that require punishment for everyone who helped in their making, including ministers, deputy ministers, teachers and even soldiers who are to secure and guard these documents.

Billions of pounds are spent every year to eventually get a fake document that does not tell the truth about exams in the Sudan. We can notice the increase in educational losses in the decreasing number among graduates every year, due to inability to keep pace to continue education at the university. In some departments, admission may be given (i.e.) to 100 male and female students, but

most of them fall in the middle of the road then we only get a handful of graduates equivalent to 20% or less. The reason behind this failure is the admission criteria which used these falsely *inflated certificates*.

This can clearly be noticed to what happened during this year 2020 that some students failed to obtain seats in some colleges - even though, they got very high grades that could qualify them admission to colleges in normal situations. The failure was a result of the extravagance and exaggeration in these statistical treatments, and perhaps was due technical methods in which the tests themselves were prepared by examiners or the way it was marked. This may need another investigation to see how reliable, valid and comprehensive the examinations are.

The researcher believes that the reform begins by ending these practices and replacing the Sudanese certificate exams with regular school achievement tests, after which we can give the student a certificate or (diploma in arts-science, accounting-home science-farming-women studies – mechanical training etc...) to recognize achievements of high school requirements, as it is the case in Saudi Arabia and some other African countries as Ghana where the West African Senior School Certificate Examination (WASSCE) is replaced by University Admission Test. The evaluation is done in the school, from the same staff. Universities and higher schools then seek other criteria and policies for admission, according to the requirements of each university, as it is the case all over the world, where each university can (tailor) admission require-

ments to its colleges and departments according to its local policy and local standards. This practice is followed –here- in Sudanese military and police colleges, where these colleges have their own criteria for recruiting newcomers. In this way, the university can guarantee the quality of freshmen coming to study there and this will reduce the probability of failure rates.

Then those millions upon millions of pounds could be spared to be used in maintenance and improving of school environment as well as improving teachers' conditions. The only role of the Ministry of Education then is to set general policies of curricula and frame of the final examinations, with close monitoring by supervisors and directors of education.

6.0 Liquidation of education colleges: the majority of students admitted to colleges of education in Sudan are those with low achievement in the Sudan School Certificate. Most of these students come to these colleges unwillingly. Colleges of Education are considered the last option for them. Students look to this as (better than sitting at home). So they would finish their education with little enthusiasm. Then they go to teach with little enthusiasm. This process is harmful to education and threatening to learners' future

So now we have two options to make the desired reform:

6.1 Attracting outstanding students who excelled on the Sudanese Certificate Examinations and encouraging them with monthly salaries, as was the case in the (Higher Teacher Training Institute) in Omdurman some years ago. We can consider them as teachers

under training, affiliated to the Ministry of Education as junior official servant and as prospective teachers. Incentives can attract many students with high grades and achievements in the Sudan School Certificate. Many students would find it very interesting as it would be one practical way to help their poor families.

6.2 Canceling all programs of these colleges at the bachelor's level and rehabilitate the teaching staff in these colleges to be researchers to carry out research in educational fields. Then they can teach to qualify students for diplomas or master's degrees in (educational sciences) for the willing graduates, who will come from other disciplines, as they wish to become teachers. With this mechanism, we can recruit teachers from sciences, arts departments who come willingly to be professional teachers. This policy has succeeded in India and other places in the world, where teachers are admitted to colleges of education after they have obtained a Bachelor of Arts or Science. Then they are allowed to go to teaching after they have been trained at the diploma/masters level with attractive financial incentives.

7.0 Digitalization of Education: We must benefit from the outcomes of the electronic revolution and be digital natives by looking at the experiences of similar countries in Africa such as Rwanda where by 2024 all the Rwandan schools will be smart environment with digital devices 100%, where students will be provided with simple electronic devices. It is estimated that about 21% of primary schools, 17.8% of secondary schools and 22.9% of TVET institutions have smart classrooms (MINEDUC, 2016b). Smart classrooms will be established and increased across all levels of education during this ESSP. This will build on the provision of one

laptop per child in the previous ESSP. (ibid) This policy will enable learners to read from tablets and carry out educational tasks, as well as having direct contact with teachers and classmates, to exchange ideas and entertainment. These devices can easily be supplied with small solar power stations. It is also accessible to learners in urban areas as well as in poor rural areas where free energy can be provided from a sustainable African sun. To enhance quality improvement in teaching, digitalised content will be developed for pre-primary, primary and secondary education. (ibid, p 29)

8.0 Regional educational administrations: Fortunately, Federation System of Government gives people a space of freedom to manage their lives according to their environment. In this context, ministries and educational directorates in localities can be encouraged to adapt their education to meet their practical needs, taking into account that would be under the umbrella and regulations of the Federal Ministry of Education and in line with the national educational agendas of the nation. Accordingly, it is possible to take into account the ethnic and cultural diversity and to elaborate curricula in local languages to enable learners understand their local environment, history and geography then to adopt local values and local wisdom of the indigenous people.

9.0 Converting schools into productive units: In the researcher's opinion, schools can be encouraged to become productive units at the local level, especially in rural areas, where poultry, farming and animal husbandry can be income-generating projects, financed by

local banks or by microfinance and run by students and assisted by school employees. The same enterprises can be carried out in cities with slightly different nature due to difference in production relations. These productive units can act as money-generating projects, as well as educational tools to provide young learners with more skills, to later be able manage home economics. These young learners can also pass on these experiences to their families and communities.

10.0 Budget: To achieve these objectives:

- Money must be (generously) provided to build infrastructure.
- Improving the school environment to be an attractive place for young learners, especially the basic education where international guidelines recommend at least 45% of the budget be allocated to primary education. Rwanda has been very successful in achieving high levels of primary enrolment (NER 97.7% in 2015). See (<https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-22-Rwanda-ESP.pdf>)
- As well as improving the position of the teaching force by attracting the best students in to admit college of education by offering good salaries to attract those wishing to have teaching as career profession. Human resources are the best investment as proved in Japan, Singapore, Malaysia, Korea and many other countries with limited natural resources, but they are rich with men and women who are willing to learn, under the guidance of their leaders, who are also more willing and passionate to bring about economic, cultural and social changes in their societies.

Notes:

- (1) **Magnet, Kofi**, 2007. *ICT in Education in Ghana. Survey on ICT and Education in Africa: Ghana Country Report.*
- (2) **American Educational Reform-** please see: <https://www.centreforpublicimpact.org/case-study/race-to-the-top-education-competitive-grant-in-the-us#the-initiative>. (Retrieved 25-12-2021)
- (3) **Finish Educational Reform-** please see *Education Reform in Finland and the comprehensive school system* <https://www.centreforpublicimpact.org/case-study/education-policy-in-finland>. (Retrieved 25-12-2021)
- (4) **Australian Educational Reform-** please see: <https://www.dese.gov.au/quality-schools-package/national-school-reform-agreement>. (Retrieved 25-12-2021)
- (5) **Ghana Educational Reform-** please see Re-
trieved 25-12-2021
- (6) <https://coverghana.com.gh/summary-of-the-new-educational-reforms-in-ghana/> (Retrieved
- (7) **Rwandan Educational Reform** EDUCATION SECTOR STRATEGIC PLAN 2018/19 TO 2023/24. please see <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file-2020/-22Rwanda-ESP.pdf>.: (Retrieved 25-12-2021)
- (8) **UNICEF.** <http://www.unicef.org.sudan>. (Retrieved 25-12-2021)

Appendix

إلى السيد معالي رئيس مجلس الوزراء الدكتور/عبدالله حمدوك
من الدكتور/ احمد جمعة صديق - جامعة الزعيم الازهري
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

الموضوع خطة اسعافية لإصلاح التعليم في السودان لتحقيق شعارات ثورة ديسمبر 2018

السيد/معالي رئيس مجلس الوزراء

اسمحوا لي أن أعتنم هذه السانحة لأهنتكم ومجلس وزرائكم الموقر وشعبنا السوداني الكريم بشهر رمضان العظيم، وكذلك أعبر عن سعادي بتكليفكم بهذا المنصب رئيسا لحكومة السودان في عهده الجديد .

إن قدرك - سيدي - أن تأخذ بزمام المبادرة لتحقيق الانتقال الديمقراطي، الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي، في هذه اللحظات الحرجة والصعبة من تاريخ أمتنا.

فالسودان-هذه الفسيفساء بتنوعها العرقي واللغوي والثقافي الرائع - تحتاج إلى إدارة حكيمة، لهذا التنوع الفريد. وبالطبع نحن ندرك العبء الثقيل ومآلات الفشل السياسي الذي لازمنا في ادارة بلادنا منذ استقلالها. وأود مخلصاً أن اسر اليك اننا هنا وهناك ندعمكم بلا حدود ونشارككم حمل هذا العبء الثقيل في هذه الأوقات العصيبة.

قد تكون أنت المختار، الذي اصطفاه الله بعلمه لقيادة هذا البلد والارتقاء به إلى مصاف أكثر سموفاً وأماناً، وإلى مستقبل واعد وارف لشعب عظيم يستحق ذلك، لكن أحلام قادتنا طوال تلك السنين كانت كأحلام العصفير صغيرة ومحدودة. اذن نحن بحاجة لمن يضع هذه الأمة العظيمة في موقعها المناسب بين شعوب الارض. تاريخنا المحلي والأفريقي القديم والحديث غني بالقادة العظماء. وقد تحتاج - لجهد كبير - لتأمين مكانكم الرفيع بين هؤلاء القادة: نكروما، كينياتا، مانديلا، كوفي عنان والمهدي ودقنه. قدرك - سيدي - ان تأتي في هذا الزمان لاحداث التغيير وامامكم خياران: الخيار الأول هو النجاح والخيار الثاني أيضاً هو النجاح ولا ثالث لهما، فقد ارتوينا وشعبنا فشلا.

رسالتي

سيدي رئيس الوزراء

لطالما كان إيماني ولا يزال أن قدر أي أمة من الأمم يبدأ في الفصل الدراسي، والمعلمون هم الأدوات الفعلية للتغيير إذا تزودوا بالتدريب المناسب للقيام بعملهم في بيئة صحية ديمقراطية ومنتجة. ومن المتوقع أن تشارك (قوات التدريس السودانية المسلحة بالعلم) في هذا الحراك الثوري العظيم - وقد كانوا وقودا للثورة - رحمة الله علي شهيد العلم المعلم أحمد الخير- فقد ناضل لتحقيق شعارات الثورة : السلام والعدل والحرية وكذلك سيفعلون.

تدور العملية التعليمية كلها حول اكتساب و اكتساب المعرفة والمهارات لتعديل المواقف والسلوك على المستوى الفردي والجماعي. إن نقل المعرفة هو الرسالة الاساسية لوزارة التربية والتعليم ووزير التربية والتعليم هو المسؤول المباشر وتمثل مهمته في تطوير القدرات العقلية لأفراد مجتمعنا لتمكينهم من حل مشاكلهم العملية - فالتعليم اذن لحل المشكلات - وذلك بتقديم المعارف والمهارات المناسبة. وهذا الدور لوزارة التربية والتعليم - يؤسفني أن أقول - انه كان غائبا أو مغيباً اليوم وأمس. كما أستطيع الزعم إن نظامنا التعليمي فاشل، بسبب انعدام الرؤية على المستوى الشخصي وعلى المستوى الوطني. ولايجاز الامر ، أود أن أشرككم في هذه الأفكار كخطة طوارئ. فنحن بحاجة إلى أشخاص مؤهلين وصادقين للقيام بالمهمة باستخدام الأدوات المناسبة وبخيال واسع. ومعني الخيال القدرة على رؤية ما وراء الواقع - ما وراء الجدار. اذ يمكن مثل هؤلاء احداث التغييرات الجوهرية في حياتنا والعبور بنا الي مستقبل باهر لامتنا - والتي تستحق. اسمحوا لي أن أضع الأمور في نقاط.....

د.أحمد جمعة صديق

كلية التربية-جامعة الزعيم الأزهرى-أم درمان

ssiddiekk@gmail.com

ت:(+249)966759625

212021-4-