



## مجلة جامعة مصر للدراسات الإنسانية

اللغويات والآداب

دورية علمية نصف سنوية محكمة

2021



[www.must.edu.eg](http://www.must.edu.eg)



[Jhuman.studies@must.edu.eg](mailto:Jhuman.studies@must.edu.eg)

# مجلة جامعة مصر للدراسات الإنسانية

دورية علمية نصف سنوية مُحكمة  
(اللغويات والآداب)

ISSN 2735-5861

الترقيم الدولي

ISSN 2735-587X

الترقيم الإلكتروني

مجلد رقم (1) العدد رقم (1)

يناير 2021





## عن المجلة

جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا جامعة مصرية رائدة ومتميزة، تأسست بالقرار الجمهوري رقم 245 لسنة 1996م على يد الدكتورة سعاد كفاوي. والجامعة عضو الاتحاد الدولي للجامعات، واتحاد الجامعات العربية والإفريقية، وحاصلة على خمسة نجوم في مجال التعليم الإلكتروني، وأربعة نجوم في التصنيف العام من مؤسسة QS لتصنيف الجامعات العالمية.

ومجلة جامعة مصر للدراسات الإنسانية ترحب بالأعمال البحثية الجادة المتخصصة في الدراسات الإنسانية، وما يتعلق بها من دراسات بينية تثري نشراتها العلمية؛ حيث تهدف إلى بناء صرح ثقافي متميز، يعكس قيادة مصر العلمية في الشرق الأوسط، ويليق بمكانتها التاريخية والحضارية في العالم أجمع.

أ.د/ أنس الفقي

رئيس التحرير



# مجلة جامعة مصر للدراسات الإنسانية



## مجلس الإدارة

الصفة	الاسم
رئيس مجلس الإدارة	أ.د/ محمد حسن العزازي (رئيس الجامعة)
نائب رئيس مجلس الإدارة	أ.د/محمد مصطفى (نائب رئيس الجامعة لشئون الدراسات العليا)
عضوًا	أ.د/ محمد إسماعيل حامد (مستشار رئيس مجلس الأمناء ورئيس مركز النشر بالجامعة)
عضوًا	أ.د/ أنس الفقي (عميد المتطلبات الجامعية ورئيس التحرير)
عضوًا	أ.د/ هشام عطية (عميد كلية الإعلام)
عضوًا	أ.د/ محمد رثيف (عميد كلية الإدارة)
عضوًا	أ.د/ نبيل الزهار (عميد كلية التربية الخاصة)
عضوًا	أ.د/ أميمة الشال (عميد كلية الآثار)
عضوًا	أ.د/ نجلاء محمود (عميد كلية اللغات والترجمة)
عضوًا	أ.د/ إسلام عبد السلام (أستاذ اللغة العربية ونائب رئيس التحرير)

## اللجنة التأسيسية

الاسم	الوظيفة	الصفة
أ.د/ أنس الفقي	عميد المتطلبات الجامعية جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا	رئيساً
أ.د/ أمينة بيومي	وكيل كلية الآداب للدراسات العليا ورئيس تحرير مجلة كلية الآداب ج. الفيوم	مقرراً وعضواً
أ.د/ أحمد عبد السلام	عميد كلية الآداب جامعة الفيوم	عضواً
أ.د/ إسلام عبد السلام	أستاذ اللغة العربية بالمتطلبات الجامعية جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا	عضواً
م.م/ محمد مجدي لبيب	المدرس المساعد بالمتطلبات الجامعية جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا	عضواً
م.م/ شيماء محمد محمد عرفة	الخبيرة في تحرير النشر الإلكتروني جامعة الفيوم	عضواً
أ/ عزة مجدي فتحي	المتطلبات الجامعية جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا	عضواً

## هيئة التحرير

م	الاسم	الوظيفة	العضوية	البريد الإلكتروني
1	أ.د/ أنس الفقي	عميد المتطلبات الجامعية بجامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا	رئيس التحرير	<a href="mailto:anas.atia@Must.edu.eg">anas.atia@Must.edu.eg</a>
2	أ.د/ أمينة بيومي	وكيل كلية الآداب ج. الفيوم لشئون الدراسات العليا ورئيس تحرير المجلة العلمية.	مدير التحرير	<a href="mailto:ama24@fayoum.edu.eg">ama24@fayoum.edu.eg</a>
3	أ.د/ إسلام عبد السلام	أستاذ النحو والصرف بجامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا.	نائب رئيس التحرير	<a href="mailto:Islamm_abdelsalam@yahoo.com">Islamm_abdelsalam@yahoo.com</a>
4	أ.د/ أحمد عمر هاشم	الرئيس الأسبق لجامعة الأزهر، وعضو هيئة كبار العلماء وعضو مجمع البحوث الإسلامية.	عضوًا	<a href="mailto:M_hashem1@hotmail.com">M_hashem1@hotmail.com</a>
5	أ.د/ عبد الحميد مذكور	الأمين العام لمجمع اللغة العربية	عضوًا	<a href="mailto:Drmadkour42@gmail.com">Drmadkour42@gmail.com</a>
6	أ.د/ أحمد فؤاد باشا	نائب رئيس جامعة القاهرة الأسبق	عضوًا	<a href="mailto:afbasha@gmail.com">afbasha@gmail.com</a>
7	أ.د/ محمد مهنا	مستشار شيخ الأزهر	عضوًا	<a href="mailto:mmehannam@yahoo.com">mmehannam@yahoo.com</a>
8	أ.د/ محمد عمر	مستشار رئيس مجلس أمناء جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا لشئون التطوير والتنمية.	عضوًا	<a href="mailto:Mohamed.abodoh@must.edu.eg">Mohamed.abodoh@must.edu.eg</a>
9	أ.د/ جمال عبد السميع الشاذلي	نائب رئيس جامعة القاهرة لشئون التعليم والطلاب	عضوًا	<a href="mailto:Gamalelshazly63@hotmail.com">Gamalelshazly63@hotmail.com</a>
10	أ.د/ نبيل الزهار	عميد كلية التربية الخاصة جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا	عضوًا	<a href="mailto:nzahhar@gmail.com">nzahhar@gmail.com</a>
11	أ.د/ هشام عطية	عميد كلية الإعلام جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا	عضوًا	<a href="mailto:drhishamattia1@gmail.com">drhishamattia1@gmail.com</a>
12	أ.د/ محمد رثيف	عميد كلية الإدارة والاقتصاد بجامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا	عضوًا	<a href="mailto:mohammd.refaat@feps.edu.eg">mohammd.refaat@feps.edu.eg</a>
13	أ.د/ أميمه الشال	عميد كلية الآثار جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا	عضوًا	<a href="mailto:oms00@fayoum.edu.eg">oms00@fayoum.edu.eg</a>
14	أ.د/ نجلاء محمود	عميد كلية اللغات والترجمة جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا	عضوًا	<a href="mailto:naglaa.khalifa@must.edu.eg">naglaa.khalifa@must.edu.eg</a>





# مجلة جامعة مصر للدراسات الإنسانية



<a href="mailto:ama32@fayoum.edu.eg">ama32@fayoum.edu.eg</a>	عضوًا	عميد كلية الآداب ورئيس مجلس إدارة المجلة العلمية لكلية الآداب - جامعة الفيوم	أ.د/ أحمد عبد السلام	15
<a href="mailto:J.munday@leeds.ac.uk">J.munday@leeds.ac.uk</a>	عضوًا	University of Leeds-UK.	Jeremy Munday	16
<a href="mailto:esdersst@zedat.fu-berlin.de">esdersst@zedat.fu-berlin.de</a>	عضوًا	Freie Universitat Berlin, Germany	Stefan Esders	17
<a href="mailto:luca.zavagno@emu.edu.tr">luca.zavagno@emu.edu.tr</a>	عضوًا	Arts – Eastern Mediterranean University, Cyprus.	Luca Zavagno	18
<a href="mailto:Dr.mmadian@yahoo.com">Dr.mmadian@yahoo.com</a>	عضوًا	أستاذ الفلسفة بجامعة القاهرة/ جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا	أ.د/ محمد مدين	19
<a href="mailto:magdhegazy47@gmail.com">magdhegazy47@gmail.com</a>	عضوًا	نائب رئيس جامعة 6 أكتوبر الأسبق، وعميد كلية الآداب جامعة القاهرة سابقًا.	أ.د/ أحمد مجدي حجازي	20
<a href="mailto:mailto:drmsayed@hotmail.com">mailto:drmsayed@hotmail.com</a>	عضوًا	رئيس قسم اللغة الانجليزية المتطلبات الجامعية / جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا.	أ.د/ محمد سيد على	21
<a href="mailto:amalelrouby20@gmail.com">amalelrouby20@gmail.com</a>	عضوًا	وكيل كلية الآثار/ جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا.	أ.د/ أمال الروبي	22
<a href="mailto:malbakka45@yahoo.com">malbakka45@yahoo.com</a>	عضوًا	نائب رئيس جامعة الحسين بن طلال - سابقًا المملكة الأردنية الهاشمية.	أ.د/ دياب البديانة	23
<a href="mailto:Mortada.moustafa@yahoo.com">Mortada.moustafa@yahoo.com</a>	عضوًا	عميد كلية الآداب جامعة عين شمس.	أ.د/ مصطفى مرتضى	24
<a href="mailto:shadia.ali@art.asu.edu.eg">shadia.ali@art.asu.edu.eg</a>	عضوًا	العضو المنتدب بالأمم المتحدة ومستشار وزير التعليم العالي سابقًا.	أ.د/ شادية قناوي	25
<a href="mailto:galal.abozaid@alsun.asu.edu.eg">galal.abozaid@alsun.asu.edu.eg</a>	عضوًا	مقرر لجنة ترقيات الأساتذة "اللغة العربية وآدابها"	أ.د/ جلال أبو زيد	26
<a href="mailto:neyar2002@yahoo.com">neyar2002@yahoo.com</a>	عضوًا	أمين لجنة ترقيات الأساتذة المساعدين "اللغة العربية وآدابها"	أ.د/ ندا الحسيني ندا	27
<a href="mailto:ragaa_eid@yahoo.com">ragaa_eid@yahoo.com</a>	عضوًا	عميد كلية التربية جامعة الفيوم الأسبق	أ.د/ رجا أحمد محمد عيد	28
<a href="mailto:aebrahim514@yahoo.com">aebrahim514@yahoo.com</a>	عضوًا	عميد كلية التربية النوعية جامعة المنيا	أ.د/ إبراهيم على إبراهيم	29
<a href="mailto:mailto:asubaie@su.edu.sa">mailto:asubaie@su.edu.sa</a>	عضوًا	وكيل جامعة الإمام محمد بن سعود "الأسبق" عميد كلية المجتمع بشقراء سابقًا	أ.د/ عبد الله السبيعي	30



# مجلة جامعة مصر للدراسات الإنسانية



<a href="mailto:dakhi199@yahoo.com">dakhi199@yahoo.com</a>	عضوًا	رئيس الجمعية السعودية للدراسات الاجتماعية كلية الآداب جامعة الملك سعود	أ.د/ عبد العزيز بن عبد الله بن سالم الدخيل	31
<a href="mailto:faalamr@uod.edu.sa">faalamr@uod.edu.sa</a>	عضوًا	عميد كلية التربية جامعة عبد الرحمن بن فيصل	أ.د/ فهد بن عبد الله	32
<a href="mailto:solali999@yahoo.com">solali999@yahoo.com</a>	عضوًا	رئيس هيئة تحرير مجلة جامعة الملك سعود (الآداب) سابقًا، ورئيس قسم التاريخ بكلية جامعة الملك سعود سابقًا	أ.د/ سليمان بن عبد الرحمن الذيب	33
<a href="mailto:drssanie@hotmail.com">drssanie@hotmail.com</a>	عضوًا	كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	أ.د. صالح الصنيع	34
<a href="mailto:al-sejari.1@hotmail.com">al-sejari.1@hotmail.com</a>	عضوًا	رئيس تحرير مجلة العلوم الاجتماعية بكلية الآداب جامعة الكويت	أ.د/ مها مشاري السجاري	35
<a href="mailto:tawfiksaad@yahoo.com">tawfiksaad@yahoo.com</a>	عضوًا	كلية العلوم الاجتماعية جامعة الكويت.	أ.د/ توفيق محمد عبد المنعم	36
<a href="mailto:smsalama@iau.edu.sa">smsalama@iau.edu.sa</a>	عضوًا	رئيس المجلس العلمي - كلية الآداب جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، المملكة العربية السعودية.	أ.د/ شويكار سلامة	37
<a href="mailto:malbakka45@yahoo.com">malbakka45@yahoo.com</a>	عضوًا	كلية الإعلام جامعة بغداد - العراق.	أ.د/ محمد جاسم البكا	38
<a href="mailto:dr.hassan.swadi@gmail.com">dr.hassan.swadi@gmail.com</a>	عضوًا	عميد كلية التربية للبنات جامعة ذي قار العراق.	أ.د/ حسن سواوي نجيبان	39
<a href="mailto:tatabenguermaz@yahoo.fr">tatabenguermaz@yahoo.fr</a>	عضوًا	كلية الآداب والفنون جامعة حسيبة بن بوعلي (الجزائر).	أ.د/ طاظا بن قرماز	40
<a href="mailto:sayed_fuzzylogic@yahoo.com">sayed_fuzzylogic@yahoo.com</a>	محررًا	كلية الآداب جامعة بورسعيد.	د/ السيد عبد الفتاح جاب الله	41
<a href="mailto:amado20007@hotmail.com">amado20007@hotmail.com</a>	محررًا	جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا.	د/ أحمد حمدي	42
<a href="mailto:osama.ahmed@must.edu.eg">osama.ahmed@must.edu.eg</a>	محررًا	قسم اللغة الفرنسية	د/ أسامة عبد الجليل	43
<a href="mailto:sss_emam@yahoo.com">sss_emam@yahoo.com</a>	محررًا	قسم اللغة الإنجليزية	د/ سالي محمد إمام الأشقر	44
<a href="mailto:ashraf_kaoud123@yahoo.com">ashraf_kaoud123@yahoo.com</a>	محررًا	قسم اللغة الإنجليزية	د/ أشرف قاعود	45
<a href="mailto:shimaelfeky5@gmail.com">shimaelfeky5@gmail.com</a>	محررًا لغويًا	قسم اللغة الإنجليزية	م.م/ شيماء صلاح الدين	46
<a href="mailto:youssragamal728@yahoo.com">youssragamal728@yahoo.com</a>	محررًا لغويًا	معيد بقسم اللغة الإنجليزية	يسرا جمال الدين محمود	47
<a href="mailto:azzamagdy9@gmail.com">azzamagdy9@gmail.com</a>	سكرتير تحرير	المتطلبات الجامعية جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا	عزة مجدي	48
<a href="mailto:Shimaa.pr21111@must.edu.eg">Shimaa.pr21111@must.edu.eg</a>	محرر الصفحة الإلكترونية	ماجستير الإعلام	م.م/ شيماء محمد عرفة	49
<a href="mailto:Mohamed.labib@must.edu.eg">Mohamed.labib@must.edu.eg</a>	سكرتير تحرير	ماجستير اللغة العربية	م.م/ محمد مجدي لبيب	50



## الهيئة الاستشارية

م	الاسم	الوظيفة	الجامعة	E-Mail
1	أ.د/ محمد حسن العزازي	رئيس الجامعة	جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا	<a href="mailto:elazzazi@hotmail.com">elazzazi@hotmail.com</a>
2	أ.د/ مختار الظواهري	نائب رئيس الجامعة لشئون التعليم والطلاب	جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا	<a href="mailto:Mokhtar.elzawahry@must.edu.eg">Mokhtar.elzawahry@must.edu.eg</a>
3	أ.د/ مصطفى الفقي	مدير مكتبة الإسكندرية	مكتبة الإسكندرية	<a href="mailto:Mostafa.elfeki@bibalex.org">Mostafa.elfeki@bibalex.org</a>
4	أ.د/ عمرو الليثي	نائب رئيس الجامعة لشئون المجتمع والبيئة	جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا	<a href="mailto:Ellissyamr@yahoo.com">Ellissyamr@yahoo.com</a>
5	أ.د/ أنس الفقي	عميد المتطلبات الجامعية	جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا	<a href="mailto:anas.atia@Must.edu.eg">anas.atia@Must.edu.eg</a>
6	أ.د/ أحمد طاهر حسنين	أستاذ ورئيس قسم اللغة العربية بجامعة مصر - والجامعة الأمريكية سابقا	جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا	<a href="mailto:mailto:ahmtaher@hotmail.com">mailto:ahmtaher@hotmail.com</a>
7	Professor. Betsy Bryan	Institute of ancient near - eastern studies	Johns hope kens university	<a href="mailto:betsy.bryan@jhu.edu">betsy.bryan@jhu.edu</a>
8	أ.د/ أمينة محمد بيومي	وكيل كلية الآداب لشئون الدراسات العليا ورئيس تحرير المجلة العلمية.	جامعة الفيوم	<a href="mailto:ama24@fayoum.edu.eg">ama24@fayoum.edu.eg</a>
9	Prof. Jennifer Johnson-Hanks	Berkeley faculty -	University of California	<a href="mailto:acad_sen@berkeley.edu">acad_sen@berkeley.edu</a>
10	أ.د/ محمد عباس حسين	مقرر اللجنة العلمية لترقية أعضاء هيئة التدريس "علم الاجتماع"	جامعة الإسكندرية	<a href="mailto:mo_abbas8@hotmail.com">mo_abbas8@hotmail.com</a>
11	أ.د/ أميرة أحمد الجعفري	عضو مجلس الشورى بالمملكة العربية السعودية	وكيل جامعة عبد الرحمن بن فيصل	<a href="mailto:Vp.fa@iau.edu.sa">Vp.fa@iau.edu.sa</a>



# مجلة جامعة مصر للدراسات الإنسانية



<a href="mailto:eidbalbaa333@gmail.com">mailto:eidbalbaa333@gmail.com</a>	جامعة المنوفية	عضو مجلس الشيوخ المصري 2020 - عميد كلية الآداب الأسبق	أ.د/ عيد علي مهدي بلبع	12
<a href="mailto:szabadr@yahoo.com">szabadr@yahoo.com</a>	جامعة بور سعيد	عميد كلية الآداب	أ.د/ بدر عبد العزيز بدر	13
<a href="mailto:hrm00@fayoum.edu.eg">hrm00@fayoum.edu.eg</a>	جامعة دمياط	نائب رئيس الجامعة لشئون الدراسات العليا وعميد كلية الآثار	أ.د/ حمدان ربيع	14
<a href="mailto:aam02@fayoum.edu.eg">aam02@fayoum.edu.eg</a>	جامعة الفيوم	وكيل كلية الآداب لشئون التعليم والطلاب	أ.د/ أحمد عبد العزيز بقوش	15
<a href="mailto:mhseq@mans.edu.eg">mhseq@mans.edu.eg</a>	جامعة المنصورة	عضو لجان الجودة لاعتماد الجامعات المصرية	أ.د/ مها عبد اللطيف السجيني	16
<a href="mailto:ibr.alshammary@uoh.edu.sa">ibr.alshammary@uoh.edu.sa</a>	جامعة حائل السعودية	رئيس قسم اللغة العربية بكلية الآداب	أ.د/ إبراهيم بن سعيد الهلل الشمري	17
<a href="mailto:Lettresfrancaismenoufieh@gmail.com">Lettresfrancaismenoufieh@gmail.com</a>	فرنسا	المستشار الثقافي لمصر بفرنسا	أ.د/ نور محمد السبكي	18
<a href="mailto:Khaledma1@hotmail.com">Khaledma1@hotmail.com</a>	الإمارات	مستشار الحلول المعرفية والرقمية مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة	أ.د/ خالد عبد الفتاح موسى	19
<a href="mailto:kqutb@qa.edu.qa">kqutb@qa.edu.qa</a>	جامعة قطر	أستاذ فلسفة العلوم بكلية الآداب	أ.د/ خالد أحمد قطب	20
<a href="mailto:profdrmedhat@hotmail.com">profdrmedhat@hotmail.com</a>	جامعة حلوان	مقرر لجنة ترقية الأساتذة "الخدمة الاجتماعية"	أ.د/ مدحت محمد أبو النصر	21
<a href="mailto:mas12@fayoum.edu.eg">mas12@fayoum.edu.eg</a>	المجمع العلمي	رئيس المجمع العلمي	أ.د/ محمد عبد الرحمن الشرنوبى	22
<a href="mailto:esa00@fayoum.edu.eg">esa00@fayoum.edu.eg</a>	جامعة الفيوم	خبير بمجمع اللغة العربية وكيل كلية دار العلوم لشئون الدراسات العليا الأسبق	أ.د/ عصام عامرية	23
<a href="mailto:Desoky49@arts.psu.edu.eg">Desoky49@arts.psu.edu.eg</a>	جامعة بور سعيد	عميد كلية الآداب السابق	أ.د/ محمد عثمان دسوقي	24
<a href="mailto:mailto:almory54@yahoo.com">mailto:almory54@yahoo.com</a>	جامعة الزقازيق	عضو لجنة الترقيات " علم نفس"	أ.د/ محمد المري	25
<a href="mailto:modhendy@bsu.edu.eg">modhendy@bsu.edu.eg</a>	جامعة بني سويف	عميد الكلية التربوية	أ.د/ محمد حماد هندي	26
<a href="mailto:ysm00@fayoum.edu.eg">ysm00@fayoum.edu.eg</a>	جامعة الفيوم	عميد كلية التربية الأسبق	أ.د/ يوسف سيد محمود	27
<a href="mailto:abdelazizesayed@yahoo.com">abdelazizesayed@yahoo.com</a>	جامعة بني سويف	عميد كلية الإعلام	أ.د/ عبد العزيز السيد عبد العزيز سليم	28



# مجلة جامعة مصر للدراسات الإنسانية



<a href="mailto:kak00@fayoum.edu.eg">kak00@fayoum.edu.eg</a>	جامعة الفيوم	رئيس لجنة ترقية الأساتذة بدبي - عميد كلية دار العلوم "سابقاً"	أ.د/ خليل عبدالعال خليل	29
<a href="mailto:sahinnawy@yahoo.co.uk">sahinnawy@yahoo.co.uk</a>	جامعة حلوان	عضو لجنة الترتيبات "علم النفس التربوي"	أ.د/ سلوى عبد الباقي	30
<a href="mailto:attef.aoudallah@must.edu.eg">attef.aoudallah@must.edu.eg</a>	جامعة حلوان	عميد كلية الآداب "سابقاً"	أ.د/ عاطف عبد السلام عوض الله	31
<a href="mailto:Samir.adib@must.edu.eg">Samir.adib@must.edu.eg</a>	جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا	رئيس قسم الآثار المصرية	أ.د/ سمير أديب عزيز	32
<a href="mailto:nagwasamak@gmail.com">nagwasamak@gmail.com</a> <a href="mailto:nagwasamak@feps.edu.eg">nagwasamak@feps.edu.eg</a>	جامعة القاهرة	رئيس قسم الاقتصاد كلية الاقتصاد والعلوم السياسية	أ.د/ نجوى سمك	33
<a href="mailto:saeed.alwakeel@gmail.com">saeed.alwakeel@gmail.com</a>	جامعة عين شمس	رئيس تحرير مجلة حوليات كلية الآداب ووكيل الكلية السابق	أ.د/ سعيد الوكيل	34
<a href="mailto:hsa00@fayoum.edu.eg">hsa00@fayoum.edu.eg</a>	جامعة الفيوم	عضو مجلس تحرير - ومحكم مجلة International Journal of Geography and Regional Planning (Premier Publishers)	أ.د/ هاني سامي عبد العظيم	35
<a href="mailto:aboelnor66@cu.edu.eg">aboelnor66@cu.edu.eg</a>	جامعة القاهرة	وكيل كلية التربية النوعية لشئون الدراسات العليا	أ.د/ محمود أبو النور	36
<a href="mailto:moataz@cu.edu.eg">moataz@cu.edu.eg</a>	جامعة قطر	معهد الدوحة للدراسات العليا	أ.د/ المعتز بالله السعيد	37
<a href="mailto:mffbayomy@yahoo.com">mffbayomy@yahoo.com</a>	جامعة المنوفية	كلية العلوم	أ.د/ محمد فتحي فرج بيومي	38
<a href="mailto:ghalabes@hotmail.com">ghalabes@hotmail.com</a>	جامعة كفر الشيخ	عميد كلية الألسن	أ.د/ عبد الحميد غلاب	39
<a href="mailto:MohamedKahlawey@hotmail.com">MohamedKahlawey@hotmail.com</a>	جامعة القاهرة	عضو اللجنة التخصصية العليا لقطاع الدراسات الأدبية والآثار بالمجلس الأعلى للجامعات ورئيس اللجنة العلمية لترقية الأساتذة - كلية الآثار	أ.د/ محمد الكحلوي	40

\*\*\*

## قواعد النشر في المجلة

1. تنشر المجلةُ البحوث - باللغة العربية أو اللغات الأجنبية - التي لم يسبق نشرها في أوعية أخرى.
2. تصدرُ المجلةُ نصف سنوية، وتقبلُ نشرَ البحوثِ في أوعيتها المتخصصة وفق التصنيف:
  - العلوم الاجتماعية والإنسانية.
  - اللغويات والآداب.
3. يُقبل للنشر في المجلة البحوثُ النظريةُ والتطبيقيةُ والمقالاتُ التي تتميزُ بالأصالة، والتي تسهم في تقدّم المعرفة الإنسانية، وتُصنّف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنماط التالية:
  - البحوث والدراسات.
  - المقالات العلمية.
  - المراجعات النقدية.
  - الأعمال المترجمة.
  - المراجعات العلمية لأدبيات التخصص.
  - ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه.
  - تقارير المؤتمرات والندوات وورش العمل.
  - عروض الكتب مجالات الآداب واللغات والإنسانيات والعلوم الاجتماعية.
4. تخضعُ الأعمالُ المقدّمة للتحكيم العلمي السري (المعمي) وفقاً للنظام المتبع في المجلة؛ وتلبيةً لمعايير تصنيف المجلات العلمية التي أقرّها المجلس الأعلى للجامعات.

5. لا تخضع الأعمال المقدمة للنشر من قبل الأساتذة - درجة أستاذ - للتحكيم المعمي.
6. الباحث مسئولٌ عن بحثه مسئولية كاملة، وملتزمٌ بإرسال بحثه مُعرِّفًا باسم الباحث كاملاً، والدرجة العلمية، والمؤسسة المنتمي لها، كما يقدّم الباحث إقراراً كتابياً مهوراً بتوقيعه بأن البحث المقدم لم يسبق نشره في أي مجلةٍ علميةٍ أو مؤتمرٍ علميٍّ أو غير ذلك.
7. يُراعى في البحث أن يتميز بالأصالة، وأن يكون إضافةً للتراكم العلمي، ويسهم في ثراء المعرفة الإنسانية، وأن يكون مستوفياً للجوانب العلمية بما في ذلك عرض الأسس النظرية والمنهجية المتبعة في استخلاص النتائج ومناقشتها.
8. يُشترط رفع البحث على موقع المجلة مقروناً بملخص باللغة العربية والإنجليزية لكافة بحوث اللغات، عدا اللغة الفرنسية يقتصر ملخصها على العربية والفرنسية.
9. يُكتبُ البحثُ باستخدام برنامج Microsoft Office Word 2010 أو ما بعده، ونوع الخط Simplified Arabic للكتابة باللغة العربية، و Times New Roma للكتابة باللغة الإنجليزية، ونوع الصفحة (B5)، وبنط الخط 14 للمتن و16 للعناوين الفرعية، وهوامش (3 سم في الجوانب الأربعة للصفحة)، والمسافة بين الأسطر 1.15 سم، مع الالتزام الدقيق بنظام التوثيق الذي تتبعه المجلة حالياً وهو نظام (APA) أو نظام مدرسة شيكاغو (Chicago)، سواء في التوثيق في متن البحث أو في تسمية الجداول والأشكال أو تنسيق العناوين أو قائمة المراجع، ونحو ذلك مما لا يخالف هذا النظام.
10. ألا يزيد حجم البحث عن 30 صفحة كحد أقصى، ويُرفق ملخص للبحث في حدود (200) كلمة، و مترجم باللغة الإنجليزية.

11. يتم إرسال البحث لاتخاذ الإجراءات الخاصة بالتحكيم من خلال الموقع الإلكتروني للمجلة

على بنك المعرفة المصري [/https://mjoms.journals.ekb.eg](https://mjoms.journals.ekb.eg)

12. توجه جميع المراسلات الخاصة بالنشر في المجلة إلى رئيس التحرير - عميد المتطلبات الجامعية بجامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا - لاتخاذ إجراءات التحكيم عبر الموقع الإلكتروني للمجلة.

13. يُسَدِّدُ الباحثُ رسومَ التحكيم والنشر كاملةً قبل الشروع في التحكيم وفقاً للمواصفات الفنية للبحث، كما ورد سابقاً في البنود (6,8,9,10)

14. يُرفعُ البحثُ على موقع المجلة بالتنسيق المذكور في بند (9)، ودون أخطاء لغوية أو مطبعية، وفي حال ورود ملاحظات لغوية يُسَدِّدُ الباحثُ للمجلة رسوم المراجعة.

15. بعد تحكيم البحث وإعادته للباحث لاستيفاء ملاحظات المحكمين، يُعادُ لمدير التحرير للمراجعة بهدف النشر النهائي، ثم يُرسلُ إلى مسئول النشر الإلكتروني؛ لرفع البحث عبر موقع المجلة في صورته النهائية القابلة للنشر، وبعدها يحصلُ الباحثُ على إفادة بقبول بحثه للنشر إلكترونياً، ويُدرجُ ضمن الخطة الزمنية للنشر بالمجلة.

16. الأبحاث التي ترد للمجلة يجب ألا يكون لها أغراض دينية أو سياسية، وإنما أبحاث علمية في مجالات تخصص المجلة -المشار إليها سابقاً- بمختلف فروعها. وكلُّ ما يردُّ من أبحاثٍ تعبّر عن وجهة نظر الباحث وتحت مسؤوليته.

17. يحقُّ للجامعة إعادة نشر محتويات المجلة إلكترونياً، أو المشاركة في قواعد البيانات والمواقع الإلكترونية دون الرجوع للباحثين بالموافقة.





## المراسلات

❖ تُرسلُ البحوثُ إلكترونيًا لاتخاذ الإجراءات الخاصة بالتحكيم عبر: موقع "مجلة جامعة مصر للدراسات الإنسانية" على بنك المعرفة المصري:

<https://mjoms.journals.ekb.eg/>

❖ أو من خلال البريد الإلكتروني لمجلة جامعة مصر للدراسات الإنسانية:

[Jhuman.studies@must.edu.eg](mailto:Jhuman.studies@must.edu.eg)

❖ موقع جامعة مصر لإرشاد الباحثين حول آلية رفع الأبحاث على موقع المجلة:

<https://admission.must.edu.eg/MUST-Journal>

\*\*\*\*\*

## رسوم النشر في المجلة

### ➤ الباحثون من داخل مصر:

#### أولاً: الباحثون المصريون من داخل الجامعة:

رسوم النشر الإلكتروني للهيئة المعاونة 400 جنيه، ولأعضاء هيئة التدريس 700 جنيه لأول 30 صفحة B5 بمواصفات المجلة، يُضاف 20 جنيهاً لكل صفحة زائدة بعد أقصى 40 صفحة لإجمالي البحث، بالإضافة إلى رسوم التحكيم المقررة وقدرها 600 جنيه لعدد (2) محكّمين، وفي حالة الاحتياج لمحكّم ثالث تتم إضافة 300 جنيه أخرى كرسوم تحكيم.

#### ثانياً: الباحثون المصريون من خارج الجامعة

رسوم النشر الإلكتروني للباحثين من خارج الجامعة 800 جنيه لأول 30 صفحة B5 بمواصفات المجلة، يُضاف 20 جنيهاً لكل صفحة زائدة بعد أقصى 40 صفحة لإجمالي البحث، بالإضافة إلى رسوم التحكيم المقررة وقدرها 600 جنيه لعدد (2) محكّمين، وفي حالة الاحتياج لمحكّم ثالث تتم إضافة 300 جنيه أخرى كرسوم تحكيم.

### ➤ الباحثون من خارج مصر:

تبلغ رسوم النشر الإلكتروني 250 دولار لأول 30 صفحة B5 بمواصفات المجلة، يُضاف 5 دولارات لكل صفحة زائدة، بالإضافة إلى رسوم التحكيم المقررة وقدرها 150 دولار لعدد (2) محكّمين، وفي حالة الاحتياج لمحكّم ثالث تتم إضافة 75 دولار أخرى كرسوم تحكيم.



# مجلة جامعة مصر للدراسات الإنسانية



## الفهرس

الصفحات	البحث	م
101 - 17	الحقّ في الحياة والكرامة الإنسانية ... رؤية إسلاميّة أ.د. عبد الحميد مذكور	1
181 - 103	شعر الحلاج بين الرؤية الصوفية والخطاب الشعري أ.د/ أنس الفقي	2
263- 183	أصل الكلمة بين الثنائية والثلاثية: دراسة إحصائية تحليلية في المعجم العربي (كتاب الهمزة نموذجًا) أ.د/ إسلام محمد عبد السلام	3
270 - 267	مُعْجَمٌ تَكَرَّرِيٌّ لِللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ الْمُعَاَصِرَةِ: "مُعَالَجَةٌ لُغَوِيَّةٌ حَاسُوبِيَّةٌ" مُحَمَّدٌ مَجْدِي لَبِيب	4
300 - 271	Breaking the Silence of Caged Birds: Multiculturalism in the Poetry of Elmaz Abinader and Maya Angelou. Prof. Dr. Ahmad Abd Al-salam Ahmad	5
318 - 301	The Translatability of Prosody: A case study of English/Arabic Poetry Aya Awad Shehata Mabruk	6

325 – 319	<b>The Effectiveness of Some Educational Approaches on Developing English Creative Writing Skills of Secondary Stage Students.</b> <b>Dr. Ashraf Ahmed El-Sayed Kaoud</b>	7
345 – 326	<b>The Effectiveness of a Constructivism-Based Program in Developing Some English Reading and Writing Skills of Prep School Students and Their Attitudes.</b> <b>Dr. Hanan Gamal Mohamed Ebedy</b>	8
351 – 346	<b>Developing EFL University Students' Vocabulary Retention and Some Listening Comprehension Skills through Some Electronic Devices Thesis.</b> <b>Al-Shimaa Salah El-Din Attia Al-Feky</b>	9
376 – 352	<b>The Effectiveness of Teaching Digital Stories in Developing EFL Primary Pupils' Speaking Skill.</b> <b>Amany M. Haroon</b>	10
379 – 377	<b>Depression and Suicide in "All the Bright Places" by Jennifer Niven and "My Heart and Other Black Holes" by Jasmine Warga: A Cognitive reading.</b> <b>Dina Mostafa Ahmed</b>	11
383 – 380	<b>Syntactic Analysis of three Interpretations of "Surah Maryam": A Contrastive Study.</b> <b>Reem Samir Al-Hariry</b>	12
387 – 384	<b>A Freudian Psychoanalytical Reading Of "Sharp Objects" and "Gone Girl" By Gillian Flynn.</b> <b>Yasmin Mostafa Ahmed</b>	13

## الحقّ في الحياة والكرامة الإنسانية ... رؤية إسلاميّة

أ.د. عبد الحميد عبد المنعم مذكور\*

[Drmadkour42@gmail.com](mailto:Drmadkour42@gmail.com)

### ملخص:

جاء الإسلام الحنيف ليتحدّث إلى الإنسان وعنه بوصفه إنساناً، مقرّراً لحقوق عامّة تسمو على الطائفية والعنصرية والمذهبيّة، وقد تقرّرت هذه الحقوق بهذا العموم والشّمول في المصدرين الأساسيين للإسلام، وهما القرآن الكريم والسنة النبويّة الشريفة، ثمّ جاءت حضارة الإسلام لتكون شاهدة على التّطبيق العمليّ لهذه الحقوق قبل أن يتحدّث المعاصرون عن هذه الحقوق أو أن يدعوا إليها، وقد تتبّع هذا البحث من النّصوص المؤبّسة، ومن الوقائع المؤيّدّة لما دعت إليه هذه النّصوص ما وضح هذه الرّؤية.

وترتكز هذه الرّؤية على جانبين: حقّ الحياة، وحقّ الكرامة الإنسانية. والحقّ في الحياة: يتمثّل في ثلاث دوائر: دائرة الملكيّة، ودائرة الوقاية والحفظ والتّحريم وما يتعلّق بها من تشريعات، ثمّ دائرة الرّخص ورفع الحرج، والدائرة الأولى هي الأصل، والدائرتان الأخريان مَبْنِيَتَان عليها وراجعتان إليها. وتجدر الإشارة إلى أنّ الإسلام لا يُفَرِّق هنا بين الأنفس بسبب الأديان. فلنفس حرمتها، كما كان لها - من قبل - حقها في الكرامة الإنسانية.

\* الأمين العامّ لمجمع اللغة العربيّة، وأستاذ بكلية دار العلوم، جامعة القاهرة.

أما حقّ الكرامة الإنسانية في الرؤية الإسلامية: فالإنسان - بوصفه إنساناً - له نصيب من التّكريم والكرامة، التي لا يصحّ سلبها أو العدوان عليها إلا بسبب مشروع كالإيذاء أو القتل ونحوهما مما ينال من حقوقه وكرامته بحسب ما يقع منه من عدوان. كما أنّ الإنسان أو النّوع الإنسانيّ ذو موقع مركزيّ في هذا الوجود.

وهناك نوع آخر من الكرامة يمكن تسميته " الكرامة الخاصّة"، وهذه الكرامة لا ينالها كل بني آدم؛ بل هي مخصوصة بفريق خاص من الناس، هم المؤمنون بالله تعالى، المُقرّون بوحدانيته، الباذلون جهدهم في طاعته. وقد أوضح البحث تعدد مظاهر التّكريم في النّصوص الإسلاميّة ومنها: التّصريح المباشر بتكريم آدم وبنيه، وأنّ الله علّمه الأسماء كلّها، وأعطاه مفاتيح القدرة على معرفتها وتسميتها، وتسخيرها، واستكناه أسرارها.

كما أنّ هذا التّكريم لم يختص بالمسلمين وحدهم، بل امتدّ ليشمل أهل الكتاب من اليهود والنّصارى ولم يقتصر الأمر في الحفاظ على الكرامة على أهل الكتاب، بل إنّه امتدّ إلى غيرهم من النّاس الذين لم يكن لهم حظّ أو نصيب ممثّل لهؤلاء من العلاقة بالدين الإلهي، وينطبق ذلك على المشركين وأمثالهم. وقد لفت البحث النّظر في هذا السّياق إلى ملحوظتين هامّتين:

أولاهما: أنّ الإنسان - في هذه الرّؤية الإسلاميّة - يخرج إلى الوجود، ولديه الصّلاحية لفعل الخير والشّر معاً. والثّانية: هي أنّ هذه المكانة العليا التي جعلها الله تعالى للإنسان في الوجود لا تعطيه سيادة مطلقة على هذا الوجود، يتصرّف فيه كما يشاء، على هواه، دون التزام بقيود أو شروط؛ بل إنّها سيادة

مشروطة بدين صحيح يصله بالله، وعبودية منضبطة بالقيم العادلة، والنفع لنفسه وللآخرين.

كما يترتب على ما سبق الدعوة إلى احترام الذات، الرفق بهذه النفس، وعدم إرهاقها بما يتعدّر عليها القيام به، وصيانتها من كلّ ما فيه تعجيزٌ لها أو إيقاع أي أذى بها.

وهكذا تترسّخ قيمة الحياة الإنسانية في شريعة الله تعالى، وتُصان من كلّ عدوان أو اعتداء إلا بحقّ الله تعالى، كما ترسّخت من قبل قيمة الكرامة الإنسانية، وتكفّلت بذلك عناصر متكاملة من العقيدة والتشريع والأخلاق، جمعت في ثناياها بين النظر والعمل، وبين المبادئ والتطبيق، واتسعت آفاقها لتشمل البشرية في أصل وجودها، دون تمييز أو تفریق، وإن كانت قد جعلت لأهل الإيمان بالله تعالى وبشريعته مقامًا عليًا، ولكنه ليس محصورًا في جنس أو لون أو نسب أو عصبية، بل يناله ويرتفع إليه كلّ من يسعى إليه من بني البشر أجمعين.

لذا فقد ترتب على هذه الرؤية كثيرٌ من المبادئ الإنسانية الأخرى، كقبول الآخر، والحوار الحضاري، وحرمة التعدي إلا بحق مشروع كالدفاع عن النفس.

والحمد لله رب العالمين، أولاً وآخراً.

**الكلمات المفتاحية:** حقوق الإنسان - الرؤية الإسلامية - دائرة الملكية -

الحفظ - التحريم - الوقاية - الرخص.



## تمهيد:

ينتسب عنوان هذا البحث إلى مجال حقوق الإنسان، وهو مجال من المجالات التي كثر الحديث عنها، والعناية بها، والدعوة إلى احترامها والمحافظة عليها منذ أواسط القرن العشرين، وقد صدرت بشأنها وثائق تتناول جوانبها السياسية والقانونية والأخلاقية، وبلغت هذه العناية أوجها بإصدار الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، الذي اعتمد بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة في العاشر من ديسمبر (كانون الأول) عام 1948م.

وعبرت هذه الوثيقة منذ سطورها الأولى عن الاهتمام بهذه الحقوق التي ينبغي أن تكون موضع عناية البشرية كلها، وفي مقدمتها: حق الحياة، وحق الكرامة الإنسانية. وقد بُدئت ديباجة هذا الإعلان بالعبارة الآتية: "لما كان الاعتراف بالكرامة المتأصلة في جميع أعضاء الأسرة البشرية، وبحقوقهم المتساوية الثابتة هو أساس الحرية والعدل والسلام في العالم، ولما كان تناسي حقوق الإنسان وازدراؤها قد أفضى إلى أعمال همجية آذت الضمير الإنساني... ولما كان من الضروري أن يتولى القانون حماية حقوق الإنسان؛ لكيلا يضطر المرء إلى الأمر. إلى التمرد على الاستبداد والظلم... فإن الجمعية العامة تتنادي بهذا الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، على أنه المستوى المشترك الذي ينبغي أن تستهدفه كافة الشعوب والأمم..." ثم تضمنت الديباجة كذلك دعوة جميع الشعوب والأمم والأفراد والهيئات إلى أن يضعوا هذا الإعلان نصب أعينهم، وأن يعملوا على توطيد احترام هذه الحقوق والحريات بكل الوسائل، وإلى اتخاذ إجراءات على المستويات القومية

والعالمية . لضمان الاعتراف بها، ومراعاتها بصورة فعالة، والعمل على تحقيقها في العلاقات التي تقع بين الدول والشعوب.

ثم نصّت المادة الأولى من هذا الإعلان على أنه: "يولد جميع الناس أحرارا متساوين في الكرامة والحقوق. وقد وهبوا عقلا وضميرا، وعليهم أن يعامل بعضهم بعضا بروح الإخاء". ونصّت المادة الثالثة على أن: "لكل فرد الحق في الحياة والحرية وسلامة شخصه".

وتوالّت المواد لتؤكد ضرورة حماية الإنسان في كل مكان من الاسترقاق والتعذيب والقبض التعسفي عليه، وضرورة تحقيق العدل والمساواة التامة مع الآخرين. كما نصّت على حقوق أخرى تتعلق بالحق في محاكمة عادلة، إذا كان هناك ما يستوجبها، كما تتعلق بالحق في حرية التفكير والضمير، وحرية الرأي والتعبير والعمل، واحترام الحقوق السياسية، والحق في التعلّم والرعاية الاجتماعية، والعيش الكريم، والمشاركة في النشاط الثقافي والاجتماعي.

ثم ختم هذا الإعلان بالمادة رقم 30 التي تقول: "ليس في هذا الإعلان نص يجوز تأويله على أنه يخوّل لدولة أو جماعة أو فرد أي حق في القيام بنشاط أو تأدية عمل يهدف إلى هدم الحقوق والحريات الواردة فيه".

وتجدر الإشارة إلى أن هذا الإعلان العالمي لم يكن أول ما ظهر من وثائق تتعلق بحقوق الإنسان، وإن كان يمكن اعتباره أهمها؛ لأنه لم يصدر عن مفكر واحد، ولا عن دولة واحدة، بل إنه صدر عن منظمة دولية كبرى، ووقّع عليه جميع الأعضاء المنضمين إليها.

وكانت قد سبقته وثائق أخرى تتناول دعوات إلى احترام حقوق الإنسان، لعل من أهمها . في الفكر الغربي . الإعلان الفرنسي لحقوق الإنسان بصفة عامة، وللمواطن الفرنسي بصفة خاصة، وقد جاء . بعد الديباجة . في سبع عشرة مادة، وصدر بعد الثورة الفرنسية . عام 1789م.

وجاء في المادة الأولى أن: "البشر يولدون ويظلون أحرارًا ومتساوين في الحقوق". وجاء في المادة الثانية أن: "الهدف من كل مشاركة سياسية هو الحفاظ على الحقوق الطبيعية التي لا تقبل التّقدم (أو التنازل عنها) من الإنسان، وهذه الحقوق هي: الحرية، والحق في الملكية والأمن، ومقاومة الظلم". وجاء في ديباجة الإعلان أن: "هذه الحقوق الطبيعية هي حقوق لا يصح التصرف فيها أو التنازل عنها، وأنها حقوق مقدسة"<sup>1</sup>.

ويمكن القول إن هذه الوثائق التي تقرر حقوق الإنسان سواء في ذلك ما يتعلق بالوثيقة الفرنسية، أو بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان، أو بغيرهما من الوثائق التي صدرت من قبل أو من بعد.

تمثل قيمة معنوية ذات أهمية بالغة؛ لأنها تؤكد مكانة الإنسان، وما ينبغي أن يتحقق له من حقوق قد يطغى عليها الاستبداد أو الإهمال، وقد تنتهكها دُول أو نُظُم، وقد تعارضها أفكار ومذاهب ونظريات تقوم على التّعصب لشعب، أو جنس، أو قومية أو ثقافية، كالدّعوات التي قامت على التفرقة بين الآريّة والسّاميّة، أو التي أعلّت من شأن أجناس بعينها كالتنازية الألمانية أو الفاشية الإيطالية، بل ربما تمثلت هذه النزعة في تراث ينتسب إلى بعض الملل كدعوى الشعب المختار، وهكذا.

ومن ثم تحتل هذه الوثائق مكانة رفيعة؛ لأنها تسعى إلى تذكير الضمير البشري بالمكانة التي ينبغي أن تكون للإنسان، أيًا كان لونه أو قوميته أو دينه، وأن تؤكد أن بني البشر لهم . بمقتضى إنسانيتهم، وفي أصل خلقتهم . حقوق متساوية لا يصح تجاهلها أو العدوان عليها، مهما كانت الظروف .

غير أنه يمكن . من جهة أخرى . أن نُدلي بملاحظتين :

أولاهما: أن الفكر البشري . في مجمله . قد عاش عمرا طويلا كان فيه بعيدا عن تقرير هذه الحقوق وتأكيدا وتحويلها إلى أمر واقع، وأنه لم يتحدث عن حقوق مطلقة للإنسان بوصفه إنسانا؛ بل إن الحقوق التي تنقرر فيه كانت لأناس مخصوصين أو لطبقات بعينها من الحُكَّام والأمرء وأصحاب النِّقوذ والكهنة وأصحاب الأموال، والمنحدرين من سلالات بعينها . وهي ملاحظة تتجلى . على نحو طاعٍ ومنتشر . في حضارات شرقية كالحضارة الهندية والفارسية وغيرهما، وفي حضارات غربية كالحضارة اليونانية، حتى لدى فلاسفتها الكبار من أمثال أفلاطون وأرسطو، فأفلاطون يقسم الجمهورية أو المدينة الفاضلة إلى ثلاث طبقات: طبقة الفلاسفة الذين هم حكام المدينة وهم أعلى طبقاتها، وطبقة الجنود الذين يدافعون عنها وهم الطبقة الوسطى فيها، أما الطبقة الثالثة فهي طبقة المنتجين من الزَّراع والصَّنَّاع والحرفيين . وهم يوضعون في قاع المجتمع، وليس من حق هؤلاء ولا من ينجبونهم أن يرتقوا . مهما كان ذكاؤهم أو مهاراتهم . إلى غير طبقتهم؛ لأنهم من خِلقَة أخرى غير خِلقَة الطبقتين الآخرين، فالأولى مخلوقة من ذهب، والثانية من فضة، أما

الثالثة فهي من حديد ونحاس. وهو تقسيم طبقي يضفي عليه أفلاطون نوعا من القدرية الصارمة التي لا تسمح بأي تغيير أو انتقال.<sup>2</sup>

ولم يسلم أرسطو من تلك النزعة الطبقيّة التي ظهرت في فكر أفلاطون، فلم يرتق الفكر الفلسفي أو الأخلاقي ليهما إلى المستوى الإنساني العام الذي ينظر إلى الإنسانية في عمومها، وإلى ما ينبغي أن يكون لها من حقوق وتكريم أيّا كان عنصرها أو وضعها الاجتماعي، بل كان كل منهما مقتصرًا على حدود مدينة أثينا وأهلها، وكان حديثهما مُركّزًا على الرجال الأثينيين الأحرار فقط، دون سواهم حتى من اليونانيين، وكان من الطبيعي أن يكون الأجانب في نظر هذا الفكر. عبيدًا، ولكن هذا لا ينطبق على اليونانيين، وكان العبيد. عند أرسطو. آلات منتجة، أو آلات تتنفس، ليس إلا.<sup>3</sup>

وأما الملاحظة الثانية. وهي لا تقل أهمية عن الأولى. فهي أن هذه الوثائق التي صدر بعضها عن مؤسسات دولية كبرى كالأمم المتحدة. قد وُضعت وأُقرت بتأثير دول كبرى أو عظمى، لم تضع في حسابها. من الناحية العملية الواقعية. حقوق دول كثيرة كانت تخضع. آنذاك. للاحتلال في قارات العالم المختلفة، في إفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية، ولم يكن لهذه الوثائق أثر في تحرير هذه الدول، أو في تغيير أوضاعها السياسية، أو في تخلي الدول الكبرى عن احتلالها لهذه الدول، أو في انصرافها عن الهيمنة عليها أو استنزاف ثرواتها، بناء على ما تضمنته تلك الوثائق من حقوق سياسية، يحرسها الضمير الإنساني لكل بني البشر، بل ظل الاحتلال على حاله، وكان لزامًا على هذه الشعوب المستعمرة أن تخوض حروب استقلال باهظة الأثمان

ضد هذه الدّول المغتصبة لحقوقها وثوراتها، ولم تظفر من هذا كله بشيء إلا بعد ما قدمته من تضحيات جسام لنيل حقها في الحرية والكرامة الإنسانية. وكذلك كانت بعض الملل تتحدث عن "الشّعب المختار" من بين الأمم، وكان بعضها الآخر يتحدث عن انحصار "الخلاص من الخطيئة الأصلية" التي اقترفها آدم . عليه السّلام . في بعض أتباع هذه الملة، دون بقية المنتسبين إليها من الطوائف الأخرى.<sup>4</sup>

\* وعلى الرّغم من الدّعوات والفلسفات القائمة على التّمييز بين البشر بحسب اللون أو الجنس أو الثّقافة: على الرّغم من هذا كله جاء الإسلام الحنيف ليتحدث إلى الإنسان وعنه بوصفه إنسانا، على نحو . لا مبالغة فيه ولا ادعاء . إذا قلنا إنه كان يحدث لأول مرة في التّاريخ، وقد كان حديثه عن الإنسان وإلى الإنسان على وجه العموم، مقرّراً لحقوق عامة تسمو على الطّائفية والعنصرية والمذهبية، وقد تقررت هذه الحقوق بهذا العموم والشّمول في المصدرين الأساسيين للإسلام، وهما القرآن الكريم والسّنة النبوية الشّريفة، ثم جاءت حضارة الإسلام لتكون شاهدة على التّطبيق العملي لهذه الحقوق قبل أن يتحدث المعاصرون عن هذه الحقوق أو أن يدّعوا إليها، كما سيتضح . بعد قليل . من النّصوص المؤسّسة، ومن الوقائع المؤيّدّة لما دعت إليه هذه النّصوص.

وليس من مقصدنا . في هذه الورقات . أن نتناول قضية حقوق الإنسان في الإسلام على عمومها، فهذا أمر يطول فيه القول، ولكننا نقصد تناول الموضوع الوارد في العنوان، وهو المتعلق بالحق في الحياة والكرامة الإنسانية.

رؤية إسلامية، ولكننا سنشير . أولاً وفي إيجاز يتطلبه المقام . إلى بعض المبادئ أو الأصول التي ينبغي استحضارها عند تناول هذين الحقيقتين، وما يترتب عليهما من حقوق أيضاً.

1. أن الإنسان أو النوع الإنساني ذو موقع مركزي في هذا الوجود الذي تحياه الخلائق في هذا العالم. فالكون بدون هذا الإنسان كون صامت لا يناله تغيير ولا تطوّر، بل يظل على الحالة الأصلية التي وُجد عليها إلا قليلاً مما تحدثه الظروف المناخية أو الزلازل ونحوها من عوامل التغيير الطبيعية، فالجبال الرواسي والبحار والمحيطات الهادرة وما بها من كائنات، والغابات الشاسعة الواسعة وما بها من طيور وحيوانات وحشرات، والسحاب المُسخر بين السماء والأرض، والنباتات التي تنمو أو تجف، كل ذلك باقٍ على حاله في صيرورة طبيعية تخضع لقوانين وجودها التي جعلها الله منظّمة لحركتها، ولا ينالها من التطوير أو التغيير إلا أقل القليل، أما الذي يُخرج كل هذه الظواهر عن صمتها وسكونها وثباتها فهو الإنسان، بما وهبه الله من عقل وإرادة وخيال، فهو الذي يستخرج الخيرات الكامنة في هذه الطبيعة، وهو الذي يشق الأنهار، ويهذب الغابات (أو يدمرها أحياناً)، ويستخرج المعادن، ويُروّض الحيوان، ويستكشف الأفاق في أعماق الكون أو في أعماق البحار والمحيطات، وهو الذي يخترع الصناعات، ويبدع النظريات والأفكار ويستنبط القوانين، ويكتب التاريخ ويبني الحضارة، ويظهر من بين أفراد العلماء والحكماء والفلاسفة والعابرة، ثم يظهر من بينهم من يصطفاهم الله تعالى لحمل أمانته وإبلاغ رسالته، من الأنبياء والمرسلين، الذين يرسلهم الله هداية للخلق، وبياناً

للحق، وإقامة للعدل "لقد أرسلنا رسلنا بالبينات وأنزلنا معهم الكتاب والميزان ليقوم الناس بالقسط وأنزلنا الحديد فيه بأس شديد ومنافع للناس.." (الحديد: 25) وجعل الله من هؤلاء الصفوة حجة على الخلق "رسلا مبشرين ومنذرين لئلا يكون للناس على الله حجة بعد الرّسل" (النساء: 165) وليكونوا لهم قادة يستضيء الخلق بهم، وبما أنزله الله من النور عليهم؛ لئخرجوا به الناس من الظلمات إلى النور، وقال القرآن في هذا المعنى عن موسى . عليه السلام . "ولقد أرسلنا موسى بآياتنا أن أخرج قومك من الظلمات إلى النور وذكرهم بأيام الله" (إبراهيم: 5)، وقال عن محمد . صلى الله عليه وسلم . "كتاب أنزلناه إليك لتُخْرِجَ النَّاسَ مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ بِإِذْنِ رَبِّهِمْ إِلَى صِرَاطِ الْعَزِيزِ الْحَمِيدِ" (إبراهيم: 1).<sup>5</sup>

ولهذا كان الإنسان هو الذي يؤثر في الطبيعة، وينتج الفكر، ويصنع التاريخ والحضارة، وكان بهذا كله سيديا في هذا الوجود، بل كان كما يقول الصوفية إنه " إنسان عين الوجود"<sup>6</sup>، ولهذا هيأ الله الكون لاستقباله، وزوّده بكل ما ييسر حياة هذا الإنسان "ألم نجعل الأرض مهادا، والجبال أوتادا، وخلقناكم أزواجا، وجعلنا نومكم سباتا، وجعلنا الليل لباسا؟، وجعلنا النهار معاشا، وبنينا فوقكم سبعا شدادا، وجعلنا سراجا وهاجا، وأنزلنا من المعصرات ماءً ثجاجا، نُخْرِجُ بِهِ حَبًّا وَنَبَاتًا، وَجَنَاتٍ أَلْفَافًا" (النَّبأ: 16.6)، وتدل هذه الآيات وأمثالها في القرآن الكريم على أن الله تعالى قد سَخَّرَ الكائنات المخلوقة في هذا الوجود لهذا الإنسان، ومن هذه الآيات قوله تعالى: "الله الذي خلق السموات والأرض وأنزل من السماء ماء فأخرج به من الثمرات رزقا لكم،



وسخَّر لكم الفلك لتجري في البحر بأمره، وسخَّر لكم الأنهار، وسخَّر لكم الشمس والقمر دائبين، وسخَّر لكم الليل والنهار، وآتاكم من كل ما سألتموه، وإن تعدوا نعمة الله لا تحصوها، إن الإنسان لظلوم كفار" (إبراهيم: 32).<sup>7</sup>(34)

2. ويلفت النَّظَر في حديث القرآن الكريم عن الإنسان أنه يتحدث عنه بالألفاظ الدالة على العموم الذي يشمل كل من ينتسب إلى هذا النوع البشري، ولا ينحصر في جنس من أجناسه، أو لون من ألوانه، أو زمان من أزمانه، أو شعب من شعوبه، أو قومية من قومياته. ومن هذه الألفاظ: لفظ الإنسان الذي جاءت باسمه سورة في القرآن.<sup>8</sup> وتكرر هذا اللفظ في القرآن الكريم . بهذه الصيغة خمساً وستين مرة، وجمعها وهو: أناسي مرة واحدة، ولفظ الإنس الذي يقابل نوع الجن ثمانين مرة، ولفظ النَّاس مائتين وأربعين مرة، جاء فيها النداء لهؤلاء النَّاس موجهاً للبشرية كلها نحو عشرين مرة، وهو يحمل في ثناياه دعوة إلى الإيمان بأصول العقائد كالإيمان بالله تعالى وباليوم الآخر، كما تضمن توجيهات إلهية بالالتزام بالقواعد الحكيمة والمبادئ القويمة التي يقوم عليها الاجتماع الإنساني الرشيد، من مثل قوله تعالى: "يأيتها النَّاس كلوا مما في الأرض حلالاً طيباً، ولا تتبعوا خطوات الشَّيطان إنه لكم عدو مبين، إنما يأمركم بالسَّوء والفحشاء وأن تقولوا على الله ما لا تعلمون" (البقرة: 168). (169)، ومثل قوله . جلَّ جلاله .: " يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّمَا بَغَيْكُمْ عَلَى أَنْفُسِكُمْ مَتَاعَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا.." (يونس: 23)، وقوله: " يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى

وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا.. (الحجرات: 13) وسيكون لها حديث أطول فيما بعد.

كما جاء الحديث عنهم . كذلك . بلفظ بني آدم، الذي تكرر فيه الحديث عن آدم وبنيه وذريته خمسا وعشرين مرة، منها قوله تعالى: " يا بني آدم قد أنزلنا عليكم لباسا يواري سواتكم وريشا، ولباس التقوى ذلك خير.. (الأعراف: 26)، وقوله: "يا بني آدم لا يفتننك الشيطان كما أخرج أبويكم من الجنة ينزع عنهما لباسهما ليريهما سواتهما.. (الأعراف: 27)، ومنها قوله: " ولقد كررنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن كثير ممن خلقنا تفضيلا " (الإسراء: 70) وسيكون لنا مع هذه الآية وقفة أخرى أطول فيما بعد.

وكذلك جاء الحديث عن الإنسان بلفظ بشر ستا وعشرين مرة، منها ما يتعلق بآدم، أو بنبوّة الأنبياء، ومنها ما يتعلق بخلق الإنسان، ومن ذلك الأخير جاء قوله تعالى: " وهو الذي خلق من الماء بشرا فجعله نسبا وصهرا وكان ربك قديرا " (الفرقان: 54)، ومنها قوله تعالى: "ومن آياته أن خلقكم من تراب ثم إذا أنتم بشر تنتشرون" (الروم: 20) وهكذا.

وقد وصف الله نفسه بأنه رب العالمين، وتكرر هذا على السنة الأنبياء عليهم الصلاة والسلام في الدعوة إلى الإيمان بالله تعالى، وفي التذكير بفضله وإحسانه إلى عباده، وفي تنزهه . سبحانه . عن إرادة ظلم الناس أو عن ظلمهم، وفي الحمد لله تعالى والثناء عليه والإسلام له، وفي قيام الناس أجمعين للقائه يوم الدين، وتكرر ذلك في القرآن ثلاثا وسبعين مرة.<sup>9</sup>

وليس يصح لأحد . في ظل هذه الشواهد كلها . أن يحصر الإنسان في أمة أو طائفة أو جنس أو قومية، بل إن النظر إلى الإنسان يأتي مصبوغا بهذا الشمول وهذا العموم، إلا أن يكون مخصوصا بتقوى الله تعالى، والقيام بما تتطلبه العبودية له كقوله تعالى: "قل إن هدى الله هو الهدى وأمرنا لنسلم لرب العالمين، وأن أقيموا الصلاة واتقوه وهو الذي إليه تُحشرون" (الأنعام: 71 . 72)، وقال تعالى لآدم . عليه السلام . بعد نزوله إلى الأرض ولذريته من بعده: "فإما يأتينكم مني هدى فمن اتبع هداي فلا يضل ولا يشقى، ومن أعرض عن ذكرى فإن له معيشة ضنكا، ونحشره يوم القيامة أعمى" (طه: 123 . 124).<sup>10</sup>

3. وإذا كان للإنسان . بمقتضى بشريته . ذلك الموقع الذي يجعله سيدا في الوجود، وفاعلا فيه فإنه لابد أن يكون له من الكرامة والمكانة ما يتفق مع هذا الموقع<sup>11</sup>

### أولاً: حق الكرامة الإنسانية

وسنتناول هذه المسألة من جوانبها اللغوية والشرعية؛ لبيان دلالاتها، وحديث الشريعة عنها، والآثار المترتبة عليها.

قال أحمد بن فارس (ت395هـ) صاحب معجم مقاييس اللغة: "الكاف والراء والميم أصل صحيح، له بابان: أحدهما شرف الشيء في نفسه، أو شرف في خلق من الأخلاق... والأصل الآخر: الكرم، وهي القلادة، والعنب أيضا."<sup>12</sup>

وتدل استعمالات الكلمة في اشتقاقاتها المختلفة على معان كثيرة. فالكريم يطلق على الجواد الكثير النفع، بحيث لا يُطلب منه شيء إلا أعطاه، وقد يطلق من كل شيء على أحسنه، كما قيل: الكريم صفة ما يُرضى ويُحمد في بابه. يقال: رزق كريم أي: كثير، ووجه كريم أي: مَرْضِيٌّ في حسنه وجماله، وكتاب كريم أي: مَرْضِيٌّ في معانيه وجزالة ألفاظه وفوائده، ونبات كريم أي: مَرْضِيٌّ فيما يتعلق به من المنافع.<sup>13</sup>

وأولَى من يوصف بهذا الوصف هو الله تعالى فهو الكريم أي: الكثير الخير، والجواد المعطي الذي لا ينفد عطاؤه، وهو الكريم المطلق، والجامع لأنواع الخير والشرف والفضائل، ثم يوصف بذلك كتابه كما في قوله تعالى: " إنه لقرآن كريم، في كتاب مكنون " (الواقعة: 77 . 78) أي: قرآن يُحمد ما فيه من الهدى، والبيان، والعلم، والحكمة.<sup>14</sup>

وقد وصف الله الملائكة بأنهم: "عباد مُكْرَمُونَ" (الأنبياء: 26)، ووُصِفَ نبي الله يوسف . عليه السلام . بأنه " الكريم ابن الكريم ابن الكريم ابن يوسف بن يعقوب بن إسحاق بن إبراهيم " <sup>15</sup>، وعُلِّلَ ابن منظور لذلك بقوله: لأنه اجتمع له شرف النبوة والعلم والجمال والعفة وكرم الأخلاق، والعدل، ورياسة الدنيا، والدين.<sup>16</sup>

وتتضمن المادة اللغوية . مع المعاني السابقة . جانباً آخر، يتعلق بالتَّرفُّع على النَّقائص والمعائب. يقال: تَكْرَمَ عن الشيء وتكأرم: تنزَّه. وتكْرَمَ فلان عما يشينه: إذا تنزه، وأكرم نفسه عن الشَّائئات.<sup>17</sup>

والكرامة: اسم يوضع للإكرام، كما وُضعت الغارة موضع الإغارة،  
وصاحبها مُكْرَمٌ، والمُكْرَمُ: الرجل الكريم على كل أحد، ويقال: كَرُمَ الشيء  
الكريم كرمًا، وكَرُمَ فلان علينا كرامة.<sup>18</sup>

ولعل ما ساقه اللغويون من معانٍ لهذه المادة في اشتقاقاتها المتعددة يدل  
على تضمنها لهذه المعاني الشريفة، ومنها: الكمال والجمال وحسن الأخلاق  
والشرف والسّخاء والنّفاسة، التي يدل عليها قول النبي . صلى الله عليه وسلم .  
في وصيته لمعاذ . رضي الله عنه . عندما أرسله إلى اليمن: " ...وتَوَقَّ كرائم  
أموالهم " <sup>19</sup>، وفسّر ابن منظور هذا بقوله: أي نفائسها التي تتعلق بها نفس  
مالكها، ويختصها بها، حيث هي جامعة للكمال الممكن في حقها...وهي كذلك  
بمعنى العزيزة على صاحبها. <sup>20</sup> ثم كان من معانيها . كما سبق القول قريبًا .:  
التنزه عن كل ما يشين ويُعاب.

وإذا كانت هذه المادة قد تعددت استعمالاتها ومعانيها ومجالات  
استخدامها، فلقد كان للإنسان نصيب موفور منها، بل موقع مستحق فيها،  
بحسب ما جاء في شريعة الله تعالى، كما تدل على ذلك دلائل كثيرة، منها:  
أ. أن من أعظم الدلائل على تكريم الله للإنسان ما تحدث به القرآن الكريم .  
في مواضع كثيرة منه . عن خلق آدم أبي البشر، وما أسبغ عليه من مظاهر  
الكرامة والرّفعة التي تجلت فيه.

وتحكي سورة البقرة أن الله عزَّ وجلَّ قال للملائكة " إني جاعل في  
الأرض خليفة " فقال الملائكة لربهم . عزَّ وجلَّ .: " أتجعل فيها من يفسد فيها

ويسفك الدماء، ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك" فقال الله لهم: "إني أعلم ما لا تعلمون".

فخلق الله تعالى آدم خلقًا مُكْرَمًا؛ لأنه خلقه بيده كما جاء في الحديث الشريف، على لسان موسى . عليه السلام . في حجاجه معه، قال: "أنت آدم الذي خلقك الله بيده، ونفخ فيك من روحه.. " <sup>21</sup> ، وتكرر هذا في حديث الشفاعة الطويل، الذي رواه أنس بن مالك عن النبي . صلى الله عليه وسلم :. " يجتمع المؤمنون يوم القيامة، فيقولون: لو استشفعنا إلى ربنا؟! فيأتون آدم فيقولون: أنت أبو الناس، خلقك الله بيده.. " <sup>22</sup> ، وهذا أول مظهر من مظاهر التكريم؛ لأن هناك فرقا بين من خلقه الله بيده تشريفا وتكريما، ومن خلقه الله بأمره " إنما أمره إذا أراد شيئا أن يقول له كن فيكون " (يس: 82).

ويتمثل المظهر الثاني من مظاهر التكريم: في أن الله علمه الأسماء كلها، وأعطاه مفاتيح القدرة على معرفتها وتسميتها، وتسخيرها، واستكناه أسرارها، والتصرف في أمورها، بتعليم الله إياه، وقد أراد الله . عز وجل . أن يُظهر للملائكة كرامة هذا المخلوق الذي كان لهم فيه رأي قبل خلقه، فاستحضرهم وقال لهم: " أنبئوني بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين " فأقروا بعجزهم، وتبرأوا من قولهم وعلمهم، وقالوا: " سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم"، وعندئذ قال الله تعالى لآدم: " يا آدم أنبئهم بأسمائهم، فلما أنبأهم بأسمائهم. قال ألم أقل لكم إني أعلم غيب السموات والأرض وأعلم ما تبدون وما كنتم تكتمون ".

لكن الموقف لم ينته عند هذا الحد الذي ظهرت به كرامة آدم في الخلق والعلم؛ بل إن الله تعالى زاد آدم تكريماً على تكريم، وذلك عندما أمر الملائكة بالسجود له، ولم يكن من هؤلاء الملائكة الذين " يخافون ربهم من فوقهم ويفعلون ما يؤمرون " (النحل: 50)، والذين وصفهم الله بقوله: " بل عباد مكرمون، لا يسبقونه بالقول وهم بأمره يعملون " (الأنبياء: 26 . 27)، لم يكن أمامهم إلا أن يسمعوا ويطيعوا ويذعنوا ويستسلموا لأمر الله " فسجدوا "، وكان سجود الملائكة تكريماً لآدم وطاعة لله تعالى، لا عبادة لآدم، كما روى الإمام الطبري عن قتادة قال: " فكانت الطاعة لله، والسجدة لآدم، أكرم الله آدم أن أسجد له ملائكته"<sup>23</sup>

ثم يذكر القرآن أن الله قال لآدم: " اسكن أنت وزوجك الجنة وكلا منها رغدا حيث شئتما ولا تقربا هذه الشجرة فتكونا من الظالمين "<sup>24</sup>

وقد حذر الله تعالى من إبليس وكيده، وعصيانه لأمر ربه بالسجود، وتفاخره واستكباره على آدم، وقوله مبرراً معصيته بقوله لربه: " أنا خير منه خلقتني من نار وخلقته من طين " (الأعراف: 12)، وقال: " أسجد لمن خلقت طينا " (الإسراء: 61)، وبين الله لآدم أن إبليس عدو له ولزوجه " فقلنا يا آدم إن هذا عدو لك ولزوجك فلا يخرجنكما من الجنة فتشقى، إن لك ألا تجوع فيها ولا تعرى، وأنت لا تظمأ فيها ولا تضحى " (طه: 117 . 119). لكن إبليس الذي حقد على آدم تكريم الله له وتعليمه ما لا علم للملائكة به، وأمّره بالسجود له، افتن في الوسوسة والإغراء والتزيين له لكي يأكل من الشجرة التي أمره الله ألا يأكل منها، وبذلك يوقعه في عصيان الله تعالى، وإخراجه من دائرة

هذا التّكريم " فوسوس لهما الشّيطان ليبيدي لهما ماوري عنهما من سواتهما، وقال ما نهاكما ربكما عن هذه الشّجرة، إلا أن تكونا ملكين أو تكونا من الخالدين، وقاسمهما إني لكما لمن النّاصحين، فدلاهما بغرور " (الأعراف: 21 . 22)، "فأكلا منها فبدت لهما سواتهما، وطفقا يخصفان عليهما من ورق الجنة، وعصى آدم ربه فغوى" (طه: 121، وانظر الآية 122 من سورة الأعراف)، وظن إبليس أنه أخرج آدم من دائرة الرّحمة والتّكريم الإلهي، ولكن خاب ظنّه؛ لأن الله عز وجل رحم ضعفه، وغفر له حسن ظنه بمن أقسم له مُدّعيا الإخلاص في نصحه، لكن الله الرّحيم لم ينزع عنه ثوب كرامته، بل تفضّل عليه بما أنزل عليه من وحيه وهده، ومغفرته ورحمته " فتلقّى آدم من ربه كلمات فتاب عليه إنه هو التّواب الرّحيم " (البقرة: 37)، وكان ذلك اجتناءً واصطفاءً له يتفق مع ما سبق له من تكريم " ثم اجتباه ربه فتاب عليه وهدى " (طه: 122).

ثم أمره الله بالخروج من الجنة والهبوط إلى الأرض ليستخلفه الله فيها، وكان هذا تحقيقاً لما قدره الله في علمه الأزلي القديم، وهو ما جاء الإفصاح عنه في أول القصة في سورة البقرة " وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة " (البقرة: 30)، وهذا يعني أن بقاءه في الجنة لن يكون بقاءً دائماً، بل هو وجود مؤقت يعقبه نزوله إلى الأرض مُستخلفاً من الله تعالى، الذي هيأه لمثل هذه الحياة الجديدة، التي سينزله إليها؛ ليكون فيها سيّداً بما علّمه الله من الأسماء، وبما أودع فيه من العقل والعلم والإرادة والخيال، وبما سخر



له من الكائنات على اختلافها، وبما أودع فيه من المقدره على كشف مجهولها، واكتشاف قوانينها، وبما جعل في بعضها من الانقياد له " أو لم يروا أننا خلقنا لهم مما عملت أيدينا أنعاما فهم لها مالكون، وذللناها لهم فمنها ركوبهم ومنها يأكلون، ولهم فيها منافع ومشارب أفلا يشكرون " (يس: 71 . 73).<sup>25</sup>

ويُعبّر المفكر الإسلامي الهندي محمد إقبال (ت1938م) عن استقبال الأرض لآدم في قصيدة بهذا العنوان، يتساءل فيها عن فراق آدم للجنة، ويبين أن آدم وبنيه من بعده وقع لهم أمران: أولهما تسخير الكائنات له:

لقد سُخِّرَتْ لك تلك الغيوم

كمثل السماء وتلك النجوم

وهذي الصحاري وهذا الفلك

وبالأمس شِئتَ صنيع الملك

بيومك هذا صنيع الزمان

ويعني هذا تسخير الوجود كله للإنسان، الذي هو سيد فيه، وأما الثاني فهو أن قلب الإنسان الذي هبط من الجنة قد انغرس فيه الشوق إليها، والعشق الذي لم يفتر للعودة إليها مرة أخرى، فهو يحن إليها حنينا لا ينقطع، فكأنه قطب الوجود المتطلع دائما إلى الصعود. وهو يتطلع إليها بفطرته الصادقة التي لم يؤثر فيها وجوده المادي وجسمه الترابي، أو مكانه الأرضي؛ لأن الله قد جعله موضع علمه ووحيه، وهو . بذلك . شبيه بالحرم الذي هو بيت الله في الأرض.

تنوحُ دوماً بهذا الوتر  
لك العشق لكنَّه ما فترَّ  
وللسرِّ ما كنت إلا الحرم  
وبالخير أمرك لا شك تمَّ  
لترضى، فدياك قد سُخِّرت

ثم هو يذكر في قصيدة أخرى عن وداع الملائكة لآدم عند خروجه من الجنة:

يقولون أصلك جوف التراب  
وتشرق بدرًا بغير السحاب

. . .

تنوح وقلب لنا ما استتر

فمن فطرة لك حُسن الوتر<sup>26</sup>

وهكذا تنقل الإنسان من تكريم إلى تكريم، من خلق إلى علم، إلى ابتلاء، ثم اجتناب وتوبة، ثم إنه تعرض عند نزوله إلى الأرض لابتلاء جديد وتجربة جديدة تُمتحن فيها عزمته وإرادته، ويصطرع فيها عقله وشهوته، وقد حمل آدم منذئذ . تلك الأمانة التي عرضها الله . تعالى . على السموات والأرض والجال " فأبين أن يحملنها، وأشفقن منها، وحملها الإنسان.. " (الأحزاب . 72)، وهي أمانة التكليف ومسئوليته، التي سيُسأل عنها أمام الله تعالى، وسيكون له . بمقتضاها . أن يتصرف في هذه الكائنات التي سخرها الله له، وجعلها تحت سلطانه، وعليه . بعدئذ . أن يخضع لمساءلة الله له على قيامه . أو عدم قيامه . بحقوق هذا التكليف وتلك الأمانة؛ ولذلك أخذ الله عليه عهدا وميثاقا يحكم هذا

الطّور الجديد من حياته على الأرض " قلنا اهبطوا منها جميعا، فإما يأتينكم مني هدى فمن تبع هداي فلا خوف عليهم ولا هم يحزنون، والَّذِينَ كَفَرُوا وكذبوا بآياتنا أولئك أصحاب النَّار هم فيها خالدون " (البقرة . 38 . 39)<sup>27</sup> وسيكون هذا الميثاق أساسا للتفريق بين نوعين من الكرامة، سيجري الحديث عنهما في الفقرة الآتية:

ب. أن هذا التّكريم لم يكن لأدم وحده، وإن كان هو الذي شَرَف به شرفا ذاتيا مباشرا، ولكنه انتقل من بعده إلى ذريته التي ورثت شرف هذا التّكريم الإلهي، ومن دلائل ذلك قوله تعالى: " ولقد كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وحملناهم في البر والبحر، ورزقناهم من الطَّيِّبَات، وفضَّلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا " (الإسراء: 70)

وتنصُّ الآية على تكريم الله . تعالى لبني آدم، بهذا اللفظ الدال على العموم<sup>28</sup> ، الذي لا تخصيص فيه بجنس ولا قومية ولا شعب ولا قبيلة، ومعنى ذلك أن لكل مخلوق من بني آدم نصيبا من هذا التّكريم الذي قَسَمَهُ اللهُ للبشر جميعا، دون تفريق بينهم، وهذا التّكريم ثابت لهم بأصل الخُلُقَة، ويدل على ذلك ويؤكدته كثير من الأدلة، ومنها:

أ. أن البشر جميعا أبناء آدم وحواء، فأصلهم واحد، وبه يثبت هذا التّكريم الأصلي لهم جميعا، وقد يستمر هذا التّكريم أو ينقطع، على حسب ما يعتقدون وما يفعلونه فيما بعد. ودلّ على ذلك آيات القرآن وسنة النَّبِيِّ . صلى الله عليه وسلم ..

فمن الآيات قوله تعالى: " يأيها النَّاس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى، وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا... " (الحجرات: 13)

ويدل على ذلك من السَّنة قوله . صلى الله عليه وسلم . فيما رواه البزار في مسنده عن حذيفة بن اليمان . رضي الله عنه . قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " كلكم بنو آدم، وآدم خُلِق من تراب، ولينتهين قوم يفخرون بأبائهم أو ليكوننَّ أهون على الله من الجعلان " <sup>29</sup>

وفيما رواه الإمام أحمد في مسنده: عن عقبة بن عامر الجهني أن رسول الله صلى الله عليه وسلم . قال: " إن أنسابكم هذه ليست بمسبة على أحد، كلكم بنو آدم... " <sup>30</sup>

وقد روى الطَّبْرِي بسنده أن النَّبِي . صلى الله عليه وسلم . خطب بمِئى في وسط أيام التَّشْرِيق فقال: " يأيها النَّاس، ألا إن ربكم واحد، وإن أباكم واحد، ألا لا فضل لعربي على عجمي، ولا لعجمي على عربي، ولا لأسود على أحمر، ولا لأحمر على أسود إلا بالتَّقوى " <sup>31</sup>

ب . أن الإنسان . عند ولادته . يولد على الفطرة الصَّحيحة المستقيمة، التي غرس الله فيها بذرة الإيمان به، والإقرار بتوحيده، ويقرر القرآن الكريم هذا في مثل قوله تعالى: " فأقم وجهك للدين حنيفاً، فطرة الله التي فطر النَّاس عليها، لا تبديل لخلق الله، ذلك الدِّين القَيِّم، ولكن أكثر النَّاس لا يعلمون " (الرُّوم: 30).

ويأتي مثل ذلك في السَّنة، كما في قول النَّبِي . صلى الله عليه وسلم . " ما من مولود إلا يولد إلا يولد على الفطرة... " <sup>32</sup> .

وتستند هذه الفطرة إلى ما أودع الله تعالى في النفس الإنسانية من مشاعر الإيمان به، والتّوحيد له. وفي هذا يقول الله تعالى: " وإذ أخذ ربك من بني آدم من ظهورهم ذريتهم وأشهدهم على أنفسهم. الستّ بربكم؟ قالوا: بلى، شهدنا. أن تقولوا يوم القيامة إنا كنا عن هذا غافلين " (الأعراف: 172) وانظر الآية بعدها)، وتوحي الآيتان بأن الخلائق كانت . في هذا المشهد الغيبي . مؤهلة للسمع، مستطبعة للفهم، مزودة بالقدرة على الاختيار، وأن النّاس . عندئذ . شهدوا لله بالربوبية وأقروا بالتّوحيد. وأن الله جعل إقرارهم حجة عليهم؛ لأنه قائم على الرّضا، ولذلك لا يصح لهم أن ينكروه أو أن يجحدوه أو أن يصرفهم عنه أعداء واهية كالغفلة أو تقليد الآباء .

وسواء أكان هذا الإشهاد والإقرار حقيقيا كما يرى بعض المفسرين أم أنه كان تصويرا رمزيا لهذا الإيمان الذي غرسه الله في قلوب عباده وفطرهم عليه، فإنه يدل على أن الإيمان والتّدين فطرة في النّفس الإنسانية، وهذا سبب آخر من أسباب تكريمها، وجعل الكرامة صفة من صفات بني آدم على وجه العموم.

ج . أن النّعم التي ذكرها الله في آية التّكريم، وهي آية سورة الإسراء التي جاء التّكريم فيها لبني آدم كان منها: " وحملناهم في البر والبحر، ورزقناهم من الطّيبات، وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا ."

وهذه نعم عامة يتمتع بها بنو آدم جميعا، وليست محصورة في جنس أو فئة منهم، ويمكن أن نسترشد هنا بأقوال بعض المفسرين لهذه الآية. فالإمام

الطَّبْرِي يلاحظ أولاً جانب سيادة الإنسان على ما حوله من المخلوقات التي سخرها الله له.

يقول تعالى ذكره: " ولقد كرّمنا بني آدم " بتسليطنا إياهم على غيرهم من الخلق، وتسخيرنا سائر الخلق لهم، ثم بيّن أن بني آدم محمولون في البر على ظهور الدّواب والمراكب، وفي البحر في الفلك التي سخرها الله لهم، وأن الله رزقهم من الطّيبات التي هي طيبات المطاعم والمشارب، ثم يذكر في تفسير قوله تعالى: " وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً " أن الله مكّنهم من العمل بأيديهم، وأنهم يأخذون الأَطعمة والأشربة بها، ويرفعونها إلى أفواههم، وذلك غير متيسر لغيرهم من الخلق.<sup>33</sup>

ويذكر ابن عطية (ت 546هـ) في تفسيره أسباباً لهذا التّكريم، منها ما يتصف به الإنسان . دون غيره . مما لا يصح لحيوان سوى بني آدم أن يكون يتحمل بإرادته وقصده وتدبيره أن يكون محمولاً في البر والبحر، ومنها أنه أورد ما ذكره الطَّبْرِي وغيره من مظاهر تكريم الإنسان على الحيوان كالعامل باليد، والأكل بها وليس بالفم. ثم قال: وهذا غير محذوق أي ليس قاطعاً في معناه؛ لأن في الحيوان من القوّى ما ليس لبني آدم كشجاعة الأسد وقوة الفيل وجري الفرس. ثم قال: وإنما التّكريم والتّفضيل بالعقل الذي به يملك الحيوان كلّهُ، وبه يعرف الله تعالى، ويفهم كلامه، ويوصّل إلى نعيمه.<sup>34</sup>

ويضيف ابن كثير . إلى ما سبق . أسباباً أخرى لهذا التّكريم، منها: أن الله شرفّ بني آدم وكرّمهم بأنّه خلقهم على أحسن الهيآت وأكملها كما قال: " لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم " (التين: 4)، وأنه جعل للإنسان " سمعاً

وبصرا وفؤادا، يفقه بذلك كله، وينتفع به، ويُفَرِّق بين الأشياء، ويعرف منافعها وخواصّها ومضارّها، في الأمور الدنيوية والدينية " .<sup>35</sup>

وإذا كان هؤلاء المفسرون الثلاثة ينتسبون إلى أهل السنة والجماعة أو إلى فرقة ممن ينتسبون إليهم. فإن مفسرا ينتسب إلى فرقة المعتزلة الكلامية وهو جار الله الزمخشري (ت 538هـ) يقول في تفسيره لآية الإسراء كلاما مناظرا لما قالوه، يقول: " قيل في تكرمة ابن آدم: كرمه الله بالعقل والنطق والتّمييز والخط والصورة الحسنة والقامة المعتدلة، وتدبير أمر المعاش والمعاد، وقيل بتسلّطهم على ما في الأرض وتسخيره لهم... " <sup>36</sup>

وهو يشير في حديثه إلى أهمية النطق والخط، وهما من أخص خصائص الإنسان، ومن أهم أسباب كرامته وتكريمه على ما حوله من الكائنات التي لا تجاربه فيما أنعم الله به عليه من أسباب التّكريم؛ ولأجلها استخلفه الله تعالى في الأرض.

ومن الواضح أن كل هذه الخصائص والميزات والأسباب مبنوثة في بني آدم بعامة، وإن تفاوتت مقاديرها فيهم، وليست محصورة في المؤمنين دون سواهم، فلهم جميعا . مؤمنين وغير مؤمنين . أسمع وأبصار وأفئدة والسنة، ولديهم حظوظ من التّفكير والتّدبير، والنّعم والطّيبات، وسائر وجوه النّعم، ولعل غير المؤمنين ينالون . أحيانا . من طيبات الدّنيا وحظوظها ما لا ينال مثله المؤمنون، ومن ثم يكون التّكريم الوارد في آية الإسراء مقصودا به الإنسان بما هو إنسان<sup>37</sup>، وليس مقصودا به إنسان دون إنسان، كما يظهر في أكثر المواثيق الدّولية الخاصة بحقوق الإنسان.

وقد دلّ على هذا التّكريم العام لبني آدم، أو لبني الإنسان عديد من أحاديث النّبي . صلى الله عليه وسلم . القولية والفعلية، وكان صدورها عنه أو وقوعها منه في ظروف مختلفة، يؤكد بعضها بعضاً، ويرسخ هذه القاعدة العامة التي تتعلق بتكريم الإنسان . أي إنسان . بصرف النّظر عن أسباب التّكريم الخاصة التي ظهرت في حضارات أخرى، أو نُسبت إلى بعض الأديان.

. ومن ذلك أن النّبي . صلى الله عليه وسلم . كما يروي عنه زيد بن أرقم . رضي الله عنه . كان يقول في دبر صلاته: " اللهم ربنا ورب كل شيء، أنا شهيد أنك أنت الرّب وحدك لا شريك لك . اللهم ربنا ورب كل شيء، أنا شهيد أنا محمداً عبدك ورسولك، اللهم ربنا ورب كل شيء، أنا شهيد أن العباد كلهم إخوة." <sup>38</sup> ويظهر من لفظ الحديث دلالة على العموم لا تخفى.

. وأخرج البخاري بسنده، قال: " كان سهل بن حنيف وقيس بن سعد قاعدين بالقادسية، فمروا عليهما بجنّازة، فقاما، فقيل لهما: إنهما من أهل الأرض . أي من أهل الدّمة . فقالا: إن النّبي . صلى الله عليه وسلم . مرّت به جنّازة فقام، فقيل له: إنها جنّازة يهودي . فقال: " أليست نفساً؟! " <sup>39</sup>، وأخرج مسلم بسنده إلى جابر بن عبد الله . رضي الله عنهما . قال: مرّت جنّازة فقام رسول الله . صلى الله عليه وسلم . وقمنا معه، فقلنا: يا رسول الله، إنها يهودية . فقال: " إن الموت فرعٌ، فإذا رأيتم الجنّازة فقوموا . " <sup>40</sup> وفي رواية أخرى . عنده . قال: قام النّبي . صلى الله عليه وسلم . وأصحابه لجنّازة يهودي، حتى توارت. <sup>41</sup>



ويتضح من ألفاظ الحديث وسياقاتها أن الرسول . صلى الله عليه وسلم . قام وقام أصحابه لجنّازة مرت عليهم، وأنه بيّن أن الموت فزع، وأن عليهم إذا مرّت بهم جنّازة أن يقوموا لها . دون سؤال أو تفرقة .، وأن اختلاف الدّين بينهم وبين صاحب الجنّازة لم يكن حائلاً بينهم وبين الوقوف والقيام لها حتى توارت . وجاء في السّيرة أن الرسول صلى الله عليه وسلم . لما هاجر إلى المدينة . التي كان فريق من اليهود يسكنها . عقد معهم معاهدة أو ما سُمّي وثيقة المدينة، وادّع فيها يهود وعاهدتهم، وأقرّهم على دينهم وأموالهم، وشرط لهم، واشترط عليهم، وكان من بين بنودها: أنه " من تبعنا من يهود، فإن له النّصر والأسوة، غير مظلومين ولا متناصرين عليهم"، "وأن لليهود دينهم، وللمسلمين دينهم، مواليتهم وأنفسهم، إلا من ظلم وأثم"، "وأن بطانة يهود كأنفسهم"، "وأن على اليهود نفقتهم وعلى المسلمين نفقتهم، وإن بينهم النّصر على من حارب أهل هذه الصّحيفة، وإن بينهم النّصح والنّصيحة، والبر دون الإثم... وإن النّصر للمظلوم"، "وإن الله على أتقى ما في هذه الصّحيفة وأبرّه... وإن الله على أصدق ما في هذه الصّحيفة وأبرّه... وإن الله جارٌّ لمن برّ واتقى، ومحمد رسول الله صلى الله عليه وسلم"<sup>42</sup>

وقد كان من احترام الإسلام لأتباع الديانات الأخرى أنه لم يكرههم على ترك أديانهم؛ لأنه "لا إكراه في الدّين" (البقرة: 255)، وأنه لُقّبهم بألقاب تكشف عن سماحته معهم، فقد وصفهم بأنهم أهل الكتاب في آيات من القرآن، وسماهم أهل الدّمة، وهي تسمية تعني أن لهم ذمة الله . تعالى . وذمة رسوله . صلى الله عليه وسلم . وذمة المسلمين، وقد خصّص الإمام البخاري في كتابه

الجامع الصحيح باباً للوصاة بذمة رسول الله، وكان مما جاء فيه، أنه قيل لعمر بن الخطاب . رضي الله عنه . أوصنا يا أمير المؤمنين، قال: " أوصيكم بذمة الله؛ فإنها ذمة نبيكم.."<sup>43</sup> ثم وصفهم بالإسلام بأنهم مُعاهدون، أي أنهم عقدوا مع الدولة الإسلامية عهداً وميثاقاً يحفظ لهم حقوقهم، ويحدد ما عليهم من الواجبات، وكان من حقوقهم أن تُحترم عقائدهم وشعائهم ومواطن عبادتهم، وألا يُعتدى على أنفسهم ولا أموالهم ولا أعراضهم. ويدل على ذلك كثير من الأحاديث النبوية، ومنها:

" من آذى ذمياً فأنا خصمه، ومن كنتُ خصمه خصمته يوم القيامة."

" من قذف ذمياً خذ له يوم القيامة بسياط من نار." <sup>44</sup>

" ألا من ظلم معاهداً، أو انتقصه، أو كلفه فوق طاقته، أو أخذ منه شيئاً

بغير طيب نفس منه، فأنا حججه يوم القيامة." <sup>45</sup>

" من قتل معاهداً لم يرح رائحة الجنة، وإن ريحها ليوجد من مسيرة أربعين

عاماً." <sup>46</sup>

. وكان ممّا عاهد عليه النبي صلى الله عليه وسلم . نصارى نجران: "أن

المسلمين ضامنون لهم ولا تُهدم لهم بيعة، ولا يُخرج لهم قس، ولا يُفتنوا عن

دينهم، ما لم يُحدثوا حدثاً، أو يأكلوا الربا." <sup>47</sup> إلى أحاديث أخرى غيرها كثيرة.

وسار على النهج نفسه أمير المؤمنين عمر بن الخطاب . رضي الله عنه

فيما عقده من معاهدات عند فتح بلاد الشام، وكان من أشهرها ما كان بينه

وبين أهل إيلياء (القدس) التي كتب لأهلها كتاباً أعطاهم فيه " أماناً لأنفسهم

وأموالهم، ولكنائسهم وصلبانهم، وسقيمتها وبريئها وسائر ملتها أن لا تُسكن

كنائسهم، ولا تُهدم، ولا يُنتقص منها ولا من حَيَرها، ولا من صليبيهم، ولا من شيء من أموالهم، ولا يُكرهون على دينهم، ولا يُضارّ أحد منهم...، ومن أحب من أهل إيلياء أن يسير بنفسه وماله مع الروم، ويخْلِى بيَعهم وصلْبُهم، فإنهم آمنون على أنفسهم، وعلى بيَعهم وصلْبُهم حتى يبلغوا مأمَنهم..<sup>48</sup>

ووقائعه في العدل والحفاظ على حقوق أهل الكتاب كثيرة تزخر بها سيرته، ويكفي أن نشير من بينها إلى حادثة ابن القبطي مع ابن والي مصر . آنذاك . وهو عمرو بن العاص . رضي الله عنه . وهي التي اقتص فيها لابن المصري من ابن الوالي، والتي قال فيها لابن المصري: " أجلها على صلعة عمرو، فوالله ما ضربك (ابنه) إلا بسطانه. فقال: يا أمير المؤمنين: قد ضربت من ضربني. فقال عُمر: أما . والله . لو ضربته ما خُلنا بينك وبينه، حتى تكون أنت الذي تدعه. ثم قال عمر قولته المذوية التي تكشف عن جوهر الموقف الإسلامي من القضية كلها، ومن شأن الكرامة الإنسانية على وجه العموم: " أيا عمرو، متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا " ثم التفت إلى القبطي قائلا له: "انصرف راشدا، فإن رَأَبك ريبٌ فاكتب إلي".<sup>49</sup>

ولم يقتصر الأمر في الحفاظ على الكرامة على أهل الكتاب، بل إنه امتدَّ إلى غيرهم من الناس الذين لم يكن لهم حظٌّ أو نصيبٌ مماثل لهؤلاء من العلاقة بالدين الإلهي، وينطبق ذلك على المشركين وأمثالهم، وهؤلاء يمكن تقسيمهم إلى قسمين: قسم يُقاتل المسلمين ويحاربهم ويعتدي عليهم وعلى عقيدتهم، وقسم غير مقاتل لهم، ولا يستوي الفريقان في نظرة الإسلام إليهم، فيما تحدث به القرآن والسنة، والقرآن الكريم يقول في حديثه عن غير المُقاتلين

منهم: " فإن اعتزلوكم فلم يقاتلوكم وألقوا إليكم السلم، فما جعل الله لكم عليهم سبيلا " (النساء: 90)، ويقول: " وإن أحد من المشركين استجارك فأجره حتى يسمع كلام الله، ثم أبغعه مأمنه، ذلك بأنهم قوم لا يعلمون " (التوبة: 6)، ويقول عن بعضهم من المعاهدين للمسلمين: " فما استقاموا لكم فاستقيموا لهم " (التوبة: 7)، أما المقاتلون للمسلمين فيقول القرآن عنهم: " فإن لم يعتزلوكم ويلقوا إليكم السلم ويكفوا أيديهم، فخذوهم واقتلوهم حيث ثقتموهم، وأولئك جعلنا لكم عليهم سلطانا مبينا " (النساء: 91)، ولكن المسلمين مكلفون . عندئذ . أن يحصروا القتال في دائرة المحاربين دون سواهم ممن لا شأن لهم بقتال " وإن نكثوا أيمانهم من بعد عهدهم، وطعنوا في دينكم، فقاتلوا أئمة الكفر، إنهم لا أيمان لهم؛ لعلهم ينتهون " (التوبة: 12) فإذا كفوا الأذى وانتهوا عن القتال " فلا عدوان إلا على الظالمين " (البقرة: 193)، " وإن جنحوا للسلم فاجنح لها، وتوكل على الله " (الأنفال: 61).

وقد الرّم الله المؤمنين بشروط وآداب منها: أن يكون القتال في سبيل الله، وألا يقع منهم عدوان " وقاتلوا في سبيل الله الذين يقاتلونكم، ولا تعتدوا؛ إن الله لا يحب المعتدين " (البقرة: 190)، وأن يتجنبوا القتال في الأشهر الحرم التي حرم الله فيها القتال، وقد جعل الله القتال فيها معصية له . سبحانه . وظلما للنفس " ..ذلك الدين القيم، فلا تظلموا فيهن أنفسكم " (التوبة: 26)، وأن يتجنبوا . كذلك . القتال في حرم الله الأمن في بيته المحرم إلا إذا قوتلوا فيه من أعدائهم " ..ولا تقاتلوهم عند المسجد الحرام حتى يقاتلوكم فيه، فإن قاتلوكم فاقتلوهم.. " (البقرة: 191)، وهم . في كل الأحوال والظروف . مكلفون بمراعاة

هذا كله، وبالالتزام بالآداب التي علمهم القرآن الكريم والرّسول . صلى الله عليه وسلم . إياها؛ لأن هذا هو الذّي يتفق مع الطّابع السّلمي الذّي يتسم به الإسلام، وبالأخلاقيات التي هي من أهم ما تضمّنه هذا الدّين. وقد كان من وصايا الرّسول الكريم الرّفيق إلى المتوجهين إلى الجهاد قوله لهم: " اغزوا باسم الله، وفي سبيل الله، وقاتلوا من كفر بالله، ولا تغدروا، ولا تغلّوا، ولا تُمَثّلوا، ولا تقتلوا وليدًا " <sup>50</sup>، وعن أنس . رضي الله عنه . عن النّبي . صلى الله عليه وسلم . قال: " انطلقوا باسم الله وبالله، وعلى ملة رسول الله، ولا تقتلوا شيخا فانيا، ولا طفلا، ولا صغيرا، ولا امرأة، ولا تغلّوا... " <sup>51</sup>، وكان رسول الله . صلى الله عليه وسلم . ينهى عن قتل النّساء والصّبيان، ويستتكر ما وقع من ذلك. <sup>52</sup>، وهؤلاء . ومن لا يشبههم من الدّين لا يقاتلون . لا يجوز قتالهم إلا بسبب مشروع، وما داموا مسالمين لا يشتركون في قتل ولا قتال، فهم بمنجاة من القتل ولا يصح التّعديّ عليهم، كما تدل على ذلك الأحاديث السّابقة، بل إن بعض الآيات القرآنية تدل على ذلك أيضا، ومنها قوله تعالى " : وقيلِ يا رب إن هؤلاء قوم لا يؤمنون، فاصفح عنهم وقل سلام، فسوف يعلمون " (الرّحرف: 88، 89)، وإذا كانت سورة الرّحرف مكية؛ فإن الله تعالى يقول في سورة الأحزاب وهي مدنية: " ولا تُطع الكافرين والمنافقين ودع أذاهم، وتوكل على الله، وكفى بالله وكيلا " (الأحزاب: 48).

وينبغي . في كل الأحوال . التّخلّق بالآداب الإسلامية التي تترفع عن سبّ هؤلاء المشركين؛ حتى لا يكون ذلك سببا من أسباب عدوان هؤلاء المشركين على مقام الألوهية " ولا تسبوا الدّين يدعون من دون الله فيسبوا الله

عَدُوًّا بغير علم، كذلك زَيْنًا لكل أمة عملهم، ثم إلى ربهم مرجعهم فينبئهم بما كانوا يعملون " (الأَنْعَام: 108).

### الكرامة الخاصة:

ونعود بعد هذا التّطوّاف إلى تأكيد القول الذّي قيل فيما سبق، وهو أن الإنسان . بوصفه إنسانا . له نصيب من التّكريم والكرامة، التي لا يصح سلبها أو العدوان عليها إلا بسبب مشروع كالإيذاء أو القتل ونحوهما مما ينال من حقوقه وكرامته بحسب ما يقع منه من عدوان.

وإذا كان هذا الجانب قد أصبح واضحا ميرهنّا عليه من الوجهة الشّرعية، فإنه لا ينبغي الوقوف عنده؛ بل إن القول في الكرامة لا يكتمل إلا بالحديث عن نوع آخر من الكرامة يمكن تسميته " الكرامة الخاصة"، وهذه الكرامة لا ينالها كل بني آدم؛ بل هي مخصوصة بفريق خاص من النّاس، هم المؤمنون بالله تعالى، المُقرّون بوحْدانيته، الباذلون جهدهم في طاعته.

وقد ذكرنا . من قبل . أن الله استحضر الخلق في مشهد غيبيّ شهدوا له فيه بالرّبوبية، وأقروا له بالوحدانية، وبيّن لهم الله عز وجل أن هذا الإقرار سيكون حُجة عليهم. لكن هؤلاء الخلق . حين اكتسوا حلة الوجود . انقسموا " هو الذّي خلقكم فمنكم كافر ومنكم مؤمن، والله بما تعملون بصير " (التّغابن: 2)، " إنا هديناه السّبيل إما شاكرا وإما كفورا " (الإنسان: 3)، فالذّين آمنوا استصبحوا ما فُطروا عليه من الإيمان، وأما الذّين كفروا فإنهم خالفوا ما استقر في فطرتهم، وانطمست بصائرهم وعقولهم التي هي عطاءٌ وهبّةٌ من الله لهم، فلم يعودوا قادرين على القيام بواجبات الخلافة التي خلقهم الله للقيام بها في

هذا الوجود، ولا قادرين على القيام بحقوق العبودية التي لا تصلح الخلافة الحقة ولا تتحقق إلا بها " وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون، ما أريد منهم من رزق وما أريد أن يطعمون " (الذاريات: 56، 57)، ثم تكالبت عليهم تأثيرات البيئة الاجتماعية، وأهواء النفوس، ووسوسة الشياطين، وقد أخرج مسلم بسنده إلى عياض بن حمار المجاشعي . رضي الله عنه . أن رسول الله . صلى الله عليه وسلم . قال ذات يوم في خطبته: " ألا إن ربي أمرني أن أعلمكم ما جهلتم مما علمني يومي هذا... وإني خلقت عبادي حنفاء كلهم، وإنهم أتتهم الشياطين فاجتالتهم عن دينهم، وحرمت عليهم ما أحللت لهم، وأمرتهم أن يشركوا بي ما لم أنزل به سلطانا..."<sup>53</sup>، وكذلك قال الرسول . صلى الله عليه وسلم .: " ما من مولود إلا يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه " .<sup>54</sup>

وقد رفق الله بالبشر فأرسل إليهم أنبياءه ورسله؛ ليعيدهم إلى فطرتهم، ولكن النفس الإنسانية لا تستجيب . في كل الأحوال . لمقتضى هذه الفطرة، بل إنها قد تُعرض عن ذلك: غفلة أو جهلا، وقد يكون ذلك عنادا وجحودا، وفي مثل هؤلاء يقول الله تعالى عن قوم من الذين أرسل إليهم موسى عليه السلام " وجدوا بها واستيقنتها أنفسهم ظلما وعلوا... " (النمل: 14)، وكذلك يقول . جل جلاله . عن الكافرين المشركين الذين لم يستجيبوا لدعوة الرسول صلى الله عليه وسلم "قد نعلم إنه ليحزنك الذي يقولون، فإنهم لا يكذبونك، ولكن الظالمين بآيات الله يجحدون" (الأنعام: 33)، ويقول عن غير هاتين الأمتين: " تلك القرى نقص عليك من أنبائها، ولقد جاءتهم رسلهم بالبينات فما كانوا

ليؤمنوا بما كذبوا من قبل، كذلك يطبع الله على قلوب الكافرين، وما وجدنا لأكثرهم من عهد، وإن وجدنا أكثرهم لفاسقين" (الأعراف: 101، 102)، ويقول: ثم أرسلنا رسلنا تترا كل ما جاء أمة رسولها كذبه، فأتبعنا بعضهم بعضا، وجعلناهم أحاديث، فبعُدًا لقوم لا يؤمنون" (المؤمنون: 44)، ويقول: "وما أكثر النَّاس ولو حرصت بمؤمنين" (يوسف: 103)، إلى آيات كثيرة أخرى.

وهكذا انقسم النَّاس في أمر الدِّين إلى قسمين، وتفرقوا إلى مؤمنين وكافرين، وإلى أبرار وفُجَّار، وإلى خير البرية وشر البرية، وإلى حزب الله وحزب الشَّيطان، وإلى أصحاب الميمنة وأصحاب المشأمة وهكذا.

وعلى رأس أهل الإيمان من البشر يأتي الأنبياء وأمثالهم من ذوي الفضل كأولياء وعباد الرَّحمن ومن وصفهم الله في كتابه، ووصفهم الرِّسول . صلى الله عليه وسلم . في سنته بالفلاح والصَّلاح والتَّقوى والإحسان؟ هل يستوي الفريقان في مقدار ما لهم من الكرامة، وهل تكون حظوظهم منها على السَّوية؟ ويجيب القرآن الكريم بأنهما لا يستويان؛ لأن المساواة بين هذين الفريقين المختلفين لا تتفق مع عدل الله عز وجل.

وقد جاء تقرير هذه الحقيقة . في عدد من الآيات . على هيئة السَّؤال، ويعني ذلك أن المخاطب بالكلام . وهو العقل . لا يرتضي هذه التَّسوية من منطلق العدل أيضا، ومن هذه الآيات:

" أفجعل المسلمين كالمجرمين، مالكم كيف تحكمون؟! " (القلم: 35، 36)



. " أم نجعل الذّين آمنوا وعملوا الصّالحات كالمفسدين في الأرض أم نجعل المتقين كالفجار " (سورة ص: 28)

. " أم حسب الذّين اجترحوا السيئات أن نجعلهم كالذّين آمنوا وعملوا الصّالحات سواء محياهم ومماتهم. ساء ما يحكمون، وخلق الله السّموات والأرض بالحق، ولتجزى كل نفس بما كسبت وهم لا يظلمون " (الجنّة: 21، 22)

. " قل هل يستوي الذّين يعلمون والذّين لا يعلمون، إنما يتذكر أولوا الألباب " (الزّمر: 9)

. " أفمن كان مؤمنا كمن كان فاسقا لا يستون " (السّجدة: 18)

وعلى هذا فإنّ الشّرع والعقل المستقيم يتفقان على أن التّسوية بين غير المتماثلين جور، وأن العدل يقتضي التّفريق بينهما في الجزاء والتّفضل والتّكريم، ومن ثم كان لأهل الإيمان والتّقى هذه الكرامة الخاصة، التي يفترون بها عن أهل الكرامة العامة التي ينالها الإنسان . تفضلا من الله تعالى . بوصفه إنسانا، وهي ثمرة من ثمار تكريم الله لآدم، وهي متفقة مع المكانة التي جعلها الله للإنسان في الوجود، واستخلافه في الأرض، فإذا قصر في القيام بواجبات الاستخلاف والعبودية لله تعالى فليس له أن يتطلع إلى هذه الكرامة الخاصة التي هي من فضل الله تعالى على المؤمنين الطّائعين .

وشأنهم في ذلك شأن الذّي يلتزم بعقد ثم لا يفي بشروطه، أو كالذّي يُستخلف في مالٍ . مثلا . ثم يبده، أو الذّي يُستأمن على أمانة ثم يخونها، أو الذّي يُوضع في موضع . أيا كان . ثم لا ينهض به وبواجباته، وهكذا كان من مقتضيات العدل أن يُفرّق بين هؤلاء، وإن كان التّفريق بين هؤلاء لا يحرمهم

مما يكون لهم من الحقوق بمقتضى بشريتهم، ولا سيما حق الحياة، كما سبقت الإشارة، وكما سيأتي . بشيء من التفصيل . فيما بعد .

وإذن فليس هذا التفریق غريبا في منطق الشرع أو في منطق العقل، لا سيما ونحن نجد . في الشرع . حديثا عن رحمة الله العامة التي وسعت كل شيء، ورحمة الله الخاصة التي يختص الله بها من هم أهل لهما، وقد جمع الله بينهما في آية واحدة " .. قال عذابي أصيب به من أشاء، ورحمتي وسعت كل شيء، فسأكتبها للذين يتقون، ويؤتون الزكاة، والذين هم بآياتنا يؤمنون " (الأعراف: 156)، وقد جمع القرآن بينهما في دعاء الملائكة " ..ربنا وسعت كل شيء رحمة وعلما، فاغفر للذين تابوا واتبعوا سبيلك وقهم عذاب الجحيم " (غافر: 7). ثم تحدث عن الرحمتين في الكلام عن النبي . صلى الله عليه وسلم . فقال مرة: " وما أرسلناك إلا رحمة للعالمين " (الأنبياء: 107)، وقال عن مشركي مكة: " وما كان الله ليعذبهم وأنت فيهم... " (الأنفال: 33) ثم قال مرة أخرى " لقد جاءكم رسول من أنفسكم عزيز عليه ما عنتم، حريص عليكم، بالمؤمنين رءوف رحيم " (التوبة: 128، وانظر الآية 61 من السورة نفسها).

ثم نجد في الشرع . كذلك . تفریقا بين نوعين من المعينة العامة التي تشمل الخلائق جميعا، وهي التي وردت في مثل قوله تعالى: " ..وهو معكم أينما كنتم والله بما تعملون بصير " (الحديد: 4)، وقوله تعالى: " ألم تر أن الله يعلم ما في السموات وما في الأرض، ما يكون من نجوى ثلاثة إلا هو رابعهم، ولا خمسة إلا هو سادسهم، ولا أدنى من ذلك ولا أكثر إلا هو معهم أينما

كانوا، ثم ينبئهم بما عملوا يوم القيامة، إن الله بكل شيء عليم" (المجادلة: 7)، وهذه معية إحاطة وقدرة وإطلاع وقيومية.

وأما النوع الثاني فهو معية خاصة تكون للقائمين بحقوق العبودية لله تعالى، وهي المذكورة في مثل قوله تعالى: " إن الله مع الذين اتقوا والذين هم محسنون " (التحلل: 128)، وقوله: " واتقوا الله واعلموا أن الله مع المتقين " (البقرة: 153)، وقوله في شأن موسى وهارون " قال لا تخافا إنني معكما أسمع وأرى " (طه: 46)، وقوله فيما يحكيه القرآن من قول الرسول . صلى الله عليه وسلم . لأبي بكر . رضي الله عنه . وهما في الغار أثناء الهجرة إلى المدينة، ".ثاني اثنين إذ هما في الغار إذ يقول لصاحبه: لا تحزن؛ إن الله معنا " (التوبة: 40)، وفي الكلام عن الأنبياء " ولما جاء أمرنا نجينا هودًا والذين آمنوا معه " (هود: 58)، وانظر آية 66، 94 من السورة نفسها، وانظر الشعراء: 65، 119 ومواطن أخرى غيرها).

وهكذا فرّق الله . في القرآن . بين المسلمين والمجرمين، وبين الأبرار والفجار، وبين المؤمنين والكافرين، وبين حزب الله وحزب الشيطان، وبين أصحاب الميمنة وأصحاب المشأمة، وبين أوليائه وأعدائه، وبين خير البرية وشر البرية، إلى غير ذلك من وجوه التفريق التي يفترق بها الناس بعضهم عن بعض في علاقتهم بالله تعالى<sup>55</sup>.

ويمكن القول . أخيرا . إن تكريم الله للإنسان يكاد يرتقي إلى مقام العقيدة، ولا سيما فيما يتعلق بأصحاب الكرامة الخاصة، وقد اتضحت معالم

الكرامة في مشهد الخلق الأول لآدم عليه السلام، ثم في الموقع الذي جعله الله للإنسان في الوجود، بوصفه سيدا ومستخفا فيه.

ولكننا نختم القول . في هذه المسألة . بملاحظتين يكتمل بهما الحديث ما

دما نتكلم عن الرؤية الإسلامية:

أولاهما: أن الإنسان . في هذه الرؤية الإسلامية . يخرج إلى الوجود، ولديه الصلاحية لفعل الخير والشّر معا. "ونفس وما سواها، فألهمها فجورها وتقواها " (الشّمس: 7، 8)، وأنه مؤهل . بما أودع الله فيه من الملكات من عقل وإرادة واستطاعة . لأن يختار طريقه في الحياة " وهديناه النّجدين " (البلد: 10)، " فمن شاء فليؤمن ومن شاء فليكفر " (الكهف: 29)، وأنه يُؤلّد بصفحة بيضاء، يخطُّ فيها . عند تكليفه . ما يكتسبه من الخير والشّر " كل امرئ بما كسب رهين " (الطور: 21)، وفي ذلك يقول الله تعالى . أيضا . " وأن ليس للإنسان إلا ما سعى، وأن سعيه سوف يُرى، ثم يُجزّاه الجزاء الأوفى " (النّجم: 39 . 41)، وتكرّر في القرآن أنه لا تزر وازرةٌ وزرَ أخرى.<sup>56</sup>

ومعنى ذلك أن الإنسان يخرج إلى الوجود بصفحة بيضاء ليس فيها مواريث للخطيئة، يرثها عن سابقه؛ لأنه مسؤول عن نفسه، وعما سيكتسبه من أفعال أو أفكار يكتسبها بفكره وإرادته واختياره.

وهذا الموقف القرآني . الذي يُعدّ جانبا من جوانب الكرامة لهذا الإنسان

يختلف عن موقف اليهودية والمسيحية من الإنسان.

فالتّوراة تتحدث عن تحمّل آدم وزوجه حواء للعنة الخطيئة؛ بسبب أكلهما

من الشّجرة المحرمة، بل إنها تقول بلعنة الأرض نفسها (!!); بسبب هذه

الخطيئة، ثم تحدثت التّورة . في بعض نصوصها عن توريث الذّنوب للأبناء والأحفاد. ومما جاء فيها عن هذا الأمر: " أنا الرّب إلهك إله غير، أفنقد ذنوب الآباء في الأبناء من الجيل الثّالث والرّابع من مُبغِضِي "57

أما المسيحية فإنّ وراثته الخطيئة التي وقع فيها آدم، وتوريثها للأبناء من بعده هي إحدى خصائصها، بل هي إحدى عقائدها، ولذلك كان صلبُ السّيد المسيح . عليه السّلام . فيما يعتقدون ؛ فداءً لبني البشر من الخطيئة التي ورثوها عن آدم أبي البشرية، وجاء هذا . بصفة خاصة . في رسائل بولس.<sup>58</sup>

ويخالف القرآن هذا الاعتقاد مخالفة واضحة صريحة، فيما يتعلق بآدم وفيما يتعلق بذريته، فأدم وقع في خطأ غير مقصود " وعصى آدم ربه فغوى " (طه: 121)، لكن هذه المعصية كانت معصية شخصية خاصة به هو وحده. ولقد كان من فضل الله عليه وعلى البشرية كلها أن تاب الله عليه واجتنبه وهداه " ثم اجتنبه ربه فتاب عليه وهدى " (طه: 22، وانظر الآية 37: البقرة)؛ ولذلك تخرج ذريته إلى الوجود وهي متحررة من أثقال هذه الخطيئة وأغلالها وأوزارها، ثم يحاسب كل منهم على ما قدمت يداها، لا يحمل وزر أحد، ولا يحمل وزره عنه أحد " فمن يعمل مثقال ذرة خيرا يره، ومن يعمل مثقال ذرة شرا يره " (الزلزلة: 7، 8).

وأما الملاحظة الثّانية فهي أن هذه المكانة العليا التي جعلها الله تعالى للإنسان في الوجود لا تعطيه سيادة مطلقة على هذا الوجود، يتصرف فيه كما يشاء، على هواه، دون التّزام بقيود أو شروط؛ بل إنها سيادة مشروطة بدين

صحيح يصله بالله، وعبودية منضبطة بالقيم العادلة، والنفع لنفسه وللآخرين، والتّصرف من منطلق الخير العام الذي يصلح به الوجود " هو أنشأكم من الأرض واستعمركم فيها، فاستغفروه ثم توبوا إليه.. " (هود: 61)، وكذلك يقول الله تعالى: "يا أيها الذين آمنوا اركعوا واسجدوا واعبدوا ربكم وافعلوا الخير؛ لعلمم تفلحون " (الحج: 77)، ويقول: " إن الله يأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى، وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغى، يعظكم لعلمم تتذكرون " (النحل: 90)، ويقول: " ادعوا ربكم تضرعا وخُفياً، إنه لا يحب المعتدين، ولا تفسدوا في الأرض بعد إصلاحها، وادعوه خوفاً وطمعاً، إن رحمة الله قريب من المحسنين " (الأعراف: 55، 56) إلى آيات أخرى كثيرة تحدد الشّروط والقيود والواجبات التي لا تصح الخليفة من الله لهذا الإنسان إلا بالالتزام بها.

ويمكن أن نُلخّص هذا كله في أن يعلم الإنسان أنه مُستخلفٌ من الله، وأن عليه أن يقوم بشروط الاستخلاف التي سيُسأل عنها من الله تعالى، وأن يعلم أن إقامة العدل وإصلاح الحياة من المقاصد الكبرى للدين الإلهي في عمومها " لقد أرسلنا رسلنا بالبينات، وأنزلنا معهم الكتاب والميزان؛ ليقوم الناس بالقسط، وأنزلنا الحديد فيه بأس شديد ومنافع للناس، وليعلم الله من ينصره ورسله بالغيب.. " (الحديد: 25)، وأن يعلم أن " الشريعة كلها مصالح، إما تدرأ مفسد أو تجلب مصالح "<sup>59</sup>، وأن يُوقن بأنّ شريعة الله تعالى لا تصادر عقله، ولا تحتقر ملكاته التي هي من فضل الله عليه؛ لأن الإشادة بالعقل تكاد تكون من المسائل المستقرة لدى أكثر الطوائف والمذاهب الإسلامية، وأن هذا الموقف مستمد . في جوهره . من التّصوص الشرعية، ولكن هذه الإشادة لا

ينبغي أن تؤدي به إلى الاستعلاء على الشريعة أو الزاوية بها أو الاستغناء عنها، بل يجب أن يقوم الأمر على تكامل بين الشرع والعقل، وهذا ما عبّر عنه الرّاعب الأصفهاني (ت502هـ) تعبيراً دقيقاً في قوله: " اعلم أن العقل لن يهتدي إلا بالشرع، والشرع لا يتبين إلا بالعقل، فالعقل كالأس، والشرع كالبناء: لن يغني أس ما لم يكن بناء، ولن يثبت بناء ما لم يكن أس، والعقل كالبصر ، والشرع كالشعاع. أو هو كالسراج، والشرع كالزيت الذي يمدده، فإن لم يكن زيت لم يحصل السراج، وما لم يكن سراج لم يضيء الزيت. وأيضاً فالشرع عقل من خارج، والعقل شرع من داخل، وهما متعاضان، بل متحدان... ولكونهما متحدين قال [الله تعالى] "نور على نور" (النور: 35). ثم قال " يهدي الله لنوره من يشاء" فجعلهما الله نورا واحداً، فالشرع إذا فقد العقل عجز عن أكثر الأمور عجز العين عند فقد الشعاع"<sup>60</sup> .

والعقل هنا هو عقل المؤمن، المستضيء بنور الشرع، المقرُّ بكمال شريعته، وأنها عدل كلها، وحق كلها، ورحمة كلها، ومصالح كلها.<sup>61</sup>، ومن ثم سيكون مقرراً بالعبودية لله، معترفاً بفضل الله عليه، ولن يكون متمرداً على دينه، منكرًا لفضله، مدّعياً أنه غير محتاج إلى الله تعالى، ولا إلى معونته، ولا إلى شريعته، أو أن يزعم أن اتّباعه لشرع الله تعالى سيكون موعواً لفكره، مقيداً لمواهبه، وأنه . لذلك . سيتخلى عن دينه، ويجعل من نفسه معياراً للحق والعدل والعلم والمعرفة والجمال والكمال، أو أنه بمعيار السوفسطائية اليونانية القديمة " مقياس كل شيء " أو أنه بمعيار السوفسطائية الحديثة السائدة في أوروبا، منذ أن رفضت أوروبا الكنيسة والدين الذي تمثله، سيكون الإنسان مصدراً

ومرجعا، وأحلت فكره وفلسفته ورؤاه محل الدين، وقد تحدّث بعض فلاسفتها عن عبادة العلم، وبعضهم عن أن العلم يحل محل الدين، وحمل ما أسموه التّوير الجديد روح التّحرر من قيود المسيحية، والعداء للميتافيزيقا عموما، وقال مفكر مثل رينان: إن ما فوق الطّبيعة من الخزعبلات، ووجدت المادية أنصارا لها بين العلماء والطّبيين، وازداد هذا التّوجه انتشارا بعد ظهور الدّاروينية، وتحولّ الإيمان من إيمان بالإله إلى الإيمان بالإنسان، وكتب فيورباخ " لكي يثرى الله لابد أن يظل الإنسان فقيرا، وحتى يبقى الله هو الكل ينبغي أن يكون الإنسان لا شيء"، وكان أسمى ما فعله الإنسان . في رأيه . هو أنه أدرك أن المسيحية وهم أو أسطورة، وأن يأس الإنسان هو الذي خلق الإله المتعالى، وعلى هذا يمكن القول "إن التّوير الجديد قد اتجه إلى تأليه الإنسان".<sup>62</sup> وتنادى بعض المفكرين بموت الإله!!!

وجاءت الماركسية فرفضت الدين جملة، وقال ماركس: إن الدين خدّر عقول الشّعوب بأحلام مستحيلة، وحافظ على استمرار الظلم الاجتماعى، وعلى جهل الشّعوب وتأخرها، ولذلك دعا إلى إلغاء الدين للقضاء على استغلال الإنسان للإنسان، وأن ذلك شرط ضروري لتحرير الإنسان من الأوهام. وقال لينين: إن الدين أفيون الشّعوب، وإن هذا يمثل حجر الزّاوية في كل النّظرة الماركسية إلى الدين.<sup>63</sup>

وهكذا تمردت أوروبا على الدين، ورفعت من قدر الإنسان على حساب الألوهية، وأعرضت عن هداية الله تعالى، استنادا إلى العقل والعلم التجريبي، ولكن الرّؤية الإسلامية ليست من هذا كله في شيء، بل إنها . على العكس



من ذلك . تقوم على إعطاء الرّبوبية حقها، وتدين بالفضل لله تعالى، فيما منحه للإنسان من مواهب، وبما أرسل إليه من أنبياء ورسول، وما أنزل عليهم من وحي وتعاليم تُعين الإنسان على معرفة المجهول، وتقوده إلى الاهتداء إليه بالحق، وتضبط سلوكه بضوابط القيم والأخلاق، وتصله بالله الذي جعل له هذه المكانة العليا بين المخلوقات، وسخرها لمصالحه ومنافعه؛ وجعل له من الكرامة ما لا يتحقق لسواه، وفضّله على كثير منها تفضيلاً، فأولى به أن يشكر الله على نعمائه، لا أن يكون من المنكرين الجاحدين، وصدق الله إذ يقول: " إن الإنسان لربه لكنود " (العاديات: 6)، وإنه لجدير بذلك أن يقال له: " والعصر، إن الإنسان لفي خُسْرٍ، إلا الذين آمنوا وعملوا الصّالحات، وتواصوا بالحق وتواصوا بالصّبر " (العصر: 1 . 3).

### الحق في الحياة:

هو أصل الحقوق المتعلقة بالإنسان كلّها، وهو السّابق عليها جميعاً والأساس لها. وقد نصّت عليه المواثيق الدّولية، ومنها: الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وجاء النّص عليه مجملاً في ديباجة الإعلان، التي تحدثت عن الإيمان بالحقوق الأساسية للإنسان، ومنها: الكرامة والحرية، ثم جاء النّص عليه صريحاً في المادة الثّالثة " لكل فرد الحق في الحياة والحرية وسلامة شخصه ". وكان تركيز الإعلان على الحق في الحرية مُتضمناً في كثير من المواد، وكانت العناية به أكثر ظهوراً فيه، وقد نال من العناية أكثر من الحق في الحياة، ولعل السّبب في ذلك أن حق الحياة حق بدهي فطري، ينبغي أن يتمتع به كل البشر، مهما اختلفت الأوطان والألوان والأديان، وإن

كان تحقيق ذلك . على المستوى الإنساني العام . قد ناله كثير من الغبن والتّمييز على مدار التّاريخ.

أما هذا الحق فقد جاء به الإسلام مؤسسا على عقيدة جامعة، وتشريعات مَفَصَّلة تتناوله من جوانبه المختلفة.

ويمكن إدراج هذه التّصيلات كلها في ثلاث دوائر:

دائرة الملكية، ودائرة الوقاية والحفظ والتّحريم وما يتعلق بها من تشريعات، ثم دائرة الرّخص ورفع الحرج، والدائرة الأولى هي الأصل، والدائرتان الأخريان مَبْنِيَّتان عليها وراجعتان إليها.

فأما الدائرة الأولى، وهي دائرة الملكية فهي ذات صلة وثيقة بالعقيدة؛ لأنها مبنية على أن الوجود كله يرجع في خلقه وصيرورته وبقائه إلى إله واحد، هو الخالق لكل شيء، والمالك لكل شيء، والمهيمن على كل شيء، وأنه مالك المُلك كله بسماواته وأرضه وما في الوجود من مخلوقات وكائنات، وتقرر هذا في آيات بيّنات تكاد يتعدّر إحصاؤها، منها:

" تبارك الَّذي بيده الملك وهو على كل شيء قدير " (الملك: 1)

. " قل اللهم مالك الملك، تؤتي الملك من تشاء، وتنزع الملك ممن تشاء " (آل

عمران: 26، وانظر الآية التي بعدها)

. " أم جعلوا لله شركاء خلقوا كخلقه فتشابه الخلق عليهم، قل الله خالق كل

شيء، وهو الواحد القهّار " (الرّعد: 16)

. " والله غيب السّموات والأرض، وإليه يرجع الأمر كله.. " (هود: 123، وانظر

الآية 91 من سورة النّمل)

. " الله ما في السموات والأرض، وإن تبدوا ما في أنفسكم أو تخفوه يحاسبكم به الله... "(البقرة: 284)، وانظر الآية 189 من سورة آل عمران، والآية 6 من سورة طه، والآية 11، 26 من سورة لقمان، إلى آيات كثيرة أخرى، تُقرّر جميعها أن الكون بما فيه من خلق الله . تعالى . وأنه ملك لله تعالى، ليس فيه ملك لأحد سواه.

وبما أن الإنسان من بين مخلوقات الله، فإنه كذلك ملك لله تعالى بكل ما أودعه الله فيه من القوى والملكات والأعضاء والآلات، وينطبق ذلك على النفس (أو الروح) التي نفخها الله فيه، ومن ثم فإن نفسه ملك لله تعالى، وهو الذي يتصرف فيها في سائر مراحل وجودها، منذ تكون جنينا في أرحام الأمهات، إلى أن تخرج إلى الوجود، ثم إلى أن تغادره إلى حياة برزخية، ثم إلى بعثها وحشرها ونشرها وحسابها في الآخرة التي تستقر فيها في خلود دائم ليس بعده موت ولا فناء .

وما دامت النفس ملكا لله تعالى، فإنه ليس من حق الإنسان أن ينال من حرمة وجودها أو أن يتصرف في بقائها وحياتها، أو أن يبادر إلى القضاء عليها؛ لأنه ليس مالكا لها؛ بل إن الله هو المالك لها، وأنه . بمقتضى هذه الملكية . جعل لها . في علمه وقدرته . أجلا لا يصح للمرء نفسه أن يعتدي عليه؛ لأنه جعل لها حُرْمَةً وَمَنْعَةً لا يصح العدوان عليها أو قتلها؛ ولذلك قال الله تعالى: " ولا تقتلوا النفس التي حرم الله إلا بالحق " (الأنعام: 151)، وانظر الآية 33 من سورة الإسراء).

وبناء على ذلك، كان حفظ النفس من المقاصد الأصلية التي تضمنتها الشرائع الإلهية، وتوافقت عليها العقول الإنسانية، وصارت من أهم الضرورات التي لا تنتظم الحياة الإنسانية إلا بها، وفي ذلك يقول الإمام أبو حامد الغزالي (ت505هـ): إن الحفاظ على النفوس الإنسانية من الأمور الضرورية التي لا بد منها؛ لقيام نظام العالم وصلاحه، بحيث لا يبقى النوع الإنساني مستقيم الحال بدونه، وقد حصر العلماء هذا النوع في خمسة، وهي تقع في مراتب الضروريات، ومنها حفظ النفوس " فإنه مقصود الشارع، وهو من ضرورة الخلق، والعقول مشيرة إليه، وقاضية به، لولا ورود الشرائع، وهو الذي لا يجوز انفكاك شرع عنه، عند من يقول بتحسين العقل وتبجيحه "64

ويقول الإمام الشاطبي (ت790هـ): " اتفقت الأمة، بل سائر الملل على أن الشريعة وضعت للمحافظة على الضروريات الخمس، وهي الدين والنفس والنسل والمال والعقل، وعلمها عند الأمة كالضروري "65

ويترتب على هذا أنه ليس من حق الإنسان نفسه أن يتصرف في حياة نفسه؛ لأنها ليست ملكا له، بل إن " إحياء النفوس وكمال العقول والأجسام من حق الله . تعالى . في العباد، وكون ذلك لم يجعل إلى اختيارهم هو الدليل على ذلك . فإذا أكمل الله . تعالى . على عبده حياته وجسمه وعقله... فلا يصح للعبد إسقاطه "66

وهذا الحكم مطرد في المسائل التي يكون الحكم فيها دائرا بين حق الله وحق العبد . لم يصح للعبد إسقاط حقه، إذا أدى [ذلك] إلى إسقاط حق الله "67، وهذا ثابت بالاستقراء التام في موارد الشريعة ومصادرها.68

وتجدر الإشارة إلى أن الإسلام لا يُفَرِّق . هنا . بين الأنفس بسبب الأديان . فللنفس حرمتها، كما كان لها . من قبل . حقها في الكرامة الإنسانية ويتضح هذا في فهم المفسرين للآية 151 من سورة الأنعام، وقد قال الله فيها "...ولا تقتلوا النفس التي حَرَّمَ اللهُ إلا بالحق..." قال الطَّبْرِي: " يعني بالنفس التي حَرَّمَ اللهُ قتلها: نفس مؤمن أو مُعَاهِد "69، وقال القرطبي: " وهذه الآية نهِيٌّ عن قتل النفس المُحرَّمة: مؤمنة كانت أو مُعَاهِدة، إلا بالحق الذي يوجب قتلها، وهو يورد من الأحاديث ما يتضمن نهْي النَّبِيِّ . صلى اللهُ عليه وسلم . عن قتل من له ذِمَّة وعهد في الإسلام، وأن من يخالف هذا النهْي بغير حق سيُحرِّم اللهُ عليه الجنة " 70، ويذكر ابن كثير أن قتل النفس المُحرَّمة داخل في النهْي عن الفواحش التي حَرَّمَها اللهُ تعالى في الآية نفسها، ولكن الله نصَّ على حرمة قتل النفس زيادة في التأكيد، ثم استفاض في ذكر الأحاديث التي جاءت في النهْي والزجر والوعيد في قتل المُعَاهِد، وهو المُستأمن من أهل الحرب، وفي تحريم قتل أهل الذمَّة. وأورد في ذلك أحاديث من البخاري وابن ماجه والتِّرْمِذِي. 71

وقد فهم بعض الصحابة والتابعين هذا العموم في تحريم قتل النفس من آية نزلت في الحديث عن بني إسرائيل، وهي الآية 32 من سورة المائدة، وهي التي جاءت تعقيباً على قصة قتل أحد ابني آدم لأخيه، وفيها يقول الله تعالى: " من أجل ذلك، كتبنا على بني إسرائيل أنه: من قتل نفساً بغير نفس أو فساد في الأرض فكأنما قتل الناس جميعاً، ومن أحياها فكأنما أحيا الناس جميعاً..."، ويدل ظاهر الآية على أنها مختصة ببني إسرائيل، ولكن بعض

الصَّحابة والتَّابعين جعلوها عامة شاملة لهم ولغيرهم، وليست محصورة فيهم، ومن هؤلاء: ابن عباس . رضي الله عنهما . الَّذِي قال في تفسيرها: " من قتل نفسا واحدة حرَّمْتُها فهو مثل من قتل النَّاس جميعا "، وقال تلميذه مجاهد بن جبر: " من كفَّ عن قتلها فقد أحيأها، ومن قتل نفسا بغير نفس فكأنما قتل النَّاس جميعا " <sup>72</sup>، وقال الحسن البصري (ت110هـ) . وهو إمام من أئمة التَّابعين . عندما سُئِل: أهي لنا يا أبا سعيد، كما كانت لبني إسرائيل؟ فقال: إي والَّذِي لا إله غيره، كما كانت لبني إسرائيل، وما جُعِل دماء بني إسرائيل أكرم على الله من دمائنا <sup>73</sup>

وقد حفلت السُّنة بأحاديث كثيرة تتضمن تحريم قتل النَّفس المؤمنة، كما تتحدث صراحة عن تحريم قتل أنفس الذَّميين المُعاهدين غير المُحاربين. وهي . في مجملها . تبين أن النَّفس الإنسانية بمثابة حرم معصوم، وأنها لا يصح العدوان عليها أو انتهاك حرمتها إلا بالحق.

### فمن الأحاديث الدَّالة على تحريم قتل النَّفس المؤمنة:

. قول النَّبي . صلى الله عليه وسلم . في خطبته في حجة الوداع: "...فإن دماءكم وأموالكم وأعراضكم بينكم حرام كحرمة يومكم هذا، في شهركم هذا، في بلدكم هذا " <sup>74</sup>.

ومنها: " لزوال الدُّنيا أهون على الله من قتل مؤمن بغير حق " .  
ومنها: " لو أن أهل السَّماء وأهل الأرض اشتركوا في دم مؤمن، لأكبَّهم الله في النَّار " .

ومنها: ما رواه عبد الله بن عمرو . رضي الله عنهما . قال: رأيت رسول الله . صلى الله عليه وسلم . يطوف بالكعبة، ويقول: " ما أطيبك وما أطيب ريحك، ما أعظمك وأعظم حرمتك: والذي نفس محمد بيده لحرمة المؤمن عند الله أعظم من حرمتك "

ومنها: " من أعان على قتل مؤمن بشطر كلمة، لقي الله مكتوباً بين عينيه: آيس من رحمة الله ."

ومنها: " لن يزال المؤمن في فسحة من دينه ما لم يُصَب دماً حراماً " .  
والأحاديث في هذا الباب كثيرة.<sup>75</sup>

#### ومن الأحاديث الدالة على تحريم قتل نفس الذمي أو المعاهد:

. قول النبي . صلى الله عليه وسلم .: " من قتل معاهدًا لم يرح رائحة الجنة، وإن ريحها ليوجد من مسيرة أربعين عاماً " رواه البخاري وغيره، واللفظ له .  
. عن أبي بكر . رضي الله عنه . قال: سمعت رسول الله . صلى الله عليه وسلم . يقول: " من قتل معاهدًا في غير كُنهه، حرّم الله عليه الجنة " . إلى أحاديث أخرى.<sup>76</sup>

وتدل هذه الأحاديث وأمثالها على تحريم قتل النفس، سواء أكانت نفس مؤمن أو ذمي، وهذا يكشف عن الطابع الإنساني الذي تتسم به هذه الشريعة الخاتمة التي جاءت رحمة للعالمين .

وتسوقنا هذه الآيات والأحاديث إلى الدائرة الثانية التي تتعلق بما يترتب

على ملكية النفوس لله تعالى من آثار، منها:

أ . الرِّفق بهذه النَّفس، وعدم إرهاقها بما يتعذر عليها القيام به، وصيانتها من كل ما فيه تعجيز لها أو إيقاع أي أذى بها؛ لأن الله لا يكلف نفسا إلا وسعها، وقد جاءت الوصية في شريعته السَّماحة القائمة على الرِّفق ورفع الحرج أن " لا يكلف الإنسان نفسه من الخيور والطَّاعات إلا ما يطيق المداومة عليه".<sup>77</sup>

وقد قال الرّسول . صلى الله عليه وسلم . لعبد الله بن عمرو . رضي الله عنهما . "ألم أُخْبِر أنك تقوم الليل وتصوم النَّهار؟ قال: قلت: إني أفعل ذلك. قال [الرّسول] فإنك إذا فعلت هجمت عينك، ونفَهت نفسه، وإنه لنفسك حق، ولأهلك حق. فضُمْ وَأفْطِر، وفُمْ ونم"<sup>78</sup>، وفي رواية أخرى زيادة جاء فيها: "فإن لجسّدك عليك حقًا، وإن لعينك عليك حقًا، وإن لِرؤُورك عليك حقًا.."<sup>79</sup>، وكان صلى الله عليه وسلم يقول: "يسروا ولا تعسروا، وبشروا ولا تنفروا"<sup>80</sup>، ويقول: "إن الدّين يُسرّ، ولن يُشاد الدّين أحد إلا غلبه، فسددوا وقاربوا وأبشروا"<sup>81</sup>، ويقول: " إنكم أمة أريدَ بكم اليسر"<sup>82</sup>.

ب . تحريم قتل الإنسان لنفسه، وهذا بدّهي؛ لأنّه إذا كان منهيًا عن تحريم قتل الإنسان لنفسه، وهذا بدّهي؛ لأنّه إذا كان منهيًا عن نفسه إيذاء نفسه، فإنّه . من باب أولى . يحرم عليه إزهاق روحه، ومما يدل على ذلك قوله تعالى: " ولا تقتلوا أنفسكم، إن الله كان بكم رحيما، ومن يفعل ذلك عدوانا وظلما فسوف نصليه نارا، وكان ذلك على الله يسيرا " (النّساء : 29، 30).

وقد فهم بعض المفسرين من الآية الأولى أنه يحرم على النّاس قتل بعضهم بعضا، ومن هؤلاء: الإمام الطّبري الذي نقل عن السّديّ وعطاء بن



أبي رباح ما يُدُلُّ على هذا المعنى، وقال بناءً على ذلك . في تأويلها : " ولا يَقْتُلُ بعضكم بعضاً، وأنتم أهل ملة واحدة، ودعوة واحدة، ودين واحد، فجعل . جلَّ ثناؤه . أهل الإسلام كلَّهم: بعضهم من بعض، وجعل القاتل منهم قتيلاً . في قتله إياه . منهم بمنزلة قتله نفسه...<sup>83</sup>"

وذهب القرطبي إلى أن هذه الآية شاملة لقتل الغير وقتل النفس، وفي ذلك يقول: " وأجمع أهل التأويل على أن المراد بهذه الآية النهي أن يقتل بعض الناس بعضاً، ثم لفظها يتناول أن يقتل الرجل نفسه بقصد منه للقتل...<sup>84</sup>"

وأما ابن كثير فقد اتجه في تفسيرها إلى تحريم قتل الإنسان لنفسه، وهو ما يدل عليه لفظها، وأورد في هذا حديثاً عن عمرو بن العاص، وأحاديث أخرى.<sup>85</sup>

ويتفق هذا الفهم مع الأحاديث التي جاءت في الصحاح والسُّنن، ومنها ما رواه البخاري ومسلم عن أبي هريرة عن النبي . صلى الله عليه وسلم . قال: " من تردى من جبل فقتل نفسه فهو في نار جهنم، يتردى فيها، خالدًا مُخلِّدًا فيها أبداً، ومن تحسَّى سُمًّا فقتل نفسه فُسِّمُه في يده، يتحسَّاه في نار جهنم خالدًا مُخلِّدًا فيها أبداً، ومن قتل نفسه بحديدة فحَدِيدَتُهُ في يده، يَجَأُ بها في بطنه في نار جهنم خالدًا مُخلِّدًا فيها أبداً ."<sup>86</sup>

ثم أور د الإمام مسلم روايات أخرى عن ثابت بن الضحاك لا تقصر الحديث على هذه الطَّرُق الثلاث التي جاءت في الحديث السابق، بل إنها تفيد العموم والشمول لكل الطَّرُق والوسائل التي يمكن أن يقتل بها الإنسان نفسه،

ومنها قول النَّبِيِّ . صلى الله عليه وسلم .: "ومن قتل نفسه بشيء عُذِّبَ به يوم القيامة"، وفي رواية: "ومن قتل نفسه بشيء عُذِّبَ الله به في نار جهنم"، وفي رواية ثالثة: "ومن ذبح نفسه بشيء ذبح به يوم القيامة".<sup>87</sup>

ويدل هذا كله على تحريم أن يقتل الإنسان نفسه، وهذا هو الذي أصبح مشهورا باسم الانتحار<sup>88</sup>، وأن من فعل ذلك سيعذِّبهُ الله تعالى . بما قتل به نفسه . في نار جهنم خالداً مُخلِّداً فيها أبداً، كما جاء في الأحاديث برواياتها المتعددة، وأن ألفاظ العموم التي جاءت فيها تجعل الحكم عاما في كل صورة من الصور التي تؤدي إلى قتل الإنسان لنفسه، وإزهاق روحه بإرادته، وهي صالحة للتطبيق على بعض الصور التي تتدرج تحت ما يسمى: القتل الرحيم، وذلك إذا طلب المريض إلى الأطباء أو غيرهم تخليصه من آلامه، خصوصا أن هذه الآلام قد يصاحبها إخبار بأنه لا مجال للشفاء من هذه الأمراض، وقد يكون ذلك صراحة أو ضمنا، بل قد يكون هذا طلبا لمساعدته على الانتحار<sup>89</sup> والحكم في هذه المسألة شركة بين الأطباء والفقهاء، وهم جميعا مكفون بمراعاة الأحكام التي شرعها الله تعالى في كتابه، وفي سنة رسوله . صلى الله عليه وسلم .، وما تضمنته من حفاظ على النَّفْسِ وعدم مبادرة الله بها.

فأما الذي يقتل نفسه فكأنه يزاحم الله في ملكه، أو كأنه يرُدُّ عليه عطيته، وهو بفعله هذا يبادر بنفسه إلى الموت، وقد وقع التَّحذِيرُ والتَّرهيبُ من هذا، ويظهر هذا جليا فيما رواه البخاري بسنده قال: " كان برجل جراح، قتل نفسه. فقال الله عز وجل: بادرني عبدي بنفسه، حرَّمتُ عليه الجنة ".<sup>90</sup>

ج . وإذا لم يكن من حق الإنسان أن يقتل نفسه، فإنه . من باب أولى . لا يصح لأحد آخر أن يقتله إلا بحق الله تعالى في أمور مخصوصة بأعيانها كالقاتل عمدا، أو زنى المحصن ونحو ذلك، وكما قال الإمام البخاري في ترجمته لبعض أبواب كتاب الحدود، باب: ظهر المؤمن حِمَى إلا في حَدِّ أو حق، وأخرج في هذا الباب ما رواه عبد الله بن مسعود عن النبي . صلى الله عليه وسلم . في حجة الوداع: " ..فإن الله تبارك وتعالى قد حرّم دماءكم وأموالكم وأعراضكم إلا بحقها، كحرمة يومكم هذا في بلدكم هذا في شهركم هذا.." <sup>91</sup>

وقد جاء النص على حرمة قتل النفس صريحا في القرآن الكريم في أكثر من آية، منها قوله تعالى: " ولا تقتلوا النفس التي حرّم الله إلا بالحق.." (الأنعام: 151، والإسراء: 33)، وعظّم القرآن قتل النفس عمدا فقال: " ومن يقتل مؤمنا متعمدا فجزاؤه جهنم، خالدًا فيها، وغضب الله عليه، ولعنه، وأعد له عذابا عظيما " (النساء: 93)، ووصف القرآن الكريم عباد الرحمن بأوصاف، منها قوله تعالى: " والذّين لا يدعون مع الله إلها آخر، ولا يقتلون النفس التي حرّم الله إلا بالحق.." (الفرقان: 68)، وكان مما تضمنته بيعة النساء ما ذكره الله تعالى في قوله: " يأيها النبي إذا جاءك المؤمنات يبائعنك على ألا يشركن بالله شيئا، ولا يسرقن، ولا يزنين، ولا يقتلن أولادهن..." (الممتحنة: 12).

وجعل النبي . صلى الله عليه وسلم . قتل النفس التي حرّم الله قتلها إلا بالحق من السّبع الموبقات التي أمر الرسول باجتنابها، وبين أن أول ما يقضى فيه بين الناس يوم القيامة هو: الدماء. <sup>92</sup>

وقد شرع الله القصاص في القتل العمد، فقال سبحانه: " يا أيها الذين آمنوا آمنوا كُتِبَ عليكم القصاص في القتلى... " (البقرة: 178)، وقال: " ولكم في القصاص حياة يا أولي الألباب؛ لعلكم تتقون " (البقرة: 179)، ولكنه جعله حقا لأولياء الدّم، فإن شاءوا طالبوا به، وتمسكوا بتنفيذه وإقامته، وإن شاءوا عَفَوْا عمن وقع فيه، وفي ذلك يقول الله تعالى: " فمن عَفِيَ له من أخيه شيء فاتبع بالمعروف، وأداء إليه بإحسان، ذلك تخفيف من ربكم ورحمة " (البقرة: 178).

فإذا عفا أولياء الدّم عن الجاني القاتل عمدا فقد استجابوا لدعوة الشّرْع إلى العفو، أما إذا أصرُّوا على القصاص فلا بد من إقامته، ولا يقال . عندئذ . إن في القصاص إهدارًا لنفس القاتل ودمه؛ لأن الشريعة تحافظ . دوما وأبدا . على المصلحة، سواء أكانت عامة أم خاصة؛ حفظا للحق العام، أو للحق الخاص... ومتى تعارضت المصلحتان رجحت المصلحة العُظمى؛ ولهذا فُيِّم القصاص على احترام نفس المقتص منهُ؛ لأن مصلحة القصاص عظيمة في تسكين نائرة أولياء القتيل؛ لتقع السّلامة من الثّارات ، وفي انزجار الجناة عن القتل، وفي إزالة نفس شريرة من المجتمع"، وقد يسقط القصاص بالعفو، ولكنه لا يسقط في قتل الغيلة، ولا في الحرابة؛ " لأن عِظَم الجريمة رجّح جانب مصلحة إزالة نفس ظهر شرُّها، وبِعُد رجاء خيرها " <sup>93</sup>.

وإثباتا لحرمة النَّفس، وإغلاقا لباب التّحايل الذي قد يلجأ إليه بعض الأشرار، اتجه الاجتهاد الفقهي منذ عهد الصّحابة إلى الحكم بالقصاص بوصفه هو الأصل في عقوبة القتل العمد، حتى ولو كان القاتل جماعة، فنُقِّل

الجماعة بالواحد إذا كان القتل عمدا، وقد ثبت هذا منذ عهد عمر بن الخطاب رضي الله عنه . الذّي قتل نفرا، خمسة أو سبعة، وقال: " لو تمالأ عليه أهل صنعاء لقتلتهم جميعا "94، وجرى على هذا جمهور فقهاء الأمصار، منهم مالك وأبو حنيفة والشّافعي والثّوري وأحمد وأبو ثور وغيرهم، سواء كثرت هذه الجماعة أو قلّت. وعمدة هؤلاء النّظر إلى المصلحة، فإنه " مفهوم أن القتل إنما شرع لِنَفْيِ القتل؛ كما نبّه عليه الكتاب، في قوله تعالى: " ولكم في القصاص حياةٌ يا أولي الألباب؛ لعلكم تتقون " (البقرة: 179) ... فلو لم تُقتل الجماعة بالواحد، لتذرّع النّاس إلى القتل بأن يتعمدوا قتل الواحد بالجماعة "95. وليست هذه الأحكام مقصورة على من له أو لهم حياة بالفعل، ولكنها تمتد إلى من له حياة مأمولة أو ممكنة، أو حياة بالقوة . كما يقول الفلاسفة . ، ويدخل في هذا الباب حياة الجنين في بطن أمه، فلا يصح العدوان عليه أو إسقاطه إلا لسبب مشروع، ولا يصح التّساهل في هذا الأمر بدعوى أن حياته ليست متحققة بعدُ، وربما وقعت أسباب تصيب حياته بالخطر كضرب الأم أو طعنها أو سقوطها من علّ أو ارتطامها بالأرض أو شيء صلب، أو بسبب تناول بعض الأدوية أو العقاقير التي تؤدي إلى تشوّهه، أو التّعرض لقدر كبير من الأشعة الضّارة أو نحو ذلك من الأسباب، وقد يؤدي بقاءه في بطن أمه لخطر عليها، كضخامة حجمه أو لإصابته بتسمم أو لغير ذلك مما يعرف الأطباء تفاصيله.

وللفقهاء في هذه المسألة الخاصة بحكم إسقاط الجنين اجتهادات تستند إلى المبدأ العام الذّي تقرره الشّريعة في الحفاظ على حياة الإنسان، التي هي ملك

الله تعالى، ومن ثم لا يصح لأحد أن يُزهِقها، حتى لو كانت حياته . هو . نفسه، كما سبق القول.

وقد اتفق الفقهاء على أنه لا يصح إيقاع الإجهاض بالجنين أو إسقاطه بعد نفخ الروح فيه، وهو الأمر الذي يكون بعد مئة وعشرين يوماً، واستندوا في ذلك إلى الحديث الصحيح الذي رواه ابن مسعود مرفوعاً إلى النبي . صلى الله عليه وسلم .، وجاء فيه: " إن أحدمكم يجمع خلقه في بطن أمه أربعين يوماً، ثم يكون في ذلك علقةً مثل ذلك، ثم يكون في ذلك مُضْغَةً مثل ذلك، ثم يرسل الملك فينفخ فيه الروح..."<sup>96</sup>

وقال النووي في شرحه: " واتفق العلماء على أن نفخ الروح لا يكون إلا بعد أربعة أشهر "<sup>97</sup>، واتفقوا كذلك على تحريم الإجهاض بعد نفخ الروح فيه " فقد نَصُّوا على أنه إذا نُفِخَتْ في الجنين الروح حَرَّمَ الإجهاض إجماعاً، وقالوا إنه قتلٌ بلا خلاف."<sup>98</sup>

أما الإجهاض قبل نفخ الروح ففيه أقوال متعددة، حتى في المذهب الفقهي الواحد، فمنهم من قال بالإباحة مطلقاً، وهم بعض الفقهاء من المذاهب الأربعة: الحنفية، والمالكية، والشافعية، والحنابلة.

ومنهم من قال بجواز الإجهاض عند وجود عذر أو ضرورة، وهم كذلك بعض الفقهاء من المذاهب الأربعة، ومنهم من قال بالكراهة مطلقاً، ومن هؤلاء علي بن موسى من فقهاء الحنفية، الذي نُقِلَ عنه أنه قال: " إنه يُكْرَهُ الإلقاء قبل مُضِيِّ زمن تنفخ فيه الروح؛ لأن الماء (أي المني) بعد ما وقع في الرحم مآله الحياة، فيكون له حكم الحياة ". وهو رأي محتمل عند المالكية، فيما قبل

الأربعين يوما، ثم هو كذلك رأي محتمل عند بعض الشافعية، لكنهم قالوا إن التحريم يقوى إذا اقترب ذلك من زمن نفخ الروح؛ لأنه جريمة.

وذهب بعض الفقهاء إلى أن الإجهاض قبل نفخ الروح مُحَرَّمٌ، وهو المعتمد عند المالكية، والأوجُه عند الشافعية؛ لأن النطفة بعد الاستقرار آيلة إلى التخلق، مهياً لنفخ الروح، وهو مذهب الحنابلة مطلقاً.<sup>99</sup>

ولعل القول بتحريم الإجهاض بعد نفخ الروح، والإجماع على ذلك، واعتباره قتلاً بلا خلاف مما يمكن النظر فيه في بعض الأحوال، وبخاصة إذا كان في بقاء الجنين . الذي لم تكتمل حياته بعد، والذي تُعدُّ حياته موهومة . مؤدياً إلى القضاء على حياة أمه التي هي ذات حياة مُحَقَّقة، وقد تؤدي وفاتها بسببه إلى وفاته هو أيضاً، فيكون الفقد لهما جميعاً، ولعل هذا يفتح الباب لتجديد الاجتهاد في المسألة بناءً على ما تقتضيه الموازنة بين الحياتين، مع بذل أقصى الجهد في الحفاظ على حياة الجنين، وعدم التساهل في الأمر، وألا يُصار إلى ذلك إلا بعد اتفاق أطباء عُدُول على ذلك ، وأن يكون ذلك لضرورة قصوى وضرر محقق غير موهوم بالنسبة للأم التي هي سبب في وجوده، فلا يكون هو سبباً في موتها. وبهذا تنتهي الدائرة الثانية من الدوائر الثلاث التي أشرنا إليها فيما سبق، لنُنْقِلَ إلى الدائرة الثالثة والأخيرة.

ونقصد بالدائرة الثالثة بيان ما تضمنته الشريعة السّميحة من الرّخص والتيسيرات التي يتجلى فيها العدول عن بعض الأحكام الشّرعية إلى أحكام أيسر منها تخفيفاً على المكلفين، وتدرج هذه الأحكام المخففة . في جملتها .

تحت قاعدتين من القواعد الفقهية الشرعية، وهما: المشقة تجلب التيسير، والضّرر يُزال. وهما قاعدتان مستنبطتان من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية. والأصل في القاعدة الأولى . هنا . قول الله تعالى: " يريد الله بكم اليسر ولا يريد بكم العسر " (البقرة: 185)، وقوله تعالى: " وما جعل عليكم في الدين من حرج " (الحج: 78)، وقد دلّت عليها أحاديث كثيرة، منها قول النبي . صلى الله عليه وسلم .: " بُعثت بالحنيفية السمحة "، وقوله فيما رواه ابن عباس، قال: قيل: يا رسول الله: أي الأديان أحب إلى الله؟ فقال: الحنيفية السمحة "، وقوله فيما رواه الشيخان وغيرهما عن أبي هريرة وغيره: " إنما بُعثتم مُيسرين، ولم تُبعثوا مُعسرين "، وحديث: " يسروا ولا تُعسروا "، وما رواه الشيخان عن عائشة . رضي الله عنها .: " ما خُير رسولُ الله بين أمرين إلا اختار أيسرهما، ما لم يكن إثما " . إلى أحاديث أخرى كثيرة.<sup>100</sup>

وهي قاعدة عامة يرجع إليها غالب أبواب الفقه<sup>101</sup>، وقال العلماء: يتخرج على هذه القاعدة جميع رخص الشرع وتخفيفاته<sup>102</sup>.

واستنبط الفقهاء من الآيات والأحاديث أن أسباب التخفيف في العبادات وغيرها مستخلصة من القاعدتين؛ لأن القاعدة الثانية متحدة مع الأولى أو متداخلة معها<sup>103</sup>: فالمشقة العظيمة الفادحة، كمشقة الخوف على النفوس، والأطراف، ومنافع الأعضاء، موجبة للتخفيف والترخيص قطعاً؛ لأن حفظ النفوس والأطراف لإقامة مصالح الدين أولى من تعريضها للفوات في عبادة أو عبادات يفوت بها أمثالها<sup>104</sup>، وكذلك أن يصل الأمر بالمكلف إلى حال



الضرورة التي تبيح تناول المحظور، إن بلغ حدًا يقع في الهلاك أو يقاربه إذا لم يتناول الممنوع، وهذا يبيح تناول الحرام.<sup>105</sup>

ومن الأسباب . كذلك . الإكراه، وهو يندرج تحت القاعدتين معا، ففيه ما يستدعي التخفيف، وفيه ما يستدعي إزالة الضرر؛ لأن الضرورات تبيح المحظورات، ومن ثم جاز أكل الميتة عند المخمصة الشديدة، وإساعة اللقمة بالخمير إذا لم يكن لديه سواها، والتلفظ بكلمة الكفر للإكراه، بل إن التيسير يصل إلى حد القول بأنه " لو عمَّ الحرام فُطْرًا بحيث لا يوجد فيه حلال إلا نادرا فإنه يجوز استعمال ما يُحتاج إليه، ولا يقتصر على الضرورة، لكن بشرط الاقتصار على قدر الحاجة.<sup>106</sup>

وإذا كانت هاتان القاعدتان تتخرَّج عليهما أغلب أبواب الفقه، فإننا سنكتفي بإيراد بعض النماذج التي تقتصر على الحفاظ على النفس؛ لكي يتجلى بها . مع النماذج السابقة . ما تتضمنه شريعة الإسلام السَّماحة من صيانة للنفوس، وحفاظ على الحياة الإنسانية، حتى لو أدى ذلك إلى الانتقال من حكم شرعي إلى حكم شرعي آخر أيسر منه، يتضح به ما يسري في عروق الشريعة من رحمة وتيسير؛ لأن الشريعة رحمةٌ كلها، وبها تتحقق مصالح العباد، ودفع الضرر والمشقة والأذى عنهم.

وقد جرى عُرْف علماء المقاصد . بوجه عام . على أن المقاصد الضرورية التي تسعى تحقيقها للعباد خمسة، هي: حفظ الدين والنفس والعقل والنسل والمال، وعليها تقوم مصالح العباد في دينهم ودنياهم " حتى إذا انخرمت لم يبق للدنيا وجود ... وكذلك الأمور الأخروية لا قيام لها إلا بذلك "<sup>107</sup>.

ويوضح الشاطبي ذلك بقوله: " فلو عُدَّ الدين عُدْم ترتب الجزاء المُرتجى، ولو عُدَّ المُكَلَّف (النفس والحياة) لَعُدَّ من يتدين، ولو عُدَّ العقل لارتفع التدين<sup>108</sup>، وهكذا.

ويأتي الدين في المقدمة . عند الشاطبي . وإن اختلف الترتيب فيما سواه، فالضروريات الخمس التي اتفقت الأمة، بل سائر الملل عليها، والتي وُضعت الشريعة للمحافظة عليها هي: " الدين والنفس والنسل والمال والعقل، وعلمها عند الأمة كالضروري<sup>109</sup>، ولكنه يرتبها ترتيبا آخر في سياق آخر يقول فيه إنها خمسة، " وهي الدين والنفس والعقل والنسل والمال<sup>110</sup>، ويحتفظ الدين بالصدارة فهو مُقدَّم حتى على النفس، ويُعلَّل الشاطبي لذلك بقوله: " فليست مرتبة النفس كمرتبة الدين، أو ليس تُستصغر حرمة النفس في جنب حرمة الدين، فيبيح الكفر الدم ؟ . والمحافظة على الدين مُبيحة لتعريض النفس للقتل والإتلاف في الأمر بمجاهدة الكفار والمارقين عن الدين...<sup>111</sup>.

ويمكن أن يضاف إلى ذلك أن الكافر الذي بلغته الدعوة بلاغا تقوم به الحجة عليه إذا لم يؤمن يكون مستحقا لعقاب الله تعالى في الدنيا والآخرة، فللدين إذن المكانة العليا، والدرجة الأولى، وهو الذي يعصم الدم والمال، ويحقق حسن العاقبة والمآل.

لكن الله بفضلِهِ ورحمته ويُسر شريعته يتسامح مع المكلفين عند وقوع الإكراه الشديد بالتعذيب الذي يؤدي إلى إزهاق النفوس، أو إلى الإعانات المرهق لأصحابها، والضَّرر البالغ الذي يقع عليهم؛ بحيث لا يُستطاع تحمله، فالله لا يكلفهم فوق طاقتهم، وهو يعلم ضعف الإنسان وعجزه عن التَّحمل؛

ولذلك قال القرآن في سياق التّخفيف والتيسير على المكلفين " يريد الله أن يخفف عنكم، وخلق الإنسان ضعيفا " (النّساء: 28).

وعلى ضوء ذلك واتفاقا مع قيام الشريعة على التيسير ودفع الضرر، رفع الله الحرج عن المُكَلَّف إذا وقع عليه إكراه يهدد حياته، أو يعجزه عن تحمل آثاره على نفسه أو بدنه، وربما امتد ذلك إلى وقوع الضرر على أصل من أصوله أو فرع من فروعه، أو بمن هم في عصمته، أو تحت ولايته<sup>112</sup>، وعلى هذا يكون مآذونا لمن يتعرض لهذا الإكراه الشّدِيد أو المُلْجئ أن يأخذ بالرّخصة إذا أُكْرِه على الكفر؛ حفاظا على حياته.

ويدل على منح هذه الرّخصة للمكلف قوله تعالى: " من كفر بالله من بعد إيمانه إلا من أكره وقلبه مطمئن بالإيمان، ولكن من شرح بالكفر صدرا، فعليهم غضب من الله، ولهم عذاب عظيم " (النحل: 106). والآية تُفَرِّق بين من أكره على الكفر، ولكن قلبه مطمئن بالإيمان، فهذا مَعْفُوٌّ عنه، وبين من شرح بالكفر صدرا، فهذا عليه غضب من الله، وهو مستحق للعذاب الأليم.

وقد أورد الإمام الطّبري في تفسير هذه الآية روايات عن ابن عباس وغيره، جاء في إحداها " أنها نزلت في عمّار بن ياسر، أخذه بنو المغيرة فغطّوه في بئر ميمون، وقالوا: أكْفُرْ بمحمد، فتابعهم على ذلك، وقلبه كاره، فأنزل الله تعالى عذره "، وجاء في رواية أخرى عن محمد بن عمّار بن ياسر قال: " أخذ المشركون عمّار بن ياسر، فعذبوه، حتى جأروهم في بعض ما أرادوه، فشكا ذلك إلى النّبي . صلى الله عليه وسلم . فقال له النّبي . صلى الله عليه وسلم :. " كيف تجد قلبك؟ " قال: مطمئناً بالإيمان. قال النّبي . صلى الله

عليه وسلم :. فإن عادوا فَعُدْ "، وفسّر ابن عباس ذلك بقوله: " فأما من أكره فتكلم به (أي الكفر) لسانه، وخالفه قلبه بالإيمان؛ لينجو بذلك من عدوه فلا حرج عليه؛ لأن الله سبحانه إنما يأخذ العباد بما عقّدت عليه قلوبهم" <sup>113</sup>، ولهذا اتفق العلماء على أنه يجوز أن يُوالي المُكره على الكفر؛ إبقاءً لمهجته. كما قال ابن كثير <sup>114</sup>.

ويستخلص القرطبي من هذه الآية وسبب نزولها في عمّار أو في غيره <sup>115</sup> قاعدة عامة تتضمن رفع الحرج عن كل مُكره إكراهًا لا يستطيع الإفلات منه، وفي ذلك يقول: " لما سمح الله . عز وجل . بالكفر به، وهو (أي الإيمان) أصل الشريعة، عند الإكراه، ولم يؤاخذ به، حمل العلماء عليه فروع الشريعة كلها، فإذا وقع الإكراه عليها لم يؤاخذ به، ولم يترتب عليه حكم، وبه جاء الأثر المشهور عن النبي . صلى الله عليه وسلم :. " رُفِعَ عن أمتي الخطأ، والنسيان، وما استكروها عليه " <sup>116</sup>.

وإذا كان رفع الحرج يمتد إلى رفع الإثم عن المُكره الذي يضطر . حفاظًا على حياته . أن ينطق بلفظ الكفر، والظهور بمظهر من يتخلى عن الإيمان بالله الذي هو أصل الشريعة، فإن ذلك يُسمَح به إذا تعلق الأمر بفرع من فروع الأحكام، من باب أولى.

ويسوق عز الدين بن عبد السلام أمثلة كثيرة تندرج تحت هذه القاعدة الكلية التي تحافظ على النفوس، وإن أدى ذلك إلى مخالفة الحكم الشرعي المُقرّر في كل فرع منها، وينضمُّ إلى هذه القاعدة قاعدة: الضّرورات تبيح المحظورات، ومن هذه الفروع: " تقديم إنقاذ الغرقى المعصومين على أداء

الصَّلوات؛ لأنَّ إنقِاذَ الغرقى المعصومين . عند الله . أفضل من الصَّلَاة " مع كون الصَّلَاة عماد الدِّين، ويضيف ابن عبد السَّلَام إلى ما سبق قوله: " ومعلوم أن ما فاتته من مصلحة أداء الصَّلَاة لا يقارب إنقِاذَ نفس مسلمة من الهلاك " .<sup>117</sup>

وينطبق الحكم نفسه على الصَّيام " وكذلك لو رأى الصَّائم . في رمضان . غريقا لا يتمكن من إنقِاذه إلا بالفطر... فإنه يُفِطِر وينقِذه " <sup>118</sup>.

وإذا كانت المسالتان تتعلقان بحفظ الحياة، فإن الحفاظ على كرامة الميت يؤدي إلى تقديم حقه وهو ميت أيضا؛ لأن تكريمه ميتا هو امتداد لتكريمه حيًّا، ولذلك تُقدِّم صلاة الجنابة على صلاة العيدين، والكسوفين، وإن خيف فواتهما، لتأكُّد تعجيل دفنه؛ بل تُقدِّم الصَّلَاة عليه على صلاة الجمعة، إن اتسع وقت الجمعة، " فإن خِفْنَا تغيّر الميت قدَّمناه على الجمعة، وإن فاتت الجمعة؛ لأن حرمة آكد من أداء الجمعة ... ولو قدَّمنا الجمعة لسقطت حرمة الميت، لا إلى بدل " <sup>119</sup>.

وقد توسَّع الفقهاء . أحيانا . في نكر بعض الفروع التي تتدرج تحت قاعدة: الضَّرر يُزال، التي يرتبط بها عدة قواعد منها: أن الضَّرر لا يُزال بالضَّرر، إلا إذا كان أحدهما أعظم ضررا، وعندئذ يُزال الضَّرر الأعظم بالضَّرر الأخف، ومن فروع هذه القاعدة أنه " لو دعت ضرورة واحد إلى غصب أموال النَّاس لجاز له ذلك؛ بل يجب عليه إذا خاف الهلاك لجوع أو برد، وإذا وجب هذا لإحياء نفس واحدة، فما الظَّن بإحياء نفوس، مع أن النَّفس الواحدة قد لا يكون لها قَدْرٌ عند الله " .

وواضح أن المفاضلة هنا بين الحفاظ على النفس والحفاظ على المال، والنفس أعلى وأولى، وأما المال فيمكن تعويضه أو ردُّ مثله فيما بعد، ويلاحظ أن العز بن عبد السلام يتحدث عن الحفاظ على النفس عموماً، فهو حق لها حتى ولو لم يكن صاحبها تقياً، ولا قدر له عند الله تعالى.<sup>120</sup>

ولم يكن غريباً أن يُعنى الفقهاء بتتبع الفروع الفقهية المتعلقة بالحفاظ على الحياة؛ لأن الحياة . في ذاتها . هي أثر من آثار علم الله تعالى وإرادته وقدرته، فهو . وحده . الخالق البارئ، المبدئ المُعيد، وفيها تتجلى عظمة الخالق وحكمته، وإتقان صنعته، ومن ثم لا يصح العدوان عليها إلا بحق الله تعالى فيما يشرعه من الأحكام، ومن جهة أخرى فإن الحفاظ على النفس يُعدُّ مقصداً من مقاصد الشريعة السمحة، ولذلك شرع القصاص حتى لا تُنتهك حرمة هذه الحياة، وجعل الله في القصاص أماناً وعدالة وحياة.

ثم إن من محاسن هذه الشريعة أنها لا تحافظ على حياة بني الإنسان وحدهم، بل إن الحفاظ على الحياة يمتد إلى الحيوان الذي حرم الله تجويعه وإيذائه، ودعا إلى الرفق به، والرحمة له، وحذر من العبث به أو اتخاذه غرضاً وهدفاً للتصويب عليه، وفي هذا يقول عبد الله بن عمر . رضي الله عنهما : " إن رسول الله . صلى الله عليه وسلم . لعن من اتخذ شيئاً فيه الروح غرضاً "، كما نهى النبي . صلى الله عليه وسلم . عن ذبح الحيوان إلا لمأكلة، ثم دعا إلى الرفق به عند ذبحه؛ لأن الله كتب الإحسان على كل شيء " فإذا قتلتم فأحسنوا القتلة، وإذا ذبحتم فأحسنوا الذبحة، وليُحدِّ أحدكم شفرته، وليُرخ ذبيحته "، وكان من حديثه صلى الله عليه وسلم في التحذير من إيذاء الحيوان،

والعدوان على حياته: " دخلت امرأة النار في هرة، ربطتها فلم تطعمها، ولم تدعها تأكل من خشاش الأرض ".<sup>121</sup>

ثم عظم الشرع أجر من يرحم الحيوان، وينقذه من الهلاك، ومن هذا ما رواه أبو هريرة . رضي الله عنه . أن النبي . صلى الله عليه وسلم . قال: " بينما رجل يمشي بطريق اشتد عليه الحر، فوجد بئراً، فنزل فيها، فشرب، ثم خرج، فإذا كلب يلهث، يأكل الثرى من العطش، فقال الرجل: لقد بلغ الكلب من العطش مثل الذي كان مني. فنزل البئر فملاً خُفَّهُ ماءً، ثم أمسكه بفيه، حتى رَقِيَ، فسقى الكلب. فشكر الله له، فغفر له " قالوا يا رسول الله: إن لنا في البهائم أجراً؟ فقال عليه الصلاة والسلام: " في كل كبد رطبة أجر "، وفي إحدى روايات الحديث: " فشكل الله له، فأدخله الجنة ".<sup>121</sup>

فإذا كان هذا شأن الشريعة في الحفاظ على حياة الحيوان، فحياة الإنسان المكرم المستخلف في الأرض أولى.

## خاتمة

وهكذا تترسخ قيمة الحياة الإنسانية في شريعة الله تعالى، وتُصان من كل عدوان أو اعتداء إلا بحق الله تعالى، كما ترسخت من قبل قيمة الكرامة الإنسانية، وتكفلت بذلك عناصر متكاملة من العقيدة والتشريع والأخلاق، جمعت في ثناياها بين النظر والعمل، وبين المبادئ والتطبيق، واتسعت آفاقها لتشمل البشرية في أصل وجودها، دون تمييز أو تفريق، وإن كانت قد جعلت لأهل الإيمان بالله تعالى وبشريعته مقامًا عليًا، ولكنه ليس محصورًا في جنس أو لون أو نسب أو عصبية، بل يناله ويرتفع إليه كل من يسعى إليه من بني البشر أجمعين.

والحمد لله رب العالمين، أولاً وآخراً.



## الهوامش

<sup>1</sup> انظر: الإعلان الفرنسي لحقوق الإنسان باللغة الفرنسية، وانظر كذلك بحثا بعنوان: رؤية فقهية للإعلان الفرنسي لحقوق الإنسان والمواطن، قدّمه أ.د. أحمد أبو الوفا محمد، إلى ندوة تطور العلوم الفقهية بمسقط. عمان، أبريل 2014م، (ص5 وما بعدها، وص12) وتنقسم الحقوق الواردة فيه إلى: حقوق تتعلق بالإنسان، وحقوق تتعلق بالمواطن الفرنسي لتنظيم حياته المدنية الاجتماعية، وليس مقصورا. إذن. على حقوق الإنسان، وإن كان لا يخلو من إشارة إليها، ومن عبارات تدل عليها.

<sup>2</sup> انظر: الجمهورية لأفلاطون، ترجمة وتقديم د. فؤاد زكريا، طبع الهيئة العامة للكتاب، مصر 1985م، ص227 وما بعدها، وص316 وما بعدها.

<sup>3</sup> انظر لأرسطو كتاب: الأخلاق إلى نيقوماخوس، ترجمه من الفرنسية الأستاذ أحمد لطفي السيد، مطبعة دار الكتب المصرية 1924م، (260/2)، وانظر: حكمة الغرب، ليرتراند راسل، ترجمة د. فؤاد زكريا، طبع الكويت، سلسلة عالم المعرفة، 1983م، (182/1).

<sup>4</sup> يمكن الإشارة هنا إلى أن الفاتيكان أصدر في منتصف عام 2000م قرارا بأن الكنائس الإنجيلية ليست كنائس بالمعنى الصحيح، كما صدر قرار آخر بحصر الخلاص في اليوم الآخر بالكنيسة الكاثوليكية وحدها. ومعنى ذلك استبعاد سائر الكنائس المسيحية غير الكاثوليكية من نعمة الخلاص، وأن من لا يؤمن بالكاثوليكية لا خلاص له ولا نجاه، وإذا كان المسيحيون من غير الكاثوليك قد حُرّموا من نعمة الخلاص. بحسب هذه القرارات. فإنه من باب أولى لا مجال للحديث. عندئذ. عن مصير المسلمين. انظر مقالا للأستاذ محمد السمّاك بعنوان: الفاتيكان والإيمان المختلف، نُشر بالأهرام بتاريخ 20/9/2000م، (ص9)، ومقالا للأستاذ رضا هلال، نُشر أيضا بالأهرام بعنوان: صدام الأديان، بتاريخ 28/9/2000م، (ص4). وهذا على الرغم من مؤتمرات الحوار التي لا تتقطع بين أتباع المسيحية والإسلام.

<sup>5</sup> والفرق واضح في حديث القرآن عن موسى الذي أرسله الله إلى بني إسرائيل، وفي حديث القرآن عن رسالة محمد صلى الله عليه وسلم الذي أرسله الله إلى الناس كافة "قل

يأبها الناس إنني رسول الله إليكم جميعا.."(الأعراف: 158)، وإلى العالمين "تبارك الذي نزل الفرقان على عبده ليكون للعالمين نذيرا" (الفرقان: 1).

<sup>6</sup> وإنسان العين هو ناظرها، أي: الذي تنظر به العين، وبدونه لا تنتظر، انظر المعجم الوسيط مادة: أنس.

<sup>7</sup> وانظر كذلك أوائل سورة النحل (5 . 18)، ثم (53، 65 . 72)، وسورة القصص (71) . (73)، وسورة يس (71 . 73)، وسورة الواقعة (58 . 73)، وآيات أخرى كثيرة في القرآن الكريم.

<sup>8</sup> هي السورة السادسة والسبعون في ترتيب المصحف الشريف، فضلا عن سور أخرى تتحدث عن الناس، وبعض طوائفهم، ومنها سورة: النساء والأنبياء والمؤمنون والشعراء والروم والأحزاب والمنافقون والكافرون، ومنها أسماء أنبياء يجري الحديث فيها عن أقوامهم، ومنها: آل عمران ويونس وهود ويوسف وإبراهيم ومحمد ونوح، ومنها سورة مريم وسبأ والممتحنة، ويمكن القول بأن الحديث عن الإنسان مبثوث في الأغلب الأعم من سور القرآن، وهي تتحدث . في تناولها له . عن وصف من أوصافه أو خلق من أخلاقه، أو شيء من سيرته، أو شرع مُوجَّه إليه، أو ذكر لمصيره، أو تحذير من العواقب.

وبعبارة موجزة: القرآن إما حديث عن الإنسان وإما حديث إلى الإنسان.

<sup>9</sup> ارجع في هذا كله إلى المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، الذي وضعه الأستاذ محمد فؤاد عبد الباقي . رحمه الله وتقبل عمله . مع ملاحظة أن لفظ العالمين ليس محصورا في الدلالة على بني الإنسان، بل إنه يشمل معهم غيرهم من الخلائق أيضا .

<sup>10</sup> وانظر الآيات (38 . 39) من سورة البقرة، والآيات (24 . 27) من سورة الأعراف.

<sup>11</sup> يقتضي الترتيب الطبيعي أن يتقدم حق الحياة على حق الكرامة، ولكننا آثرنا أن نبدأ بتقرير حق الكرامة الإنسانية أولا؛ لأن التكريم كان أكثر ظهورا في مشهد الخلق الأول لآدم . عليه السلام .، ولأن قتل أحد ابني آدم لأخيه لم يكن للمنازعة في حق الوجود والحياة، بل كانت المنازعة في شأن التكريم، بعد أن تقبل الله قربان أحدهما ولم يتقبله من الآخر [انظر الآيات(27 . 30) من سورة المائدة؛ ولأن الحياة قاسم مشترك بين الإنسان وغيره من سائر الأحياء، فهو لا يتميز بمجرد الحياة عنهم، بل إنَّ تميزه يرجع إلى ما يتحقق له من عوامل أخرى تؤدي إلى رفع شأنه وإعلاء مكانته، كالذكاء والعلم والإيمان والتقوى والفضائل

الخلقية ونحو هذا من عوامل التفضيل والتكريم؛ ولأن أصحاب النفوس الشريفة والهمم العالية لا يساؤون الحياة مع الذل بالموت المقرون بالعزة والكرامة، وقد ظهر هذا في المدح والفخر والرتاء، ورؤيت فيه حكايات وقيلت فيه أشعار وأمثال، فمن الشعر :

أبو أن يفروا، والقنا في نحورهم ولم يرتقوا من خشية الموت سلماً  
ولو أنهم فرؤوا لكانوا أعزاً ولكن رأوا صبراً على الموت أكرماً  
ومن الأمثال قولهم: "النار ولا العار"، وليس بينهما خيار .

فما جدوى الحياة بغير زاد من الأخلاق والشرف الرفيع

انظر مثلاً: عيون الأخبار لابن قتيبة، طبع الهيئة المصرية العامة للكتاب، طبعة 1973م، (190/1، 192، 194) ومواطن أخرى، وانظر: معجم الأمثال العربي الشامل، د. عفيف عبد الرحمن، دار وائل للنشر . الأردن، ط1 سنة 2013م، (ص 841)، وكقول الشاعر:

لا تسقني ماء الحياة بذلة بل فاسقني . بالعز . كأس الحنظل  
ولعل هذا يشفع لهذا التقديم، مع الإقرار بمكانة كل منهما وأهميته.

<sup>12</sup> معجم مقاييس اللغة، تحقيق الأستاذ عبد السلام هارون، (171/5 . 172).

<sup>13</sup> انظر: الكليات، لأبي البقاء الكفوي، تحقيق: د. عدنان درويش ومحمد المصري، طبع مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2/ 1993م، مادة الكريم (ص772).

<sup>14</sup> انظر: لسان العرب، لابن منظور، طبعة دار المعارف، مادة كرم.

<sup>15</sup> صحيح البخاري، كتاب الأنبياء، باب: أم كنتم شهداء (121/4)، وباب قول الله تعالى: "لقد كان في يوسف وإخوته آيات للسائلين" (123/4)، وكلاهما عن عبد الله بن عمر . رضي الله عنهما .، وانظر مسند الإمام أحمد، طبع المكتب الإسلامي، بيروت، ط4 1983م، (96/2) برواية ابن عمر، وكذا برواية أبي هريرة (416/2).

<sup>16</sup> انظر: لسان العرب، لابن منظور، مادة كرم.

<sup>17</sup> انظر: لسان العرب، لابن منظور، مادة كرم.

<sup>18</sup> انظر: لسان العرب، لابن منظور، مادة كرم.

<sup>19</sup> صحيح البخاري، كتاب التوحيد، باب: ما جاء في دعاء النبي . صلى الله عليه وسلم . أمته إلى توحيد الله تبارك وتعالى (164/8)، ومسند الإمام أحمد، (166/1 . 199).

<sup>20</sup> انظر: لسان العرب، لابن منظور، مادة كرم.

<sup>21</sup> صحيح مسلم بشرح النووي، كتاب القدر، باب: حجاج آدم وموسى، طبعة دار الشعب، بعناية د. عبد الله أبو زينة (507/5).

<sup>22</sup> صحيح البخاري، كتاب تفسير القرآن، تفسير سورة البقرة، باب قول الله تعالى: وعلم آدم الأسماء كلها، طبعة استنبول . 1981م، (147/5)، وكتاب التوحيد، باختلاف يسير في اللفظ (172/8)، ورواه مسلم في صحيحه، كتاب القدر، وكذا أحمد في مسنده، (281/1، 295).

<sup>23</sup> جامع البيان عن تأويل آي القرآن، لأبي جعفر محمد بن جرير الطبري (ت310هـ)، طبعة دار السلام . القاهرة، ط1/ 2005م، بإشراف وتقديم كاتب هذه الصفحات، (334/1). وقد ردَّ القاضي أبو بكر ابن العربي على القائلين بأفضلية البشر على الملائكة محتجين بأمر الله للملائكة أن يسجدوا لآدم، وكون المسجود له أفضل من الساجد، فقال في معرض رده عليهم: المسجود له . وهو آدم . لا يكون أفضل من الساجد، ألا ترى أن الكعبة مسجود لها... ثم إن الأنبياء خير من الكعبة باتفاق الأمة، ولا خلاف أن السجود لا يكون إلا لله تعالى؛ لأن السجود عبادة، والعبادة لا تكون إلا لله. انظر الجامع لأحكام القرآن، للإمام القرطبي، طبعة الشعب، د.ت، (247/1). فالسجود . إذن . ليس لآدم، وإنما هو تكريم له.

<sup>24</sup> اعتمدنا في ذكر أحداث القصة . حتى الآن . على ما جاء عنها في سورة البقرة، الآيات (30 . 35)، وسنضيف إلى ذلك آيات من سور أخرى، سنشير إلى مواضعها في النص.

<sup>25</sup> وقد سبقت الإشارة إلى نظائر هذه الآيات في أوائل البحث.

<sup>26</sup> انظر بدائع العلامة إقبال في شعره الأردني، ترجمة: الأستاذ حازم محفوظ نثرًا، وصاغها د. حسين المصري شعرًا، طبعة المجلس الأعلى للثقافة بالقاهرة، 2005م، (ص 302 . 303)

<sup>27</sup> انظر الآيات (24 . 27) من سورة الأعراف، والآيات (123 . 126) من سورة طه.

<sup>28</sup> سنشير . فيما بعد . إلى نوع آخر من التكريم الخاص الذي يُنْبِت لفريق من البشر دون غيرهم، وهم الذين يتصفون بالإيمان والتقوى.

- 29 تفسير القرآن العظيم، لابن كثير (ت 774هـ)، بتحقيق د. محمد إبراهيم البنا وآخرين، طبعة الشعب، د.ت، (366/7).
- 30 مسند أحمد (158/4).
- 31 تفسير الطبري، (6161/9 . 6162).
- 32 صحيح البخاري، كتاب التفسير، (20/6)، وأخرجه مختصراً في كتاب القدر (211/7)، وصحيح مسلم، كتاب القدر، باب: كل مولود يولد على الفطرة (512/5) . (515)، وجاء الحديث عند الترمذي بلفظ: كل مولود...، أبواب القدر (203/3).
- 33 انظر تفسير الطبري، مرجع سابق، (5216/7 . 5217).
- 34 انظر المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، لأبي محمد عبد الحق بن عطية الأندلسي، تحقيق وتعليق: الشيخ عبد الله الأنصاري والأستاذ السيد عبد العال إبراهيم، طبعة قطر 1987م، (144/9).
- 35 تفسير ابن كثير، مرجع سابق، (94/5 . 95).
- 36 الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، طبعة دار المعرفة . بيروت، د.ت، (458/2).
- 37 سيأتي الحديث عن نوع خاص من التكريم، كما أشرنا إلى ذلك من قبل.
- 38 سنن أبي داود، طبعة دار الفكر للطباعة النشر، بعناية الشيخ محمد محي الدين عبد الحميد، كتاب الصلاة، باب ما يقول الرجل إذا أسلم، (83/2)، وانظر مسند أحمد (366/4). وقد وُصف بذلك بعض الأنبياء بالأخوة لأقوامهم، مع أنهم لم يكونوا مؤمنين، انظر الآيات (65، 73، 85) من سورة الأعراف، والآيات (106، 124، 142، 161) من سورة الشعراء، كما وُصف النبي . صلى الله عليه وسلم . في الحديث إلى المشركين بأنه: "صاحبهم" أو "صاحبكم" . انظر الآية (184) من سورة الأعراف، والآية الثانية من سورة النجم، والآية (22) من سورة التكويد . راجع المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم.
- 39 صحيح البخاري، كتاب الجنائز، باب من قام لجنزة يهودي، (87/2)، ورواه بنحوه عنهما مسلم في كتاب الجنزة، (623/2، 624).
- 40 صحيح مسلم، الموضع السابق، (623/2، 624).
- 41 صحيح مسلم، الموضع السابق، (623/2، 624).

- 42 السيرة النبوية لابن هشام، تحقيق الأساتذة: مصطفى السقا وإبراهيم الإبياري وعبد الحفيظ شلبي، طبعة الحلبي، ط2/1955م، (501/1 . 504)
- 43 صحيح البخاري، كتاب الجزية، باب الوصاة بأهل ذمة رسول الله، (58/4)
- 44 الجامع الصغير، للسيوطي، طبع دار الكتب العلمية، وقد أورد الحديث الأول عن الخطيب البغدادي، والثاني عن الطبراني. انظر: (158/2، 178)
- 45 سنن أبي داود، كتاب الخراج والإمارة والفيء، باب في تعشير أهل الذمة، (170/3)، (171)
- 46 صحيح البخاري، كتاب الجزية، باب إثم من قتل مُعاهدًا بغير جرم، (65/4)
- 47 سنن أبي داود، كتاب الخراج، باب في أخذ الجزية، (167/3، 168)
- 48 تاريخ الرُّسل والملوك، لأبي جعفر محمد بن جرير الطبري، تحقيق الأستاذ محمد أبو الفضل إبراهيم، طبع دار المعارف، القاهرة، 1979م، (609/3)، وانظر نموذجاً آخر شبيهاً له (609/3، 610)
- 49 مناقب عمر بن الخطاب، لأبي الفرج عبد الرحمن، ابن الجوزي: طبع دار المنار، مصر، (ص 47، 48)، والشواهد على الحفاظ على هذه الحقوق كثيرة لعمر . رضي الله عنه . ولغيره . والمقام لا يتسع لاستقصائها ولا للاستزادة منها، ولكن الذي نشير إليه . بإيجاز . أن نقول: إن عمر ليس هو المثل الأوحد، وإن يكن هو في القمة، ولكنه لم يخترع هذا الذي طَبَّقه، بل كان صادرًا في تطبيقه لما فعله مما تعلمه من القرآن الكريم والسنة النبوية، فهما المصدران الأساسيان والمرجعان الأصليان اللذان انطلق منهما عمر . رضي الله عنه . في مسلكه وسياسته، وقد كان ما فيهما من عدالة وسماحة وكرامة هو المعين الذي استقى منه عمرٌ وغيره من الحكام الصالحين.
- 50 سنن أبي داود، كتاب الجهاد، باب في دعاء المشركين، والحديث عن بريدة بن الحصيب . رضي الله عنه .، (37/3)
- 51 المرجع السابق، (37/3، 38)
- 52 انظر: صحيح مسلم بشرح النووي، كتاب الجهاد، باب تحريم قتل النساء والصبيان في الحرب، (342/4)، وانظر: باب النساء الغازيات والنهي عن قتل صبيان أهل الحرب (472/4، 474)، وقد قال ابن عباس . رضي الله عنهما . في جوابه لأسئلة نجدة الحنفي

الخارجي" إن رسول الله صلى الله عليه وسلم لم يقتلهم (أي الصبيان) وأنت فلا تقتلهم، إلا أن تعلم منهم ما علم صاحب موسى (الخضر) من الغلام الذي قتله" (474/4)، وانظر أيضا: (473/4)

<sup>53</sup> صحيح مسلم بشرح النووي، كتاب الجنة وصفة نعيمها وأهلها، باب الصفات التي يُعرّف بها في الدنيا أهل الجنة والنار، (5/716 . 718)، والنص من صفحة 716 سيق تخريجه.

<sup>54</sup> وردت في كل ذلك آيات بينات، وأحاديث شريفة يمكن الرجوع إليها في مظانها من كتاب الله تعالى، وكتب السنة النبوية.

<sup>55</sup> انظر الآيات (الأنعام: 164)، (15: الإسراء)، (18: فاطر)، (7: الزمر)، (38: النجم)

<sup>56</sup> انظر سفر التكوين (السفر 17/3)، و(السفر 29/5)، ثم سفر الخروج (السفر 5/20)، و(السفر 7/34)

<sup>57</sup> انظر: رسالة بولس الأولى إلى تيموثاوس، الإصحاح الأول الفقرة 15، والإصحاح الثاني الفقرة 6، وكذا رسالته الثانية إلى تيموثاوس أيضا، الإصحاح الأول الفقرة 9، 10، والإصحاح الثاني الفقرة 10، والرسالة إلى العبرانيين 14، 15، 27

<sup>58</sup> قواعد الأحكام في مصالح الأنام، لعز الدين عبد العزيز بن عبد السلام، دار الكتب العلمية، لبنان، د.ت، (9/1)، وانظر (132/1، 133)، (160/2)

<sup>59</sup> تفصيل النشأتين، للراغب الأصفهاني، تحقيق محمد عبد الله السمان، سلسلة الثقافة الإسلامية، 1961م، (ص41، 42). وللغزالي كلام قريب جدا من كلام الراغب، انظر: الاقتصاد في الاعتقاد، طبعة صبيح. (ص3، 4)، ومعارج القدس المنسوب إليه، طبعة صبيح، (ص46، 47)

<sup>60</sup> انظر هنا نصًا نفيسًا لابن قيم الجوزية في كتابه: إعلام الموقعين عن رب العالمين، طبعة الشيخ محمد محي الدين عبد الحميد، دار الفكر. لبنان، 1977م، (4/372)، وانظر ما بعدهما إلى (ص475)

<sup>61</sup> انظر الفكر الأوروبي الحديث من 1600 . 1950م، تأليف فرانكلين . ل . باومر، ترجمة د. أحمد حمدي محمود، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط1/1989م، (ص52 .

- 54، 60، 68)، وانظر كذلك: الفكر الأوروبي في القرن الثامن عشر، تأليف بول هازار، ترجمة د. محمد غلاب، طبع لجنة التأليف والترجمة والنشر، ط1/1959م، ج1، ضد الدين الموحى (75 . 91)، والدين الطبيعي، (141 . 160)
- <sup>63</sup> انظر: المعجم العلمي للمعتقدات الدينية، تعريب وتحرير: سعد الفيشاوي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط1/2007م، (ص372، 373)
- <sup>64</sup> انظر: شفاء الغليل للإمام الغزالي، تحقيق د. حمد عبيد الكبيسي، ص 110، نقلًا عن: المقاصد العامة للشريعة الإسلامية، د. يوسف حامد العالم، طبع المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1 . 1991م، ص (158، 161). والقائلون بتحسين العقل وتقييده هم فرقة المعتزلة التي تنتسب إلى واصل بن عطاء وعمرو بن عبيد.
- <sup>65</sup> انظر: الموافقات، بعناية الشيخ عبد الله دراز، طبع المكتبة التجارية، (38/1)، وقد ذكرها مرة أخرى، ولكن بتقديم العقل ليكون ثالثًا بعد الدين والنفس. انظر (46/3، 47).
- <sup>66</sup> المصدر السابق (376/2).
- <sup>67</sup> السابق الموضع نفسه.
- <sup>68</sup> السابق (375/2، 376)، وانظر تفصيل المعاني الأصلية التي يتحقق بها حفظ النفس، وهي إقامة الأصل، وحفظ البقاء، وحفظ ما يتغذى به، والمعاني المكملة لتلك المعاني الأصلية في الموافقات (27/4، 28).
- <sup>69</sup> انظر: تفسير الطبري . مرجع سابق . (3397/4).
- <sup>70</sup> انظر: تفسير القرطبي، (2569/4، 2570).
- <sup>71</sup> انظر: تفسير ابن كثير . مرجع سابق . (357/3، 358).
- <sup>72</sup> انظر لهذين القولين: تفسير الطبري (2836/4).
- <sup>73</sup> الطبري (2840/4)، وتفسير ابن كثير (87/3). وتتصل هذه المسألة بالمبحث الذي ظهر لدى الأصوليين . من بعد . تحت اسم: شرع من قبلنا، هل هو شرع لنا أو لا؟ وفي المسألة رأيان مشهوران:
- أولهما: أن شرع من قبلنا هو شرع لنا، إذا لم يوجد في شرعنا ما ينسخه أو يعارضه، وبه قال بعض العلماء من المذاهب الفقهية الأربعة: الحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة،



محتجين بأن الأصل هو وحدة الشرائع الإلهية، فإذا لم يكن منسوخا في شرعنا فإنه يكون شرعا لنا.

ثانيهما: أنه لا يكون شرعا لنا؛ لأن الشرائع السابقة كانت مخصوصة بمن نزلت فيهم، أما شريعة الإسلام فهي عامة شاملة للعالمين. انظر: أصول الفقه، للشيخ محمد أبي زهرة، دار الفكر العربي 1958م، ص (285، 288)، وأصول التشريع الإسلامي، للأستاذ علي حسب الله، دار الفكر العربي، 2011م، ص (63، 65).

<sup>74</sup> صحيح البخاري، كتاب العلم، باب قول النبي صلى الله عليه وسلم: رُبَّ مبلغ أوعى من سامع، وهو عن أبي بكر (24/1)، وكتاب الحج، باب الفتيا على الدابة عند الجمرة، وهو برواية عبد الله بن عمرو بن العاص (190/2)، وعن ابن عباس (191/2)، ومواطن أخرى، وأخرجه مسلم من حديث جابر في وصف حجة النبي صلى الله عليه وسلم (343/3، 344).

<sup>75</sup> راجع لهذه الأحاديث: الترغيب والترهيب من الحديث الشريف، للحافظ أبي محمد زكي الدين المنذري، بعناية د. مصطفى محمد عمارة، طبعة قطر 1985م، (292/3، 297).

<sup>76</sup> انظر المصدر السابق (298/3، 299).

<sup>77</sup> قواعد الأحكام، مرجع سابق، (174/2).

<sup>78</sup> صحيح البخاري، كتاب التَّهَجُّد، وانظر الباب قبله، وهو: باب ما يُكرَه من التَّشْدِيدِ فِي الْعِبَادَةِ، (49/2)، وفيه أحاديث أخرى عن غير عبد الله بن عمرو، من الصحابة الذين نهاهم الرسول الكريم عن التَّشْدِيدِ فِي الْعِبَادَةِ، وفي أحدها قال: عليكم ما تطيقون؛ فإن الله لا يمل حتى تملوا، (48/2، 49)، ومعنى نَهَتْ: أَعَيْتْ وَكَلَّتْ.

<sup>79</sup> صحيح البخاري، كتاب الصوم، باب حق الجسم في الصوم، (245/2)، وانظر أبواب حق الضيف في الصوم، وباب صوم الدهر، وباب حق الأهل في الصوم، وباب صوم يوم وإفطار يوم، وباب صوم داود عليه السلام، (246.244/2).

<sup>80</sup> صحيح البخاري، كتاب العلم، باب ما كان . صلى الله عليه وسلم . يتخولهم بالموعظة والعلم؛ كيلا ينفروا، (50/1).

- 81 رياض الصالحين، للإمام محي الدين النووي، تقديم د. وهبة الزحيلي، تحقيق أ. علي عبد الحميد أبو الخير، دار أسامة للنشر والتوزيع بالأردن، ط3/1997م، ص 54، وانظر ص(57.54).
- 82 مسند أحمد، (32/5)، وانظر (69/5).
- 83 تفسير الطبري، (2262/3).
- 84 تفسير القرطبي، (1726).
- 85 تفسير ابن كثير، (235/2، 236)، وأما الحكم بتحريم قتل الغير فقد جاء صريحا في آيات أخرى، سنشير إليها فيما بعد.
- 86 صحيح البخاري، كتاب الطب، باب شرب السمّ والدواء به، (32/7)، وصحيح مسلم بشرح النووي، كتاب الإيمان، باب غلظ تحريم قتل الإنسان نفسه، (307/1).
- 87 صحيح مسلم في الموضوع نفسه، (309، 307/1)، وانظر كذلك مسند أحمد، (254/2، 478، 488).
- 88 النظر المعجم الوسيط، مادة نحر.
- 89 انظر: القتل بدافع الرحمة، للأستاذ عبد المحسن بن محمد المعيوف، بحث منشور على الشبكة الدولية للمعلومات بتاريخ 2010/7/11م، ص(19، 22)، والمراجع المذكورة في هوامش البحث ولا سيما ص(9)، وانظر ص(63، 69).
- 90 صحيح البخاري، كتاب الجنائز، باب قاتل النفس، (50/2، 90)، ورواه مسلم في صحيحه مختصرا بلفظ: قاتل ريكم: قد حرّمث عليه الجنة، كتاب الإيمان، باب غلظ تحريم قتل الإنسان نفسه، (310/1).
- 91 صحيح البخاري، كتاب الحدود، باب ظهر المؤمن جميّ إلا في حدّ أو حق، (15/7)، (16)، وانظر الأحاديث السابقة التي تتحدث عن حرمة القتل عمدا وعظم عقوبته.
- 92 انظر الترغيب والترهيب، (292/3)، والحديثان مرويان في البخاري ومسلم وغيرهما من أصحاب السنن كالترمذي والنسائي وابن ماجه.
- 93 مقاصد الشريعة الإسلامية، للشيخ محمد الطاهر ابن عاشور (ت1379هـ/1973)، تحقيق محمد الطاهر الميساوي، طبع دار الفجر، دار النفائس، ط1، 1420هـ/1999م، ص (215، 216).

- 94 موطأ مالك، طبعة الشعب بعناية الأستاذ محمد فؤاد عبد الباقي، ص (543).
- 95 بداية المجتهد ونهاية المقتصد، لابن رشد، أبو الوليد محمد بن أحمد بن رشد، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، 1339هـ/1978م، (375، 374/2).
- 96 صحيح مسلم بشرح النووي، كتاب القدر، باب كيفية خلق الأدمي في بطن أمه، وكتابة رزقه وأجله وعمله وشقاوته وسعادته، (498.496/5)، وهذه رواية ابن مسعود، وبالباب أحاديث أخرى عن غيره من الصحابة كحذيفة بن أسيد وأنس بن مالك، وفيها اختلاف في اللفظ وكذلك عدد الأيام التي ينزل عندها الملك فهي أربعون، أو اثنتان وأربعون، أو خمسة وأربعون، انظر (501.498/5)، والحديث وارد عند البخاري في كتاب الأنبياء، باب يَكْرُ الملائكة، باختلاف يسير في اللفظ وتقديم وتأخير، (79، 78/4)، ثم أخرجه مرة أخرى في كتاب الأنبياء، باب خَلَق آدم، (104، 103/4)، وكلاهما عن عبد الله بن مسعود.
- 97 صحيح مسلم بشرح النووي، (497/5).
- 98 انظر: الموسوعة الفقهية الكويتية، مادة إجهاض، (57، 56/2)، وهامش (2) ص (57).
- 99 المرجع السابق، (58، 57/2)، وما بهما من مراجع.
- 100 أورد هذه الأحاديث وخرَّجها الإمام السيوطي، في كتابه: الأشباه والنظائر في قواعد وفروع الشافعية، طبعة دار الكتب العلمية . بيروت، ط1/1979م، ص (76، 77).
- 101 المرجع السابق، ص (80).
- 102 السابق، ص (77).
- 103 الأشباه والنظائر، للسيوطي، ص (84).
- 104 السابق، ص (80، 81).
- 105 السابق، ص (85).
- 106 انظر السابق، ص (78، 84).
- 107 الموافقات، للشاطبي، (10/2، 13، 16)، والنص من (17/2).
- 108 السابق، (17/2).
- 109 السابق، (38/1).

- 110 السابق، (46/3، 47).
- 111 الاعتصام، للشاطبي، مرجع سابق، (3/2).
- 112 الإكراه في الشريعة الإسلامية، د. فخري أبو صافية، ط1/1982م، دون ذكر مكان الطبع، انظر صفحات (73، 75) في الإكراه على الردة، إذا وقع أسيرا في يد العدو، ص(76) وما بعدها في الإكراه على الكفر، ثم ص (148، 149) في الإكراه على ضرب الوالدين، وص(150) وما بعدها. وانظر في أقسام الإكراه وأنواعه ص (41) وما بعدها، وانظر كذلك الأشباه والنظائر للسيوطي، (86/1).
- 113 تفسير الطبري، مرجع سابق، (5059/6، 5060).
- 114 تفسير ابن كثير، مرجع سابق، (524/4، 525).
- 115 تفسير القرطبي، (3796/6، 3797).
- 116 السابق، (3798/6)، وقد ذكر أن هذا الأثر مختلف في ثبوته ورفعته وإسناده، فقال بعضهم: إنه لم يصح سنده، وقال بعضهم: إن إسناده صحيح، ولكن معناه صحيح باتفاق العلماء (3798/6)، وانظر المسألة الرابعة في تفسيره للآية (106) من سورة النحل، في الصفحة نفسها.
- 117 قواعد الأحكام، مرجع سابق، (57/1).
- 118 المرجع السابق، (57/1).
- 119 قواعد الأحكام، مرجع سابق، (57/1).
- 120 قواعد الأحكام، (160/2)، وانظر الأشباه والنظائر، للسيوطي، (87/1)، وكذا مقاصد الشريعة الإسلامية، د. يوسف العالم، مرجع سابق، ص (289).
- 121 اعتمدنا في هذه الأحاديث على ما أورده وخَرَّجَه المنذري في التَّريغيب والتَّرهيب، انظر (71/2، 72)، (210-204/3)، والأحاديث كثيرة في هذا المعنى، ويدخل في ذلك تحريم الشريعة لمهارشة الديكة، ومناطحة الكِبَاش، وينطبق ذلك. أيضا .. على مصارعة الثيران، ونحوها مما فيه إيذاء أو تعذيب للحيوان.



ملخص البحث باللغة الإنجليزية

**Abstract**

lineage or nervousness, rather it is attained and elevated by everyone who seeks it from among all of humanity.

Therefore, this vision resulted in many other human principles, such as acceptance of the other, civilized dialogue, and the inviolability of infringement is except for a legitimate right, such as self-defense.

**Praise be to God, Lord of the worlds, first and foremost.**

**The research drew attention in this context to two important observations:**

**The first is:** that the human being - in this Islamic vision - comes into existence and has the power to do both good and evil. And **the second:** is that this supreme position that God Almighty has placed for man in existence does not give him absolute sovereignty over this existence, he acts in it as he pleases, according to his whims, without commitment to restrictions or conditions. Rather, it is sovereignty conditional on a true religion that connects him with God, and slavery disciplined by fair values and benefit for himself and others.

The aforementioned call for self-respect also entails being kind to this self, not overburdening it with what it is unable to do, and maintaining it from everything that incapacitates it or inflicts any harm on it.

Thus, the value of human life is entrenched in the law of God Almighty, and it is safeguarded from all aggression or assault except for the right of God Almighty, as it has been established by the value of human dignity, and thus integral elements of belief, legislation and morality have been ensured, combining in their folds between consideration and action, and between principles and application, its horizons are to include humanity at the origin of its existence, without distinction or differentiation, even if it has made for the people of faith in God Almighty and His law a supreme place, but it is not limited to race, color,

### iii



**As for the right to human dignity in the Islamic vision:** the human being - as a human being - has a share of honor and dignity, which is not correct to be stripped or aggressed except because of a legitimate cause such as harm or killing, and the like, which undermines his rights and dignity according to the aggression that occurs. Likewise, the human being or the human species has a central position in this existence.

There is another type of dignity that can be called "special dignity," and this dignity is not attained by all human beings. Rather, it is specific to a special group of people, who are believers in God Almighty, who acknowledge His oneness, and who strive hard to obey Him.

The research has shown the multiplicity of aspects of honor in Islamic texts, including: the direct declaration of honoring Adam and his sons, and that God taught him all the names, and gave him the keys to the ability to know them, name them, harness them, and conceal their secrets.

Moreover, this honor was not specific to Muslims alone, but extended to include the People of the Book from the Jews and Christians, and the matter was not limited to preserving the dignity of the People of the Book, but rather it extended to other people who did not have a fortune or a similar share of their relationship to the divine religion, and this applies on the polytheists and their ilk.

## ii

## **The Right to Life and Human Dignity... an Islamic Vision**

**Prof. Dr. Abdel-Hamid Abdel-Moneim Madkour**

### **Abstract:**

True Islam came to speak to and about human beings as a human being, prescribing general rights that transcend sectarianism, racism, and confessionism. These rights were established in this general and comprehensiveness in the two main sources of Islam, namely the Noble Qur'an and the noble Prophet's Sunnah. Then the civilization of Islam came to be a witness to the practical application of these rights before the contemporaries talk about these rights or advocate for them, and this research was followed from the founding texts, and from the facts supporting what these texts called for, what clarified this vision.

**This vision is based on two aspects: the right to life and the right to human dignity.**

The right to life is represented in three departments: The Ownership Department, the Department of Prevention, Preservation and Prohibition and related legislation, then the Department of Licenses, the first circuit is the origin, and the other two are built upon and returned to it.

It should be noted that Islam does not differentiate between selves here because of religions. The soul is inviolable, just as it had - before - its right to human dignity.

i



## شعر الحلاج<sup>1</sup> بين الرؤية الصوفية والخطاب الشعري

أ.د/ أنس الفقي\*

[anasatia@hotmail.com](mailto:anasatia@hotmail.com)

### ملخص:

جاءت هذه الدراسة لتمثّل محاولةً لاستكناه أغوار الرؤية الصوفيّة من خلال الخطاب الشعري في شعر الحسين بن منصور الحلاج، الشاعر الصوفي الكبير، الذي يمثّل جيل الرواد من الصوفيّة، صوفية القرنين الثالث والرابع الهجريين، والذي قُتل ضحية مبادئه، ودار حوله جدلٌ كبيرٌ في الشرق والغرب.

وطبيعة شعر الحلاج كانت سبباً مباشراً في اختيار عنوان هذا البحث، فشعر الحلاج لا يخرج في مجمله عن ثلاثة مناح:

المنحى الأول: طرح الرؤية النظرية من خلال تجربة شعورية مصاحبة.  
المنحى الثاني: طرح الرؤية النظرية بطريقة مباشرة تختفي فيها روح الشاعر أو تكاد.

المنحى الثالث: وصف الحالة الشعورية التي يعيشها دون تعمّد طرح رؤية معينة. وهذا المنحى الأخير يتضمن شعر الحب والعشق الإلهي وما يصاحب ذلك من أحوال.

---

\* أستاذ ورئيس قسم اللغة العربية، عميد المتطلبات الجامعية، جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا.

وعلى هذا تم تقسيم البحث إلى ثلاثة أقسام: القسم الأول وهو الرؤية النظرية في شعر الحلاج، وهو القسم الأكبر من شعره؛ حيث يتناول المنحيين الأول والثاني اللذين أشرنا إليهما، أي الشعر الذي يتبنى فيه الحلاج رؤية نظرية أو دعوة فكرية يريد أن يوصلها للناس، وهذا الفكر أو هذه الرؤية ليست سوى الرؤية الصوفية للحياة والكون والتي سنعرض لقضاياها البارزة في شعر الحلاج، وأهم هذه القضايا: موقفه من الشريعة، ونظرته إلى الإنسان روحًا وجسدًا، ووحدة الأديان، وسطوة الأقدار ووجوب التسليم، وحيرة العقل، وقضية المعرفة والعلم، والصحبة في طريق التصوف. ثم نعرض في هذا القسم إلى جانبين متصلين بهذه الرؤية وهما: شطحات الحلاج، ومنظوماته الملغزة.

**والقسم الثاني** من البحث يتناول المنحى الثالث، وهو الشعر الصوفي الوجداني الذي صاغه تعبيرًا عن حالته الصوفية من عشق وشوق وتوحد وتواصل، أو عن شكوى وألم وحزن. أي إنه الشعر الذي يعبر عن تجربته الصوفية الخالصة دون أن يعتمد فيه على طرح رؤية أو توضيح فكرة أو نشر دعوة نظرية معينة.

**أما القسم الثالث** فهو يتناول الخصائص الأسلوبية لشعر الحلاج عامة من حيث الموسيقى، والمعجم الشعري، والتراكيب، والصورة الفنية، بما يساعد في تكوين صورة متكاملة عن هذا النتاج الشعري الصوفي الرائد الذي وصلنا عن الحلاج.

بقي أن نشير إلى أن شعر الحلاج قد ورد غالبًا في سياق أخبار نثرية تمثل مدخلًا أو إطارًا فكريًا يمكن أن يفيد في توجيه النص، ولذلك رأينا أنه من

المناسب الاستعانة ببعض هذه الأخبار عند تناولنا للمقطعات الشعرية المتصلة بها.

### أما عن نتائج البحث فتتلخص في النقاط التالية:

- شعر الحلاج في التصوف يمثّل بكارّة التجربة الشعرية الصوفية في التراث العربي، فهو لم يصل -في مجمله- إلى مرحلة النضج الفني، هذا بالإضافة إلى أن بعض مقطعاته جاءت ضمن مواقف ارتجالية على نحو ما ورد بأخباره، ولذلك لا نجد فيه مزيداً من التوظيف الفني للرمز الصوفي، مثلما فعل ابن الفارض وابن عربي وغيرهما من كبار شعراء الصوفية الذين جاءوا بعده. ولعل عدم التوفيق في توظيف الرمز الصوفي كان السبب الرئيسي وراء تلك الشطحات المباشرة التي صدمت رجال الشريعة.

- يغلب على شعر الحلاج الجانب النظري الفكري، وقد أثر ذلك في أسلوب الخطاب الشعري؛ فبدأ الشاعر في كثير من مقطعاته وكأنه شارح نظرية أو موضح فكرة.

- تُعدُّ الرؤية النظرية عند الحلاج المنطلق الأساسي لشعره بصفة عامة، وتتمثل في نظرتة العليا للإنسان الذي يحمل بداخله سرّ العبودية والألوهية، فهو -في نظر الشاعر- يملك إرادة لا حدود لها يمكن أن توصله إلى الحقيقة المطلقة، كما تتمثل في نظرتة غير التقليدية إلى الشريعة؛ حيث جمع بين احترامه لها وتوسّعه في فهم حقائقها، وقد عبّر في شعره عن هذا التوسّع بما

لا تطبيقه أفهام عامة الناس وبعض رجال الشريعة، فكانت الشطحات، وكان الاتهام، وكان القتل.

- على الرغم من طغيان الجانب النظري في شعره عامة إلا أن للحلاج بعض القصائد والمقطعات التي عبر فيها عن تجربته الصوفية الخاصة، وبخاصة تلك التي تتعلق بالعشق الإلهي وما يصاحبه من معانٍ وجدانية.

- نال الجانب الموسيقي حظًا وافراً في شعر الحلاج، فقد جاءت جلُّ قوافيه من النوع المتواتر المردف، الذي يناسب الغناء والإنشاد، وبالتالي يساعد على انتشار شعره بين الناس.

- ظاهرة التكرار في شعر الحلاج من الظواهر اللافتة، وقد وضح البحث أن التجربة الصوفية بشقيها: النظري والوجداني كانت سبباً مباشراً في هذه الظاهرة.

- إيثار الحلاج للمقطعات الصغيرة والثنائيات في شعره يدفع إلى القول بتأثره بنمط من الشعر الفارسي، وهو ما يُسمى "بالدوبيت" أو المثنوي، وإن لم ينظم على وزنه، بل إنه نظم هذه الثنائيات على الأوزان العربية المعهودة، ومع هذا، فإن ذلك يُعدُّ بداية تأثر ظاهري بالشكل العام. ومن الجدير بالذكر أن هذا التأثر قد تطور في العصور اللاحقة؛ حيث كتب الشعراء هذه الثنائيات باللغة العربية وبالوزن الفارسي.

- حرص الحلاج في شعره على الاقتراب من أدواق العامة، ومن مظاهر ذلك: استعماله بعض العبارات المتداولة، والمصطلحات اللافتة، وأحياناً اللغز المصطنع بتوظيف حروف الهجاء.

- للتصوير الفني عند الحلاج دور ملحوظ في أداء الرسالة الشعرية، وعلى الرغم مما أشرنا إليه سابقاً من عدم بلوغ شعره الصوفي عامة مرحلة النضج الفني، إلا أن أداءه التصويري قد يبلغ أحياناً مستوى راقياً بحيث يصل إلى حد الاستشهاد البلاغي بصورة المتقنة التي تجري مجرى المثل أو الحكمة كقوله المشهور:

ألقاه في اليمِّ مَكْتَوْفاً وَقَالَ لَهُ إِيَّاكَ إِيَّاكَ أَنْ تَبْتَلَّ بِالْمَاءِ

- وأخيراً فإن قلة ما وصلنا من شعر الحلاج، والتضارب القائم حول الشعر الذي نسب إليه وإلى غيره في كتب التراجم، يدفع الباحث إلى التوصية بتكثيف البحث وإعادة النظر في هذا الشعر (المنسوب إليه وإلى غيره)، ومحاولة التحقق منه، لتكتمل الصورة، وتتحقق الفائدة.

الكلمات المفتاحية: الحلاج - شعر الحلاج - شطحات الحلاج - منظومات الحلاج الملفة - الشعر الصوفي.



## مقدمة:

ينطلق هذا البحث من نظرية مفادها أن النصوص الأدبية بما تحمل من دلالات وتداعيات تقدم للفكر الإنساني تفسيرات وإفادات ونتائج قد لا يستطيع التوصل إليها عن طريق آخر؛ ذلك لأن تلك النصوص إنما تكتب في قالب فني متحرر من القيود والأحكام التي تفرض على غيرها من النصوص، بالإضافة إلى القدرة غير العادية التي يمتلكها النص الأدبي في التوغل إلى أغوار النفس الإنسانية، والقيام بدور فعال في عملية التواصل بين الناس.

من هنا جاءت هذه الدراسة لتمثل محاولة لاستنباط الرؤية النظرية من خلال الخطاب الشعري في شعر الحسين بن منصور الحلاج، الشاعر الصوفي الكبير، الذي يمثل جيل الرواد من الصوفية، صوفية القرنين الثالث والرابع الهجريين.

والمقصود بالرؤية النظرية هنا مجموعة الأفكار والمعتقدات والآراء الكامنة في شعر الحلاج، والتي اعتبرها رسالة فكرية أراد أن يوصلها للناس من خلال الشعر.

أما الخطاب الشعري: فهو ذلك القالب الفني الذي أودع فيه هذه الرؤية وما ي صاحبها من مشاعر وجدانية هي ألصق ما تكون بفن الشعر. فالخطاب الشعري لا يكمن فقط في وسيلة التعبير الأدبي بل يشمل أيضًا الحالة الوجدانية التي يعيشها الشاعر والتي قد تأتي مشفوعة برسالة فكرية يريد الشاعر أن يوصلها إلى المتلقي.

وطبيعة شعر الحلاج كانت سبباً مباشراً في اختيار عنوان هذا البحث، ف شعر الحلاج لا يخرج في مجمله عن ثلاثة مناح: المنحى الأول: طرح الرؤية النظرية من خلال تجربة شعورية مصاحبة. المنحى الثاني: طرح الرؤية النظرية بطريقة مباشرة تختفي فيها روح الشاعر أو تكاد. المنحى الثالث: وصف الحالة الشعورية التي يعيشها دون تعمد طرح رؤية معينة. وهذا المنحى الأخير يتضمن شعر الحب والعشق الإلهي وما يصاحب ذلك من أحوال. ومنهجنا في هذا البحث هو عرض هذه الرؤية النظرية وتحليلها في إطارها الشعري، وإبراز المعاني الوجدانية المصاحبة، وبعض السمات الأسلوبية التي تساعد في بيان ذلك بما يسهم أخيراً في تحديد ملامح هذه الشخصية الفذة التي أثارت اهتمام العلماء والباحثين في الفلسفة والأدب والتصوف، وكانت مثار جدل قديماً وحديثاً في الشرق والغرب على حد سواء. وعلى هذا تم تقسيم البحث إلى ثلاثة أقسام: القسم الأول وهو الرؤية النظرية في شعر الحلاج، وهو القسم الأكبر من شعره؛ حيث يتناول المنحيين الأول والثاني اللذين أشرنا إليهما منذ قليل، أي الشعر الذي يتبنى فيه الحلاج رؤية نظرية أو دعوة فكرية يريد أن يوصلها للناس، وهذا الأمر يعرفه كل من قرأ عن الحلاج وشعره وتاريخه، فالرجل متهم بأنه كان يدعو إلى فكر معين، رأى فيه أهل الحكم والسياسة في عصره أنه مصدر خطر عليهم. وهذا الفكر أو هذه الرؤية ليست سوى الرؤية الصوفية للحياة والكون والتي سنعرض لقضاياها البارزة في

شعر الحلاج وأهم هذه القضايا: موقفه من الشريعة، ونظرته إلى الإنسان روحًا وجسدًا، ووحدة الأديان، وسطوة الأقدار ووجوب التسليم، وحيرة العقل، وقضية المعرفة والعلم، والصحة في طريق التصوف. ثم نعرض في هذا القسم إلى جانبين متصلين بهذه الرؤية وهما: شطحات الحلاج، ومنظوماته الملغزة.

والقسم الثاني من البحث يتناول المنحى الثالث، وهو الشعر الصوفي الوجداني الذي صاغه تعبيرًا عن حالته الصوفية من عشق وشوق وتوحد وتواصل، أو عن شكوى وألم وحزن. أي إنه الشعر الذي يعبر عن تجربته الصوفية الخالصة دون أن يعمد فيه إلى طرح رؤية أو توضيح فكرة أو نشر دعوة نظرية معينة.

أما القسم الثالث فهو يتناول الخصائص الأسلوبية لشعر الحلاج عامة من حيث الموسيقى، والمعجم الشعري، والتراكيب، والصورة الفنية، بما يساعد في تكوين صورة متكاملة عن هذا النتاج الشعري الصوفي الرائد الذي وصلنا عن الحلاج.

بقي أن نشير إلى أن شعر الحلاج قد ورد غالبًا في سياق أخبار نثرية تمثل مدخلًا أو إطارًا فكريًا يمكن أن يفيد في توجيه النص، ولذلك رأينا أنه من المناسب الاستعانة ببعض هذه الأخبار عند تناولنا للمقطعات الشعرية المتصلة بها.

### القسم الأول: الرؤية الصوفية:

يلاحظ في شعر الحلاج أن جانباً غير قليل منه يغلب عليه النظر والفكر وكأنه يريد أن يفصح عن نظرية معينة للناس عامة وللصوفية خاصة، كما أنه يصرح بنفسه أن نظره في الحياة والكون هو سبب همومه الثقيلة التي اضطُر أن يتحملها في مسيرة حياته. يقول في بداية ديوانه:

نَظَرِي بَدءٌ عَلَيَّ      وَيَحَ قَابِي وَمَا جَنَى  
يَا مُعِينِ الضَّنَى عَلَ      سَى أَعْنِي عَلَى الضَّنَى

ومن المعروف أن المدخل الذوقي هو الأساس في فهم الشعر الصوفي واصطلاحاته؛ حيث إن التصوف حالة شعورية تصل بالإنسان إلى آفاق وجدانية عالية تضيق عن وصفها العبارة. والحلاج حاول منذ بداياته الأولى أن يقم عقله ونظره في تجربته الذوقية، بل إنه حاول بعبارته اللغوية أن يُبلغ للناس رسالته، فخرجت تعبيراته أحياناً إشارات إنسانية راقية، وأحياناً أخرى شطحات تصدم رجال الشريعة.

ولا يفوتنا هنا أن نلاحظ أن شعر الحلاج النظري لا يخلو من إشارات وجدانية، وفي المقابل نلاحظ أن شعره الوجداني الذوقي لا يخلو من نظرات فكرية متوارية، وهذا التصنيف الموضوعي ليس صارماً، ولكنه ضروري لتكوين صورة متكاملة عن معاني هذا الشعر الذي تضاربت حوله الآراء.

ودراسة الشعر الصوفي تحتاج إلى خصوصية في تناول، فلا بد أن يوضع في الاعتبار الحالة التي يعيشها الشاعر، والمرحلة الصوفية التي يجتازها في حياته، وهذا ما يطلق عليه الصوفية الحال والمقام، فالحال مثل

حال الجمع والتوحد وحال السكر والصحو أي الرجوع إلى الحالة الإنسانية التي يعي فيها الشاعر ما يقول ويزنه بميزان الشرع، وكذلك حال القبض والبسط، أما المرحلة التي يمر بها أو ما يسمى المقام فهو المكانة الثابتة التي يعيشها كمقام الزهد "التوبة والورع" أو المعرفة.

### الموقف من الشريعة:

عبر الحلاج في جانب من شعره عن رؤية إسلامية شرعية يظهر فيها بروح عالم الشرع الذي يدعو إلى الإقلاع عن المعاصي والإسراع إلى التوبة والإنابة. من ذلك قوله:

تبارزُ من يراك ولا تراه	إلى كم أنت في بحر الخطايا
وفعلك فعلٌ متبّع هواه	وسمّتك سمثٌ ذي ورعٍ ودين
وعينُ الله شاهدةٌ تراه	فيا من بات يخلو بالمعاصي
عصيت وأنت لم تطلب رضاه	أتطمع أن تنال العفو ممن
وتنساهُ ولا أحدٌ سواه	وتفرخ بالذنوب وبالخطايا
يُلاقي العبدُ ما كسبت يده	فتُب قبل المماتِ وقبل يومٍ

وهو شعر أقرب ما يكون إلى شعر الزهد والدعوة الذي حمل لواءه أبو العتاهية، فلا نكاد نلمح فيه غير المعاني الإسلامية المطروقة، ومع ذلك فهو لا يخلو من إشارة صوفية ظهرت في البيت الرابع " ولا أحدٌ سواه" بما يدل على وجود هذا الاستعداد الصوفي بداخل نفس الشاعر، سواء أقال هذه المقطوعة في بداية سلوكه الصوفي الذي يبدأ عادة بالزهد، أم قالها بلسان الفرق وهو

لسان الصوفي حينما يرجع إلى صوابه وبشريته فيعي ما يقول، ويخاطب الخلق بلسانهم ليبين لهم سنن الطريق.

ونلاحظ في هذا الشعر الشرعي -إن جاز التعبير- أن الحلاج صاغه بأسلوب معهود لمثل هذه المعاني الإسلامية المطروقة، فكلماته وعباراته وصوره ومقارناته هي من النوع المطروق المتداول.

وقد يقترب في هذا النوع من الشعر إلى المعاني الصوفية بصورة تصل إلى حد التماس، وبخاصة عندما ينصح -بلسان الفرق أيضًا- بالحب ويحذّر من البعاد والجفوة. يقول:

وإذا دهمتك خيولُ البعادِ	ونادى الإيأسُ بقطعِ الرجا
فخذُ في شمالك ترسَ الخضوعِ	وشدَّ اليمينَ بسيفِ البُكا
ونفسك نفسك كُنْ خائفًا	على حذرٍ من كمينِ الجفا
فإن جاءك البحرُ في ظلمةٍ	فسِرْ في مشاعِلِ نورِ الصفا
وقلْ للحبيبِ ترى ذلّتي	فجد لي بعفوك قبل اللقا
فواحبّ لا تنثني راجعا	عن الحبِّ إلا بعوضِ المنى

والشاعر هنا ينتقل إلى درجة أسمى، وهي درجة المحبة. بيد أنه لا يزال في نطاق الشرع فهو لم ينقلب في أحوالها الصوفية من سكر وهيام وغزل، ولكنه ينصح فقط بالسير في نور الصفاء وطلب العفو، لتبدأ رحلة المحبة وتتحقق الأمانى العذاب.

وعلى مستوى الصياغة الشعرية نجد أن الشاعر كذلك انتقل إلى درجة من خصوصية التعبير واختراع الصور الفنية غير المطروقة في مثل هذه المعاني كصورة خيول البعاد في البيت الأول والصورة المفارقة في البيت الثاني،

ونقصد بالمفارقة هنا أن الكلمات التي كونت الصورة توحى بالقوة والضعف في آن واحد، قوة العزيمة والإرادة، وضعف العبودية.

فالقوة في: خذ ترسي - شد اليمين بسيف. والضعف في: الخضوع والبكاء. إنه نمط غير تقليدي في التأليف بين مكونات الصورة الواحدة.

ومن مقطوعات الزهد الواضحة والتي تحمل نظرته عن الدنيا وزينتها قوله:

دُنِيَا تُخَادِعُنِي كَأَنَّ	سِي لَسْتُ أَعْرِفُ حَالَهَا
حَظَرَ الإِلَهِ حَرَامَهَا	وَأَنَا اجْتَنَبْتُ حَلَالَهَا
مَدَّتْ إِلَيَّ يَمِينَهَا	فَرَدَدْتُهَا وَشِمَالَهَا
وَرَأَيْتُهَا مُحْتَاجَةً	فَوَهَبْتُ جُمْلَتَهَا لَهَا
وَمَتَى عَرَفْتُ وَصَالَهَا	حَتَّى أَخَافَ مَلَائِكَهَا

فهو كسائر البشر يعاني من خداع الدنيا، ولكنه بما أوتي من عزيمة ويقين قد زهد في ملذاتها بل إنه اجتنب الحلال أيضًا حتى لا يجزّه إلى الحرام. وهذا من باب الورع الذي ينتهجه الزهاد والعباد. والزهد في الدنيا مطلب شرعي "ازهد في الدنيا يحبك الله" {فلا تغرنكم الحياة الدنيا}<sup>[2]</sup> ولكنه مع ذلك لا يعد لبّ التصوف بل هو بداية المرید الذي لا يلبث أن يرقى في درجات من المقامات العليا ثم يعود بعدها إلى الحياة الدنيا يتعاطاها برؤية أخرى هي شهود مولاه في كل ذرة فيها "البقاء بعد الفناء".

ونراه يصرح بحالة الزهد هذه في موضع آخر حينما يقول مخاطبًا نفسه:

عَلَيْكَ يَا نَفْسُ بِالنَّسْلِي      فَالْعَزُّ بِالزَّهْدِ وَالتَّخْلِي

والحلاج شأنه في ذلك شأن المتصوفة الأوائل يرى أن الشريعة هي مفتاح الدخول إلى عالم التصوف، لذا نجد طائفة من أشعاره تجري على مثل هذا النسق الشرعي، كالنصح والإرشاد والتوسّل والابتهاال. وهذه المقطوعات قد يكون قالها في مرحلة معينة من مراحل حياته الصوفية، وقد يكون قالها تحصّنا من الاتهام الذي قد يوجه إليه أمام تلك الشطحات التي تصدر عنه في حالة لا يملك معها ضبط كلماته وعباراته بمراسم الشريعة. وعلى أية حال فمعظم أخبار الحلاج تدل على أنه كان في حياته زاهداً ناسكاً، ففي كتاب التعرف لمذهب أهل التصوف لأبي بكر محمد بن اسحق الكلاباذي المتوفي سنة 380هـ وهو من المصادر الأولى للتصوف الإسلامي، يذكر أن أبا المغيث كان "لا يستند ولا ينام على جنبه، وكان يقوم الليل، وإذا غلبته عينه قعد ووضع جنبه على ركبته فيغفو غفوة، فقيل له ارفق بنفسك، فقال والله ما رفق الرفيق بي رفقا فرحت به، أما سمعت سيد المرسلين يقول: أشد الناس بلاء الأنبياء ثم الأمثل فالأمثل"<sup>[3]</sup>. ويقول أيضاً "وسمعت بعض مشايخنا يقول: سمعت محمد بن سعد يقول: خدمت أبا المغيث عشرين سنة فما رأيته أسف على شيء فاته، أو طلب شيئاً فقده"<sup>[4]</sup>. فإذا أضفنا إلى ذلك استشهاد أبي القاسم القشيري بكلامه في الرسالة القشيرية عند حديثه عن أصول التوحيد عند الصوفية<sup>5</sup> علمنا مدى ما يتبوّؤه الحلاج من مكانة في عالم التصوف الشرعي على الرغم مما نسب إليه من شطح.



## الإنسان (الناسوت واللاهوت):

من القضايا النظرية التي تناولها الحلاج، قضية الإنسان، الجسم والروح، تلك القضية المعقدة التي شغلت الفلاسفة والمفكرين منذ قديم الزمان، وهي القضية ذاتها التي شغل بها كثير من علماء الأديان، وحاولوا من خلالها تفسير النبوة والوحي والرسالة. وكون النبي بشراً يوحى إليه.

يقول الحلاج في إحدى مقطوعاته الشهيرة:

سَبْحَانَ مَنْ أَظْهَرَ نَاسُوْتَهُ      سِرّاً سَنَا لَاهُوْتِهِ الثَّاقِبِ  
ثُمَّ بَدَأَ فِي خَلْقِهِ ظَاهِراً      فِي صُوْرَةِ الْآكَلِ وَالشَّارِبِ  
حَتَّى لَقَدْ عَايَنَهُ خَلْقُهُ      كَلْحَظَةِ الْحَاجِبِ بِالْحَاجِبِ

وهو في هذه الأبيات يشرح نظريته في طبيعة الإنسان وما يحمل من خصائص النفس البشرية (الناسوت) والخصائص الإلهية (اللاهوت)، والناسوت واللاهوت من المصطلحات التي تداولتها المسيحية لتحليل طبيعة المسيح عليه السلام: صورته الإنسانية (الناسوت) وصورته الإلهية (اللاهوت)، وفي هذا ما يدل على اطلاع الحلاج على ثقافات أهل الديانات الأخرى.

ودراسة تركيب الجملة في هذه الأبيات قد تفيد في بيان دلالاتها الدقيقة، فكلمة "ناسوته" هنا وقعت فاعلاً مسنداً إليه، بمعنى أن الإنسان بإمكانه أن يُظهر سرَّ الجانب اللاهوتي فيه من خلال تعبدته وتحنثه وارتقائه حينما يترفع عن الآثار المادية. ثم بدا في خلقه ظاهراً أي بعد رحلة الارتقاء يظهر السر اللاهوتي في الصورة البشرية العادية (في صورة الأكل والشارب) فهو سر كامن في هذه الصورة. وهذا ما يعبر عنه الصوفية بقولهم: "أن يموت المرء

بنفسه ويحيا بالله<sup>[6]</sup> غير أن تعبيراتهم تبدو مغلّفة بغلاف شرعي، أما الحلاج فكان أقرب إلى التصريح؛ حيث يقول: ثم بدا في خلقه ظاهراً في صورة الأكل والشارب أي هي مرحلة ما بعد العرفان، حينما يرجع العارف بالله في الخلق بشراً مثلهم بأكل ويشرب. فهو مثلهم بناسوته، وهم خلقه بلاهوته. مع أن كلا منهم يكمن في ناسوته اللاهوت الواحد الذي إن تجلى تم الوصول والعرفان والتوحد لكل واحد منهم كما تم لهذا العارف، فالحقيقة واحدة، وفي الإنسان، أو في هذا الناسوت، يكمن سر اللاهوت. أو كما يقول الشاعر:

**وتزعمُ أنك جرمٌ صغيرٌ      وفيك انطوى العالمُ الأكبرُ**

وعلى الرغم من شهرة الأبيات السابقة، وشهرة نسبتها للحلاج، إلا أن التصريح الواضح فيها بلا هوية الإنسان قد جعل بعض الصوفية الأوائل المدافعين عن الحلاج - قليل ما هم - يشككون في نسبتها إليه. فيروى عن أبي عبد الله محمد بن خفيف المتوفى سنة 330هـ وهو صوفي كبير ذكره السلمي في طبقاته والقشيري في رسالته وغيرهم، أنه سئل عن معنى هذه الأبيات، وكان مراد السائل الغمز إلى الحلاج حيث يعرف أن ابن خفيف كان من أنصاره، فقال ابن خفيف: على قائلها لعنة الله. فقال السائل: هذا للحسين بن منصور فقال: إن كان هذا اعتقاده فهو كافر، إلا أنه لم يصح أنه له، ربما يكون مقولاً عليه.<sup>[7]</sup> ويؤيد كلام ابن خفيف ما ورد أيضاً في أخبار الحلاج عن أحمد بن فاتك خادمه وصاحبه أنه قال: قال الحلاج: "من ظن أن الإلهية تمتزج بالبشرية أو البشرية تمتزج بالإلهية فقد كفر، فإن الله تعالى تفرد بذاته وصفاته عن ذوات الخلق وصفاتهم، فلا يشبههم بوجه من الوجوه، ولا يشبهونه

بشيء من الأشياء . وكيف يتصور الشبه بين القديم والمحدث. ومن زعم أن البارئ في مكان أو على مكان أو متصل بمكان، أو يتصور على الضمير، أو يتخايل في الأوهام، أو يدخل تحت الصفة والنعت فقد أشرك<sup>[8]</sup>. فإن صح هذا عن الحلاج فسيكون ما ورد بشعره -إن صحت نسبته إليه- إما شطحات في حالة وله صوفي، أو مستوى معيناً من الفهم في مرحلة معينة من مراحل حياته الصوفية.

ومن المعروف أن الموقف الشعري أو التجربة الشعرية تجعل الشاعر في حالة أخرى غير تلك التي يلقي فيها مبادئ ونظريات قابلة للحوار والمناقشة. فالنص النثري السابق المنسوب للحلاج والذي رواه أحمد بن فاتك نص مقبول في الشرع كأنه جاء ليشرح العقيدة الإسلامية في حين أن من يقرأ قول الحلاج:

مُرَجَّتْ رُوْحُكَ فِي رُوْحِي كَمَا      تُمَرِّجُ الْخَمْرَ بِالْمَاءِ الزَّلَالِ  
فَإِذَا مَسَّكَ شَيْءٌ مَسَّنِي      فَإِذَا أَنْتَ أَنَا فِي كُلِّ حَالِ

يجد هوة ظاهرة بين كلامه النثري ونصه الشعري، فإذا دُرِسَ النص الشعري وفهم بالذوق الفني أمكن تأويله إلى معانٍ وجدانية صوفية وليس اعتقاداً محضاً مفروضاً على الناس.

فالإنسان عند الحلاج هو "الناسوت" كما ذكر سابقاً، أي هو ذلك الهيكل الجسدي المادي. ولكنه يحمل في صميمه لطيفة إلهية صمدية هي اللاهوت، وعند الموت موت النفس وموت الجسد تعود الروح إلى مكانها الأصلي من حيث صدرت، ويبقى الهيكل رميماً تحت التراب يقول:

هيكلي الجسم نُوري الصميم صمدي الروح ديان عليم  
عاد بالروح إلى أربابها فبقى الهيكل في التراب رميم

فلا سبيل لهذا الإنسان بأن يُجمع على مولاه إلا بالموت، والموت كما قلنا موت النفس، أي محو صفاتها تمامًا، أو موت الجسد، وهو الموت الطبيعي الذي ترحل فيه الروح إلى بارئها. ولأن الصوفية يسلكون عادة السبيل الأول الذي هو "أن يموت المرء بنفسه ويحيا بربه"، طلب الحلاج هذا الموت، بل استعجله فسماه قتلا، لأن القتل استعجال للموت. يقول الحلاج:

اقتلوني يا ثقاتي إن في قتلي حياتي  
ومماتي في حياتي وحياتي في مماتي

وهناك نوع آخر من الموت لا يعني به الحلاج موت النفس أو موت شهواتها، بل يعني به الموت من شدة الحب أو شدة الهجر، وهذا سنعرض له إن شاء الله عند حديثنا عن الجوانب الوجدانية في إطار العشق الصوفي وتداعياته.

### وحدة الأديان عند الحلاج:

يقول الحلاج في إحدى مقطعاته:

تفكرت في الأديان جدا مُحققا فألفيتها أصلا له شعب جما<sup>9</sup>  
فلا تطلبن للمرء دينًا فإنه يصد عن الوصل الوثيق وإنما  
يطلبه أصل يعبر عنده جميع المعالي والمعاني فيفهما

وهذه المقطوعة تمثل نظرة الحلاج لجميع الأديان وهي تعبر عن مبدأ صوفي صيغ بعبارة مختلفة وهو "ألا معبود في الحقيقة إلا الله" وهذا المبدأ وإن

كان له محاذير لدى علماء الشرع إلا أن هناك من يبرره بأن المقصود به هو العبادة القهرية، عبودية الخلق لربهم الخالق والتي عبر عنها النص القرآني بقوله {وإن من شيء إلا يسبح بحمده}<sup>[10]</sup> وقوله {ولله يسجد من في السموات والأرض طوعًا أو كرها}<sup>[11]</sup>. وهذا التبرير - عند علماء الشرع - لا ينفي صفة الكفر عن غير المؤمنين بالدين الخاتم، والنبي الخاتم، حيث هو الجامع لكل ما سبق من الأديان. أما عند الحلاج، فالأمر أكثر سعة، فالأصل هو الوصل، وعند الاتصال بالحق تُنال جميع المعالي وتُفهم جميع المعاني.

وقد وردت الأبيات السابقة في أخبار الحلاج في سياق خبر رواه عبد الله بن طاهر الأزدي قال: كنت أخاصم يهوديا في سوق بغداد، وجرى على لفظي أن قلت له: يا كلب، فمر بي الحسين بن منصور، ونظر إليّ شزراً وقال: لا تُسبح كلبك، وذهب سريعاً، فلما فرغت من المخاصمة قصدته، فدخلت عليه، فأعرض عني بوجهه، فاعتذرت إليه فرضي ثم قال: يا بني، الأديان كلها لله عز وجل، شغل بكل دين طائفة لا اختياراً فيهم، بل اختياراً عليهم. فمن لام أحداً ببطلان ما هو عليه فقد حكم أنه اختار ذلك لنفسه، وهذا مذهب القدرية، والقدرية "مجوس هذه الأمة"، واعلم أن اليهودية والنصرانية والإسلام وغير ذلك من الأديان هي ألقاب مختلفة وأسماء متغايرة، والمقصود منها لا يتغير ولا يختلف ثم قال: تفكرت في الأديان ... الأبيات.

وقد رأى الدكتور شوقي ضيف أن الحلاج هو الذي وضع في التصوف الإسلامي فكرة أن الأديان جميعاً تؤدي إلى الله، وأنها فقط تختلف في شعائرها، ولكنها تتحد في الغاية.<sup>[12]</sup>

### سطوة الأقدار ووجوب التسليم:

من الأبيات المشهورة التي تنتسب للحلاج قوله:

ما يَفْعَلُ العَبْدُ والأَقْدَارُ جَارِيَةً      عَلَيْهِ فِي كُلِّ حَالٍ أَيُّهَا الرَّائِي  
أَلْقَاهُ فِي الْيَمِّ مَكْتَوْفًا وَقَالَ لَهُ      إِيَّاكَ إِيَّاكَ أَنْ تَبْتَلَّ بِالمَاءِ

وهذان البيتان يمثلان رؤية نظرية لموضوع الإنسان والقدر، فالحلاج يرى أن العبد لا يملك أمام الأقدار حولا ولا قوة ذلك لأنها جارية عليه لا محالة منذ الأزل. فهو عبد ليس أمامه إلا تسليم العبودية. والمدقق في مضمون البيت الثاني وأبعاده الدلالية يجد أن الحلاج يغمز إلى قضية الأمر والنهي، أو قضية التكليف الإلهي المنوطة بالإنسان، والواضح هنا أنه يرى أن الإنسان قد يكلف شرعياً بأمور معينة، جرت عليه المقادير بعكسها. فما الذي يملكه المكتوف الذي ألقى في اليم حتى يستطيع أن يتجنب بلل الماء. وقد يفهم من هذا أن الحلاج معترض أو ناقد على هذا الوضع، ولكن هذا ليس مقصوده في أغلب الظن، فالذي يقصده الحلاج هو أن العبد ما عليه إلا التسليم والسكون تحت مجاري الأقدار؛ حيث يلجأ بعجزه وانكساره إلى ربه طالبا العفو والمغفرة وهنا تحديدا يتحقق معنى العبودية<sup>[13]</sup>.

### حيرة العقل:

يقول الحلاج معبراً عن حيرة الخلائق أمام معرفة الله تعالى:

تاه الخلائق في عمياء مظلمة      قصداً ولم يعرفوا غير الإشارات  
بالظن والوهم نحو الحق مطلبهم      نحو السماء يناجون السماوات  
والرب بينهم في كل منقلب      محل حالاتهم في كل ساعات  
وما خلوا منه طرف العين لو علموا      وما خلا منهم في كل أوقات

فهو يرى أن عامة الناس قد تاهو في ضلالهم حينما قصدوا رباً معيناً في السماء محدوداً في مكان، لأن الله بينهم في كل حالاتهم، بل هو الذي يقبله في أحوالهم. وكلامه هذا له مستند شرعي في الدين كقوله تعالى: {وهو معكم أينما كنتم}<sup>14</sup> وقوله {ونحن أقرب إليه من حبل الوريد}<sup>15</sup> {وهو الذي في السماء إله وفي الأرض إله}<sup>16</sup> أي أنه نفى الجهة والتحديد. ولكنه مع هذا كله يرى كثيراً من الناس وبعض رجال الشرع أمامهم يقولون إن الله في السماء؛ لذا فهو يؤكد على هذه النقطة في أكثر من موضع فنراه يقول:

وأى الأرض تخلص منك حتى      تعالوا يطلبونك في السماء  
تراهم ينظرون إليك جهراً      وهم لا يبصرون من العماء  
فهو سبحانه وتعالى قد جَلَّ عن أن يُحدّد بمكان أو أن تكون له جهة معينة، حيث هو الوجود الحق بأسره، وهو الظاهر الذي ينظرون إليه ولكنهم لا يبصرون بسبب ذلك العمى الذي أصاب بصائرهم.<sup>17</sup>

## المعرفة والعلم عند الحلاج:

يؤكد الحلاج في أكثر من موضع من شعره ونثره على أن العلم علمان: علم مطبوع وعلم مكتسب؛ أو بصيغة أخرى علم الحقيقة وعلم الشريعة، ولا غنى لأحدهما عن الآخر فهما من مشكاة واحدة، ولكن هذا لسان وذلك لسان آخر. يقول في إحدى قصائده:

للعلم أهلٌ ولإيمانٍ ترتيبٌ      وللعلم وأهلها تجاريبٌ  
والعلم علمانٍ مطبوعٌ ومكتسبٌ      والبحرُ بحرانٍ مركوبٌ ومرهوبٌ  
والدهرُ يومانٍ مذومٌ وممدحٌ      والناسُ اثنانٍ ممنوحٌ ومسلوبٌ  
فاسمع بقلبك ما يأتيك عن ثقةٍ      وانظر بفهمك فالتميزُ موهوبٌ

فبداية المنظومة كما نرى شرح وتوضيح لفكرة معينة يريد أن يوصلها إلى الناس حتى ينتبهوا إلى ما سيأتي من كلامه ويتلقوه بالقلب قبل الفهم "اسمع بقلبك - وانظر بفهمك" ولذلك نراه بعد ذلك يبدأ في سرد تجربته الصوفية بعد هذه المقدمة النظرية فيقول:

إني ارتقيتُ إلى طودٍ بلا قدمٍ      له مراقٍ على غيري مصاعيبٍ  
وخضتُ بحرًا ولم يرسبْ به قدمي      خاصتهُ رُوحِي وقلبي منه مرعوبٌ  
حسباًؤه جوهرٌ لم تدنُ فيه يدٌ      لكتنهُ بيدِ الأفهامِ منهوبٌ  
شربتُ من مائه رياءً بغيرِ فمٍ      والماءُ قد كان بالأفواه مشروبٌ  
لأنَّ رُوحِي قديماً فيه قد عطشتُ      والجسمُ ما مسَّهُ من قبلُ تركيبُ

وهذه التجربة التي يُردِّفها الحلاج بعد مقدمته النظرية إنما هي رحلة العودة إلى الأصل الذي انبثقت منه الروح قديماً، وقد وصل من خلالها إلى حالة من الري والنشوة بعد جهاد يشق على غيره، إنها حالة التوحد الأزلي مع الحبيب



الأول قبل نشأة الأجسام والمادة، وسنعرض لهذه المعاني عند حديثنا عن الجانب الوجداني.

ويسمى الحلاج التحدث بعلم الشريعة أو بما يوافق الشريعة "لسان العلم" ويسمى الحقيقة "لسان الغيب" يقول:

دخلتُ بناسوتي لديك على الخلقِ      ولولاك لاهوتي خرجتُ من الصدقِ  
فإنَّ لسانَ العلمِ للنطقِ والهُدى      وإنَّ لسانَ الغيبِ جَلٌّ عن النطقِ

فهو بناسوته إنسان، بشر، يحدث الخلق بلسان العلم، ولاهوته هنا هو ميزان الصدق الذي يمنح هذا الناسوت مصداقيته بين الناس، ويكون ذلك بلسان العلم الذي هو للنطق والهدى. أما لسان الغيب الذي هو الحقيقة المطلقة فقد جل عن النطق، حيث لا يعلمه إلا أهله بالإشارة لا بالعبرة. فالحقيقة لا يمكن صياغتها في قوالب اللغة، فإن حصل ذلك تحولت الكلمات إلى شطحات تحتاج إلى تأويل ينأى بصاحبها عن الوقوع في التهم الشرعية. يقول الحلاج في طاسين بستان المعرفة: "ما صحت المعرفة لمحدود قط، ولا لمعدود ولا لمجهود ولا لمكدود" ويقول أيضاً: "الفهم طول وعرض، والمطالعات سنن وفرض، والخلق كلهم في السماء والأرض، وليس للمعرفة طول ولا عرض، ولا تسكن في السماء والأرض، ولا تستقر في الظواهر والبواطن مثل السنن والفرض"<sup>[18]</sup>. ويقول في طاسين الفهم "أفهام الخلائق لا تتعلق بالحقيقة، والحقيقة لا تليق بالخليقة، الخواطر علائق، وعلائق الخلائق لا تصل إلى الحقائق، والإدراك إلي علم الحقيقة صعب، فكيف إلى حقيقة الحقيقة؟ الحق وراء الحقيقة، والحقيقة دون الحق"<sup>[19]</sup>.

ويؤكد الحلاج على قضية قصور العقل البشري في معرفة الحق فيقول:  
مَنْ رَامَهُ بِالْعَقْلِ مُسْتَرَشِدًا      سَرَّحَهُ فِي حَيْرَةٍ يَلْهُو  
وشاب بالتلبيس أسرارهُ      يقولُ مِنْ حَيْرَتِهِ هَلْ هُو؟

فالعقل في نظره عاجز عن معرفة خالقه المعرفة التامة؛ حيث إنه مخلوق محدث، ليس في وسعه أن يحيط علمًا بالخالق القادر. وقد استشهد الكلاباذي بهذين البيتين من شعر الحلاج في باب معرفة الله تعالى وهو الباب الحادي والعشرون من كتاب التعرف، وقدم لهما بقوله: "أجمعوا على أن الدليل على الله هو الله وحده، وسبيل العقل عندهم سبيل العاقل في حاجته إلى الدليل؛ لأنه محدث، والمحدث لا يدل إلا على مثله. ثم يُردف بعد ذلك قصيدة من قصائد الحلاج دون التصريح باسمه، وذلك ربما يكون بسبب ما أشيع حوله من شطحات، المهم أنه يستشهد بشعره في باب معرفة الله تعالى ناعتا إياه بأرقى النعوت الصوفية فيقول: وقال بعض الكبراء من أهل المعرفة<sup>[20]</sup>:

ولا دليل ولا آيات برهاني	لم يبق بيني وبين الحق تبياني
قد أزهرت في تلايها سلطان	هذا تجلي طلوع الحق نائرة
لا يعرف القديم المحدث الفاني	لا يعرف الحق إلا من يعرفه
رأيتم حدثًا يُنبئ عن زمان <sup>21</sup>	لا يستدل على الباري بصنعتِه
من شاهد الحق في تنزيل فرقان	كان الدليل له منه إليه به
حقًا وجدناه بل علمًا بتبيان	كان الدليل له منه به وله
هذا توحدٌ توحدي وإيماني	هذا وجودي وتصريحي ومعتقدي
ذوي المعارف في سرِّ وإعلان	هذي عبارة أهل الانفراد به
بني التجانس أصحابي وخلاني	هذا وجودٌ وجود الواجدين له

والأبيات - كما نرى- تبدو وكأنها تسوق رؤية نظرية في المعرفة، وفي العجز عن معرفة الحق إلا بالحق "لا يعرف الحق إلا من يُعْرِفُهُ" فالاستدلال يجب أن يكون به لا عليه، وهذه أمور ذوقية قلبية لا تتطلق من العقل الإنساني بل من الإيمان الروحي المسبق أو كما يردد الصوفية "إننا لننظر إلى الله ببصائر الإيمان فأغنانا ذلك عن الدليل والبرهان"<sup>[22]</sup> وهو مضمون ما ذكره الشاعر في البيت الأول. والشاعر في الأبيات السابقة يصرح تصريحاً شرعياً وكأنه يدلي بشهادته أمام الناس "هذا وجودي وتصريحي ومعتقدي" أو كأنه يبرئ نفسه مما نسب أو قد ينسب إليه، ليس هذا فقط بل إنه يبرئ أتباعه وأمثاله من الصوفية أيضاً، فينسب إليهم ما نسبه إلى نفسه من الإيمان الكامل بالدليل الروحي لا الدليل العقلي.

هذي عبارة أهل الانفراد به  
ذوي المعارف في سرّ وإعلان  
هذا وجود وجود الواجدين له  
بنى التجانس أصحابه وخلاني

### الصحة في طريق التصوف:

من المبادئ الصوفية التي تظهر من المنظومات النظرية للحلاج مبدأ الأخوة في الطريق الصوفي، وقد ظهر ذلك في الأبيات السابقة التي ربط فيها اعتقاده باعتقاد إخوانه وأمثاله من الصوفية، والذين نعتهم بأهل الانفراد بالله وذوي المعارف وكذلك نعتهم بأنهم بنو التجانس أصحابه وخلانه. والصوفية على وجه الخصوص لهم رؤية خاصة في الترابط والتواصل بين الناس، وهذه الرؤية تنبثق من المشكاة القرآنية بل من الدين بصفة عامة، فالإنسان خليفة الله في أرضه، والناس جميعاً مخلوقون من نفس واحدة، بيد أن العوارض النفسية

والشهوات المادية تُوهم الإنسان بالأنانية، وتدعوه إلى مهاوي الشر والفساد، فإذا طهر نفسه من هذه الأوهام المادية الطينية، وارتقى بعبوديته إلى سماء الروح، انكشف له الأمر، وعرف نفسه، فعرف ربّه، وعرف أن الكل منه وإليه، فمن أدرك هذا اتصل بمن وصل قبله، وصاروا جميعًا نفسًا واحدة.

يقول الحلاج:

وَفِتِيَّةٍ عَرَفُوا مَا قَدْ عَرَفْتُ فَهُمْ صَحْبِي وَمَنْ يَحْظُ بِالْخَيْرَاتِ مَصْحُوبُ  
تَعَارَفْتُ فِي قَدِيمِ الذَّرِّ أَنْفُسُهُمْ فَأَشْرَقَتْ شَمْسُهُمْ وَالدهْرُ غَرِيبٌ<sup>23</sup>

وهو هنا يشير إلى ذلك التعارف الأزلي في عالم الذر حيث تعارفت الأرواح قبل خلق الأشباح، وشهدت للحق سبحانه بالوحدانية والربوبية. ونظرية الذر هذه لها أساس في القرآن الكريم؛ حيث قال تعالى ﴿وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِنْ بَنِي آدَمَ مِنْ ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَى أَنْفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَى شَهِدْنَا ...﴾<sup>24</sup>. وعلى الرغم من انقسام رجال الصوفية المعاصرين للحلاج عليه إلا أن كثيرًا منهم ربما رده أو رد كلامه ردًا للشبهات فقط أمام أهل الشريعة ومن يتبعهم من العامة، مع إضمار الاحترام والتوقير في الباطن. يقول السلمي في طبقاته: "ردّه أكثر المشايخ ... وَقَبْلَهُ مِنْ جُمَلَتِهِمْ أَبُو الْعَبَّاسِ بْنِ عَطَاءٍ، وَأَبُو عَبْدِ الرَّحْمَنِ مُحَمَّدِ بْنِ خَفِيفٍ، وَأَبُو الْقَاسِمِ إِبْرَاهِيمَ بْنِ مُحَمَّدِ أَبِي بَازِي"<sup>25</sup> أما من رده، فعلى رأسهم أبو القاسم الجنيد الملقب بشيخ الطائفة، على الرغم من تتلمذ الحلاج على يديه، فقد صحبه الحلاج في بدايته، ووقع بينهما حوار مشهور، زجره فيه الجنيد، فخرج من حلقة صامتًا.<sup>26</sup> وكل هذا لا يفيد على وجه القطع عدم اعتراف الجنيد به، فربما يكون الموقف من قبيل التربية الصوفية فقد كان

الحلاج شائبًا مبتدئًا. أما أقوال الجنيد السلبية فيه بعد ذلك، فقد تكون من باب حفظ الشريعة والغيرة عليها من الشطحات الصوفية التي تفوه بها الحلاج، ولم يتحمل كتمانها والتي قد تضر بالصوفية عامة. ومع ذلك فقد كان من كبار رجال الصوفية في عصره وبعد عصره من يجاهر باحترامه ومحبته، كأبي عبد الله محمد بن خفيف المتوفى سنة 330هـ الذي زاره في سجنه، وأثنى عليه قائلًا: الحسين بن منصور عالم رباني<sup>27</sup>، وكذلك أبو يعقوب إسحق النهرجوري المتوفى سنة 320هـ، وخادمه أحمد بن فاتك، وكذلك نصر القشوري الذي استأذن الخليفة في بناء بيت له بالسجن، وقاضي القضاة أبي بكر بن الحداد المصري<sup>28</sup>. وأخيرًا صديقه الحميم الذي توفي في العام نفسه الذي توفي فيه الحلاج 309هـ وهو أبو العباس أحمد ابن عطاء الأدمي<sup>29</sup> وهو الوحيد الذي حُصَّ في شعر الحلاج، فقد وردت بعض الأبيات المنسوبة للحلاج مشفوعة بمقدمة نثرية موجهة إليه بما نصه: كتب الحلاج إلى أبي العباس بن عطاء: أطل الله لي حياتك، وأعدمني وفاتك، على أحسن ما جرى به قدر، ونطق به خبر، مع ما لك في قلبي من لواعج أسرار محبتك، وأفانين ذخائر مودتك، ما لا يترجمه كتاب، ولا يحصيه حساب، ولا يفنيه عتاب، وفي ذلك أقول:

كَتَبْتُ وَلَمْ أَكْتُبْ إِلَيْكَ وَأَنْمَا      كَتَبْتُ إِلَى رُوحِي بِغَيْرِ كِتَابٍ  
وَذَلِكَ أَنَّ الرُّوحَ لَا فَرْقَ بَيْنَهَا      وَبَيْنَ مُحِبِّهَا بِفَضْلِ خِطَابٍ  
وَكُلُّ كِتَابٍ صَادِرٌ مِنْكَ وَارِدٌ      إِلَيْكَ بِلَا رَدِّ الْجَوَابِ جَوَابِي<sup>30</sup>

وهذه الأبيات توضح ما أشرنا إليه سابقًا من ذلك التواصل الروحي بين الصديقين، فهي صداقة غير عادية، إنها توحد تام، إنها النفس الواحدة التي

يمكن أن تتواصل بلا حروف ولا كلمات، على البعد والقرب، إنها الأخوة الصوفية عند الحلاج.

وفي أخبار الحلاج أيضاً تأتي رواية أخرى مشفوعة بالشعر عند الصديقين: الحلاج وابن عطاء: "كتب الحلاج إلى أبي العباس بن عطاء من السجن: أما بعد، فإنني لا أدري ما أقول إن ذكرت بركم لم أنته إلى كنهه، وإن ذكرت جفاءكم لم أبلغ الحقيقة، بدت لنا باديات قربكم فأحرقتنا وأذهلتنا عن وجود حبكم، ثم عطف وألف ما ضيع وأتلف، ومنع عن وجود طعم التلف. وكأني وقد تخزقت الأنوار وتهتكت الأستار، وظهر ما بطن، وبطن ما ظهر، وليس لي من خبر، ومن لم يزل كما لم يزل، وختم الكتاب وعنون بقوله:

هَمِّي بِهِ وَلَهُ عَلَيْكَ يَا مَنْ إِشَارَتُنَا إِلَيْكَ  
رُوحَانِ ضَمَّهُمَا الْهُوَى فِيمَا يَلِيكَ وَفِي يَدَيْكَ<sup>31</sup>

فهو يؤكد في هذين البيتين على التوحد بين الصديقين في المحبة، في محبة الحق سبحانه، فهما روحان جعلهما الهوى روحاً واحدة. والذي يقرأ المقدمة الثنوية يجدها موجهة إلى الحبيب الأعلى بلسان الصديقين، فكأنه كتبها إليه ناطقاً عنه كما نطق عن لسان حاله هو، وهو بهذا يؤكد على ما قاله في مقطوعته السابقة:

وذلك أن الروح لا فرقَ بينها وبينَ محبيها بفصلِ خطابٍ

إذن فهو مخول من صديقه الذي امتزجت روحه بروحه أن يتكلم عنه، وأن يعبر عن حاله، فالحال واحدة، والروح واحدة، والحبيب واحد.

وللحلاج في شعره منطق معين يرى أنه حكمة خاصة لا يفهمها إلا أهلها؛ ولذلك نراه يكرر مدحه لهؤلاء الناس الذين يفهمون مراده ويقتنعون بحكمته، وإن

لم يكن هؤلاء الناس هم جُل الصوفية بل بعضهم، المهم أن له رؤية خاصة فهو يرى مثلاً أن كتمان الحب خطر على صاحبه، وأن غاية الأمن أن تدنو من الحذر يقول:

الحبُّ ما دام مكتوماً على خطرٍ      وغاية الأمن أن تدنو من الحذرِ  
وأطيبُ الحبِّ ما نَمَّ الحديثُ به      كالنارِ لا تأتي نفعاً وهي في الحجرِ

وهو في الوقت ذاته لا يبيح إفشاء السر، فهناك فرق بين إفشاء الحب وإفشاء السر، إفشاء الحب في رأيه مطلوب أما إفشاء السر - أي سرَّ ما علمه من الوصل والكشف - فهو غش وسبب للطرد والبعد يقول:

من سارروه فأبدي كلَّ ما ستروا      ولم يُراعِ اتصالاً كان غشاشاً  
إذا النفوسُ أذاعتْ بعضَ ما علِمَتْ      فكلُّ ما حملتْ من عَقْلِها حاشاً  
مَنْ لَمْ يَصُنْ سِرَّ مَوْلَاهُ وَسَيِّدِهِ      لَمْ يَأْمَنْهُ عَلَى الْأَسْرَارِ مَا عَاشَا  
ومع هذا كله فهو يعترف بأنه نَمَّ بالسر الذي اطلع عليه لذا فهو يحكم على نفسه وعلى من يكون مثله بالطيش يقول في القصيدة نفسها:

من أطلعوه على سِرِّ فَنَمَّ بِهِ      فذاك مثلي بين الناسِ قد طاشا

### الشطحات الشعرية عند الحلاج:

شطحات الحلاج هي أقواله التي تناقض ظاهر الشرع، والحلاج من أشهر الصوفية الذين عرفوا بهذه الأقوال. والشطحات أقوال صريحة تُعطي معاني الحلول أو الاتحاد أو الكفر والإلحاد والخروج على ظاهر الدين أو ادعاء الألوهية أو النبوة أو غير ذلك، وأكثر ما أخذ على الحلاج كان من شعره لا من نثره، في حين أن الشعر لا يُعد معياراً للحكم على الالتزام بمراسم الشريعة

من عدمه، ولذلك نجد أن المحكمة التي نصبت للحلاج لم تحتج بشطحاته الشعرية بقدر ما واجهته بمواقف فقهية أفتى بها<sup>32</sup>، وفي هذا ما يفيد في تحديد نظرة العصر للشعر والشعراء. ومن الأبيات التي تتدرج تحت هذا الباب قوله:

**كَفَرْتُ بِدِينِ اللَّهِ وَالْكَفْرُ وَاجِبٌ عَلَيَّ وَعِنْدَ الْمُسْلِمِينَ قَبِيحٌ**

وقد حاول كثير من الشراح من الباحثين قديما وحديثا تأويل مثل هذه الشطحات بما يتناسب مع روح الشعر الصوفي ولا يصطدم مع الشريعة، فعلى سبيل المثال، يعلّق الدكتور الشيبلي جامع الديوان على هذا البيت بقوله: "هذا البيت من شطحات الصوفية، وليس معناه ما يترأى للقارئ العابر، بل المقصود أن للدين شكلين: شكلاً بسيطاً يتمثل في الشرائع العملية المعروفة التي ترتبط بالأنبياء بوصفهم وسائط بين الله والناس، وشكلاً آخر جوهرياً خالصاً لا يعرفه الناس، بل قد لا يؤمنون به بسهولة. والحلاج يكفر بدين الله أي يغطيه ولا يبوح به، باستعمال كلمة الكفر استعمالاً لغوياً لا اصطلاحياً<sup>33</sup>.

ويذكر لويس ماسينيون أن معظم هذه الإشارات والتعاليم لم يفهمها أبناء جنسه، وإنما فهموا القليل منها كقوله مثلاً "أيها الناس: إن الله يُحَدِّثُ الخلق تَلَطُّفاً فيتجلى لهم ثم يستتر عنهم تربية بهم، فلولا تجليه لكفروا جملة، ولولا ستره لفتنوا جميعاً، فلا يديم عليهم إحدى الحالتين. لكني ليس يستتر عني لحظة فأستريح، حتى استهلكت ناسونيتي في لاهوتيته، وتلاشى جسمي في أنوار ذاته فلا عين ولا أثر، ولا وجه ولا خبر"<sup>34</sup>.

ومن الشطحات النثرية المنسوبة إلى الحلاج والتي تدور حول هذا المعنى قوله "من فرّق بين الكفر والإيمان فقد كفر، ومن لم يفرّق بين الكافر والمؤمن



فقد كفر<sup>35</sup> فالكفر والإيمان كلاهما مقدر، من قبل الحق، فلا فرق في الحقيقة بينهما عند الحلاج. أما الكافر والمؤمن فهما شخصان موصوفان بالاختيار وما دام الاختيار الإنساني قد دخل في الأمر فهنا وجب التفريق بين الكافر والمؤمن على حسب ما يفهم من قوله.

ومن شطحاته المشهورة قوله:

ألا أبلغُ أحبائي بأني      ركبْتُ البحرَ وأنكسرَ السفينةُ  
على دينِ الصليبِ يكونُ موتي      ولا البطحاً أريدُ ولا المدينةُ

وهو يشير هنا إلى أنه سيموت مصلوباً؛ حيث إنه تعاطى أسباب الإنكار عليه، ولكنه قالها بأسلوب يوهم بخروجه من الإسلام إلى المسيحية، وكأنه يعتمد عمداً إلى إثارة الناس عليه، في حين أنه لا يفرق أصلاً بين الأديان السماوية كما ورد بشعره فيقول:

تفكرتُ في الأديانِ جدًّا محققًا      فألفيئُها أصلاً له شعبُ جما

ولذلك يروى في أخبار الحلاج أن الحسين بن حمدان تبعه بعد أن قال ما سبق: (على دين الصليب ...) في سوق بغداد يقول: فتبعته، فلما دخل داره كبر يصلي، فقرأ الفاتحة والشعراء إلى سورة الروم وبكى، فلما سلم قلت: يا شيخ، تكلمت في السوق بكلمة من الكفر، ثم أقيمت القيامة ههنا في الصلاة. فما قصدك؟ قال: أن تُقتل هذه ملعونة، وأشار إلى نفسه. فقلت وهل يجوز إغراء الناس على الباطل؟ قال "لا، ولكني أغريهم على الحق، لأن عندي قتل هذه من الواجبات، وهم إذا تعصبوا لدينهم يؤجرون"<sup>36</sup>. وهذا الحوار يعبر عن رؤية خاصة لدى الحلاج قد يخالفه فيها أكثر الناس.

وفي هذه الشطحة بالذات (على دين الصليب ...) أدلى لويس ماسينيون بدلوه في بيان دلالتها التي تدعم وجهة نظره، فيذكر أن الحلاج حينما قال لخدمه ابن فاتك متى نُؤرِر؟ فرد عليه، ما تعني؟ قال يوم أصلب، قصد حينئذ أن يوم النيروز كما أنه نهاية سنة وبداية سنة جديدة، فكذاك نيروزه هو بداية حياته الثانية، حياته الحقيقية التي يتحد فيها بالله. "لأن الحلاج إذا أخفق في تحقيق رسالته الأرضية في الانتصار على الظلم، فلا بد وأن يبذل دمه على الصليب قربانا ليكشف عن أعين البشر حجاب المادة، ويجلو عن عقولهم الأوهام والأباطيل، إن روحه بعد صلبه ستحرر من قيود الزمان والمكان، لقد جاء الحلاج بفلسفته تلك سابقاً عصره، فلم يخدم أبناء زمانه وإنما تركهم يقارنون بينه وبين المسيح"<sup>37</sup>.

ويعلق د. شوقي ضيف على البيتين السابقين "ألا أبلغ أحبائي..". بقوله: "وهو لا يريد أن يقول إنه انسلخ عن الإسلام وأصبح لا يريد الموت في بطحاء مكة ولا في المدينة المقدسة، إنما يريد أن يقول إنه يرى الله في المسجد وفي الدير وفي كل معبد من معابد الديانات. فالديانات جميعاً عنده سواء. وفي الحق إن أقواله وأشعاره تحمل كثيراً من الإيهام والغموض حتى لتصبح أحياناً - كما في كتابه الطواسين- ألبازاً خاصة"<sup>38</sup>.

وهكذا يحاول الباحثون وغيرهم من المهتمين بالنصوص الصوفية تأويل تلك الشطحات كل على حسب مشربه ورؤيته، ويبقى في النهاية المعنى الصوفي الكامن وراء هذه الشطحات حمّالاً للدلالات المتعددة المرتبطة بعوامل نفسية

واجتماعية وتاريخية؛ لتمثل بابا مفتوحا للبحث العلمي والذوق الفني على مدى العصور .

وهناك علاقة وطيدة بين الشطحات الحلاجية وبين بعض العبارات الغامضة التي عمد الحلاج فيها إلى الألغاز والتعمية واللف، فكما أنه خرج بشطحاته عن الخط الشرعي فقد خرج بتلك العبارات الغامضة أو الملعزة عن الخط الفكري السوي للمتلقي الذي يريد أن تصله الرسالة الشعرية كاملة صافية. وقد ورد في أخبار الحلاج أنه سُئل مرة أن يشرح أبياته التي يقول في مطلعها: أأنت أم أنا هذا في إلهين فقال: لا يسلم لأحد معناها إلا لرسول الله صلى الله عليه وسلم استحقاقاً ولي تبعاً<sup>39</sup>.

### المنظومات الملعزة:

كان للحلاج جمهور من العامة، والعامة تُبهر عادة بالإنغاز والإيهام والتعمية، ولذلك نجد في شعر الحلاج بعض التراكيب التي اتسمت بهذه السمات، بل إن له مقطعات كاملة جاءت ملعزة وكأنه صاغها في صورة مسألة أو لغز ليحلها الناس. وهذا الإنغاز جاء على أشكال متنوعة: فهناك بعض التراكيب التي عمد الحلاج فيها أن يجمع بين المتناقضات ليحقق الإنغاز والتعمية والمفارقة وبالتالي الرمز إلى فكرة معينة كقوله:

إني يتيمٌ ولي أبٌ ألودٌ بهِ قَلْبِي لَغَيْبَتِهِ ما عَشْتُ مَكْرُوبٌ  
أعمى بصيرٌ وإنِّي أبلهٌ فَطِنٌ ولي كَلامٌ إذا ما شئتُ مقلوبٌ

وهو هنا يصرِّحُ بنفسه بتعمية كلامه "ولي كلام إذا ما شئت مقلوب" والشيء نفسه نجده في مثل قوله:

وَلَدَتْ أُمِّي أَبَاهَا  
فَبَنَاتِي بَعْدَ أَنْ كُنَّ بَنَاتِي أَخَوَاتِي  
وهي قصيدة طويلة يأتي معظمها على هذا النسق من التعمية والإلغاز يقول فيها:

إِنِّي شَيْخٌ كَبِيرٌ	فِي غُلُوقِ الدَّرَجَاتِ
ثُمَّ إِنِّي صِرْتُ طِفْلاً	فِي حُجُورِ المُرْضَعَاتِ
سَاكِنًا فِي لَحْدِ قَبْرِ	فِي أَرْضِ سَبَخَاتِ
وَلَدَتْ أُمِّي أَبَاهَا	إِنَّ ذَا مِمنَ عَجَبَاتِي
فَبَنَاتِي بَعْدَ أَنْ كُنَّ	بَنَاتِي أَخَوَاتِي
لَيْسَ مِنْ فِعْلِ زَمَانٍ	لَا وَلَا فِعْلِ الزُّنَاةِ
فَأَجْمَعِ الأَجْزَاءَ جَمْعًا	مِنْ جُسُومِ نَيَّيرَاتِ
مِنْ هَوَاءٍ ثُمَّ نَارٍ	ثُمَّ مِنْ مَاءٍ فُورَاتِ
فَأَزِرِ الكُلَّ بِأَرْضٍ	تُرْبُهَا تُرْبُ مَوَاتِ
وَتَعَاهِذْهَا بِسَقْفِي	مَنْ كُؤُوسِ دَائِرَاتِ
مِنْ جَوَارِ سَاقِيَاتِ	وَسَاقِيَاتِ جَارِيَاتِ
فَإِذَا أَتَمَمْتَ سَبْعًا	أُنْبِتْ كُلَّ نَبَاتِ

وواضح أن رموز هذا العبارات تدور في فلك النظريات الصوفية المعروفة من وحدة الوجود ووحدة الشهود التي طالما صاغها الحلاج بأساليب متنوعة. كما نجد سيطرة هذا الجانب النظري الملغز على حديثه عن العشق الذي هو ألق الجوانب الصوفية بروح الشعر وأبعدها عن النظم النظري، بيد أن

الحلاج يحاول بطريقته النظرية المعتادة أن يطرح نظرية العشق على بساط الشعر بأسلوب ملتف معقد مصبوغ بالتركار ويتوظيف حروف الهجاء . يقول:

العِشْقُ فِي أزلِ الأزالِ مِنْ قَدَمِ	فيه به منه بيدو فيه إبداء
العِشْقُ لا حَدَثٌ إِذْ كانَ هُوَ صِفَةً	من الصفاتِ لمنْ قتلاه أحياء
صِفائِهِ مِنْهُ فِيهِ غيرُ مُحدَثَةٍ	ومُحدَثُ الشَّيْءِ ما مبداه أشياء
لَمَّا بدأ البَدْءُ أبدأ عِشْقَهُ صِفَةً	فيما بدأ فتلالا فيه لألاء
واللَّامُ بالألفِ المعطوفِ مؤتلفٌ	كلاهما واحدٌ في السبقِ معناء
وفي التفرُّقِ اثنانِ إِذا اجتمعا	بالافتراقِ هما عبدٌ ومولاء
كذا الحقائقُ: نارُ الشوقِ ملتهبٌ	عن الحقيقةِ إن باتوا وإن ناؤوا
ذَلُّوا بغيرِ اقتدارٍ عندما ولَّهوا	إن الأعززا إذا اشتاقوا أذلاء

فهو يريد أن يعبر عن قدم العشق وأنه أزلي فهو العاشق والمعشوق لأنه هو الوجود جميعه، هو كل شيء، وعلى حد تعبيره كلاهما واحد، أما عن التفرق بلسان الفرق، فهما المولى والعبد. وهذه النظرية هي نظرية الاتحاد التي مفادها ألا موجود في الحقيقة إلا الله الواحد. ويعرض الحلاج جانبا من تجربته الصوفية في صياغة متداخلة بتعدد الإضافات وصعوبة التفسير ثم يطلب من المخاطب أن يعي ذلك بعقله يقول:

لأنوارِ نورِ النورِ في الخلقِ أنوارٌ	وللسرِّ في سرِّ المُسرِّين أسرارٌ
وللكونِ في الأكوانِ كونٌ مكوّنٌ	يكنُّ له قلبي ويهدى ويختارٌ
تأملن بعينِ العقلِ ما أنا واصفٌ	فللعقلِ أسمعُ وعاءٌ وأبصارٌ

فهو هنا يذكر العقل القاصر الذي لا يستطيع فهم الإشارات الذوقية ويطلب منه أن يتأمل، ولكن يبدو أنه لا يقصد ذلك العقل النظري المادي بل يقصد البصيرة التي لها سمع وبصر "قللعقل أسماع وعاة وأبصار".

### الإلغاز باستعمال حروف الهجاء:

وللحلاج في هذا الجانب منظومات ملغزة بطريقة أخرى، يظن من طريقة صياغتها أنه تعمد إيرادها بهذا الشكل الذي يشبه اللغز المنظوم، وهو شكل بديعي تطور فيما بعد في عصور الأدب المتأخرة واحترفه بعض الشعراء، بيد أن الحلاج لم يحترف هذا النوع من الشعر، بل ربما يكون قد صاغه ليظهر معرفته بخبايا الحروف وأسرارها<sup>40</sup>.

يقول في إحدى مقطوعاته ملغزاً في كلمة "توحيد":

ومعجومان وانقطع الكلام	ثلاثة أحرف لا عجم فيها
ومتروك يُصَدِّقُهُ الأنام	فمعجوم يُشاكلُ واجديه
فلا سفرٌ هناك ولا مقام	وباقى الحرف مرموزٌ معمى

ويقول ملغزاً كلمة "اتحاد"<sup>41</sup>:

هلا عرفت حقيقتي وبَياني	يا غافلاً لجهالةٍ عن شاني
من بينها حرفان معجومان	فعبادتي لله ستة أحرف
في العجم منسوبٌ إلى إيماني	حرفان أصليّ وآخر شكهُ
حرفٌ يقوم مقام حرفٍ ثان	فإذا بدا رأس الحروفٍ أمامها
في النور فوق الطور حين تراني	أبصرتني بمكان موسى قائماً

### القسم الثاني: المعاني الوجدانية والعشق الإلهي:

على المستوى الوجداني يتحقق معنى الشعر، والشعر الصوفي خاصة له القدر المعلى في هذا المجال، والحلاج له مقطعات كثيرة صاغها تعبيراً وجدانياً خالصاً عن حالة صوفية عاشها وأحسها فجاءت مقطوعاته تلك رقائق تقلب من خلالها في المعاني الغزلية المتنوعة.

**التوحد مع المحبوب:** على رأس هذه المعاني التوحد الكامل مع المحبوب، فهذا المعنى طاغ في شعر الحلاج، نجده يلح عليه في أكثر من موقف يقول في إحدى قصائده المطولة:

لبيك لبيك يا سري ونجواني      لبيك لبيك يا قصدي ومعنائي  
أدعوك بل أنت تدعوني إليك فهل      ناديت إياك أم ناديت إياي  
يا كل كلي ويا سمعي ويا بصري      يا جملي وتباعيضي وأجزائي

فهو حينما يُسلم أمره إليه، ويذعن بالخضوع بين يديه، اعترافاً بعبودية المحب للمحبوب يصرح بأنه من شدة توحيده به لا يعلم من يدعو من؟ لأنهما واحد، ويؤكد ذلك في البيت الذي يليه حين يخاطبه بأنه -أي محبوبة- يمثل كل ذرة منه ويمثل كل شيء فيه. ويقول في موضع آخر:

مازجت رُوحك رُوحِي      في دُنُوِي وبعادي  
فأنا أنت كما أنت      كَأَتِي ومُرادي

وقوله: "أنت أني" وإن لم يسر على النسق اللغوي الفصيح إلا أنه كرره في أكثر من موضع بما يدل على أنه عمد إليه، وهو من قبيل الانحرافات الأسلوبية التي ستعرض لها في موضعها من البحث يقول:

أدنيَّتني مِنكَ حتَّى ظننتُ أنَّكَ أنِّي

ويؤكد المعنى نفسه في موضع آخر فيقول:

فأنا الحقُّ حقٌّ للحقِّ حقٌّ لا بسُّ ذاته فما ثمَّ فرق

ويقول:

اتحدَّ المعشوقُ بالعاشقِ انقسمَ الموموقُ للوامقِ  
واشترك الشكْلانِ في حالةٍ فامتحقا في العالمِ الماحقِ

وليس أدل على التوحد الكامل مع المحبوب من مقطعه الشهيرة:

أنا مَنْ أهوى وَمَنْ أهوى أنا نحنُ مُدْكُنا على عهدِ الهوى  
نحنُ مُدْكُنا على عهدِ الهوى فإذا أبصرتني أبصرتَهُ  
فإذا أبصرتني أبصرتَهُ أيُّها السائلُ عن قصِّتنا  
لو ترانا لم تُفرِّق بيننا مَنْ رأى رُوحين حلتْ بَدنا  
رُوحُهُ رُوحِي ورُوحِي رُوحُهُ

وهي من المقطعات التي تناقلها الناس عن الحلاج وكانت من أسباب اتهامه بالحلول والاتحاد. والشعر الوجداني الذي يُعبّر به الشاعر عن حالة عاطفية عاشها وأحسها واستغرقته لا يجب أن يحكم من خلاله على اعتقاد عقلي أو أن يوضع تحت حكم شرعي. فهذه الأبيات السابقة يمكن أن تتدرج تحت معاني العشق والتوحد ولا تعني بالضرورة اعتقاده أن الله قد سكن في جسده أو حل في جسده دون سواه، بل هو تعبير عن شدة الحب الذي جمعه بمحبوبه، وأذهب عقله فغيبه عن نفسه. فاعتقاد الحلاج كما رأينا في دراستنا للجانب النظري من شعره هو أن الله ملء الكون، والإنسان خليفته على



الأرض، وهو سبحانه في كلّ ذرة من ذرات هذا الكون. فإذا وصل هذا الإنسان الذي هو خليفة الله في أرضه إلى حالة معينة من الترقى والسمو أحس بهذا الوجود الإلهي في سائر ذراته، بل في الكون أجمع. وهنا -كما قلنا سابقاً- تضيق العبارة وتبدأ الإشارة التي يدركها قوم ويصطدم بها آخرون على حسب الأفهام والأذواق.

والحلاج العاشق لا يعني بهذا كله بقدر ما يُعني بالتعبير عن ذلك التوحد الذي دفعه إلى الشطح حتى في عالم الإشارة، وإلى استعارة ألفاظ من الشرع نفسه يؤكد بها اتهام الناس له بالتطاول على الشريعة. يقول:

أنا أنت بلا شكّ	فُسُبحانك سُبحاني
وتوحيدي	وعصيانك عصياني
وإسقاطك إسقاطي	وغفرانك غفراني
ولم أجد يا ربي	إذا قيل هو الزاني

إنها حالة غير عادية، تلك التي تجعله يصرح بتأكيد التهم الموجهة إليه، ويستعير كلمات الشرع "سبحانك - سبحاني"، "توحيدك - توحيدي"، "غفرانك - غفراني" ليقيم الدليل على نفسه. بل إنه يتطاول بعد ذلك ويتساءل بطريقة أهل الكلام التي تناقض التصوف أصلاً فيقول: ولم أجد يا ربي إذا قيل هو الزاني إنه يبني السؤال على ما سبق من مقدمات. إنها حيرة المحب وتغزله في محبوبه لا حيرة العقل، فالشعر له منطقة خاص. لأنها لو كانت حيرة العقل ما عبّر الحلاج قبلها عن هذا التوحد الكامل، فحيرة العقل تؤدي إلى التشكك والنفور، أما حيرة المحب فهي من قبيل التلذذ بمنازلات المحبوب بين الجمال والجلال.

## المعاني الوجدانية المصاحبة للعشق:

التعبير عن العشق يتضمن كثيرًا من المعاني، منها ما سبق ذكره، كالتوحد مع المحبوب، وقد أفردناه لأهميته في دعم الجانب النظري لشعر الحلاج. أما المعاني الأخرى فتتمثل في شكوى المحب، ووصف حال العاشق الذي تغانى في حب معشوقة، والتغزل في جمال المحبوب، وخلع الغذاء، واستجداء الوصال من الحبيب واستعطافه ليرقّ لحال هذا العاشق، وكذلك التلذذ بالنظر إلى المحبوب ومخاطبته، والاستماع أيضًا إلى خطابه، مع بيان هذه الكيفية التي تتم من خلالها عملية التخاطب.

**شكوى المحب:** الشكوى عند الحلاج هي شكوى المحبين العاشقين، التي عادة ما تتعلق أسبابها بشقين: شق يخص المحب، وشق يخص المحبوب. أما الشق الذي يخص المحب العاشق فهو شدة الحب والتعلق والوجد بمحبوبه إلى حد لا يطيق فراقه أو بعده أو مجرد غيبته عنه. وأما الشق الذي يخص المحبوب فهو ذلك الفراق أو البعد أو مجرد الغيبة عن المحب دلالةً أو تكبرًا أو ترفعًا أو امتحانًا له أو غير ذلك من الأسباب. وهناك سبب رئيسي للشكوى عند الحلاج متعلق بمعنى التوحد مع المحبوب، هذا السبب هو الشعور أحيانًا بوجوده كإنسان ووجود الله كرب معبود، أي الشعور بوجود اثنين لا واحد. فهذا بالنسبة للحلاج من أهم أسباب الشكوى. فهو لا يريد هذا الشعور إنما يطمع دائمًا في التوحد يقول:

بينني وبينك إِيَّيَّيَّ يِنَازعني      فارفع بلطفك إِيَّيَّيَّ من البين

فهو يشكو من تلك الإنية التي تسبب الاثنينية، لذلك يطلب أن يرفعها الله سبحانه ليكون هو هو، أي ليجمعه جمعًا مطلقًا فلا يعود إلى إنيته مرة أخرى، ولن يكون هذا الأمر إلا برضا المحبوب. يقول:

أنا سقيمٌ علىلٌ      فداوني بِـدواك  
أجري<sup>42</sup> حُشاشةً نَفسي      في سُفنِ بَحْرِ رِضاكَ  
أنا حَبِيسٌ فُقُلٌ لِي      متى يكونُ الفِكاكُ؟  
حتّى يُظَاهِرَ رُوحِي      ما مَضَّها مِنْ جَفَاكَ

والحبس الذي قصده الحلاج هنا هو حبس روجه في قفص جسده، وحينما تصعد الروح إلى محبوبها ليجمعها به تتحقق له السعادة العظمى والراحة الكبرى التي يطمح إليها. ولكن الجمع التام لن يكون إلا بالموت الحقيقي، الموت الذي يعرفه الجميع، أما حالة الجمع التي ترد عليه أحيانًا ثم يعود بعدها إلى حالة الفرق والاثنية، أي إلى كونه إنسانًا يعالج كربات الحياة الدنيا وخذاعها، فهي لا تشفي لوعته ولا تسد رمقه لذا فهو يشكو حُكْمَ الهوى:

قضى عليه الهوى ألا يذوق كرى      وبات مُكْتَحِلًا بالصَّابِ لم ينم  
يقولُ للعينِ جُودي بالدموعِ فإنْ      تبكي بجِدِّ ولا فُلْتُجْدُ بِدَمِ  
فَمِنْ شُرُوطِ الهوى أَنْ المُحِبِّ يَرى      بؤسَ الهوى أَبَدًا أخلَى مِنَ النِّعمِ

إن الهوى قد حكم عليه ألا ينام، وأن يبكي بكاء حارًا بالدمع أو بالدم، يبكي شوقًا وينفطر عند التناهي؛ لأنه يعيش في صراع حاد بين الفرق والجمع، وفي الوقت ذاته لا يستطيع أن يتعجل الموت الحقيقي؛ لأن محبوبه هو الذي قدر موعده، فمن استعجل موعده فقد أساء الأدب مع المحبوب، فليس له إلا

السكون تحت مجاري الأقدار، بل إن الأمر أكبر من ذلك، فشروط الهوى تقضي بأن يرى المحب هذا البؤس أحلى من النعم، وأن يستعذب هذا العذاب. وللحلاج قصيدة طويلة<sup>43</sup> كتبها على هيئة خطاب شعري يشكو فيه حاله، ويصف لوعته يقول:

مِنْ فَرَطِ سُقْمٍ وَضَنَى	إِنَّ كِتَابِي يَا أَنَا
وَعَنْ سِقَامٍ وَعَنَا	وَعَنْ فُؤَادٍ هَائِمٍ
جَرَى فَأَجْرَى السُّفُنَا	وَعَنْ بُكَاءٍ دَائِمٍ
فَمَا تَذوقُ الوَسْنَا	وَعَنْ جُفُونٍ أَرْقَتْ
طَوْعًا إِلَى فَنَا الفَنَا	وَعَنْ نُحُولٍ سَاقَتِي

وهكذا يمضي في القصيدة شاكيا متألما من البعاد والجفا. ولا يفوتنا هنا أن نلاحظ أن هذه المعاني الوجدانية ترتبط بعوامل متعددة كالحالة التي يعيشها، والمرحلة العمرية التي يمر بها، والمقام الصوفي الذي وصل إليه كما أشرنا سابقاً.

إذن فخلاصة شكوى الحلاج هي من حالة البعد أو الفرق التي تنتابه من حين لآخر طالما يعيش في قفص الجسد، هذا الحجاب الذي يقف حائلاً دون الجمع المطلق بمحبوبه، وهذا الجمع هو الذي يعبر عنه بالعودة إلى وطنه يقول:

طَوْعًا وَيُسْعِدُنِي بِالنُّوحِ أَعْدَائِي	أُبْكِي عَلَى شَجْنِي مِنْ فُرْقَتِي وَطَنِي
شَوْقٌ تَمَكَّنَ فِي مَكُونِ أَحْشَائِي	أَدْنُو فَيُبْعِدُنِي خَوْفِي فَيُثْقِلُنِي
مَوْلَايَ قَدْ مَلَ مِنْ سُقْمِي أَطْبَائِي	فَكَيْفَ أَصْنَعُ فِي حَبِّ كَلْفَتْ بِهِ

فلا سبيل إلى الشفاء منه إلا به هو، فهو الداء والدواء، وما دام الأمر كذلك فلتنظّل الشكوى قائمة، والبكاء دائماً، واللوعة مستمرة، حتى يجمع بالموت على حبيبته:

قالوا تداو به منه فقلت لهم  
حُبِّي لمولاي أضناني وأسقمني  
يا قوم هل يتداوى الداء بالداء  
فكيف أشكو إلى مولاي مولائي  
.....  
ذاك العليم بما لاقيت من دنفٍ  
وفي مَشِيئَةٍ مَوْتِي وإحيائي

### التغزل في جمال المحبوب:

لا نجد في شعر الحلاج كثيراً من المقطعات التي تتضمن التغزل المباشر في جمال المحبوب، وقد يرجع السبب في ذلك إلى بكاره التجربة الشعرية الصوفية؛ حيث يعد الحلاج واحداً من روادها الأوائل الذين حرصوا على غرس النظرية الصوفية في فكر الناس أولاً. ومع ذلك فإننا نجد من شعره ما يتناول هذا الجانب.

ومن المقطعات التي تغزل من خلالها في جمال المحبوب مقطعته التي يقول فيها:

طوبى لظرفٍ فازَ منـ  
ورأى جمالك كُـلَّ يـو  
ك بظرةٍ أو نظرتين  
يا زين كل ملاحه  
م مرةً أو مرتين  
أنت المقدّم في الجما  
حوشيت من عيب وشين  
ل فأين مثلك أين أين؟

ومقطعته التي يقول فيها:

طلعت شمس من أحب بليلٍ  
فاستنارت فما لها من غروبٍ

ويصف الحلاج حال العاشقين جميعًا فيقسم أنهم موتى من الحب ويؤكد على صدقهم فيقول:

والله لو حَلَفَ العُشاقُ أَنَّهُمُ موتى من الحبِّ أو قتلى لما حنثوا  
قومٌ إذا هُجِرُوا من بعد ما وُصلوا ماتوا وإن عاد وصلَّ بعده بُعثوا  
تَرى المُحبين صرعى في ديارهم كفتية الكهف لا يدرون كم لبثوا

إنه أصبح المتحدث بلسان العشاق جميعًا، فهو منهم وبهم وقد سبق أن أشرنا في حديثنا عن الجانب النظري أنه كان يحترم الصحبة أو الأخوة في الطريق، وكثيرًا ما تحدث عن العشاق وأنهم روح واحدة، فهو عندما يتحدث عنهم إنما يتحدث عن نفسه.

أما عملية التخاطب التي تتم بينه وبين حبيبه فقد عبر عنها بقوله:

لي حبيبٌ أزورُ في الخَلواتِ حاضرٌ غائبٌ عن اللحظاتِ  
ما تراني أصغي إليه بسري كي أعي ما يقولُ من كلماتِ  
كلماتٍ من غيرِ شكْلِ ولا نَفْ طِ ولا مثلِ نعمةِ الأصواتِ  
فكأنني مخاطبٌ كنتِ إيا هُ على خاطري بذاتي لذاتي

إنه خطاب أشبه ما يكون بالوحي من المحبوب الأعظم إلى حبيبه، وهي كلمات ليست مكتوبة ولا مسموعة كالأصوات الدنيوية، بل إن الإصغاء لها لا يكون بالأذان إنما يكون بالسرِّ الذي صفت سريره. ويوضح ذلك في مقطعة أخرى بقوله:

خاطبني الحقُّ من جناني فكانَ عَلمي عَلي لساني  
قربني منه بَعْدَ بَعْدٍ وخصَّني الله واصطفاني

إذن فلسانه ترجمان المحبوب، إنه الواسطة بين اللاهوت والناسوت إن جاز التعبير. ثم يبيّن الحلاج في مقطعة أخرى هذه القضية -قضية التخاطب- ولكن على مجال أسمى وأقرب إلى فكر الناس الذين يؤمنون بالأنبياء ويعتقدونهم واسطة بين الخلق والحق فيقول:

عَقْدُ النَّبُوءَةِ مَصْبَاحٌ مِنَ النُّورِ      مُعَلَّقُ الْوَحْيِ فِي مِشْكَاةِ تَامُورِ  
بِاللَّهِ يَنْفَخُ نَفْحَ الرُّوحِ فِي خَلْدِي      لِخَاطِرِي نَفْحَ اسْرَافِيلَ فِي الصُّورِ  
إِذَا تَجَلَّى بِطُورِي أَنْ يَكَلِّمَنِي      رَأَيْتُ فِي عَيْبَتِي مُوسَى عَلَى الطُّورِ

لقد اختصر الكون كله في ذات الإنسان، فالتامور: يطلق على القلب أو دم القلب أو صومعة الراهب أو الناموس<sup>44</sup> أي أنه باختصار هو القلب المقدس الذي تطهر من رغبات الدنيا، وأصبح أهلاً لتجلي الحق فيه. وفي هذا القلب المقدس تكمن النبوة والوحي، وفي الإنسان تكون نفخة الصور التي بها تبعث الأجسام والأرواح، وفي القلب الذي هو -الطور- يتجلى الحق فيغيب الإنسان عن وجوده حتى يفنى في الحق ليستطيع أن يتلقى عنه الوحي والكلام كما تلقاه موسى عليه السلام على جبل الطور. وكلمات الوحي التي يتلقاها هي تلك التي وضعها الحلاج قبل ذلك:

كلمات من غير شكل ولا نَفْـ      ط ولا مثل نغمة الأصوات

ومن خلال استعراضنا للمعاني الوجدانية عند الحلاج نلاحظ أنه لم يستدع ويوظف تلك المعاني بصورة كاملة، حيث نرى أن رؤيته النظرية تصاحبه في معظم قصائده الوجدانية، فهي تلحُّ عليه دائماً، ولعل هذا ما دفعه إلى أن يقول في مطلع ديوانه:

نظري بَدْءٌ عِلْتِي      وَيُحَ قَلْبِي وَمَا جَنِي  
يا مُعِينَ الضَّنَى عَلَّ      سِيَّ أَعْنِي عَلَى الضَّنَى

### القسم الثالث: الخصائص الأسلوبية العامة لشعر الحلاج

#### أولاً: المستوى الصوتي:

#### الشكل العام لشعر الحلاج

جاء شعر الحلاج متنوعاً بين قصائد ومقطعات صغيرة وأبيات مفردة، فعلى حسب ما تحقق من شعره الذي تأكدت نسبته إليه بالديوان<sup>45</sup> نجد أن مجموع مقطعاته تسعٌ وثمانون، منها قصيدتان طويلتان نسبياً تبلغ الأولى 20 بيتاً، والثانية 19 بيتاً<sup>46</sup>، وله بعد ذلك تسعٌ قصائد عدد أبيات كل منها يتراوح ما بين 13 و7 أبيات، وبقية شعره بعد ذلك مقطعات صغيرة، يغلبُ عليها الثنائيات والثلاثيات. فله 27 مقطعة ثنائية (من بيتين)، وله 21 مقطعة ثلاثية، و12 مقطعة رباعية، و9 مقطعات خماسية، و5 مقطعات سداسية، وأربع مقطعات مفردة ذات بيت واحد.

وبالنسبة لمختاراته العروضية، فقد كان مفضلاً لبحر البسيط؛ حيث بلغت مقطعاته فيه (22) مقطعة، بالإضافة إلى (9) مقطعات كتبها على مixel البسيط، يليه الطويل (16) مقطعة، ثم الرمل (10)، فالخفيف (7)، فالوافر والسريع لكل منهما (6) مقطعات، ثم بقية الأبحر التي استخدمها وهي المجتث (4) والكامل (3) والهزج (2) والمتقارب (2) والمنسرح (1) والرجز (1).

أما أكثر قوافيه استعمالاً فكانت قافيتي الراء والنون، اللتين تجاوز ما كتبه في كل واحدة منهما ستين بيتاً، يليهما الألف والتاء اللتان تجاوز ما كتبه في



كل منها (40) بيتًا، ثم قافية الباء بحوالي (30) بيتًا، ثم الميم بحوالي (21) بيتًا، ثم بقية القوافي الأخرى بنسب أقل كثيرًا مما ذكر، أي أقل من (20) بيتًا. ومن الجوانب الموسيقية في شعر الحلاج سيطرة القوافي المطلقة المردفة لدرجة شبه كاملة، فجلُّ مقاطعاته تنتهي بقافية مطلقة موصولة الصوت، فهي إما فتحة موصولة بألف، أو كسرة موصولة بياء، أو ضمة موصولة بواو. وتكون أيضًا مردفة، والرديف كما يقول التبريزي "ألف أو واو أو ياء سواكن قبل حرف الروي"<sup>47</sup>. ولعل ذلك راجع إلى طبيعة الشعر الصوفي الذي يحتاج إلى مثل هذه القوافي التي تناسب الإنشاد والغناء كما أن قوافيه من النوع المتواتر<sup>48</sup> في الشعر العربي، وهو أكثر وقوعًا في الشعر العربي بسبب تناسبه الموسيقى. والذي نخرج به من هذا الإحصاء على فرض صحة نسبة الشعر إليه بهذا الكم الوارد، هو إيثاره المقطعات الصغيرة التي لعله قالها ضمن كلام، أو في مناسبات معينة كما ورد في أخباره، وكما نقلنا عنه في أكثر من موضع. كما نستطيع أن نخرج أيضًا من هذا الإحصاء بأن الحلاج لم يكن يعمد إلى أن يُقصد القصائد أو يتممها أو أن يعرضها على أحد، بل كانت أشبه ما تكون بإشارات عارضة أو حكم قصيرة أو دقات شعورية على حسب الموقف الارتجالي الذي يقابله.

كما نلاحظ أن كثرة الثنائيات عنده ربما يكون ناتجًا من تأثره بالشعر الفارسي (المتنوي) أو الدوبيت وإن لم يجر على وزنه بل على الأوزان العربية، فيكون ذلك بداية تأثر ظاهري بالشكل والوزن والمعنى، وقد يكون اختيار الحلاج لهذه المقطعات الصغيرة كي تناسب السماع الصوفي أو الإنشاد الذي

بدأ ينتشر في عصره مع انتشار الصوفية، بل وتُقرُّ له فصول في مؤلفاتهم يتكلمون فيها عن حكمه الشرعي ومتى يكون محمودًا أو مذمومًا<sup>49</sup>.

ومن أبرز الظواهر الصوتية التي تواجهنا في شعر الحلاج ظاهرة التكرار، ومن المعروف أن "التكرار الصوتي في الشعر يخضع لقوانين تختلف إلى حد ما عن تلك التي يخضع لها الكلام غير الفني، فإذا كان الكلام العادي ينظر إليه باعتباره كلامًا غير منظم، بمعنى أنه لا يؤخذ في الحسبان تميز بنائه بوضع لغوي خاص، فإن اللغة الشعرية تتجلى كلغة قد رتبت على نحو خاص، بما في ذلك المستوى الصوتي"<sup>50</sup>.

وهناك خصوصية في ارتباط ظاهرة التكرار بالتجربة الصوفية وتأثيرها على الجانب الصوتي. فالمعروف عن التجربة الصوفية أنها تقوم على العشق والشوق والتوحد وأحيانًا التحير. وكل هذه المعاني تستدعي أنماطًا من التكرار. فالعشق والشوق يستدعيان ترداد الحبيب، وفي هذا تكرر، والتوحد يتطلب التكرار وتبادل المواقع (أنا أنت وأنت أنا) والتحير يستدعي تكرار التساؤلات بصيغتها أو بصيغ مختلفة. كل هذه الأنماط وغيرها من "التكرار" نجدها في شعر الحلاج ظاهرة صوتية لافتة وقد يصل حد التكرار عند الحلاج إلى استغراق قوافي قصيدة كاملة كما في قصيدته التي مطلعها:

رَأَيْتُ رَبِّي بَعَيْنِ قَلْبِي      فَقَالَ مَنْ أَنْتَ قَلْتُ أَنْتَ  
فَلَيْسَ لِلْأَيْنِ مِنْكَ أَيْنٌ      وَلَيْسَ أَيْنٌ بَحَيْتُ أَنْتَ

وهكذا يمضي إلى البيت العاشر -البيت الأخير- مكرراً كلمة "أنت" في آخر كل بيت مع أنه عيب معروف من عيوب القافية وهو الإيطاء.

وقد يكرر الحلاج شطرًا كاملاً في أكثر من مقطعة بنصه تماماً كما في الشطر الذي يقول فيه: "روحه روجي وروحي روحه"، فقد ورد مرة صدرًا للعجز "إن يشأ شئت وإن شئت أشأ" ومرة أخرى صدرًا للعجز "من رأى روحين حلت بنا" في مقطعتين مختلفتين، بل قد يتجاوز الأمر شطر البيت إلى جملة أخرى من الشطر الثاني ويتكرر ذلك في قافيتين مختلفين كقوله:

فإذا مسك شيء مسني                      فإذا أنت أنا في كلِّ حال  
وقوله:

فإذا مسك شيء مسني                      فإذا أنت أنا لا نفترق  
فيكاد يكون قد كرر البيت كله عدا الكلمتين الأخيرتين.

وكما أنه يكرر الجمل الكبيرة فإنه يكرر المفردات أو المصاحبات اللفظية اليسيرة، كتزديده لكلمات: "أنا أني"، "أنا أنت"، "أنت أنا"، "لبيك لبيك"، وتكرار النداء "يا كل كلي"، "يا سمعي"، "يا بصري"، "يا جملة الكل"، "يا منية المتمنى". ويأتي التكرار أحياناً مصاحباً بالتقسيم الصوتي والموسيقى كقوله:

أنا أنت بلا شكِّ                      فسبحانك سُبحاني  
وتوحيدك توحيددي                      وعصيانك عصياني  
واسخاطك إسخاطي                      وغفرائك غفرائي

وقد يأتي التكرار مبالغاً فيه لكي يعبر عن مدى حيرته فيقول:  
لا كنت إن كنت أدري كيف كنت ولا      لا كنت إن كنت أدري كيف لم أكن  
وهكذا مثل التكرار في شعر الحلاج ظاهرة واضحة أدت وظيفتها الصوتية والدلالية في الوقت نفسه. ويرى بعض الباحثين أن تكرار الأصوات والكلمات

والتراكيب ليس ضروريًا لتؤدي الجمل وظيفتها المعنوية والتداولية، ويعدونه شرط كمال، أو لعبًا لغويًا<sup>51</sup>.

وهناك ظاهرة صوتية أخرى نراها بارزة في شعر الحلاج، وهي ظاهرة التصريع. والتصريع نوع من الدعم الموسيقي والتهيئة الصوتية لقافية القصيدة التي ستتوالى بعد ذلك، وقد درج الشعراء العرب على تصريع البيت الأول (المطلع) من قصائدهم ولذلك كان الغالب في القصائد العربية أن يأتي البيت الأول فيها مصرعا، ولكن ذلك ليس ملزما للشاعر، فالفرزدق -مثلا- وهو من فحول شعراء العصر الأموي بدأ قصيدته الشهيرة:

**هذا الذي تعرفُ البطحاء وطأتهُ والبيتُ يعرفهُ والحلُّ والحرمُ**  
غير مصرعة، وهناك أمثلة أخرى كثيرة في الشعر العربي تؤيد هذا الذي ذكرناه؛ من أن التصريع في مطلع القصيدة غير ملزم للشعراء وبخاصة في المقطعات الصغيرة. فالغالب فيها عدم التصريع.

أما الحلاج: فنجده مولعا بالتصريع سواء في بداية قصائده الطويلة أو في مقطعاته الصغيرة، فمطالع قصائده المطولة كلها تقريبا مصرعة، أما مقطعاته فيغلب على مطالعها التصريع وإن كانت ثنائية (من بيتين) أو ثلاثية (ثلاثة أبيات) فمن أمثلة تصريعه في مطلع مطولة له:

**لبيك لبيك يا سري ونجوائي لبيك لبيك يا قصدي ومعنائي**  
والتصريع هنا يصحبه جانبان صوتيان يدعمانه، وهما التكرار والتوازن الصوتي فالتكرار في لفظة لبيك متوازن في البيتين، وحرف النداء مع الكلمتين

المتالين له متوازن أيضًا بما يدل على طغيان الجانب الموسيقي. ومن أمثلة التصريح في مطالع مقطعاته الشهيرة قوله: عجبت منك ومني يا منية المتمني وقوله:

أنا من أهوى ومن أهوى أنا نحن روحان حللنا بدنا

وقوله:

جودي لك تقديس وظني فيك تهويس

ومن أمثلة ذلك مطالع في ثلاثياته:

حويْتُ بكلي كلِّ كُلكِ يا قُدسي تُكاشفني حتى كأنك في نفسي

بل إنه قد يكرر الكلمة ليستغرق البيتين تصريحًا كما في قوله:

لستُ بالتوحيدِ أهُو غير أني عنه أسهُو كيف أسهُو كيف أهُو وصحيحٌ أني هُو

فقد كرر كلمة "أهو" في الشطرين الأوليين ليحقق التصريح في هذه المقطعة الثنائية.

وقد يستغرق التصريح في القصائد المطولة أكثر من المطلع بل إنه قد يصل إلى خمسة أبيات متوالية كما في قوله:

اقتلوني يا ثقاتي إن في قلبي حياتي  
ومماتي في حياتي وحياتي في مماتي  
أنا عندي محو ذاتي من أجل المكرمات  
وبقائي في صفاتي من قبيح السيئات  
سئمت رُوحِي حياتي في الرسوم الباليات

وفي المقطعات القصيرة أيضًا قد يتجاوز التصريح البيت الأول إلى البيت الثاني وإن كان كانت القافية من القوافي الصعبة كقافية الشين مثلًا فيقول:

يا نَسِيمَ الرِّيحِ قَوْلِي لِلرَّشَا      لَمْ يَزِدْنِي الْوَرْدُ إِلَّا عَطْشَا  
لي حَبِيبٌ حُبُّهُ وَسَطُ الْحَشَا      إن يَشَأْ يَمْشِي عَلَى خَدِّي مَشَى

وهناك نوع من التصريح يمكن أن تطلق عليه التصريح الختامي وهو أن يصرع خاتمة المقطعة لا مطلعها. وقد جاء ذلك في مقطعته التي يقول في بدايتها:

دُنِيَا تُخَادِعُنِي كَأَنِّي لَسْتُ أَعْرِفُ حَالَهَا  
ويختتمها مصرعًا بقوله:

ومَتَى عَرَفْتُ وَصَالَهَا      حَتَّى أَخَافَ مَلَآهَا

وقد يكون هذا الولع بالتصريح من جانب الحلاج مرتبطًا بالإشاد الصوتي للشعر الصوفي، ليحقق بهذا التصريح المتنوع براعة الاستهلال الموسيقي وأحيانًا حسن الختام.

### المعجم الشعري:

استعمل الحلاج المصطلحات الصوفية الدائرة في عصره كالسكر والصحو والفرق والجمع والوجد والفقر وغيرها، وله قصيدة حشد فيها كمًا من هذه المصطلحات معطوفة بالحرف "ثم"، وهي القصيدة السينية التي يقول في مطلعها:

سُكُوتٌ ثُمَّ صَمْتُ ثُمَّ خَرَسٌ      وَعِلْمٌ ثُمَّ وَجُدٌ ثُمَّ رَمَسٌ

ومنها:

وَسُكِّرَ ثُمَّ صَخُوْ ثُمَّ شَوْقٌ      وَقُرْبٌ ثُمَّ وَصَلَ ثُمَّ أُنْسٌ  
وَقَبْضٌ ثُمَّ بَسَطٌ ثُمَّ مَخَوْ      وَفَرَقٌ ثُمَّ جَمَعَ ثُمَّ طَمَسٌ

أما في غير هذه القصيدة فقد وظف المصطلحات الصوفية توظيفاً طبيعياً. وللحلاج اصطلاحات خاصة صاغها على سبيل الحكاية، وقد يكون هذا المصطلح مكوناً من حرف متصل بضمير ككلمة "إني" أو "أني" فيسوقها في شعره على الحكاية بصورة "اسمية" يمكن أن ينونها كما في قوله:

بيني وبينك "إني" ينازعني      فارفع بلطفك "إني" من البين  
وغير منونة كما في قوله:

أدنيته مني منك حتى      ظننت أنك "أني"  
ومن اصطلاحاته الخاصة لفظة "هوية" و"لائية" يقول:

هُويَةٌ لك في لائتي أبداً      كلي على الكلّ تلبيسٌ بوجهين  
كما أنه تخصص من بين شعراء الصوفية باستعمال مصطلحيه المشهورين اللذين استعارهما من المصطلحات المسيحية: الناسوت واللاهوت، على نحو ما ذكرنا آنفاً.

كما استعمل بعض الحروف المقطعة وقد أشرنا إلى ذلك عند حديثنا عن منظوماته الملغزة، ولعله قصد بذلك إدخال شعره في إطار "المقدس" الذي يكون عادة محاطاً بالأسرار. وكذلك استخدامه لكلمة "تامور" بمعنى القلب المقدس.

كما استخدم المصطلحات الإسلامية العامة: سبحان - غفران - كفر - دين - خطايا - الله - الحق. ولفظ "الحق" عنده متكرر في الدلالة على الذات

الإلهية أكثر من كلمة "الله" ولعل في ذلك إشارة للمعتقد الصوفي السائد أن لا موجود في الحقيقة إلا الله، فهو الحق يقول:

فأنا الحقُّ حقٌّ للحقِّ حقٌّ      لابسٌ ذاتهُ فما نَمَّ فرقُ

ويقول:

صيرني الحقُّ بالحقيقةُ      بالعهدِ والعقدِ والوثيقةُ

وأيضًا: خاطبني الحق، بياني بيان الحق

وجاءت أسماء الأعلام نادرة فيما جمع من شعره، فقد ذكر اسم "محمد" بطريقة مباشرة في تلك المقطعة الوحيدة التي عنونها المحقق بـ"مزاح الحلاج" وهي لا تتسجم مع جملة شعره، ولا نرى أنها له؛ حيث إنها في الغزل بالمتذكر ولم يذكر في أخبار الحلاج ما يفيد بأن له شعرًا في غير التصوف كما أن سياقها الهزلي لا يوافق أسلوب الحلاج في أي من مقطعاته. يقول فيها:

دلالٌ يا مَحْمَدُ مُسْتَعَارُ      دلالٌ بعدَ أن شابَ العِذارُ  
مَلَكْتَ وَحُرْمَةَ الخِلَواتِ قَلْبًا      لِعِبْتِ به وَقَرَّ به القِرارُ  
فلا عَيْنٌ يورُقُها اشْتِياقُ      ولا قَلْبٌ يُقلِّقُها اذْكارُ  
نزلتْ بمَنْزِلِ الأعداءِ مَنِي      وبُنْتِ فلا تزورُ ولا تُزارُ  
كما ذَهَبَ الحِمَارُ بأمِّ عمرو      فلا رَجَعَتْ ولا رَجَعَ الحِمَارُ

والمقطوعة قد تكون مزاحا على غير عادة الشاعر، يُرَجِّحُ ذلك ما ضمَّنها به الشاعر في البيت الأخير، بالإضافة إلى مضمونها شبه الهزلي المباين لمعاني شعر الحلاج.

أما الأعلام الأخرى التي وردت في شعره وقام بتوظيفها فنيًا فمنها "موسى والطور" وقد وردت في قوله:



إذا تجلّى بطُوري أن يكلمني رأيتُ في غيبتِي موسى على الطُورِ  
وواضح أنه وظف "موسى والطور" هنا على سبيل الرمز. فموسى رمز  
للإنسان الكامل حال التجلي، والطور رمز للقلب.

ومن الأعلام أيضًا: آدم / إبليس وقد وردت في قوله:

**وَمِمَّا آدَمُ إِلَّاك وَمَنْ فِي الْبَيْنِ إِبْلِيسُ**

وواضح أنه وظفها هنا على سبيل الرمز أيضًا؛ حيث رمز للذات العليا  
برمز آدم الذي سجدت له الملائكة، إذا لولا ما فيه من أسرار إلهية ما وجب له  
السجود. ورمز بإبليس لكل محجوب عن رؤية الحق، فلو أنه أبصر وكوشف  
بحقيقة آدم ما تردد لحظة السجود. ذلك لأنه في البين محجوب.

والملاحظ أن الحلاج لم يوظف أسماء النساء على سبيل الرمز كما فعل  
المتأخرون من شعراء الصوفية كابن الفارض وابن عربي وغيرهم، الذين ذكروا  
في شعرهم ليلي ولبنى وسعدى وغيرها، كما أنه لم يوظف أسماء الأماكن  
الحجازية كما وظفوها ولعل السبب في هذا كله راجع إلى بكاراة التجربة  
الصوفية في الشعر العربي كما أشرنا سابقًا.

### **المستوى التركيبي:**

جاءت تراكيب الحلاج متنوعة حسب الموضوعات والمعاني التي نتناولها،  
فإذا سلك في خطابه الشعري المسلك النظري أو بعبارة أخرى إذا غلب عليه  
الجانب النظري اتخذت التراكيب أشكالاً معنوية، وإذا سلك الجانب الوجداني  
الصوفي الذي أشرنا إليه سابقًا اتخذت أشكالاً أخرى تتناسب طبيعة الجانب

الذي يعبر عنه. ومن هنا نستطيع أن نؤكد على أثر المعاني والأفكار في صياغة التركيب الشعري.

ويمكن أن نجمل الخصائص التركيبية لشعر الحلاج على حسب ما أشرنا إليه فيما يأتي:

- سلوك طريقة الخطاب الإرشادي وهي نتيجة طبيعية لحرصه على شرح رؤيته النظرية من خلال شعره. وقد جاء ذلك من خلال جمل فعلية طلبية أو استفهامية مدعومة بالنداء، غرضها الطلب أو الحث على فعل شيء أو تركه، كما في مقطعته التي يقول فيها:

عصيت وأنت لم تطلب رضاه	أطمع أن تنال العفو ممن
وتنساه ولا أحد سواه	وتفرح بالذنوب وبالخطايا
يُلاقي العبد ما كسبت يده	فتب قبل الممات وقبل يوم

فهو يطلب من المتلقي - عن طريق أسلوب الاستفهام - أن يقلع عن الخطايا ويطلب الرضا من خالفه، وألا يفرح بالذنوب، وألا ينسى الله. ثم يطلب من خلال فعل الأمر المباشر أن يتوب قبل الممات "فتب قبل الممات". وهذا الجانب الأخير "الطلب المباشر بفعل الأمر" يبرز من خلال مقطوعته التي يقول فيها:

ونادى الإياس بقطع الرجا	إذا دهمتك خيولُ البعادِ
وشدَّ اليمينَ بسيفِ البكا	فخذُ في شمالك ترسَ الخضوعِ
على حذرٍ من كمينِ الجفا	ونفسك نفسك كُنْ خائفًا
فيسر في مشاعلِ نورِ الصفا	فإن جاءك البحرُ في ظلمةٍ
فجُد لي بعفوك قبل اللقا	وقل للحبيب ترى ذلتي

## فوا الحبِّ لا تنثني راجعا عن الحبِّ إلا بعوضِ المنى

فنجده فيها يطلب من المتلقي من خلال فعل الأمر المباشر أمورًا عديدة:  
فخذ - وشُدَّ اليمين - كن خائفًا - فسر في مشاعل - وقل للحبيب. فكأنه يعلمه  
ويلقنه ما يقول.

-تميُّز بعض التراكيب بالتقسيم والترتيب. وهذا يلحق بالخصيصة السابقة  
ليدعم جانب شرح الرؤية النظرية. فالحلاج في خطابه الشعري يأخذ أحيانًا  
سمت العالم الشارح ليفصل للمتلقي نظريته كما أشرنا سابقا، فتأتي التراكيب  
مناسبة لهذا التفصيل والتقسيم كما في قوله:

والعلمُ علمانٍ: مطبوعٌ ومكتسبٌ      والبحرُ بحرانٍ: مركوبٌ ومرهوبٌ  
والدهرُ يومانٍ: مذمومٌ وممتدحٌ      والناسُ اثنانٍ: ممنوحٌ ومسلوبٌ

فيبدو هنا وكأنه عالم شارح يستخدم علامات الترقيم التوضيحية ليفصل  
الكلام ويبين القول، ثم يردف ذلك ببيت فيه فعلا أمر طلبيان:  
فاسمع بقلبك ما يأتيك عن ثقةٍ وانظر بفهمك فالتمييز مطلوب ليظهر  
بوضوح هذا السمت التعليمي في الخطاب الشعري لديه.

-كثرة استعماله أسلوب النداء: ولعل السبب في هذا يرجع إلى أن أسلوب  
النداء يصلح تماما في الجانبين السابقين، أعني الجانب النظري التعليمي،  
والجانب الوجداني الصوفي. فهو في الجانب الأول ينادي المتلقي كي يلقنه  
النظرية أو الفكرة أو النصح والإرشاد: يا غافلاً - يا من بات يخلو بالمعاصي  
-... إلى آخره. وفي الجانب الثاني يناجي ربه وحبيبه ومعشوقه متلذذاً بالنداء  
ومردداً إياه في مختلف حالاته الصوفية: يا موضع الناظر من ناظري - يا

جملة الكل - يا سري ونجوائي - يا شمس يا بدرُ يا نهارُ - يا معين الضنى على - يا غاية السؤل والمأمول - يا من به علقته روجي ... إلى آخره.

• الإلغاز في بعض التراكيب والمقطعات: وقد تناولنا هذه النقطة بالتوضيح عند الحديث عن قصائده ومقطعاته الملغزة.

• الحوار الشعري: من الخصائص التركيبية في شعر الحلاج اصطناع الحوار الشعري ويأتي ذلك في إطار تجربته الصوفية بينه وبين الحبيب الأعلى، وخير شاهد على ذلك تلك المحاوراة التي وردت في مقطعة من مملع البسيط:

رأيتُ ربِّي بعينِ قلبي      فقلتُ: مَنْ أنتَ قال: أنتَ

وقد يأتي الحوار مع الأصحاب أو غيرهم:

قالوا: تداو به منه فقلتُ لهم      يا قومُ هل يتداوى الداءُ بالداءِ

ولا يخفى ما للحوار الشعري من دور في حيوية الخطاب الشعري.

• تبادل المواقع التركيبية للكلمة الواحدة داخل التركيب الواحد: وهذه الخصيصة تناسب حالة التوحد الصوفي أو الفناء التي يغيب فيها الشاعر عن نفسه، ويشعر بأنه في حالة جمع مع محبوبه، فيصبح المبتدأ والخبر شيئاً واحداً كما في قوله: روجه روجي وروحي روجه، وقوله أيضاً: ذكره ذكرتي وذكري ذكره.

وكذلك قوله:

أنا أنتَ بلا شكِّ      فسبحانك سبجاني

ويضاف إلى ذلك إسناد الفعل الواحد لضمير المخاطب والمتكلم ليعبر عن فكرة التوحد بينهما كقوله: فإذا مسك شيء مسني. كما يلحق بذلك أيضاً بعض

الانحرافات الأسلوبية التي نتجت عن هذا التوحد الذي جمع بين المتناقضات وجعل الحرف المتصل بضمير المتكلم "إني" أو "أني" يقوم مقام الضمير "أنا" أو مقام كلمة لها مدلولها الخاص عند الحلاج. يقول موظفًا كلمة "إني":

بيني وبينك إنيّ ينازعني      فارفع بلطفك إنيّ من البين  
وهي كلمة "حلاجية" ابتدعتها تجربته الصوفية.

ويلحق بما سبق استعماله بعض التعبيرات القريبة من أسلوب العامة، وهذه التراكمات تعد أثرًا من آثار تواصل شعره مع عامة الناس. يقول من مقطعة له:  
وغاب عني شهود ذاتي      بالقرب حتى نسيته اسمي  
فجملته "حتى نسيته اسمي" مما يتداوله الناس منذ زمن بعيد وحتى عصرنا الحاضر.

والشيء نفسه نجده في قوله:

حتى إذا صيرني في الهوى      إلى مكان ما له شطُّ  
ناديتُ يا مَنْ لم أبخ باسمه      ولم أخنّه في الهوى قَطُّ  
تقيك نفسي السوء من حاكمٍ      ما كان هذا بيننا الشرطُ

فجملته "ماله شطُّ"، وجملته "ما كان هذا بيننا الشرطُ" من الجمل التي يتداولها عامة الناس أيضًا.

### التصوير الفني:

للتصوير الفني دور ملحوظ في شعر الحلاج، ويشمل عنده وصف حالات العشق والفناء والتوحد، وكذلك يشمل أشياء أخرى كتصوير الدنيا وغرورها، ومصاعب الطريق إلى الله، وسطوة القدر وعجز الإنسان.

وطريقة الأداء التصويري عنده تتنوع ما بين صور جزئية وكلية، منها ما هو تقليدي مطروق، ومنها ما هو مبتكر. ومن صورهِ المبتكرة التي لم يُسبق

إليها صورته التي عبر فيها عن سطوة الأقدار وعجز الإنسان عن مواجهة مصيره بغير ما سطر له القدر وذلك في قوله:

ما يَفْعَلُ الْعَبْدُ وَالْأَقْدَارُ جَارِيَةً      عَلَيْهِ فِي كُلِّ حَالٍ أَيُّهَا الرَّائِي  
أَلْقَاهُ فِي الْيَمِّ مَكْتُوفًا وَقَالَ      إِيَّاكَ إِيَّاكَ أَنْ تَبْتَلَّ بِالْمَاءِ

فبكاره هذه الصورة ودقتها جعلتها مثلا يتداوله الناس منذ صدرت من الحلاج حتى عصرنا الحاضر، وهو في هذه الصورة يصور الإنسان مقيدا بقيود العجز البشري الذي خُلق به وهو يُلقى في بحر الحياة المتلاطم، في خضم هذه الطبيعة القاسية، والأحكام الإلهية القهرية، من ميلاد وحياة ومرض وموت، فهو لا يستطيع أن يسيطر عليها أو يتحكم فيها؛ لأنه مقيد بعجزه، ومع ذلك، فلحكمة يعلمها الله سبحانه، طالبه بأوامر ونواه، فخواها ألا يتلوث بخطايا هذه الحياة التي لا بد منها.

وقد يبدو مدلول هذه الصورة أن فيها تمرد على القضاء والقدر كما أشرنا سابقاً، ولكن النظرة المتأنية قد تكتشف فيها دلالات أخرى وبخاصة من خلال معرفة القارئ بفكر الحلاج ودلالات شعره عامة. فالحلاج صوفي عرف عنه ونقل عنه ضرورة التسليم لأحكام القدر، وهو في هذه الصورة يريد أن يوضح مقدار الضعف البشري والعجز الإنساني الذي يجب أن يدفع الإنسان إلى التمسك بخالقه القوي حتى يقوى على مواجهة كل الصعاب بل حتى يصل إلى درجة الفناء فيه، عندئذ لن يشعر أصلاً بسطوة هذه الأقدار، بل سيصل إلى حكمتها التي تغيب على سائر البشر، وذلك هو الوصول إلى الله، أو إلى درجة المعرفة.

وقد صور الحلاج الدنيا الخادعة بصورة مطولة في مقطعة سبقت الإشارة إليها وهي تلك التي يقول فيها:

دُنِيَا تُخَادِعُنِي كَأَنَّـ      سِي لَسْتُ أَعْرِفُ حَالَهَا  
حَظَرَ الإِلَهَ حَرَامَهَا      وَأَنَا اجْتَنَبْتُ حَالَهَا  
مَدَدْتُ إِلَيَّ يَمِينَهَا      فَرَدَدْتُهَا وَشَمَالَهَا  
وَرَأَيْتُهَا مُحْتَاجَةً      فَوَهَبْتُ جُمْلَتَهَا لَهَا  
وَمَتَى عَرَفْتُ وَصَالَهَا      حَتَّى أَخَافَ مَلَائِهَا

فهو يصور الدنيا بصورة حركية شاخصة حيث تحاول أن تغريه وتقال منه بوسائل عديدة وهو ينادى عنها "دنيا تخادعني" مدت إليّ يمينها - فرددتها وشمالها.

وفي مقطعة أخرى نراه يصف ما لقيه في سبيل الهوى مصوراً نفسه "سندباد الهوى" كم هو مثبت في عنوان المقطعة بالديوان<sup>52</sup>:

مازلتُ أطفو في بحارِ الهوى      يرفغني الموجُ وأنحطُ  
فتارةً يرفغني موجهها      وتارةً أهوي وأنغطُ  
حتى إذا صيرني في الهوى      إلى مكانٍ ما له شطُ  
ناديتُ يا مَنْ لَمْ أُبْحِ بِاسْمِهِ      ولم أخنهُ في الهوى قَطُ  
تقيك نفسي السوءَ مِنْ حاكمٍ      "ما كانَ هذا بيننا الشرطُ"

وفي هذه الصورة يبين لنا ما لاقاه في طريق الهوى من رفع وخفض وعلو وسقوط ثم يبين مدى الحيرة التي لم يصل معها إلى استقرار "إلى مكان ما له شط" ولعل هذه الحيرة هي أقصى ما يمكن أن يصل إليه العقل البشري. إذا لم يسلك سبيل القلب أو الروح الذي يفضى بدوره إلى التوحد ثم المعرفة.

ويأتي الحلاج بصور حسية ليعبر من خلالها على حالة التوحد أو التواصل  
بينه وبين محبوبه الأعظم يقول:

مُزِجَتْ رُوحُكَ فِي رُوحِي كَمَا      تُمَزَّجُ الخَمْرَةُ بِالمَاءِ الزُّلْآنِ  
فَإِذَا مَسَّكَ شَيْءٌ مَسَّنِي      فَإِذَا أَنْتَ أَنَا فِي كُلِّ حَالٍ

فقد صور هنا حالة الامتزاج الروحي مع حبيبه بمزج الخمرة بالماء الزلال،  
واختياره هذه الصورة نابع من ظلالها الغزلية، كما أن لها جانب مقدس "خمرة  
الآخرة". ويكرر الحلاج هذه الصورة "صورة الامتزاج" في موضع آخر بمفردات  
أخرى:

جُبِلْتُ رُوحَكَ فِي رُوحِي كَمَا      يُجَبَّلُ العَنْبَرُ بِالمَسْكِ الفَتِيقِ  
فَإِذَا مَسَّكَ شَيْءٌ مَسَّنِي      فَإِذَا أَنْتَ أَنَا لَا نَفْتَرِقُ

فجاء هذه المرة بصورة العنبر والمسك يعبر من خلالهما على امتزاج روحه  
بروح محبوبه. والعنبر والمسك منم الروائح الطيبة التي تضيء جواً من العبق  
المقدس على دلالة الصورة.

وجاءت بعض الصورة عند الحلاج مباشرة ومتداولة كقوله مخاطباً حبيبه  
الأعظم:

يَا شَمْسُ يَا بَدْرُ يَا نَهَارُ      أَنْتَ لَنَا جَنَّةٌ وَنَارُ  
وحيثما يصور الحلاج جمال محبوبه فإنه يلجأ إلى الصور التي تفيد الحسن  
المعنوي المقدس، وندر أن يصفه وصفاً يفيد الحسن الحسي كجمال العين  
والطرف الخد والقد، لذلك لم نجد غير موضع واحد وصف فيه هذا الجانب  
عندما يقول:



وَقَدْ حَيْرَنِي حِبُّ                      وَطَرَفُ فِيهِ تَقْوِيْسُ  
فهذه صورة قلّت مثيلاتها في شعر الحلاج وربما يرجع ذلك - كما سبق أن  
أشرنا- إلى بكرة التجربة الصوفية الشعرية في عصر الحلاج.  
ومن الصور المعبرة عن مكانة المحبوب الأعظم في نفس الشاعر قوله:  
أَنْتَ بَيْنَ الشِّغَافِ وَالْقَلْبِ تَجْرِي                      مَثَلُ جَزِي الدَّمْعِ مِنْ أَجْفَانِي  
وَتُحِلُّ الضَّمِيرَ جَوْفَ فَوَادِي                      كَخُلُولِ الأَزْوَاحِ فِي الأَبْدَانِ  
وهي من الصور التمثيلية التي ناسب فيها الشاعر بين حالته التي يعيشها من  
حزن ودموع، وبين صورة أو مكانة محبوبه في نفسه وهذه من الأبيات التي  
تناقلها أصحاب التراجم والمؤرخون عن الحلاج وأبدو إعجابهم بها<sup>53</sup>.

## خاتمة البحث

بعد هذه التطوافة في شعر الحلاج، نستطيع أن نخلص إلى مجموعة من النتائج التي يمكن أن تسهم بالمزيد في التعرف على هذه الشخصية الصوفية وهذا النتاج الشعري الرائد في مجال التصوف. وهذه النتائج تتلخص في النقاط التالية:

- شعر الحلاج في التصوف يمثل بكاراة التجربة الشعرية الصوفية في التراث العربي، فهو لم يصل -في مجمله- إلى مرحلة النضج الفني، هذا بالإضافة إلى أن بعض مقطعاته جاءت ضمن مواقف ارتجالية على نحو ما ورد بأخباره، ولذلك لا نجد فيه مزيداً من التوظيف الفني للرمز الصوفي، مثلما فعل ابن الفارض وابن عربي وغيرهما من كبار شعراء الصوفية الذين جاءوا بعده. ولعل عدم التوفيق في توظيف الرمز الصوفي كان السبب الرئيسي وراء تلك الشطحات المباشرة التي صدمت رجال الشريعة.

- يغلب على شعر الحلاج الجانب النظري الفكري، وقد أثر ذلك في أسلوب الخطاب الشعري؛ فبدأ الشاعر في كثير من مقطعاته وكأنه شارح نظرية أو موضح فكرة.

- تُعدُّ الرؤية النظرية عند الحلاج المنطلق الأساسي لشعره بصفة عامة، وتتمثل في نظرتة العليا للإنسان الذي يحمل بداخله سرَّ العبودية والألوهية، فهو -في نظر الشاعر- يملك إرادة لا حدود لها يمكن أن توصله إلى الحقيقة المطلقة، كما تتمثل في نظرتة غير التقليدية إلى الشريعة؛ حيث جمع بين احترامه لها وتوسُّعه في فهم حقائقها، وقد عبر في شعره عن هذا التوسُّع بما لا

تطبيقه أفهام عامة الناس وبعض رجال الشريعة، فكانت الشطحات، وكان الاتهام، وكان القتل.

- على الرغم من طغيان الجانب النظري في شعره عامة إلا أن للحلاج بعض القصائد والمقطعات التي عبر فيها عن تجربته الصوفية الخالصة، وبخاصة تلك التي تتعلق بالعشق الإلهي وما يصاحبه من معان وجدانية.

- نال الجانب الموسيقي حظاً وافراً في شعر الحلاج، فقد جاءت جلّ قوافيه من النوع المتواتر المردف، الذي يناسب الغناء والإنشاد، وبالتالي يساعد على انتشار شعره بين الناس.

- ظاهرة التكرار في شعر الحلاج من الظواهر اللافتة، وقد وضّح البحث أن التجربة الصوفية بشقيها: النظري والوجداني كانت سبباً مباشراً في هذه الظاهرة.

- إيثار الحلاج للمقطعات الصغيرة والثنائيات في شعره يدفع إلى القول بتأثره بنمط من الشعر الفارسي، وهو ما يُسمى "بالدوبيت" أو المثنوي، وإن لم ينظم على وزنه، بل إنه نظم هذه الثنائيات على الأوزان العربية المعهودة، ومع هذا، فإن ذلك يُعدُّ بداية تأثر ظاهري بالشكل العام. ومن الجدير بالذكر أن هذا التأثير قد تطور في العصور اللاحقة؛ حيث كتب الشعراء هذه الثنائيات باللغة العربية وبالوزن الفارسي.

- حرص الحلاج في شعره على الاقتراب من أذواق العامة، ومن مظاهر ذلك: استعماله بعض العبارات المتداولة، والمصطلحات اللافتة، وأحياناً اللغز المصطنع بتوظيف حروف الهجاء.

- للتصوير الفني عند الحلاج دور ملحوظ في أداء الرسالة الشعرية، وعلى الرغم مما أشرنا إليه سابقاً من عدم بلوغ شعره الصوفي عامة مرحلة النضج الفني، إلا أن أدائه التصويري قد يبلغ أحياناً مستوى راقياً بحيث يصل إلى حد الاستشهاد البلاغي بصوره المتقنة التي تجري مجرى المثل أو الحكمة كقوله المشهور:

ألقاهُ في اليمِّ مَكْتَوْفاً وَقَالَ لَهُ      إِيَّاكَ إِيَّاكَ أَنْ تَبْتَلَّ بِالماءِ

وأخيراً فإن قلة ما وصلنا من شعر الحلاج، والتضارب القائم حول الشعر الذي نسب إليه وإلى غيره في كتب التراجم، يدفع الباحث إلى التوصية بتكثيف البحث وإعادة النظر في هذا الشعر (المنسوب إليه وإلى غيره)، ومحاولة التحقق منه، لتكتمل الصورة، وتتحقق الفائدة.

\*\*\*

## الحواشي

<sup>1</sup> الحسين بن منصور الحلاج أبو عبدالله، ويقال: أبو مغيث، من أهل بيضاء فارس، نشأ بواسط والعراق، وصحب سهل بن عبدالله التستري، وصحب الجنيد وغيره ببغداد، وكان كثير الترحال والأسفار والمجاهدة، ومن الغارقين في حقائق التصوف، وله شطحات مشهورة ألبت عليه العلماء والفقهاء في عصره، وكانت سبباً في قتله، وقد كتب الإمام أبو حامد الغزالي في كتابه "مشكاة الأنوار" فصلاً طويلاً في حاله، واعتذر عن الألفاظ التي كانت تصدر عنه وحملها كلها على محامل حسنة، وقال "هذا من فرط وشدة الوجد". ذكر ابن خلكان أنه قُتل سنة تسع وثلاثمائة (309هـ).

(2) لقمان 33.

(3) الكلاباذي - التعرف لمذهب أهل التصوف - دار الكتب العلمية - بيروت - الطبعة الأولى - 1993م ص 165 .

(4) السابق - ص 167

(5) "وقال الحسين بن منصور: إن القدم له، فالذي بالجسم ظهوره فالعرض يلزمه، والذي بالأداة اجتماعه، فقواها تمسكه، والذي يؤلفه وقت يفرقه وقت، والذي يقيمه غيره فالضرورة تمسه، والذي يظفر به الخيال فالتصور يرتقي إليه، ومن آواه محل أدركه أين، سبحانه لا يظله فوق، ولا يقله تحت، ولا يقابله حد ولا يراحمه عند، ولا يأخذه خلف، ولا يحده أمام، ولم يفقده ليس، وصفه لا صفة له، وفعله لا علة له، وكونه لا أمد له، تنزه عن أحوال خلقه، ليس له من خلقه مزاج، ولا في فعله علاج، باينه بقدمه كما باينوه بحدوثهم . إن قلت: مضى فقد سبق الوقت كون، وإن قلت "هو" فالهاء والواو خلقه، وإن قلت: أين؟ فقد تقدم المكان وجوده. الحروت آياته، ووجوده إثباته ومعرفته توحيده، وتوحيده تمييزه من خلقه، ما تصور بالخيال فهو بخلافه، كيف يحل به ما منه بدأه، أو يعود إليه ما هو أنشأه؟ لا تقابله الظنون، قربه كرامته، وبعده إهانته، علوه من غير توكل (أي صعود) ومحبته من غير تنقل، هو الأول والآخر والظاهر والباطن، والقريب والبعيد، الذي ليس كمثلته شيء وهو السميع البصير". أ. هـ الرسالة القشيرية ص 42 - 43 - دار الجيل - بيروت - الطبعة الثانية.

- 6 - انظر السابق ص 208.
- 7- ديوان الحلاج وأخباره وطواسينه - جمع د. سعد ضناوي - دار صادر - بيروت - الطبعة الأولى - 1998 - ص 148
- 8 - السابق - ص 120.
- 9 - كذا في الديوان وقد تكون " نما "
- 10 - الإسراء 44
- 11 - الرد 15
- 12 - د. شوقي ضيف - تاريخ الأدب العربي - العصر العباسي الثاني - دار المعارف - القاهرة - الطبعة الثالثة عشر - 2004م - ص 482
- 13 - جاء في كتاب التعرف في باب القدر " أجمعوا أن الله تعالى خالق لأفعال العباد كلها، كما أنه خالف لأعيانهم، وأن كل ما يفعلونه من خير وشر فبقضاء الله وقدره وإرادته ومشيتته، ولولا ذلك لم يكونوا عبدا ولا مربوبين 000 " انظر هذا الباب والذي يليه من كتاب التعرف لمذهب أهل التصوف الكلاباذي ص 23 وما بعدها.
- 14- الحديد 4
- 15 - سورة ق 16
- 16 - الزخرف 84
- 17 - يقول ابن عطاء الله السكندري في حكمه: كيف يتصور أن يحبه شيء وهو الظاهر فوق كل شيء كيف يتصور أن يحبه شيء وهو الذي أظهر كل شيء 0000 انظر حكم ابن عطاء الله السكندري بشرح الشيخ أحمد زروق - تحقيق دكتور عبد الحلیم محمود - كتاب الشعب - 1985 ص 44 - 45.
- 18 - ديوان الحلاج وأخباره وطواسينه - ص 168
- 19 - السابق ص 147
- 20 - الكلاباذي - التعرف لمذهب أهل التصوف - ص 70 - 71.
- 21 - حذفت همزة أزمان لتناسب الوزن.
- 22 - ابن عطاء الله السكندري - لطائف المنن - تحقيق د عبد الحلیم محمود - ط كتاب الشعب 1986م - ص 58

- 23 - غريب: المقصود هنا مظلم حالك السواد، ورد في القاموس: أسود غريب: حالك.  
القاموس: غرب
- 24 - الأعراف 172
- 25 - السلمي- طبقات الصوفية - الخانجي - القاهرة - الطبعة الثالثة - 1986 -  
ص 307
- 26 - انظر الموقف في أخبار الحلاج- ص 117، بداية الحلاج ونهايته لابن باكويه.  
ص 184 - جمع د سعد ضناوي.
- 27 - انظر ترجمته بطبقات السلمي ص 265
- 28 - من القضاة الذين شهدوا ببراءة الحلاج من الكفر أبو العباس بن سريح حيث ورد في  
أخبار الحلاج : عن إبراهيم بن شيبان قال: دخلت على ابن سريح يوم قتل الحلاج فقلت:  
يا أبو العباس: ما تقول في فتوى هؤلاء في قتل هذا الرجل ؟ قال: لعلهم نسوا قول الله  
تعالى: " أتقتلون رجلا أن يقول ربي الله " غافر 28. وقال الواسطي: قلت لابن سريح: ما  
تقول في الحلاج: قال: أما أنا أراه حافظا للقرآن عالما به، ماهرا في الفقه، عالما بالحديث  
والأخبار والسنن، صائما الدهر، قائما الليل يعظ ويبيكي، ويتكلم بكلام لا أفهمه، فلا أحكم  
بكفره". أخبار الحلاج ص 137. جمع د سعد ضناوي.
- 29 - انظر ترجمته بطبقات السلمي ص 256.
- 30 - ديوان الحلاج وأخباره وطواسينه - ص 141
- 31 - السابق - ص 140
- 32 - جاء في ترجمته من كتاب وفيات الأعيان " وكان قد جرى منه كلام في مجلس  
حامد المقتر بحضرة القاضي أبي عمر وقد قرئ عليه رقعة بخطه أن الإنسان إذا أراد  
الحج ولم يمكنه أفرد في داره شيئا لا يلحقه نجاسة ولا يدخله أحد، ومنه من يطرقه، فإذا  
حضرت أيام الحج طاف حوله طوافه بالبيت الحرام، فإذا انفضى ذلك وقضى من المناسك  
ما يقضى بمكة مثله، جمع يلاتين يتيما وعمل لهم ما يمكنه من الطعام، وأحضرهم إلى  
ذلك البيت، وقدم إليهم ذلك الطعام، وتولى خدمتهم بنفسه، فإذا أكلوا وغسلوا أيديهم كسا كل  
واحد منهم قميصا، ودفعت إليهم سبعة دراهم أو ثلاثة. فإذا فعل ذلك قام له قيام الحج. فلما  
فرغ منها التفت إليه أبو عمر القاضي وقال له: من أين لك هذا ؟ قال: من كتاب

- "الإخلاص " للحسن البصري، فقال له أبو عمر ك كذبت يا حلاج، اللهم قد سمعنا كتاب "
- الإخلاص " للحسن بمكة وليس فيه شيء مما نكرت. أخبار الحلاج ص 192.
- 33 - انظر ديوان الحلاج - جمع د. كامل مصطفى الشيبني - مكتبة النهضة - بغداد - الطبعة الأولى - 1974 - ص 28.
- 34 - انظر ما سينون - أخبار الحلاج - المكتبة الفلسفية - باريس - 1957 - ص 25 - 26.
- 35 - ديوان الحلاج وأخباره وطواسينه - ص 128.
- 36 - ديوان الحلاج وأخباره وطواسينه - ص 129 - 130.
- 37 - لويس ماسينيون، أخبار الحلاج ص 44، 45.
- 38 - د شوقي ضيف - الأدب في العصر العباسي الثاني - ص 482
- 39 - ديوان الحلاج وأخباره وطواسينه - ص 129.
- 40 - علم الحروف والدوائر من العلوم القديمة التي اهتم بها كثير من الصوفية وغيرهم. والحلاج على وجه الخصوص قد اهتم بهذا الأمر في طواسينه فتكلم عن النقطة والخط والحروف، ورسم الدوائر وتكلم عن مبهمات ومعميات كثيرة. فمن جملة كلامه: " النقطة أصل كل خط، والخط كله نقط مجتمعة فلا عنى للخط عن النقطة، ولا للنقطة عن الخط، وكل خط مستقيم أو منحرف فهو متحرك عن النقطة بعينها، وكل ما يقع عليه بصر أحد فهو نقطة بين نقطتين وهذا دليل على تجلي الحق من كل ما يشاهد، وترائيه عن كل ما يُعاين، ومن هذا قلت: ما رأيت شيئاً إلا ورأيت الله فيه " وقال أيضاً: ما ظهرت النقطة الأصلية إلا لقيام الحجة بتصحيح عين الحقيقة إلا بنبوت الدليل على أمر الحقيقة ". ومما قاله عن الحروف وأسرارها " من طلب التوحيد في غير لام ألف فقد تعرض للخوضان في الكفر ومن تعرف هو الهوية في غير خط الاستواء فقد جاس خلال الحيرة المذمومة التي لا استراحة بعدها" وقال: سين يا سين وموسى هما لوح أنوار الحقيقة وإلى الحق أقرب من " يا " ومو". وقال: " القرآن لسان كل علم، ولسان القرآن الأحرف المؤلفة وهي مأخوذة من خط الاستواء أصله ثابت وفرعه في السماء". انظر ديوان الحلاج وأخباره وطواسينه ص 109 - 120 - 121.



- 41 - وهذه المقطوعة أيضا وردت في سياق خبر من أخبار الحلاج، حيث يروى أن رجلا من الأكابر يسمى ابن هارون المدائن استحضر الحلاج وجماعة من مشايخ بغداد لينظروه. فلما اجتمعوا تقرس الحلاج فيهم الإنكار، فأنشأ يقول: يا غافلا لجهالة عن شاني 0000 فبهت القوم. السابق ص 124.
- 42 - الياء مثبتة هنا إشباعا للكسرة لتناسب الوزن.
- 43 - وردت هذه القصيدة في نسخة ديوان الحلاج / جمع د. سعدي ضناوي / دار صادر ص 65، ولم ترد بنسخة الديوان الذي جمعه د. الشيبلي.
- 44 - انظر لسان العرب مادة ( أمر )
- 45 - اعتمدنا في ذلك على ما جمعه د. كامل مصطفى الشيبلي - مكتبة النهضة - بغداد - الطبعة الأولى - 1974 م.
- 46 - في الطبعة الأخرى من ديوان الحلاج توجد قصيدة نونية منسوبة إليه تبلغ 34 بيتا تبدأ على شكل خطاب أولها:  
إن كتابي يا أنا من فرط سقم وضنا
- 47-الخطيب التبريزي- الوافي - دار الفكر- دمشق- ط 4 - 1986م - ص 204
- 48 - المتواتر: أن يأتي قبل حرف الروي الموصول أو المطلق حرف ساكن، فيصبح الروى حرفا متحركا بين ساكنين. انظر الوافي- ص 198
- 49 - راجع باب السماع في مصادر التراث الصوفي مثل: التعرف / اللمع / الرسالة القشيرية.
- 50 - يوري لوتمان - تحليل النص الشعري- ترجمة وتقديم د. محمد فتوح أحمد - دار المعارف- القاهرة 1995 - ص 97
- 51 -انظر د.محمد مفتاح- تحليل الخطاب الشعري - دار التنوير - بيروت - لبنان - الطبعة الأولى - 1985م - ص 39.
- 52 - انظر الديوان - جمع الدكتور كامل مصطفى الشيبلي - ص 43
- 53 -انظر طبقات الصوفية- السلمي-- ص 309.

## مراجع البحث

1. ابن باكيه - بداية الحلاج ونهايته (ملحق بالديوان)- جمع د سعد ضناوي- دار صادر - بيروت- الطبعة الأولى- 1998م.
2. جون كوين- بناء لغة الشعر- ترجمة د أحمد درويش- الهيئة العامة لقصور الثقافة- 1990م.
3. الحلاج- ديوانه- جمع د. كامل مصطفى الشيبلي - مكتبة النهضة - بغداد - الطبعة الأولى - 1974م.
4. الحلاج - ديوانه وأخباره وطواسينه - جمع د. سعد ضناوي - دار صادر - بيروت - الطبعة الأولى - 1998.
5. الخطيب التبريزي- الوافي - دار الفكر - دمشق - ط 4 - 1986م.
6. ابن خلكان - وفيات الأعيان - تحقيق د إحسان عباس- دار صادر بيروت.
7. السراج الطوسي- اللمع - تحقيق د عبد الحليم محمود وطه سرور- دار الكتب الحديثة 1965م.
8. السلمي- طبقات الصوفية - الخانجي - القاهرة - الطبعة الثالثة - 1986 م.
9. د شكري عياد - مدخل إلى علم الأسلوب - أصدقاء الكتاب -القاهرة- 1996م.
10. د.شوقي ضيف - تاريخ الأدب العربي - العصر العباسي الثاني - دار المعارف - القاهرة - الطبعة الثالثة عشر - 2004م.
11. عبد الرزاق الكاشاني- اصطلاحات الصوفية- تحقيق د عبد الخالق محمود- دار المعارف- القاهرة- الطبعة الثانية- 1984م.

12. ابن عطاء الله السكندري - الحكم - بشرح الشيخ أحمد زروق - تحقيق دكتور عبد الحليم محمود - كتاب الشعب - 1985 م.
13. ابن عطاء الله السكندري - لطائف المنن - تحقيق د عبد الحليم محمود - ط كتاب الشعب 1986م.
14. أبو القاسم القشيري- الرسالة القشيرية- دار الجيل - بيروت - الطبعة الثانية.
15. الكلاباذي - التعرف لمذهب أهل التصوف - دار الكتب العلمية - بيروت - الطبعة الأولى - 1993م.
16. د محمد عبد المنعم خفاجي- الأدب في التراث الصوفي- دار غريب- القاهرة-1980م.
17. د.محمد مفتاح- تحليل الخطاب الشعري - دار التنوير - بيروت - لبنان - الطبعة الأولى - 1985م.
18. لويس ما سينون - أخبار الحلاج - المكتبة الفلسفية - باريس - 1957م.
19. يوري لوتمان - تحليل النص الشعري- ترجمة وتقديم د. محمد فتوح أحمد - دار المعارف- القاهرة 1995.

ملخص البحث باللغة الإنجليزية

**Abstract**



- In his poetry, Al-Hallaj is keen on addressing the tastes of common people which is evident in using some everyday phrases, catchy expressions, and sometimes the riddles made up by employing the alphabet.

- In Al-Hallaj's poetry, art imagery plays a remarkable role in rendering the poetic message. Although his Sufi poetry in general, as mentioned before, has not reached the state of artistic maturity, his manipulation of imagery is sometimes so refined that his images are used as perfect rhetoric citations that work as proverbs or wise sayings such as his famous saying:

He was thrown into the sea tied up and ordered  
Never to get wet with water

- - Finally, the dearth of what we have received from Al-Hallaj's poetry, and the conflict that exists about the poetry attributed to him and others in the books of translations, prompts the researcher to recommend intensifying research and reviewing this poetry (attributed to him and others), and trying to verify it to view the picture in full and get the full benefit.

**keywords: Al-Hallaj - Al-Hallaj's poetry - Al-Hallaj's deviations – Al-Hallaj's puzzling poetical compositions - Sufi poetry.**

understanding of its reality. In his poetry, Al-Hallaj expressed this expanded understanding which was unacceptable to common people as well as to some sharia' scholars. Hence came the deviations, the accusation, and the murder.

- Despite the domination of the theoretical aspect in Al-Hallaj's poetry in general, in some of his poems and stanzas he expresses his pure Sufi experience, specifically that related to divine love and the associated emotional meanings.

- Music is carefully treated in Al-Hallaj's poetry so that most of the rhymes are rhythmic which is appropriate to singing and chanting. This helped in making his poetry popular among people.

- Repetition is an outstanding feature in Al-Hallaj's poetry. The research reveals that the Sufi experience; in both the theoretical and emotional aspects, is directly responsible for this feature.

- Al-Hallaj's preference of short stanzas and couplets leads us to say that he was influenced with a type of Persian poetry called the "Dubet" or two-line stanzas although he didn't use the same meter. He rather composed these couplets using the well-known Arabic metrical patterns. However, he was considered to be superficially influenced with the general framework. It is worth noting that this influence developed in subsequent ages where these couplets were composed by poets using the Arabic language and the Persian meter.

#### iv

to our understanding of the poetry. That is why it is appropriate to use some of these prosaic texts in the discussion of the related stanzas.

**The research results can be summed up in the following:**

- Al-Hallaj's Sufi poetry represents the early Sufi poetic experience in the Arab heritage; that is to say it hasn't reached, in general, the state of artistic maturity. In addition, some of the stanzas appear in improvised situations like those mentioned in the prosaic texts. Hence, the artistic employment of the Sufi symbol is not excessively present in his poetry unlike the subsequent great Sufi poets like Ibn Al-Farid, Ibn Arabi, among others. Perhaps the unsuccessful employment of the Sufi symbol was the reason behind his deviations that shocked the sharia' scholars.

- Al-Hallaj's poetry is dominated by the intellectual theoretical aspect which affects the style of poetic discourse; so that in many of his stanzas, he seems to be explaining a theory or clarifying an idea.

- Al-Hallaj's theoretical viewpoint is the basic premise of his poetry in general and is represented through his superior view of man who encompasses within him the secret of servitude and divinity since he possesses, in the eyes of the poet, a boundless will that can lead him to absolute reality. Al-Hallaj's theoretical viewpoint is also represented through his untraditional perspective of Islamic law (sharia') which combines respect and an expanded

iii



aspects. It is the poetry that encompasses Al-Hallaj's theoretical viewpoint and ideas that he wants to propagate and deliver to people. These ideas or viewpoint are no more than the Sufi conception of life and the universe whose most outstanding issues will be tackled in Al-Hallaj's poetry such as his attitude to Islamic Law ("sharia"), his view of man's soul and body, unity of religions, the inevitability of fate and the necessity of submitting to one's destiny, the mind's confusion, the issue of knowledge and science, and company on the path of mysticism. This part tackles two points related to this viewpoint namely; Al-Hallaj's deviations and puzzling poetical compositions.

**Part Two** deals with the third aspect; the Sufi emotional poetry that he composed as an expression of his Sufi state; love, yearning, unity, and communication, or of complaint, pain, and sadness. That is to say it is the poetry that reflects his pure Sufi experience without any intention to propose a viewpoint, clarify an idea, or propagandize a specific theoretical thought.

**Part Three** deals with the stylistic features of Al-Hallaj's poetry in general; the music, the poetic lexicon, the structures, and the art imagery. This helps in forming a comprehensive picture of this leading Sufi poetic production.

Finally, it is important to point out that Al-Hallaj's poetry is often mentioned in the context of prosaic texts that constitute an intellectual framework serving as a guide

## Al-Hallaj's Poetry Between the Sufi Viewpoint and the Poetic Discourse

Prof.Dr. Anas Attia Al-Feki

### Abstract:

This study aims at probing the depths of the Sufi viewpoint through tackling the poetic discourse in the poetry of Al-Hussein Bin Mansour Al-Hallaj; the great Sufi poet who represents the pioneer generation of Sufism; the Sufism of the third and fourth centuries AH, who was killed as a victim of his own beliefs and who sparked a heated debate in the east and the west.

Indeed, the nature of Al-Hallaj's poetry is the reason of choosing the title of the research because his poetry in general does not go beyond three aspects:

**First aspect:** Putting forth the theoretical viewpoint through an accompanying emotional experience

**Second aspect:** Putting forth the theoretical viewpoint directly where the poet's spirit totally or almost disappears

**Third aspect:** Describing his emotional state without deliberately proposing a specific viewpoint; this aspect incorporates the poetry of divine love together with the associated states.

Hence, the research is divided into **three parts**:

**Part one** tackles the theoretical viewpoint in Al-Hallaj's poetry which constitutes the larger portion of his poetry and deals with the abovementioned first and second



## أصل الكلمة بين الثنائية والثلاثية دراسة إحصائية تحليلية في المعجم العربي (كتاب الهمزة نموذجًا)

أ.د./ إسلام محمّد عبد السلام\*

[Islamm\\_abdelsalam@yahoo.com](mailto:Islamm_abdelsalam@yahoo.com)

### تقديم:

الحمد لله، والصلاة والسلام على سيدنا رسول الله وعلى آله وصحبه ومن والاه.

تمثل الدراسات الإحصائية الحديثة تطورًا ملموسًا في مجال اللغويات؛ حيث تمدّ البحث العلميّ بنظريات مفيدة يمكن أن تبني عليها دراسات أخرى تصل في نهاية الأمر إلى معرفة الجذور الأولى للّغات بما يساعد على فهم طبيعة تلك اللّغة، ثمّ التعرف على ما حولها من قضايا حيويّة ترتبط من قريب أو بعيد بأصحاب هذه اللّغة.

ومن الإنصاف أن نذكر لعلمائنا القدامى من أبناء لغة الصّاد ريادتهم وسبقهم إلى هذا المجال، فقد تناولوا لغة القرآن الكريم بدراسات مستفيضة لا تكاد نرى لها نظيرًا في لغات العالم في العصور الوسطى، سواء أكانت دراسات إحصائية أم استقرائية أم تحليلية أم غير ذلك مما أقرّه علماء اللّغويات في العصر الحديث، والذين لم يملكو - أمام هذه الجهود المبهرة - إلا أن يعترفوا

\* المعهد العالي للدراسات النوعية بالهرم، جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا.

بعضة علمائنا العرب من اللغويين الأفاضل الذين حازوا قصب السبق في تلك الدراسات اللغوية الرائدة، وقد سلك الأستاذ الدكتور إسلام عبد السلام تلك السبيل في هذه الدراسة القيمة التي نحن بصدها الآن انطلاقاً مما حرص عليه علماءنا القدامى من التوصل إلى أصول الاشتقاق في اللغة العربية، فانتهج المنهج الإحصائي التحليلي الوصفي الحديث؛ ليطبقة على عينة محددة من المعجم العربي وهي : "كتاب الهمزة" أو "باب الهمزة" وانتقى مجموعة متنوعة من المعاجم تمثل المراحل الزمنية المختلفة للغة العربية، وهي : معجم مقاييس اللغة، ولسان العرب، والمعجم الكبير؛ ليثبت - بدقة - الرأي الزاجح في قضية شغلت أذهان القدامى والمحدثين ، ألا وهي قضية أصل الكلمة في اللغة العربية بين الثنائية والثلاثية.

ومن خلال ذلك الطرح فتح هذا الباحث المتميز باباً قوياً لمن يريد أن يواصل البحث في بقية حروف المعجم العربي للوصول إلى نتائج دقيقة موزونة بالإحصائيات الحديثة.

إنه جهدٌ مشكورٌ في مجال الدراسات اللغوية، نسأل الله تعالى أن يجزي صاحبه خير الجزاء ، وأن يوفقه إلى مزيد من الدراسات المتميزة.

فضيلة الأستاذ الدكتور/ أنس الفقي

عميد المتطلبات الجامعية ورئيس التحرير

## ملخص:

اهتم اللغويون بقضية ثنائية الألفاظ وثلاثيتها؛ جاء في معجم مقاييس اللغة أن الألفاظ الثلاثية أصلها ثنائي، قال: "(قط) القاف والطاء أصل صحيح يدل على قطع الشيء بسرعة..... ، وقطف، وقطع، وقطم ، وقطل ، جميعها تتضمن معنى قطع .

وعلى الجانب الآخر يقول د. عبد الصبور شاهين موجهاً النقد للثنائية: "إن صحّت في بعض الأفعال، فهي صحّة اتفافية، غير مطّردة في كلّ أفعال اللغة العربية".

والواقع يشير إلى أنّ الثنائية لا تتوافق مع عدد كبير من جذور اللغة العربية التي تباينت في دلالة معاني كلماتها الثلاثية مع دلالة الأصل الثنائي، فقد تنطبق على عدد من الألفاظ، ولكنها لا تصلح في معظم ما ورد في الباب المعجمي.

فالمعاني في باب القاف والطاء لا تشترك جميعها في المعنى ذاته كما ذكر الثنائيون، وهو "القطع" ف: " قطن: استقرار، قطو: مقاربة في المشي، قطب: يدل على الجمع، قطر: الناحية، والأقطار: الجوانب، والتتابع" ، فبينها بون شاسع .

ووضح في هذا دراسة كتاب الهمزة أن 127 مادة من أصل 209 مادة بنسبة 60.8% لا ترتبط دلالتها بالأصل الثنائي، و 82 مادة من الأصل نفسه بنسبة 39.2% لها أصل ثنائي.

وهي نسبةٌ تشير إلى أنّ بعض الجذور العربيّة تردّ إلى أصلٍ ثنائيّ، لكن هذه النسبة هي أقلّ من أن تصلح لتكوين نظريّة، فألفاظ اللّغة العربيّة الثلثيّة لا يشترك معظمها كما هو واضح في حرفين تحت معنى عامٍ واحدٍ.

الكلمات المفتاحية: الثنائية - الثلاثية - أصل الكلمة - الهمزة - المعجم.

تطلّ علينا منذ القدم قضيةٌ خلافيةٌ بين العلماء، وهي قضيةٌ ثنائيّة الألفاظ وثنائيّتها التي اهتمّ بها اللّغويّون القدامى والمحدثون، بدأ الإشارة إلى هذه القضية الخليل بن أحمد (ت170هـ) عندما بدأ ترتيب معجمه بالثنائيّ في معجم العين، وفيه يقول: "والمضاعف في البيان ما كان حرفاً عجزه مثل حَرْفي صدره، وذلك بناءً يستحسنه العربُ، فيجوز فيه من تأليف الحروف جميع ما جاء من الصّحيح والمعتل .....، وينسب إلى الثنائيّ؛ لأنّه يضاعفه، ألا ترى الحكاية أنّ الحاكي يحكي صلصلة اللّجام، فيقول: صلّصل اللّجام، وإن شاء قال: صلّ صلّ يُخفّف مرّة اكتفاءً بها، وإن شاء أعادها مرّتين أو أكثر من ذلك، فيقول: صلّ، صلّ، يتكلّف من ذلك ما بدا له." (1)

فهو يربط بين دلالة الألفاظ الثنائيّة والطبيعية، حيث يرى: "أنهم توهموا في صوت الجندب استطالةً ومدّاً، فقالوا: صرّ الجندب صريراً، وفي صوت الأخطب ترجيعاً، فقالوا: صرّصر." (2)

وأشار سيبويه (180هـ) إلى ذلك حيث قال: "ومن المصادر التي جاءت على مثالٍ واحدٍ حين تقاربت المعاني قولك: النّروان، والنّقران، وإنّما هذه الأشياء في زعزة البدن واهتزازه في ارتفاع." (3)

وذكر ابن فارس (ت395هـ) في معجم مقاييس اللغة أنّ الألفاظ الثلاثية أصلها ثنائي، قال: " (قط) القاف والطاء أصل صحيح يدلّ على قطع الشيء بسرعة عرضاً<sup>(4)</sup>.... و" قطع" القاف والطاء والعين أصل صحيح واحدٌ ، يدلّ على صرْمٍ وإبانة شيءٍ من شيءٍ، يقال: قطعتُ الشيءَ أقطعه قطعاً<sup>(5)</sup>.... و"قطف" القاف والطاء والفاء أصل صحيح يدلّ على أخذ ثمرةٍ من شجرةٍ... ، و"قطل" القاف والطاء واللام أصل صحيح يدلّ على قطع الشيء ... و"قطم" القاف والطاء والميم أصل صحيح يدلّ على قطع الشيء. "<sup>(6)</sup>

وابن جني أشار إلى ما ذهب إليه الخليل وسيبويه، قال في خصائصه: "باب في إمساس الألفاظ أشباه المعاني.... اعلم أنّ هذا موضعٌ شريفٌ لطيفٌ، وقد نبّه عليه الخليل وسيبويه ....، وذلك أنّهم كثيراً ما يجعلون أصوات الحروف على سمّت الأحداث المعبر بها عنها، من ذلك خضم وقضم، فالخضم لأكل الرطب، كالبطيخ.... ، والقضم للصلب اليابس ، نحو قضمت الدابة شعيرها.."<sup>(7)</sup> ويقول في موضع آخر: "وذلك قولهم: "بحث"، فالباء لغظها تُشبه بصوتها خفقة الكف على الأرض، والحاء لصحها(بحة في الصوت) تشبه مخالبا الأسد ومرائن الذئب ونحوهما إذا غارت في الأرض، والتاء للثقت والبت في التراب."<sup>(8)</sup> والخليل قصد بالثنائي في كتاب العين ما اجتمع فيه حرفان من الحروف الصحيحة، ولو مع تكرار أحدهما في أي موضع<sup>(9)</sup>، والتزم ابن دريد المنهج نفسه، يقول: "الثنائي الصحيح لا يكون حرفين البتة إلا والثاني ثقيل ( أي مضعّف)، حتّى يصير ثلاثة أحرف؛ اللفظ ثنائي والمعنى ثلاثي، وإتّما سمي ثنائياً للفظه وصورته، فإذا صرت إلى المعنى والحقيقة كان الحرف الأول أحد



الحروف المعجمية، والثاني حرفين مثلين، أحدهما مدغم في الآخر، نحو بتّ  
بيئّ بتّا، في معنى قطع، وكان أصله بتّ، فأدغموا التّاء في التّاء، فقالوا: بتّ." (10)

والكثير من علماء النّحو والصّرف قديماً يؤكّدون أنّ أقلّ الأبنية في العربية  
الثلاثي، حرفٌ يبتدأ به، وحرفٌ يوقف عليه، وحرفٌ يكون واسطة بين المبتدأ به  
والموقوف عليه، يقول ابن عصفور: أبنية الأسماء الأصول أقلّ ما تكون ثلاثة،  
وأكثر ما تكون خمسة ، ولا يوجد اسمٌ متمكّن على أقلّ من ثلاثة أحرف، إلا أن  
يكون منقوصاً، نحو: يد، ودم وبأيهما." (11)

وهي عندهم أكثر الصّيغ استعمالاً ، قال أبو بكر الرّبدي في مختصر  
كتاب العين: "عدّة الثّنائي سبعمائة وخمسون، والمستعمل منه أربعمائة وتسعة  
وثمانون، وعدّة الثّلاثي تسعة عشر ألفاً وستمائة وخمسون، المستعمل منه أربعة  
آلاف ومائتان وتسعة وستون، وعدّة الرّباعي ثلاثمائة ألف وثلاثة آلاف  
وأربعمائة، المستعمل ثمانمائة وعشرون، وعدّة الخماسي ستّة آلاف ألف  
وثلاثمائة ألف وخمسة وسبعون ألفاً وستمائة، المستعمل منه اثنان وأربعون." (12)  
والثّنائي في رأى النّحاة تعرّض لحذف، مثل: أب، أخ، يد ، دم يقول ابن  
مالك :

وليس أدنى من ثلاثي يرى      قابل تصريف سوى ما غيراً

يعنى أنّه لا يقبل التصريف من الأسماء والأفعال ما كان على حرفٍ واحدٍ أو على حرفين، إلا إن كان محذوفاً منه، فأقل ما تبنى عليه الأسماء المتمكّنة والأفعال ثلاثة أحرف، ثمّ قد يعرض لبعضها نفصّ ك "يد، وقُل ، ومُ الله." (13)

وفي العصر الحديث منذ سنة 1881م تبنّى الأب أنستاس الكرملّي فكرة الثنائيّة، يقول: "اللغويّون على فريقين متعادلين: فريقٌ يذهب إلى أنّ الكلم وضعت في أوّل أمرها على هجاء واحد: متحركٌ فساكنٌ، محاكاةً لأصوات الطّبيعة ثمّ زيد فيها حرفٌ أو أكثر في الصّدر، أو القلب، أو الطّرف، فتصرّف المتكلمون بها تصرّفًا يختلف باختلاف البلاد، فكان لكلّ زيادةٍ، أو حذفٍ، أو قلبٍ .....، غايةٌ أو فكرةٌ دون أختها، ثمّ جاء الاستعمال فأقرّها مع الزّمن على ما أوحته إليهم الطّبيعة ... وفريقٌ يقول: إنّ الكلمة وضعت في أوّل نشوءها على ثلاثة أحرف ..... على أنّنا اتّبعتنا الرّأى الأوّل، منذ أولعنا بهذه اللّغة الرّائعة، فأخذنا بنشره وتفصيل وقائعه منذ سنة 1881م." (14)

والثنائيّة عند الأب مرمجى الدومنيكي: " هي النظريّة القائلة بأنّ الأصول في العربيّة - وكذلك في أخواتها السّاميّة - ليست الألفاظ ذوات الحروف الثّلاثة، بل ذوات الحرفين، إذ من شأن الثّلاثيّات أن تردّ إلى الثّنائيات." (15)

وفي كتاب الفلسفة اللّغويّة لـ"جرجي زيدان" ذكر الكاتب: " أنّ الألفاظ المانعة الدّالة على معنى في نفسها يردّ معظمها بالاستقراء إلى أصول ثنائيّة تحاكي أصواتًا طبيعيّة." (16)، وأنّ للمعنى الواحد ألفاظًا عديدةً تتقارب لفظًا، ويمكن تقسيم ألفاظ المعنى الواحد إلى مجموعات تشترك ألفاظ كلّ مجموع منها بحرفين هما الأصل المتضمّن المعنى الأصلي، والزيادة ربّما نوعته تنوعيًا

خفيفاً، مثل قَطَّ ، وقطَّبَ ، وقطفَ، وقطعَ، وقطمَ ، وقطلَ ، جميعها تتضمن معنى قطع" (17)، وذكر أن اللغويين يردون كلاً من الاسم والفعل إلى أصولٍ معظمها ثلاثية، وبعضها رباعية، ولا يرون هذه الأصول قابلة للرد إلى أقل من ذلك، وأنه يرى على العكس منهم- أنها قابلة ولو بعد العناء. (18)، ويرى أن الحرف المزيد واقع في آخر الكلمة، وهذا هو الأغلب. (19)

وعلى الجانب الآخر يقول د. عبد الصبور شاهين موجّهاً النقد للثنائية: "إن صحّت في بعض الأفعال، فهي صحّة اتفاقية، غير مطّردة في كلّ أفعال اللّغة العربيّة ، واللّغة أوسع من بضع مئات من الكلمات تحقّقت في بنيتها ظاهرة معيّنة، قد تكون نشأت في ظروفٍ خاصّة لم تتوفر لبقية مادتها، التي تصل إلى أكثر من اثني عشر ألف جذر." (20)

"فالمشكلة ناشئة في الأصل عن اختلاف دلالة الثلاثي إلى درجة الانقطاع الكامل بين معنى وآخر، فيكيف تؤدي زيادة حرف واحد على الثنائي إلى هذا التعدد في المعنى، دون أن يربط بين هذه المعاني تصوّر مجازي." (21) ويقول د. إبراهيم أنيس: "لقد غالى ابن جني في هذا، ومعه الثعالبي صاحب " فقه اللّغة" إذ جعلاً مجرد الاشتراك في أصلين فقط من الأصول الثلاثة دليلاً على الاشتراك في معنى عام لبعض الكلمات، فيقرر أنّ المعنى العام للتفرقة يكون بصوتي "الفاء والرّاء"، والمعنى العام للقطع يكون بالقاف والطّاء إلى غير ذلك من تخيلات وتأمّلات تشبه أحلام اليقظة." (22)

كلّ هذا دفعني إلى أن أطرق هذا الباب لأتّكشّف الثنائية والثلاثية في لغتنا العربيّة من خلال دراسة معجميّة إحصائية لكتاب الهمزة، معتمداً في ذلك على

معجم مقاييس اللغة، لسان العرب، المعجم الكبير، منتهج المنهج الوصفي الإحصائي لجذور باب الهمزة بترتيب الهمزة مع الباء وما معها في الثلاثي، ثم الهمزة مع التاء وما معها في الثلاثي ..... وهكذا "

وبهذه الدراسة الإحصائية نقدّم رأياً صحيحاً يجلو حقيقة رأي القدماء والمحدثين في الثنائية والثلاثية، دون تعليل، أو تأويل، أو تكلف، أو افتراضات قد تكون بعيدة عن اللغة، أو اتهامات متبادلة بين الطرفين.

### 1- باب الهمزة والباء وما معها في الثلاثي:

#### أب

" للهمزة والباء في المضاعف أصلان: أحدهما: المرعى، والآخر: القصد والتّهيو " أب للسير أباً: تهيأ للذهاب وتجهّز، و-: هزم عدوه بحملة صادقة، و- إلى وطنه: نزع واشتا، و- الشيء: حرّكة، و- فلانا: قصده، و-: الكلاء، المرعى.

#### أب أ

أباه بسهم: رماه به.

#### أ ب ت

" الهمزة والباء والتاء أصل واحد، وهو الحرّ وشدّته. أبت اليوم أبناً: اشتدّ حرّه، وسكنت ريحُه، و- فلان عن الشراب: انتفح، و- الغضب : اشتدّت سورتَه.

#### أ ب ث

أبث - أبناً: قفز، أبث - أبناً: أشر ونشط.

### أ ب د

"الهمزة والباء والذال يدلُّ بناؤها على طول المدّة، وعلى التّوحش."  
أبَدَت البهيمة: توحّشت، و- الرّجل بالمكان: أقام به ولم يبرحه، و-  
الشيء: خلّده، و- الدّار: أقفرت من أهلها. والأبد: الدائم، و-: الدهر.

### أ ب ر

"الهمزة والباء والرّاء يدلُّ بناؤها على نَحْس الشيء بشيء محدد."  
أبَرَ النّخل: أصلحه، و- العقرب فلانًا : ضَرَبْتَهُ بإبْرَتِهَا، و-فلانًا: آذاه  
واغتابه. والإبرة: أداة من المعدن، وإبرة العقرب: التي تلدغ بها، وأبْرَثَهُ: لسعته أي  
ضربته بإبْرَتِهَا.

### أ ب ز

"الهمزة والباء والرّاي تدلُّ على القلق والسّرعة وقلة الاستقرار."  
أبَزَّ أَبْرًا: قفز في عدوه.

### أ ب س

"الهمزة والباء والسّين تدلُّ على القهر."  
أبَسَ - أبسا : صَغَرَهُ وحقّره، و- فلانا : زجره وروّعه، و-: حبسه، و- :  
غاضه وأغضبه.

### أ ب ش

أبش الشيء: جمعه، والأبش: الجمع، تأبش: تجمع.

### أ ب ص

أبَصَ - أبصًا: أرِنَ ونَشِطَ.

## أ ب ض

أبض: الأَبْضُ الشَّدُّ، الحركة، السَّكُونُ (ضد)

## أ ب ط

"الهمزة والباء والطاء أصل واحد وهو إبط الإنسان."

أبطه - أبطاً: أنزله ونقصه، وعن ابن الأعرابي: أبطه الله وهبطه، بمعنى واحد.

## أ ب ق

أبق العبد أبقاً: هرب من سيده، وفي القرآن الكريم: ﴿إِذْ أُنزِلَ إِلَى الْفُلْكِ

الْمَشْحُونِ﴾ الصافات: ١٤٠ أى: حين فر إلى الفلك.

## أ ب ك

"الهمزة والباء والكاف، أصل واحد، وهو السمين."

أبك الشيء أباكاً وأبكاً كثيراً، و- الرجل: كثر لحمه وسمين.

## أ ب ل

"الهمزة والباء واللام بناء على أصول ثلاثة: الإبل، وعلى الاجتزاء، وعلى

النقل والغلبة."

أبل الإبل أبولاً كثرت، و- العشب: طال، و- فلان أبلاً: تنسك وترهب،

و-: غلب وامتع، و- الإبل والوحش: جزأت عن الماء بالرطب، و- الإبل

بالمكان أبولاً: أقامت به.

## أ ب ن

"الهمزة والباء والنون، تدل على الذكر، وعلى العقد، وقفو الشيء."

أَبَنَّ فَلَانًا: اتَّهَمَهُ وَعَابَهُ، وَ- الطَّعَامُ: يَبِسُ ، وَأَبَّنَ الْأَثَرَ: اقْتَفَاهُ وَتَتَبَّعَهُ، وَ-  
فَلَانًا: عَابَهُ، وَ- مَدَحَهُ فِي حَيَاتِهِ أَوْ بَعْدَ مَمَاتِهِ، وَأَغْلَبَ التَّابِينَ فِي ذِكْرِ مَحَاسِنِ  
الْمَيِّتِ.

### أ ب هـ

"الهمزة والباء والهاء تدلُّ على النَّبَاهَةِ وَالسَّمْوِ."

أَبَهُ لَهُ، وَبِهِ - أَبْهًا - فَطِنَ لَهُ ، وَيُقَالُ : هُوَ لَا يُؤْبَهُ لَهُ: لَا يَحْتَقِلُ بِهِ،  
لِحَقَارَتِهِ، وَفَلَانًا بِكَذَا: اتَّهَمَهُ بِهِ.

### أ ب و

"الهمزة والباء والواو، يدلُّ على التَّربِيَةِ وَالْعُدْوِ."

أَبَا أُبُوَّةَ: صَارَ أَبًا، وَ- الْيَتَمَ: كَانَ لَهُ كَالأَبِ فِي التَّغْذِيَةِ وَالتَّربِيَةِ.

### أ ب ي

"الهمزة والباء والياء يدلُّ على الامْتِنَاعِ."

أَبَى الشَّيْءَ: امْتَنَعَ عَنْهُ، وَأَبَى كَذَا: تَرَفَّعَ عَنْهُ أَوْ كَرِهَهُ فَتَجَنَّبَهُ. وَأَبَى إِلَّا كَذَا: لَمْ  
يَرْضَ شَيْئًا غَيْرَهُ، وَفِي الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ: ﴿وَيَأْتِي اللَّهَ إِلَّا أَنْ يُتِمَّ نُورَهُ﴾ التَّوْبَةُ: ٣٢.  
بَعْدَ تَتَبُّعِ الْجَذْرِ الْمَضْعُفِ (أَبَّ) وَمَقَارِنَتِهِ بِالْكَلِمَاتِ الثَّلَاثِيَّةِ فِي الْبَابِ نَفْسِهِ،  
نَجَدْنَا أَنَّ بَعْضَ مَعَانِي الْكَلِمَاتِ اتَّفَقَ مَعَ مَعْنَى الثَّنَائِيِّ (الْحَرَكَةُ) ف (أَبَا: رَمَى،  
أَبَتْ: نَشِطَ ، أَبَزَّ: الْقَلْقُ وَالسَّرْعَةُ، أَبَصَّ: نَشِطَ ، أَبَضَّ: الْحَرَكَةُ، أَبَقَّ: هَرَبَ، أَبَنَّ  
الْأَثَرَ: اقْتَفَاهُ وَتَتَبَّعَهُ)

وَنَجَدْنَا تَبَايُنًا وَاضِحًا بَيْنَ بَاقِي كَلِمَاتِ الْبَابِ الثَّلَاثِيَّةِ وَالْأَصْلِ الثَّنَائِيِّ  
ف (أَبَتْ: الْحَرَّ، أَبَدَّ: طَوَّلَ الْمَدَّةَ وَالتَّوَحُّشَ، أَبَرَّ: نَحَسُ الشَّيْءِ بِشَيْءٍ مُحَدَّدٍ، أَبَسَّ:

القهر، أبش: الجمع، أبط: إبط الإنسان، أبك: الوفرة، أبل: الأبل: الكثرة، أبه:  
النباهه والسّمو، أبو: التّربية والعُدو، أبي: الامتاع.  
ستة جذور اتّقت مع الثّنائِي بنسبة 34% ، وأحد عشر جذراً اختلفت معه  
بنسبة 65%.

## 2- باب الهمزة والتّاء وما معهما في الثّلاثي:

أ ت

" آتّه يؤتّه، إذا غلبه بالكلام، أو كَبَّتَه بالحُجّة."  
أْت رأسه أْتًا: شَدَحَه، و- فلانًا : بَكَّتَه بالكلام ، و- خصمه: كَبَّتَه بالحُجّة،  
وغلبه.

أ ت ب

"الهمزة والتّاء والباء أصلٌ واحدٌ، وهو شيء يشتمل به الإبط."  
آتبه إيتابًا: حناه وقوسه، آتبت الأيام ظُهرَه . تَأْتَب الثوبُ: صار إيتبا، و-  
الشّيء: تصلَّب، و- الجارية بالإتْب: لَبِسْتَه، و-فلانٌ للأمر: استعدّ، الإِتْبُ : بُرْدٌ  
أو ثوب، و-: ما قصر من الثّياب فَنَصَفَ السّاقَ، أي بلغ نصفه.

أ ت د

الإِتاد: حَبَلٌ تضبط به رجلُ البقرة إذا حُلبت.

أ ت ر

آتر الرجل إيتارًا: أفرعه.

أ ت ل

"الهمزة والتّاء واللام تدلُّ على أصلٍ واحدٍ، وهو البَطء والتثاقل."



أَتْلُ فلانٌ أَتْلاً: قارب الخَطْوَ في غضب، و-: مشى بتثاقل، و- من الطَّعام والشَّراب: امتلاً.

## أ ت م

"الهمزة والتَّاء والميم، تدلُّ على انضمام الشَّيء، بعضه إلى بعض."  
أَتَم فلانٌ بالمكان أتمًّا: أقام وتَبَّتْ، و- بين الشَّيئين: جمع بينهما و- الشَّيء: قطعه، الأتم: الإبطاء، المأتم: كلُّ مجتمع من رجال أو نساء في حزن أو فرح، وغلب استعماله في الحزن.

## أ ت ن

"الهمزة والتَّاء والنون أصلٌ واحدٌ، وهو الأنثى من الحُمُر."  
أَتَنَّ - أتنًّا: قارب الخَطْوَ في غضب، و- فلانٌ بالمكان: تَبَّتْ وأقام، الأتان: أنثى الحمير.

## أ ت و

"الهمزة والتَّاء والواو تدلُّ على مجيء الشَّيء وإصحابه وطاعته."  
أَتَا الشَّجر: طلع ثمره، و- كَثُرَ حَمْلُهُ، و-: بدا صلاحه و- الماشية إِتاءً: كَثُرَتْ، و- الدَّابةُ: استقامت في السَّير، والإِتاء: العَلَّة، و-: الرزق.

## أ ت ي

أَتَى: جاء، ويقال: أتى الأمرُ: قُرِبَ ودنا، و-: عاد، و- بالشَّيء: أحضره، و-: مرَّ به، وفي القرآن الكريم: ﴿ مَا تَدْرُ مِنْ شَيْءٍ أَتَتْ عَلَيْهِ إِلَّا جَعَلَتْهُ كَالرَّمِيمِ ﴾  
الدَّارِيَات: ٤٢، و- الشَّيء: جاءه، وأتى البناء ونحوه من أساسه: هدمه، وفي

القرآن الكريم: ﴿ فَأَتَى اللَّهَ بُنِيَّهِمْ مِنَ الْقَوَاعِدِ ﴾ النحل: ٢٦، و- الشيء، أو الأمر: فَعَلَهُ، وفي الحديث: "إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ أَنْ تُؤْتَى رُحْصُهُ كَمَا يَكْرَهُ أَنْ تُؤْتَى مَعْصِيَتُهُ"، و- المرأة: باشرها، و- الخبر فلانًا: بَلَّغَهُ.

دلّ الجذر الثنائي على (القهر/ الشّدخ)، واختلفت معاني الجذور الثلاثية مع الأصل الثنائي، وكانت كالاتي: (أتب: العوج واليبس، أدد: حبل، أتر: الفرع ، أتل: البطة والثناقل، أتم: الضم، والقطع، والإبطاء، والإقامة، أتن: أنثى الحمار، الإقامة، أتو: النمو الإعطاء، السرعة، أتى: المجيء والفعل. وعليه فنسبة الاتفاق بين الجذور الثلاثية والجذر الثنائي صفر % ، ونسبة الاختلاف 100%.

### 3- باب الهمزة والنّاء ما معهما في الثّلاثي

أ تّ

"هذا بابٌ يتفرّع من الاجتماع واللين، وهو أصل واحد."  
أتّ: كثر والتف، والمرأة أتّا: امتلأ جسمها، وتمّ قوامها، أتّث الشيء: وطّأه ووثره ، و- البيت: فرشته بالأثاث. والأثاث: المالُ كُلُّه، و-: المتاع من لباس وفرّاش.

أ ث ر

"الهمزة والنّاء والرّاء له ثلاثة أصول: تقديم الشّيء، وذكر الشّيء، ورسم الشّيء الباقي."

أثر خُفَّ البعير أثرًا: جعل في باطنه علامة ، و- الشيء: فضَّله وقدمه،  
و- الحديث: نقله عن غيره ورواه، " قَالَ تَعَالَى: ﴿ فَكَأَلِ إِنَّ هَذَا إِلَّا سِحْرٌ يُؤْتَرُ ﴾ ﴿١٤﴾  
المدثر: ٢٤، أثر بالشيء: أُلِعَ به، و- على أصحابه: فضل نفسه عليهم في  
القسم، و- فلانٌ أن يفعل كذا: فضَّله وقدمه، أثر الشيء: اختاره ، و- فلانًا  
بالشيء: اختصه به، و- فلانًا على فلانٍ: فضَّله عليه وقدمه ، وأثر في الشيء  
وبه: ترك فيه أثرًا، والأثر: العلامة، و-: الخبر، و-: ما يروى عن الصحابة من  
قولٍ أو فعل.

### أ ث ف

" الهمزة والنَّاء والفاء تدلّ على التَّجْمَعِ والثَّبات. "  
أثَّف: ثبت واستقرّ، تأثَّف القومُ على الأمر: تعاونوا عليه، و- الناسُ  
فلانًا: صاروا حواليه كالأثافي وتكنّفوه، والأثافي: الجماعة من الناس.

### أ ث ل

"الهمزة والنَّاء واللام تدلُّ على أصل الشيء وتجمُّعه."  
أثَّل: تأصَّل وقُدِّم، أثَّل: كَثُرَ ماله، و- الشيء: أصله، وفلانًا برجالٍ:  
كثرة بهم، و- على فلان الديونَ : كثرتها وجمَّعها عليه. وتأثَّل المال : تأصَّل  
وزكا، و- الشيء: تجمَّع.

### أ ث م

"الهمزة والنَّاء والميم تدلّ على أصلٍ واحدٍ، هو البَطء والتَّأخُّر."

أثم فلان: وقع في الإثم ، والإثم: الذنب ، و- الناقة: أبطأت فهي أئمة،  
تأثم فلان: كف عن الإثم وتجنّب، تأثم من الشيء: تحرّج منه ، و- من الشيء:  
تاب منه واستنفر.

### أ ث و - ي

أثا الرّجل وبه وعليه : أخبر بعيوبه ، و-: وشى به.  
دلّ الجذر الثنائيّ (أث) على الاجتماع واللين، واختلف مع هذا المعنى  
بعض معاني الكلمات الثلاثية (أثر: تقديم الشيء، ذكر الشيء، رسم الشيء  
الباقي، أثم: الذنب، والبطء والتأخر، أثنو- ي: الوشاية،، واتفق مع المعنى  
الثنائيّ (أثف: التّجمّع ، أثل: التّجمّع .  
اتفقت ثلاثة جذور في المعنى العام بنسبة 50%، واختلفت ثلاثة جذور  
مع الجذر الثنائيّ بنسبة 50%.

### 4- باب الهمزة والحيم وما معهما في الثلاثي

#### أ جّ

"الهمزة والحيم لها أصلان: الحفيف، والشّدة: إمّا حرّاً، وإمّا ملوحةً."  
أجّت النارُ أجيّاً وأجّةً: اتّقدت، وسُمع صوت لهيبا، و-الشيء: أضاء.  
و- القومُ: اختلفت كلامهم مع حفيف مشيهم، و-الرّحلُ: صوت، وأجّ الماءُ:  
أحدث صوتاً عند انصبابه، وفلانٌ: أسرع وهرولاً، و- الماءُ أجوجاً: اشتدّت  
ملوحته، و- الحرُّ: اشتدّ، الأجاجُ: الشّديد الحرارة، ومن الماء: ما اشتدّت  
ملوحته.

## أ ج أ

أَجَأَ : فَرَّ وَهَرَبَ.

## أ ج د

"الهمزة والجيم والدال أصلٌ واحدٌ هو الشَّيءُ المعقود."

أَجَدَ البناءُ أَجْدًا: أَحْكَمَهُ وَقَوَّاهُ ، و- اللهُ فَلَانًا: قَوَّاهُ وَوَثَّقَ خَلْقَهُ، أَجَدَ البناءُ وَغَيْرَهُ: بَالِغٌ فِي إِحْكَامِهِ وَتَوْثِيقِهِ.

## أ ج ز

أَسْتَأْجَزَ عَلَى الْوَسَادَةِ: انْحَنَى عَلَيْهَا وَلَمْ يَتَكَيَّ، الْإِجَازَةُ: الْاعْتِمَادُ عَلَى الْوَسَادَةِ دُونَ اتِّكَاءِ.

## أ ج ط

إِجْطَ ، وَاجِطَ : صَوْتٌ زَجْرٌ لِلْغَنَمِ.

## أ ج ل

أَجَلَ الشَّيْءُ - أَجُولًا : تَأَخَّرَ ، و- لِأَهْلِهِ أَجْلًا: اِحْتَالَ وَكَسَبَ وَجَمَعَ ، و- الشَّيْءُ حَبَسَهُ وَمَنَعَهُ ، و- عَلَيْهِمُ الشَّرُّ: جَنَاهُ وَجَلَبَهُ، أَجَلَ لِلشَّيْءِ: ضَرَبَ لَهُ أَجَلًا وَحَدَّدَهُ، وَالشَّيْءُ: أَخَّرَهُ إِلَى مَدَّةٍ، و-: جَمَعَهُ ، يُقَالُ: أَجَلَ الْمَاءَ فِي الْحَوْضِ.

## أ ج م

"الهمزة والجيم والميم لا تخلو من التَّجَمُّعِ والشَّدَّةِ."

أَجَمَتِ النَّارُ: تَوَقَّدَتْ وتَلَهَّبَتْ، و- المَاءُ أَجَمًا: تَغَيَّرَ، وتَأَجَّمَتِ النَّارُ:  
ذَكَتْ وتَأَجَّجَتْ، و- النَّهَارُ: اشْتَدَّ حَرُّهُ.

## أ ج ن

"الهمزة والجيم والنون كلمة واحدة، أجن الماء، إذا تغير" أجن الماء:  
تَغَيَّرَ طَعْمًا وَلَوْنًا.

يدلُّ الجذر الثنائي على (الحفيف وشدة الحر، أو شدة الملوحة) ومن  
معانيه: أ ج فلان: أسرع وهرول، وهو يتوافق مع الثلاثي أ ج ن: فرّ وهرب ومع  
"أجم" التي لا تخلو من التجمع والشدة.

وبينه - الجذر الثنائي - وبين معاني الكلمات الثلاثية فرق شاسع (أجد:  
توثيق الخلق، والشئ المعقود، أ ج ن: التوسد، أ ج ن: صوت زجر للغنم، أ ج ن:  
التأخر، المدة والغاية، التجمع، أ ج ن: التغيير)

اتفقت ثلاثة جذور من ثمانية جذور في معنى عام، وتباين من الثمانية  
خمسة جذور؛ لتكون نسبة التوافق 37.5%، ونسبة الاختلاف 62.5%.

## 5- باب الهمزة والحاء وما معهما في الثلاثي

### أ ح

" الهمزة والحاء أصل واحد وهو حكاية السعال، وما أشبهه من عطش وغيظ."  
أ ح فلان أحًا: سعل، و-: ردد التثنيح في خلقه، و-: عطش، و-  
الصدر: صغن من الغيظ أو الفم، و- القوم: سمع لهم حفيف عند المشي،  
الأحاح: صوت المتوجع من غيظ أو حزن و-: اشتداد الحر أو العطش، و-  
اشتداد الحزن والغم، و-: الغيظ والصغن.

## أ ح ن

"الهمزة والحاء والنون كلمة واحدة، وهو الحقد في الصدر."  
أَحَنَ عليه أحنًا: حَقَّدَ عليه، و-غضب عليه، آحنه مؤاحنة: عاداه وحقد عليه، يقال: بينهما مضاعنة عظيمة.  
وافق الجذر الثنائي (أَح) الجذر الثلاثي (أحن) في معنى المضاعنة؛ لتكون نسبة التوافق 100%، ونسبة الاختلاف صفر%.

### 6- باب الهمزة والحاء وما معها في الثلاثي

## أ خ

"الهمزة والحاء أصلان : أحدهما تأوّه أو تكرّه ، والأصل الآخر طعام بعينه."  
أخ : كلمة توجّع وتكرّه من غيظٍ أو حزنٍ ، إخ: كلمة تقال زجرًا للصبّي عند تناول شيءٍ قدر، بمعنى كخ ، أي: اطرح.

## أ خ ذ

"الهمزة والحاء والذال أصل واحدٌ تتفرّع منه فروعٌ متقاربةٌ في المعنى، فالأصل: حوز الشيء وجبئيه وجمعه."  
أخذ به أخذًا: تناوله وأمسك به، وفي القرآن الكريم: ﴿وَأَخَذَ بِرَأْسِ أَخِيهِ﴾ الأعراف: ١٥٠، ويقال: أخذ بالكتاب والسنة: استمسك بهما، و- بيد فلان: أعانه وساعده، و- بنفسه: غلبه وقهره ، و- من الشيء: نال وتتنقص، يقال: أخذ من شعره، و- على يده: منعه عما يريد أن يفعله، كأنه أمسك يده، وأخذ فلان في العمل: بدأ فيه، وفلان يفعل كذا: جعل ، والشيء: تناوله.

## أ خ ر

"الهمزة والخاء والراء أصل واحد، إليه ترجع فروعه، وهو خلاف التقدم. أ خ ر: جاء في النهاية، فهو آخِر، أ خ ر فلان: تأخَّر، و-الشيء: جعله بعد موضعه، و-عنه: جاء بعده، استأخر: تأخَّر، وفي القرآن الكريم: ﴿فَإِذَا جَاءَ أَجْلُهُمْ لَا يَسْتَأْخِرُونَ سَاعَةً وَلَا يَسْتَقْدِمُونَ﴾ الأعراف: ٣٤، الآخر: أحد الشَّيئين، ويكون من جنسه ويتعدَّد، تقول جاءني رجلٌ ورجلٌ آخِر، وآخِر ، والآخِر: من أسماء الله تعالى: الباقي بعد فناء خلقه، و-: مقابل الأول، ولا يتعدد، والآخِرَة: مقابل الأولى، ودار البقاء.

## أ خ ن

الآخِنِي: ثوبٌ مخطَّطٌ، و-: كتان رديء.

## أ خ و

أخا فلانًا - أَخُوَّةٌ: صار له أخًا، أخى بينهما مؤاخاةً جعلهما كالأخوين - والأخ من النسب: من وُلِد من أبيك وأمك، أو من أحدهما، وفي القرآن الكريم: ﴿قَالَ أَتُؤْنِسُ بِأَخٍ لَّكُمْ مِّنْ أَبِيكُمْ﴾ يوسف: ٥٩، و-: الصديق، وفي المثل: "إنَّ أخاك مَنْ آسأك"، والمشارك في عملٍ أو غيره، وفي القرآن الكريم: ﴿فَلِحُؤْنِكُمْ فِي الدِّينِ﴾ التوبة: ١١.



## أخى

أخى في فلانٍ أخِيَّةً : اصطنع معه معروفًا وأسداه إليه، وأخَى للدَّابة: عمل لها أخِيَّةً، قال أعرابي لآخر: أخ لي أخِيَّةً أربطُ إليها مُهري.  
دلّ الجذر الثنائيّ (أخ) على صوت توجّعٍ، وزجرٍ، واختلفت معاني الثنائيّ معه اختلافًا واضحًا (أخذ: الحوز، والشروع، آخر: التأخر، أحن: ثوب مخطّط، أخو: المقاربة والملازمة، أخى: التمكن؛ لتكون نسبة التوافق صفر % ، ونسبة الاختلاف 100%).

### 7- باب الهمزة والدال وما معما في الثلاثي

#### أ د

وأما الهمزة والدال في المضاعف فأصلان: أحدهما عِظَم الشّيء وشدّته وتكرّره، والآخر: النُّدود."  
أدّ أداً ، وأديداً ، صاح وصوّت، و- الشّيء أداً: قوياً، و- الأمر: عَظُمَ، و- الحيوان: نَدَّ وشَرَدَ، و- في الأرض: ذهب، والأدّ - الإدّ: الأمر العظيم المنكر، و-: العجب ، و- القوّة، والذّاهية و- الشدّة، و- القهر والغلبة.

#### أ د ب

"الهمزة والدال والباء أصلٌ واحدٌ تتفرّع مسائله، وترجع إليه، فالأدب أن تجمع النَّاسَ إلى طعامك."  
أدب : الأدب: الَّذي يتأدّب به الأديب من النَّاسِ، سُمّي أدبًا؛ لأنّه يأدّب النَّاسَ إلى المحامد، وينهاهم عن المقابح، وأصل الأدب الدّعاء، ومنه قيل

للصنيع يُدعى إليه النَّاسُ: مَدْعَاةٌ وَمَأْدُبَةٌ، والأدبُ: أدبُ النَّفسِ والدِّرسِ، وأدبٌ بالصِّمِّ، فهو أديبٌ من قومِ أدباءٍ، وأدبه فتأدّب: علّمه.

### أ د ر

"الهمزة والدّال والراء كلمةٌ واحدةٌ، فهي الأذرة والأذرة".

أدِر: أدرا، وأدرة، وأذرة: انتفخت خُصِيَّتُهُ، لتسرّب سائلٍ في غلافها فهو أدِر، وأدِرَت الخُصِيّةُ فهي أدراء.

### أ د ل

"الهمزة والدّال واللام أصلٌ واحدٌ يتفرّع منه كلمتان متقاربتان في المعنى، متباعدتان في الظاهر، فالإذل: اللبُّ الحامِضُ، والإذل: وجعُ العُنُقِ، فالمعنى في الكراهة واحدٌ".

أدَل الجُرْحُ - أدلاً: سقط قشرته عند البُرءِ، و- اللَّين الخاثر الشَّدِيدِ الحموضة، و- الجُرْحُ ونحوه: داواه، و- الباب: أغلقه، والإذل: وجعٌ يأخذ في العنق.

### أ د م

"الهمزة والدّال والميم أصلٌ واحدٌ، هو الموافقة والملاءمة".

أدم: الأذمة: القرابة والوسيلة إلى الشيء، والأذم: الألفة والاتّفاق، وأدمَ الله بينهم يأدمُ أدمًا، وأدم الخبز: خلطة بالإدام، وأدم - أدمًا: اشتدّت سُمرته، فهو آدم، والأديم: الطّعام المأدوم، و- الجِلْدُ مطلقًا، و- (من كلِّ شيء): ظاهره، يقال: أديم الأرض، ويقال: أديم السماء، و- (من النّهار): بياضه، وقيل: عامتّه،

يقال: ما رأيته في أديم نهار ولا سواد ليل، فإن قال قائل: فعلى أي شيء تحمل الأدمة وهي باطن الجلد؟ قيل له: الأدمة أحسن ملاءمة للحم من البشرة.

### أ د ن

المؤذن من الناس: الذي يولد مهزولاً، و- القصير العنق واليدين الضيق المنكبين.

### أ د و

"الهمزة والدال والواو كلمة واحدة، الأذو كالختل والمراوغة، وهذا شيء مشتق من الأداة؛ لأنها تعمل أفعالاً حتى يوصل بها إلى ما يراد، وكذلك الختل والخذع يعملان أفعالاً."

أد اللب - أذوا: خثر ليروب، و- الثمرة أينعت ونضجت، و- للأمر: قوي عليه وثبت له، و- الصيد وله: ختل، وفي المثل: "الذئب يأدو للغزال، و- للسفر: تهيأ له واستعد وتآدى فلان: أخذ العدة التي تقويه، والأداة: وسيلة يستعان بها لتأدية عمل ما.

### أ د ي

"الهمزة والدال والياء أصل واحد، وهو إيصال الشيء إلى الشيء أو وصوله إليه من تلقاء نفسه."

أدى الشيء: أوصله، والاسم: الأداء، و- الأمانة. وقى بها و- الدين: قضاها، و- العمل: قام به، ويقال: أدى الصلاة، تقول العرب للبن إذا وصل إلى حال الرؤوب، وذلك إذا خثر: قد أدى يأدي أدياً.

تباعدت معاني جذور باب الهمزة والذال وما معهما في الثلاثي، ولم تشترك في معنى الجذر التثائي " أد "؛ لتكون نسبة الاتفاق صفر %، ونسبة الاختلاف 100%.

## 8- باب الهمزة والذال وما معهما في الثلاثي

أذ

أذ يُوذُّ: قطع مثل هذا .

والأذوذ: القَطَّاع، يقال: سيفٌ أذوذ، وشفرةٌ أذوذ.

أذج

أذج: أذجًا: أكثر من الشراب.

أذن

" الهمزة والذال والنون: أصلان متقاربان في المعنى، متباعدان في اللفظ، أحدهما: أذنٌ كلُّ ذى أذنٍ، والآخر: العلم، وعنهما يتفرع الباب كله. " أذن: أذن بالشَّيءِ إذنا وأذنا وأذانةً: عَلم، وفي القرآن الكريم: ﴿ فَإِنْ لَمْ تَفْعَلُوا فَأْذَنُوا بِحَرْبٍ مِّنَ اللَّهِ ﴾ البقرة: ٢٧٩، و- لفلان، وإليه: استمع إليه و- له في الشيءِ إذنا: أباحه له، و- له عليه: أَخَذَ له منه الإذن، والأذان: الإعلام بالشيء، وفي القرآن الكريم: ﴿ وَأَذِّنْ مِّنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ إِلَى النَّاسِ يَوْمَ الْحَجِّ الْأَكْبَرِ ﴾ التوبة: ٣، والأذن، والأذن: عضو السَّمع، ويقال: رجلٌ أذن: مستمع لما يقال، قابل له، وفي القرآن الكريم: ﴿ وَمِنْهُمْ الَّذِينَ يُؤَدُّونَ آلِيَّ وَيَقُولُونَ هُوَ أذُنٌ قُلُّ أذُنٌ حَيْرٌ لَّكُمْ ﴾ التوبة: ٦١

## أدى

"الهمزة والذال والياء أصل واحد، وهو الشيء تتكرهه."

أدى: الأذى : كل ما تأذيت به، وأذى الشيء - أذى: قذر، و- فلان: أصابه مكروه، و- بالشيء أذى، وأداة، وأذية: تضرر به وتألم منه، وفي القرآن الكريم: قَالَ تَعَالَى: ﴿قَوْلٌ مَّعْرُوفٌ وَمَغْفِرَةٌ خَيْرٌ مِّنْ صَدَقَةٍ يَتَّبِعُهَا أَذَىٰ وَاللَّهُ غَنِيٌّ حَلِيمٌ﴾ البقرة: ٢٦٣

إذا كان معنى "أدى" يقترب من الثنائي "أذ"، فإن "أذن" يبتعد معناه عن الحقل الدلالي (القطع)، وكذلك (أذج: أكثر من الشراب). وعلى ذلك تكون نسبة الاتفاق 50%، ونسبة الاختلاف 50%.

## 9- باب الهمزة والراء وما معهما في الثلاثي

### أرّ

"أصل هذا الباب واحد، وهو هيئ الشيء بتذكية وحمي، فالأرّ: الجماع، والأرّ: إيقاد النار."

أرّ: أريراً: صوت، و- فلان: استعجل، و- النار: أوقدها و- الحيوان: ساقه، وطرده وأبعده، والمرأة: جامعها.

### أرب

"الهمزة والراء والباء لهما أربعة أصول إليها ترجع الفروع: وهي الحاجة، والعقل، والنصيب، والعقد."

أرب: الإِزْبَةُ والإِزْبُ: الحاجة، وفي حديث عائشة - رضي الله عنها: " كان رسولُ الله صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَمْلَكَكُمْ لِإِزْبِهِ"، أي لحاجته وهوأه.  
أرْبُ العُقْدَةُ أرْبًا: عقدها وشَدَّها، وأرْبُ العُضُوْ أَرْبًا: سقط، و- الدَّهْرُ: اشتدَّ ،  
و- بالشَّيْءِ: كَلِفَ به وَلَزِمَهُ، وَضَنَّ به وَشَحَّ، و- بفلانٍ: مَكَرَ وَخَدَعَ ، وإلى  
الشَّيْءِ: احتاج، و- في الأمر: بَلَغَ فِيهِ جَهْدَهُ وَطَاقَتَهُ، و-: فَطِنَ لَهُ، و-عليه:  
قوى وَتَشَدَّدَ ، وَأرْبُ إِرْبًا: صار ذا دهاءٍ وَفِطْنَةٍ وَعَقْلٍ فهو أَرِيبٌ، والإِربُ: العضو  
الموقَّرُ الكامل الَّذِي لم ينقص منه شيء، يقال: قَطَعْتُهُ إِرْبًا إِرْبًا أى عَضُوا عَضُوا  
، والمأربُ: الأَرْبُ، وجمعها مَأرب، وفي القرآن الكريم حكايةً عن موسى عليه  
السَّلام: ﴿وَلِي فِيهَا مَعَارِبُ أُخْرَى﴾ طه: ١٨

### أرث

"الهمزة والرّاء والثاء تدلُّ على قَدْحِ نارٍ أو سَبِّ عداوة.  
أرَثَ النَّارُ: أَرْتًا: أوقدها، وأرَثَ بين القوم: أفسدَ، والتأريث: الإغراء بين  
القوم، والتأريث أيضًا: إيقاد النار .

### أرج

"الهمزة والرّاء والحيم كلمةٌ واحدةٌ وهي الأَرَجُ ، وهو الأريج: رائحة الطيب."  
أرَجَ أرْجًا: كَذَبَ، و- بين النَّاسِ أرْجًا: أغرى وَهَيَّجَ.  
أرَجَ الشَّيْءُ: أرْجًا: طابت ريحُه وانتشرت، و- الطَّيْبُ: توهَّجَ وفاح، وأرَجَ  
فلائ النَّارِ: أوقدها، و- الحرب: أثارها، والأمر: رَوَّجَه وأشاعه.

## أرخ

"الهمزة والراء والخاء كلمة واحدة عربية، وهي الإراخ لبقر الوحش."  
أرخ: التأريخ: تعريف الوقت، أرخ الكتاب ليوم كذا، وقته، و- الحادث ونحوه: فصل أحواله، وحدد وقته، والأرخ: الذكّر من البقر، والأرخي: البقر الوحشي.

## الإردب

الإردب: مكيال يسع أربعة وعشرين صاعاً، و-: القناة التي يجري فيها الماء على وجه الأرض.

## أرز

"قال ابن فارس " الهمزة والراء والزاي أصل واحد لا يختلف قياسه بتة، وهو التجمّع والتضام."  
أرز: تقبّض وتجمّع وثبتت، يقال: أرزت أصابعه من شدة البرد، ويقال: فلان لم ينظر في أرز الكلام، أي في التمامه وجمعه، و- الشيء: قوى واشتدّ وصلب، و- الليل أرزاً: اشتدّ برده، والأريز: الصقيع، و-: عميد القوم، كأنّ الناس تارزوا إليه وتلتجئوا.

## أرس

"الهمزة والراء والسين ليست عربية، ويقال: إن الأرايس: الزارعون، وهي شامية."

أرس - أرسا: صار أريسا، أي: حرثاً، والإرس: الأصل، يقال: فلان لثيم الإرس، والإريس: الأكار، وهو الفلاح.

## أرش

"الهمزة والراء والشين يمكن أن يكون أصلاً، وقد جعلها بعض أهل العلم فرعاً، يقال: أرشت الحرب والنار إذا أوقدتهما."  
أرش بين الرجلين أرشا: أغرى أحدهما بالآخر، وأوقع بينهما الشر، وأرشت النار: أوقدها، و- الحرب: أثارها، والأرش: الخدش.

## أرض

"الهمزة والراء والضاد ثلاثة أصول: أصل يتفرع وتكثر مسائله، وأصلان لا ينفاسان، بل كل واحد موضوع حيث وضعته العرب، فأما هذان الأصلان فالأرض: الرُّكْمَةُ، والآخر: النَّقْضَةُ الرَّعْدَةُ، وأما الأصل الأول فكل شيء يسفل ويقابل السماء."

أرضت الأرض أرضاً: كثر فيها الكلاً، و- الفُرْحَةُ: فسدت وتقطعت و- الخشبة أرضاً: أكلتها الأرضة، أرضت الأرض أرضةً: أصبحت لينتة، و- فلان: أصبح خليقاً للخير متواضعاً، وأرض فلان أرضاً: زُكِمَ، و- أصابه مرضٌ يحرك له رأسه بلا عمدٍ، فهو مأروض. والأرض "مؤنثة": أحد كواكب المجموعة الشمسية و-: كل ما سفل، و- "من الدابة": قوائهما، يقال: بعيرٌ شديد الأرض، إذا كان شديد القوائم، و-: الرِّعْدَةُ والنَّقْضَةُ، وقيل: يعنى الدُّوار.

## أرط

"الهمزة والراء والطاء كلمة واحدة لا اشتقاق لها، وهي الأرطى: الشجرة."



## أ ر ف

"الهمزة والراء والفاء أصلٌ واحدٌ لا يقاس عليه ولا يتفرع منه، يقال: أَرَفَ على الأرض إذا جُعِلَتْ لها حدود."  
أَرَفَ على الأرض: حاطها بسورٍ، و- الدَّار والأرض: قسّمها وحدّها، وفي الحديث: "أَيُّ مَالٍ اقْتَسِمَ وَأَرَفَ عَلَيْهِ فَلَا شُفْعَةَ فِيهِ."

## أ ر ق

"الهمزة والراء والقاف أصلان: أحدهما نِفَار النَّوْم ليلًا، والآخر لَوْنٌ من الألوان."  
أرق - أرقًا: ذهب عنه النَّوْم ليلًا، وأرق الزَّرْعُ: أصابته آفةُ الأرق، واليرقانُ والأرقانُ أيضًا: آفة تصيب الإنسان يُصيبه منها الصُّفَار في جسده.

## أ ر ك

"الهمزة والراء والكاف أصلان عنهما يتفرع المسائل، أحدهما: شجرٌ، والآخر: الإقامة."  
أرك: الأراكُ شجرٌ معروف، أركت الإبلُ: رعت الأراك، و-الإبل بمكان كذا: لزمته ولم تبرحه، يقال: أرك فلانٌ بالمكان: أقام به.

## أ ر م

"الهمزة والراء والميم أصلٌ واحدٌ، وهو نَضْدُ الشَّيْءِ إِلَى الشَّيْءِ فِي ارتفاع، ويتفرع منه فرعٌ واحدٌ، هو أخذ الشَّيْءِ كُلَّهُ أَكْلًا وَغَيْرِهِ."  
أَرَمَ على الشَّيْءِ أَرَمًا: عَضَّ عَلَيْهِ، و- الشَّيْءِ: أَكَلَهُ، وَأَرَمَتِ السَّنَةُ الأموال: استأصلتها، والشَّيْءِ: شَدَّه، و- البناء: أَحْكَمَهُ.

أَرِمَ - أَرَمًا: فَنِي، و- الأَرْضُ: لم تُتَبِتْ شيئًا، والأَرَمُ: الأَضْرَاسُ، كأنَّها جمع أَرِمٍ، والإَرَمُ: حجارة أو نحوها تنصب في المفاضة؛ ليهتدى بها.

### أَرِن

"الهمزة والرّاء والنون أصلان: أحدهما: النَّشَاطُ، والآخر: مَأْوَى يَأْوِي إليه وحشيٌّ أو غيره."

أَرِن: الأَرِنُ: النَّشَاطُ، والإِرَانُ: الثَّوْرُ الوحشيُّ، والأَرِينُ: المكان.

### أَرِي

"الهمزة والرّاء والياء أصلٌ يدلُّ على التثبّت والملازمة."

أَرَتِ القِدْرُ أَرِيًّا إذا احترقت وأَصِقَ بها الشّيءُ، والأَرِيُّ: العسلُ، أَرَى النحلُ أَرِيًّا: عَمِلَ الأَرِيَّ.

أَرَى بالمكان: احتبس، وللنّار: جعل لها إرّةً (موضع النّار)، والنّار: نكّاهًا، ونمّاهًا.

أقرب من معنى الأصل الثنائي بعض معاني الكلمات الثلاثية : (أرث: إيقاد النّار، أَرَج: توهّج، أوقد، أثار، أرش: إيقاد النّار، إثارة الحرب، أرِن: النَّشَاطُ)، واختلف مع معنى الأصل الثنائي معاني باقي الكلمات التي تدور حول ( الحاجة، العقل، القطع، التّاريخ، البقر الوحشي، المكيال، قناة الماء، التّجمع والتّضام الزراعي، الأرض، والأرق، واللّون الأصفر من المرض، والإقامة، وأكل الشّيء، والتثبّت والملازمة.)؛ لتكون نسبة التّوافق 29%، ونسبة الاختلاف 71%.

## 10- باب الهمزة والزاي وما بعدهما في الثلاثي

أز

"الهمزة والزاء يدلُّ على التَّحَرُّك والتَّحْرِيك والإزجاج."

أرز: أَرَزْتُ القِدْرَ تَوَزُّرُ أَرَا إِذَا اشْتَدَّ غليانها، وَأَرَزَ الشَّيْءُ: صَوَّتَ من حركةٍ أو غليان، والنَّارُ: التَّهَبْتُ، و- فلانًا أَرَا: أغراه وهيجَه وفي القرآن الكريم: **قَالَ تَعَالَى: ﴿ أَلَمْ تَرَ أَنَّا أَرْسَلْنَا الشَّيْطَانَ عَلَى الْكُفْرِينَ تَوَزُّهُمْ أَرَا ﴾** مريم: ٨٣ ، و- أَفْلَقَهُ وَأَزَعَجَهُ، والأزيرُ: صوت غليان الماء، و-: الحركة والاهتياج والحدَّة، وأزَّ المكان: امتلأ بالنَّاس، و-: ضاق، والأزْرُ: الضَّيِّقُ، قال أبو الجزل الأعرابي: أتيت السُّوقَ فرأيت النَّساءَ أَرَزًا، قيل: ما الأزرُ؟ قال: كأرز الرُّمَّانة المحتشية. وقال الأَسَدِيُّ في كلامه: أتيت الوالي والمجلس أَرَزَّ أَي ضَيِّقٌ كثير الرَّحام.

أزأ

أَزَأَ عَنْهُ - أَرَأًا: جَبُنَ وَنَكَصَ، و-: عدل عنه.

أزب

"الهمزة والزاء والباء أصلان: القِصْرُ والدِّقَّةُ ونحوهما، والأصل الآخر: النَّشَاطُ والصَّخْبُ في بَعْغِي."   
أزب الشَّيْءُ أَرُوبًا دَقَّ وَضَمُرُ، والماء ونحوه: سال وَجَرَى، والأزْبِيُّ: السَّرعَةُ والنَّشَاطُ في السَّيرِ.

أزج

أَرَجَ في مِشِيته - أَرَجًا: أَسْرَع، والأُرْجُ: سُرْعَةُ الشَّدِّ، وفرسٌ أُرُوجٌ.

## أ ز ح

أَزْحَ يَأْزُحُ أَرْوْحًا: تَبَاطَأَ وَتَخَلَّفَ، وَتَقَبَّضَ وَدَنَا بَعْضُهُ مِنْ بَعْضٍ، وَ-  
الظَّلِّ وَنَحْوَهُ: قَصُرَ.

## أ ز ر

"الهمزة والزَّاء والرَّاء أصلٌ واحدٌ، وهو القوَّة والشَّدة."  
أَزَّرَ الشَّيْءَ - أَزَّرًا: قَوَّى وَأَشَدَّهُ، وَ- بِهِ الشَّيْءُ: أَحَاطَ، وَ-فَلَانًا: أَلْبَسَهُ  
الإِزَارَ، وَ- الشَّيْءَ: قَوَّاهُ وَدَعَمَهُ، وَأَزَّرَ الزَّرْعَ إِذَا التَفَّ وَتَلَاصَقَ وَقَوَّى بَعْضُهُ  
بَعْضًا.

## أ ز ف

"الهمزة والزَّاء والفاء يدلّ على الدَّنْوِّ والمقاربة."  
أَزِفَ الشَّيْءَ - أَزَفًا: دَنَا وَاقْتَرَبَ، يُقَالُ: أَزِفَ الرَّحِيلُ، وَ-فَلَانٌ: عَجِلَ،  
فَهُوَ أَزِفٌ، أَزَفَهُ إِزَافًا: أَعْجَلَهُ، وَفِي الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ: ﴿أَزِفَتِ الْأَزِفَةُ ﴿ النجم: ٥٧،  
وَالْأَزْفَى: مَشِيَّةٌ فِيهَا سُرْعَةٌ وَنَشَاطٌ.

## أ ز ق

"الهمزة والزَّاء والقاف: أصلٌ واحدٌ وهو الضَّيْقُ."  
أَزَقَ الشَّيْءَ - أَزَقًا: ضَاقَ، وَ- فُلَانٌ: تَضَاقَقَ فِي الْحَرْبِ وَنَحْوِهَا،  
وَالْمَأْزِقُ: الْمَضِيقُ، وَمِنْهُ مَوْضِعُ الْحَرْبِ، وَيُقَالُ: مَأْزِقُ الْعَيْشِ، وَمَأْزِقُ حَرْجٍ،  
وَوَقَعَ فِي مَأْزِقٍ.

## أزل

"الهمزة والزَّاء واللام أصلان: الضَّيْقُ والكَذِبُ، وقال الخليل: الأزل:

الشَّدة."

أَزَلَ أَزْلاً: ضاق، و- الزَّمانُ: اشتدَّ.

## أزم

"الهمزة والزَّاء والميم أصلٌ واحدٌ وهو الضَّيْقُ، وتداني الشَّيء من الشَّيء

بشَّدة والتفاف."

أَزَمَ - أَزَمًا: ضاق ، وتقَبَّضَ ، و-: اشتدَّ: أزم الأمر، وأزم عن الشَّيء:

أمسك، الأزمُ: القوَّة، و-: الشَّدة، والمأزمُ: المضيق من كلِّ شيء.

## أزا

"الهمزة والزَّاء وما بعدهما من المعتل أصلان إليهما ترجع فروع الباب

كلَّه، أحدهما: انضمام الشَّيء بعضه إلى بعض، والآخر: المحاذاة."

أزا : الأزو: الضَّيْقُ ، أَزَيْتُ إليه أَزِيًا: انضمت.

أزا الشَّيء أزواً: تقبَّض وتجمَّع ، ويقال: يومٌ آزٍ: ضيِّقٌ قليلُ الخير.

التَّنائي (أز) له معنيان: الحركة، والضَّيْقُ، المعنى الأول (الحركة) يتفقُ

مع معاني الكلمات: "أزب: النَّشاط، أزج: أسرع، أرف: عَجَل."

والمعنى التَّنائي (الضَّيْقُ) يتفقُ مع معاني الكلمات: "أزأ: جَبُن، أزح:

تقبَّض ودنا، أزر: الإحاطة والتَّلاصق، أرق: الضَّيْقُ، أزل: الضَّيْقُ، أزم:

الضَّيْقُ، أزا: الضَّيْقُ."؛ وبذلك تكون نسبة التَّوافق 100%، ونسبة الاختلاف

صفر %.

## 11- باب الهمزة والسّين وما بعدهما في الثلاثي

أَسْ

"الهمزة والسّين يَدُلُّ على الأَصْلِ، والشّيء الوطيد الثّابت."

أَسَّ النَّحْلُ: بنى خَلِيَّتَهُ، و- البناء: عمل له أساسًا، و- الشّيء: أفسده، ويقال: أَسَّ بين النَّاسِ: سعى بينهم بالنّميمة، و- فلانًا: أغضبه، الأساس: أصل البناء، و- أصل كلِّ شيء، الأَسُّ: الأثر من كلِّ شيء، يقال: خُدَّ أَسُّ الطّريق، أى اهتد بما فيه من أثر المارة.

أَسْب

أَسْب: الإِسْبُ، بالكسر: شعُرُ الرّكَبِ، وقيل هو شعُرُ الفَرَجِ، وآسَبَتِ الأرضُ إيسابًا: أعشبت.

إِسْتَبْرَق

الإِسْتَبْرَقُ: الديباج الغليظ، وقيل: حريرٌ غليظٌ يدخل في نسجه خيوطٌ مُدَهَّبَةٌ.

أَسَد

"الهمزة والسّين والدّال يدلّ على قُوّة الشّيء."

أَسَدَ بين القوم - أَسَدًا: أفسد، و- فلانًا: عابه وسبّه، وأَسَدَ- أَسَدًا: شَجَعَ، فصار كالأسد في جُرأته وأخلاقه، و- عليه: غَضِبَ وسَفِهَ.

أَسْر

"الهمزة والسّين والرّاء أصلٌ واحدٌ، وقياس مطّرد، وهو الحبس، وهو الإمساك."

أَسَرَ الشَّيْءَ - أَسْرًا: شَدَّهُ وربطه، وفلانًا: أخذَه أسيرًا، و- الله فلانًا: شَدَّ خَلْقَهُ، وفي القرآن الكريم: ﴿تَخُنُّ خَلْقَهُمْ وَشَدَدْنَا أَسْرَهُمْ﴾ الإنسان: ٢٨، والأسرة: الرِّزْقِ الحَصِينَةِ، و-: أهل الرِّجْلِ وعشيرته، و-: الجماعة يربطها أمرٌ مشترك.

### أ س ف

"الهمزة والسّين والفاء أصلٌ واحدٌ يدلُّ على القُوَّة والتَّلَهُف وما أشبه ذلك."  
أسف: الأَسْفُ: المبالغة في الحُزْنَ والغَضَب، ويقال: أَسِفَ على ما فاته،  
وفي القرآن الكريم حكايةً عن يعقوب قال: ﴿وَتَوَلَّى عَنْهُمْ وَقَالَ يَا أَسْفَىٰ عَلَىٰ  
يُوسُفَ﴾ يوسف: ٨٤، وفي القرآن الكريم أيضاً: ﴿فَلَمَّا آسَفُونَا انْتَقَمْنَا مِنْهُمْ  
﴿الرَّخِيف: ٥٥

### أ س ل

"الهمزة والسّين واللام تدلّ على جِدَّة الشَّيْء وطوله في دِقَّة."  
أَسَلَ - أَسَالَةً: استرسل وطال، ويقال: خَدُّ أَسِيلٍ: لَيِّنٌ أَمْلَسٌ، ووَجْهٌ  
أَسِيلٌ: مسنون دقيق الأنف، وجسم أسيلٍ: لَيِّنٌ معتدلٌ، والأَسَل: الرِّمَاح على  
التَّشْبِيهِ به في اعتداله، وطوله، واستوائه، ودِقَّة أطرافه.

### أ س ن

"الهمزة والسّين والنون أصلان: أحدهما: تفسير الشَّيْء والآخر: السَّبَب."  
أَسَنَ الماءَ - أَسْنَا: تَغَيَّرَ طَعْمُهُ ولوئُهُ ورائحته، وفي القرآن الكريم في شأن  
الجنة: ﴿فِيهَا أَنْهَارٌ مِنْ مَّاءٍ غَيْرِ آسِنٍ﴾ محمد: ١٥، وَأَسَنَ لِلأَمْرِ - أَسْنَا: فَطِنَ، و-  
الشَّيْءَ: أثْبَتَهُ، والأَسُنُ: الإِسْنُ: الأثر القديم.

## أس و

"الهمزة والشين والواو أصلٌ واحدٌ يدلُّ على المدواة والإصلاح."

أسا بين القوم - أسا: أصلح بينهم، والشيء: أصلحه، و-الجرح والمرض: داواه وعالجَه، و- فلانًا بفلان: سَوَى بينهما، أَسَى: حَزَنَ، أَسَى بين القوم مؤاساةً: ساوى بينهم، و- فلانًا بمصيبته: عزَّاه، والآسية: البناء المُحَكَّم، و-: الدَّعامة والسَّارية، يقال: مُلِّكُ ثابت الأواصي: مكين غير مزعزع.

تعددت معاني الثنائي "أس" بين البناء بروابطه ودعائمه، الإفساد، الغضب، أثر الطَّريق، وجاءت معظم معاني الثلاثي متوافقةً، ف: "أسد" فيها: القوَّة، الإفساد، الغضب، و"أسر" فيها الشدَّة والرَّبط بما يتوافق مع البناء، و"أسف" فيها معنى الغضب، و"أسن" فيها معنى الأثر القديم، ومن معاني "أسو" البناء المحكم"، وخرج من دائرة هذه المعاني (أسب: الشَّعر، وأسل: الدَّقة واللَّين، الإسْتَبْرَقُ: الدبَّاج الغليظ.)؛ وعليه جاء التوافق بنسبة 66.7%، والاختلاف بنسبة 33.3% .

## 12- باب الهمزة والشين وما بعدهما في الثلاثي

### أش

"الهمزة والشين يدلُّ على الحركة للقاء."

أش - أشا: خفَّ ونشط، ويقال: أشَّ إلى الشيء: أقبل عليه بنشاط وارتياح، و-: فَرِحَ ، و- القوم: قام بعضهم إلى بعضٍ وتحركوا (لا يكون إلا في الشر)، والأشُّ: الخبز اليابس الهشّ.



## أ ش أ

أشأ: الأشاء: صغار النخل، واحدها أشاءة، و-: النخل عامّة.

## أ ش ب

" الهمزة والشين والباء يدلُّ على اختلاط والتفاف."

أشَبَ الأشياءَ أشْبًا: جمعها وخلطها، ويقال: أشَبَ القومَ، و- فلانًا: لأمه، و-: عابه ووقع فيه، أشِبَ الشَّجْرُ: كَثُرَ والتفَّ حتَّى لا مسلك فيه، وأشبت الرِّمَاحُ: تشابكت، وأشِبَ الكلامُ بينهم: اختلط.

## أ ش ح

أشِحَ الرَّجُلُ أشْحًا: غَضِبَ، فهو أشْحَانٌ وهي أشْحَى.

## أ ش ر

"الهمزة والشين والراء أصلٌ واحدٌ يدلُّ على الجِدَّة."

أشَرَ الخَشَبَ أشْرًا: نَشَرَهُ، و- الأسنانَ أشْرًا: حَزَزَهَا، ورَقَّقَ أطرافها، وأشَرَ أشْرًا: بَطَرَ وكَفَرَ النِّعْمَةَ، و-: تكبَّرَ واختال غرورًا، و-: مَرِحَ، يقال: فلان بَطِرٌ أشِرٌ، وفي القرآن الكريم: ﴿سَيَعْمُونَ غَدًا مِّنَ الْكَذَّابِ الْأَشِرِّ﴾ القمر: ٢٦، و-نَشِطَ في جِدَّةٍ وتُسْرِعَ.

## أ ش ن

تَأَشَّنَ الرَّجُلُ: غسل يَدَهُ أو جِسْمَهُ بالأشْنان، والأشْنُ: شيء من العطر أبيض دقيق.

## أ ش ي

أشَى من الشيء - أشياً: أبقي، و- الكلام: اختلقه، وأشَى إليه أشياً: اضطرَّ.

لم تتفق جُلّ معاني الكلمات الثلاثية مع معنى الثنائي (أش) الذي يدلُّ على النشاط، والمرح، واللقاء، فجاءت كالتالي: أشأ: صغار النخل، أشب: الجمع والاختلاط، أشح: غضب، وأشن: غسل، أشى: أبقي واختلف، واتفق معنى من معاني أشر (المرح والنشاط) مع معنى الثنائي؛ لتكون نسبة التوافق 28.5%، ونسبة الاختلاف 71.5%.

## 13- باب الهمزة والصاد وما بعدهما في الثلاثي

### أ ص

"الهمزة والصاد له معنيان: أحدهما: أصل الشيء ومجتمعه، والأصل الآخر: الرعدة.".

أصت الناقة - أصاً: اشتدت، وتوثق خلقها و-: سميت، و- الشيء: أحكمه ووثقه، و-: كسره، و-: ملّسه، و- بعضُ القوم بعضاً: زحم، والإص، والأص، والأص: الأصل، الأصيل (من البناء): المحكم، و-: الرعدة والخوف.

### أ ص د

"الهمزة والصاد والذال شيء يشتمل على الشيء."

أصد للماشية: عمل لها أصدّة، و- الباب ونحوه: أغلقه، و- القدر: غطّاها، وفي القرآن الكريم: ﴿إِنَّهَا عَلَيْهِمْ مُّوَصَّدَةٌ﴾ الهمزة: ٨.

## أ ص ر

"الهمزة والصاد والراء أصلٌ واحدٌ يتفرّع منه أشياء متقاربة، فالأصْرُ: الحبسُ والعطفُ وما في معناهما."  
أَصَرَ الخيمةَ أَصْرًا: جعل لها إصارًا وهو الوتد، وأصره: عَقَدَه وشَدَّه، أَصَرَ الشَّيْءَ: عَطَفَه، و-: حَبَسَه وضيَّقَ عليه، و-: كسره ، و-: قطعته، وأصره مُؤَاصِرَةً: جاوره، والإصارُ: الحبل الطويل تُشَدُّ به الخيمة.

## أ ص ل

"الهمزة والصاد واللام ثلاثة أصولٍ متباعدة، أحدها: أساس الشَّيْءِ، والثَّانِي: الحَيَّة، والثَّالِث: ما كان من النَّهار بعد العَشي."  
أصل: الأَصْلُ: أسفلُ كلِّ شَيْءٍ، يقال: قعد في أصل الجبل، و-: أساسه، و-: قراره، وأصل الشَّيْءِ: بلغ أصله واستقصى بحثه، قتله عِلْمًا فَعَرَفَ أصله، أَضَلَ الشَّيْءَ أَصَالَةً: كان ذا أصل، وَأَضَلَ الرَّأْيَ: استحكم وجاد، و-: ثَبَّتَ ورسخ ، و-: قوَّى واشتدَّ، وأصل إيصالاً: دخل في وقت الأصيل، والأصلَة: من دواهي الحيات قصيرة عريضة.

## أ ص و - ي

أصا النَّبْتُ - أضوا: كَثُرَ واتَّصل ببعضه ببعض.  
أصى الرَّجُلَ - أَضِيًّا: عَقَلَ بعد رُعونته، أَصَى السَّنَامُ: إِصَى: تظاهر شحمُه وركبَ بعضه بعضًا.

جاء معاني كلمات الثلاثي هنا متقاربةً من معنى الثنائي "أص" ف- (أصد: أغلق، وهو قريبٌ من "أحكم ووثق"، أصر: عقد وشدّ، أصل: أساس

الشيء، أصا- أصى: كثر واتّصل ببعضه ببعض، وهو قريبٌ من التقارب والإحكام والتّزاحم.

وبهذا تكون نسبة التّوافق 100%، ونسبة الاختلاف صفر %.

#### 14- باب الهمزة والضاد وما بعدهما في الثلاثي

أضّ

"الهمزة والضاد معنيان: الاضطراب والكسر"

أضّ الأمرُ فلانًا أضًا: شقّ عليه وأجهدّه ، و-: أحزنه، و-: الشيء:

كسره، و- فلانًا إلى الشيء: ألجأه واضطرّه إليه.

أض م

"الهمزة والضاد والميم أصلٌ واحدٌ، وكلمةٌ واحدةٌ، وهو الحقد."

أضِمَّ أضْمًا: حَقَّدَ أشدَّ الحِقْدِ، و-: اغتاط ، وعلى فلان: غَضِبَ.

أض و - ي

الأضاة: الماء المُسْتَنْقَع من سَيْلٍ أو غيره.

لا معنَى يجمع بين الثنائي " أضّ " والثلاثي " أضم - أضو - ي ."

في هذا الباب جاءت نسبة التّوافق صفر %، ونسبة الاختلاف 100%

#### 15- باب الهمزة والطاء وما بعدهما في الثلاثي:

أطّ

"الهمزة والطاء معنَى واحدٌ، وهو صوت الشيء إذا حنّ."

أَطَّت الإِبِلُ: أَنْتَ من تَعَبٍ أو حنين ، أو ثَقَل جِمْلٍ، وأَطَّ البطن: جاع  
أو صَوَّت من شِدَّة الجوع ، أو من كثرة شُرْب الماء .

### أ ط أ

أَطَّ الشَّيء: ثَبَّتَه وأرْساه.

### أ ط ر

"الهمزة والطاء والراء أصلٌ واحدٌ، وهو عَطْفُ الشَّيء على الشَّيء أو  
إِحاطته به."

أَطَرَ الشَّيء - أَطَّرًا: ثَنَاه وَعَطَفَه، يقال: أَطَرَ العودَ، وأَطَرَ القوسَ،  
وأَطَرَت الأيامُ ظَهْرَه، والبيت والحديقة ونحوهما: جعل لها إِطارًا يحيطُ بها.

### أ ط ل

"الهمزة والطاء واللام أصلٌ واحدٌ، وكلمةٌ واحدةٌ وهو: الأَطْلُ، وهي  
الخاصرة."

### أ ط م

"الهمزة والطاء والميم يدلُّ على الحبس والإحاطة بالشَّيء."

أَطَمَ أَطُومًا: سَكَت، و- بيده أَطَمًا: عَضَّ عليها، وعلى البيت: أَرخى  
سُتُورَه ، و- البئر: ضَيَّقَ فاهَا، أَطَمَ فلانٌ أَطَمًا: حبس بولُه أو غائطُه، و-:  
غضب، وأَطَمَ البابَ ونحوه إِيظامًا: أَغلقه .

تباعدت المعاني بين الثَّنَائِيَّ (أط: الصَّوت) وبين الثَّلَاثِيَّ: (أطر:  
الإحاطة بالشَّيء والثَّنْي، أطل: الخاصرة ، أطم: الحبس والإحاطة.) ؛ لتكون  
نسبة التَّوافق صفر %، ونسبة الاختلاف 100%.

## 16- باب الهمزة والفاء وما بعدهما في الثلاثي:

### أ ف

"الهمزة والفاء في المضعف معنيان، أحدهما: تَكَرُّه الشَّيْءِ، والآخر: الوقت الحاضر."

أَفَّ - أَفَّا: قال: أَفَّ من كَرِبٍ، أو ضَجَرَ، فهو أَفَّافٌ، أَفَّ على فلان : اغتاظ، أَفَّ: كلمة تضجُر وتكرُّه، والإف: الحين والأوان.

### أ ف ت

أَفَّتْ فلانًا عن كذا - أَفَّتًا - صرفه عنه، الأَفْتُ: الكريم من الإبل، و-: النَّاقَةُ السَّرِيعَةُ، و-: النَّاقَةُ الَّتِي عندها من الاحتمال ما ليس عند غيرها.

### أ ف خ

أَفَّخَ فلانًا أَفَّخًا: ضَرَبَهُ فَأَصَابَ يَأْفُوخَهُ، واليَأْفُوخُ: فجوة في الغطاء العَظْمِيَّ للمخ ، ويَأْفُوخُ اللَّيْلُ: معظمه، ويقال: ضرب يَأْفُوخُ اللَّيْلُ: إذا سَرَى في أوله.

### أ ف د

"الهمزة والفاء والدال تدلّ على دنو الشَّيْءِ وَقُرْبِهِ."  
أَفِدَ - أَفَدًا: دنا وحنان، و- فلانٌ: عَجِلَ وَأَسْرَعَ ، فهو أَفِدٌ وَأَفِدٌ، و-: أَبْطَأَ وتَأخَّرَ (ضدّ)، يقال: أسرِعوا فقد أَفِدْتُمْ.

### أ ف ر

"الهمزة والراء تدلّ على خِفَّةِ واختلاط، أَفَرَ - أَفَرًا وَأَفُورًا: عدا ووثب، و-: خَفَّتْ في الخدمة، و- البعير: نَشِطٌ، و- القدر: اشتدَّ غليانها و- الحرُّ: اشتدَّ.

## أ ف ز

أفز - أفزاً: الأفز بالزاي: الوثبة بالعجلة، والأفز بالراء: العدو.

## أ ف ظ

انتفظ الشيء: أخذه، و-: لزمه.

## أ ف ق

"الهمزة والفاء والقاف أصل واحد، يدل على تباعد ما بين أطراف الشيء واتساعه، وعلى بلوغ النهاية.

أفق - أفقا: ذهب في الآفاق، و-: بلغ غاية العلم والخير، و-: كذب ،  
و- في الفضل: سبق، و- على الأمر: غلب، و- على فلان: أحسن إليه  
وأفضل، و- الجلد: دبغه، والآفق، والآفق: الناحية من الأرض أو السماء.

## أ ف ك

"الهمزة والفاء والكاف أصل واحد، يدل على قلب الشيء وصرفه عن جهته."  
أفك - أفكا وإفكا: كذب - وفي القرآن الكريم: ﴿وَيْلٌ لِّكُلِّ أَفَّاكٍ أَثِيمٍ﴾ الجاثية: ٧  
، و- فلاناً عن الشيء أفكاً وإفكاً: صرّفه عنه، وفي القرآن الكريم: ﴿قَالُوا أَجِئْتَنَا  
لِتَأْفِكَنَا عَنِ الْهَيْتَانِ﴾ الأحقاف: ٢٢ ، وفلاناً: حرمه مراده، وكذّبه، وحدّثه  
بالباطل، و-: خدعه، والإفك: الكذب وفي القرآن الكريم ﴿إِنَّ الَّذِينَ جَاءُوا بِالْإِفْكِ  
عُصْبَةٌ مِّنْكَ﴾ النور: ١١.

## أ ف ل

" الهمزة والفاء واللام أصلان: أحدهما الغيبة، والثاني الصغار من

الإبل."

أَفَلْ أَفْلاً وَأَقُولاً: غاب، وفي القرآن الكريم: ﴿ فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَا أُحِبُّ

الْأَفْلِينَ ﴾ الأنعام: ٧٦، ويقال: أفل نجم فلان: خاب سعيه، وساء حظُّه، و-

المرضع- أفلاً: ذهبَ لبنُها، وعن بلده: غاب عنها.

## أ ف ن

"الهمزة والفاء والنون يدلُّ على خُلُوِّ الشَّيء وتفريغه."

أَفَنَ الشَّيء - أَفْنًا: نَقَصَ، ويقال: أَفْنَتِ النَّاقَةَ: قَلَّ لبنُها، وَأَفَنَ الطَّعام:

قَلَّتْ بَرَكَّتُهُ، و- الله فلانًا: أضعف عقله، فهو مأفون.

## أ ف ي

الأفأة: القطعة من الغنم، والسحابة تُفْرغُ ماءها وتذهب.

تباعدت معاني الكلمات الثلاثية (أفت ، أفخ ، أفد، أفر، أفرز، أفض ،

أفق، أفك ، أفل ، أفن ، أفا) عن معنى الثنائي " أف "؛ لتكون نسبة الاختلاف

100%، ونسبة التوافق صفر %.

## 17- باب الهمزة والقاف وما بعدهما في الثلاثي:

### أ ق ط

"الهمزة والقاف والطاء تدلُّ على الخط والاختلاط."



أَقَطَ القَوْمُ - أَقْطًا: كان عندهم الأَقِطُ ، و- الشَّيْءُ: خَلْطَةٌ، الأَقِطُ: طعام يُنَحَّدُ من اللَّبن المَخِيضِ.

## أ ق ن

"الهمزة والقاف والتون كلمة واحدة لا يقاس عليها، وهي الأقتة"  
الأقتة: الحفرة في الأرض، وقيل: في الجبل، و- بيت يبني من حجر.

## أ ق ي

أَقَى - أَقِيًا: كره الطَّعام والشَّرَاب لِعِلَّةٍ.  
هذا باب ليس له أصل ثنائي، ومعاني الكلمات الثلاثية متباعدة.

## 18- باب الهمزة والكاف وما بعدهما في الثلاثي:

### أ ك

الهمزة والكاف لمعنى الشدة من حرٍّ وغيره.  
أَكَّ اليومُ - أَكًّا وَأَكَّةً: اشتدَّ حرٌّ وسكنت ريحُه، و- فلانٌ ضاق صدْرُه  
وساء خُلُقُه، وعليه: حَقَّدَ، و- الشَّيْءُ: رَدَّه وصرفه، و- زاحمه، والأكُّ: الضيقُ.

### أ ك أ

أَكَّا فلان - أَكًّا: استوثق من عزيمة بالشهود، أي استعان بهم في إثبات  
حقِّه على خصمِه، وإِكَاءً وإِكَاءَةً: أراد أمرًا ففوجئ بما يعوقه فرجع خوفًا وهيبةً،  
الإِكَاءُ: كلُّ ما شُدَّ به رأس وعاء ونحوه (لغة في الوكاء).

### أ ك د

" الهمزة والكاف والدال ليست أصلًا؛ لأنَّ الهمزة مبدلة من واو."

أَكَّدَ العُقْدَةَ ونحوها - أَكَّدَا : وثَّقَهَا وأَحْكَمَهَا، ويقال أَكَّدَ العَهْدَ والعَقْدَ (لغة في وِكْدِهِ)، وتَأَكَّدَ: اشتَدَّ وتوثَّقَ.

### أ ك ر

"الهمزة والكاف والزاء أصلٌ واحدٌ وهو الحَضْرُ".  
أَكْرَ - أَكْرَأَ: حفر أَكْرَةً؛ ليجمَعَ فيها الماءَ و- النَّهْرَ: حَفَرَهُ، و- الأَرْضَ: شَقَّهَا بِالْحِرَانَةِ.

### أ ك ف

"الهمزة والكاف والفاء ليس أصلاً؛ لأنَّ الهمزة مبدلةٌ من واو، يقال: وكاف وإِكاف".  
آكَفَ الدَّابَّةَ: وضع عليها الأُكُفَ وشَدَّهُ، والإِكافُ، والأُكافُ: بَرَدَعَةُ الجِمَارِ ونحوه.

### أ ك ل

"الهمزة والكاف واللام بابٌ تكثر فروعُه، والأصلُ كلمةٌ واحدةٌ ومعناها: التَّنْقِصُ".

أَكَلَ الطَّعَامَ ونحوه - أَكَلًا: مَضَغَهُ وابتلعه، وفي القرآن الكريم: ﴿يَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَأَمَنُوا كُلُوا مِن طَيِّبَاتِ مَا رَزَقْنَاكُمْ﴾ البقرة: ١٧٢، وفي المثل: "أكلَ عليه الدَّهْرُ وشَرِبَ"، أي مضى عليه دهرٌ طويلٌ، وأكل السُّوسَ ما وقع فيه: ثقبه وأفسده، و- مَالٌ غيرُه أو حَقُّه: استباحه، وفلان يأكلُ النَّاسَ ويأكلُ لحمَ النَّاسِ:

يغتائبُهُم، وائتكلت النَّار: اشتدَّ التهابها كأنَّما يأكلُ بعضها بعضًا، وائتكل فلانٌ: اشتدَّ غضبه.

## أ ك م

"الهمزة والكاف والميم أصلٌ واحدٌ ، وهي تَجْمَعُ الشَّيْءَ وارتفاعة قليلاً.  
أُكْمِتِ الأَرْضُ: أَكَلَ جميع ما فيها، و- فلانٌ: اشتدَّ حزنه، فهو مأكوم.  
الأصلُ في معنى التَّنَائِي " أ ك " الشَّدَّة، وتفرَّع عنه المعاني الأخرى:  
سوء الخُلُقِ، الحقد ، الضَّيق، الرَّحام، واقتربت معاني الكلمات التَّلَاثِيَّة من ذلك  
(أكأ: استوثق، أكد: وثق وأحكم، أكف: شدَّ ، أكل : تعددت معانيه مثل: اشتدَّ،  
وفسد، واغتاب وهي من سوء الخلق ، أكم : اشتدَّ). وتباعد عن هذه المعاني:  
أكر: الحفر؛ لتكون نسبة التَّوافُق 86%، ونسبة الاختلاف 14%.

## 19-باب الهمزة واللام وما بعدهما في التلثي:

## أ ل

"الهمزة واللام في المضاعف ثلاثة أصولٍ: اللَّمَّعَان، والصَّوْت، والسَّبَب  
يحافظ عليه."

أَلَّ الشَّيْءَ - أَلَّ وألَيْلاً: لمع ، و- اللَّوْن: بَرَقَ وصفاً، و-الفرس ونحوه  
أَلَّ: أسرع و-: نصب أذنيه وَحَدَّدَهُمَا و- فلان: صاح، و- صرَّخَ عند المصيبة،  
وَأَلَّ بالدَّعَاءِ أو البكاء: جأر، و-المريض والحزين : تَوَجَّعَ وَأَنَّ، وفي مشيته :  
اضطرب واهتزَّ، و-في الشَّيْءِ: جَدَّ فيه، وحافظ عليه، و- إلى الشَّيْءِ: حَنَّ،  
وفلاناً: طعنه بالألَّة، و-: طَرَدَهُ ، و- الثَّوبُ: خاطه الخياطة الأولى، وفلاناً إلى

فلان، وعليه: حملة عليه، أَلَّ الشَّيْءَ حَدَّدَ طَرَفَهُ، ويقال أَلَّتُ القَلَمَ: بريته وحرَّفت سنَّه، وأَلَّ السِّنُّ: فسدت، ائْتَلَّ بالشَّيْءِ وله: تَرَفَّقَ به وأحسَنَ التَّائِي له.  
والإل: كلُّ ما له حُرْمَةٌ وحقٌّ كالقِرابَةِ والرَّحِمِ والجوار والعهد، وفي القرآن الكريم: ﴿لَا يَرْقُبُونَ فِي مُؤْمِنٍ إِلَّا وَلَا ذِمَّةً﴾ التوبة: ١٠، و-: الجزع عند المصيبة، و- في السَّير ونحوه: الحدُّ فيه، و- الحقد والعداوة، و-: الأمان، و-: الأصل الجيِّد.

### أ ل أ

ألاً الأديم ألاً: دَبَعَهُ بالألاءِ، والألاء: شجر حسن المنظرٍ دائم الخُضرة صيفاً وشتاءً ، يُذْبَعُ به وبورقه.

### أ ل ب

"الهمزة واللام والباء يكون من التَّجَمَّع ، والعطف، والرَّجوع وما أشبه ذلك."

أَلَّبَ أَلْبًا: اجتمع، و-: نَشِطَ، و- الحيوانُ وغيره: أَسْرَعُ و- الزَّرْعُ أو النَّخْلُ: أَفْرَخَ، والسَّمَاءُ: دام مَطَرُهَا، و-إليه: عاد ورجع، و- القومُ إلي فلان: أتوه من كلِّ جانب، و- عليه النَّاسُ: حَرَّضَهُمْ، وأَلَّبَ بين القوم: أَفْسَدَ وحرَّضَ بعضهم على بعض.

### أ ل ت

الهمزة واللام والتاء كلمة واحدة تدلُّ على النَّقْصان." أَلَّتْ الشَّيْءَ - أَلَّتَا: نقص، و- فلان: جار، و- على فلان: تَنَقَّصَهُ وَحَطَّ من قدره، و- فلانًا: حَبَسَهُ عن وجهه، و- : حَلَفَهُ، وفلانًا الشَّيْءَ: نَقَّصَهُ إياه، يقال:

أَلْتَهُ مَا لَهُ وَحَقَّهُ، وَفِي الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ: ﴿ وَمَا أَلْتَهُمْ مِنْ عَمَلِهِمْ مِنْ شَيْءٍ ﴾ الطُّور:

٢١.

## أ ل خ

ائْتَلَخَ الْعُشْبُ: عَظُمَ، وَطَالَ وَالتَفَّ، وَالْأَرْضُ: أَعْشَبَتْ، وَ- مَا فِي  
الْبَطْنِ: تَحَرَّكَ وَسُمِعَتْ لَهُ قَرَارٌ، وَ- الْأَمْرُ عَلَيْهِمْ: اخْتَلَطَ.

## أ ل د

تَأَلَّدَ: تَحَيَّرَ.

## أ ل ز

أَلَزَّ الشَّيْءُ وَبِهِ - أَلَزَّ: لَزِمَهُ، أَلَزَّ فُلَانٌ أَلَزًّا: قَلِقَ، وَفِي مَكَانِهِ: ثَبَتَ.

## أ ل س

"الهمزة واللام والسين كلمة واحدة، وهي الخيانة."

أَلَسَ - أَلَسًا: كَذَبَ، وَ- ارْتَابَ، وَ- أَخْطَأَ فِي رَأْيِهِ، وَ: غَدَرَ، وَ- الشَّيْءُ  
سَرَقَهُ، وَ- فَلَانًا: خَانَهُ، وَ- الطَّعَامُ: أَكَلَهُ، وَ- الْمَرَضُ فَلَانًا: غَيَّرَ خُلُقَهُ، أَلَسَ  
فُلَانٌ أَلَسًا: ذَهَبَ عَقْلُهُ.

## أ ل ع

أَلَعُ فُلَانٌ: جُنَّ فَهُوَ مَأْلُوعٌ.

## أ ل ف

"الهمزة واللام والفاء أصل واحد، يدلُّ على انضمام الشَّيْءِ إِلَى الشَّيْءِ،  
وَالْأَشْيَاءُ الْكَثِيرَةُ أَيْضًا."

أَلْفَ الشَّيْءِ: أَلْفًا: لَزِمَهُ، وَ- أُنِسَ بِهِ وَأَحَبَّهُ، وَ- اعْتَادَهُ أَلْفَ بَيْنِ الشَّيْئَيْنِ: جَمَعَ بَيْنَهُمَا ، وَ- فَلَانًا: اسْتَمَالَهُ.

وَالِافِ اللَّهِ: أَمَانُ اللَّهِ، وَالِإِلافِ: الأمانُ والعَهْدُ، وَالِإِلافِ: العَهْدُ وَالذِّمَامُ.

## أ ل ق

"الهمزة واللام والقاف أصلٌ يدلُّ على الخِفَّةِ والطَّيْشِ واللِّمَعانِ بسرعة."  
أَلَقَ البَرِقُ - أَلِيقًا: لَمَعَ وَأضَاءَ، وَ- فَلَانٌ أَلَقًا: كَذَّبَ، أَلِيقَ فَلَانٌ أَلَقًا:  
جُنٌّ، تَأَلَّقَ البَرِقُ: اشْتَدَّ لِمَعَانِهِ، الأَلَقُ: الجُنُونُ.

## أ ل ك

"الهمزة واللام والكاف أصلٌ واحدٌ، وهو تَحْمُلُ الرِّسَالَةَ."  
أَلَكَ بَيْنَ القَوْمِ أَلَكًا: كانَ رِسولًا بَيْنَهُمْ، وَ- فَلَانًا أَلَكًا أبلغه رسالةً، وَ-  
الفرس اللِّجامُ: لأكه ومضعه، والمألوكُ: المجنون، والألوكُ: الرِّسالة، سميت  
ألوكًا؛ لأنَّه يُؤلِّكُ في الفم مشتقٌّ من قول العرب: الفرس يألك اللُّجْمُ، أي: يمضع.

## أ ل م

"الهمزة واللام والميم أصلٌ واحدٌ وهو الوجع."  
أَلِمَ الرَّجُلُ أَلَمًا: وَجِعَ فَهُوَ أَلِمٌ: وفي القرآن الكريم: ﴿إِنْ تَكُونُوا تَأْلَمُونَ  
فَإِنَّهُمْ يَأْلَمُونَ كَمَا تَأْلَمُونَ﴾ النساء: ١٠٤، ألمه إيلامًا: أوجعه، وتألم من  
كذا: تشكى منه، والألمُ: الوجع، والأيلمة: الألم، وَ-: الحركة، وَ-: الصَّوت.

## أ ل ن

الألنُ - فَرَسٌ أَلِنٌ: مُجْتَمِعٌ بَعْضُهُ عَلَى بَعْضٍ.

## أ ل هـ

"الهمزة واللام والهاء أصلٌ واحدٌ وهو التَّعْبُدُ."

أَلَّةٌ فلانٌ: عَيْدٌ، و-فلانًا: أجاره وآمنه، و-إليه: فزع ولاذ، و-على فلانٍ: اشتدَّ جَزَعُهُ عليه، و-بالمكان: أقام.

## أ ل و

أَلًا في الشَّيْءِ أَلَّوًا: اجتهد، و-قَصَّرَ (ضدّ) ، و-عن الشَّيْءِ: فتر وضَعُف، و-الشَّيْءِ: استطاعه.

تعددت وتفرّعت معاني "ألّ" الثنائِي، ووافقه من الكلمات الثلاثِيَّة (ألب: السَّرعَة والنَّشاط، ألت: النَّقصان، وهو قَرِيبٌ من أَلَّتُ القلم، أَلخ: فيها صوتٌ وحركة، وألد: تحيّر، وفيها اضطراب واهتزاز وحركة، أَلز: قلقٌ وفيها اضطراب واهتزاز وحركة، ألس: خيانة وغدر وكذب، وهي قَرِيبَةٌ من العداوة والحقد، أَلف: الأمان والعهد، ألق : اللَّمعان والحركة، ألم: الوجع، أله: جزع." وخالفه من الكلمات الثلاثِيَّة (ألا: دبغ ، ألع: جُنَّ، ألك: لأك ومضغ، وتحمل الرِّسالة، وألن: فَرَسٌ أَلِنٌ: مُجْتَمِعٌ بعضه على بعض. وعليه فنسبة التَّوافق 73%، ونسبة الاختلاف 27%.

## 20-باب الهمزة والميم وما بعدهما في الثلاثِي:

## أ م

"الهمزة والميم أصلٌ واحدٌ يتفرَّع منه أربعة أبواب، وهي الأصل، والمرجع، والجماعة، والدِّين، وهذه الأربعة متقاربة، وبعد ذلك أصولٌ ثلاثة وهي: القائمة، والحين، والقصد."

أمت المرأة - أمومة: صارت أمًا، و- القوم وبهم أمًا: تقدّمهم، و-  
النّاس إمامة: صلّى بهم إمامًا، و- فلانًا وإليه أمًا: قصده، و- فلانًا أمًا:  
أصاب أمّ رأسه، أمّ الشيء مؤامّة: استقام وجرى على القصد، و- قرّب وبان،  
انتمّ بفلان: اقتدى به، ويقال: ذهبوا أمّة مكّة: تلقّاهم، الإمام: من يقتدى به  
ويؤتمّم، و-: القرآن الكريم، وبه فسّر قوله تعالى: ﴿وَكُلَّ شَيْءٍ أَحْصَيْنَاهُ فِي  
إِمَامٍ مُّبِينٍ﴾ يس: ١٢، و-: الشّرع، والكتاب الذي تُدَوّن الملائكة فيه أعمال  
الإنسان، و-: الطّريق الواضح، و- القدر الذي يتعلّمه الغلام كلّ يوم في  
المكتب، والأُمّ: العلم: الذي يتّبعه الجيش، و-: الشّأن، و-: القصد، الأُمّ:  
الوالدة، و-: أصلُ الشّيء، و-: الجنس من كلّ حي، و-: الجيل، و-: رئيس  
القوم، و-: النّهر الكبير، و-: كلّ شيء انضمّت إليه أشياء ممّا يليه، و-: العَلَم  
الذي يتّبعه الجيش، و-: المسكن، وبه فسّر قوله تعالى: ﴿فَأَمَّهُ هَاوِيَةً﴾  
القارعة: ٩، أي: مسكنه النّار، وأمّ كلّ ناحية: أعظم بلدة وأكثرها أهلاً، ويقال  
للأصول من كتب النّحو والفقه وغيرهما: الأمّهات، والأممّ: القُرب، و-: القريب  
المتناول، و-: الشّيء اليسير الهين، و-: العَظيم (ضدّ)، و-: الوسط، الإمّة:  
السُنّة والطّريقة، و-: الدّين، و-: الحال والشّأن، والأُمّة: الجماعة، و-: الجنس  
من كلّ حيّ، و-: الجيل والقرن من النّاس، و-: الرّجل الذي لا نظير له، و-:  
الجامع للخير، و-: الدّين المِلّة، و-: الحين والزّمان، و-: الوالدة لغة في الأمّ،  
و-: المُلْك، و-: الطّاعة، و-: النّشاط، والقامة، و-: معظم الشّيء.

## أ م ت



"الهمزة والميم والتاء أصل واحد، لا يُقاسُ عليه، وهو الأمت."  
أَمَتِ الشَّيْءَ - أَمَتًا: قَدَّرَهُ، وَ-: قَصَدَهُ، وَفَلَانًا: عَابَهُ.

### أ م ج

أَمْج: الأَمْجُ: حَرٌّ وَعَطَشٌ، يُقَالُ: صَيْفٌ أَمْجٌ: أَيْ شَدِيدُ الْحَرِّ، وَقِيلَ:  
الأَمْجُ: شَدَّهُ الْحَرُّ وَالْعَطَشُ، وَأَمْجُ: إِذَا سَارَ سَيْرًا شَدِيدًا.

### أ م ح

أَمْحَ الْجُرْحُ: أَمْحَانًا: ضَرَبَ بَوَجَعٍ.

### أ م د

"الهمزة والميم والدال، الأمد: الغاية."

أَمَدٌ أَمَدًا: غَضِبَ، وَ-: حَقَّدَ، وَالْأَمَدُ: الْغَايَةُ وَالنَّهَائِيَّةُ وَالْمَدَى، يُقَالُ: ضَرَبَ لَهُ  
أَمَدًا، وَ-: الزَّمَنُ وَالْعَمْرُ، وَفِي الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ: ﴿ فَطَالَ عَلَيْهِمُ الْأَمَدُ فَقَسَتْ قُلُوبُهُمْ ﴾  
الحديد: ١٦ .

### أ م ر

"الهمزة والميم والراء أصول خمسة: الأمر من الأمور، والأمر ضدّ  
التَّهْيِ، وَالْأَمْرُ: النَّمَاءُ وَالْبِرْكَةُ، وَالْمَعْلَمُ، وَالْعَجَبُ."

أَمَرَ عَلَى الْقَوْمِ أَمْرًا صَارَ أَمِيرًا عَلَيْهِمْ، وَ-: فَلَانًا بِالشَّيْءِ أَمْرًا: طَلَبَ  
مِنْهُ فَعَلَ الشَّيْءَ، وَ- اللَّهُ الشَّيْءَ: فَرَضَهُ، وَ-: أَبَاخَهُ، وَفَلَانٌ فَلَانًا: أَشَارَ عَلَيْهِ  
بِأَمْرٍ، وَأَمَرَ الشَّيْءُ أَمْرًا: نَمَا وَقَوَّى، وَأَمَرَ فَلَانٌ أَمْرًا: نَصَبَ عَلَامَةً، وَالْأَمْرُ:  
الطَّلَبُ عَلَى سَبِيلِ الْإِسْتِعْلَاءِ، وَ-: الْحَالُ وَالشَّأْنُ، يُقَالُ: أَمَرُ فَلَانٌ مُسْتَقِيمٌ، وَفِي

القرآن الكريم: ﴿وَمَا أَمْرٌ فَرَعَوْتَ بِرَشِيدٍ﴾ هود: ٩٧ ، والأمرأة: العلامة، يقال: ما بها امرأة، و-: مايقام على الطريق من حجارةٍ ونحوها.

### أ م ص

أَمَصَ اللَّحْمَ أَمْصًا: شَرَّحَهُ رَقِيقًا وَأَكَلَهُ غَيْرَ مَطْبُوعٍ وَلَا مَشْوَىٍّ مَكْتَفِيًّا بِالْقَائِنَةِ فِي الْخَلِّ.

### أ م ض

أَمِضَ الرَّجْلُ يَأْمِضُ: عَزَمَ وَلَمْ يُبَالِ الْمَعَاتِبَةَ، بَلْ عَزِمْتُهُ مَاضِيَةً فِي قَلْبِهِ.

### أ م ع

"الهمزة والميم والعين ليس بأصلٍ، والذي جاء فيه: رجلٌ إمعةٌ، وهو الضعيف الرأي القائل لكلِّ أحدٍ: أنا معك."  
الإمَّعُ: الرَّجُلُ الَّذِي لَا رَأْيَ لَهُ وَلَا عِزْمَ، فَهُوَ يَتَابِعُ كُلَّ أَحَدٍ عَلَى رَأْيِهِ وَلَا يَنْبُتُ عَلَى الشَّيْءِ.

### أ م ل

"الهمزة والميم واللام أصلان: الأول: التثبَّت والانتظار، والثاني: الحَبْل من الرَّمْل.

أَمَلَ الشَّيْءُ أَمْلًا وَأَمْلًا: رَجَاهُ وَتَرَقَّبَهُ، تَأَمَّلَ: تَثَبَّتَ فِي الْأَمْرِ وَالنَّظَرِ، وَ- الشَّيْءُ: حَدَّقَ نَحْوَهُ، وَ-: تَدَبَّرَهُ وَأَعَادَ النَّظَرَ فِيهِ، الْأَمَلُ: عَوْنُ الرَّجُلِ وَظَهْيَرِهِ، وَالْأَمَلَةُ: الْبِكَاءُ وَالْعَوِيلُ، وَالْأَمَلُ: الرَّجَاءُ، وَأَكْثَرُ مَا يَسْتَعْمَلُ فِيهَا يَسْتَبْعِدُ حَصُولَهُ.

### أ م ن

"الهمزة والميم والتّون أصلان متقاربان: أحدهما: الأمانة التي هي ضدّ الخيانة، ومعناها: سُكون القلب، والآخر: التّصديق."  
أَمِنَ أَمْنًا: اطمأن، فهو آمن، و-: البُلْدُ اطمأنَّ به أهلُه فهو آمِنٌ وأمين،  
و- من المَخُوفِ: سَلِمَ، و- صاحِبَه: وثق به.  
وَأمن إيمانًا: أذعن وصدَّق، فهو مُؤمِن، و-: به صدَّق به.

### أ م هـ

"الهمزة والميم والهاء أصلٌ واحدٌ، وهو النسيان."  
أَمَّةٌ إِلَيْهِ فِي كَذَا - أَمَّهَا: عَهْدَ إِلَيْهِ فِيهِ، أَمَّةٌ فَلَانٌ أَمَّهَا: نَسِيَ، و-  
بِالشَّيْءِ: اعترف به وأقرّ، وفلانٌ: ذهب عَقْلُه.

### أ م و - ي

"الهمزة والميم وما بعدهما من المعتلّ أصلٌ واحدٌ، وهو عُبوديّة المملوكة،  
أَمَّتِ الْمَرْأَةُ أُمُوءَةً، صَارَتْ أَمَّةً، وَأَمَّى الْمَرْأَةُ: جَعَلَهَا أَمَّةً، وَالْأَمَّةُ: الْمَمْلُوكَةُ خِلافَ  
الْحُرَّةِ.

اقترب من معنى الأصل الثنائي (أم) بعض الكلمات الثلاثية وهي: (أمت: القصد، أمد: الحين والزّمن، أمر: الحال والشّأن والعلامة، أمض: القصد)  
وتباعد عن الثنائي: (أمج: حرّ وعطش، أمح: ضرب بوجع، أمصّ  
اللحم: شرّحه رقيقًا وأكله غير مطبوخ، أمع: ضعيف الرّأي، أمل: الرّجاء والتّنتبّ  
والانتظار، أمن: اطمأن، وصدّق، أمه: النسيان، والاعتراف بالشّيء، أم و ي:  
العبوديّة."

وعليه جاءت نسبة التّوافق 38.5%، ونسبة الاختلاف 61.5%.

## 21- باب الهمزة والنون وما بعدهما في الثلاثي:

أ ن

"الهمزة والنون مضاعفة أصل واحد، وهو صوت بتوَجّع."

أَنْ أَنَا وَأَنْبِيَاءُ: تَأَوَّهُ، وَ- الْقَوْسُ أَنْبِيَاءُ: أَلَانْتُ صَوْتَهَا وَمَدَّتْهُ، وَ- الْمَاءُ أَنَا: صَبَّهُ، أَتَنْ فَلَائًا تَأْنِيَاءُ: تَرَضَّاهُ، الْأَتَانَةُ: الَّتِي مَاتَ زَوْجُهَا وَتَزَوَّجَتْ بَعْدَهُ، فَهِيَ إِذَا رَأَتْ الثَّانِي أَنْتَ لِمَفَارِقَةِ الْأَوَّلِ وَتَرَحَّمَتْ عَلَيْهِ، وَفِي بَعْضِ وَصَايَا الْعَرَبِ: لَا تَتَّخِذْهَا حَنَانَةً وَلَا مَنَانَةً وَلَا أَنَانَةً.

أ ن ب

"الهمزة والنون والباء حرف واحد، أُنْبِئُهُ تَأْنِيَاءً، أَى: وَبَخْتُهُ وَلُمْتُهُ."

أَنْبَ فَلَائًا: بَالِغٌ فِي تَوْبِيخِهِ، وَ-: اسْتَقْبَلَهُ بِمَا يَكْرَهُ، وَرَدَّهُ عَنِ حَاجَتِهِ أَقْبِحَ الرَّدِّ.

أ ن ت

أَنْتَ أَنْبِيَاءُ: أَنْ، وَ- الْأَسَدُ: زَأْرٌ، وَ- فَلَائًا أَنْتَا: حَسَدُهُ.

أ ن ث

"الهمزة والنون والثاء: الْأَنْثَى خِلَافَ الذَّكَرِ، يُقَالُ: سَيْفٌ أَنْثَى الْحَدِيدِ: إِذَا

كَانَتْ حَدِيدَتُهُ أَنْثَى."

أَنْتَ الرَّجُلُ أَنْوَّثَهُ: تَخَنَّنَتْ فَأَشْبَهَ الْمَرْأَةَ فِي لِينِهِ وَرِقَّةِ كَلَامِهِ وَتَكْسُرِ

أَعْضَائِهِ، أَنْتَ الرَّجُلُ: أَنْثٌ، وَ-: لَانَ وَلَمْ يَتَشَدَّدْ، يُقَالُ: أَنْثَتْ فِي أَمْرِكَ، وَ-:

الْحَدِيدَ وَنَحْوَهُ: أَلَانَهُ، وَ- الْكَلِمَةُ: أَلْحَقَ بِهَا عِلَامَةَ التَّأْنِيثِ.

أ ن ح

"الهمزة والنون والحاء أصل واحد، وهو صوتٌ تتحنج وزحير."

أَنَحَ فَلَانٌ أَنَحًا تَنَفَّسَ بِأَنِينٍ مِّنْ ثِقَلٍ أَوْ أَلَمٍ، كَأَنَّهُ يَتَنَحَّنِحُ وَلَا يُبِينُ وَ-:  
بَخِلْ؛ لِأَنَّ مِّنْ شَأْنِ الْبَخِيلِ أَنْ يَأْنِحَ عِنْدَ السَّوَالِ.

### أ ن س

"الهمزة والنون والسين أصل واحد وهو: ظهور الشيء، وكل شيء خالف  
طريقة التوحش."

أَنَسَ بِهِ أَنَسًا: سَكَنَ إِلَيْهِ، وَزَالَتْ عَنْهُ الْوَحْشَةُ، وَأَنَسَ بِهِ: فَرِحَ بِهِ، وَأَنَسَ  
الشَّيْءَ: أَبْصَرَهُ، وَ-: أَحَسَّهُ، وَيُقَالُ: أَنَسَ فَرَعًا: أَحَسَّ بِهِ، وَوَجَدَهُ فِي نَفْسِهِ وَ-:  
عَلِمَهُ، وَ- الصَّوْتِ: سَمِعَهُ، وَاسْتَأْنَسَ فَلَانٌ: نَظَرَ أَوْ تَبَصَّرَ وَتَلَقَّتْ هَلْ يَرَى  
أَحَدًا، وَ- اسْتَأْنَسَ، وَفُسِّرَ بِهِ قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لَا تَدْخُلُوا بُيُوتًا غَيْرَ  
بُيُوتِكُمْ حَتَّى تَسْتَأْنِسُوا وَتُسَلِّمُوا عَلَى أَهْلِهَا﴾ النور: ٢٧، وَ-: اسْتَعْلَمَ، وَالْأَنَسُ:  
الطَّمَانِينَةُ، وَ-: الْغَزْلُ وَهُوَ مُحَادَثَةُ النِّسَاءِ.

### أ ن ض

"الهمزة والنون والضاد كلمة واحدة لا يقاس عليها، يقال: لحم أنيض إذا  
بقي فيه نُهوءة، أي: لم ينضج."  
أَنْضَ اللَّحْمُ - أَنْيَضًا: فَسَدَ وَتَغَيَّرَ، أَنْضَ اللَّحْمُ أَنْاضَةً: لَمْ يَنْضَجْ،  
وَالْأَنْيِضُ: خَفَقَانُ الْأَمْعَاءِ فَرَعًا.

## أ ن ف

"الهمزة والنون والفاء أصلان، منهما يتفرع مسائل الباب كله، أحدهما: أخذ الشيء من أوله، والثاني: أنْفُ كلِّ ذى أنْفٍ."   
أنْفَ أنْفًا وَطَى كلاً أنْفًا " لم يُرَع من قبل"، و-: الإنسان: أصاب أنْفُه، وأنْفَ أنْفًا: وَجَعَه أنْفُه، و- المرأة: لم تَشْتَه شيئاً لشِدَّة وَحْمِهَا، و-: فلانٌ من الشيء أنْفًا وأنْفَةً: كرهه واستنكف منه، و- منه: أحَبَّهُ (ضدّ)، أنْفَ فلانٌ إينافًا: عَجَلَ في أمره، وأنْفَ الشيء: حدّد طَرَفَه، وإِنْتَفَ الشيء: أخذ أوله وابتدأه، و-: استقبله، والأنف - يقال: نكرتُه أنْفًا، أي من وقت قريب، وفي القرآن الكريم: ﴿وَمِنْهُمْ مَنْ يَسْتَمِعُ إِلَيْكَ حَتَّى إِذَا خَرَجُوا مِنْ عِندِكَ قَالُوا لِلَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ مَاذَا قَالَ آنِفًا﴾ محمد: ١٦.

## أ ن ق

"الهمزة والنون والقاف يدلُّ على أصلٍ واحدٍ، وهو العجب والإعجاب."   
أنِقَ أنْقًا: فُرِحَ وسرَّ، والشيء: راع حُسْنُه، و- بالشيء أُعْجِبَ، فهو أنِيقٌ، و- الشيء أنْقًا: أحَبَّهُ، وتأنقَ فلانٌ: تَطَلَّبَ الأنيقَ المُعْجِبَ، والأنيق: الحَسَنُ، و-: المحبوب.

## أ ن ك

"الهمزة والنون والكاف ليس فيه أصلٌ غير أنه قد ذكر الأنك، ويقال: هو خالص الرصاص، ويقال: بل جنسٌ منه.   
أنَّكَ البعيرُ أنوكا: عَظُمَ وطال، و-: توجَّع.

## أ ن م

أنم: الأنام: ما ظهر على الأرض من جميع الخلق، و-: الإنس والجن، وبه فُسِّر قوله تعالى: ﴿وَالْأَرْضَ وَضَعَهَا لِلْأَنَامِ﴾ الرحمن: ١٠.

## أ ن هـ

أنه: الأنيه: مثل الرِّفِير، وأنه أَنَّهَا مثل أَنَحَ يَأْنِحُ: تَزَحَّر من ثقلٍ يجده فهو آنية، والأنيئة: الرِّحير عند المسألة بُخلاً، الإنيئة: صوتُ رَزَمَةِ السَّحاب.

## أ ن و - ي

"الهمزة والنون وما بعدهما من المعتل له أصولٌ أربعة: البطة وما أشبهه من اللحم وغيره ، وساعة من الزمان، وإدراك الشيء، وظرف من الظروف."

أنى الشيء أنياً: حان، وفي القرآن الكريم: ﴿أَلَمْ يَأْنِ لِلَّذِينَ آمَنُوا أَنْ تَخْشَعَ قُلُوبُهُمْ لِذِكْرِ اللَّهِ﴾ الحديد: ١٦، و-: قُرب ودنا، و- الماء أنياً: سَخُنَ وبلغ في الحرارة، فهو أن، وفي القرآن الكريم: ﴿يَطْوِفُونَ بَيْنَهَا وَبَيْنَ حَمِيمٍ آِنٍ﴾ الرحمن: ٤٤، و- الرَّجُلُ: رَفَقَ وَحَلَمَ، و-: كان وقوراً، أَنِي إِئِي: تأخَّر وأبطأ، وَأَنَّى الشَّيْءِ: انتظره، وتأخَّر في أمره ولم يعجل، والإئى: الإدراك، يقال: بلغ الشيء إناه، و-: النَّضج، وفي القرآن الكريم: ﴿إِلَّا أَنْ يُؤَدَّبَ لَكُمْ إِلَى طَعَامٍ غَيْرَ نَظِيرٍ إِنَّهُ﴾ الأحزاب: ٥٣ ، و-: الوقت، (ج) آناء، وفي القرآن الكريم: ﴿يَسْتَلُونَ آَانِكَ اللَّهُ آَانَاءَ اللَّيْلِ وَهُمْ يَسْجُدُونَ﴾ آل عمران: ١١٣

دلّ الثنائِيّ (أن) على صوت (توجع)، وتوافق مع هذه الدلالة (صوت) بعض الكلمات الثلاثية (أنب: وبَّخ ولام، أنت: زار، أنت: لانَ ورق في كلامه،

أنح: صوتٌ تتحنجٍ وزحيرٍ، أنس: استعلم، أنض: الأنيض: خفقان الأمعاء فزعًا،  
أُنك: توجع، أنه: صوتٌ تتحنجٍ وزحيرٍ).

وبعد عن معنى الثنائي باقي الكلمات الثلاثية: أنف، أنق، أنم، أنو-  
(ى)؛ لتكون نسبة التوافق 69%، ونسبة الاختلاف 31%.

## 22- باب الهمزة والهاء وما بعدهما في الثلاثي:

### أ هـ

"الهمزة والهاء ليس بأصلٍ واحدٍ؛ لأنَّ حكايات الأصوات ليست أصولاً  
يقاس عليها."

أهه : الأهَّه: التَّحْرُنُّ، وقد أهَّ أهَّا وأهَّه، وقد ترد بمعنى التَّوجُّع، أهَّا: كلمةٌ  
تأسَّف.

### أ ه ب

"الهمزة والهاء والباء كلمتان متباينتا الأصل، الأولى: الإهاب: الجلد قبل  
أن يدبغ، والثانية: التأهَّب."

أهَّبَ للأمر: استعدَّ، الإهاب: الجلد ما لم يدبغ، الأهْبَةُ: العُدَّة، يقال: أخذ  
لذلك الأمرِ أهْبَتَه.

### أ ه ر

"الهمزة والهاء والراء كلمةٌ واحدةٌ ليست عند الخليل، وقال غيره: الأهْرَة:  
متاع البيت."

الأهْرَة: متاع البيت وثيابه وفرشته، و-: الحالُ الحَسَنه، و-: الهيئَة.



## أهل

"الهمزة والهاء واللام أصلان متباعدان: أحدهما: الأهل، والأصل الآخر: الإهالة."

أهل الرجل أهلاً وأهولاً: تزوج ، و- المكان: عمَرَ بأهله، فهو أهل، وقرية أهلة: عامرة ، و- بالشيء: أنس به، و- فلان امرأة: تزوجها، فهي مأهولة، وأهل الطعام: وضعت فيه الإهالة (الدهن)، تأهل فلان: تزوج، و- للأمر: صار له أهلاً، و- الشيء: استحقه واستوجبه.

## أهن

"الهمزة والهاء والتون كلمة واحدة لا يقاس عليها، قال الخليل الإهان: العرجون."

أهن: الإهان: عرجون الثمرة.

## أهى

أهى أهياً: فهقة في ضحكها، أها: حكاية صوت الضحك.

اشتمل باب الهمزة والهاء وما يتلثهما على كلمات ثلاثية متباعدة المعنى (التحزن والتوجع والاستعداد، الجلد، متاع البيت، الهيئة الحسنة، تزوج، الدهن، العرجون، حكاية صوت الضحك)؛ لتكون نسبة التوافق صفر %، ونسبة الاختلاف 100%.

## 23- باب الهمزة والنواو وما بعدهما في الثلاثي:

### أو

أوى بالخیل: دعاها لتربع (لترجع) إلى صوتيه.

تَأْوَى: قال " أَوْ " تَحَزُّنًا وَتَوَجُّعًا، آوَى: دُعَاءُ الْخَيْلِ لِتَرْيَعٍ (لترجع) إلى الصَّوْتِ، أَوْ: اسم صوت المتحزِّن أو المتوجِّع، يقال: أَوْ مِنْ كَذَا وَ أَوْ لكَذَا، الأَوْءُ: صوت الحزن، يقال: سمعنا أَوْتَكَ، والأَوْءُ: الدَاهِيَةُ.

### أ و أ

آء الطَّعَامِ وَالدَّوَاءِ وَنَحْوَهُمَا - آءٌ خَلَطَهُمَا بِالْآءِ، الآءُ: نبات شجيري ينمو دائمًا متسلقًا نباتات أخرى.

### أ و ب

"الهمزة الواو والباء أصلٌ واحدٌ وهو الرَّجُوعُ، ثمَّ يشتق منه ما يبعد في السَّمْعِ قليلاً."

أوب: الأوب: الرَّجُوعُ، وفي القرآن الكريم: ﴿إِنَّ إِلَيْنَا إِيَابَهُمْ﴾ الغاشية: ٢٥، آب الغائب: رجع إلى مستقره، والشمس غربت، أَوَّبَ: رَجَعَ، وفي القرآن الكريم: ﴿يَجِبَالٌ أَوِيٌّ مَعَهُ﴾ سبأ: ١٠، والأواب: الكثير الرجوع إلى الله بالتوبة، وفي القرآن الكريم: ﴿نِعَمَ الْعَبْدُ إِنَّهُ أَوَّابٌ﴾ ص: ٣٠

### أ و د

"الهمزة والواو والذال أصلٌ واحدٌ وهو العطف والانتشاء."  
آد الشيء - أودًا وأوودًا: ثَقُلَ، و-: انتشى واعوجَّ، و-: مال و-: رجع ، و- الشيء حاملة أودًا أيديًا: أَنْقَلَهُ، وأجهده، وفي القرآن الكريم: ﴿وَسِعَ كُرْسِيُّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَلَا يَئُودُهُ حِفْظُهُمَا﴾ البقرة: ٢٥٥

## أ و ر

"الهمزة والواو والراء أصلٌ واحدٌ وهو الحرُّ."

أر الرِّجْلُ حليلته - أورًا: واقعها، استأور: فرَّ وهرب، و-: فزع، و-  
البعير: تهيأً للوثوب وهو باركٌ، والأوار: شدة حرِّ الشمس، و-: حرُّ النَّارِ  
ووهجها، و-: العطش أو شدته، يقال: كاد يُعشى عليه من الأوار.

## أ و ز

أوز: الأوزُ: حسابٌ من مجاري القمر، ورجلٌ إوزٌ: قصير غليظ،  
والإنثى: إوزة، الإوزى: مشيةٌ فيها ترقصٌ إذا مشى مرّةً على الجانب الأيمن، ومرّةً  
على الجانب الأيسر، و-: مشى الفرس النشيط، ومشيئةُ الإوزى: خطوة عسكرية  
لبعض الجيوش.

## أ و س

"الهمزة والواو والسين كلمةٌ واحدةٌ وهي العطيّة."

أس فلانًا أوَسًا: أعطاه، و-: أفصل عليه، و-: عوّضه من شيء.

## أ و ف

أوف: الآفة: العاهة، عرضٌ مُفَسِدٌ لما أصاب من شيء.

## أ و ق

"الهمزة والواو والقاف أصلان: الأول: التَّقل، والثاني: مكان مُنْهَبِط، آق  
الشيء - أوَقًا: أثقل، و- الحِمْلُ: مال واسترخی، و-: أتاه بالشؤم، و- الأمر:  
عَوَّقَه، والأوقة: حُفرة كبيرة يجتمع فيها الماء وتأنفها الطير.

## أ و ل

أول: الأوّل: الرجوع، آل الشيء يؤول أولاً ومآلاً: رجع، وألّت عن الشيء: ارتددت، وأول الكلام وتأوله: دبّره، وقدره، وفسّره، وبين حكمته، و- الرؤيا: عبّرها، وآل الله ورسوله: أولياؤه.

## أ و م

أم - أوماً: اشتدّ حرّ جوفه عن عطش، و- فلاناً: شوّه خلقه، و- النحل وعليها: دخّن عليها لتخرج من خليتها، والأوامم: دوار في الرأس.

## أ و ن

"الهمزة والواو والنون كلمة واحدة تدلّ على الرفق."

آن - أوناً: استراح، والأون : الدعة والسكينة والرفق، و- رفق في سيره وأمره، و- وتعب وأعيا، و-: حان و- بالشيء وعليه: رفق، والأوان: الحين والزمان.

## أ و هـ

"الهمزة والواو والهاء كلمة ليست أصلاً يقاس عليها، يقال: تأوّه: إذا قال

: أوّه وأوّه، والعرب تقول ذلك."

آه - أوهاً: قال آه، أوّه الرجل: قال: أوّه أو آه يتشكى أو يتفرّج بها عن بعض ما به، و-: تضرّع، آه: اسم صوت يقال عند الشكاية أو التوجّع أو الحزن، والأواه: الذي يرفع صوته في الدعاء، وفي القرآن الكريم: ﴿إِنَّ إِبْرَاهِيمَ لَحَلِيمٌ أَوَّهٌ﴾ هود: ٧٥

## أوى

"الهمزة والواو والياء أصلان أحدهما: التّجمع، والثّاني: الإشفاق."  
أوى الجُرْحُ - أويًا: تقارب للبرءِ، و- فلانٌ إلى المكانِ أويًا، إواءً: نَزَلَه  
بنفسه وسكنه، و-: عادَ إليه، و- إلى فلان: نزل عليه، و- عن كذا: تركه، و-  
لفلان أويَةً ، ومأويَةً: رَقَّ ورثى له، والشّيء: ضمّة إليه، و-: احتواه.  
دلّ الثّنائِيّ المضاعف "أو" على صوت الحزن والتّوجّع، ودعاء الخيل  
لترجعَ إلى صوته.

ووافقت هذه الدّلالة بعض الكلمات الثّلاثيّة (أوب: الرجوع، أود: رجع،  
أول: رجع ، أوه (آه): اسم صوت يقال عند التّوجّع أو الحزن).  
وبعد عن هذه الدّائرة الدّلاليّة: ( أوأ: الآء: نبات شجيريّ، أور: الفرار  
والهرب، أوز: تدلُّ على المشي والحركة، أوس: العطيّة، أوف: الآفة: العاهة،  
أوق: أصلان: الأول: الثّقَل، والثّاني: مكان مُنهبط، الأوام: دوازٌ في الرّأس، أون:  
الرّفق، أوى: التّجمع والإشفاق)؛ لتكون بذلك نسبة التّوافق 36%، ونسبة  
الاختلاف 64%.

## 24- باب الهمزة والياء وما بعدهما في الثّلاثي:

### أوى

"الهمزة والياء والياء أصلٌ واحدٌ وهو النّظر، وأصلٌ آخر: وهو التّعمد."  
أياً تنيّةً: لبث به وانتظر، تأيا الشّيء: تعمّده وقصده، تأيا فلانٌ: اتّأد،  
و- في الأمر: تأنى، والشّيء: تتبّته وتأمّل آياته، و-: تعمّده وقصده، الآية :  
العلامة والأمانة، و-: العبرة ، و-: المعجزة.

## أى د

"الهمزة والياء والدال أصلٌ واحدٌ يدلُّ على القوّة والحفظ."

آد- أيداً وآداً: اشتدّ وقوي، وفي القرآن الكريم: ﴿وَالسَّمَاءَ بَنَيْنَاهَا بِأَيْدٍ وَإِنَّا لَمُوسِعُونَ﴾ الدّاريات: ٤٧، و: ﴿وَأَذْكُرُ عَبْدَنَا دَاوُدَ ذَا الْأَيْدِ﴾ ص: ١٧، وأيد الشيء: قواه وشدّده، فهو مؤيّد.

## أى ر

"الهمزة والياء والراء كلمةٌ واحدةٌ وهي الرّيح."

آر المرأة - أيرًا: جامعها، والأير: ريح الصّبا، و-: ريح الشّمال، و-: السّماء، و-: عضو التّناسل في الرّجل.

## أى س

أس - أيّسًا: لان ودلّ، و- فلانًا: قهّره، وأيّس يأسًا لغةً، يئسّ منه أيّس يأسًا، ومصدرهما واحدٌ، وقال ابن سيّدة: مقلوب عن يئس، ومصدرها واحدٌ وهو اليأس، وأيّس الشيء: أثّر فيه، و-: ليّنه وذلكه، و- فلانًا: احتقره.

## أى ض

"الهمزة والياء والضاد كلمةٌ واحدةٌ تدلُّ على الرّجوع والعود."

أض الشيء - أيّضًا: صار شيئًا غيره وتحول من صفةٍ إلى صفةٍ (مثل صار عملاً معنًى)، و- فلانٌ: عاد، و- إلى الشيء: رجع إليه.

## أى ك

"الهمزة والياء والكاف أصلٌ واحدٌ، وهو اجتماع شجر."

أيك الأراك - أيكًا: النّفّ وكثُر، الأيكة: الشّجر الملتفّ الكبير.

## أ ي م

"الهمزة والياء والميم ثلاثه أصول متباينة: الدُخان، الحَيَّة، المرأة لا زوج لها."  
أم الدُخان- إِيامًا: ارتفع وانتشر، و-المرأة أِيَمًا: أقامت بلا زوج، بكرًا  
كانت أو تَيْبًا، و-: طالت عزوبتُها، و- فلانُ النَّحَلِ وعليها: دَخَنَ عليها لتخرج  
من الخلية، والأَيِّم: العَزَب، رجلاً كان أو امرأة، و-: التَّيِّب، وفي الحديث: أن  
النَّبِي صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قال: الأَيِّمُ أَحَقُّ بِنَفْسِهَا مِنْ وَلِيِّهَا."

## أ ي ن

"الهمزة والياء والنون يدلُّ على الإعياء وقُرب الشَّيء."  
آن أَيْنًا: أعيًا وتَعَب، يقال: آن الفرسُ، وأن الرجلُ، و-الشَّيء: حان وقُرب، يقال:  
آن الرِّحيل، وأما آن لك أن تفعل، الآن: اسم الوقت الحاضر تلزمه الألف واللام.

## أ ي هـ

"الهمزة والياء والهاء حرفٌ واحدٌ، يقال: أيُّه تأيُّبها، إذا صَوَّت."  
أيُّه به: صات به يدعوه، يقال: أيُّه بالفرس: صاح به ياه ياه، وأيُّه  
بالرَّجل: دعاه، وكأنَّه قال: يا أيُّها، وبالفرس: زجره وحثَّه.

تباينت كلمات هذا الباب مع الأصل التَّنائِي، حيث دلَّ التَّنائِي علي  
النَّظر/ التَّعمد، ودلَّت الكلمات الثلاثية على (أيد: القوَّة والحفظ، أير: الرِّيح،  
أيس: القهر، الدَّل، اللِّين، أبيض: الرَّجوع، أيك: اجتماع الشَّجر، أيم: المرأة لا  
زوج لها، أين: الإعياء، وقرب الشَّيء، أيه: صَوَّت؛ لتكون بذلك نسبة التَّوافق  
صفر %، ونسبة الاختلاف 100%.

## التحليل والخاتمة

وبعد فقد تبارى أصحاب النظرية الثنائية؛ لتقديم الحجج والبراهين التي تؤيد نظريتهم، وأنها ليست محض افتراض، والواقع يشير إلى أن الثنائية لا تتوافق مع عدد كبير من جذور اللغة العربية التي تباينت في دلالة معاني كلماتها الثلاثية مع دلالة الأصل الثنائي، فقد تنطبق على عدد من الألفاظ، ولكنها لا تصلح في معظم ما ورد في الباب المعجمي، خاصة أن أصحاب النظرية الثنائية قعدوا قواعدهم على مادة أو أكثر، يقول الكرملی: " قد اكتفينا من كل زيادة بمادة واحدة" ، ودل زیدان على ثنائية الأصول الثلاثية ببضع مواد من الأصول الثنائية مع معانيها، ويرى أن هذه الأصول جميعها إنما هي حكايات أصوات في الأصل، ومن الأمثلة التي ذكرها:

1- (قط: قطب، قطف، قطع، قطم، قطل.)

2- (قص: قضم، قصل، قصر، قصف.)

3- (قض: قضم، قضب، قضع.)

4- (كس: كسر، كسع.)

5- (جد: جذر، جذف، جذم.)

6- (جز: جزأ، جز، جزع، جزح، جزل، جزم.)

7- (هب: هبج، هبذا، هبش، هبص.)

على أن المعاني التي تنضوي تحت جذور باب القاف والطاء ما يثلثهما عند ابن فارس لا تشترك جميعها في المعنى ذاته كما ذكر الثنائون، وهو "القطع" ف: " قطن: استقرار وسكون، قطو: مقاربة في المشي، قطب: يدل على



الجمع، قطر: النَّاحِيَة، والأَقْطَار: الجوانب، والتَّابِع، " ، فبينها بونٌ شاسعٌ، وكذلك في العديد من أبواب المعجم .

فليس من المنطق إقامة نظريّة على شاهدٍ أو عدّة شواهد في مواد لغية تكاد تصلُ إلى ثمانين ألفاً – كما ذكر د. أنيس في أسرار اللّغة.

وضح هذا جلياً مع دراسة كتاب الهمزة؛ لبيان ثنائِيّة الأصول الثّلاثِيّة من عدمه، حيث اشتمل على أربعة وعشرين باباً/ جذراً"، جاءت فيه نسبة التّوافق والاختلاف مع الأصول الثّنائِي كالأتي:

م	الجذر (الأصل الثّنائِي)	التّوافق عدداً ونسبةً	الاختلاف عدداً ونسبةً
1	أ ب	%34	%61
2	أ ت	صفر%	%100
3	أ ث	%50	%50
4	أ ج	%37.5	%62.5
5	أ ح	%100	صفر%

6	أخّ	صفر%	100%
7	أدّ	صفر%	100%
8	أذّ	50%	50%
9	أزّ	29%	71%
10	أزّ	100%	صفر%
11	أسّ	66.7%	33.3%
12	أشّ	28.5%	71.5%
13	أصّ	100%	صفر%
14	أضّ	صفر%	100%

15	أظ	صفر %	%100
16	أف	صفر %	%100
17	أق (ليس له أصل ثانوي)	صفر %	%100
18	أك	%86	%14
19	أن	%73	%27
20	أم	%38.5	%61.5
21	أن	%69	%31
22	أه	صفر %	%100
23	أو	%36	%64

24	أي	صفر %	100%
25	النسبة العامة	39.2%	60.8%

يتبين من هذا الإحصاء أنّ 127 مادةً من أصل 209 مادةً بنسبة 60.8% لا ترتبط دلالتها بالأصل الثنائي، وأنّ 82 مادةً من الأصل نفسه بنسبة 39.2% لها أصل ثنائي، وأنّ تسعة أبواب كانت نتيجة التوافق فيها (صفر) بنسبة 36%، ونسبة الاختلاف في هذه الأبواب التسعة 100% بنسبة 64% من إجمالي الأبواب، وثلاثة أبواب كانت نتيجة الاختلاف فيها (صفر) بنسبة 12.5% وجاء التوافق بنسبة 100% في الأبواب الثلاثة.

وهي نسبةٌ تشير إلى أنّ بعض الجذور العربية تردّ إلى أصلٍ ثنائي، لكن هذه النسبة هي أقلّ من أن تصلح لتكوين نظرية تنطبق على جُلّ ألفاظ لغةٍ قاربت في عددها الثمانين ألفاً، فألفاظ اللغة العربية الثلاثية لا يشترك معظمها كما هو واضح في حرفين تحت معنىٍ عامٍ واحدٍ، وأنّ بعض الجذور ليس لها أصلٌ ثنائي كما هو في باب الهمزة والقاف وما بعدهما في الثلاثي؛ وعليه ينتهي ما قاله جرجي زيدان: "إنّ الألفاظ المانعة الدالة على معنىٍ في نفسها يرد معظمها بالاستقراء إلى أصولٍ ثنائية".

هذا، وأرى أنّ استكمال دراسة باقي أبواب المعجم العربيّ بهذا المنهج يضع لنا النقط على الحروف، ويحلّل كثيراً من مواد اللّغة الثلّائية، وهل هي ثنائيّة الأصول، وأن ما زاد فيها على اثنين ليس إلا تصديراً للأصل الثنائيّ أم ثلاثيّة الأصول، وأنّ ربطها بالأصل الثنائيّ ليس له سندٌ قويّ.

"وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب"

## الحواشي

- 1 - كتاب العين: 39/1، الخليل بن أحمد الفراهيدي، ترتيب وتحقيق د. عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 2 - كتاب العين: 40/1.
- 3 - الكتاب: 14/4، عمرو بن عثمان بن قنبر، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 1402هـ -1982م.
- 4 - مقاييس اللغة: 12/5، أحمد بن فارس، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر، 1399هـ، 1979م.
- 5 - نفسه: 101/5
- 6 - مقاييس اللغة: 103/5.
- 7 - الخصائص: 57/2 وما بعدها لابن جنّي تحقيق محمّد على النجار، المكتبة العلمية.
- 8 - نفسه: 163/2.
- 9 - المعاجم العربيّة مع اعتناء خاصّ بمعجم العين للخليل بن أحمد: 17، د. عبد الله درويش، مطبعة الرّسالة، القاهرة، 1375هـ، 1956م. وطالع المعجم العربي نشأته وتطوره: 195، د. حسين نصّار، دار مصر للطباعة، 1408هـ، 1988م.
- 10 - جمهرة اللغة: 53/1، لأبي بكر محمّد بن الحسين بن دُرَيْد ، حققه: د. منير بعلبكي، دار العلم للملايين، ط1، 1987م.
- 11 - الممتع الكبير في التّصريف: ابن عصفور الأشبيلي ، تحقيق: د. فخر الدّين ضياء، مكتبة لبنان، ط1، 1996م ، وطالع : شرح المفصل: 376/1، ابن يعيش، تحقيق: د.إميل يعقوب، دار الكتب العلميّة ، بيروت، ط1، 1422هـ، 2001م.
- 12 - المزهر في علوم اللّغة: 75، 76 ، تحقق: محمّد أحمد جاد المولى وآخرون، المكتبة العصريّة، صيدا، بيروت، 1986م.
- 13 - شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك: 494/2، حققه: ح الفاخوري ، دار الجيل، بيروت.
- 14 - نُشوءُ اللّغة العربيّة : ص2/1 ، الأب أنستاس الكرملّي، المطبعة العصريّة، الفجالة، القاهرة، 1938م.

- 15 - المعجمية العربية على ضوء الثنائية والألسنية السامية : ص6 ، الأب مرمرجي الدومني، مطبعة الآباء الفرنسيين في القدس، 1937م.
- 16 - الفلسفة اللغوية : 110 جرجي زيدان ، دار الحداثة، لبنان، ط1 ، 1987م.
- 17 - الفلسفة اللغوية : 111.
- 18 - نفسه: 106.
- 19 - نفسه: 109.
- 20 - في التطور اللغوي:80، د.عبد الصبور شاهين، مؤسسة الرسالة، ط5، 1405هـ، 1985م.
- 21 - نفسه:109.
- 22 - من أسرار اللغة: 51، د. إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، ط3، 1966م.

## المصادر والمراجع

- (1) القرآن الكريم
- (2) جمهرة اللّغة : لأبي بكر محمّد بن الحسين بن ثريد ، حققه: د. منير بعلبكي، دار العلم للملايين، ط1، 1987م.
- (3) الخصائص: لابن جني تحقيق محمّد على النجار، المكتبة العلميّة.
- (4) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك: 494/2، حققه: ح الفاخوري، دار الجيل، بيروت.
- (5) شرح المفصل: ابن يعيش، تحقيق: د.إميل يعقوب، دار الكتب العلميّة ، بيروت، ط1، 1422هـ، 2001م.
- (6) الفلسفة اللّغوية : جرجي زيدان ، دار الحداثة، لبنان، ط1، 1987م.
- (7) في التطور اللّغويّ: د.عبد الصّبور شاهين، مؤسسة الرّسالة، ط5، 1405هـ، 1985م.
- (8) الكتاب: عمرو بن عثمان بن قنبر، تحقيق عبد السّلام هاورن، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 1402هـ -1982م.
- (9) كتاب العين: الخليل بن أحمد الفراهيدي، ترتيب وتحقيق د. عبد الحميد هنداي، دار الكتب العلميّة، بيروت.
- (10) المزهر في علوم اللّغة: تحقق: محمّد أحمد جاد المولى وآخرون، المكتبة العصريّة، صيدا، بيروت، 1986م.
- (11) المعاجم العربيّة مع اعتناء خاصّ بمعجم العين للخليل بن أحمد: د. عبد الله درويش، مطبعة الرّسالة، القاهرة، 1375هـ، 1956م.
- (12) المعجم الكبير: مجمع اللغة العربيّة، القاهرة ، د. ت.



- (13) المعجم العربي نشأته وتطوره: د.حسين نصّار، دار مصر للطباعة، 1408هـ، 1988م.
- (14) المعجميّة العربيّة على ضوء الثنائيّة والألسنيّة السّاميّة : الأب مرمرجي الدّومنيكي، مطبعة الآباء الفرنسيين في القدس، 1937م.
- (15) مقاييس اللغة: أحمد بن فارس، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر، 1399هـ، 1979م
- (16) من أسرار اللّغة: د. إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصريّة، ط3، 1966م.
- (17) الممتع الكبير في التّصريف: ابن عصفور الأشبيلي، تحقيق: د.فخر الدّين ضياء، مكتبة لبنان، ط1، 1996م.
- (18) نُشوءُ اللّغة العربيّة : الأب أنستاس الكرملّي، المطبعة العصريّة، الفجالة، القاهرة، 1938م.

ملخص البحث باللغة الإنجليزية

**Abstract**

indicate sides and consecutiveness, that definitely reveal a great difference.

After studying the “Hamza” section, it is inferred that the indication of 127 out of 209 of the entries (60.8%) is not related to the biliteral origin while only 82 out of 209 of the entries (39.2%) have a biliteral origin.

This percentage hints that though some Arabic roots have biliteral origins, it cannot be theorized because most of the Arabic trilateral words do not incorporate two letters with one general meaning.

**Keywords: Biliteralism – Trilateralism – Etymology - Hamza - Dictionary.**

## **Origin of the word between Biliteralism and Trilateralism An Analytical Statistical Study in the Arabic Dictionary (The “Hamza” Section as a Model)**

**Prof. Islam Mohammad Abdelsalam**

### **Abstract:**

Linguists were concerned with the issue of words' biliteralism and trilateralism. It was stated in the Dictionary of Language Standards that trilateral words have a biliteral origin; for example in “(قط)”, the “q-aaf” and the “t-aa” are a true root that denotes “cutting quickly” so that “to pick قطف”, “to cut قطع”, “to bite off قطم”, “to cut off قطل” all involve the meaning of cutting.

On the other hand, criticizing biliteralism, Dr Abdelsabbour Shahin says: “The correctness of biliteralism in some verbs is a nonuniform correctness that cannot be traced in all Arabic verbs”.

Indeed, it is found that biliteralism does not agree with a large number of Arabic roots whose trilateral words indicate meanings different from their biliteral origin. Thus, it is applicable to some words though not to most words in the dictionary section.

Therefore, the meanings in the “q-aaf” and the “t-aa” section do not all have the same indication of “cutting القطع” as claimed by the advocates of biliteralism; for example, “to inhabit قطن” indicates settlement, “to toddle قطو” indicates walking slowly, “to gather قطب” indicates drawing things together, “country قطر” indicates a region, “diagonals الاقطار”

i



# ملخصات الرسائل العلمية



## مُعْجَمٌ تَكَرَّارِيٌّ لِللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ الْمُعَاَصِرَةِ

### "مُعَالَجَةُ لُغَوِيَّةٍ حَاسُوبِيَّةٍ"\*

مُحَمَّدٌ مَجْدِي لَيْبِ حَامِدٌ\*

[Mohamed.labib@must.edu.eg](mailto:Mohamed.labib@must.edu.eg)

الكلمات المفتاحية: معالجة اللغات الطبيعية آلياً - معجم تكراري -  
المدونات اللغوية - اللسانيات الحاسوبية - أدوات التحليل - العينات  
الإحصائية.

سعت الدِّراسةُ إلى بناء نمط معجمي جديد ينظرُ إلى واقع اللُّغة وشيوع مفرداتها في المجتمع اللُّغوي؛ حيث وضعت منهجيةً صالحةً لبناء "معجم تكراري للغة العربية المعاصرة"، عن طريق الدَّمج بين معايير الصناعة المعجمية العربيَّة والمناهج التربوية؛ بهدف الوصول إلى المعجم المنشود القائم على الاحتكام إلى تحليل معلومات التكرار الخاصة بمفردات المستوى اللغوي المدروس؛ لوضع يد المستخدم على أكثرها شيوعاً وأهمية، إلى جانب أن هذه الدراسة تُعَدُّ محاولة للإسهام في مضمار تعليم اللغة وتطوير آلياته، سواء للناطقين بالعربية أو للناطقين بغيرها.

\* أطروحةٌ ماجستير في اللسانيات الحاسوبية - كلية دار العلوم - جامعة القاهرة.

\* مدرس (م) اللغويات التطبيقية - جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا.



واستفاد البحث من مناهج بناء المعاجم التعليمية في اللغة الإنجليزية مثل معجم نوح ويبستر Noah Webster dictionary، ومعجم مريام ويبستر للمتعلمين المبتدئين Merriam-Webster's Advanced Learner's Dictionary، وسلسلة معاجم كولينز كوبيلد Collins COBUILD، خصوصاً Collins COBUILD Advanced Learner's English Dictionary.

وقد وُسم البحث بعنوان "معجم تكراري للغة العربية المعاصرة.. دراسة لغوية حاسوبية"؛ حيث قصد البحث العربية الفصحى المعاصرة بالدراسة، محاولاً إقامة معجم لغوي تعليمي، متخذاً من المدونات اللغوية وسيلةً لجمع المادة اللغوية وتخزينها بما يسمح بتعامل أدوات التحليل الآلي معها؛ لاستخلاص المعلومات المؤمل أن يحتويها المعجم المنشود، ومجاراةً للتقدم التكنولوجي الحادث في مجال علم اللغة الحاسوبي.

وتم جمع مادة المدونة من ثلاثة مصادر مختلفة هي لغة الصحافة وموسوعة التدوين الحر (ويكيبيديا)، ولغة التأليف والكتب، في ضوء نظرية العينات الإحصائية، وكان النصف الثاني من القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين (1950-2015م) حدّاً زمنياً تدور فيه المادة المجموعة، والوطن العربي حدّاً مكانياً للدراسة، وبلغ عدد مفردات المدونة (5.032.831)، بعدد كلمات فريدة بلغ (285.630).

وقد قام المعجم بتقسيم كلمات مدونته على خمس مجموعات تتدرج حسب درجة الشيوع والتكرار، حيث احتوت المجموعة الأولى المفردات الأكثر استخداماً وشيوعاً في المستوى اللغوي المدروس، والثانية ضمت المفردات الأقل استخداماً إلى المجموعة الخامسة التي احتوت الكلمات الأقل شيوعاً أو نادرة الاستخدام.

وتم ترتيب مواد المعجم التكراري وفقاً لمنهج مجمع اللغة العربية المتبع في معاجمه، القائم على الترتيب الألفبائي للجذور، والترتيب حسب الصيغ للكلمات المعجمية بداية من الأفعال الثلاثية المجردة ثم مزيد الثلاثي، والأفعال الرباعية المجردة ثم مزيد الرباعي، والأسماء فتم ترتيبها ألفبائياً حسب أوائل الحروف.

وقد خلصت الدراسة إلى إمكانية بناء منهج صالح لبناء معجم تكراري للغة العربية يركن إلى معلومات التكرار في تقديم مواد لمتعلمي اللغة العربية من أبنائها أو من غير أبنائها، في ظل الاستفادة من المدونات اللغوية، إلى جانب توظيف أدوات التحليل الآلي في معالجة اللغة العربية والتفاعل مع نظامها الصرفي والتركيبية.

وتمثلت أهمية الدراسة في أنها تمكّنت من تأسيس منهج علمي متكامل يصلح للتطبيق على اللغة العربية؛ لبناء معجم تكراري للغة العربية المعاصرة يكون معيئاً لأرباب العربية من معلمين ومتعلمين، من أبنائها أو من غير أبنائها؛ لتيسير عملية التعليم والتعلم؛ حيث يعتمد المعجم في عرض مادته على درجة شيوع المفردات وواقع استخدامها الفعلي، ما يعني توفير وقت الدارسين وجهودهم

المبذولة في تعلم مفردات قليلة الاستخدام أو نادرة الشيوخ بين أبناء اللغة الأصليين.

ويقدم المعجم لمستخدميه العديد من المعلومات الهامة عن المفردات المراد دراستها، متمثلة في الجذر المعجمي، والكتابة الصوتية للمفردة، ومعدل تكرار المفردة، ودرجة شيوعها في المجتمع اللغوي، ونسبة شيوعها، والمعنى المعجمي مأخوذ من ثلاث معاجم عربية هي المعجم الوسيط ومعجم الغني ومعجم اللغة العربية المعاصرة، والكلمات المعجمية وهي جميع الأشكال اللغوية المنبثقة عن الجذر اللغوي، والمعلومات الصرفية، والشواهد اللغوية هي تمثيل للاستخدام الفعلي للمفردة بين أبناء المجتمع اللغوي.

وقد تمت معالجة مادة الدراسة على مستويين، الأول وهو مستوى الجذر، والمستوى الثاني خاص بكل مفردة منبثقة عن الجذر.

\*\*\*

**Breaking the Silence of Caged Birds:  
Multiculturalism in the Poetry of Elmaz Abinader  
and Maya Angelou**

**Prof. Dr. Ahmad Mohammad Abd Al-salam Ahmad\***

[ama32@fayoum.edu.eg](mailto:ama32@fayoum.edu.eg)

**Abstract:**

Multiculturalism is frequently used to denote a society with multiple and diverse cultures that co-exist within this society. As claimed by Stuart Hall, the “multicultural question” is concerned with “how we are to envisage the futures of those many different societies now composed of peoples from very different backgrounds, cultures, contexts, experiences and positions in the ranking order of the world; societies where difference refuses to disappear” (Hall, 2000: 209). The American society is a typical example of such type of multicultural societies where minorities from different origins suffer oppression and inequality. Here lies the importance of the multicultural literature to express the sufferings and dreams of these minorities as represented, for example, through the poetry of Maya Angelou and Elmaz Abinader; two poets from different cultural origins but they belong to the minorities in the American society. Thus, this paper attempts to show how the poetry of these two poets is a collective process of recognition and exposure of colonialism that denies and represses the identity of the minorities and

---

\* Professor of English Language and Literature, Department of English Language and Literature, Faculty of Arts, Fayoum University.

how they achieve the restoration and reconstruction of cultural identity in terms of political and literary contexts. Both writers represent a different experience as Angelou represents suffering of Black Americans while Abinader depicts feelings of hatred and racism practiced against Arab immigrants due to the belief that Arabs, especially Muslims, have terrorism tendencies. Though they depict different experiences, the poems of both writers can be described as a sincere call for equality and castigation of all forms of discrimination.

**Keywords: Multiculturalism, Maya Angelou, Elmaz Abinader, discrimination, segregation, terrorism.**

Multiculturalism refers to “the view that cultures, races, and ethnicities, particularly those of minority groups, deserve special acknowledgment of their differences within a dominant political culture” (Eagan). In the same context, Bhikhu Parehk defines Multiculturalism as “a term that is mainly about cultural diversity or culturally embedded differences” (3). Thus, multiculturalism is frequently used to denote a society with multiple and diverse cultures that co-exist within this society. It is much apparent to have its roots in nation-states. These states are the best examples of multicultural societies. Therefore, multiculturalism attempts to promote and guarantee universal rights for freedom and autonomy for all citizens in such societies with diverse cultures.

More recently, this diversity of cultures is stressed by Edward Said in his *Reflections on Exile*. He declares that “no

country on earth is made up of homogenous natives; each has its immigrants, its internal ‘Others’, and each society, very much like the world we live in, is a hybrid” (396). In his essay “Conclusion: The Multicultural Question”, Stuart Hall refers to Multiculturalism as ‘strategies and policies adopted to govern or manage the problems of diversity and multiplicity which multi-cultural societies throw up’ (Hall 209). He suggests that every ‘multicultural question’ attempts to consider ‘how we are to envisage the futures of those many different societies now composed of peoples from very different backgrounds, cultures, contexts, experiences and positions in the ranking order of the world; societies where difference refuses to disappear’ (Hall 209). Sandra Ponzanesi poses a similar standpoint of Multiculturalism. She admits that

Multiculturalism as a concept always intersects with the politics of inclusion and exclusion of multiple cultural forms within nation-states. Multiculturalism keeps reminding us of both the local and the global by introducing minority perspectives while accounting for diasporic networks as well. (92)

Hence, it is the role of multicultural literature to be the “major source of insight into the rich cultural dynamics” of a society with a multiplicity of cultures (Ferris 5). It attempts to “build bridges of understanding over which all of us can cross into each other’s worlds” (5). In fact, Multiculturalism has gained much importance as a theory addressing different issues of multiethnic postcolonial societies. Bhuban Chandra

Talukdar states that “it has established itself as a theory in literary and cultural discourses related to the discussions and understanding of the multiethnic postcolonial societies” (146). According to Berthoud and Smith, “ethnicity is a multi-faceted phenomenon, based on physical appearance, subjective identification, cultural and religious affiliation, stereotyping, and social exclusion” (33). Bulmer, also, remarks that “Definitions of what constitutes an ethnic group or ethnic minority are subject to much discussion” (7). An ethnic group is a collectivity within a larger population having real or putative common ancestry, memories of a shared past, and a cultural focus upon one or more symbolic elements which define the group’s identity, such as kinship, religion, language, shared territory, nationality or physical appearance. Members of an ethnic group are conscious of belonging to an ethnic group. (7)

Hence, Ethnicity refers to a group or a community of people who either regard themselves as different and distinct from other groups and communities, or are perceived and treated as different and distinct and even alien by the society in which they live. So, it is either they who single themselves out willingly for reasons related to glorification of race and having past roots, or as a way of self-defense against a society that alienates them. In both cases, ethnicity is an obstacle that hinders social and cultural integration.

In fact, there is much interaction between ethnicity and Post-Colonialism, on the one hand, and Multiculturalism on the other. Whereas multiculturalism deals with theories of

difference, post-colonialism is concerned with historic legacies in a retroactive way (Ahmed 1346).

Multiculturalism entails management of contemporary geo-political diversity. The United States is a perfect example of a society characterized by multiculturalism (Linz, Juan & Alfred, 15). The country boasts of people of different origins who have made it their home. However, to judge the literary works of the minority groups, all is not well. Will Kymlicka's liberal theory of multiculturalism holds that culture is extremely important to an individual because cultural membership facilitates individual autonomy. For autonomy to be possible, a sufficient range of choices must be available. Moreover, culture is tremendously vital to an individual because cultural belonging facilitates self-identity, thus permitting confident belonging.

In addition, this theory argues that, considering that minority groups are underprivileged with regard to access to own cultures, they are eligible for certain exceptional protections. If inequality relating to access to cultural membership derives from luck and if an individual incurs disadvantages therefrom, minority groups may validly demand for majority groups to contribute in meeting the costs of accommodation. The theory further contends that, considering that states are unable to be neutral with regard to culture, antidiscrimination laws do not treat minority groups as equals. For instance, within culturally diverse communities, states find it inevitable to establish a single language for public services such as public schooling. In his *Multicultural Citizenship*, Kymlicka admits that "one source



of cultural diversity is the coexistence within a given state of more than one nation, where ‘nation’ means a historical community...occupying a given territory or homeland, sharing a distinct language and culture” (11). Given that the majority cultural group enjoys advantages in politics, the workplace, and schools, such linguistic favoritism brings about political and economic advantages.

Similarly, states could impose impediments on certain cultural groups in such matters as dress code regulations within workplaces or public schools. Such state dress code regulations burden religious individuals, an issue that necessitates help and support for such minorities to cope with such burdens. This theory additionally holds that, given that the minority status of national minorities and indigenous peoples is involuntary, these minority groups deserve self-government rights. Conversely, immigrants deserve polyethnic rights entailing fair terms of incorporation into the wider society by being granted certain accommodations and exemptions. As immigrants chose to migrate voluntarily, they surrendered access to their native cultures; they can neither agitate for collective self-determination rights nor refuse to integrate into the majority culture (Kymlicka 2004). The minority population is protesting the suffering meted on them that can only be compared to the colonial times. The post-colonial period, therefore, reflects a more accommodating population. Accordingly, the post-colonial theory offers a powerful approach to ethnic literature of the United States and other regions in which the United States has immense political and cultural influence.

In the 16<sup>th</sup> century, the world experienced the phenomenon known as colonialism, which refers to the European settlement and political control over certain regions of the world (Kohn, 2006). Post-colonialism refers to the study of the era after the American and European decolonization that occurred in the mid-20<sup>th</sup> century and the accompanying political, social and economic consequences of the colonization process. Further, there is also psychological effects, which have transformed the literary work during that era. As earlier noted, that era is marked with cases of cultural exclusion and division that is threatening to cause major fallout between those who were colonized and the colonizers.

The theory has been used as a powerful lens in the analysis of diverse literatures. It provides the platform on which contributors engage, drawing various texts together in shaping their themes towards the perceived tensions that the U.S as a colonial power created. Hard questions often arise when there is an attempt to study the post-contact American Arabic literature and not just as a one voice among many in a multicultural society of the United States, but rather as an indigenous work of art that is produced and consumed in a global context of historical and ongoing colonialisms. This paper is intended to compare and analyze Maya Angelou's and Elmaz Abinader's literary works of poetry relating them to a wider context of multiculturalism. It, also, attempts to show how their works are a collective process of recognition and exposure of colonialism that denies and represses identity and how they achieve the restoration and

reconstruction of cultural identity in terms of political and literary contexts.

The history of oppression in America spreads to approximately three decades (Turner et al. 5). The level of discrimination and exploitation that families of the current generations went through is dehumanizing and traumatic. Through her poetry, Maya Angelou lays bare the oppression that African Americans have been subjected to for a long time (Smitherman 2). In a way, she pays tribute to the African Americans for being able to endure all the suffering brought about by racism, discrimination and slavery. During that time, ethnic oppression was rife and those who were perceived not to be American were sidelined and discriminated against. While instances of ethnic oppression have subsided, the truth is that they still exist. This is evident through recent rampant shooting of the blacks and no one seemed to care. Other than ethnic oppression, another form of oppression that appears to be growing by the day is religious profiling. Unlike Angelou who was subjected to ethnic profiling, Abinader was subjected to religious profiling. The manner has been worsened by the belief that all Muslims have terrorism tendencies. With this impression, most people see no problem whenever Muslims are discriminated against. The western media that tend to blame Muslims for any terrorist activity have fanned this perception and so most Americans see any person from the Arab country as a terrorist. Such postcolonial multiculturalism can clearly be detected in the poetry of Maya Angelou and Elmaz Abinader.

Maya Angelou, previously known as Marguerite Ann Johnson, was born in 1928 at St. Louis, Missouri to Baily Johnson and Vivian Baxter (Chidi 55). The name Maya originated from her overprotective elder brother who used to refer to her as Maya Sister. The name later transformed to Maya meaning “mine.” Angelou had a very difficult life as she grew up together with her siblings. Their life was characterized by constant movements, and hence did not get time to stay at one place and acclimatize. This constant motion was orchestrated by the divorce of her parents, which meant that they had to keep shifting from one parent to the other and in some cases to their grandparents. Despite these challenges, Angelou had a passion in reading and so read ravenously and wrote poetry at the same time. She loved reading the works of William Shakespeare, Edgar Allan Poe and Rudyard Kipling as well as the devoted writers of the Harlem Renaissance such as Langston Hughes, Paul Laurence and W.E.B Dubois among others.

Elmaz Abinader, on the other hand, is one of the multifaceted talented Arab American writers today. She is an award-winning artist of Lebanese origin and an educator. Her creativity can be evident through her poetry and academic qualifications. She studied in Columbia University where she got her masters of fine arts in poetry and a doctorate in creative writing. Her post-doctoral fellowship in humanities led to the development of her first major published literary work entitled *Children of the Roojme*, and *A Family Journey From Lebanon*. In this journey, Toni Morrison, a Nobel literature laureate was her advisor. Her poetry collection *In*

*the Country of My Dreams* won the 2000 PEN Award for literature. Most recently, Abinader performed *Country of Origin* at the Kennedy Center and has received invitations to various countries. The plays to be performed were *Country of Origin*, *32 Mohammeds* and *Ramadan Moon*.

In their literary works, the two poets give different experiences of the oppression they face in the post-colonial period. Looking at the histories of the two authors, it is apparent that their history plays a significant role in determining the path of their poetry. The themes highlighted in their works draw heavily on their individual experiences. Through these themes, the reader recognizes the environment of the United States at that time and reflects on—how the authors treated the changes in environment during this post-colonial era. Through these themes, similarities and differences between the two authors can be detected.

Angelou has written a number of literary works such as plays, poetry, and juvenile literature and in all these works, racism, courage and hope lie in the core of her major themes (Birhan 7). As a child, Angelou experienced racism as she used to live under racist Jim Crow laws. During that time, she experienced crippling segregation that demanded for the courage to overcome the pressure. In, *I know Why the Caged Bird Sings*, she puts down a number of several painful childhood memories on racism (Angelou, par 2). She applies the theme of racism through memory devices in both her poetry and prose. For instance, in the poem, “The Calling of Names”, she uses the names that were used to refer to

African-Americans for a long time such as “nigger,” “negro,” “colored,” and “black”:

He went to being called a Colored man  
after answering to “hey nigger,”  
Now that’s a big jump,  
anyway you figger,  
Hey, Baby, Watch my smoke.  
From colored man to negro  
With the N in caps,  
was like saying Japanese  
instead of saying Japs.  
I mean, during the war. (Angelou 46)

She then goes on to examine the effect of each of the names on the psyche of the African-American subjects. While the poem identifies some of these names as being woefully derogatory, it suggests that the move from the use of the term “colored man” to “negro” provides a sense of pride in the classier sounding of the term, “Negro.” This experience by Angelou is an indication of the repressive attitudes that the natives had towards non-natives and especially the blacks that led to the experiences of cultural exclusion. In this case, the Blackman did not understand why someone else is naming him.

The monumental poem of Angelou, “And Still I Rise” written in 1978 appears to be an appeal for harmony, community and an aspect of civilization across the racial divide. Despite all the negative references and connotations

made on the black Americans, the persona still says, “like dust, I rise”:

You may write me down in history  
With your bitter, twisted lies,  
You may trod me in the very dirt  
But still, like dust, I’ll rise (Angelou 163)

In the majority of her works, Angelou uses “I” as a collective term to signify “us”. Angelou’s *And Still I Rise*, in fact, comes across as rallying the black Americans who are experiencing racism in the United States to have courage. Angelou lays more emphasis on courage and tells her fellow Black Americans that courage is all that they need. She is not afraid to express her resentment towards oppression stressing, at the same time, her individuality:

Does my sassiness upset you?  
Why are you beset with gloom?  
‘Cause I walk like I’ve got oil wells  
Pumping in my living room. (163)

She goes ahead to call for the people to demand back their ideas, dreams and identities that they surrendered to the “leaders.” She continues to call on the black Americans to rise and confront the reality. While the country was free of colonialism, the segregation due to racism being practiced on them was a reincarnation of colonization. She refers to herself as the “hope of the slave” to give hope to all who are oppressed in any section of society.

Similarly, Elmaz Abinader, in her poetry, speaks about the segregation that is rampant on earth. For instance, in her poem “This House, My Bones” Abinader talks about war and exile. Being an Arab, she represents the Arabs as a minority group who are constantly facing war and exile. The political instability in the Arabic world means that the countries are always fighting forcing some to flee the country and go to exile.

Enter the house,  
Sit at the table covered in gold  
A cloth, Sitt embroidered  
For the third child’s birth.

...

Someone asks, what should we do  
While we wait for the bombs, promised  
And prepared? How can we ready ourselves?  
Do we gather our jewelry and books,  
And bury them in the ground? Do we dig  
Escape tunnels in case our village is invaded?  
Do we send our children across the border  
To live in refugee camps remembering us  
Only in dreams, ghostly voices calling their names?  
What do we pack? The coffee urn father  
Brought from Turkey? The pair of earrings  
Specially chosen for the wedding day?  
How can we ever pack anything if not everything? (Charara  
7)



Beauty and pain are interwoven in images depicting those who have to face war and exile. They are tormented and filled with frustration. She takes us into the core of things to realize the amount of oppression they have.

She presents the same idea in her collection of poetry, *In the Country of My Dreams*, where she tries to redeem the achievements of a century that has been struggling with issues of tolerance and inclusion. This book of poetry was awarded the PEN Oakland Josphine Miles literary award for Multicultural poetry in 2000. She probes into concerns of a world of dreams rather than the real world to plant hope and optimism in the eyes of those who suffer such turmoil. In some of her poems, “Abinader aligns herself with the passions of Khalil Gibran, whose immigration to the United States left him in a world of dreams” (Lockard par 6). The dreams of Abinader are “those of a cultural Utopianism” . However, Abinader bitterly voices her political beliefs attacking, meanwhile, the U.S. wars in the Middle East. In the title poem, she writes:

... a fire burns  
in the country of my dreams, wicked and consuming,  
flying from the hands of soldiers, from the mouths  
of children who have been raised by war. Smoldering  
on the lips of mothers...  
...in the country  
of my dreams, no one plots invasions with  
armies of soldiers. From the edge  
of the sea, it’s our poets who set sail... (9)

Abinader juxtaposes images of Lebanon. She talks about memories of immigrants of a land where, “apricots are as big/as oranges and as bright as the sun.” This shows the love and hope that the immigrants had in their country of refuge in which, unfortunately, life was a far cry from what they had expected. However, Abinader yearns for cultural consistency and a cosmopolitan world.

In the title poem of her anthology called *Sixty Minutes*, she speaks to a person watching a scary scene from Lebanon TV. In this anthology, Abinader shows how the face of an Arab American is smeared by a number of scenes portrayed on TV (VanDuinkerken & William 86). For example, she talks about the “suicide” stories from the Middle East, which the media tends to focus on extensively. This leads to more distortion of the Arab image. The poet notes that there is usually absence of neutrality from the media while covering bombings as they tend to display photos of Israeli victims whereas there are a number of Palestinians who are killed for no reason and no one notices. Abinader rejects violence in the form of an anti-Arab stereotype and distorted images in the western media. She writes:

...You have forgotten  
my small hands can grip nothing bigger than a pen  
or a needle, that my eyes wander; they do not focus and aim.  
But remember that I am an Arab, too, looking for a home  
of my own, unoccupied, without siege. I need my fires quiet... (19)

According to Abinader, the rate of killing of Palestinians versus Israelis is often three or four Palestinians to one Israeli. Elmaz Abinader focuses on creating unity between the Islamic and Christian cultures by emphasizing values of equality, compassion, and respect for the earth (VanDuinkerken & William 88). In *Culture and Resistance: Conversations with Edward W. Said*, Edward Said suggests that “in almost every news report on almost every day from the West Bank and Gaza, if you look carefully at the end you will see that four, five, six Palestinians were killed. They are nameless. Killed for no particular reason. Lots of children have been killed. The rate of killing of Palestinians vs. Israelis is three, sometimes four, to one” (*Culture and Resistance* 134).

She utilizes her insights and experiences to come up with a presentation, which employs irony and anecdote to sensationalize the state of Arab-Americans. This presentation is pegged on some basic paradoxes of the Arab-American identity. In this case, the “Arab” is pitted against the “American” within a person who must formulate a way of accepting both. Abinader is an American born in Pennsylvania. However, she reminds us with her Arab identity:

But remember I am an Arab, too, looking for a home  
of my own, unoccupied, without siege . . .

At night I watch the moon that passed across Lebanon  
before it came to this sky. The stars are your thousand  
watching the Hezbollah move in the dark. And their glitter  
is the name in my eyes that rises quickly and dies. (22)

She rejects the negative images of the Arabs claiming that an Arab American identity is like the “moon” that comes across Lebanon and America. The two sides within the individual strive for a simple meaning, which will never be achieved due to the political and cultural rivalries and the mythologies that separate them.

A case in which this aspect of duality comes about is in her play *Ramadan Moon* where Abinader narrates her detainment at the London airport for 8 hours where the guards believed that she had disguised herself as an American but in real sense was an Arab. Similarly, upon her arrival in Saudi Arabia, she was again detained with a reason that she did not appear American enough. This was because she lacked the relevant American features, such as having blond hair. Kim Jensen comments on this duality of identity. He says :

Throughout the play, Abinader makes the audience aware that there is an enormous gap between our perceptions of the Arab World and the actual lived experience. And she rails against the fact that Americans only seem to want to “learn” about Arabs when oil prices rise, or when there has been a bombing in Jerusalem, or in Oklahoma City...but in her voyage to the Arab World she also discovers the same lack of understanding about the Western experience. (34)

In the entire play, Abinader makes it clear to the audience that there is a huge gap between the general perceptions of the Arab world and the reality. A majority of people perceive Arabs to be bad but in reality, Arabs are very good people. They are normal human beings with feelings and so cannot participate knowingly in things that will hurt another person. Similarly, she refutes the belief that Americans only get interest in the Arabs when there is something to gain such as oil or when there occurs an attack. Americans will always stand up for what is not right and, unfortunately, they are labeled as opportunists who are just after the wealth of the country they purport to be helping. Therefore, Abinader, in her literary works has been quite evocative and informative and so readers even without any background in these issues are usually able to understand the prevailing issues.

Angelou's poem "Momma Welfare Roll" depicts identity as the main factor that is responsible for the plight of African Americans in the foreign land.

Her arms semaphore fat triangles,  
Pudgy hands bunched on layered hips  
Where bones idle under years of fatback  
And lima beans. (Angelou)

The mother feels anguish and despair since she know well that her children cannot enjoy the kind of childhood that every child should have. She has a state of frustration and anger.

Her jowls shiver in accusation  
Of crimes clichéd by  
Repetition. Her children, strangers  
To childhood's toys, play  
Best the games of darkened doorways,  
Rooftop tag, and know the slick feel of  
Other people's property. (148)

This poem brings out the inability of African Americans to be proud of their identity and to pursue a life of dignity (Crawley et al, 2520). This theme of identity is directly linked to the major theme of racism in Angelou's poetry given that identity gives rise to racism that was apparent during the postcolonial period and is still seen even today. Both Angelou and Abinader face similar and unique post-colonial experiences that come about due to the same issue of racism. However, Abinader takes on a different approach whereby she is enlightened about the prejudice harbored by the different groups and so each group is a victim of the other. While Angelou takes a firm stand against white Americans, Abinader tries to visualize both sides of the coin. She tries to see why the two sides hate each other to such an extent. For instance, in "Sixty Minutes", as she is speaking to a viewer watching a tense scene on TV, she understands that the viewer has already developed a negative attitude towards her. For this reason, she tries to explain to him the stereotyping that takes place labeling her a source of terror.

Abinader already knows that the viewer is terrified by the pictures of Hezbollah and for this reason, keeps telling the viewer not to be afraid.

Don't be afraid of the picture  
you see of the Hezbollah, faces wrapped  
when they talk to the camera, so they won't  
be recognized. Don't be afraid of the m-16's strapped (19)

The viewer's fear of the poet depicts the social prejudices that continue to exist in the postcolonial era and how people are conditioned to believe that all Arabs are terrorists (Rose, 4). The repeated pleas by the poet to tell the viewer not to be afraid reflect the deep rootedness of the belief about Arabs and that it will require a lot of effort to assure Americans and other non-Arabs to subscribe to the Western beliefs that Arabs are indeed peace-loving people. However, the poet does not blame the viewer for the fear he exhibits. All that she blames is the media who are conducting negative advertisements about Arab countries. Arab countries have always been associated with political instability and war. This instability, as Michael Suleiman notes, is due to the stereotypes that have been developed about the Arab countries and that as long as Israel and Palestine continue with their conflicts, then the Zionist forces will use all means possible to ensure that the United States puts in place policies that regards any Arab group or movement to be a serious security threat.

Angelou and Abinader bring to the attention of the readers and the viewers a pathetic state in which the society judges the minority based on their skin color rather than on their human traits. The color black that is generally perceived to represent negative traits is taken to represent the character of the human beings and this is unjust and unfair. Ironically, those who perceive themselves to be white in color, symbolizing their purity, fail to display the characteristics they purported to have. These wrong perceptions are also evident at both the London and the Saudi Arabian airports where Abinader was held up for hours each believing that she was an enemy. This reveals the negative perception that not only the western society has about the Arabians, but also her fellow Arabs.

Edward said expresses his ideas about the distorted image of Islam in the Western Texts and how it is perceived as a threat and a danger to the West.

In an article entitled “Islam through Western Eyes” published in *The Nation* two years after *Orientalism*, Said emphasizes his ideas of the distorted image of Islam in the West’s texts and media, shedding more light on how Islam is seen as a threat of a return to the Middle Ages and a danger to the democratic order in the West. In this article, Said reasserts his point in *Orientalism* that the same mistake made by the past Orientalists is repeated now by blindly generalizing all the Muslims and by simply classifying them into



good or bad Muslims. He wonders how the scientific progress and objective research in the West, mainly in the States, hasn't included Orientalism, where Orientalists are still biased, but the reason, to him, is, after all, a political one. (Hamadi 39)

Hamadi contends that "Said's theory of postcolonialism is mainly based on what he considers the false image of the Orient or the East" He claims that "according to Said, these have always shown the Orient as the primitive, uncivilized "other", in an attempt to create it as the contrast to the advanced and civilized West." The western society is perceived as being superior and safe whereas an Arab is considered dangerous to an extent that not even fellow Arabs can trust their own. Ramon Grosfoguel refers to this notion of superiority in his "The Multiple Faces of Islamophobia ". He claims that superiority is attained "to support colonial expansion and bring Western Civilization even if it is bourgeois and brutal in order to overcome a "barbarian" state of affairs. The superiority of the "West over the rest" and, in particular, over Muslims is quite clear" (27). Thus, the identity of the Arabs is that of terrorism, while that of Westerners is that of saints. Just like the blacks, the lives of the Arabs in this case are depicted as valueless. This is because as Abinader notes, whenever war breaks out between Palestine and Israel, for example, the media only covers the lost lives of the Israelis and shifts all the blame to the Palestinians. No one seems to be concerned about the lives of

Palestinians lost and no one takes time to investigate the real reason for war. All that people do is to castigate the Arabs due to the belief that they are on the wrong.

Abinader tries to explain her views on the factors that continue to fan this animosity. Unlike Angelou, who seems to vouch for the use of force or a revolution (Angelou, par 4), Abinader does not show any feelings of anger or resentment. She appears to understand and so does not castigate the Americans for perceiving the Arabs the way they do. Whereas Angelou advocates for retention of individual identities, Abinader vouches for assimilation. In the same breadth, Angelou also fights off discrimination. She was specifically concerned with discrimination of black women. In this case, she protests the perception of black women not fit for employment opportunities and that they were only fit for low wages, unskilled jobs at the time. This notion of discrimination applied even to black men. Men, too, were not accorded well- paying jobs and were only limited to unskilled jobs with a very small salary. At one point, Angelou claims, “They don’t give me welfare I take it.” This is an indication that not only women, but also the black American population were not catered for appropriately. Whenever they needed something, they would take it upon themselves to get it. This reflects the desperate state of one minor race against the majority in the American society:

The nation was divided by segregation—a formal policy in which Black people weren’t allowed to attend good schools, get high-paying

jobs, live in valuable houses or receive proper medical treatment for their diseases. They weren't even allowed to sit among white people on public buses, or drink from the same water sources, as they were considered to be unworthy of equality. (Birhan 47)

Blacks are segregated; they are culturally excluded since even in places of residence, there are certain places where blacks cannot go. They are confined in one locality where they live like animals. These places are like a jungle where people kill each other and no one cares.

Angelou portrays the African American population as still being colonized by the white population. It is still difficult for a black person to land a decent job and even if he/she does, he/she has to fight off a number of challenges such as lack of confidence. The black person is like a caged bird that sings but cannot get out of the cage as Berhan suggests. . Angelou “reveals via her works, the caged bird sings of freedom bound by the cage of race, gender and class” (35). A caged bird yearns for freedom and so is the black person within the white society. Unlike Abinader, Angelou refuses to see anything positive with the whites. According to her, the feeling of supremacy by the whites serves as the medium through which hidden imperialist agendas are perpetuated. Abinader, on the other hand, tries to look at the issue of racism from the lens of the western society. She tries to understand that the negative perceptions

that the whites have against the Arabs because of the negative publicity are created by few individuals who are strategically placed to benefit from any fallouts. Arabs, according to Abinader, perceive Americans to be opportunists who will take advantage of a circumstance in order to benefit. For instance, the Arabs believe that the western governments with stakes in oil have orchestrated the political unrest in their region. Therefore, in Abinader's view, it would be appropriate to assimilate for a peaceful coexistence.

In conclusion, 'multiculturalism', as Hall claims, denotes "strategies and policies adopted to govern or manage the problems of diversity and multiplicity" within multicultural societies (Hall, 2000: 209). From the experiences of the two authors, it is apparent that the experiences are of a similar nature irrespective of their original culture. While the authors present different approaches to handling imperialism, there is a need to formulate policies that will encourage a spirit of tolerance. The analysis has revealed that the rampant racism experienced by the minorities could purely be due to unsubstantiated claims and generalizations, which need to be denounced. Given that the United States prides itself as a country where people have the freedom of being who they are without persecution, it is high time they embraced multiculturalism. The recent slumbering of Muslims by politicians and other highly influential people only brings pictures of the colonial periods where oppression was the order of the day. People should be taught to be tolerant to

each other irrespective of one's ethnic or religious background. Maya Angelou suffered ethnic discrimination whereas Elmaz Abinader suffered from religious discrimination under the guise of fighting terrorism. All these forms of discrimination are the same and should be castigated by all means.

### Works Cited

- 1) Abinader, Elmaz. "Crossing the Threshold." U.S. Department of State's Bureau of International Information Programs. May 22, 2011. 1-5. www.ait.org.tw.
- 2) \_\_\_\_\_. "Sixty Minutes." *Post Gibran Anthology: New Arab American Writing*. Eds. Khaled Mattawa and Munir Akash. New York: Kitab Inc., 1999. 19-22.
- 3) \_\_\_\_\_. *In the Country of my Dreams*. Sufi Warrior Pub Co Inc, 1999
- 4) Ahmed, Elsayed Abdullah Muhammad. *East Meets West: Gender and Cultural Difference in the Work of Ahdaf Soueif, Farhana Sheikh and Monica Ali*. The United States: ProQuest LLC, 2013. Print.
- 5) Angelou, Maya. *I know Why the Caged Bird Sings*. Bantam, 1997. Print.
- 6) Angelou, Maya. *The Complete Collected Poems of Maya Angelou*. New York: Random House, 1994.
- 7) Berthoud, R. "Ethnic Employment Penalties in Britain" *Journal of Ethnic and Migration Studies*. Vol. 26 No 3, 2000.
- 8) Birhan, Assefie. *Experiences of Marginalized Women: Maya Angelou's I Know Why the Caged Bird Sings in Focus*. Diss. Aau, 2012.
- 9) Bulmer, M. "The Ethnic Group Question in the 1991 Census of Population", *Ethnicity in the 1991 Census of Population*, Eds. Coleman, D. and J. Salt. HMSO, 1996.
- 10) Charara, Hayan, ed. *Inclined to Speak: An Anthology of Contemporary Arab American Poetry*. University of Arkansas Press, 2008

- 11) Chidi, Sylvia Lovina. *The Greatest Black Achievers in History*. Lulu. Com, 2014.
- 12) Crawley, LaVera, et al. "Palliative and end-of-life care in African American community." *Jama* 284.19 (2000): 2518-2521.
- 13) Eagan, Jennifer L. "Multiculturalism." *Encyclopaedia Britannica*. Encyclopaedia Britannica, Inc., 2015.
  - a. Web. <https://www.britannica.com/topic/multiculturalism>.
- 14) Ferris, William R. *U.S. Society & Values*. Vol.5 No.1. Februray 2000. 5.
- 15) Green, Laura. "Stereotypes: negative racial stereotypes and their effect on attitudes toward African-Americans." *Perspectives on Multiculturalism and Cultural Identity* 11.1, 1998.
- 16) Grosfoguel, Ramon. "The Multiple Faces of Islamophobia" *Islamophobia Studies Journal*.Vol. 1:1, 2012. 9-33.
- 17) Hall, Stuart. 'Conclusion: The Multicultural Question' *International Journal of Culture Studies*. 2000. 209–41.
- 18) Hamadi, Lutfi. "Edward Said: The Postcolonial Theory and the Literature of Decolonization" *European Scientific Journal*. Vol.2, June 2014. 39-46.
- 19) Hesse, Barnor ed. *Un/settled Multiculturalisms: Diasporas, Entanglements, Transruptions*. London: Zed Books, 2000.
- 20) Hutchinson, John, and Anthony D. Smith 1996 Introduction. [In] *Ethnicity*. Edited by J. Hutchinson and A. D. Smith. Oxford and New York: Oxford University Press, 1996.

- 21) Jabbar, Wisam K. Abdul. *Contemplating a Second-Generation Arab Canadian Diasporic Consciousness*. Diss. University of Alberta, 2016.
- 22) Jensen, Kim. "Under the Ramadan Moon: A Performance by Elmaz Abinader" *Al Jadid*. Vol.7, no. 34, Winter 2001
- 23) Kohn M. "Colonialism." *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Fall 2008, ed. EN Zalta. 2008 (2006).
- 24) <http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/colonialism/>
- 25) Kymlicka, Will. *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. New York: Oxford UP, 2004. Print.
- 26) Linz, Juan J., and Alfred C. Stepan. "Toward consolidated democracies." *Journal of Democracy* 7.2.1996. 14-33. Lockard, Joe. "In the Country of My Dreams". <http://bad.eserver.org/reviews/2000/2000-3-22-10.07PM.html>
- 27) Parekh, Bhikhu. *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. New York: Palgrave Macmillan, 2006. Print.
- 28) Peters, Francis E. *The Children of Abraham: Judaism, Christianity, Islam*. Princeton University Press, 2010.
- 29) Ponzanesi, Sandra . "Feminist theory and multiculturalism" *Feminist Theory*. Vol. 8. London,2007. 91-103
- 30) Rose, Mike. "Teaching Tolerance after Terrorism." *The Education Digest* 67.6 .2002: 4.



- 31) Said, Edward and David Barsamian. *Culture and Resistance: Conversations with Edward W. Said*. Cambridge, Mass.: South End Press, 2003.
- 32) Said, Edward. *Reflections on Exile*. Cambridge: Harvard UP, 2001. Print.
- 33) Smitherman, Geneva. *Talking and Testifying: The language of Black America*. Vol. 51. Wayne State University Press, 1977.
- 34) Talukdar, . Bhuban Chandra. “Multiculturalism: The Post-Colonial Redefinition of Cultural Relations” *Lapis Lazuli*. Vol.5.No.1, Spring 2015.
- 35) Turner, Jonathan H., Royce Singleton, and David Musick. *Oppression: A socio-history of Black-White relations in America*. Wadsworth Pub Co, 1984.
- 36) VanDuinkerken, Wyoma, and William L. Cleveland. *A History of the Modern Middle East* 2005. 86-88.

## The Translatability of Prosody: A case study of English/Arabic Poetry

Aya Awad Shehata Mabruk \*

[aa208@fayoum.edu.eg](mailto:aa208@fayoum.edu.eg)

### Abstract:

This paper investigates the translatability of prosody by showing the difficulty of translating the prosodic features from English into Arabic, illustrated with English/ Arabic examples. The current study is intended to show that prosody presents a challenge for translators in translating the poetic text from English into Arabic due to the great differences between the two linguistic systems. The dictionary definition of rhythm is the regular occurrence of sounds, that is the *sonic pattern* created by successive variously intonated units of speech, mainly by using syllables usually stressed and unstressed in a certain order, in European languages, such as English, French and German. In Arabic we have units of consonants and vowels, rather than syllables, with less consideration for intonation. So, while we have in English a line consisting of a number of successive syllables creating units of one unstressed followed a stressed syllable, in Arabic we have units consisting of one, two, or more consonants followed by a vowel. This paper concludes that failure to preserve prosodic features such as rhythm, meter, and rhyme

---

\* Department of English Language and Literature, Faculty of Arts, Fayoum University.

is due to the employed strategy that the translator used either to translate the poetic text into verse or prose style.

**Keywords:** prosody – NrhythmN – consonantsN - vowels – syllables – stressed - unstressed

## 1. Introduction:

The English unit for which the symbol of (u –) is used [the 'u' means unstressed], is called a 'foot'. In Arabic the unit consisting of two consonants followed by a vowel and one consonant followed by a vowel, for which the symbol is (– – o – o) [the dash is a consonants and the 'o' is a vowel], is called (تفعيلة) and may be regarded as the equivalent of a foot in English. Shorter Arabic 'feet' are available, the commonest one may consist of three consonants followed by a vowel (– – – o) or alternating consonants and vowels (– o – o).

In Arabic, however, the vowel is either a long 'Alef', 'Waw' or 'Yaa' (أ – و – ي) or a stopped consonant, that is a consonant not followed by any vowels, short or long. Take for example a sentence in Arabic like (مَنْ تَكُنْ لِي) which is transcribed in English as (man takon lee) is regarded, for the purpose of phonetic enunciation needed for the recognition of the rhythm as (– o / – – o / – o) where the initial (ميم) (m) [حرف ساكن عليه فتحة أي حركة قصيرة] (م) followed by a short vowel, thus (– + a). The (نون) (n) marked by a stop (o) [سكون] is regarded as a vowel, that is a stop consonant, and is therefore a vowel. The same applies to the following word where (ta) [ت] is a consonant followed by a short vowel, and the (k) (ك) is a consonant followed by a short

vowel (o) – (ta ko n). The last word consists of an (L) (ل) [لام] followed by a long vowel. Hence the rhythm (– o / – o / – o).

## 2. Arabic Prosody:

Consequently, a word like (أَقْبِلْ) *Aqbel* is said to consist of a *hamzat*, followed by a short vowel (ε+ a) the Q is a stopped consonant and is therefore a vowel, the (b) (ب) is a consonant followed by a short vowel, and is therefore a consonant, then the (L) (لام) is a stop consonant and is therefore a vowel. The phonetic transcription of the word would be (– o – o) with each letter is represented by a single dash or 'o'. The unit is a whole is regarded as a foot, and may be repeated – as a sonic pattern called metre (البحر الشعري). This foot has different forms but equally regular, such as (– – – o) as in the word *kutuba* (where *ku* and *tu* and *b* are consonants, followed by the long vowel (a) (كُتِبَا). It is to be noted that what counts in Arabic verse is the phonetic not the written form of the word. So, if the word was (كُتِبَا) it is transcribed phonetically as *kutuban*, without any change in the rhythm. So, a monostich (شطر) that is, a hemistich ( نصف بيت) like:

أَقْبِلْ تُرْزَقْ رِزْقًا حَسَنًا

(*Aqbel turzaq rizqan hasana*)

Would be symbolized by (→ – o – o / – o – o / – o – o / – – – o /) where the last word consists of three consonants followed by the vowel – either (a) or (an).

### 3. Arabic / English Prosody:

A famous example of the regular metre in English is a 'pastoral' (رعوية) poem by Christopher Marlowe. Here is the opening line:

Come live with me and be my love

When you read it normally, you find that the second word is always stressed, the first always unstressed. Each word is an independent syllable, and each combination of two such syllables makes a foot, whose rhythm is (v –) which we call iambic. When you read the stressed syllables, you can get some sort of meaning, which is the opposite of the combination of the unstressed syllables:

Live / me / be / love /

Come / with / and / my /

The stressed syllables are operative words, a verb, an object, an infinitive and a noun. The unstressed syllables are mostly inoperative. So, the pattern takes the following form: [v – / v – / v – / v – /]. As there are four feet in the line, we call it tetrameter (رباعي). This is how we make it.

v – v – v – v –

Come live with me and be my love

or

x – x – x – x –

If we reproduce the line in Arabic, we may do it in prose, saying for instance:

أقبل ولنعش معًا ولتصبح حبيبي

As prose the line has no pattern of any bind: transcribed phonetically it may look like:

(from right to left)  
o/o///o//o//o//o/o/o/

In other words, no recognizable units are repeated. If we translated it into verse, we may have:

أَقْبِلْ شَارِكُنِي عَيْشِي يَا حُبِّي

Which would be thus phonetically transcribed:

ء ق ب ل ش ا ر ك ن ي ع ي ش ي ا ح ب ب ي  
| | | | | | | | | | | | | | | |  
| |

(from right to left) o / o / o / o / o / o / o / o / o / o /

Note that (حبي) is transcribed phonetically as (حُبْ بِرِي). This should be enough to indicate the meaning of rhythm in both English and Arabic. Now for actual examples from the English lyrics.

#### **4. Translating Metre:**

A famous ditty by Robert Burns reads:

O my luve is like a red red rose

That's newly sprung in June

O my luve is like a melody

That's sweetly played in tune.

The initial 'o' in lines 1 and 3 is an extra syllable that does not count in the scansion, so that the line consists of four feet, each consisting of one unstressed syllable followed by a stressed one (u –) thus

v — v — v — v —

my luvè is like a red red rose

v — v — v —

That's newly sprung in June

v — v — v — v —

my luvè is like a melody

v — v — v —

That's sweetly played in tune.

This means that the first line is tetrameter (four feet) followed by a line of three feet only (trimester). The remaining lines follow the same pattern. The rhythm is called iambic and is described as a rising beat (إيقاع صاعد). As modern stylisticians affirm, the meaning of the poem includes the rhythm as well as the imagery conveyed by the words. So, if you translate the words only, you will have conveyed only *part of* the meaning. According to Enani 2020, we will take this example:

حبيبي تشبه وردة حمراء قانية  
تفتحت حديثاً في شهر يونيو  
حبيبي تشبه لحناً  
معزوقاً بحلاوة وفق النغمة

This prose version looks like a paraphrase but fails to give us the full meaning of the poem. If we, however, do it in verse, the meaning is more likely to be complete:

حبيبي شبيهة بوردة حمراء قد زهت بلونها  
تفتحت في الصيف هذا اليوم فوق غصنها  
حبيبي أنشودة جمالها في لحنها  
توافقت أنغامها وذا رنين حسنها

The metre here will be different from the previous one (called *khatab*) but will be another Arabic metre called *Rajaz* (الرَجَز). The *rajaz* foot could consist of two short syllables, followed by a long one, *or* two long syllables. The syllable in Arabic is necessarily different from an English one: it may be called a segment, as it consists of a single vowel, as in *min* (من) where the vowel is represented by the stop consonant, or an ordinary vowel, like (ما) *maa*; each is referred to as "stop" (سكون), and the segment in this case is regarded as *short*. It is the kind of segment that is repeated 10 times in the line (أقبل (شاركني عيشي يا حبي given above. The long segment consists of a consonant followed by a short vowel (ma) (مَ) then by another followed by a "stop" – such as *takun* (تَكُنْ). Put together, the three segments would be something like *maa lam takun* (مالم تكن) the symbol of which is (from right to



left): [o// o/ o/]. The three segments are together called a foot of the *rajaz* metre. It is repeated in the hemistich (الشطر) three times, normally, thus

مَا لَمْ تَكُنْ عِنْدِي أَنَا لَا تَنْسِنِي  
o// o/ o/  
o// o/ o/ o// o/ o/

Now, there are acceptable modulations (زحافات) in both Arabic and English prosody (العروض). In English we may have a modulation of the iambic foot (v –) into the reverse beat (– o) called trochee, and the adjective is trochaic. In Arabic, we may have two long segments in a foot instead of two short ones followed by a long one, thus (حَبِيْبِي بَتِي) from right to left [o// o//]. So, the rhythm of the versified translation of Burns' ditty would be:

حَبِيْبِي / شَبِيْهَةٌ / بُوْرْدَةٍ / حَمْرَاءَ قَدْ / زَهَتْ بِلُوْنِهَا  
o// o// o// o//o// o// o// o// o// o// o//  
تَفَقَّحَتْ / فِي الصَّيْفِ هَذَا / الْيَوْمَ فَوْقَ غُصْنِهَا  
o// o// o//o// o// o// o//  
o//  
حَبِيْبِي / أَنْشُوْدَةٌ / جَمَالُهَا / فِي لَحْنِهَا  
o//o//o// o//o// o// o//o// o//o//  
تَوَافَقَتْ / أَنْعَامُهَا / وَذَا رَنِيْبِنُ حُسْنِهَا  
o// o// o//o// o// o//

An advocate of 'formalism' may demand that the four Arabic lines be of equal length as is the tradition normally observed in Arabic verse, but this rule is no longer applied in modern poetry. If applied, the first line should read:

حبيبتى شبيهة بوردة حمراء قانية  
o// o//o/o/ o//o// o//o//  
o//o//

Or even in less words:

حبيبتى / كالوردة / الحمراء زاهٍ / لوئها  
o//o/o/ o//o/o/  
o//o/o/ o//o//

But as the (n) (النون) is followed here by a short 'o', the whole rhyme scheme has to be changed. If not, it may be regarded as 'flawed', and the flaw is called (إقواء). If the first alternative is chosen, the second line should have a different rhyme:

تفتحت / لتوها / في شهر يونيـ/و زاهية  
o//o/o/ o//o/o/  
o//o// o//o//

The point is that rhyme and rhythm have come, according to modern stylistics, part of the meaning of the text. This is the prevalent view now, as discussed in detail by Stockwell (2009) and (2012-2014), confirmed by Sotirova (2016), and corroborated by Browse (2018). Rhyme and rhythm have to be changed as the phonology of the target language is necessarily different: So, while the metre changes from tetrameter to trimeter, from the odd-numbered lines to the even-numbered ones, the Arabic translated text consists of equal 4-foot lines, i.e. tetrameters. Sometimes the translator follows the source text if the alternation of meters appears significant to him or her. An example is the so-called "sublime epitaph" by Wordsworth:

A slumber did my spirit seal  
I had no human fears  
She seemed a thing that could not feel  
The touch of earthly years  
No motion has she now no force  
She neither hears nor sees  
Rolled round in earth's diurnal course  
With rocks and stones and trees.

The alternation of tetrameters and trimeters, thus

v — v — v — v —

A slumber did my spirit seal

v — v — v —

I had no human fears

Is reflected in the Arabic version:

خَتَمَ النُّعَاسُ عَلَى رُوجِي وَعَيْبَهَا  
وَمَحَا مَخَافَ البِنْتِ  
فَبَدَّتْ لِعَيْنِي فَتَاهَ لَيْسَ تَلْمَسُهَا  
يَدَ السِّنِينَ وَالْقَدَرِ

The odd-numbered lines belong to a complex metre called *al-Baseet* (البيسط) while the even-numbered belong to the *rajz*, but this only occasional, or even accidental, as the rest of the poem shows.

فَالآنَ قَدْ سَكَنْتُ وَالْقُوَّةُ اُنْدَنْتَتْ  
وَمَضَى زَمَانُ السَّمْعِ وَالْبَصَرِ  
وَعَدَتْ تَدُورُ بِبَطْنِ الْأَرْضِ دَوْرَتَهَا  
كَالصَّخْرِ وَالْأَحْجَارِ وَالشَّجَرِ

Here we have variations of al-Baseet and the *rajaz* (or *al-kaamil*). The first line is a straightforward Baseet, the second a modulated *kaamil*, the third *Baseet* and the fourth the same as the second. Vital to this rendering is the unity of the main rhyme (البشر / القدر / البصر / الشجر) which establishes the sonic leitmotif, further bolstered by the (ha) (ها) rhyme in lines 1, 3 and 7. So, as the rhythm and rhyme help to bind the lines together in the English text, they do so in the Arabic text producing the textual cohesion, which is conducive to coherence, with variation in the metre and the rhyme scheme. Note that the caesura in line 5 (the internal rhyme dividing the line into two equal parts) supports the deictic change from the 'I' of the speaker to the dead girl. Part of the unity of the poem is therefore due to the behaviour of the language, both as rhyme and rhythm. Without these two factors, the meaning of the poem would be incomplete.

Sometimes the poet builds a poem in the form of a series of quasi-conditionals, followed by what looks like a conclusion. The main feature here is parallelism: each distich (بيت شعري من سطرين) consists of a premise (مقدمة) and a result (نتيجة). The structure *in toto* looks like a sustained figure of speech. An example is Shelley's famous poem "Music ..."

Music when soft voices die

Vibrates in the memory  
Odours when sweet violets sicken  
Live in the sense they quicken  
Rose leaves when the rose is dead  
Are heaped for the beloved's bed;  
And so thy thoughts when thou art gone  
Love itself shall slumber on.

The rhythm of the lines sounds regular enough, though we have variation in the number of syllables used in the eight lines, 7,7, 8,8, 7,8 and 7,8. This is said by Stockwell to constitute "subtle variations" which serve to "prevent the repetitions becoming monotonous" (2012, p.71). Monotony (الرتابة) was once regarded as extreme regularity required in every Arabic poem of the classical type; it is today avoided in most modern Arabic poetry. Instead of prosodical regularity, Arabic poetry relies on internal regularity, as Shelley's poem clearly shows. Each distich consists of a noun phrase (NP), a conjunction (conj), another noun phrase consisting of a pre-modifier and a noun (pre-mod+N), a verb phrase (VP), plus another VP, a preposition (prep), then a noun phrase (NP). The following is Stockwell's analysis:

There is syntactic repetition here, in the form of a brief initial noun phrase > followed by a relative clause with a conjunction 'when', a pre-modified noun phrase and a verb phrase > followed by a main verb phrase > and ending with a prepositional

phrase consisting of a preposition and a noun phrase. There is also some parallelism across the semantic relationships of these lines. For example, the initial NP emerges from the NP in the relative clause (music comes from voices, odours come from violets, rose leaves come from the rose). There is, of course, some variation within these basic repetitions: the lexical realization of the initial NP ('music') is not repeated; though the conjunction 'when' is repeated, the later preposition is varied ('in, within, for'); though the final NP always begins with a determiner, the rest of the NP is variable. An intense reading can examine the significances of the variation. For example, the semantic progression across the initial NPs goes across the senses from sound ('music') to smell ('odours') to a combined sight and touch ('rose leaves'), and this progression scales from most intangible to most material. Furthermore, at an iconic level, the single senses are referenced with a single lexical item here while the doubled sense is referenced with two words. A particularly intensive reader might even notice that the synaesthetic blending of sight and touch is iconically matched by the potential multivalence of the nouns 'rose' and 'leaves' as active verbs, where there is no such potential in the single-item occurrences 'music' or 'odours'. (2012, p. 69)

The fact that there is variation in the linguistic structure of the poem is reflected in the prosodical pattern, phonologically approached. This means that the translator should aim at conveying the *regularity* of the metre and the *modulations* which account for the *variations*. A prose rendering of the lines cannot reproduce the variations because it cannot reproduce the regularity in the first place. A professional translator may render the lines in prose as follows:

عندما تموت الأصوات العذبة  
تتردد ألحانها في الذاكرة  
وعندما تمرض البنفسجيات الحلوة  
يحيا شذاها في الحس الذي تحييه.  
وعندما تموت الوردة  
تجمع أوراقها فراشاً للمحبوب  
وهكذا فعندما تغيبين  
تغدو أفكارك فراشاً ينام فيه الحب

Grammatically and consequently structurally, the Arabic text is logical and idiomatic enough. We have parallel distichs, consisting of all the elements mentioned by Stockwell. No one may quarrel with the correspondence of the Arabic text with the source text *communicatively*, according to Newmark's distinction between communicative and *semantic* translation. A semantic translation, according to such a distinction, should reflect the internal pattern rhythmically and, therefore, phonologically. This may be achieved in a

verse translation in which the *foregrounding* of the initial noun phrases is maintained, and an adequate *interpretation* of the concluding distich is provided. Critics are not agreed on the meaning of the word 'gone' in the penultimate line: some claim that it means 'dead', but most commentators assume that the poem was addressed to his wife Mary, who gave it the title "To —", when it was published in 1822 (only after the poet's death, though it was written in 1821), and that 'gone' simply means "when you are away." The interpretation of "thy thoughts" in the verse rendering gives meaning to the whole poem. Here is the verse rendering by M. Enani:

المُوسِيقَى حِينَ تَمُوتُ الْأَصْوَاتُ الْعَذْبَةُ  
تَغْدُو دَبْدَبَةً فِي الذَّاكِرَةِ الطَّرْبَةُ  
وَأَرِيحُ زُهُورَ بِنَفْسَجِ رَائِعَةٍ إِنْ يَعْتَلَّ بِهَاهَا  
يَبْقَى حَيًّا فِي الْإِحْسَاسِ النَّابِضِ بِشَدَاهَا  
أوراقُ الوَرْدَةِ حِينَ تَمُوتُ الوَرْدَةُ  
تَجْتَمِعُ لِفَرْشِ حَبِيبٍ أَخْلَصَ وَدَّةً  
وَكَذَا إِنْ غَبَّتِ خَطَرَتْ بِبَالِي  
كفَرَّاشٍ يَرْقُدُ فِيهِ الحُبُّ جِبَالِي

In our analysis, it has been noted that prosodic features are crucial in determining meaning in languages, and when it comes to translation, rendering these features should be given precedence over other cultural and linguistic features. The analysis shows that rendering prosody seems to be difficult as it is language-specific, a point with which Perego (2003)



agrees. Since intercultural communication is said to be the ultimate goal of translation, it is true that some elements in a language may not be translated because meaning dwells more on what is implied rather than what is actually said — pragmatic import.

### Works Cited

1. Adami, A. G., Mihaescu, R., Reynolds, D. A., & Godfrey, J. J. (2003). Modeling prosodic dynamics for speaker recognition. In Proceedings of Acoustics, Speech, and Signal Processing (ICASSP'03), Vol. 4, 788- 791.
2. Baker, M (ed.) (1998). Routledge Encyclopedia of Translation Studies. London and New York: Routledge.
3. Beckman, M. E., & Edwards, J. (1990). Lengthenings and shortenings and the nature of prosodic constituency. In J. Kingston and M.E. Beckman (Eds.), Papers in Laboratory Phonology I: Between the grammar and physics of speech, (pp. 152-178). Cambridge: Cambridge University Press.
4. Calhoun, S. (2006). Information structure and the prosodic structure of English: a probabilistic relationship. (Unpublished doctoral dissertation). University of Edinburgh.
5. Cole, J., Mo, Y., & Baek, S. (2010). The role of syntactic structure in guiding prosody perception with ordinary listeners and everyday speech. Language and Cognitive Processes, 25.7, 1141 – 1177. doi: 10.1080/01690960903525507.
6. Enani, M. (2020). On Translating Style into Arabic and into English, Cairo: Longman.
7. Fromkin, V&Rodman R (1983). An Introduction to Language. New York: CBS Publishing Japan.
8. Markus, M (2006). "English and German Prosody: A contrastive Comparison." Yuji Kawaguchi, Iván Fónagy and Tsunekazu Moriguchi (eds.). Prosody and Syntax:

- CrossLinguistic Perspectives. John Benjamins B.V. 103-124.
9. Perego, E (2003). "Evidence of Explicitation in Subtitling: Towards A categorization." *Across Languages and Cultures* 4. 63-88.
- 10.Scott-Tennent, Christopher et al. (2000). "Translation Strategies and Translation Solutions: Design of a Teaching Prototype and Empirical Study of its Results. " Allison Beeby et al. (eds.). *Investigating Translation*. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins. 108-116.
- 11.Shapiro, K. Jay. (1948). *A bibliography of modern prosody*. Baltimore: Johns Hopkins Press.
- 12.Stockwell, P. (2012), *Cognitive Poetics: An Introduction*, London, Routledge.
- 13.Zitawi, J (2003). "English-Arabic Dubbed Children's Cartoons: Strategies of Translating Idioms." *Across Languages and Cultures* 4: 2. 237-251.
- 14.صفاء خلوصي ، فن التقطيع الشعري و القافية ، 1966.

# ملخصات الرسائل العلمية



## **The Effectiveness of Some Educational Approaches on Developing English Creative Writing Skills of Secondary Stage Students\***

**Ashraf Ahmed El-Sayed Kaoud\***

**[ashraf\\_kaoud123@yahoo.com](mailto:ashraf_kaoud123@yahoo.com)**

### **Keywords:**

**Educational approaches - EFL Creative writing skills - Secondary stage students.**

The main aim of this study was to investigate the effectiveness of some educational approaches in developing English creative writing skills of secondary stage students in two genres, essay and short story writing. For this purpose, (90) EFL students enrolled in El-Kadima Secondary School for Girls in Kafr El-Sheikh City were randomly selected and randomly assigned to three groups; two experimental groups and a control one. The first experimental group was taught using the electronic teaching, via a website, based on the process writing approach whereas the second experimental group was taught using the face-to-face teaching based on the

---

\* Thesis (Ph.D.), Institute of Educational Studies, Department of Curriculum and Instruction, Cairo University.

\* Lecturer of the English Language Department, University Requirement Unit, Misr University for Science & Technology.

process writing approach. As for the control group, it was taught using the traditional method. The experiment lasted for two months (nineteen school periods, 50 minutes each) in the second term of the academic year 2013/2014. Four hypotheses were formulated to be tested. The researcher's tools were a checklist to identify the English creative writing skills needed for first year secondary school students, pre-post English creative writing skills tests, and a scoring scale. The ANOVA and t-test were used to analyze the data. Research findings indicated that the electronic teaching, via a website, based on the process writing approach was more effective than the face-to-face teaching based on the process writing approach only or the traditional method in developing students' creative writing in the two genres, essay and short story writing.

### **Conclusion, Recommendations, and Suggested Researches:**

This chapter presents a conclusion inferred from the findings, some recommendations of the study and suggestions for further research.

#### **(1) Conclusions:**

Results of this study showed that using the electronic teaching based on the process writing approach via a website proved to be effective in developing English creative writing skills of secondary stage students in the two genres of the current study: essay and short story writing.

The administration of the English creative writing pre-posttest to the two experimental groups and the control one proved that the electronic teaching based on the process writing approach via a website (the first experimental group) had a positive effect on developing first year secondary school students' English creative writing skills in the two genres of the current study: essay and short story writing. This positive effect was more than the second experimental group (face-to-face teaching based on the process writing approach) and the control group (the traditional teaching).

Results of this study indicated that the electronic teaching, using the techniques of the web site, its links and process writing approach, challenged the face-to-face teaching based on the process writing approach only, and the traditional method in developing students' creative writing. The electronic teaching helped the first experimental group students develop their English creative writing skills in essay and short story genres in terms of content and organization, vocabulary and language use, mechanics of writing, and originality.

The students had positive reactions to and perceptions of the use of the website because of the benefits they experienced. Their motivation was increased by the number and quality of responses they received, they cared about their writing and the presentation of their writing for audience view, and they felt they improved their writing by reading the examples of their classmates and the feedback they received.



Results of the study also revealed a change for the better in students' self-assessment of their creative writing skills in the experimental groups than in the control group. This implies that the teaching approaches and techniques adopted by the teacher in teaching creative writing affected the students' self-perception about their own abilities in writing. So, EFL teachers should carefully choose their methods of teaching and take into consideration their advantages and disadvantages.

On the other hand, the second experimental group (face-to-face teaching based on the process writing approach) had a positive effect on developing students creative writing more than the control group (the traditional teaching). This is due to the stages of the process writing approach.

In fact, incorporating the stages of the Writing Process Approach and teacher's electronic feedback on the revision process of EFL students' writings in collaborative learning environment via a website is a practical strategy to be implemented. The internet offers a host of possibilities for teachers in order to enhance student's learning, interaction, motivation, increase students' learning proficiency, promote students' performance particularly in creative writing skills. Through this encouraging environment and the constructive stages of the process writing approach, students can show their ideas, feelings, opinions and express their creativity.

Teachers ought to remember that the student holds the primary place and that the quality of the learning is more

important than the quantity that is taught or learned. It is hoped that more studies in electronic teaching will generate more insights, knowledge and information that will lead to a broader understanding of the electronic teaching and learning.

## **(2) Recommendations of the Study:**

The insight gained from the study yields a set of pedagogical implications for EFL classroom practice:

Teachers and researchers are at the stage of using technology “pedagogically and effectively” in the classroom and are, therefore, encouraged to use websites for writing instruction. The challenge for all teachers and researchers concerned with FL writing and technology is to gain insight from this study and to venture into uncharted methodological and pedagogical territory with websites and any new technology that might be beneficial for FL learners. So, it is recommended that teachers use the electronic teaching based on the process writing approach via a website (online learning) to enhance the students' performance in essay and short story writing.

Although the process-based approach in teaching composition is used in some EFL classes, a major paradigm revision is needed in Egypt and an evaluation of the methods used in teaching students creative writing at schools is crucial. A need for a paradigm shift (from writing product to writing process) is highly recommended for the development of the teaching/ learning situation. We need to stop asking, what does the student write? But to ask, how does the student

write? EFL teachers should give primary importance to the teaching of the composition process, and not to the product of the process.

Teachers are urged to provide students with enough opportunities to express their ideas, feelings, opinions and reactions freely as teachers in the recent trends, are more than information givers; they are facilitators, guides and co-learners. Moreover, teachers have to take into consideration the concept of continuous evaluation from the start to the end of the process of teaching creative writing using formative and summative evaluation.

Formal and substantial supports from the Ministry of Education, are equally important for teachers who attempt to implement new pedagogical technology, such as teacher training programs, computer facilities, instructional guide and design menu of appropriate learning activities and so on. Also, more research and experimental instruction are needed to prove that the electronic teaching environment is a constructive environment to develop students' creative writing, not only in essay and short story writing but also in all genres of creative writing.

There's a need to establish an EFL Instructional Web Site, where curriculum designs are stored for free access, and where teachers can ask for help if they want to design their own homepage as a medium to deliver their EFL instruction as well as a personal database of personal instructional resources. There's also a need to establish an EFL discussion forum for teachers to exchange ideas and experience about

implementing the internet-integrated learning mode in real classroom instruction.

### **(3) Suggestions for Further Research:**

The following are some suggestions for further research studies, in the light of the results of the study.

- Experimental research should be done to see the effectiveness of the means of web assisted instruction, like Chat Rooms, Bulletin Boards, E-mails, Pen pals in developing the creative writing skills.

- Further research can be done to investigate the gender differences of learning anxiety as well as their performance in conducting EFL on the internet.

- Another possible research area is to investigate the effectiveness of using the process writing approach in developing different creative genres, other than essay and short story.

- Experimental research can be done to investigate the effectiveness of using different approaches, other than the process writing approach in developing students' creative writing.

- Further research can be done to investigate the effectiveness of the electronic teaching based on the Problem-Solving Strategies in developing critical reading skills.

## **The Effectiveness of a Constructivism-Based Program in Developing Some English Reading and Writing Skills of Prep School Students and Their Attitudes\***

**Hanan Gamal Mohamed Ebedy\***

**[pearl1282006@yahoo.com](mailto:pearl1282006@yahoo.com)**

### **keywords:**

**Constructivism - Based - Skills -Developing - Writing - School - Students.**

### **Summary:**

The main aim of the study was to examine the effectiveness of a constructivism-based program in developing some English reading and writing skills of prep school students and their attitudes.

Recent research that affirms the importance of EFL reading and writing skills and their crucial role in learning, endeavors have been made to suggest modern approaches focus on the process rather than the product and affirm the active role of learners in the process of their own learning.

---

\* Thesis (Ph.D.) - Institute of Educational Studies - Department of Curriculum and Methods of Teaching - Cairo University.

\* Lecturer of the English Language Department, University Requirement Unit, Misr University for Science & Technology.

These has been a call for integrating new dimensions such as learner autonomy and learning strategies in the course of the learning process; aspects endorsed by the constructivist theory of learning.

In spite of the importance of the reading and writing skills to prep school students, studies confirm that most of students are poor and inefficient in reading and writing and their negative attitudes towards the English language. Thus the need for the present study was established on both the theoretical and the actual bases to investigate the effectiveness of a proposed constructivism-based instructional program to improve the reading and writing skills of prep school students and develop their positive attitudes towards English language.

The results of the study hypotheses as a proof to the proposed program. So, it can be concluded that the proposed program is effective on improving students' reading and writing skills and developing their positive attitudes towards the English language, as it provides a variety of methods and techniques that enhance learning, depends on students' prior experiences and backgrounds, develops their ability to interact in a situation, introduces knowledge in context and real situations, and improves the students' ability to apply rules appropriately in reading and writing.

The findings of this study are in live with the findings of previous research (Hendry, 1996; Nyikos and Hashimoto, 2007; and Christianson and Fisher, 2009) that indicate that the constructivist approaches show a significant impact on

the students' learning outcomes. They facilitate students' learning, allow students to be more autonomous, improve their capacity for critical thinking, and to look for and analyze information needed to propose a solution. Furthermore, a constructivist approach builds up students' team work skills and communications abilities.

Findings also show that learning should involve activities to process the new material, linking it to what the student already knows. Tasks should be authentic, set in a meaningful context, and related to the real world (Larochelle, 2010). Thus, constructivism offers real promise for improving the students' reading and writing skills and developing their positive attitudes towards English language.

### **Results of the Study:**

The results of the present study reveal that there is an obvious improvement in the experimental group students' reading and writing skills on the post administration of the test. This significant improvement may be attributed to administering the proposed constructivism-based program to the experimental group.

It is worth mentioning that the experimental treatment took place in a well-organized classroom, comfortable seats, and suitable ventilation was also provided. These factors helped to motivate students to participate in the program. Moreover, their willingness to improve their reading and writing skills played a crucial role in engendering their

motivation to engage the program. The clear and systematic procedures of the constructivist program made it easy for students to follow the researcher and to know exactly what they were supposed to do in each stage. This contributed to fostering their feeling of success and to their awareness of the good experience they were passing through.

In addition, focusing on the process of learning rather than the product decreased students' anxiety about final results and scores. It was stressed throughout the program that the process of learning and understanding is more important than the final outcome, and that the successful processes lead to a successful product. That is why students did their best throughout the activities which led to significant final results. That helped in creating positive attitudes towards learning the English language.

Statistics in table (6) illustrate these percentages of the averages are significantly accepted as an evidence of the effectiveness of the program in achieving its stated goals and basically in improving all the student's reading and writing skills. On the contrary, the percentages of the average in "Skim and Scan written texts" and "Provide descriptions of people, objects, and places in writing" are significantly not accepted. This may be due to the general atmosphere inside the classroom while applying the test and the few number of their activities in the program activities. Or it may be translated according to the fact that the effect size of these dimensions in comparing the mean of the post-test of the experimental group scores and those of the control group was



low. Although, it was high in comparing the students' pre- and post-test mean scores. This indicates that the effect of the control group in this was the real reason in this low in both the effect size and the percentages of the averages gain in these dimensions.

Actually, the results of the present study are consistent with the results of the studies conducted by, De Foe (2000), Ferguson (2001), Kolling (2002), Calhoun and Haley (2003), Lynn (2003), Murphy (2005), Woolley (2005), Hollingsworth (2007), Neumann (2008), and Blecher; Hope; and Moffitt (2010) in that they proved the effectiveness of learning strategy instruction in improving reading and writing skills. That program comprises a combination of learning strategies involving memory, cognitive, metacognitive and socio-affective strategies that were implemented as part and parcel of the proposed program.

Again, the students' positive attitudes were apparent in their eagerness to study English, their obvious enjoyment during the lessons and their warm and enthusiastic behavior towards the teacher. Also, the students were very happy at the beginning of each English lesson and expressed their sadness at the end of the program because they wanted to spend longer hours in learning by the constructivism –based program.

It is worth mentioning that, a constructivism-based program was effective in changing students' attitudes towards learning English, but it is important to realize the fact that attitudes are changeable, namely, if the teacher used another

method other than a constructivism-based program, these positive attitudes may change again easily into negative ones. Thus, it is important for the teacher to consider the students' reactions towards the teaching methods s/he uses in order to build positive attitudes towards learning English.

The improvement can be attributed to the effectiveness of the constructivist approach in learning which was adopted in the present study and was evident in the following features:

- Students were active participants in the teaching process and had positive attitudes towards the program and towards learning English.
- Scaffolding was provided by the researcher to the students until they could depend on themselves and finally become autonomous learners.
- The learning strategies included in the program were new to the students; they had the curiosity to explore and apply them.
- The healthy atmosphere in the classroom, as reported by students throughout the program, was an effective factor of making students interested in the learning process cooperative group work, fruitful discussions, and the friendly relationship between the students and the teacher, were among the factors that led to this healthy atmosphere of learning; a factor that is highly stressed in the constructivist classroom.

- The proposed constructivism-based program helped students change their view towards considering English a difficult language.
- Students took responsibility of their own learning and were aware of their roles in the teaching/learning process.
- The stages of the instructional program allowed students to actively construct new understandings, make use of their previous knowledge, reconstruct misconceptions, and test their new assumptions and constructed ideas.
- Shy students became more willing to participate in the learning situations inside classroom. That resulted from the silent period that was provided, to encourage them, made them feel at ease and reduced anxiety and lowered the affective filter.
- They know that they have some weakness in their reading and writing skills and knew the reasons for that weakness. That is why they had a strong will to develop their reading and writing skills.
- Students recognized that reading and writing need systematic practice in order to improve. Thus, exert sincere efforts to develop their skills.

## **Interpretations:**

In this study the first research question investigated the reading skills required for prep school students. The researcher prepared a reading list including (12) items of the reading skills. The researcher selected these skills to be developed in the present study. The skills were introduced to respondents who chose all of them as suitable for prep school students.

These (12) skills were introduced in a questionnaire to respondents to rate the degree of importance. The researcher benefited from the results when building the achievement test and they were developed in the suggested program.

These results about the degree of importance of reading skills conform to the results of the previous studies and literature conducted by massive number of researchers and writers such as: (Keene, 1997: 153) who assured the importance of Making Inferences, Asking and answering questions, Visualizing. (Harmer, 2001) focused on Prediction and guessing, interpreting texts. Raymond (2009: 32) wrote about the importance of Summarizing. Debbie (2009: 1) about Visualizing.

The researcher investigated the second research question which is about the writing skills required for prep school students. The researcher prepared a writing list includes (14) items of the writing skills. The researcher selected these skills to be developed in the present study. The

skills were introduced to respondents who chose all of them as suitable for prep school students.

These (14) skills were introduced in a questionnaire to respondents to rate the degree of importance. The researcher benefited from the results when building the achievement test and they were developed in the suggested program.

The researcher investigated the third research question which is about the proposed constructivism-based program for improving the English reading and writing skills and attitudes towards English language. The researcher designed the proposed constructivism-based program was submitted also to a group of jurors for validation. Then, the sample was divided into two groups: the experimental group that was taught the constructivism-based program and the control one that was taught the regular method. Then, paired sample t-Test was used to determine the significance of differences between the mean scores of the students in the control and experimental groups in the post- measurement (test and attitude scale). Mean scores in the experimental group were higher than that of the control group. Such finding indicates that the proposed constructivist program had a positive impact on improving students' reading and writing skills and attitude towards the English language.

To answer the fourth question: What is the effectiveness of a proposed program in developing the English reading skills of the target group? t- Test was used to determine the significance of differences between the mean

scores of the students of the experimental groups in the pre- and post- administration of the test. Results indicate that the students' mean score in the overall reading skills in the pre test was (8.08). On the other hand, their mean score in the overall reading skills of the post test was (17.69). These results indicate that the higher mean is for the post administration of the test. Therefore, students' overall reading skills have been improved after exposure to the proposed program.

To answer the fifth question: What is the effectiveness of a proposed program in developing the English writing skills of the target group? t- Test was used to determine the significance of differences between the mean scores of the students of the experimental groups in the pre- and post-administration of the test. Results indicate that the students' mean score in the overall writing skills in the pre test was (10.67). On the other hand, their mean score in the overall writing skills of the post test was (23.22). These results indicate that the higher mean is for the post administration of the test. Therefore, students' overall writing skills have been improved after exposure to the proposed program.

To approve what is the effectiveness of a proposed program in developing the English reading and writing skills of the target group, the effect size is estimated. Statistical results show that the proposed program achieves 74.6% improvement in students' reading and writing skills, as the scores curve of the experimental group students in the post-

measurement is higher than their scores curve in the pre-measurement (see tables 8, 9, and 10).

To answer the sixth question: What is the effectiveness of a proposed program in developing the attitudes towards English language of the target group? t- Test was used to determine the significance of differences between the pre and the post administration of the attitude scale on the experimental group. Results indicate that there were significant differences between the pre and the post administration on the experimental group in favor of the post administration as the mean scores between the pre and the post administrations were (43.801) and (56.060) respectively. Also, the value of  $t = 11.262$  was significant. Also, Results indicate that constructivism approach helped students in gaining positive attitudes towards the English language. That was clear in the significant differences between the mean scores of the pre administration (43.801) and the post one (56.060) of the attitude scale (see table 13).

According to the preceding discussion, it could be extracted that the present study provided an evidence for the effectiveness of the proposed constructivism-based program in developing some English reading and writing skills of prep school students and their attitudes.

## **Conclusions:**

Constructive principle is that teachers enlighten students to construct their knowledge structure autonomously, instead of indoctrinating knowledge to students. To say it more specifically, through observation, experiment, independent thinking, and active searching, students gradually understand and master the inner relationship between how things happen and how to recognize them. It promotes students to construct a good knowledge and ability structure. Prep school students, with the reasonable and effective application of Constructivism, students can master and use the language better. This not only reflects the need of quality education, but also improves students' practical application ability, and of course it helps to meet the social need. The social constructivist approach to reading and writing offers tools and principles for teachers which can help them to draw their students into energetic participation in text events, entering into active dialogue with texts, not as outsiders, but as active participants.

Considering the results previously discussed in Chapter Four, the following points were concluded:

1. The present study provided evidence for the effectiveness of using constructivism in developing students' reading and writing skills. This result adds to the validity of other studies investigating similar aspects such as that of Kowalewski (2002), Caposey & Heider (2003), and Hollingsworth (2007).



2. The present study highlighted the possibility of integrating learning strategies within a constructivist program to enhance reading and writing.
3. Constructivism integrates so many aspects that enhance active learning and positive attitude towards reading and writing. It encompasses learners' affect and social interactions, and collaboration in working together.
4. This study provided evidence to the effectiveness of using a constructivism approach in helping to change students' negative attitudes into positive ones towards English language.

### **Implications:**

Based on the results of the study and the relevant literature, the implications for improving reading and writing skills and positive attitudes towards learning the English language and future research are provided in the following parts.

### **Implications for Learning Activities and Experiences:**

1. Classroom management should be emphasized by the instructors more. However, the teachers should develop an understanding of constructivist classroom management based on managing the classroom through engaging students in the tasks that arouse their interest rather than through forcing them (Dewey, 1916, cited in Erdem, 2001).

2. The students should be acquainted with alternative learning activities such as journal writing, keeping portfolios, and drama that are not frequently used in the classrooms.

3. In order to enhance negotiation, cooperation rather than competition among the students and the learning activities requiring cooperative work such as group or pair work, discussions, group projects and so on should be emphasized more.

4. Teachers and students should be convinced of the importance of activating a constructivism theory to develop reading and writing skills.

5. The learning activities should be student-centered and encourage creative and critical thinking and independent learning.

6. The time allocated to lecturing should be reduced and lecturing should be supported with such activities as discussions, cooperative work and student presentations more.

7. Like lecturing, question and answer techniques should also be made more interactive and evoke higher-order thinking rather than requiring a single and a correct answer. Such techniques as fill-in-the-blanks and dictation should be replaced by the activities which encourage the students to use their higher-order thinking.

8. Course books should be supplemented more by the instructors with a variety of materials and resources such as supplementary textbooks, articles, handouts and so on.

9. The courses should be designed flexibly with regard to its objectives, content and evaluation strategies considering the characteristics of the students and the instructors in each classroom.

10. Students' suggestions for improving the learning activities should be considered more.

11. Low achievers and students in English should be provided by constructivist learning activities and evaluation strategies more.

12. Students should practice improving their higher-order thinking skills, especially reflective and creative thinking through relevant learning activities.

13. Students should have more opportunities to take part in social activities to improve themselves and to come together with their classmates outside the classroom.

14. School and classroom environment should be provided with motivating equipments to enhance students' enthusiasm and increase interest.

15. Students should be familiar of the language learning strategies and convinced of the value of the systematic use of those strategies.

16. Multiple instructional strategies and technology are strongly recommended when teaching reading and writing skills.

17. Alternative teaching techniques should be implemented in our schools to enhance better learning.

## **Implications for Evaluation Strategies:**

1. Written exams should be supplemented by more meaningful evaluation techniques such as term-papers, reports, projects, assignments and portfolio assessment.

2. The teachers should be less grade-oriented and emphasize the process of learning rather than the achievement at the end of the course.

3. Students should take part more in evaluating the course and their teacher. The evaluation should be done informally rather than through official forms.

4. Students' performance could be evaluated through the criteria and methods for evaluation can be decided through negotiation between the students and the teacher.

5. Students should take part more in evaluating their own and peers' performance.

6. Students' class participation in addition to their cognitive and affective characteristics including their abilities, capacities, motivation, interest, personality and so on should be considered in evaluation more.

7. Students' social development such as their ability to work cooperatively, negotiate ideas and so on should also be considered in evaluation.

## **Implications for Teachers Roles:**

1. Teachers should be able to establish a balance in their classroom management and relationship with their students. In other words, they should be neither authority figures for the students nor too familiar with them.

2. Teachers should be cognizant of their students' individual differences consequently, they introduce materials and use techniques which may foster positive attitudes towards learning English in general and reading and writing skills.

3. Teachers should leave their roles as lecturers and knowledge dispensers and should be facilitators and guides in students' learning. They should encourage the students to learn through searching, discovery and depending on their friends rather than depending on them.

4. Teachers should be able to think like students and to understand their points of view for empathizing with them effectively.

5. Teachers should provide a learning environment for the students that is free from stress and relaxed for supporting students' learning.

6. Teachers should provide more freedom, autonomy and responsibility for students' learning.

7. Teachers should be more tolerant towards students' mistakes emphasizing that making mistakes is natural in learning process.

8. Teachers should avoid teacher-centered classes and encourage student-centered classes.

9. Teachers should be aware of their students' needs and abilities and choose the suitable techniques for before the reading and writing.

### **Implications for Research:**

1. In future studies, survey studies on constructivist classroom characteristics should be conducted at the different levels of education for developing English language skills.
2. More experimental studies could be conducted to compare the relative effectiveness of constructivist and traditional learning environments with regard to their contribution to students' learning outcomes in developing English language skills and their attitudes. In such studies, the effect of some student characteristics (e.g. sex, achievement, perceived competency in the course) and instructor characteristics (e.g. sex, teaching experience, and perceived competency in the subject matter and teaching skills) on the results of the study could also be explored.
3. More qualitative data collection and analysis could be conducted through analysis of documents such as students' journals, portfolios, home assignments, lesson plans and so on.

## **Recommendations of the Study:**

Based on the results and conclusions of this study, the following recommendations are suggested:

1. The proposed constructivism program is recommended to be used as a framework for developing reading and writing skills and it can be adapted to develop other language skills.
2. EFL teachers and trainers should make use of constructivist teaching specially for EFL learners as it is interesting, enjoyable, and authentic, and yields immediate positive reinforcement.
3. Emphasizing the importance of effort, persistence in learning is required in the constructivist classroom. Mistakes are part of the process of learning opportunities. The teacher should respond to an error with encouragement and positive reinforcement about what was correctly accomplished.
4. New techniques for enhancing reading and writing should be explored and exploited, so that language learners will easily make their way to their proficiency goals.
5. Providing an appropriate and healthy climate as well as an interactive environment is essential for fruitful and effective learning.
6. Friendly relationship between the teacher and students is essential for bridging gaps of thinking, and for building bridges of confidence between them.

### **Suggestions for Further Research:**

Constructivist approach has been used in developing EFL reading and writing skills and positive attitudes towards learning the English language. The respondents have shown their interest and preference in all aspects of learning the English language. The respondents were aware that English though is not their first language or the mother tongue yet it is an important language to be learnt in schools by selecting appropriate contents to solve their daily life problems. Following are areas for further investigation using constructivists learning approach:-

1. Designing other constructivism-based programs for developing other language skills than reading and writing.
2. Studying the applicability of the proposed program in developing the reading and writing skills of other EFL students at different stages (e.g. university stage).
3. Testing the effectiveness of the proposed program in developing the different language skills.



## **Developing EFL University Students' Vocabulary Retention and Some Listening Comprehension Skills through Some Electronic Devices Thesis\***

**Al-Shimaa Salah El-Din Attia Al-Feky\***

**[shimaelfeky5@gmail.com](mailto:shimaelfeky5@gmail.com)**

### **keywords:**

**Skills - Vocabulary - Retention - Electronic Devices -  
Listening - Comprehension.**

The ability to comprehend spoken language entails complex, instant and simultaneous processing of different types of information. To comprehend spoken language, one needs to coordinate sounds, vocabulary, grammatical structures, and background knowledge. Many scholars therefore asserted the difficult nature of listening. Empirically, several factors have been found to contribute to the problematic nature of EFL listening (Kurita, 2012).

Listening comprehension entails online processing (Gonen, 2009) of linguistic and background information, and

---

\* Thesis (M.A.), Faculty of Education, Department of Curriculum and Instructional Technology, Zagazig University.

\* Lecturer Assistant of the English Language Department, University Requirement Unit, Misr University for Science & Technology.

coping with the uncontrollable speed of delivery. It therefore involves a great deal of mental processes.

The process of vocabulary retention involves not only meanings (sentences) but also form (association of ideas). This information is important for a learner when he/she faces new vocabulary. One of the most important ideas in word retention is that of priming (Nemati, 2009).

Electronic dictionaries (ED) do not have the structural and spatial limitations of paper dictionaries, can recover and blend information based on the specifications of the user. One of the features of using ED is learning English through usage of combined words such as collocation (Boonmoh, 2012).

### **The problem:**

Concerning the significance of EFL listening comprehension skills, first year student of Faculty of Foreign Languages and Translation of MUST University lack these skills. In addition, they have obstacles in vocabulary retention. To validate the problems students, face during their listening comprehension skills and vocabulary retention .

### **Questions:**

More specifically, the study addressed the following questions:

#### **The main question:**

**How can some EFL listening comprehension skills and vocabulary retention of Faculty of Foreign Languages and Translation of MUST University first year students be developed via electronic devices?**

The main question can be sub-divided into the following questions:

1-What are the required EFL listening comprehension skills of Faculty of Foreign Languages and Translation of MUST University?

2-What is the current level of Faculty of Foreign Languages and Translation of MUST University of EFL vocabulary retention?

3-What is the effect of electronic devices on enhancing EFL listening comprehension skills of Faculty of Foreign Languages and Translation of MUST University?

5-What is the effect of electronic devices on enhancing EFL vocabulary retention of Faculty of Foreign Languages and Translation of MUST University?

### **Purposes:**

This study utilized electronic devices in developing listening comprehension skills and vocabulary retention of Faculty of Foreign Languages and Translation of MUST University first year students.

### **Hypotheses:**

The present study attempted to validate the following hypotheses:

1-There is a statistically significant difference between the mean of scores of the post-test administration of listening comprehension of the control and experimental groups in favor of the experimental group.

2-There is a statistically significant difference between the mean of scores of the pre post-administration of the listening

comprehension to the experimental and control groups in favor of the electronic devices.

3- There is a statistically significant difference between the mean of scores of the post-test administrations of the vocabulary retention test to the experimental and control groups in favor of the experimental group.

4-There is a statistically significant difference between the means of scores of the pre post-administrations of the vocabulary retention to the experimental group in favor of the post results.

### **Participants:**

The participants of the study consisted of a selected a group of sixty students of Faculty of Foreign Languages and Translation of MUST University of 6<sup>th</sup> of October city. They were divided into two groups (experimental and control), each group consisted of thirty students.

### **Design:**

The quasi-experimental design was used for comparing two groups; the control group who utilized electronic devices.

### **Instruments:**

The following instruments were utilized in order to achieve the purpose of the study:

- 1-The listening comprehension skills checklist.
- 2- A listening comprehension skills test.
- 3-A listening comprehension skills Rubric.
- 4-The vocabulary retention checklist.

- 5- A vocabulary retention test.
- 6- The vocabulary retention Rubric.

### **Procedures:**

The following procedures were traced for carrying out the study:

- 1-Reviewing the literature and the previous studies related to listening comprehension skills and vocabulary retention.
- 2-Designing the listening comprehension skills checklist and vocabulary retention checklist then presenting them to jurors to verify their validity.
- 3-Identifying the most required listening comprehension skills and vocabulary retention according to the jury's panel opinions.
- 4-Preparing the final version of the listening comprehension skills test and vocabulary retention for implementation.
- 5-Submitting the tests to a jury to verify their validity.
- 6-Modifying and writing the tests according to the panel of jury's opinions in their final form.
- 7-Applying the listening comprehension test and vocabulary retention test on a special sample student to verify their reliability.
- 8-Designing the program.
- 9-Testing the participants (experimental control groups).
- 10-Implementing the electronic program to the experimental group, at the same time, applying it to the control group via the regular methods of teaching.
- 11-Post testing of the participants (experimental control groups).
- 12-Analyzing the results statistically.

- 13-Interpreting the results in light of the research hypotheses.
- 14-Presenting conclusions, recommendations and suggestions for further research.

### **Results of the study:**

It can be resulted that electronic devices were effective in developing the study group listening comprehension skills and vocabulary retention.

### **Suggestions for further research**

The present study suggests the following researches:

- 1-Utilizing electronic devices in developing other language skills.
- 2-Administering electronic devices in teaching other areas in primary, preparatory and secondary stages.

### **Recommendations:**

Based on the previous results, the present study recommends the following:

- 1- Listening comprehension skills should receive suitable attention in order to be developed in all stages.
- 2-Electronic devices should be integrated in the curriculum and in classroom practices.

## **The Effectiveness of Teaching Digital Stories in Developing EFL Primary Pupils' Speaking Skill\***

**Amany M. Haroon \***

[amany.mohamed@must.edu.eg](mailto:amany.mohamed@must.edu.eg)

### **Abstract:**

This study aimed at investigating the effectiveness of digital stories in developing the EFL speaking skills of the fifth-year primary pupils. For such purpose, criteria of choosing the digital stories, pre-post EFL speaking test, table of specification, teacher reflection, and pupils' feedback questionnaire were used together with eleven digital stories. The sample of the study was forty primary pupils of the fifth grade in a governmental school. The results of the study proved the effectiveness of the digital stories in developing and enhancing the EFL speaking skills. It was recommended that curriculum designers should keep in mind the great positive effect that Multimedia has in education makes it a must to apply it in language learning specially to enhance the speaking skill. It is important also to be aware of the digital world students live in when designing learning experiences to cultivate basic communication skills. Thus, digital tools

---

\* Thesis (M.A.), Faculty of Education, Department of Curriculum & Instruction, Ain Shams university.

\* Lecturer Assistant of the English Language Department, University Requirement Unit, Misr University for Science & Technology.

can be used effectively in developing EFL Communication situations.

**keywords: Speaking skill - digital stories - primary pupils.**

## **I. Introduction:**

English is the most widespread language in the world and is more widely spoken and written than any other language, it has become one of our principal's assets in getting a global leadership. The teaching of English as a foreign language has become of a great importance in our schools, especially primary ones.

The implementation of English in this stage has brought along the need to change from traditional Education settings to E-settings, which is very essential to make teaching and learning two effective processes. It can be observed that educators have to join in this new wave of change and set-up E-learning opportunities for their students.

Educational environments must be adapted to meet the demands of the 21st century skills (CEO Forum on Education and Technology, 2001). These twenty first century skills include: digital literacy, inventive thinking, effective communication and high productivity (Jakes, 2006). Educational technology can provide teachers of EFL with valuable tools and develop the 21st century skills, which is a primary reason why integration of technology in Education has become a major area of interest over the last decade.



As the debate over the effectiveness of computer technologies in schools' rages on, young people continue to use emerging technologies in their personal lives, even if a large number of educators have not yet found ways to meaningfully integrate them in the classroom.

We can find also that, although Egypt has made great strides in its general educational arena, growth in technological supports that facilitate educational advances have been slower. That the use of computer software and hardware has not been fully understood or used, and the integration of technology into the Egyptian education system is still needed.

The gap between technology presence in schools and its effective use is too wide. Many teachers believe that technology integration is a difficult, time-consuming and resource-intensive endeavor and is more trouble than it is worth (Sheingold and Hadley 1990). The under-utilization of technology is probably a result of a lack of vision of technology's potential for improving teaching and learning (Office of Technology Assessment 1995)

Meaningful technology integration is defined as curricula utilizing authentic tasks that intentionally and actively help learners to construct their own meanings from thinking about experiences and allows for more interdisciplinary project-based instruction (Jonassen et al. 1999).

Storytelling is the original form of teaching (Pedersen 1995). It is a simple but powerful method to help students to make sense of the complex and unordered world of

experience by crafting story lines (Bruner 1990; Gils 2005). Although storytelling is not new, the idea of digital storytelling is new (Meadows 2003). Within the last 10 years, digital cameras, editing software, authoring tools and electronic media outlets have encouraged teachers to utilize many more approaches and tools than ever before to help students to construct their own knowledge and ideas to present and share them more effectively (Standley 2003). One of these powerful approaches to multimedia production is digital storytelling.

Digital storytelling is a technology application that is well-positioned to take advantage of user-contributed content and to help teachers overcome some of the obstacles to productively using technology in their classrooms. At its core, digital storytelling allows computer users to become creative storytellers through the traditional processes of selecting a topic, conducting some research, writing a script, and developing an interesting story. This material is then combined with various types of multimedia, including computer-based graphics, recorded audio, computer-generated text, video clips, and music so that it can be played on a computer, uploaded on a web site, or burned on a DVD.

The combination of powerful, yet affordable, technology hardware and software mesh perfectly with the needs of many of today's classrooms, where the focus is on providing students with the skills they will need to "thrive in increasingly media-varied environments" (Riesland, 2005).

As an instructional tool, teachers have the option of showing previously-created digital stories to their students to

introduce content and capture students' attention when presenting new ideas. Teachers who are able to create their own digital stories may find that they can be particularly helpful not only in engaging students in the content but also in facilitating discussion about the topics presented in a story and helping make abstract or conceptual content more understandable. A multimedia-rich digital story can capture the attention of students and increase their interest in exploring new ideas. Teacher-created digital stories may also be used to enhance current lessons within a larger unit, and as a way to make abstract or conceptual content more understandable (Robin, 2008).

**Using the digital storytelling can help in overcoming the following:**

Digital literacy                      the ability to communicate with an ever-expanding community to discuss issues, gather information, and seek help;

Global literacy                      the capacity to read, interpret, respond, and contextualize messages from a global perspective

Technology literacy              the ability to use computers and other technology

to improve learning, productivity, and performance;

Visual literacy                      the ability to understand, produce, and communicate through visual images;

Information literacy                the ability to find, evaluate, and synthesize information.

Even though few research studies on the effectiveness of digital storytelling have been conducted, numerous findings have been reported on the benefits of multimedia projects in which students have shown an increase in research skills, increased organizational skills, and a greater interest in the content being taught (Paull, 2002; Salpeter, 2005). Many educators involved in multimedia projects with students would agree that some of the most significant gains pertain to higher-order thinking and problem-solving skills, including synthesizing, analyzing, evaluating, and presenting information. When students use technology such as digital storytelling, they learn to “convert data into information and transform information into knowledge” (Cradler, McNabb, Freeman, & Burchett, 2002).

It is worth asking what the findings might have been if digital storytelling had been used by teachers and students in the classrooms. We find that it is clear to many that content integration, supported by powerful computer technologies, is

needed, and the impact that computer technology can have on students is much more meaningful when it involves an impact on higher order thinking skills, not just test scores.

Speaking is the aspect of oral language. It is a skill that can only be acquired through practice. It is well known that speaking skill plays a key role in foreign language teaching, especially with young learners (Anderson & Lynch, 1988; Brewster, 1994; Brown, 1986,1989). Human beings in general are usually involved in spoken activities most of their every day time to the extent of estimating that approximately 75% of language activity of most people involves speaking or listening.

Digital stories may promote foreign language learning, that tales and stories are effective listening and visual materials for children to develop speaking literacy both in their first and foreign language (Dickinson, 2001; Elly, 1989; Isbell, 2002; Penno, Wilkinson & Moore, 2002; Raines & Isbell, 1994; Richards & Anderson, 2003; Zevenbergenn & Whitehurst, 2003).

Digital stories can be used in various ways to improve pupils' oral communication skills. Once they have heard a story, they are usually anxious to discuss their understanding of it and relate it to their own experience. So, digital stories have many benefits and values: they refine imagination and visualization; increase vocabulary; enhance speaking skills, and help pupils understand their own and other cultural heritage.

At an early stage of language acquisition, stories can offer a valuable way of contextualizing and introducing new language, making it meaningful and memorable (Wasik & Bond, 2001; Whitehurst & Lonigan, 1998; Wright, 2000). They are associated with feelings and memories, as they are a distinctive manifestation of cultural values and perceptions. Besides, they present linguistic forms, grammar, phrases, vocabulary, and formulaic speech within a meaningful and structured context that supports comprehension of the narrative world (Glazer & Burke, 1994; Jennings, 1991; Koisawalia, 2005; Mallan, 1991).

In despite of all these potential benefits, however, there is insufficient research on how technology contributes to improve children's linguistic comprehension (see Haddad & Jurich, 2002 for discussion). Most of the research on the use of computer-based technology as an instructional tool for foreign language learning has concentrated on teenagers and adults (e.g., Salaberry, 2001; Zhao, 1999). As regards primary school settings, the majority of studies report on the positive developmental and motivational effects that access to technology may have on children's foreign language learning (Clements, 1994; Clements, Nastasi & Swaminathan, 1993). Only a few studies suggest that the use of computer-based technologies in the classroom is correlated to positive academic outcomes, including higher test scores, one of the reasons for this situation may be that computer-based technology in the primary classroom is under utilized .

The importance of implementing the digital stories in education is clarified in the Following studies:

Researchers such as Burmark (2004) have found that integrating visual images with written text both enhances and accelerates student comprehension, and digital storytelling is an especially good technology tool for collecting, creating, analyzing, and combining visual images with written text.

(Schrum et al., 2007) mentioned that different technologies do have unique positive effect on the educational process. Pierson (2001), Mishra and Koehler (2006, 2007), and others have advocated teachers should be trained on the use of technology in the classrooms.

Hicks (2006) suggested, Using technology in teaching might be helpful in guiding teachers to apply their knowledge in the classroom by providing “the ability to think about and use technology in critical, creative, and responsible. Barrett (2006) found that digital storytelling facilitates the convergence of the student learning strategies. Robin (2005) argued that educators at all levels and in most subjects can use digital storytelling in many ways to support students’ learning by encouraging them to organize and express their ideas and knowledge in an individual and meaningful way.

Gils (2005) suggested many advantages of using digital storytelling in education: (1) to provide more variation than traditional methods in current practice; (2) to personalize learning experience; (3) to make explanation or the practicing of certain topics more compelling; (4) to create real life situations in an easy and cheaper way; and (5) to improve the involvement of students in the process of

learning. Gruba (2006) stated that adopting digital media could extend and develop views of second language (L2) listening comprehension.

Al-Sabagh (2006) conducted a study which aimed at investigating the effectiveness of a suggested multimedia short stories program in developing the students' speaking skill.

She presented the following recommendations and suggestions as a result of her study:

- The multimedia short stories can be adopted for teaching speaking to students of various learning stages. Obviously, students' levels, interests, and needs should be taken into account.
- Students should be provided with authentic and real learning situations that might help in developing their speaking skills. Also, there must be a shift in the teachers' role; s/he should become a guide, a language adviser, a motivator, a facilitator and a discussion organizer.
- The Speaking should be given more attention in our EFL classes. More time and effort should be devoted to this skill and its various components.
- Students should become the center of learning process and should share more responsibilities in their learning. Thus, they should be offered more communicative activities ( storytelling, discussion, description, making a summary and so on). In this way, they can become more motivated and involved in learning speaking.



- EFL teachers should pay more attention to the supplementary instructional media; e.g., cassette tapes and CDs in order to develop EFL skills. Obviously, these media help motivate learners and make them more involved in various language activities.
- EFL teachers should be aware of the importance of multimedia elements in enhancing the learning process. Also, they should be trained for incorporating these elements in their instruction. Of course, this is a prerequisite for a successfully carrying out language programs in our schools.

Brett (1997) conducted a study to investigate listening performance in a computer- based multimedia environment. The results of this study indicated that the listening skills are more effective if they are delivered to the student through the multimedia tools. Verdugo and Belmonte (2007) examined the effects that digital stories may have on the understanding of spoken English by a group of six years old Spanish learners. Findings of this study indicated that the experimental group outperformed the control group in the final test administrated. These results raise interesting issues related to the use of technology in the context of foreign language learning. The researchers recommended conducting further research which includes other age groups and digital materials and which explores other linguistic areas. Safaa Eissa(2009) asserted that using the digital stories with young learners proved to be interesting and motivating, that this kind of stories provide an educational environment full of visual stimuli make the pupils enjoy the language learning.

## **II. Context of the problem:**

For many years, teaching of English as a foreign language in most of Egyptian primary schools practiced the traditional system of education which is not effective in terms of resulting in actual learning and has many disadvantages that are actually counterproductive to real learning. It focuses entirely on intellectual and ignores experiential learning, teaches students how to succeed on standardized tests and not much more, it also has an authoritarian nature and leads students to only extrinsically value education and not intrinsically value learning.

This traditional kind of education is not applicable to the students of the primary stage. No doubt that this traditional way of teaching is the main reason of the low level of primary pupils' speaking skills. It has been commonly reported that many EFL learners encounter serious problems when speaking English. This may be due to the various inappropriate teaching practices that focus on language form rather than on developing learners' speaking proficiency. Also, the need for investigating this problem was supported by some previous studies as Al-Khuli (2000) said that the students became unable to express their own thoughts orally and most of them fail to respond correctly and naturally.

In a study conducted by Safaa Eissa, 2009. The Egyptian EFL primary pupils showed low level of listening and speaking skills before being taught with the digital stories, as a teaching tool, the implementation of the digital

stories with these pupils resulted in developing their listening and speaking skills.

So it is clear that multimedia applications for foreign language learning can provide a more realistic picture of the new language and culture in the classroom, including not only linguistic but also paralinguistic features such as body language, gestures, etc., which help to convey meaning to the learners. The multimedia applications offer children more control of the learning experience. Thus, the technology is beneficial to children learning if used appropriately. In many different studies, children demonstrated increased levels of spoken communication and cooperation during computer use. There are also researches that suggest the positive effects of technology use on cognitive and social learning and development of children.

The need for integrating teaching in Education has rapidly increased in the twenty-first century. Brinton (2001) shows that media tools appeal to students' senses and help them process information, thus empowering their understanding of the target culture and increasing their motivation toward language learning, reinforcing the teaching points, and saving the teacher unnecessary explanation.

Many children learn easily by watching others, and imitating actions, they enjoy viewing pictures of themselves and people they know. They point, name the people, and often tell stories about the pictures of familiar faces. So the digital media applications including the digital stories can be

very useful for the EFL young learners, especially in terms of acquiring Listening and speaking skills.

In response to the call of integrating technology in the Egyptian education , this study intends to make full use of multimedia in teaching digital stories to the fifth year primary school pupils in order to develop the speaking skill and increase pupils' interest and desire to speak accurately.

The researcher believes in this study that digital stories, if appropriately selected, can prove to be very useful in developing children's listening and speaking skills.

### **III. Statement of the Problem:**

This study investigates the teachers' use of digital storytelling in their classrooms, the effectiveness of this use on EFL pupils speaking skills, as it is noticed that the primary pupils in most of schools have a very low levels of proficiency at English speaking skills, the researcher attributes this low level to the implementation of the traditional way of teaching such as leading pupils to pure memorization and repetition of drills rather than training them on technological media to improve the listening and speaking skills.

The current study attempts to answer the following main question:

**What is the effectiveness of digital stories in developing the EFL primary pupils' speaking skill?**

In attempting to answer the above question, the following sub-questions will also be answered:

- What are the required speaking skills for Egyptian EFL primary pupils?
- To what extent are the digital stories effective in developing Egyptian EFL primary pupils' speaking skills?

#### **IV. Delimitations of the study:**

This study is limited to

- Group of fifth grade primary pupils
- Group of primary schools
- This study is limited to apply a number of digital stories during only one semester.

#### **V. Definition of Terms:**

##### **Speaking Skills:**

Chaney, 1998 defined speaking as the process of building and sharing meaning through the use of verbal and non-verbal symbols, in a variety of contexts. Nunan, (2003) defined the speaking as the use of the language quickly and confidently with few unnatural pauses, which is called fluency.

In this study Speaking is defined as the skills which require the young EFL pupils to produce words and simple sentences when they practice the activities which promote the speaking skills after watching the digital stories on the computer.

### **Digital stories:**

Bruner 1990; Gils 2005 defined the digital storytelling as a simple but powerful method to help students to make sense of the complex and unordered world of experience by crafting story lines. Meadows, (2003) defined digital stories as the social practice of telling stories that makes use of low-cost digital cameras, non-linear authoring tools and computers to create short multimedia stories.

In this study Digital Storytelling is generally defined as the idea of combining the art of telling stories with a variety of digital multimedia, such as images, audio, and video. Just about all digital stories, they present information on a specific topic they all revolve around a chosen theme and often contain a particular viewpoint, a number of activities that promote the speaking skills will be implemented after applying the digital stories.

### **VI. Method of the study:**

This study is a quasi-experimental study applied at group of the Egyptian primary schools.

### **Sample of the study:**

The researcher will concentrate in her study on group of the Egyptian primary schools, and will choose group of the fifth-grade primary pupils to be as a control group, to be educated in the traditional way of teaching, and other group to be as an experimental group, to be learned with digital stories.

### **Tools of the study:**

The following tools were used in this study

- EFL primary stage speaking checklist
- Fifth Grade EFL Primary speaking Pre- and Post-test.
- Criteria for choosing the digital stories
- A scaling rubric instrument to analyze the pupils' results of the pre-posttests.

### **VII. Procedures of the study:**

The following procedures were followed:

1. Reviewing the literature and previous studies related to:  
Speaking skills – Storytelling - Digital stories.
2. Determining the proficiency upon which the pupils will be measured. This will be done through:
3. Preparing a checklist of EFL speaking skills relevant to the primary stage pupils.
4. Designing a pre- speaking test to measure the fifth grade of primary pupils' speaking skills before the treatment in which the main purpose is to test the pupils' speaking skills on three levels:
  - The word levels
  - The sentence levels
  - The text levels
5. Determining the effect of teaching with digital stories on the levels of the English speaking skills' proficiency, this will be done through:
  - Teaching a number of digital stories

- Designing a post speaking test to measure the fifth grade of primary pupils' speaking skills.
- Analyzing the results statistically, the discussing them.
- Introducing some recommendations.

### **VIII. Significance of the Study:**

This study is expected to be of importance to:

- Curriculum developers and designers:

It may contribute in making the responsible for the children's education pay attention to develop the 21st century skills: digital literacy, inventive thinking, effective communication, and high productivity which are all essential for the students of the primary stage. It may also draw EFL textbook authors to provide primary teachers with readymade digital stories appropriate to the age and culture of Egyptian primary pupils.

- EFL researchers:

The study is hoped to provide EFL researchers with a theoretical and empirical foundation that they can build on for further research.

- EFL teachers:

It may help in making teachers' pay attention to the effectiveness of technology as a very useful tool in a classroom environment. Also, it can provide the teachers of EFL with a variety of suggestions and activities that they can effectively implement to enhance their pupils' speaking skills.



## References

- 1) Al-Khuli, S. (2000). The effect of using some questioning strategies in teaching English on developing the first year secondary school students speaking skills. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Ain Shams University.
- 2) Anderson, A. & Lynch, T. (1988) Listening. Oxford: Oxford University Press.
- 3) Alsabagh, A. (2006). The effectiveness of Multimedia Short Stories in Developing the Speaking Skill of First Year Secondary School Students. M.A. Theses, Tanta University, Faculty of Education, Curriculum & Instruction Department.
- 4) Barrett, H. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. In C. Crawford, et al. (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006 (pp. 647–654). Chesapeake, VA: AACE.
- 5) Brett, P. (1997). The process of listening Comprehension Lesson for the Movie Super Size Me. The Internet TESL Journal, Vol. XV, No. 3, March 2009.
- 6) Brewster, J. (1994). Listening and the young learner. In C. Brumfit, J. Moon, and R. Tongue (Eds.), Teaching English to children. London: Nelson, pp. 158-177. First published by Collins ELT in 1991.
- 7) Brinton, D. M. (2001). The use of media in language teaching. In Celce-Murica, M. (Ed.) Teaching English as a second or foreign language (pp. 459-475). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- 8) Brown, G. (1986). Investigating listening comprehension in Context. Applied Linguistics 7 (3), pp. 284-302.

- 9) Brown,G.(1989). Making sense: The interaction of linguistic expression and contextual information. Applied Linguistics 1,pp. 97-108.
- 10) Burmark,L.( 2004). Visual presentations that prompt, flash & transform. Media and Methods, 40 (6), 4-5.
- 11) Bruner, J. (1990). Acts of meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 12) CEO Forum on Education and Technology. (2001). Key building blocks for student achievement in the 21st century: Assessment, alignment, accountability, access, analysis. Washington, D.C. Retrieved January 15, 2008 from <http://www.ceoforum.org/downloads/report4.pdf>
- 13) Clements,D.H., Nastasi, B.K.& S.Swaminathan,( 1993). Young children and computers: Crossroads and directions from research. Young Children 48(2),pp. 56-64.
- 14) Clements,D.H.(1994). The Uniqueness of the computer as a learning tool: Insights from research and practice. In J.L. Wright and D.D. Shade (Eds.), Young children: Active learners in a technological age. Washington, DC: National Association for the education Children,pp. 31-50.
- 15) Cradler,J., McNabb,M., Freeman,M., & Burchett,R.(2002).How does technology influence student learning? Learning and Leading ,29 (8), 46-49,56.
- 16) Cuban,L.(2001).Oversold and underused: Computers in schools 1980-2000. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 17) Dickinson, D.K.(2001). Putting the pieces together: Impact of preschool on children's language and literacy development in kindergarten. In D.K. Dichinson and P.O. Tabors (Eds.), Beginning literacy with language: Young

- children at home and school. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, pp.257-287.
- 18) Elly, W.B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly* 24, pp. 174-187.
- 19) Gils, F. (2005). Potential applications of digital storytelling in education. In 3rd Twente Student Conference on IT, University of Twente, Faculty of Electrical Engineering, Mathematics and Computer Science, Enschede, February 17–18
- 20) Glazer, S.M. & Bruke, E.M. (1994). *An integrated approach to early literacy: Literature to language*. Boston: Allyn and Bacon.
- 21) Gruba, P. (2006). Playing the videotext: a media literacy prespective on video-mediated 12 listening. *Language learning & Technology*, May 2006, Volume 10, Number 2 pp. 77-92. Available At: <http://11t.msu.edu/vol10num2/gruba/>
- 22) Haddad, W.D. & Jurich, S. (2002). ICT for education: Potetial and potency. In W.D. Haddad and A. Draxler (Eds) *Technologies for education: Potential, parameters and prospects*. UNESCO and Academy for Education development, pp.28-40.
- 23) Hicks, T. (2006). Expanding the conversation: A commentary toward revision of Swenson, Rozema, Young, McGrail, and Whitin. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6, 46-55.
- 24) Isbell, R. (2002). Telling and retelling stories: Learning language and literacy. *Young Children* 57 (2), pp. 26-30.
- 25) Jakes, D. (2006). Standards-Proof Your digital storytelling Efforts. *Techlearning*, March 2006. Retrieved from

<http://www.techlearning.com/story/showArticle.jhtml?articleID=180204072>

- 26) Jennings,C.( 1991). Children as story-tellers. Melbourne: Oxford University Press.
- 27) Jonassen, D., Peck, K., & Wilson, B. (1999). Learning with technology: A constructivist perspective. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- 28) Koisawalia,H.(2005). Teaching Vocabulary Through Rhythmic Refrains. Cats- the YLSIG Newsletter, Spring.
- 29) Lambert,J.(2003). Digital storytelling cookbook and travelling companion. Berkeley, CA: Digital Diner. Retrieved from <http://www.storycenter.org/cookbook.pdf>
- 30) Mallan,K.(1991). Children as storytellers. Newtown: Primary English Teaching Association.
- 31) Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. Visual Communication,2(2), 189–193.
- 32) Melmed,A.Ed.,(1995).The Costs and Effectiveness of Educational Technology: Proceedings of a Workshop.DRU-1205-CTI, Santa Monica: RAND Corporation.
- 33) Mishra,P.,&Koehler,M.(2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record,108,1017-1054
- 34) Mishra,P.,& Koehler,M.(2007). Technological pedagogical content knowledge (TPCK): Confronting the wicked problems of teaching with technology. In C. Crawford, D.A. Willis, R. Cralson, I. Gibson, K. McFerrin, J. Pricer, & R. Weber (Eds.), proceedings of society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2007 (pp.2214-2226). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.

- 35) Office of Technology Assessment. (1995). Teachers and technology: Making the connection. Report Summary, U.S. Congress, Washington, DC: U.S. Government Printing Office. OTA-EHR-616.
- 36) Paull, C.N. (2002). self-perceptions and social connections: Empowerment through digital storytelling in Adult Education. Dissertation abstracts International. (UMI No. 3063630)
- 37) Pedersen, E. (1995). Storytelling and the art of teaching. FORUM, 33(1).
- 38) <http://exchanges.state.gov/forum>. Retrieved February 2008. 17
- 39) Penno, J.F., Wilkinson, I.A.G. & Moore, D.W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? Journal of Educational Psychology 94, pp. 22-33.
- 40) Pierson, M.E. (2001). Technology integration practice as a function of pedagogical expertise. Journal of Research on Computing in Education, 33, 413-430.
- 41) Raines, S. & Isbell, R. (1994). Stories: Children's literature in early education. Albany, NY: Delmar.
- 42) Richards, J.C. & Anderson, N.A. (2003). What Do I See? What Do I Think? What Do I Wonder? (STW): A visual literacy strategy to help emergent readers focus on storybook illustrations. The Reading Teacher 56(5), pp. 442-444.
- 43) Riesland, E. (2005). Visual literacy in the classroom. New horizons for learning. Retrieved from <http://www.newhorizons.org/strategies/literacy/riesland.htm>

- 44) Robin, B. (2005). Educational uses of digital storytelling. Main directory for the educational uses of digital storytelling. Instructional technology Program. University of Huston. <http://www.coe.uh.edu/digitalstorytelling/default.htm>. Retrieved 12 February 2007.
- 45) Robin, B.(2008). The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts (Vol.2). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- 46)Salaberry,M.R.(2001). The Use of Technology for Second Language Learning and Teaching: A Retrospective. The Modern Language Journal 85 (1), pp. 39-56.
- 47) Salptere,J.(2005). Telling tales with technology, Technology & Learning 25 no 718,20,22,24 F 2005
- 48)Schacer, J.(1999). The impact of education technology on student achievement: What the most current research has to say. Retrieved Decembre 28, 2006, from <http://www.mff.org/publications/publications.taf?page=161>
- 49) Schrum,L.,Thompson, A., Maddux,C., Sprague,D., Bull, G., & Bell, L.(2007). Editorial: Resaearch on the effectiveness of technology in schools: The roles of pedagogy and content. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education [Online serial], 7(1). Retrieved May 12, 2007, from <http://www.Citejournal.org/vol7/iss1/editorial/article.cfm>
- 50) Sheingold, K., & Hadley, M. (1990). Accomplished teachers: Integrating computers into classroom practice. New York: Center for Technology in Education, Bank Street College.
- 51) Sophie Loannou Georgious & Pavlos Pavlou (2003).Assessing young learners.

- 52) Standley, M. (2003). Digital storytelling using new technology and the power of stories to help our students learn—and teach. Cable in the Classroom. <http://www.ciconline.org/home>.
- 53) Verdugo, D.& Belmont, I. (2007). Using Digital Stories to Improve Listening Comprehension with Spanish Young Learners of English. Language Learning & Technology, v11 n1 p87-101 Feb 2007
- 54) Wasik, B.A. & Bond, M.A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive reading and language development in preschool classrooms. Journal of Educational Psychology 93, pp. 243-250.
- 55) Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. Child Development 69, pp. 848-872.
- 56) Wright, A. (2000). Stories and their importance in language teaching. Humanising Language Teaching 2 (5), pp. 1-6.
- 57) Wolvin, A. & Coakely, C. (1993). Perspectives on listening. Communication and information science series. Norwood, N.J.: Ablex Pub.
- 58) Zahao, Y. (1999). Recent developments in Technology and language learning: A literature review and meta-analysis. ELLS Technology Review. Retrieved December 28, 2006, from <http://ott.educ.msc.edu/elanguage/about/literature.asp>.
- 59) Zevenberg, A.A. & Whitehurst, G.J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleeck, S.A. Sathl and E.B. Bauer (Eds.), On reading books to children: Parents and teachers. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 177-200.

## **Depression and Suicide in "All the Bright Places" by Jennifer Niven and "My Heart and Other Black Holes" by Jasmine Warga:**

**A Cognitive reading\***

**Dina Mostafa Ahmed\***

**[dinamostafa22@hotmail.com](mailto:dinamostafa22@hotmail.com)**

### **keywords:**

**Depression - Suicide - All the Bright Places -Jennifer Niven - My Heart - Jasmine Warga.**

This thesis is a study of Cognitive theory of depression and suicide as represented in *All The Bright Places* by Jennifer Niven and *My Hear And Other Black Holes* by Jasmine Warga. Cognitive psychology is the field of psychology that focuses on the internal mental processes; these mental processes are centered on gaining knowledge and comprehension. They include perception, memory, creativity, language, problem solving, attention, and thinking.<sup>1</sup>

---

\* Thesis (M.A.), Faculty of Education, Department of Curriculum & Instruction, Ain Shams university.

\* Lecturer Assistant of the English Language Department, University Requirement Unit, Misr University for Science & Technology.

1) McLeod, Saul. Psychological Theory of Depression, 2015. (<https://www.simplypsychology.org/depression.html>)



This cognitive theory is applied on two works of art *All the Bright Places* (2015) by Jennifer Niven and *My Hearts and Other Black Holes* (2015) by Jasmine Warga. The aim of the study is to determine the influence of family and society on children and how the cognitive theory of depression interprets it.

Chapter one discusses the theory of Albert Ellis, Aaron T Beck, and Martin Seligman. Albert Ellis (1913-2007) is an American psychologist and one of the originators of the cognitive theory and is the founder of Cognitive-Behavioral Therapies (CBT). Ellis developed the ABC model of depression which explains the individual's post-trauma thinking and behavior. He proposed that this sequence of stages is triggered through a chain of developments which start from receiving the negative event to the culmination of the subsequent reactions following the trauma; this may lead the individual to depression.

Aaron T. Beck (1921- ) is an American psychologist and the father of cognitive therapy. He examines the effect of any negative event or a trauma on the individual leading him to depression and suicide. Beck asserts that the individual is prone to depression after a sequence of negative events; these events effect the individual's life and perspective which in turn effect his behavior. Finally, the theory of Learned Helplessness was created by Martin Seligman (1942- ). He is an American psychologist; he proposed a cognitive explanation of depression called Learned Helplessness. He proved his theory by an experiment made on dogs and how they become helpless and passive after being exposed to

several electric shocks. Later, it is applied on human; after experiencing many events, the individual feels helpless and useless and then he becomes passive.

Chapter two is the application of the theories of Ellis, Beck and Seligman on the characters of the work of art *All the Bright Places*. The theory explains the reasons that led them to be depressed and its impact on their psychological formulation. It also tackles the aetiology of being suicidal or having suicidal ideation.

Chapter three is also an application of the theory of Ellis, Beck and Seligman on *My Heart and Other Black Holes* by Jasmin Warga. It argues that depression is a consequence of many aspects and it may be a result of an irrational thinking. In addition, in this chapter the role of the family and society is underscored as a vital factor in the process of traumatization.

The thesis argues that not only the occurrence of a trauma or negative events lead to depression and suicidal ideation but also the environment, family and society, are among the major causes of this depression. In addition these traumatic development could be escaped and healed through a chain of cognitive therapies that subsume change of perspectives, disclosure, etc..

## **Syntactic Analysis of three Interpretations of**

### **“Surah Maryam”: A Contrastive Study\***

**Reem Samir Mohammad Abdel-Moneim Al-Hariry\***

**[reem.alhariry@must.edu](mailto:reem.alhariry@must.edu)**

#### **keywords:**

**Surah Maryam - Contrastive Study - Transformational Grammar - Naom Chomsky - Syntactic Study - Translation Studies - Quranic Interpretation - Syntactic Analysis - Semantic Analysis - Religious Translation.**

The research attempts to compare and analyze the different interpretations of the syntactic structure of some verses of the Quran, specifically in Surah Maryam, and in what way these structures have affected the accuracy and quality of the interpretations. The choice of Surah Maryam in particular, is an attempt to highlight the miracle of the birth of Allah’s prophet ‘Iesa (Jesus), the son of Maryam, and how the interpreters have conveyed it to the non-Arab Muslims through their interpretations.

---

\* Thesis (M.A.), Faculty of Arts, Sciences and Technology department, Ain Shams University.

\* Demonstrator of the English Language Department, University Requirement Unit, Misr University for Science & Technology.

In conducting this research, the researcher is relying on the following Quranic interpretations; M.Taqiuddin Al-Hilali (MTH) and M.Mohsen Khan (MMK) “1404 AH/ 1984 CE”, who are Arab Muslim speakers. Yusuf Ali (YA) “1934 CE”, an Indian Muslim expert, who is not a native English speaker, and Saheeh International (Saheeh) “1997 CE”, released by three Americans who had been non-Muslims and then converted to Islam. Besides, the researcher is going to make use of different Quranic tafsirs and dictionaries throughout the study in order to pinpoint the most convincing and accurate interpretation of the Quranic sentence structure in Surah Maryam.

This study managed to find out the syntactic and semantic inaccuracy in thirty-six misinterpreted verses of all verses of Surah Maryam that the translators committed while converting the meaning of the original Quranic Arabic text into English language. The first chapter reviewed the literature background of the translation theory in general, and the religious translation; in particular, in the light of the evolution of the translation and linguistic theories. Then, the second chapter discussed the basic syntactic structure of classical Arabic and English in the light of Naom Chomsky’s theory of transformational grammar and highlighted the distinction between both languages in form and function. In the third chapter, Chomsky’s theory was applied to three different English interpretations represented by the following interpreters: Muhammad Muhsin Khan and Muhammad Taquiudin Al-Hilali (1984) , Saheeh international (1997) and

Yusuf Ali (1934), besides the following tafsirs: Al-Jalalayn (870 AH), Ebn-Kathir (774 AH), Al-Shawkani (1414AH), Al-Baydawi (685 AH) and Al-Zamakhshari (538 AH), in order to compare and analyze the syntactic and semantic structure of these interpretations to the authentic Quranic Arabic text. It also identified how these structures affected the accuracy of the intended meaning. This study clearly illustrated the syntactic misinterpretations resulting from the inappropriate word-order of the target text which distorted the significance of the authentic Arabic context.

The fourth chapter pinpointed the mis-selection of lexical and semantic interpretations that resulted in distorting the intended significance of the original text as supported by *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* 3<sup>rd</sup> edition (2008), *Oxford Dictionary* 3<sup>rd</sup> edition (2010), *Oxford English- Arabic Dictionary* (2015), *Al-Mawrid Dictionary* (1995), *Al-Mu'jam Al-Mawsu'ī* (2002), *Al-Mu'jam Al-Wasī* 4<sup>th</sup> edition (2004) and the tafsirs mentioned above.

According to the studies discussed within this research, we can see a difference in a number of inaccuracies of interpretation among translators and this is due to the fact that each translator has a different interpretation of the same verse that may differ in accuracy. Accordingly, it is revealed that Saheeh interpretation is considered the most accurate **syntactically** since the interpreters have followed the closest word-order to the Arabic text. On the other hand, the interpretation by Al-Hilali and Khan is the most accurate

**semantically** since the interpreters have conveyed the closest significance and intended meaning of ST. Yet, none could convey the miracle of the inimitable language in the meaning and structure of the ST and the message revealed by Allah to his prophet Mohammed (PBUH).

As the topic of this thesis still needs for more research, therefore, the researcher suggests further studies in the field of linguistic Quranic translation for the Holy Quran in order to serve the non-Arab Muslims to understand and absorb the accurate and closest meaning of Allah's miraculous Quranic verses, and to simplify the complicated Quranic phrases in the most meticulous lexical terms and form.

# A Freudian Psychoanalytical Reading Of “Sharp Objects” and “Gone Girl” By Gillian Flynn\*

Yasmin Mostafa Ahmed\*

[yasminmostafa7@hotmail.com](mailto:yasminmostafa7@hotmail.com)

## keywords:

**Sharp Objects - Gone Girl - Gillian Flynn - A  
Freudian Psychoanalytical.**

This thesis aims to discuss psychoanalysis as a critical school applied on literary works. Psychoanalytic criticism is a critical school established in early twentieth century. This study tries to illustrate the striking analogies between psychoanalytic criticism and the concepts of the American novelist Gillian Flynn (1971).

Chapter one: *Psychoanalysis: A Theoretical Overview* examines a theoretical overview of psychoanalysis. Freud elucidates the role played by the unconscious in representing reality. He develops theories about the unconscious mind and the mechanism of repression. Freud divided the human mind to three premises: the id, the ego, and the super-ego; those

---

\* Thesis (M.A.), Faculty of Arts, The Department of English Language and Literature, Ain Shams University.

\* Lecturer Assistant of the English Language Department, University Requirement Unit, Misr University for Science & Technology University.

premises should be working with a very tangible balance and any interruption happens will always cause a huge chaos that will be reflected on the human's behaviour. The ego stands for reason shaped by external world. The super ego is a part of the ego in which self-criticism is clear. Unlike them, the id is the dark hidden spot of human character. There is an inner battle, within each man, between the ego and the id that is trying to find a way against the repression of the superego.

In chapter two: *Defence Mechanisms and Childhood Memories in Sharp Objects: a Freudian Perspective*, Freud's theory of psychoanalysis is applied on one of Flynn's novels, *sharp objects* (2006), the characters of the novel are examined throughout Freud's view of the formation of the psyche and the three premises of the mind: The Id, the Ego, and the Super-ego, as well as the defence mechanisms. *Sharp objects*, a thriller novel, revolves around Camille the elder sister and a journalist who has to head back to her home town to investigate and write about recent crimes that took place lately there. Camille, a former psychopathy, finds it very difficult to visit her home town again after moving away when her young sister has died. Camille had a rough childhood; she did not get the love a mother should give to her own child which leads to a series of breakdowns and tragedies that eventually affected Camille psychologically leading her to self-distraction by cutting word out on her skin. Another main character is Amma, the 13 years old stepsister of Camille, who turned out to be the one who committed those crimes; she is also psychologically



distorted; a fact that accounts for she commits those crimes in cold blood. The last main character the mother Adora the source of all distortion. According to Freud, everything takes part in the human's childhood has a great impact and influences the formation of his/her personality and character while growing up. That is what happens to Camille and Amma while growing up in a sick and corrupted environment, raised up by Adore whom also had a tough childhood, which leads to an endless cycle of distortion and disorder.

Chapter three: *Gone Girl: A Psychoanalytic Reading*, that covers an analytic over view on Flynn's other novel *Gone girl*, proposes a psychoanalytic critical reading of Amy's mind and how she contrives with the events that she cannot accept and how she has to cope with, Amy's character is examined throughout Freud's theory of the battle between the two premises of the mind the id and the ego which is concluded by the major failure of the ego against the power of the id. Freud's explanation of the main purpose of the id is to mainly fulfil its needs and desires which on the other hand isn't acceptable by any ethics and morals, also by the society. Amy is the main character in the novel, whom Flynn combines brilliantly in her all the factors of creating a psychologically disordered woman. Amy the figure of the perfect woman from the outside but deep down she is the monster that no one would ever like to get it out. The opportunist who would do anything to fulfil her needs and desires, who is ready to put morals and ethics aside once they

become an obstacle. In this chapter, Freud's theory of psychoanalysis and defence mechanisms are applied on Amy, analysing the main motive behind her acts.

The aim of the study is to focus on the psychological side of Flynn's characters in her books "*Sharp Objects*" and "*Gone Girl*". All main characters in Flynn's books are females. Flynn wants to show that not only men are capable of any violent or aggressive actions but also women can do same or even more. Therefore, these characters are discussed from a different perspective, a psychological one. How these women were moved or pushed themselves to these kinds of actions. Many philosophers have tackled and discussed human's mental and psychological problems and to what extent it may drive them, to be violent or to shut themselves in their own shells. The approach that is followed in this paper is Freud's psycho-analysis and his preview of the ID as "The unconscious" and how it influences or stops the Ego "The conscious" from doing its job, personality disorder, psychopaths, syndromes, and criminology. As well as Freud's defensive mechanisms which are also a psychological reaction to some kinds of disturbances a human being may be exposed to.



## جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا

جامعة مصرية خاصة أنشأت بالقرار الجمهوري رقم 245 لسنة 1996 إستنادا للقانون 101 لسنة 1992 الخاص بإنشاء الجامعات الخاصة. والجامعة عضو عامل في اتحاد الجامعات العربية، و اتحاد الجامعات الأفريقية.

تحتوي الجامعة أيضا على مستشفى ودار للأوبرا داخل الجامعة.



Human-studies@must.edu.eg



www.must.edu.eg