المجلة اللغوية

كلية اللغات والترجمة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
ليبيا
جامعة الزيتونة

العـــــدد (العاشر) ديسمبر 2024م

Issue (TheTenth) December 2024

تنـــويـــــــــه:

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

رقم الإيداع القانوني: 2022/405

دار الكتب الوطنية بنغازي- ليبيا

الترقيم الدولي الموحد: ISSN : 2788-9882

جميع المراسلات المتعلقة بالمجلة ترسل على العنوان التالي:

- **مقر كلية اللغات والترجمة جامعة الزيتونة- سوق الأحد، ترهونة ليبيا.**
- **إيميل مجلة كلية اللغات والترجمة: Languagesfaculty2019@gmail.com**
- **أو الاتصال على رقم الهاتف: 0914111603 / 0919008502**

مجلة علمية محكّمة نصف سنويّة

تصدر عن كلية اللغات والترجمة بجامعة الزيتونة- ترهونة

هيئة المجلـــــــــة:

د. عزالدين سلطان الباشير

المشرف العام

أ.د. الصديق مسعود علي

رئيس التحرير

د. ريما أحمد الكبيّر

مدير التحرير

أسرة التحرير:

د. سالم خليفة الجـــوادي عضـــوًا

أ. الهادي محمد أوحيدى عضـــوًا

د. حواء مصباح أبو خشيم عضـــوًا

د. منى البشير محمد علي عضـــوًا

تنفيذ وإخراج:

د. ريما أحمد الكبيّر

المجلّـــــــــــة اللّغَوِيّـــــــــة

مجلة (المجلة اللغوية):

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

أهداف ورسالة المجلة:

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

شروط النشر في المجلة:

- يشترط أن تكون البحوث العلمية المقدمة للنشر معدة وفق مناهج البحث العلمي من حيث الشكل والمضمون.
- ألاّ تكون المواد المقدمة للنشر قد سبق نشرها.
- ألاّ تزيد عدد صفحات البحث المقدم للنشر عن (25) صفحة، ومطبوعًا ببنط (12) وتُرسل نسخة مطبوعة وأخرى محفوظة بقرص مدمج (CD).
- أن يكتب على البحث اسم الباحث ثلاثيًا وكذلك جهة عمله وعنوانه والبريد الإلكتروني.
- أن يكون توثيق المراجع داخل البحث بنظام **(APA)** بحيث يشار إلى التوثيق في نهاية الفقرة، فيكتب الاسم الأخير وسنة النشر ورقم الصفحة داخل قوسين، وتكون قائمة المراجع في نهاية البحث وفق هذا النظام.
- أن يكون الخط **(Amiri)** للبحوث المكتوبة باللغة العربية، وخط **(Times- New Roman)** لبحوث اللغة الانجليزية، وبمسافة بين الأسطر (1.15سم).
- تقبل البحوث العلمية المكتوبة باللغة العربية والانجليزية والفرنسية، ويشترط إرفاق بحوث اللغتين "الانجليزية والفرنسية" ملخصًا باللغة العربية لا يتجاوز (200) كلمة.
- تخضع البحوث العلمية المقدمة للنشر في المجلة للتقييم العلمي واللغوي.

- يخضع البحث المقدم للتقويم السري لبيان صلاحية نشره من عدمها ولا يُعاد البحث لصاحبه إذا لم يُقبل و تقدّم أسباب رفضه للباحث.

- تؤول جميع حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشر البحث أو أجزاء منه في أيّ مكان آخر بعد نشره في المجلة إلا بإذن كتابي من هيئة المجلة.

خطـــــــــوات التحكيم:

تعدَّ عملية التحكيم عملية مهمة لضمان جودة البحوث، ومدى صحة المعلومات الواردة فيها، ولا تنشر في المجلة إلَّا بعد موافقة لجنة التحكيم والتقويم، وقد قرَّرت لجنة المجلة أنْ يدفع كل مَن يريد نشر أيّ بحث في المجلة مبلغا وقدره (50د.ل) عن كل بحث نظير تحكيمه مِن متخصصين قبل النشر، وهذا المبلغ غير قابل للاسترجاع في جميع الأحوال.

المجلة اللغوية بكلية اللغات والترجمة، جامعة الزيتونة

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

العدد العاشر/ ديسمبر/ 2024م

المحتويات.

المحتويـــــــــــــــــات	الصفحة
التمثيل السردي للحرب في رباعية الخسوف د. يوسف مفتاح مسعود	24-8
تخميس منظومة الإمام أبي عبد الله محمد بن إدريس الشافعي، للفقيه الأديب عبد السلام بن عثمان التاجوري، تحقيق ودراسة. د. عبد الرزاق عبد الله عبد السلام الربيقي	38-25
أثر دلالة السياق اللغوي في توجيه معاني ألفاظ الدعاء "دراسة تطبيقية على بعض آيات الدعاء في النص القرآني" د. ريما أحمد الكبيّر	59-39
الحذف وأثره في التماسك النصي في شعر البغدادي د. خالد رمضان محمد	87-60
جريمة القذف والسب وعقوبتيهما بين الشريعة والقانون. د. سالم فرج عبد الحفيظ	110-88
من الجهود المعجميّة لابن الجوزي (ت 597هـ)في (زاد المسير) النصف الأول من القرآن الكريم أنموذجًا. د. عبدالرحيم صالح الشكري	129 - 111
أسماء ذات الظل الديني معانيها ومدلولاتها "بعض الأسماء أنموذجا" د. حواء مصباح سعد بو خشيم	165-130
الدلالة الزمنية لـ (إذْ) في القرآن الكريم (دراسة في التركيب والمعنى) د. محمد احمد سالم عبد الله أ. عبد الحميد غيث علي مروان	186 - 166
The Impact of Utilizing YouTube on Improving EFL Students' Speaking Skills at the University Stage **Adel Mohammad Mahmud Khalifa**	213-187

240-214	**Developing EFL Students MA Dissertation Supervision Practice from Supervisors' Perspectives in Libyan Context** **Dr. Abdussalam Saleh Tantani**
249-241	**A Comparative Study of Conditional Particles in Arabic and English: Structure and Meaning.** **Muhammad Ayyad Muhammad Hamza**
270 - 250	**Computer - Assisted Language Learning (CALL)** **"Attaching Technology: A Review of Computer-Assisted Language Learning in Applied Linguistics"** **Fathi M.R. Akle**

الكلمة الافتتاحية

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين نبينا محمد -ﷺ- وعلى آله وصحبه أجمعين.

وبعد، تبتسم مجلتنا "**المَجَلّة اللُّغَوِيّة**" ببكاء الأقلام، إذ تواصل مسيرتها دون توقف بصدور العدد **العاشر**، الذي يتصف بأصالة الأبحاث العلمية المنشورة فيه؛ وذلك من حيث إثراء المعرفة وإضافة الجديد، والمساهمة في حل المشكلات في المجال اللغوي والبحث العلمي.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

رئيس التحرير

التمثيل السردي للحرب في رباعية الخسوف

د. يوسف مفتاح مسعود، كلية التربية، جامعة الزيتونة.

ملخص البحث :

البنيوية وأدواتها من المناهج النقدية التي تسهم في تحليل النص السردي لارتكازها على البنية الداخلية للنص، وهذا التصور صالح لقراءة القضايا ذات الحساسية السياسية والاجتماعية والثقافية، ولعل أهمها التمثيل السردي للحرب الذي يدخل في علاقة مزدوجة بين المرجعي التاريخي والمتخيل بطريقة واضحة بعيدة عن الغموض، وقد جاء التمثيل من خلال نص رباعية الخسوف لإبراهيم الكوني، وذلك لما يتضمنه من الإثارة والإقناع الجمالي حيث يشتبك فيه الواقعي بمفرداته الثقافية بالأسطوري والمتخيل، وكانت قضية الحرب بنموذجي معركتي محروقة وغات من أهم قضايا هذا التمثيل، وقد تجاوز تصويرها حدود القتال إلى جميع الوسائل الممكنة التي تحتكم إليها القوى المتصارعة في الصراع بدءا من الحصار والتهجير والتجويع و مرورا بالقهر الجسدي والبطولة والتضحية وانتهاء بالقرارات السياسية ونتائجها على المستويين العام والخاص.

طبيعة المنهج :

البنيوية إجراء منهجي في التذوق الأدبي الحديث صاغه المنظر الفرنسي لوسيان جولدمان، وقد أسس مرتكزاته على الخصائص الداخلية للنص الأدبي، وفي تصوره أن الإنتاج الأدبي ليس انعكاساً بسيطاً للوعي الجماعي الواقعي، لكنه يميل إلى درجة عالية من الانسجام في التعبير عن الطموحات التي ينزع إليها وعي الجماعة التي يتحدث الأديب باسمها، ويمكن تصور هذا الوعي على أنه حقيقة موجهة للآخر من أجل الحصول على نوع من التوازن في الواقع الذي يعيش فيه، وهذه الحقيقة يراها بارزة في الرواية فهي تتميز بوصفها قصة بحث عن قيم أصيلة داخل بنية معقدة (ينظر: غولدمان وآخرون، 1986، ص 21) .

ومما يضيفه في أصول منهجه أن العلاقة بين الوعي الجماعي والأعمال الأدبية لا يكمن أن يكون بينها تطابق تام في المحتوى، لكن يتجلى بينها صور من الانسجام على مستوى البنيات النصية الصغرى، يأتي ذلك على الرغم من أن الأعمال الأدبية ذات صبغة فردية فإنها معبرة عن فكر الجماعة التي ينتمي إليها مبدع هذه الأعمال (ينظر : السابق، 42) .

وانطلاقاً من هذه المعطيات حدد جولدمان بعض المفاهيم الإجرائية في تحليله البنيوي، وذلك في قراءته لبعض أعمال راسين وباسكال، ومن هذه المفاهيم :

1- الوعي الفعلي والوعي الممكن: ويقصد بالأول الوعي الموجود تجريبياً على مستوى السلب، وينحصر في مجرد الوعي بالحاضر، ويقصد بالثاني الوعي بالمستقبل، ويرتبط بالحلول الجذرية التي تطرحها بعض نماذج الوعي الجماعي(ينظر: عصفور،1981، 85).

2- البنيات الدلالية: يسعى منظرو البنيوية إلى تعين بنيات داخل كل عمل أدبي وربطها بالوعي الجماعي خارج النص، ومحاولة ايجاد فهم للعلاقة بين النص والبناء الاجتماعي (ينظر: عبدالعظيم، 1998، 61)

3- رؤية العالم : هي بنية شاملة تهدف بنسقها المتلاحم إلى تطويع الموقف الذي تعانيه الطبقة أو المجموعة يصل إليها من خلال فهم شكلي الوعي والبنيات الدالة عليه، وهذه الرؤية في شموليتها ترتبط بالذات المجاوزة للفرد (ينظر: عصفور،1981 ، ص 32) .

ويبدو هذا التصور المنهجي صالحاً لتطبيقه على رواية الخسوف ومناقشة ما فيها من قضايا سياسية ؛ وذلك لرؤيتها المتعالية في التغني بالقيم الأصيلة المندثرة ، التي عبر عنها كاتب الكوني بالفردوس المفقود أو القيم العليا في مجتمعه، وقد أصبح مآلها الخسوف مثلما تشير عتبة عنوان الرواية ، يمكن القول إن هذه الرواية بمحتواها الحكائي مغامرة مغايرة، ترتاد جانباً من فضاء غير مسبور للقراء بشكل فني مألوف، إذ استطعت – بحق – أن تصور عالماً جديداً كان مغيباً عن أقلام الكتابة الأدبية في ليبيا قبل صدور هذه الرواية، فيما عدا نص يتيم وادي تيهاوت الذي كتبه محمد سعيد القشاط ولم يحدد جنسه الأدبي هل هو قصة أم رواية ؟ لكن نص رباعية الخسوف الذي أخرجه إبراهيم الكوني للقراء سنة 1991، ومسبوقاً بنصوص أخرى في الاتجاه ذاته تمثل

مرحلة جديدة من مراحل تطور الكتابة الروائية في ليبيا، به قدر هائل من الإثارة والإقناع الجمالي، وفيه يشتبك المتخيل بأساطيره وغرائبه المجنحة مع الواقعي والتاريخي بكل مفرداته الثقافية والسياسية والاجتماعية عبر عدة مستويات زمنية، يتقاطع فيها نسق الحياة البدوي القائم على الترحال ووقائع الغزو ودخول المغامرين والصوفية، لفتح كثير من المغاليق الإيديولوجية الكبرى الخاصة بالهوية الذي يتغنى بها كاتب الرواية .

والسؤال المؤرق في هذه القراءة كيف جاء التمثيل السردي للحرب وتوجهاتها وتشكيلها في رباعية الخسوف؟

إنّ مما تتصف به رواية الخسوف هو اتساع مساحتها النصية، فقد جاءت في شكل بانورامي من خلال أربعة أجزاء هي : البئر، والواحة، أخبار الطوفان الثاني، نداء الوقواق، واتخذت الأحداث فيها شكلاً عضوياً نامياً، فالحكاية التي تقوم عليها هي تتبع حياة الشخصية المحورية غوما وقبيلته أمنغستان، وهما يعيشان بين فجيعة الاندثار والبحث عن الخلاص، وقد وضعت شخصية الرواية في سياق حكائي يقوم على الفقد والارتحال عبر فضاءات الجغرافيا المختلفة في الجنوب الليبي، وضمن زمن متنوع الإيقاع بين الحكاية والخطاب والتواتر، وما جعلها تحتك وتتصارع مع أنساق و قوى مضادة، بدء من العائلة والقبيلة ومروراً بأهالي الواحات والمدن، وانتهاءً بالمحتل ومن بعده الدولة في عهد الاستقلال .

ففي الجزء الأول البئر تبدأ الأحداث باستذكار حدث موت أماستان الأخ الأصغر للشيخ غوما الذي تصادف مع حدث خسوف القمر ونزوح الماء من البئر، لينتقل الراوي بالأحداث إلى أبعد من هذه النقطة الزمنية بسرد رحلة غوما بين أودية الصحراء بحثاً عن نفسه واسترجاع أحداث المشاركة في معارك صد الغزو الإيطالي، ومن بعده الفرنسي الذي تحالف معهم أخوه أماستان في احتلالهم لواحة غات، ليعود الزمن مرة أخرى إلى تحقق الاستباق المتمثل في حدث نضوب ماء البئر وإعلان غوما هجرة القبيلة من الصحراء إلى الواحة،

وفي الجزء الثاني الواحة الذي تابع الكاتب استقرار القبيلة أمنغستان في الواحة، وتحرك هواجس اندثار القيم الأصيلة عند الشيخ غوما ؛ نظراً لتغير عادات قبيلته بين الهجرة والعمل

في فلاحة الأرض، إضافة لصراعه مع المرأة باتا التي تزوجت من حفيده الوحيد آيس، وأحداث أخرى طبيعية لم يشهد مثلها أهل الواحة ؛ بدءاً بموجة الحر الشديدة التي أصبت الواحة و ومحاولة دفعها بطقوس العراف مهمدو ، ثم العاصفة الرملية التي استمرت أياماً ودمرت البيوت والزرع، وانتهاءً بقرار غوما حرق الأكواخ وأمره للأهالي بمغادرة الواحة إلى المرتفعات بعد أن غزتهم العقارب وفتكت بكثير منهم،

وفي الجزء الثالث أخبار الطوفان الثاني الذي قسم إلى ثلاثة فصول هي: النبع والغزو والطوفان، ففي أولى الفصول نشهد انتقال القبيلة إلى فضاء الرملة بقيم جديدة اكتسبتها من أهل الواحة، ونتداخل في الأحداث قضايا أخرى ذات بعد سياسي ؛ منها رحلة غوما لولاية فزان طالباً من واليها حفر بئر في للأهالي في واحة آدرار، وحدث وصول الشركة اليونانية التي يديرها كونستانس، تلك الشخصية التي استثمرها الروائي في انبهار الآخر بعالم الصحراء وقيمه، وقد أدخلها في علاقات وصراعات مع شخصيات الرواية من أهالي القبيلة، وفي فصله الثاني تعود ذاكرة الراوي بالأحداث إلى مشاركة غوما في معركة محروقة أسره من الإيطاليين، وفي آخر الفصول، يأتي حدث انفجار البئر وعجز كونستانس عن السيطرة عليه، فكان الطوفان الثاني الذي أعلن معه الشيخ غوما هجرة أخرى للقبيلة صوب وادي الآجال،

ويستفتح آخر الأجزاء نداء الوقواق بوصف منزل القبيلة الجديد، ولم تكن الواقعية السياسية غائبة عن هذا الجزء، وقد عبر عنه حدث اعتقال آيس حفيد الشيخ في سبها في إثر مشاركته في مظاهرات الاحتجاج ضد القواعد الأجنبية في البلاد، و رحلة غوما ورفيقه بحثاُ عن خلاص الحفيد من السلطات الأمنية في المدينة، وعلى الرغم من ظهور علامات العجز والشيخوخة الذي كان وراء انتقال سيادة القبيلة للشيخ آهر فإن أهالي الواحات تختاره لقيادة حملة الاحتجاج إلى الجوهرة (سبها) ضد سياسات الحكومة، ويأتي حدث الختام على مشارف الجوهرة وقلعتها القديمة، وفيه يتزامن موت الشيخ وسقوطه من على المهري مع وصول وفد ملك البلاد وإعلانه الاستجابة لطلبات المحتجين .

ونضيف لما سبق ملاحظتين ؛ **الأولى** : أن التمثيل السردي للحرب في رباعية الخسوف لا يشكل المحور الرئيس في الرواية، وإنما كان أداة لتأكيد بنية عميقة هي بيان التمايز الفئوي والعرقي للشخصية الطارقية وبطولتها وقيمها المندثرة، بوصفها الأكثر حضوراً من غيرها في التنوع العرقي لشخصيات الرواية و تتمثل في هذه الشخصية كل الصفات الإيجابية من المثل العليا وعادات والتقاليد الأصيلة وقيم الفرسية ومبادئها والكبرياء (ينظر: الشيلابي، 2003، ص161)، ومع ذلك فإن الحرب التي سوف نناقشها هي قضية سياسية متضمنة داخل المبنى الحكائي للرباعية، لكنها ليست على مساحة نصية متوازية مع غيرها قضايا الرواية ؛ فبعض القضايا أخذت مساحة كبيرة من عناصر السرد والوصف في الرواية، في حين أن بعضها الآخر برز بصورة مقتضبة، كما أن بعضها واضح ومباشر والبعض الآخر خفي وغير مباشر، وسوف يقتصر تحليلنا البنيوي على هذا العمل بمعزل عن غيره من الأعمال سواء أكانت للكاتب أو غيره .

الثانية : إن القضية الحرب في الرواية لا ترتبط بزمن الكاتب والكتابة، و إنما يرتحل الخطاب بها إلى عهدي الاحتلال الإيطالي لليبيا والاستقلال، ولعل الكتابة عن الأزمنة الماضوية لاسيما السياسية منها والقريبة العهد من زمن الكاتب له أسباب عديدة ينبغي أن نستنطقها لفهم أبعادها وغاياتها، من ذلك ظروف الكتّاب، وطبيعة الذائقة السائدة، إضافة لنوعية الإيديولوجيا و الشواغل الثقافية المختلفة في زمن الكتابة ، ويرى أحد النقاد أن استنطاق الماضي النضالي المستهلك من الناحية التاريخية له غايات منها تسجيل بعض اللحظات المشرقة التي عاشتها الذات الوطنية بصورة فردية أو جماعية في التاريخ الماضي وتصوير الدور الذي قامت به الحركات الوطنية من أجل الاستقلال وعكس التحولات البنيوية خلال فترة حاسمة من تاريخ (ينظر: لحمدني، 1985، ص108)، ويضف ناقد آخر غاية أخرى هي أن جيلاً جديداً من الكتّاب الروائيين جاء منجزهم الروائي رد فعل على نكسة 1967، واستجابة لأطروحات النظام السياسي الوليد، بحيث تركزت على الرواية التاريخية ورواية النضال الوطني بقصد استحضار البطولات والأزمات (ينظر: أملودة، 2010، ص 14)، ومما يرتبط بإجراءات التحليل النقدي في هذا البحث، تحديد المفاهيم التالية :

التمثيل السردي: تراثنا العربي ثري بالجهود اللغوية والبلاغية والفلسفية التي تنير طريق مفهوم التمثيل، لكنه في الممارسة النقدية الحديثة اتخذ شكلاً آخر يرتبط بالسرد وبنيته، والحق أن البنيويين أمثال تودروف وبروب وجينت وبول ريكول أكثر من أولى اهتماماً تنظيرياً بهذا المصطلح، ويبدو – في التصور البنيوي- مرتبط بالمعنى وإعادة تشكيل الصور المنتجة سابقاً بشكل يختلف عن المحاكاة والتسجيل، والراجح أن السرد هو تمثيل غير إرادي وغير مباشر إلا أنه مخلص للواقع، يكشف عنه محاولاً تخبئته وراء قناع من الأسطورة، وهو ما يكسبه القدرة على التورط الجريء في أشد القضايا حساسية (ينظر: التمثيل التأويلي للتاريخ في الرواية العربية، عادل العناز، 2019، ص 41)، وقد زاد المصطلح وضوحا عند الناقد العربي عبدالله إبراهيم الذي يرى أن التمثيل السردي تقنية تقوم بتركيب المادة المتخيلة وتنظيم العلاقة بينها وبين المرجعيات الواقعية والثقافية، بحيث تدخل في علاقة مزدوجة مع هذه المرجعيات ؛ لأنها استثمرت كثيراً من مكوناتها خطابياً(ينظر: إبراهيم، 2008، 137/2)، وبهذا تؤدي وظيفة نقل الأحداث والأفعال بطريقة واضحة ومباشرة خالية من الغموض .

الحرب : عرف هذا المصطلح عبر التاريخ معان عديدة حسب معطيات المجال الذي يقرأ منه، ففي الأصل الفلسفي هي شكل من العنف المنظم الذي يؤثر على علاقات القوى الاجتماعية، لكنها في الفكر السياسي قتال مسلح بين مجموعتين أو أكثر من أجل المصالح أو النفوذ.(ينظر: الكيالي، 2003، 170/1).

التحليل البنيوي للحرب في الرواية :

بدءًا نقول إن التمثيل السردي للحرب بمعناه العام يتجاوز حدود القتال إلى جميع الوسائل الممكنة التي تحتكم إليها القوى المتصارعة في السيطرة على بعضها بعض مثل التهجير والتجويع والقهر الجسدي والقرارات السياسية ونتائج هذه الوسائل على مستوى بنية المجتمع، ونلاحظ في الرواية حضور هذا الملمح من خلال كثير من الإشارات المرجعية التاريخية لأحداث معارك الجهاد في فضاءات الجنوب الليبي والجدول التالي يرصد ما جاء في الرواية من إشارات عن هذه الوقائع :

المعركة	الزمن المرجعي	المساحة النصية
محروقة	1913	ثلاثون صفحة
قلعة القارة (سبها)	1914	ثلاث صفحات
غات	1943	ستون صفحة تقريبا

وجاء التمثيل السردي لمعركتين هما محروقة وغات اللتان وقعتا في الجنوب الليبي مع خلاصات عن معارك أخرى منها قلعة القارة وبرقن و ووادي الشاطئ ، و قد جاءت معركة محروقة على شكل استرجاع، وأخذت مساحة سردية كبيرة تخللتها قفزات زمنية وتوقفات في المحكي الأول، وكانت ضد المحتل الإيطالي، بينما دارت الثانية بين المجاهدين والقوات الفرنسية، وتبدو رغبة الروائي من هذا التصوير إبراز الدور السياسي لقبائل الطوارق في حركة الجهاد الليبي ؛ لهذا لم يكتف بتقديم صورة عامة لطبيعة هذه الحرب، بل تابع كثيراً من التفاصيل التي تجاوزت حدود الموجهات العسكرية إلى أسبابها والاستعداد الشعبي لها، ووصف البطولة و أسباب الاخفاق والنصر ونتائجهما على مستوى الخاص والعام، وهذا ما يبدو في تصويره لأحداث معركة محروقة التي قدمها الراوي مجملة في الجزء الأول البئر في ثلاث صفحات قبل أن يعيد سردها مسهبة بتفاصيل أكثر في الجزء الثالث أخبار الطوفان الثاني ، ونلحظ في تقديم الراوي لهذه المعركة أنه مهد لها بخلاصة عن معركة قلعة القارة ونتائج الغزو الاول للإيطاليين الذي أسفر "عن مصرع عدد كبير من خيرة المقاتلين من مختلف الواحات ...، وتراجع الغزاة إلى الوراء للاحتماء بالمدن الساحلية "(الكوني،1991، 3/ 70)، وأولى الإشارات في تمثيل معركة محروقة أن عنصر المفاجأة أثر في مجرى هذه المعركة وخسارة المجاهدين لها ، يعلل الراوي " قيام إيطاليا بصورة مفاجئة بقطع المحادثات مع الأتراك واللجوء إلى استخدام القوة ضد مدن الشاطئ الرابع ...، أربك المقاومة ضد الغزاة وحال دون تنظيم المقاتلين "(السابق، 67/3)، ويرغب الكاتب في الإيهام بواقعية الحدث، بذكر مرجعيات تاريخية منها إشارات إلى فضاءات ليبية معروفة منها غات ومرزق و غدامس والحمادة وجوهرة الجنوب و ونزريك، وإشارات مبتسرة لشخصيات

ذات مرجعية في هذا الحدث، مثل الجنرال بالبو الحاكم العسكري لطرابلس، وعبد النبي بالخير الذي يصوره الكاتب على أنه كان قائداً لهذه المعركة، وهو ما لا يوافقه عليه مؤرخو تاريخ الجهاد الليبي الذين اتفقوا على أن من قاد هذه المعركة واستشهد فيها هو محمد عبدالله البوسيفي(ينظر :الهوني،2001، ص110) .

وتتأكد قيمة الحدث من توظيف تقنية التواتر في إعادة سرد تفاصيله بأكثر من طريقة ، وهنا يظهر الوعي المكن من خلال المواجهة بإمكانات بسيطة ومحدودة، ففي " اليوم المحدد تزودوا باللحم المجفف وأكياس الرصاص والدقيق والتمر وقرب الماء، امتطوا ظهور المهاري ....، نزلوا جبل الحساونة في اليوم السابع وتزودوا بمزيد من الماء لدى سكان الواحات الذين استقبلوهم بالذبائح والرقص والزغاريد وفي اليوم العاشر التحقوا بجيش الشيخ عبدالنبي بالخير الذي قاد الحملة بنفسه " (الكوني، 39/1)، ويصر الكاتب على تأكيد هذا الوعي في أكثر من دال لتبرير الهزيمة بسبب عجز زعماء المقاومة عن الاستعداد، يقول الراوي : " أمل آخر وعد به رسل الزعماء عند زيارتهم فقالوا أنهم سوف يتولون توفير العتد اللازم، كما أنهم سيعملون على تمرين المتطوعين على استعمال السلاح في معسكرات تدريب خاصة برغم أن تجربة القتال أثبتت أن الزعماء لا يستطيعون أن يفوا بوعودهم دائماً، مما جعل زعماء الواحة يوجهون النداء تلو النداء للمقاتلين بضرورة الاعتماد على النفس وعلى السلاح الذي بحوزتهم حتى لو كان مجرد معاول وهراوات ....، إلا إن عدداً كبيراً سار حافياً، ومشى فريق آخر راجلاً، وفريق ثالث رحل في القافلة أعزل من كل سلاح " (المصدر السابق، 3/ 76) .

وفي التمثيل للحظات المواجهة المباشرة يتوسع الخطاب، وهذا يستنبط من التمطيط الذي يقوم به الراوي في التقاط ورصد تفاصيل دقيقة، تجمع بين الحركة والحواس والتنويعات الزمنية والمكانية في مساحات نصية كبيرة، كما في هذا المشهد " في الشمال سمع قصف أعقبه تصاعد ذيول الغبار في الأفق البعيد، بدأت المناوشات مبكراً، اقتضت الخطة أن يتحركوا غرباً ليدعموا المجموعة المرابطة على خطوط التماس بين الصحراءين الرملية والطينية . على المرتفعات يمكن مشاهدة قوات العدو بالعين المجردة ....، في الأيام الماضية حاولوا مراراً التوغل في الرملة ولكن

الأرض الرخوة تحالفت مع المجاهدين فتكبدوا خسائر أليمة وتراجعوا إلى مشارف بحر زلّاف المتنقل، قبل أن ينضموا إلى رفاقهم، في الوادي العميق الذي تحيط به جبال رملية شاهقة أطل عليهم رجال الهجانة ...، حاصروهم في قاع الوادي الكبير وبدأوا يطلقون عليهم من بنادقهم الطليانية الحديثة، المفاجئة أربكتهم في البداية و أوقعتهم في الفوضى، لم يستمر ذلك طويلاً، سيطروا على الموقف وانتشروا يحتمون خلف أشجار السرو والاثل والروابي الرملية المتناثرة في قاع الوادي، استمر الرصاص ينهمر من قمم المرتفعات المطلة على السهل " (السابق، 3/ 83) ، ففي هذا المقطع نلمح تنويعات مختلفة تتناسب مع طبيعة اللحظة، من ذلك أفعال الحركة مثل : تصاعد و يتحركوا، و تراجعوا و ينضموا، أطل وانتشروا، وتنويعات الزمن مثل : مبكراً، في الأيام الماضية، في الأسابيع الأخيرة، إضافة لتقاطبات الأمكنة نذكر (في الشمال، غرباً، الصحراءان الرملية والطينية، المرتفعات الجبلية والرملية ، في الوادي العميق، مشارف بحر زلاف، خلف الأشجار، الروابي الرملية) وغيرها .

ولعل من أهم مشاهدها دقة وصف اللحظة التي استشهد فيها أسوف أمام والده الشيخ غوما، فمن البنى الدالة عليها قول الراوي :" أصيب الفتى تلقى رصاصة، توقف عن المقاومة فجأة وهو يحدق في قرص السماء بعينيه الغائبتين اللتين يكسوهما بياض الجنون وفمه مفتوح، لم يدرك غوما ما حدث إلا بعد أن انهار أسوف وسقط على الأرض منكفئاً على وجهه، لحظتها أبصر خيطاً رفيعاً من الدم يسيل على الأرض فتمتصه الرمال العطشى، احترق قلبه وهو يضطجع بجواره، رفع رأسه فرأى ابتسامة ساخرة على شفتيه اللتين يعلوهما الرمل والغبار، أسبل جفنيه ومدده على الأرض ودفن قلبه المحترق بجواره في الرمل الرامض "(السابق، 3/ 89) .

و يظهر في هذا الحدث إشارات ضمنية عن سيادة الوعي الفعلي الذي كان وراء هزيمة المقاومة في معركة محروقة ؛ وقد تمثل في الاستجابة لطلب توقيع معاهدة الصلح مع العدو المنهزم في اجتياحه الأول لمناطق الدواخل وأعماق الجنوب ، وكان من نتائجه تأسيس الجمهورية الطرابلسية، و تحول قوات المقاومة من حالة التقدم والانتصار في معركة القارة إلى التوقف وعدم القدرة على الثبات ثم التراجع والهزيمة في معركة المحروقة، ولاشك أن انخداع قيادات

المقاومة في الشمال باتفاق المصالحة من صور هذا الوعي، فالعدو - الذي اكتسب الوقت بالمصالحة – لن يرضى بمثل هذه السياسة إلا إذا حققت له ما تحققه القوة العسكرية من أهداف، ومن ثم، فإن صور الوعي ما هي إلا تأكيد على إدانة الكاتب لسياسة المصالحة مع العدو، يقول الراوي " توقفت الصدامات أمر الزعماء بتسريح المقاتلين، وتمتع الأهالي بالسلم زمناً لم يدم طويلاً، إذ انهار الصلح ، بمجرد أن التقط العدو أنفاسه وتلقى الامدادات من البحر، فخالف بنود المعاهدة وخرق وقف إطلاق النار، تجددت الاشتباكات على طول الساحل، فاقبل الرسل مجدداً، وتنادى أهالي الصحراء والواحات لصد الغزاة الذين يستعدون الآن للتغلغل في الدواخل والعودة إلى أعماق الصحراء "(السابق3/ 70)، ومن منظور الشخصية المحورية نلمح سبباً آخر للهزيمة، حيث انتقد وطنية رجال القبائل و الواحات، فعندما "دقت طبول الحرب قام هؤلاء ببيع البنادق العتيقة في السوق السوداء بأسعار خيالية جلبت لهم الثراء السريع "(السابق، 75/3).

وبالمثل، جاءت رؤية الكاتب لمعركة غات التي كانت ضد القوات الفرنسية، وقد اتخذ المتخيل من بعد الخيانة والتمرد الذي يمثله أماستان في تحالفه مع الفرنسيين في احتلال غات الفاعل الأول لهذا الحدث، إن لم يقصره الكاتب على هذا البعد فحسب بل يمتد به ليشمل فاعل آخر مساعد هو صد الغزاة عن الصحراء، ولم يكتف الكاتب بتقديم إشارات أو صورة عامة عنها، إنما تابع تفاصيلها يوماً بيوم، و فيها يعطي بعض الحرية لشخصيات الرواية مثل الشخصية الرئيسة غوما والشيخ جبور وآهر والشيخ خليل للمشاركة في رواية و وصف تفاصيل هذه المواجهة وحتى التعليق عليها، فمن صوت الشيخ غوما في مجلس شيوخ العشائر يأتي إعلان المواجهة في لهجة تصميم " أعدوا العدة ليس لدينا وقت، أرسلوا الرسل إلى شيوخ القبائل الفوغاس والهوجار وكيل أبادا و أوراغن أخبروهم على لساني أن يبعثوا لنا بالمقاتلين والعتاد ...، صد الغزاة عن الصحراء واجبهم جميعاً، قولوا لهم أن يحاصروا غات بعد أربعين يوماً اتداء من هذا اليوم "(السابق، 1/ 33) .

و أيضاً من حواره مع آهر نلمح تفاصيل العتاد البسيط الذي تمتكله قبيلة أمغنستان :

" يا شيخ آهر كم معنا من البنادق وخرج الرصاص ...

- نعم .أعتقد أنها كافية، البنادق كافية، أما الرصاص فإن التزود منه بالمزيد دائماً أفضل
- سألتك كم خرجاً معنا بالضبط
- لا تتجاوز الاثني عشر خرجاً بأي حال، ولكن الاحتياط واجب
- نعم، واجب ولكن أريدك أن تأتيني بالعدد، لا أريد افترضات أو احتمالات في المسائل التي تتعلق بالحرب "(السابق، 34/1).

وفي إطار الأوسع للمواجهة العسكرية، تحيل البنى النصية على صور من ثنائية الوعي التي ترتبط مباشرة بهواجس الكاتب في بحثه عن تمايز الذات الطارقية عن غيرها من الأعراق بوعيها الممكن والذي كاد أن يستنزف به أغلب قضايا الرواية، و يتضح هذا في حراك الشخصية الرئيسة غوما من خلال عدة ثيمات منها : القيادة والتخطيط و الدقة في قراءة واقع الحدث وتطوره و مراعاة الزمن في إعداد تفاصيل الهجوم على غات في أكثر من دال نصي من ذلك : " سوف يبدؤون في قصف غات بعد ثلاثة أسابيع، ولن يستطيع أهلها أن يقاوموا أكثر من أسبوع لأنهم مزودون بالمدافع أيضاً إلى جانب البنادق الرشاشة معنى هذا أنهم سيقتحمونها بعد أربعة أسابيع من الآن، وسنبدأ حصارها بعدهم باثني عشر يوماً، لن نتمكن قبل ذلك نظراً لبعد المسافات، أريد أ نبدأ الهجوم في يوم واحد، في وقت واحد، سنبدأ ليلة الجمعة، لقد حسبتها البارحة، الليلة الأربعون هي ليلة الجمعة، وسنبدأ هجومنا ليلاً من الجبال المحيطة بالواحة، هذا هو القرار"(السابق، 34/1)، ومما يضاف لهذه الذات من وعي، فاعليتها في توزيع المهام على زعماء العشائر، ففي إحداها يكلف الشيخ جبور : " أرى أن تذهب بنفسك إلى غدامس وتطلع شيخ الفوغاس على التفاصيل، أما أنت يا شيخ خليل فسوف تشرف على إعداد قوافل الماء والمؤن منذ الآن، إذا انطلقت بعد يومين فإن بلوغها مشارف غات سيوافق الزمن المحدد لبدء المعارك "(السابق، ص. ن) .

وفي مقابل هذا يضع الكاتب الذات غير الطارقية ضمن دائرة الوعي الفعلي في كثير من مراحل هذا الحدث، من ذلك مشاهد نزوح أهالي الواحات قبيل المواجهة بدلاً من المقاومة وما له من دلالات في تأكيد التمايز، فقد رأى غوما " مجموعات الأهالي تحمل أمتعتها على ظهور الجمال والحمير والجياد متجهة نحو الشمال عبر طريق العوينات فعرف أنهم أفواج النازحين "(السابق، 1/ 68) .

وفي الإطار الضيق لتوصيف أحداث المعركة وزمنها ومكانها ، يتخذ التمثيل السردي حركة بطيئة متدرجة لرصد تفاصيل صغيرة ودقيقة عن لحظات المواجهة والاشتباك المباشر ؛ فمن اللحظة المحددة " هجموا على الواحة بعد صلاة العشاء . الشيخ غوما من الشمال تدعم جناحه الأيسر ناحية الغرب فرقة أوراغن، وشيخ كيل أبادا يدعمه في الوسط عند الروابي التي تؤدي إلى شريط المرتفعات غرباً حيث يهجم الفوغاس بقوات كثيفة، أما الجنوب فبقي عارياً معتمداً على الهوجار في قطع الإمدادات القادمة من الجزائر" (السابق، 74/1)، و تتبدى للسارد نتائج كثيرة عن اللحظة الأولى، منها ارتباك العدو وخسائره بعد نجاح المقاومة في تشديد الحصار عليه ومحاولة تنظيم صفوفه إلى طبيعة سلاحه وضيق المسافة بين طرفي القتال، ويعطينا حوار الشيخ جبور مع غوما منظورا عن ارتباك الفرنسيين "قال الشيخ جبور :

- بدأوا يفقدون أعصابهم، البارحة حاولوا فتح ثغرة في المرتفعات الغربية بين أكيل أبادا والفوغاس ، ولكنهم فشلوا

قال الشيخ غوما و هو في تطويق خصره بالحزام المرصع بالرصاص :

-هذا طبيعي . لم يعد الوقت في صالحهم . برغم أنه ليس في صالحنا أيضاً، ولكن الواحة أصبحت نفاً بالنسبة لهم الآن ، وهو ما اعتمدت عليه منذ البداية"(السابق1/ 81-82).

وتضعنا متابعة لحظات الهجوم الأخير على القلعة العثمانية آخر معاقل الفرنسيين في الواحة أمام صور مستفيضة من القتال، لعل منها تحولات المكان في هذا اليوم، حيث " غرقت غات في الجحيم أعمدة الدخان والحرايق، نزت السماء منذ الصباح، وتنفست الأرض بالصهد والبخار الحارق، وتطاير الرصاص والشظايا كالمطر في الهواء ...، وسالت الدماء الساخنة الممزوجة

بالعرق فامتصتها الرمال العطشى في غمضة عين "(السابق،1/ 84)، إضافة لتأكيد طبيعة الوعي و البطولة اللذين يتصف بهما غوما و رفاقه، وقد أسلمه هذا الوعي لفقد صديقه الشيخ جبور الذي سقط في آخر لحظات المعركة، ففي تفاصيل هذا المشهد الذي يقارب الكاتب به مشهد استشهاد أسوف في معركة محروقة يحدثنا الراوي أن غوما " استطاع أن يصيب جندياً يجلس خلف أحد المدافع ولكن سرعان ما احتل آخر مكانه، في تلك اللحظة شاهد الجندي الذي احتل مكانه يسقط أيضاً ....، التفت فرأى الشيخ جبور يظهر خلف الربوة التي تفصل القلعة عن امتداد الجبال الشرقية ، وبدا يصوب واقفاً على طول قامته في العراء، وجد نفسه يصرخ بأعلى صوته :

- **الأرض يا شيخ جبور الأرض أرقد على الارض ....**

لم يسمعه بالرغم قرب المسافة ....، ولكن في تلك اللحظة كان جبور قد أصيب، ترنح و سقطت بندقيته من يديه، مشى خطوات ...ن، ثم سقط على الأرض، وجد نفسه يجري نحوه كالمجنون، غير عابئ بالرصاص المنهمر ....، أخذه بين يديه ووجد قطعة كبيرة من الدم تغطي ملابسه عند صدره لقد مات على الفور"(السابق، 1/86،85).

ولا غرابة أن نلمح في نتائج المعركتين صورة ضمنية من صور تأكيد الوعي الممكن لتمايز الأنا الطارقية في هذا النص، فعندما كان الدور والقيادة لزعيم الطوارق الشيخ غوما في معركة غات تحقق النصر، ولما همش دوره في معركة محروقة هزمت المقاومة، وهذا يبرز أن توظيف مثل هذه الأحداث التاريخية غير مقصود لذاته بقدر ما سعى الكاتب من ورائه إلى تصوير تمايز الوعي الطارقي الذي ينتمي إليه صاحب النص، على الرغم من أن حضور هذه الأحداث أخذ شكلا أكثر عقلانية فأنه يغيب معه تحري الدقة في توظيف تاريخ الجهاد الليبي، ومما يزيد في قصد الكاتب ما يثبته لهذا الأنا من مثالية في صفات النبل والفرسية؛ فبطل الرباعية الشيخ غوما لا يرى " قيمة لحياة تغيب فيها البطولة وتخلو من النبل " (السابق، 4/26)، من ثم، فهو على استعداد لفقد حياته من أجلها، وهذا الخيار فرضه على ابنه أسوف الذي خسره في معركة

محروقة، بل ويفرضه على نفسه، ففي هذه المعركة رفض غوما أمر الانسحاب أمام تقدم الجنود الإيطاليين منه، وفضل أن يستمر في القتال صانعاً من جثة ابنه متراساً يقيه رصاص العدو إلى أن تم أسره (ينظر : السابق، 40/1)، والمفارقة الموضوعية التي يأتي بها الكاتب أنه جعل من النبل والشجاعة سبباً لأسره ولحريته، فقد أدهش موقفه البطولي الحاكم العسكري لطرابلس الجنرال بالبو فأمر بإطلاق صراحه، والحوار الآتي الذي جرى بينهما نقتبس منه كثير من القيم التي يتغنى بها الطارقي ممثلة في بطل الرباعية غوما، والتي يصنفها الآخر المحتل في دائرة الوعي الفعلي، حيث " تساءل الجنرال ...

- هل كنت تطمع في منع دباباتنا وسيارتنا المصفحة ؟
- هل كنت تتوقع ان تصمد في وجه مدافعنا بطلقات بندقيتك البائسة ؟

أجاب غوما بعد تردد: ولكني قتلت جندياً أو اثنين

- قتل جندياً لا يعني إحراز النصر، قل لي بشرف : هل كنت تنتظر نصراً؟
- هذا واجبنا، كنا نؤدي واجبنا فقط.
- تقول واجبنا دون أن يرف لك جفن، تصنع من جسد ولدك متراساً لصد رصاصنا وتفاخر بتأدية الواجب، هذه وحشية !
- ألا تعتقد أنك تبالغ في القسوة ؟ألم يرق قلبك ؟
- لقد دست على قلبي . ثم أضاف مستدركاً
- أقصد أن للرجولة شروطاً قاسية، ولا يليق بالرجل النبيل أن يرضع الماء من القربة كالمرأة أثناء الحرب !
- بدو بلهاء ! تدفعون بأنفسكم للتهلكة وتتوهمون أنكم تؤدون الواجب ...، عن صحراء عارية لا أول لها ولا آخر . هئ . هئ . هئ .
- الصحراء هي الحرية، لا نستطيع أن نتحمل الحياة بدون صحراء .(السابق3/ 90 وما بعدها)

وعلى رغم هذا التمايز في الشخصية الطارقية من خلال نماذجه المتخيلة في السرد وهم غوما وابنه أسوف وصديقه جبور، يوظف الكاتب مفارقة خيانة الطارقي أو تحالفه مع المحتل أو ما يمكن تسميته بكسر مثالية الأنا من الطارقي نفسه، وقد تجسدت هذه الصورة في شخصية أماستان الأخ الأصغر للشيخ غوما الذي نبذته القبيلة بعد أن تخلى عن قيمها، بامتهان اللصوصية و استهواه الارتباط بامرأة خارج قانون النسق المحلي، فبحث عن الانتقام بتحالفه مع الفرنسيين في معركة غات وحقق لهم ما " لم يتمكنوا منه لسنوات طويلة، لخبرته الواسعة بالصحاري وبخطط أهل الصحراء"(السابق1/ 27)، ولأن هذا النسق قبلي تسيره أعراف القبيلة، فإن الكاتب يسعى إلى تأكيد فاعليته في المحن والأخطار ؛ فحين يخطئ نبلاء القبيلة يعاقب بالقطيعة، أحياناً يستباح دمه إن لم يرجع عن خطئه، كما فعل غوما الذي تنكر هو وقبيلته لأفعال أخيه أماستان، وأعلن حكمه أمام مجلس شيوخ القبيلة " لقد خاننا هذا المجرم، يستعين بالغرباء علينا يريد أن يذلنا في ديارنا، لم يخنني ولم يخن القبيلة، لقد خان الصحراء الكبرى ...، إنني استبيح دمه، دمه حلال عليكم منذ هذه الساعة قولوا هذا في الخطابات إلى شيوخ القبائل، هذا الخائن أماستان سليل النبلاء "(السابق35/1) .

ولم يغب عن الكوني – أثناء تسريد الحرب- أن يعمد إلى تشكيل تصورات مبتسرة عن حضور الآخر الحربي، وقد استحضر كثيرا من التمثيلات عبر ذاكرة الراوي العليم وبعض الشخصيات في الرواية، ونلاحظ تفاوت تمثيلها بين المرجعي المحدود الذي يجسده جراتسياني في حواره مع غوما والمتخيل الذي تجسده شخصية بورديللو ، فالراوي الذي يبدو أنه يعكس رؤية الكاتب ومنظوره الأيديولوجي في الإعلاء من الذات الطارقية وصلابتها وتضحياتها، نراه في تقديمه لشخصية آجار يصف أساليب التعذيب التي يقوم بها المحتل، يقول:" آجار مقيد إلى السيارة المكشوفة، حاسر الرأس، على شفتيه ترف ابتسامة غامضة رأى فيها الكابتن التحدي والسخرية " (السابق، 4/ 162)، وتستحضر ذاكرة شخصية مهمدو في حوارها مع الشخصية المحورية غوما مشاهد القتل التي قام بها الإيطاليون عند احتلالهم لواحات الجنوب ، يقول: " تعمدوا أن يقطعوا الرؤوس قبل الوصول إلى الواحات بقليل حتى يحافظوا عليها طازجة ويتفرج الأهالي

على الدماء ...، دخلوا آدرار مع العشية ورؤوس ثلاثة من أبنائنا تتوج مقدمة الدبابات "(السابق،3/ 96) .

خاتمة البحث: إن رؤية العالم من خلال التمثيل السردي للحرب في رباعية الخسوف يظهر استجابة الكوني للمرجعية التاريخية في إطارها الوطني، وإعادة قراءتها عبر أدوات فنية مثل الراوي العليم والزمان وتنوع الفضاء، وفي هذه الاستجابة يرتفع التمثيل السردي عن الواقعية بإخراج الفعل والبطولة من دائرة التاريخ إلى أخرى متخيلة، وذلك لتحقيق خطاب جمالي قائم على أيديولوجيا تجادل الواقع السياسي وتنتقده، وترفع من الفرد وانتمائه العرقي .

المصادر والمراجع:

أولاً : المصادر

1- الكوني، إبراهيم، رباعية الخسوف :(البئر، الواحة، أخبار الطوفان الثاني، نداء الوقواق)، تاسيلي للنشر والإعلام، دار التنوير للطباعة، ط2 1991.

ثانيا: المراجع :

1- إبراهيم، عبدالله، موسوعة السرد العربي، دار الفارس للنشر والتوزيع، ط2008.

2- أملودة، محمود، تمثيلات المثقف في السرد العربي- الرواية الليبية إنموذجا : دراسة في النقد الثقافي ، عالم الكتب، أربد، الأردن، ط1، 2010.

3- الشيلابي، أحمد، القضايا الاجتماعية في الرواية الليبية، دار ومكتبة الشعب، مصراتة، ط1، 2003.

4- عبدالعظيم، صالح سليمان، سوسولوجيا الرواية السياسية، الهيئة المصرية للكتاب، ط1، 1998.

5-العناز، عادل، التمثيل التأويلي للتاريخ في الرواية العربية، دائرة الثقافة الشارقة، ط1، 2019.

6- عصفور، جابر، عن البنيوية التوليدية ، مجلة فصول، المجلد الأول، العدد الثاني، يناير، 1981.

7- غولدمان، لوسيان، وآخرون، البنيوية التكوينية والنقد الأدبي ، تر: محمد سبيلا، مؤسسة الأبحاث العربية، ط2، 1986.

8- الكيالي، عبدالوهاب، موسوعة السياسة ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط4، 2001.

9- لحمداني، حميد، الرواية المغربية ورؤية الواقع الاجتماعي، دار الثقافة، الدار البيضاء ط1985.

10- الهوني، علي عبدالمطلب، أضواء نقدية على رباعية الكوني ، دار البيان، طرابلس، 2001.

تخميس منظومة الإمام أبي عبدالله محمد بن إدريس الشافعي، للفقيه الأديب عبدالسلام بن عثمان التاجوري، تحقيق ودراسة.

مدخل:

الحمد لله رب العالمين، وصلى الله على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعيـــــن.

وبعد:

شهدت القصيدة العربية الكثير من التطورات والمتغيرات التي أصابت بناء القصيدة العربية، استجابة لمتغيرات العصر ومستجداته، ولعل من أهم تلك التطورات التي شهدتها القصيدة العربية، اهتمام الشعراء بفن التخميس واشتغالهم به، إذ هو إجمالا فن أدبي مستحدث، وهو "نوع من المعارضة والتضمين في الوقت نفسه، هو معارضة لأن التخميس يأخذ الوزن والقافية، وتضمين لأن المخمس يضمن القصيدة المعارضة كلها في قصيدته، فخمسا قصيدته من القصيدة المعارضة". **(المدائح النبوية، محمود سالم، ص: 339).**

والفقيه عبدالسلام بن عثمان التاجوري من المعاصرين الذين خاضوا غمار هذا الفن، وحرصا مني على إحياء هذا التراث الأدبي لهذا الأديب الفقيه، كان من الواجب عليا أن أكشف الغبار عن بعض مخطوطاته الأدبية، والتي ترجع أهميتها من حيث تناول الأديب مخمسا قصيدة من قصائد أحد أئمة الإسلام، ألا وهو الإمام الشافعي رحمه الله تعالى، ومن أشهر القصائد التي قام بتخميسها الشيخ عثمان التاجوري منظومة الشافعي الشهيرة ظمن ديوانه، تحت عنوان،"طلائع الشيب"، في خمسة عشر بيتا، وهي من البحر الطويل، يقول الشافعي في مطلعها:

خَبَت نارُ نَفسي بِاشتِعالِ مَفارِقي وَأَظلَمَ لَيلي إِذ أَضاءَ شِهابُها.

(يوان الإمام الشافعي، عبدالرحمن المصطاوي ـ قافية الباء ـ طلائع الشيب ـ ص:26)

ولعلنا نتسأل هنا، هل يشكل فن التخميس في الشعر العربي عامة، والشعر الليبياصة، ظاهرة أدبية شعرية؟ أم يدخل(التخميس) في باب الصنعة والتكلف؟

المخطوط:

هو تخميس منظومة محمد بن إدريس الشافعي، للشيخ عثمان بن عبدالسلام التاجوري، وجاءت المخطوطة في ثلاث لوحات، كل لوحة بها 22 سطر، مكتوب بالورقة الأولى اسم صاحب التخميس باللون الأحمر في بداية المخطوط، كما فصل بين الأبيات الشعرية بنقاط باللون الأحمراء أيضاً، والخط مغربي، مكتوب على اللوحة الثانية تملك، "وقف على مدرسة مصطفى خوجة".

حصلت على المخطوط من مركز الدراسات التاريخية بطرابلس، وهي النسخة الوحيدة بالمركز، المقيدة تحت رقم940، مقاس:21*16، ورقم تسلسلي ضمن فهرس مخطوطات مركز جهاد الليبيين 2181، وهي قطعة ضمن مجموع.

الناسخ: علي بن محمد القيرواني.

أهميـــــــة المخطوط:

هذا العمل يتعلق بإحياء التراث العربي، لإخراجه وربطه بالحاضر، ولإبراز جهود العلماء السابقين الذين تركوا هذه الكنوز الثمينة، إذ يعد هذا المخطوط من الأثار الأدبية القيمة التي تناولت فن "التخميس" في الأدب العربي، ومما زاد من أهميته، تناول الشيخ منظومة الإمام الشافعي رحمه الله تعالى مخمسا لها، رغبة منه في اتساع دائرة الدلالات والمعاني الظاهرة للنص الأصلي بشكل يزيد متعة المتلقي، ومن تم إلحاق شعره بشعر الإمام الشافعي لينال حظه من سمو الأدب، وشرف المشاركة في هذا النص الأصيل، إذ يقول المؤلف في مقدمة المخطوط:" قد أجرى الله على لساني كلاما في تخميس أبيات للإمام الأعظم أبي عبدالله محمد بن إدريس الشافعي ـ رضي الله عنه ــ أردت إثباته تبركا به ورجاء، كأن أكون من جملة خدامه، ولا عليَّ في رداءة نظمي بالنسبة لنظمهم، لأن الردئي إذا أضيف إلى الجيد صار جيداً".

(الصفحة الأولى من المخطوط).

التخميس ومفهومه:

يقول ابن منظور:" والمخمَّس من الشعر: ما كان على خمسة أجزاء، وليس ذلك في وضع العروض، وقال أبوإسحاق: إذا اختلطت القوافي فهو المخمَّس، وشيء مخمس أي له خمسة أركان"(**لسان العرب، لابن منظور، ج2/ 1262**)، ومن هذا المعنى يقدم الشاعر على البيت المراد تخميسه ثلاثة أشطر على القافية نفسها، فتصير خمسة أشطر، في حين تنتهي الأشطر الثلاثة الجديدة بنفس قافية صدر البيت الأصل للقصيدة المراد تخميسها، على أن تأتي الأشطر الجديدة الثلاثة أولاً، ثم يليها البيت الأصل، مما يجعل منه بيت شعري في خمسة أشطر، تكون الأربعة الأولى المتقدمة على قافية واحدة وروي واحد، أما الشطر الخامس فيمثل قافية ورويا مختلفين، ويكون هذا الشطر الخامس الذي يرد في القصيدة المخمَّسة على قافية واحدة، ومن هنا سمي تخميساً(**تخميس مقصورة ابن دريد الأزدي،ص:13**).

التخميس ظاهرة شعرية، ولوناً أدبياً محبباً لدى كثير من الشعراء، طرأ على القصيدة العربية في بدايات العصر العباسي الأول، فقد عُني به المتأخرون عندما حدث التجديد في المعاني والأساليب والأوزان، مما يعد نقلة فنية في بنية شكل القصيدة العربية، وجاء ذلك استجابة لمستجدات العصر ومتغيراته، ونظم الشعر ضمن أسس معينة تميزه عن النظم المألوف، إذ تفنن الشعراء في نظم وإنشاءهذا اللون الشعري الجديد، مما أضفى على البيت الشعري طابعا جمالياً.

ويعد فن التخميس من المتغييرات التي طرأت على القصيدة الشعرية، فهو جزءاً من الاشتغال الشعري الذي يتأسس على نصوص أدبية سابقة، يأتي به المُخَمِس إذا أعجب بنص شاعر آخر متفنن، فأراد أن ينظم قصيدة مثلها مجاراة للشاعر السابق له، إذ يجد ضالته في التخميس الذي يعطيه الفرصة الكاملة لإثبات قدرته على مجاراة تلك القصيدة، على نفس الوزن والقافية، وذات المعنى لا يخروج عنه، الأمر الذي جعل هذا الفن الأدبي، واللون الشعري المستحدث، يضفي جمالاً على النص الشعري المراد تخميسه، إذا سبك سبكا قويا، مما يجعل القارئ مشدود إليه، يسارع في حفظه، ويجعل من البيت الأصل أساس متين وقاعدة البناء يقوم عليها هيكل النص

الشعري المُخَمَّس، ومن هنا نؤكد على أن لكل نص أدبي هويته وخصوصيته الفنية والإبداعية، وبالتالي يجدر بنا أن نفند كثير من آراء الدارسين للأدب العربي، وممن يقولن بأن التخميس نمط أدبي متكلف مصنوع، وأن كل ما فيه تقليد بارد لقصائد عريقة وشعراء مشهورين.

ومن هنا يعد "التخميس" جزءا من الإبداع الشعري الذي يتأسس على إبداعات سابقة أنتجها آخرون، بظوابط فنية وإعاة صياغتها بشكل جديد، إذ يبقى "التخميس" فنا جميلاً يستطيع من خلاله الشاعر أن يبرز ملكته الشعرية، ومقدرته اللغوية في مجاراة فحول الشعراء، ومحاكاة نصوصهم الأدبية، والغاية من ذلك هي"مجاراة أومتابعة الروائع، فالتخميس يحتاج إلى مهارة وحسن جدارة، وقابلية وقوة شاعرية، في مجاراة ومحاكاة الأصل المراد تخميسه، لتتكون من الأصل المراد تخميسه وحدة في المعنى والمبنى، وذلك ما فيه صعوبة ومعاناة لا يجتازها إلا المتمرسون والأوائل في هذا الفن"**(تخميس مقصورة ابن دريد الأزدي،ص:13)**، ولا يتمكن من هذا الفن إلا من كانت له الدربة والدراية بعلوم العربية وأساليبها، ومن هنا تأتي المتعة الحقيقة لهذا الفن الجميل،" فن التخميس" الأمر الذي يبعده عن دائرة الصنعة والتكلف، إذ سيبقى هذا الفن مزدهرا ما بقي الشعر.

التعريف بالأديب الفقيه التاجوري:

هو أبو محمد عبدالسلام بن عثمان بن عزالدين بن عبدالوهاب بن عبدالسلام التاجوري، الشهير بالشيخ العالم عبدالسلام التاجوري،**(التذكار، ص: 269. والمنهل العذب، ص:290)**، ولد بتاجوراء سنة 1058هـ، الموافق لسنة 1648م، وفيها بدأ تعليمه، وتتلمذ على يد معلمي القرآن الكريم فيها، قرأ العلوم على مشايخ عصره، وتفقه على يد علماء كثر، وكانت للشيخ لقاءات عديدة مع علماء من المشرق والمغرب في بلاده، وهذا ما ذكره الدكتور جمعة محمود الزريقي في دراسته عند تحقيق كتاب المؤلف "تذييل المعيار"، الصادر عن جمعية الدعوة الإسلامية، طرابلس، سنة 2008م، يقول" وخلاصة ما جاء في تلك الدراسة أن المؤلف تلقى تعليمه وتحصيله على عدد كبير من علماء وفقهاء عصره، بلغ عددهم من علماء البلاد أحد عشر عالما، ومن الطارئين

المستوطنين بها أحد عشر عالما أيضا، ومن علماء المغرب الذين درس عليهم، ثلاثة عشر عالما، ومن علماء تونس ستة علماء، ومن علماء مصر أحد عشر عالما، ومن علماء الحرمين ثلاثة علماء، وعالم واحد من الجزائر، وكانت له لقاءات مع علماء معاصرين من مصر والمغرب بلغ عددهم سبعة علماء" **(تذييل المعيار، تحقيق: جمعة محمود الزريقي، مج1/ ص:19)**، برع في علم الشريعة، وعلوم التصوف، يصفه صاحب كتاب المنهل العذب في تاريخ طرابلس الغرب بقوله" كان رحمه الله تعالى خيرا، مرشدا، هاديا، داعيا للحق، ملازما للطاعة، حسن الخلق لطيف الطباع، كريما، مأوي للغريب، جامعا للأخلاق الحميدة، ومن خيار عباد الله الصالحين المتمسكين بالسنة"**(المنهل العذب، ص:290)**، توفي رحمه الله في خامس شوال سنة 1139ه، تسع وثلاثين ومئة وألف، الموافق لسنة 1726م، ودفن بتاجوراء.

هناك العديد من الدراسات التي تناولت المؤلف وكتبه بالدراسة والتحقيق، ولعلي أذكر ما وقفت عليه، أو وجدته مذكورا في الكتب والمجلات، ومن أهمها :

ـــ دراسة الدكتور عمار محمد بحيدر:(الحياة الثقافية في ليبيا في العهد العثماني الأول: عبدالسلام بن عثمان التاجوري 1058هـ، 1139، 1648/ 1727، وتراجم شيوخه نموذجا)، نشرت في العدد الرابع من حولية مجمع اللغة العربية، طرابلس 2006م، عنى فيها بمساهمة بحثية بمتابعة هذا الفقيه، الصوفي، المؤرخ، وركز فيها على خاتمة كتابه المخطوط " فتح العليم" التي دون فيها نشأته، وسيرته العلمية من خلال تراجم شيوخه.

ـــ دراسة الباحثة التونسية نادية مفتاح:(كتاب فتح العليم في مناقب سيدي عبدالسلام بن سليم، دراسة وتحقيق) بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة التونسية سنة 2000م، وهذه الدراسة غير منشورة.

ـــ دراسة الدكتور جمعة محمود الزريقي، دراسة وتحقيق،(تذييل المعيار، تأليف العالم الجليل الشيخ عبدالسلام بن عثمان بن عزالدين بن عبدالوهاب بن عبدالسلام الأسمر طيب الله ثراه،

الشهير بالشيخ عبدالسلام العالم التاجوري)، صادرة عن جمعية الدعوة الإسلامية، طرابلس، سنة 2008م.

ـــ دراسة للدكتور عزالدين عبدالسلام العالم، دور الشيخ عبدالسلام بن عثمان التاجوري في تحديث تجربة جده الأعلى الشيخ عبدالسلام الأسمر الصوفية ونشر أفكاره، نشرت في مجلة الجامعة الأسمرية، المجلد الحادي عشر، يونيو 2009م

آثاره العلمية:

1ـ تذييل المعيار: في الفتاوى. **(تذييل المعيار، ص290)**

2ـ فتح العليم في مناقب الشيخ عبدالسلام بن سليم. **(التذكار، ص:269)**

3 ـ الإشارات لبعض ما في طرابلس الغرب من المزارات.**(تذييل المعيار،تحقيق: جمعة محمود الزريقي، ص:27)**

4 ـ شرح على المختصر، أو كتابة على المختصر. **(تذييل المعيار، ص290)**

5 ـ أجوبة على الفاسي. **(تذييل المعيار،تحقيق: جمعة محمود الزريقي، ص:28)**

6 ـ تخميس منظومة محمد بن إدريس الشافعي، وهو موضوع ورقتنا البحثية هذه بعون الله تعالى

النقد الموجه إليه:

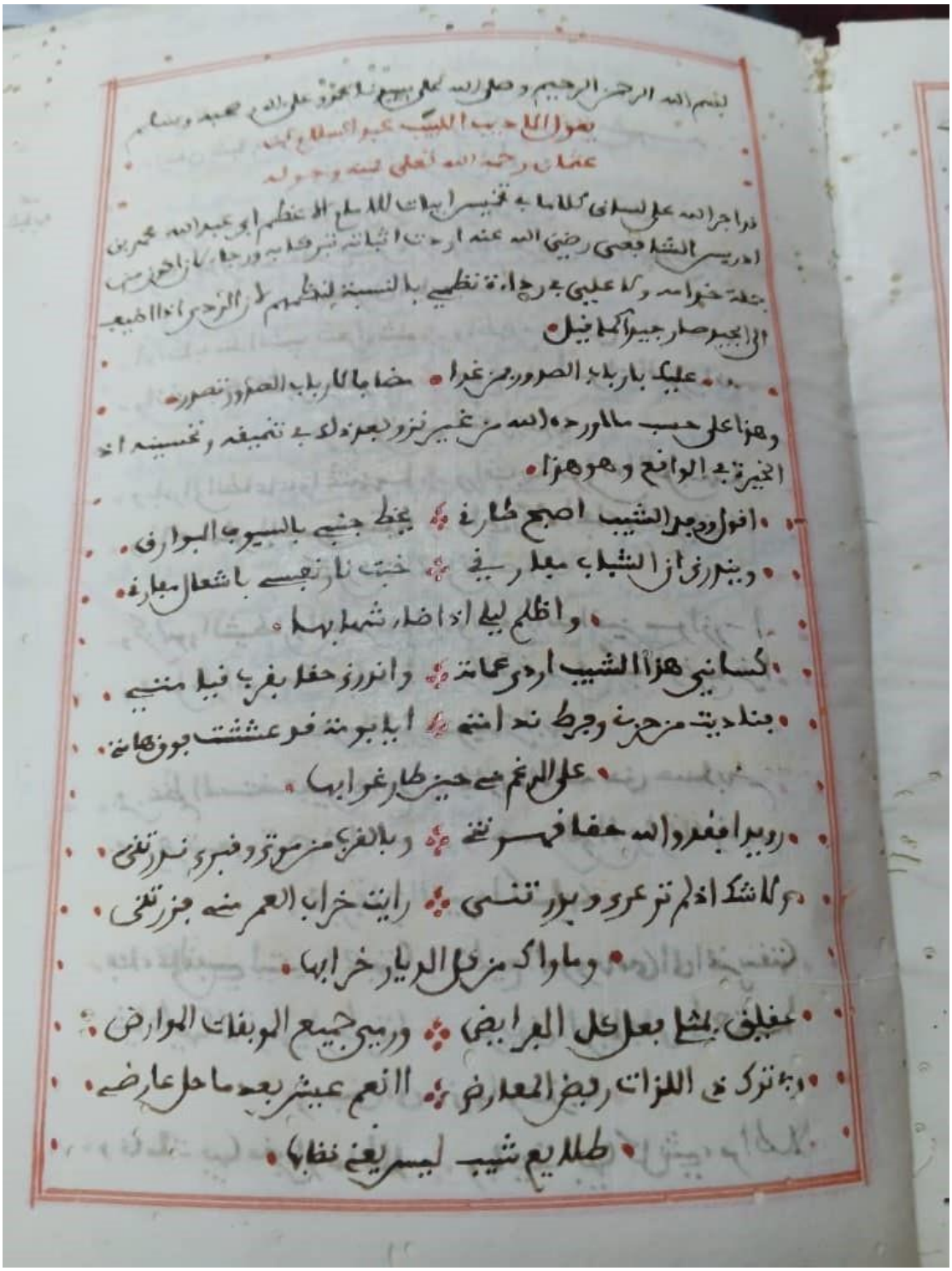
وجه ابن غلبون نقده للشيخ عبدالسلام التاجوري عندما ترجم له في كتابه التذكار في أكثر من موضع، يقول عن كتابه التذييل:" وألف كتابا في الفتاوى سماه التذييل، زعم أنه ذيل به المعيار، جمع فيه من الغث والسمين شيئا لم يسبق إليه"**(التذكار، لابن غلبون، ص: 269)**، وهذا أن دل على شيئ، إنما يدل على عدم رضا ابن غلبون على تأليف الشيخ التاجوري، وكأنه يقلل من شأن كتاباته.

وينتقده أيضا الاستاذ علي المصراتي ويعيب عليه ما أورده في كتاب: فتح العليم، وكتاب الإشارات، في مجال الكرامات، وخوارق العادات، يقول منتقدا له:" وعندما تقرأ مستعرضا ما شحن به كتابه هذا من خوارق العادات والأمور العجاب يستغرقك الاستغراب، وترفض هذا

لمنافاة الكثير منه لنصوص الشرع وروح التشريع والمنطق التشريعي"**(مؤرخون من ليبيا، علي المصراتي، ص:285)**

ويعيب عليه ابن غلبون، ميله إلى التصوف، وتصديق خرافات المتصوفة، وتأكيد شطحاتهم التي تتنافى مع الشرع، فوجه نقده لكتاب الشيخ عبدالسلام التاجوري، فتح العليم، بأنه غير دقيق في نقل معلومات الكتاب التي اعتمد فيها على أقوال العوام في ترجمة الأعلام في كتابه، يقول:" وكتابا سماه، فتح العليم، في مناقب الشيخ عبدالسلام بن سليم، تعرض فيه لما في البلد من صالحين، واعتمد في وفاتهم وخصائصهم على أخبار عوام المتفقرة، وله حيل في المعاملات تدل على عدم اتقائه... كان يميل إلى نصرة الطائفة المتفقرة المبتدعة، ويحتج لبدعهم بما لا يشك في بطلانه من له أدنى مسكة من عقل...، حتى إنهم أن احتج عليهم بحديث أو آية عارضوا بالشيخ المذكور"**(التذكار، لابن غلبون، ص: 269).**

ورغم ذلك النقد الذي وجهه المؤرخ ابن غلبون للشيخ العالم التاجوري، فقد عده من العلماء، وهذا ظاهر لنا من خلال العبارة الأولى التي ترجم بها للتاجوري، يقول:" وممن كان بها من العلماء من أهلها، الشيخ عبدالسلام بن عثمان..."**(التذكار، لابن غلبون، ص:268)**، كما أثنى عليه الاستاذ علي المصراتي في مواضع أخرى، فنراه يشيد بجهوده في ذكر الحقائق التارخية، وترجمته لكثير من الأعيان ممن هم غير الصوفية، بالكتابة عنهم، فهو لا ينكر جهده المبذول في هذه المؤلفات، يقول:" والدارس لكتاب فتح العليم، يلحظ أن الفوائد التاريخية والحقائق الاجتماعية، ونقاط السير والمناقب يكتنف كل ذلك أكوام مهولة من الأساطير والخرافات والمبالغات والمرويات التي لا يمكن أن تقبل على علاتها"**(مؤرخون من ليبيا، علي المصراتي، ص:290)**



بسم الله الرحمن الرحيم وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم
يقول الأديب اللبيب عبد السلام بن
عثمان رحمه الله تعالى نسبه وحوله
فراجر الله على لساني كلاما به تخميس أبيات للإمام الأعظم أبي عبد الله محمد بن
إدريس الشافعي رضي الله عنه أردت إثباته بترجمته ورجاء أن أحوز من
بغية خواصه وكما عليّ بزيادة نظمي بالنسبة لنظمهم لأن الزهر إذا الطيب
إلى الجمر صار جميرا كما قيل

عليك بأرباب الصدور ممن غدا ❊ خضابا لأرباب الصدور تصور

وهذا على حسب ما ورد عن الله من غير تزويد بعزو لكن بتميزه وتخميسه إذ
الخميرة بالرافع وهو هذا

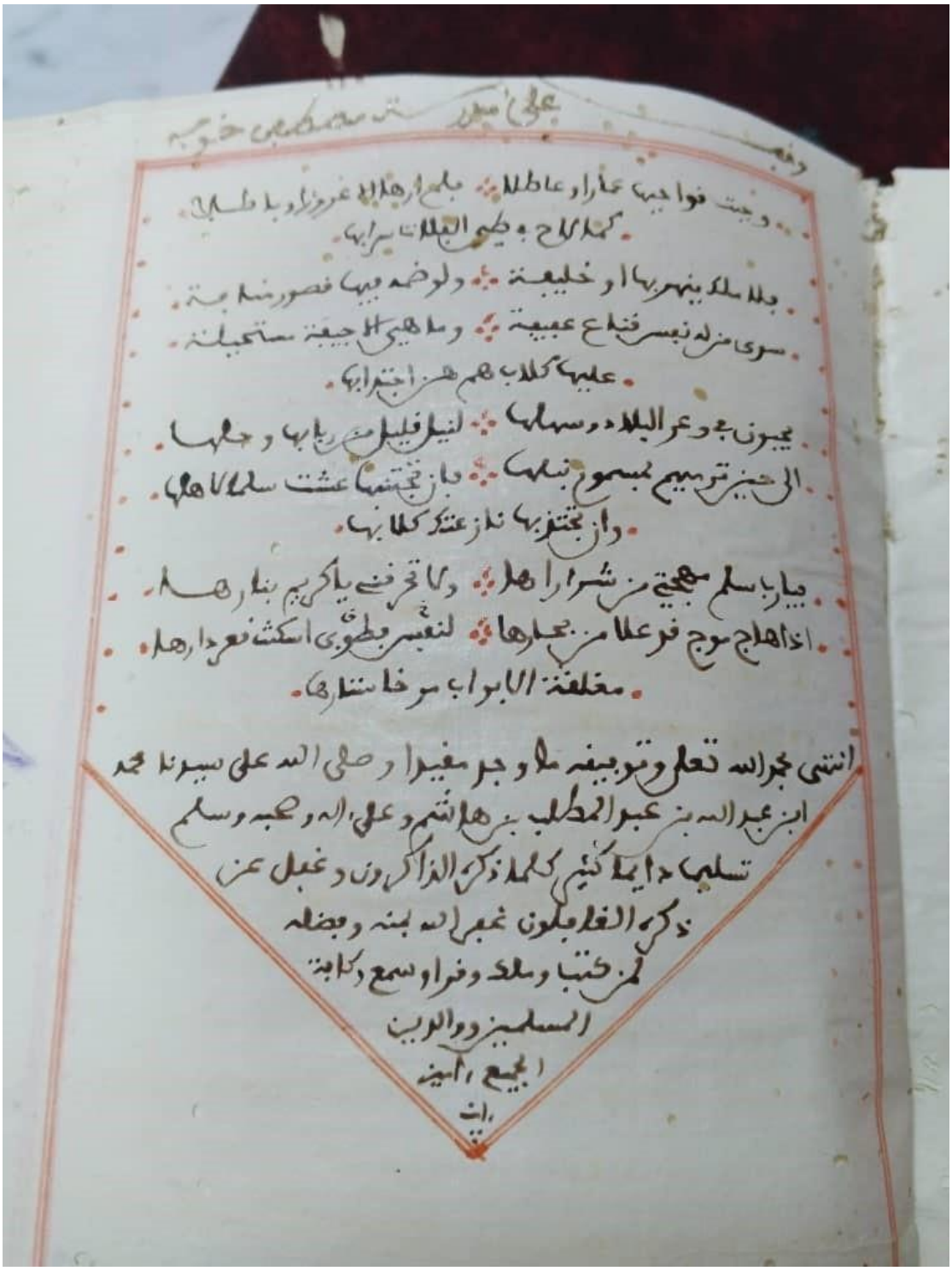
أقول وقد جر المشيب أصبح طائرا ❊ يخط جنبي بالسيوف البوارق
ويذكرني أن الشباب مغادرني ❊ خبت نار جسمي باشتعال مفارقي
وأظلم ليلي إذ أضاء شمالها

كساني هذا الشيب أردية عمامة ❊ وأنذرني حقا بقرب فنائي
فنادت مزجرة وحرك نداؤه ❊ أيا بومة قد عششت فوق هامتي
على الرغم مني حين طار غرابها

وبدرا بفقد والله حقا فهمرتي ❊ وبالقرب من موتي وقبري نذرتني
وهل شك إذ لم تذرني وبدر تنسي ❊ رأيت خراب العمر منه جذرتني
وما واكف مزن الديار خرابها

فغيث بشاشا بعد محل البرايض ❊ وربي جميع الموبقات العوارض
وبدلت ترك اللذات رفض المعارض ❊ ألا نعم عيش بعد ما حل عارضي
طلائع شيب ليس يغني نظامها

الورقة الأولى من المخطوط



الورقة الأخيرة من المخطوط

بسم الله الرحمن الرحيم

وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم، يقول الأديب اللبيب عبدالسلام بن عثمان رحمه الله بمنه وحوله، قد أجرى الله على لساني كلاما في تخميس أبيات للإمام الأعظم أبي عبدالله محمد بن إدريس الشافعي(**محمد بن إدريس بن شافع، الهاشمي، القرشي، أبوعبدالله، أحد الأئمة الأربعة عند أهل السنة، المتوفى سنة مئتان وأربعة للهجرة**)ـ رضي الله عنه ــ أردت إثباته تبركا به ورجاء، كأن أكون من جملة خدامه، ولا عليَّ في رداءة نظمي بالنسبة لنظمهم، لأن الردئي إذا أضيف إلى الجيد صار جيداً كما قيل:

عليك بأرباب الصدور فمن غدا مضافا لأرباب الصدور تصدرا. (البيت للوزير شرف الدين عبدالمحسن بن إسماعيل بن محمود المحلي الفلكي، توفي سنة أربع أو خمس وستمائة للهجرة.إنباءالأمراء، بن طولون الحنفي، ص21، وذكره البغدادي في خزانة الأدب،102/5، يقول:عليك بأرباب الصدور فمن غدا * مضافا لأرباب الصدور تصدرا

وإياك أن ترضى صحابة ناقص * فتنحط قدرا من علاك وتحقرا.

وفيه دعوة إلى صحبة العلماء، ومجاورة الفضلاء، ومرافقة الصلحاء، واجتناب قرناء السوء، فإن خلائق السفهاء تعدي، فكل قرين بالمقارن يقتدي، وهو مثل يضرب في كون الشريف يعاشر دنيئا فيسفل بعشرته)

وهذا على حسب ما أورده الله من غير نزول فزاد في تنميقه وتحسينه، إذ الخيرة في الواقع وهو هذا.

أقول ودجى الشيب أصبح طارقي يخط جنبي بالسيوف البوارق

وينذرني أن الشباب مُفارقي **خبت نار نفسي باشتعال مَفارِقي**

وأظلم ليلي إذ أضاء شهابها

كساني هذا الشيب أردى عمامة وأنذرني حقا بقرب قيامتي

فناديت من حزني وفرط ندامتي **أيا بومة قد عششت فوق هامتي**

على الرغم مني حين طار غرابها

رويدا فقد والله حقا قهرتني وبالقرب من موتي وقبري نذرتني

ولا شك إذ لم ترعوي وبدرتني **رأيت خراب العمر مني فزرتني**

ومأواك من كل الديار خرابها

حقيق بمثلي فعل كل الفرائض ورمي جميع الموبقات الموارض

وفي ترك ذي اللذات رفض المعارض **أأنعم عيشا بعد ما حلّ عارضي**

طلائع شيب ليس يغني خضابها

رامي الصبا من بعده يشيب فيه وهل بعده يصغر المرؤ عيبه

زمان شبابي قد تولى بطيبه **ولذة عمر المرء قبل مشيبه**

وقد فنيت قمر تولى شهابها

فشرح شبابي قد تولى تغير أمره ووجد نذير الشيب قد حل قمره

وما زهو امرء قد تقلص عمره **إذا أصفرّ لون المرء وأبيض شعره**

تنغص من أيامه مستطابها

إذا شابه منك النسيب شعراء شنه وأظهره في الخلق قبلك سنة

وأنشب في كالظفر أيضا وسنة **فدع عنك سوآت الأمور فإنها**

حرام على نفس التقي ارتكابها

وبادر إلى الطاعات واغتنمها وراقب بها المولى إذا الليل جنها وخالف مهاوي

النفس واجتنبها **وأد زكاة الجاه وأعلم بأنها**

كمثل زكاة المال تم نصابها

وكن لجهود الشيطان والنفس قاهراً وللفقراء الصالحين مؤازرا

وفي كل ما راموه منك مبادرا ولا تمشين في منكب الأرض مفاخرا

فعما قليل يحتويك ترابها

فمن عظم المستضعفين وهابهم نجى ووقاه الله حق حسابهم

فجاء برحم تسعد وتربح ثوابهم **واحسن إلى الأحرار تملك رقابهم**

فخير تجارة اللبيب اكتسابها

فأهٍ لنفسي ليتني ما صحبتها تطيع الهوى مهما إلي الخير سقتها

شيطانها لا ترعوي إن طردتها **ومن يذق الدنيا فإني طعمتها**

وسيق إلي عذبها وعذابها

وعاملت فيها منجزا ومماطلا وبايعت فيها كل شيء مراطلا وجُبت نواحيها

عمارا وعاطلا **فلم أراها إلا غرورا باطلا**

كما لاح في طي الفلاة سرابها

فلا ملك يقهر بها أو خليفة ولو ضمه فيها قصور منيفة

سوى من له نفس قناع عفيفة **وما هي إلا جيفة مستحيلة**

عليها كلاب همهن اجتدابها

يجوبون في وعر البلاد وسهلها لنيل قليل من ربابها و جلها

إلى حين ترميهم بمسموم نَبْلِهَا **فإن تجنبتها عشت سلماً لأهلها**

وإن تجذبتها نازعتك كلابها

يارب سلم مهجتي من شرارها ولا تحرقني يا كريم بنارها

إذا هاج موج قد علا من بحارها **لنفس فطوبى اسكنت قعر دارها**

مغلقة الأبواب مرخى ستارها

انتهى بحمد الله تعالى وتوفيقه ما وجد مقيدا، وصلى الله على سيدنا محمد بن عبدالله بن عبدالمطلب بن هاشم، وعلى آله وصحبه وسلم تسليما دائما كثيرا كلما ذكره الذاكرون، وغفل عن ذكره الغافلون، غفر الله بمنه وفضله لمن كتب وملك وقرأ وسمع، وكافة المسلمين ووالدين الجميع، آمين، آمين.

الخاتمة:

بعد عون الله وتوفيقه في إنجاز هذه الورقة البحثية، لعلي اذكر ما توصلت إليه في هذه الدراسة من نتائج، أهمها:

ــ حاولت من خلال هذه الورقة البحثية الوقوف على حياة الشيخ الفقيه عبدالسلام بن عثمان التاجوري، من باب التعريف به وبأثاره العلمية، والدراسات التي تناولته بالدراسة والتحقيق.

ـ تناول الشعراء للشيب من باب العظة ودم الدنيا، وحرصهم على الآخرة، إذ يعد هذا الموضوع فن من فنون الأدب العربي، ولون من التعبير عن العواطف الدينية الصادقة، لأنها تصدر عن قلوب مملوءة بالإيمان، ومفعمة بالصدق والإخلاص.

ــ التخميس ظاهرة شعرية، ولوناً أدبياً مستحدث، طرأ على القصيدة العربية في بدايات العصر العباسي الأول، فقد عُني به المتأخرون عندما حدث التجديد في المعاني والأساليب والأوزان، مما يعد نقلة في النص الأدبي.

ــ يعد التخميس جزءاً من الاشتغال الشعري الذي يتأسس على نصوص أدبية سابقة، لإثبات قدرة المخمس على مجاراة تلك القصيدة، على نفس الوزن والقافية، وذات المعنى لا يخروج عنه، وإننا نؤكد على أن لكل نص أدبي هويته وخصوصيته الفنية والإبداعية، وبالتالي يجدر بنا أن نفند كثر من آراء الدارسين للأدب العربي، وممن يقولن بأن التخميس نمط أدبي متكلف، وأن كل ما فيه تقليد بارد لقصائد الفحول. - زخر هذا العصر بأعلام خلدهم الأدب العربي، وخاصة في الأدب، والفقه، والشعر، ومن بين هؤلاء الأعلام الذين خلد التاريخ ذكرهم، الشيخ عبدالسلام بن عثمان، الشهير بالشيخ العالم عبدالسلام التاجوري.

المصادر والمراجع:

1. إنباء الأمراء بأنباء الوزراء، شمس الدين محمد بن علي بن خمارويه بن طولون الدمشقي الصالحي الحنفي، تحقيق: مهنا حمد المهنا، دار البشائر الإسلامية، بيروت ط1998،1م.

2. تخميس مقصورة ابن دريد الأزدي. في رثاء الإمام أبي عبد الله بن الحسن بن علي، موفق الدين عبد الله بن عمر الأنصاري، تحقيق: عبد الصاحب عمران الدجيلي. ط1 ـ دار الكتاب اللبناني. بيروت . لبنان. 1977هـ .

3. التذكار، فيمن ملك طرابلس وما كان فيها من الأخيار، لأبي عبدالله محمد بن خليل ابن غلبون الطرابلسي، عني بتصحيحه والتعليق عليه: الطاهر أحمد الزاوي، دار المدار الإسلامي، ط1، 2004.

4. تذييل المعيار، تأليف العالم الجليل الشيخ عبدالسلام بن عثمان بن عزالدين بن عبدالوهاب بن عبدالسلام الأسمر طيب الله ثراه، الشهير بالشيخ عبدالسلام العالم التاجوري، جمعة محمود الزريقي، دراسة وتحقيق، صادرة عن جمعية الدعوة الإسلامية، طرابلس، سنة 2008م.

5 ـ ديوان الإمام الشافعي، عبدالرحمن المصطاوي، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروث ـــ لبنان، ط3، 2005م.

6 . لسان العرب، لابن منظور، تحقيق: عبدالله علي الكبير وآخرون، دار المعارف ـ القاهرة.

7. المدائح النبوية حتى نهاية العصر المملوكي، محمود سالم محمد، دار الفكر ـ بيروث، ط1، 1996م.

8. مؤرخون من ليبيا، مؤلفاتهم ومناهجهم، عرضودراسة، علي المصراتي، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان،ط2، 2002.

9. المنهل العذب في تاريخ طرابلس الغرب، صاحب السعادة أحمد بك النائب الأنصاري الطرابلسي، أحد أعضاء مجلس"شهر أمانت" الجليلة بدار السعادة، منشورات مكتبة الفرجاني، طرابلس الغرب ـــ ليبيا.

أثر دلالة السياق اللغوي في توجيه معاني ألفاظ الدعاء
"دراسة تطبيقية على بعض آيات الدعاء في النص القرآني

د. ريما أحمد الكبيّر، كلية اللغات والترجمة - جامعة الزيتونة.

الملخص:

إنّ الدعاء من العبادات الجليلة التي حثَّ عليها الشرع ورغّب فيها، فالعبد فيها يكون قريباً من الله تعالى، واقفًا بين يديه، سائلًا حاجته متوسلًا إليه بأسمائه وصفاته، ومتوجهًا إليه بقلبه مثنيًا عليه بلسانه، ليس هناك واسطة بينه وبين الله عز وجل.

فتعددت الآيات القرآنية التي اشتملت واحتوت على أدعية في مضمونها الدعاء للإنسان والدعاء عليه، فتكاد تكون أغلب السور مشتملة على آيات دعاء، وهذا إن دل على شيء فنجده يدل على أهمية الدعاء في حياة المسلم، لأنه وسيلة من الوسائل التي تُقرب العبد من ربه.

ويتكون البحث من أربعة محاور هي: التعريف بالدعاء لغةً، واصطلاحًا، والأساليب النحوية في صيغ الدعاء، وآيات الدعاء للإنسان، وآيات الدعاء على الإنسان، وقد وقع اختيارنا على بعض منها كنماذج تطبيقية لكونها تخدم موضوع البحث، وباعتبار أنها أشهر الآيات المتضمنة للدعاء بالأسلوبين المذكورين.

وقد توصل البحث إلى نتائج عدة من أهمها أنّ دعاء الكافرين في الحياة الدنيا، تسبقه "لولا" غالبًا، أمّا في الحياة الآخرة فتغيب عنه "لولا"، وينوب عنها الاستفهام.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين. أما بعد:

فإن الدعاء هو عبادة تقوم على سؤال العبد ربه، والطلب منه، ويجسد الدعاء العبودية والخضوع لله وحده، فالدعاء يمثل جانبًا مهمًا من جوانب اتصال العبد بمعبوده، وهو وسيلة للتعبير

عن الحاجة، والتضرع، والرجاء، وقد وردت العديد من الإشارات في القرآن الكريم تناولت الدعاء، سواء، كان الدعاء للإنسان بالخير، أو الدعاء عليه.

أسباب اختيار الموضوع:

ولقد اخترت أن أدرس الألفاظ والأساليب في بعض آيات الدعاء في القرآن الكريم؛ لمعرفة أثرها الدلالي في الدعاء على الإنسان والدعاء عليه.

مصطلحات الدراسة:

وبناءً على ذلك شملت الدراسة، تعريف الدعاء لغة واصطلاحًا، وأساليب الدعاء في القرآن الكريم. آيات الدعاء على الإنسان، والدعاء عليه.

منهج الدراسة:

أمّا المنهج المتبع في هذا البحث فهو المنهج الوصفي التحليلي، الذي يُعد من أفضل المناهج لهذا النوع من الدراسة، لما يقدمه من توصيف وتحليل لألفاظ الدعاء للإنسان والدعاء عليه في بعض آيات الدعاء في القرآن الكريم، ومن خلاله يمكن أن يحقق البحث أهدافه المرجوّة.

الدراسات السابقة:

سعت الباحثة منذ البداية عند اختيار موضوع بحثها إلى معرفة إذا سبُقِت دراسة الموضوع، وقد توصلت إلى بعض الدراسات التي تبحث في آيات الدعاء، ولا علاقة لها بتحليل الألفاظ والأساليب في بعض آيات الدعاء، وثمة دراسات عديدة اتخذت من دراسة الدعاء بالألفاظ واللهجات، في القرآن الكريم ميدانًا للدراسة، منها:

- من بلاغة الدعاء في القرآن الكريم، فاطمة محمد النجار.
- أدب الدعاء في نهج البلاغة، (دراسة دلالية)، هناء عبد الرضا رحيم، ومرتضى عباس فالح.
- لمحات دلالية حول ألفاظ الدعاء ترسل على ألسنة العرب، صفوت محمود المتولي.
- من بلاغة بعض الأدعية في القرآن الكريم، يحي بن محمد إبراهيم عطيف.

- آيات الدعاء في القرآن الكريم، حسين علي خليف الجبوري.

الدعاء لغةً:

دَعَا، دُعَاءً، ودَعْوَى، الرغبة إلى الله تعالى. **(الفيروز أبادي: 327)**. والدُّعَاءُ: واحد الأدعية، ودعَا الرجلَ دعوًا ودعاءً: ناداه، والاسم: الدعوة ودعوتُ فلانًا: أي صِحتُ به واستدعيتُه، وأصله دُعَاو، لأنه من دَعَوْت، إلا أن الواو لما جاءت متطرفة بعد الألف هُمِزت. **(ابن منظور: د ع و)**.

وكلمة الدعاء في الأصل مصدر من قولك: (دعوتُ الشيء أدعوه دعاءً) وهو أن تُميل الشيءَ إليك بصوت وكلام يكون منك. **(انظر: ابن فارس: 279/2)**.

والدُّعَاءُ جمع أدعية، وهو ما يُدعى به الله من القول. **(الزمخشري: دُعَاءُ)**.

و (دَعَوَ) الدال، والعين، والحرف المعتل أصل واحد، وهو أن تميل الشيء بصوت وكلام يكون منك. تقول: دعوت أدعو دعاءً. (ابن فارس: **(باب الدال والعين وما يثلثهما): 280/2)**.

والدعاء للقريب والنداء للبعيد، والداعي المضطر فله الإجابة، والسائل المحتار فله المثوبة. **(يُنظر: الكفوي: 447)**.

الدعاء اصطلاحًا:

من المعلوم أن الدعاء هو الطلب من الأدنى إلى الأعلى، على جهة الخضوع والاستكانة.

والدعاء هو دعاء العبد ربّه جلّ وعلا، وطلب العون منه، مع إظهار الافتقار إليه، والبراءة من حول الإنسان وقوته، إلى حول الله وقوته.

ويمكن القول بأن الدعاء هو الثناء على الله، وإضافة الكرم والجود إليه.

وهو التضرع في الخفاء من الله المعبود.

والدعاء هو العبادة، كما ورد في قوله - ﷺ - عن النعمان بن بشير - ﷺ - أنّه قال: (إن الدعاء هو العبادة، ثم قرأ: ﴿وَقَالَ رَبُّكُمُ ادْعُونِي أَسْتَجِبْ لَكُمْ إِنَّ الَّذِينَ يَسْتَكْبِرُونَ عَنْ عِبَادَتِي سَيَدْخُلُونَ جَهَنَّمَ دَاخِرِينَ﴾ **(غافر: 60)**. **(ابن حنبل: 17660 ج/4)**.

فدل هذا على أن الدعاء هو العبادة، وقيل أنّ الدعاء هو الذكر والسؤال. **(القرطبي: 326/15)**.

وقِيل هو الرغبة إلى الله عز وجل. **(ابن منظور: د ع و)**.

ونجد له عند العلماء تعريفات عدة منها ما عرّفه به الشوكاني بقوله: ((المراد بالدُّعاء السؤال بجلب النفع ودفع الضُّر)) **(الشوكاني/ 498/4)**

وعرّفه كذلك شيخ الإسلام ابن تيمية بقوله: ((طلب ما ينفع الدَّاعي، وطلب كشف ما يضره ودفعه)). **(ابن تيمية: 10/15)**.

وأورد له الخطابي تعريفًا مضمونه: ((استِدعاء العبدِ ربَّه عزّ وجلَّ العناية واسْتِمْدَادُه إيَّاهُ المعونة، وحقيقته: إظهار الافتقار إليه، والتَّبرُّؤ من الحول والقوة، وهو سِمة العبوديّة، واستشعار الذلة البشريّة، وفيه معنى الثناء على الله عزّ وجلّ)). **(الخطابي، 4)**.

الأساليب النحوية في صيغ الدعاء:

الدعاء يأتي على صورة الأمر، والنهي، ونجد هذا واضحاً في كلام سيبويه، إذ يقول: ((واعلم أن الدعاء يأتي بمنزلة الأمر، والنهي، وإنما قيل: (دعاء)؛ لأنه اسْتُعظِمَ أَنْ يُقال: أمر أو نهي، وذلك قولك: اللهم زيدًا فاغفر ذنبه)). **(سيبويه: 142/1)**.

ونجد السيرافي قد علق على كلام سيبويه قائلاً: ((والدعاء وإن كان لا يُسمى أمراً على ما ذكرنا فسبيله سبيل الأمر في الإعراب من كل وجه، وهو ـ أيضاً ـ في المعنى مثل الأمر، وذلك أن الداعي مُلتمِس من المدعو إيقاع ما يدعوه به، كما أنّ الآمِر مُرِيدٌ من المأمور إيقاع ما يأمره به)). **(السيرافي: 19/4)**.

ونجد أن الرضي قد أوجد تعليلًا لإطلاق مصطلح (الأمر) على ما يدل على الدعاء وغيره بأنّ استعمال صيغة الأمر ((في طلب الفعل على وجه الاستعلاء، وهو الأمر حقيقة أغلب وأكثر ...وكذا الكلام في النهي؛ فإن قولك: لا تؤاخذني، في نحو: اللهم لا تؤاخذني بما فعلت، نهيٌّ في اصطلاح النحاة، وإنْ كان دُعَاء في الحقيقة)). **(الرضي: 267/2).**

وقد أطلق اللغويون على صيغ الدعاء مصطلح النهي والأمر، في الصورة اللفظية، وفي ذلك يقول ابن يعيش: ((الأمر معناه طلب الفعل بصيغة مخصوصة، وله ولصيغته أسماء بحسب إضافاته، فإن كان من الأعلى إلى مَنْ دُونه، قِيل له أمر، وإن كان من النظير إلى النظير، قيل له: طلب، وإن كان من الأدنى إلى الأعلى قِيل له: دعاء)). **(ابن يعيش: 58/7).**

- آيات الدعاء للإنسان:

أولًا: الدعاء بأسلوب الأمر:

إن الأصل في الدعاء يأتي على صورة صيغة الأمر، وهو طلب حصول الفعل من المخاطب على وجه الاستعلاء مع الالتزام. **(الهاشمي: 71).**

وقد يخرج الأمر عن معناه الأصلي إلى معانٍ بلاغية عدة، تُفهم من السياق، وما يعنينا هنا هو خروج الأمر إلى معنى الدعاء.

ونرى أن السرّ في أن يأتي الدعاء بأسلوب الأمر بدلًا من أسلوب الخبر، للتفاؤل بالاستجابة، وكأن الدعاء متحقق على الفور.

مثل قوله تعالى: ﴿ قَالَ عِيسَى ٱبۡنُ مَرۡيَمَ ٱللَّهُمَّ رَبَّنَآ أَنزِلۡ عَلَيۡنَا مَآئِدَةٗ مِّنَ ٱلسَّمَآءِ تَكُونُ لَنَا عِيدٗا لِّأَوَّلِنَا وَءَاخِرِنَا وَءَايَةٗ مِّنكَۖ وَٱرۡزُقۡنَا وَأَنتَ خَيۡرُ ٱلرَّٰزِقِينَ ﴾ **(المائدة : 114).**

وقوله تعالى: ﴿رَّبَّنَآ إِنِّيٓ أَسۡكَنتُ مِن ذُرِّيَّتِي بِوَادٖ غَيۡرِ ذِي زَرۡعٍ عِندَ بَيۡتِكَ ٱلۡمُحَرَّمِ رَبَّنَا لِيُقِيمُواْ ٱلصَّلَوٰةَ فَٱجۡعَلۡ أَفۡـِٔدَةٗ مِّنَ ٱلنَّاسِ تَهۡوِيٓ إِلَيۡهِمۡ وَٱرۡزُقۡهُم مِّنَ ٱلثَّمَرَٰتِ لَعَلَّهُمۡ يَشۡكُرُونَ﴾ (**إبراهيم: 37**).

فنرى في الآيتين أن لفظتي (أَنْزِلْ) و(ارْزُقْنَا) في سورة المائدة، ولفظتي (اجْعَلْ) و(ارْزُقْهُمْ) في ظاهر الأمر صيغ أمر، ولكن هناك إرشادات دلالية ذات ارتباط بالقيم العقيدية في عبادة الدعاء، إذ نجد أن هناك مقصد الطالب في أن يحقق الله (للمخاطب) مطلوبه؛ لأنه قادر على إنجازه وتحقيقه، وهناك إشارات لغوية وهي أن الجزم في فعل الأمر يعود إلى أن معنى الإمكان الموجود فيه، فكل أمر هو تحقيق فعل بعد وقت التلفظ، فالأمر المطلوب لا يزال في عداد المشروع أو الممكن، فقد يحدث أو لا يحدث. **(الأزهار: 120)**.

وكذلك نجد جملة (إِنِّيٓ أَسۡكَنتُ مِن ذُرِّيَّتِي)، مستأنفة لابتداء دعاء آخر، وافتتحت بالنداء لزيادة التضرع، وأضيف الربُّ هنا إلى ضمير الجمع خلافًا لسابقيه؛ لأنّ الدعاء الذي افتتح به فيه حظ للداعي ولأبنائه، ولعل إسماعيل – عليه السلام – حاضر معه حين الدعاء. **(ابن عاشور: 260/13)**.

ومن أسلوب الدعاء بلفظ الأمر قوله تعالى: ﴿ رَّبِّ ٱغۡفِرۡ لِي وَلِوَٰلِدَيَّ وَلِمَن دَخَلَ بَيۡتِيَ مُؤۡمِنٗا وَلِلۡمُؤۡمِنِينَ وَٱلۡمُؤۡمِنَٰتِۗ ﴾ **(نوح: 28)**.

نجد هنا أن سيدنا نوح - عليه السلام – قد جعل الدعاء لنفسه ولوالديه خاتمة مناجاته فابتدأ بنفسه، ثم بأقرب الناس به وهما والداه، ثم عمّهم أهله، وذويه المؤمنين فدخل أولاده

وبنوهم والمؤمنات من أزواجهم، وعبّر عنهم بمن دخل بيته كناية عن سُكْناهم معه. **(ابن عاشور: 215/29).**

ونرى في جزم لفظة (اغْفِرْ) دلالة لغوية وهي أنه بالإمكان الغفران من عدمه، وإن كان الفعل بصيغة الأمر، فالغفران قد يحدث، وقد لا يحدث، وصيغة الأمر هنا من باب التفاؤل بالاستجابة، والأمر هنا بصيغة (افعل)، ومعناه بصيغة (ليفعل)أي (ليغفر الله لي ولوالدي).

وهناك خلاف بين النحويين في أصل فعل الأمر، هل هو (افعل) أو (ليفعل)، فذهب فريق إلى أن الأصل (ليفعل)، وحجتهم في ذلك أن الأمر معنى، والأصل في المعاني أن تُستفاد بالحروف كالنهي وغيره، وذهب فريق آخر إلى أن الأصل(افعل)، وحجتهم أنه يفيد المعنى بنفسه بلا واسطة بخلاف (ليفعل)فإنه يُستفاد من اللام.**(الزركشي: 269/3).**

ومن صيغ الدعاء بلفظ الأمر قوله تعالى: ﴿ وَٱجۡعَل لِّي لِسَانَ صِدۡقٖ فِي ٱلۡأٓخِرِينَ ٨٤ وَٱجۡعَلۡنِي مِن وَرَثَةِ جَنَّةِ ٱلنَّعِيمِ ٨٥ وَٱغۡفِرۡ لِأَبِيٓ إِنَّهُۥ كَانَ مِنَ ٱلضَّآلِّينَ ﴾ **(الشعراء: 84- 85 – 86).**

فجاءت لفظة (اجْعَلْ) ولفظة (اغْفِرْ) على وزن (افعل)، فاللسان مراد به الكلام من إطلاق اسم الآلة على ما يتقوم بها، واللام في قوله (لي) تقتضي أن الذكر الحسن لأجله، فهو ذكره بخير، وإضافة (لسان) إلى (صدق)، من إضافة الموصوف إلى الصفة، ففيه مبالغة الوصف بالمصدر، أي: لسانًا صادقًا. **(ابن عاشور: 146/19).**

ومن صيغ الأمر التي جاء بها الدعاء لفظة (غُفْرَانَكَ) في قوله تعالى:﴿غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ ٱلْمَصِيرُ ﴾ **(البقرة: 285).**

هذه اللفظة الوحيدة التي وردت بصيغة المصدر النائب عن فعل الأمر، ونُصبت على جهة نصب المصادر، مفعول مطلق، والعامل فيه فعل مقدر، تقديره: (اغْفِرْ غُفْرَانَكَ). **(ابن عطية: 392/1).**

ثانيًا: الدعاء بأسلوب التمني:

نلاحظ أن الدعاء بأسلوب التمني في القرآن الكريم يأتي في الغالب لخطاب الكفار، ويكون في الغالب الحياة الدنيا،، وتصدره (لولا)، كقوله تعالى: ﴿ وَقَالُواْ رَبَّنَا لِمَ كَتَبْتَ عَلَيْنَا ٱلْقِتَالَ لَوْلَآ أَخَّرْتَنَآ إِلَىٰٓ أَجَلٍ قَرِيبٍۗ قُلْ مَتَٰعُ ٱلدُّنْيَا قَلِيلٌ وَٱلْأَخِرَةُ خَيْرٌ لِّمَنِ ٱتَّقَىٰ وَلَا تُظْلَمُونَ فَتِيلًا ﴾ **(النساء: 77).**

فهذا السياق لا يصدر إلا من منافق، و (لولا) للتحضيض، بمعنى (هلّا)، وهي كثيرة في القرآن، والأجل القريب هنا هو موتهم على فرشهم. **(يُنظر: أبو حيان 298/43).**

ومن الدعاء بأسلوب التمني دعاء الكفار وقد جاء بالتحضيض، قوله تعالى:﴿وَلَوْ أَنَّآ أَهْلَكْنَٰهُم بِعَذَابٍ مِّن قَبْلِهِۦ لَقَالُواْ رَبَّنَا لَوْلَآ أَرْسَلْتَ إِلَيْنَا رَسُولًا فَنَتَّبِعَ ءَايَٰتِكَ مِن قَبْلِ أَن نَّذِلَّ وَنَخْزَىٰ﴾. **(طه:134).**

فنجد لفظة (لَوَلا أَرْسَلْتَ)، أي (هلّا أرسلت) ف(لولا) حرف تحضيض، مُستعمل في اللوم أو الاحتجاج؛ لأنه قد فات وقت الإرسال، فالتقدير: هلّا كنت أرسلت إلينا رسولًا، وانتصب (فَنَتَّبِعَ) على جواب التحضيض باعتبار تقدير حصوله فيما مضى. **(ابن عاشور: 347/16).**

وهناك تجاسر وتجاوز في دعاء الكافرين على الله إذ قال الله عز وجل: ﴿ وَقَالَ ٱلَّذِينَ لَا يَرۡجُونَ لِقَآءَنَا لَوۡلَآ أُنزِلَ عَلَيۡنَا ٱلۡمَلَٰٓئِكَةُ أَوۡ نَرَىٰ رَبَّنَاۗ لَقَدِ ٱسۡتَكۡبَرُواْ فِيٓ أَنفُسِهِمۡ وَعَتَوۡ عُتُوّٗا كَبِيرٗا ﴿٢١﴾ ﴾ **(الفرقان: 21).**

فنراهم هنا قد عظّموا أنفسهم سألوا الله ما ليسوا له بأهل؛ لأنّ الملائكة لا تُرى إلا عند الموت، أو عند نزول العذاب؛ ولذلك وصفهم الله بالعتو، ومعناه (صَعَبُوا على الحق واشتدوا ويُقال: عِتِيٌّ وعُتُوٌّ، عُتُوٌّ على الأصل، وعِتِيٌّ لاستثقال الضم على الواو فقلبت ياءً ثم كُسِر ما قبلها طلباً للتناسب). **(ابن عطية: 205/4).**

والذي يظهر هنا في هذه الآية أن الرجاء والبيت على بابه؛ لأن خوف لقاء الله تعالى مقترن أبدًا برجائه، فإذا نُفي الرجاء عن أحد فإنما أخبر عنه أنه مكذّب بالبعث لنفي الخوف والرجاء، وفي ذكر الكفار بنفي الرجاء تنبيه على غبطة ما فاتهم من رجاء الله تعالى.

وقد ورد في دعاء الكافرين أيضًا في الزمن الآخر عند الحساب، إلا أنه غاب عنه (لولا) في بنائه، وناب عنه الاستفهام الخارج للتمني، كقوله تعالى: ﴿قَالُواْ رَبَّنَآ أَمَتَّنَا ٱثۡنَتَيۡنِ وَأَحۡيَيۡتَنَا ٱثۡنَتَيۡنِ فَٱعۡتَرَفۡنَا بِذُنُوبِنَا فَهَلۡ إِلَىٰ خُرُوجٖ مِّن سَبِيلٖ ﴾ **(غافر: 11).**

نرى أن هذه الآية جواب عن النداء الذي نودوا به من قِبَل الله تعالى فحكى مقالهم على طريقة حكاية المحاورات بحذف حرف العطف، طمعوا أن يكون اعترافهم بذنوبهم وسيلة إلى منحهم خروجًا ما ليستريحوا منه ولو بعض الزمن، وذلك لأن النداء الموجّه إليهم من قِبل الله أوهمهم أنّ فيه إقبالًا عليهم.

ويبدو أن المقصود من الاعتراف هو اعترافهم بالحياة الثانية؛ لأنهم كانوا ينكرونها وأمّا الموتتان والحياة الأولى فإنما ذُكِرْنَ إدماجًا للاستدلال في صلب الاعتراف تزلُّفًا منهم، أي أيقنا أن الحياة الثانية حق وذلك تعريض بأن إقرارهم صدق لا مواربة فيه ولا تصنّع؛ لأنه حاصل عن دليل، ولذلك جُعل مسببًا على هذا الكلام بعطفه بـ(فاء السببية)، في قوله: (فَٱعۡتَرَفۡنَا بِذُنُوبِنَا). **(ابن عاشور: 97/24).**

فمن خلال ما سبق نجد أنه سواء أكان بناء هذا التمني على "لولا" التي هي بمعنى "هلّا" أم على الاستفهام بمعنى "هل"، وسواء أكانت دلالة "لولا" التحضيض أم التمني، فإن تحولًا في الخطاب جرى في بنيته العميقة حتى انتهى في صياغته على هذه البنية السطحية، ذلك أن الداعي من الكافرين والمنافقين يحمل رغبة داخلية قلبية في النجاة، غير أنها تصطدم بواقع خارجي صعب المنال، كنزول الملائكة، ورؤية الله، والرجوع إلى الدنيا، فمن الأصل في خطاب هؤلاء في هذه الحال أن تتصدره "ليت" التي هي لتمني المستحيل، كما جاء في قوله تعالى: ﴿ يَقُولُ يَٰلَيۡتَنِي قَدَّمۡتُ لِحَيَاتِي ﴾ (**الفجر: 24)**، ولكنهم رجعوا عن هذا الخطاب وعادوا إلى الخطاب الذي تتصدره "لولا"؛ لتحويل الواقع المستحيل إلى واقع ممكن، وهذا يتناسب مع الدعاء بـ "لولا" و "هل" و "ليت". **(ينظر: البحيري،2000: 97- 98).**

ثالثًا: الدعاء بأسلوب النهي:

إن الغرض من النهي في هذا المقام ليس النهي بحد ذاته، فخاشاه سبحانه وتعالى، إنما الغرض منه هنا هو الدعاء، فعندما نتوجه بالدعاء إلى الله، ونقول: يا رب لا تمتني إلا وأنت

راضٍ عني، فالغرض هنا هو الدعاء والطلب من الله تعالى؛ لأن لفظ الأمر إذا كان صادرًا من الأدنى إلى من هو أعلى فيكون طلبًا، والعكس بالعكس، وهذا غرض بلاغي نصّ عليه البلاغيون في مؤلفاتهم، وضربوا له أمثلة عديدة.

ونجد هذا واضحًا وجليًا في قوله تعالى: ﴿ رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذۡنَآ إِن نَّسِينَآ أَوۡ أَخۡطَأۡنَاۚ رَبَّنَا وَلَا تَحۡمِلۡ عَلَيۡنَآ إِصۡرٗا كَمَا حَمَلۡتَهُۥ عَلَى ٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِنَاۚ رَبَّنَا وَلَا تُحَمِّلۡنَا مَا لَا طَاقَةَ لَنَا بِهِۦۖ وَٱعۡفُ عَنَّا وَٱغۡفِرۡ لَنَا وَٱرۡحَمۡنَآۚ أَنتَ مَوۡلَىٰنَا فَٱنصُرۡنَا عَلَى ٱلۡقَوۡمِ ٱلۡكَٰفِرِينَ ﴾ **(البقرة: 286).**

حيث نرى إن لفظة (لَا تُؤَاخِذۡنَآ)، ولفظة (لَا تَحۡمِلۡ)، ولفظة (لَا تُحَمِّلۡنَا)، ليست للنهي حاشاه سبحانه وتعالى، إنما المقام هنا للتضرع والخضوع، والتذلل، فالمؤمنون يبتهلون إلى الله سبحانه وتعالى، والغرض من التعبير بالنهي هو الدعاء، وهو رغبة المؤمنين في أن يتجلّى الله عليهم بالرحمة، والغفران، وأن يحقق الله لهم دعاءهم، وإظهار كامل للتضرع والتذلل لله جل جلاله.

كذلك نجد قوله تعالى: ﴿وَلَا تَجۡعَلۡ فِي قُلُوبِنَا غِلّٗا لِّلَّذِينَ ءَامَنُواْ رَبَّنَآ إِنَّكَ رَءُوفٞ رَّحِيمٌ ﴾ **(الحشر: 10).**

إن دلالة "لا" الناهية، أو الجازمة، والتي تختص بالدخول على الفعل المضارع فتجزمه، وتخلصه للاستقبال، سواء أفادت النهي حقيقة، أو دعاءً، حيث إن معنى السلب هنا يؤول للإيجاب في الطلب، فلفظة (وَلَا تَجۡعَلۡ)، تتحول في الدلالة إلى (انزع من قلوبنا)، فالغرض من السؤال والطلب هنا أن الداعين سألوا الله أن ينزع من قلوبهم الغل والحقد لكل من آمن بالله.

ولمَّا كان الدعاء هنا جامعًا للخير، لقّنهم ما يجيبهم به في لزومه والتخلُّقِ به مع ما فيه من التملُّق للإله والتعريض له بقوة الرجاء، فقال: (رَبَّنَا إنك رؤوف)، أي راحم أشد الرحمة، لمن كانت له بك وصْلَةٌ بفعل من أفعال الخير. **(ينظر: البقاعي: 444/19).**

ونجد أن النهي في هذا السياق مرتبط بالدعاء للمستقبل، حيث ورد هذا صريحًا في قوله تعالى: ﴿رَبَّنَا وَءَاتِنَا مَا وَعَدتَّنَا عَلَىٰ رُسُلِكَ وَلَا تُخۡزِنَا يَوۡمَ ٱلۡقِيَٰمَةِۗ إِنَّكَ لَا تُخۡلِفُ ٱلۡمِيعَادَ ﴾ **(آل عمران: 194).**

فقوله: (وَلَا تُخۡزِنَا)، أي "لا تعذبنا"، ولا تهلكنا، ولا تفضحنا، ولا تهنا، ولا تبعدنا، ولا تمقتنا يوم القيامة، فورود الدعاء في هذه الآية جاء بالطلب في الدنيا "وَءَاتِنَا"، وفي الآخرة ورد بلفظ "وَلَا تُخۡزِنَا" فهناك اختلاف في فعل الطلب والقصد منه بين الزمانين؛ لأن الموعود في الدنيا هو النصر على الأعداء، فالمقصود من الدعاء في قوله: " وَءَاتِنَا مَا وَعَدتَّنَا عَلَىٰ رُسُلِكَ"، التعجيل، وهذا يعني أن الوعد كان لجميع الأمة.

فمن خلال ما سبق نجد أن تهيئة الفعل الطلبي للاستقبال، في الدعاء يمنحه امتدادًا للزمن واستمرارًا يتجاوز به الحال على المآل، فيرتبط الحضور بالغياب في أفق الأمل والرجاء.

رابعًا: الدعاء بأسلوب الشرط:

أسلوب الشرط هو الربط بين حدثين يتوقف ثانيهما على الأول، والغرض منه هنا هو الدعاء والخضوع لله، وإظهار التوسل والرجاء. **(يُنظر: السامرائي: 45/4).**

ومن خلال البحث في آيات الدعاء اتضح أنّ حرف الشرط "إنْ" هو الحرف الوحيد الذي دخل أسلوب الشرط في آيات الدعاء.

ونجد هذا واضحًا في قوله تعالى: ﴿قَالَا رَبَّنَا ظَلَمْنَآ أَنفُسَنَا وَإِن لَّمْ تَغْفِرْ لَنَا وَتَرْحَمْنَا لَنَكُونَنَّ مِنَ ٱلْخَٰسِرِينَ ﴾ **(الأعراف: 23).**

فقوله: (وَإِن لَّمْ تَغْفِرْ)، جاء الدعاء فيها بصيغة الشرط، والتقدير يا رب اغفر لنا، وإنْ لم تغفر لنا سنكونوا من الخاسرين، والغرض هنا هو الدعاء والتوسل لله بأن يغفر الله لهم.

وكذلك قوله تعالى: ﴿قَالَ رَبِّ ٱلسِّجْنُ أَحَبُّ إِلَيَّ مِمَّا يَدْعُونَنِيٓ إِلَيْهِ ۖ وَإِلَّا تَصْرِفْ عَنِّي كَيْدَهُنَّ أَصْبُ إِلَيْهِنَّ وَأَكُن مِّنَ ٱلْجَٰهِلِينَ ﴾ **(يوسف: 33).**

فقوله: (وَإِلَّا تَصْرِفْ)، تقديرها: إنْ لا تصرف، فهي هنا مستعملة للتخوف والتوقع التجاءً إلى الله، وملازمة للأدب نحو ربه بالتبرؤ من الحول، والقوة، والخشية من تقلّب القلب، ومن الفتنة، بالميل إلى اللذة الحرام، فهو هنا مستعمل في الدعاء، حيث نجد جملة (فَاسْتَجَابَ لَهُ رَبُّهُ) في الآية التي تليها، توضح الغرض من أسلوب الشرط في هذه الآية.**(يُنظر: أبو حيان: 273/6).**

آيات الدعاء على الإنسان:

إن الدعاء على الإنسان في آيات القرآن الكريم، جاء في سياقات مختلفة، وقد يكون نتيجةً، فقد يكون نتيجة ظلم، أو جهل، أو عصيان، ومع ذلك فإن الإسلام يحث على التماس الخير، والهداية للناس إلا في الحالات التي تستدعي عدل الله، وانتقامه من الظالمين، إذ يقول

الله - عز وجل- : ﴿ وَيَدۡعُ ٱلۡإِنسَٰنُ بِٱلشَّرِّ دُعَآءَهُۥ بِٱلۡخَيۡرِۖ وَكَانَ ٱلۡإِنسَٰنُ عَجُولٗا ﴾ (الإسراء:11)، وقد وردت آيات الدعاء على الإنسان في أساليب متنوعة.

أولاً: أسلوب الأمر:

من آيات الدعاء على الإنسان بأسلوب الأمر قوله تعالى: ﴿ وَإِذۡ قَالُواْ ٱللَّهُمَّ إِن كَانَ هَٰذَا هُوَ ٱلۡحَقَّ مِنۡ عِندِكَ فَأَمۡطِرۡ عَلَيۡنَا حِجَارَةٗ مِّنَ ٱلسَّمَآءِ أَوِ ٱئۡتِنَا بِعَذَابٍ أَلِيمٖ﴾. **(الأنفال: 32).**

نجد لفظة (فَأَمْطِرْ)، ولفظة (ٱئْتِنَا)، فكلاهما هذا جارٍ مجرى القسم، وذلك أنهم يُقسمون بطريقة الدعاء على أنفسهم إذ كان ما حصل في الوجود على خلاف ما يحكمونه، أو يعتقدونه، وهم يحسبون أن دعاء الإنسان على نفسه مستجاب، وهذه الطريقة مشهورة عندهم.

ومعنى كلامهم إن هذا القرآن ليس حقا من عندك فإن كان حقًا فأصبنا بالعذاب، وهذا يقتضي أنهم قد جزموا بأنه ليس بحق، وليس الشرط على ظاهره حتى يفيد ترددهم في كونه حقًا، ولكنه كناية عن اليمين، وبسبب جهلهم وضلالهم، يحسبون أن الله يتصدى لمخاطرتهم، فإذا سألوه أن يمطر عليهم حجارة إنْ كان القرآن حقًا منه أمطر عليهم الحجارة، وأرادوا أن يظهروا لقومهم صحة جزمهم بعدم حقيّة القرآن فأعلنوا الدعاء على أنفسهم بأن يصيبهم عذاب عاجل إن كان القرآن حقًا من الله ليستدلوا بعدم نزول العذاب على أن القرآن ليس من عند الله، وذلك في معنى القَسَم كما عملت.

وتعليق الشرط بحرف "إنْ"؛ لأنهم بنوا ادعائهم على عدم اليقين، بوقوع الشرط، فهم غير متأكدين بأن القرآن حق ومنزل من عند الله، بل متيقنين بأنه غير حق، واليقين بعدم الحق أخص من اليقين بالحق.

وكذلك قوله تعالى في سورة يونس: ﴿ وَقَالَ مُوسَىٰ رَبَّنَآ إِنَّكَ ءَاتَيْتَ فِرْعَوْنَ وَمَلَأَهُۥ زِينَةً وَأَمْوَٰلًا فِى ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا رَبَّنَا لِيُضِلُّوا۟ عَن سَبِيلِكَ ۖ رَبَّنَا ٱطْمِسْ عَلَىٰٓ أَمْوَٰلِهِمْ وَٱشْدُدْ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ فَلَا يُؤْمِنُوا۟ حَتَّىٰ يَرَوُا۟ ٱلْعَذَابَ ٱلْأَلِيمَ ﴾. **(يونس: 88).**

نجد لفظة (ٱطْمِسْ)، ولفظة (ٱشْدُدْ) وردا بصيغة الأمر، والمقصد منهما هنا هو الدعاء عليهم، فهذا الدعاء هو دعاء سيدنا موسى – عليه السلام – على فرعون وقومه، [أن يبدل الله أموالهم عن هيئتها، ويبدلها إلى غير الحال التي هي بها، وأن يطبع على قلوبهم حتى لا تلين ولا تنشرح بالإيمان حتى يروا العذاب الأليم.

وقد حملت "اللام" في "لِيُضِلُّوا"، على التعليل، على أنهم جعلوا نعمة الله سبباً في الضلال، ولما كانت النعمة مغرية بالطغيان، افتتح موسى الدعاء بالنداء؛ لمناسبته لمقام الدعاء، ونادى الله بوصف الربوبية تذللًا لإظهار العبودية.

و"الفاء" السببية في قوله (فَلَا)، هنا واقعة في جواب الدعاء، أي: افعل بهم ذلك ليؤمنوا، وهذا إيجاز بديع، حيث جمع في هذا التركيب جواب الدعاء، وبيان علة الدعاء عليهم بذلك.

والأصل في الكلام: فيؤمنوا فإنهم لا يؤمنون إلا إذا رأوا العذاب الأليم، والمقصود من جواب فعل الدعاء هو غاية الجواب التي بعد حتى، فتلك هي مصبُّ الجواب. **(ينظر: ابن عاشور: 271/11).**

ومن آيات الدعاء على الإنسان بصيغة الأمر قوله تعالى: ﴿هَـٰٓأَنتُمْ أُوْلَآءِ تُحِبُّونَهُمْ وَلَا يُحِبُّونَكُمْ وَتُؤْمِنُونَ بِٱلْكِتَٰبِ كُلِّهِۦ وَإِذَا لَقُوكُمْ قَالُوٓاْ ءَامَنَّا وَإِذَا خَلَوْاْ عَضُّواْ عَلَيْكُمُ ٱلْأَنَامِلَ مِنَ ٱلْغَيْظِۚ قُلْ مُوتُواْ بِغَيْظِكُمْۗ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمُۢ بِذَاتِ ٱلصُّدُورِ﴾ **(آل عمران: 119).**

فلفظة " مُوتُواْ"، في قوله (قُلْ مُوتُوا) هو دعاء بلفظ الأمر عليهم ليزداد غيظهم حتى يهلكوا به والمراد بزيادة الغيظ زيادة ما يغيظهم من قوة الإسلام وعز أهله، وأن يدوم غيظهم إلى أن يموتوا، أو يصير الغيظ قاتلهم، وسبب موتهم.

ثانيًا: أسلوب النهي:

كما قلنا سابقًا، إن الغرض من النهي في هذا المقام ليس النهي بحد ذاته، فخاشاه سبحانه وتعالى، إنما الغرض منه هنا هو الدعاء.

فنجد قوله تعالى: ﴿وَقَالَ نُوحٌ رَّبِّ لَا تَذَرْ عَلَى ٱلْأَرْضِ مِنَ ٱلْكَٰفِرِينَ دَيَّارًا ﴾.

فقوله: (لَا تَذَرْ)، نجد دلالة "لا" الناهية هنا ليست للنهي، إنما للدعاء والتضرع والتذلل لله تعالى، وجاءت بصيغة النهي، ودلالة لفظة " لا تذر" أي "امْحُ من على وجه الأرض أي كافر.

فسيدنا نوح – عليه السلام - دعا على قومه بعد دعوته لهم ألف سنة إلا خمسين عامًا، وقال: (لا تذر)، أي لا تترك على وجه الأرض منهم أحدًا، فاستجاب الله له، فأَهْلَكَ جميع من على وجه الأرض من الكافرين.

ثالثًا: أسلوب الخبر لغرض التحقير:

إن الأسلوب الخبري يحمل معاني عدة، منها التحقير، والتوبيخ، والإعلان عن الحكم الشرعي بوضوح وقوة، ونجد في بعض آيات الدعاء على الإنسان ذات الأسلوب الخبري، جاءت لغرض التحقير.

ومن آيات الدعاء بأسلوب الخبر لغرض التحقير، قوله تعالى: ﴿وَنَادَىٰٓ أَصۡحَٰبُ ٱلۡجَنَّةِ أَصۡحَٰبَ ٱلنَّارِ أَن قَدۡ وَجَدۡنَا مَا وَعَدَنَا رَبُّنَا حَقّٗا فَهَلۡ وَجَدتُّم مَّا وَعَدَ رَبُّكُمۡ حَقّٗاۖ قَالُواْ نَعَمۡۚ فَأَذَّنَ مُؤَذِّنُۢ بَيۡنَهُمۡ أَن لَّعۡنَةُ ٱللَّهِ عَلَى ٱلظَّٰلِمِينَ﴾. **(الأعراف: 44).**

وكذلك قوله تعالى: ﴿ وَمَنۡ أَظۡلَمُ مِمَّنِ ٱفۡتَرَىٰ عَلَى ٱللَّهِ كَذِبًاۚ أُوْلَٰٓئِكَ يُعۡرَضُونَ عَلَىٰ رَبِّهِمۡ وَيَقُولُ ٱلۡأَشۡهَٰدُ هَٰٓؤُلَآءِ ٱلَّذِينَ كَذَبُواْ عَلَىٰ رَبِّهِمۡۚ أَلَا لَعۡنَةُ ٱللَّهِ عَلَى ٱلظَّٰلِمِينَ﴾ (هود:18).

فقوله: (أَن لَّعۡنَةُ ٱللَّهِ)، وقوله: (أَلَا لَعۡنَةُ ٱللَّهِ)، تحملان أسلوبًا خبريًا لغرض التحقير والاستهزاء بالظالمين، إضافة إلى تقرير الحقيقة، وإظهار الاستحقاق الكامل للعنة، واستخدام أداة التنبيه "ألا" ليبين خطورة الأمر على الظالمين وأنهم محل استهجان، وتحقير، إذ يُعلن عن مصيرهم المؤلم" لعنة الله"، مما يزيد من تشنيع حالهم، وبيان خزيهم، وفي هاتين الصيغتين تأكيد قاطع لثبوت اللعنة على الظالمين، مما يُشعر بسوء عاقبتهم واستحقاقهم لذلك نتيجة ظلمهم.

واستخدم الأداة "أنْ" في قوله تعالى: " أنْ لعنة الله"، لأنها تُفيد الإخبار المباشر، والتقرير.

فاختلاف الأداتين نابع من اختلاف السياق البلاغي، فالأداة "أن" في قوله: "أن لعنة الله"، تهدف إلى تثبيت الحقيقة في وقوع اللعنة، أمّا الأداة "ألا"، في قوله: "ألا لعنة الله"، فهذه الأداة تُفيد التنبيه والتوكيد مع استدعاء انتباه السامع، والأداة هنا تتناسب مع قوة المشهد، وهذا التنوع يعكس إعجاز القرآن الكريم في اختيار الألفاظ بما يتناسب مع المعاني والسياقات المختلفة.

وكذلك الآيات (44، و60، و68)، من سورة (هود)، تحمل الدعاء بأسلوبٍ خبريٍ؛ لغرض التحقير.

والآيات هي:

- قال تعالى: ﴿وَقِيلَ يَٰٓأَرۡضُ ٱبۡلَعِي مَآءَكِ وَيَٰسَمَآءُ أَقۡلِعِي وَغِيضَ ٱلۡمَآءُ وَقُضِيَ ٱلۡأَمۡرُ وَٱسۡتَوَتۡ عَلَى ٱلۡجُودِيِّۖ وَقِيلَ بُعۡدٗا لِّلۡقَوۡمِ ٱلظَّٰلِمِينَ ﴾ (هود:44).

فقوله: (بُعۡدٗا لِّلۡقَوۡمِ ٱلظَّٰلِمِينَ)، تحمل الدعاء بأسلوب خبري؛ لغرض التحقير.

- قال تعالى: ﴿وَأُتۡبِعُواْ فِي هَٰذِهِ ٱلدُّنۡيَا لَعۡنَةٗ وَيَوۡمَ ٱلۡقِيَٰمَةِۗ أَلَآ إِنَّ عَادٗا كَفَرُواْ رَبَّهُمۡۗ أَلَا بُعۡدٗا لِّعَادٖ قَوۡمِ هُودٖ ﴾ (هود: 60).

فقوله: (أَلَا بُعۡدٗا لِّعَادٖ قَوۡمِ هُودٖ)، تحمل الدعاء بأسلوب خبري؛ لغرض التحقير.

- قال تعالى: ﴿كَأَن لَّمۡ يَغۡنَوۡاْ فِيهَآۗ أَلَآ إِنَّ ثَمُودَاْ كَفَرُواْ رَبَّهُمۡۗ أَلَا بُعۡدٗا لِّثَمُودَ ﴾ (هود: 68).

فقوله: (أَلَا بُعۡدٗا لِّثَمُودَ)، تحمل الدعاء بأسلوب خبري؛ لغرض التحقير.

ومن خلال ما سبق نجد أن اللغة في القرآن الكريم، تأتي دقيقة ومتناسقة بما يتناسب مع السياق، والمعنى المراد إيصاله، وهذا إن دلّ على شيء فما هو إلا دليل على إعجاز القرآن الكريم في اختيار الألفاظ.

الخاتمة:

بعد أن ألقت الباحثة من خلال دراستها الضوء على الدعاء للإنسان والدعاء عليه في بعض آيات الدعاء، دراسة في الألفاظ والأساليب، توصل البحث إلى نتائج عدة أهمها:

- وردت لفظة "غفرانك" في الدعاء بصيغة الأمر مرة واحدة، وذلك في قوله تعالى: ﴿غُفۡرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيۡكَ ٱلۡمَصِيرُ ٢٨٥﴾ **(البقرة: 285).**
- من خلال آيات الدعاء على الإنسان، نجد دعاء الكافرين في الحياة غالبًا ما تسبقه "لولا"، أمّا دعاؤهم في الآخرة تغيب عنه "لولا" وينوب عنها الاستفهام.
- إنّ أسلوب النهي جاء قليلًا في الخطاب القرآني.
- إن ارتباط النهي بالطلب، جاء لتخصيص الدعاء للمستقبل.

التوصيات:

نأمل من الباحثين أن يدرسوا آيات الدعاء للإنسان والدعاء عليه من نواحي مختلفة

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم، برواية حفص عن عاصم.
- الأزهار، زناد، دروس في اللغة العربية، بيروت المركز العربي للنشر والتوزيع، 1992م.

- الإستراباذي، رضي الدين محمد بن الحسن، شرح شافية ابن الحاجب، مع شرح شواهده، للبغدادي، حققهما، محمد نور الحسن، ومحمد، الزفزاف، ومحمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، 1935هـ، 1975م.
- البقاعي، برهان الدين أبو الحسن إبراهيم بن عمر، ت(1480م)، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، دائرة المعارف العثمانية، ط1، 1984مـ تم تصويره من قِبل دار الكتاب الإسلامي، القاهرة.
- الخطابي، الإمام، شأن الدعاء، تحقيق: أحمد يوسف الدقاق، دار الثقافة العربية، دمشق- بيروت، ط3، 1992م.
- الزركشي: أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر، ت(794هـ)، البحر المحيط في أصول الفقه، الطبعة الأولى 1994م.
- السامرائي، فاضل صالح مهدي، معاني النحو، دار الفكر، عمان، ط2، 2003م.
- سيبويه: عمرو بن عثمان بن قنبر أبو بشر، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، الناشر، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988م.
- ابن تيمية، شيخ الإسلام أحمد، جمع وترتيب: عبد الرحمن بن محمد قاسم، الناشر: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، السعودية، 2004م.
- ابن حنبل، الإمام أحمد، المسند، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، عادل مرشد وآخرون، نشر: مؤسسة الرسالة، ط1، 2001م.

- ابن عاشور، الشيخ محمد الطاهر، تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر 1984م.
- ابن عطية، أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبد السلام الشافي محمد، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت، ط1 1422هـ.
- ابن فارس: أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، تحقيق: عبد السلام هارون، مصر، ط2، 1970.
- القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط2، 1964م.
- الكفوي: أبو البقاء أيوب بن موسى الكفري، الكليات، معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، أعده للطبع ووضع فهارسه، عدنان درويش، وحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1998م.
- ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار النشر، المطبعة الكبرى الميرية، مصر، القاهرة، 1882م، ط1.
- ابن يعيش، موفق الدين، شرح المفصل، عالم الكتب، بيروت.

الحذف وأثره في التماسك النصي في شعر البغدادي

د. خالد رمضان محمد، كلية الآداب، قصر خيار، جامعة المرقب.

الملخص

الحذف ظاهرة واضحة تتميز بها سائر اللغات وفي اللغة العربية سمة بارزة تميزها عن غيرها من اللغات الأخرى، فهو جزء مهم في التركيب اللغوي، ونرى هذه الظاهرة في مختلف السياقات اللغوية وتأتي لأغراض متعددة، لأن هذه اللغة من خصائصها الإيجاز والاختصار، وقد تعددت أسباب الحذف وشروطه وأحكامه،لأن العرب تنفرت من كل ثقيل على لسانها، ويميلون إلى كل ما هو خفيف وسهل، وتجنبت الزيادة عن الحد المطلوب، ويقع الحذف في الأسماء والأفعال والحروف والجمل.

هذه الدراسة منصبة على ظاهرة الحذف عند البغدادي، ومناسبته مع غرض الموضوع وسياقه، وذلك من خلال فهم الأساليب العربية، وتحديد وظائفها والغرض منها. ومن وظائف الدراسة التي بين أيدينا معرفة كيف تم توصيل الأفكار والمعاني إلى القاريء، وإضافة الجمال في اللفظ والمعنى. ومحور هذه الدراسة ديوان على جناح نورس للشاعر عبد المولى البغدادي المولود في ليبيا.

أهمية البحث

التعرف على ظاهرة الحذف عند الشاعر الليبي عبد المولى البغدادي، وتأيرها في شعره، والتطرق لبعض الأغراض البلاغية، والمعاني الدلالية لمواطن الحذف في شعره، وكذلك تسليط الضوء على شاعر ليبي فحل.

أهداف البحث

1- إبراز أهم مواضع الحذف في شعر البغدادي

2- الوقوف على الجمال الفني والبلاغي لهذه المواطن في شعر البغدادي

3- إضافة دراسة بلاغية دلالية، ربما يستفيد منها طالب علم

المقدمة

إن الغاية الأساسية والهذف الأسمى التي يريد أن يصل إليه المتكلم؛ هو الوضوح ودفع الالتباس الذي يقع فيه السامع، فالعربي الفصيح عندما يحذف جزءا من كلامه فإنه يترك قرينة دالة عليه، حتى لا يترك السامع في حيرة من أمره، ولذا قال النحويون: أن الحذف لا بد له من قرينة لأنه خلاف الأصل، وذلك لأن العلاقة بين المتكلم والمخاطب لها قيمة كبيرة عند النحويين، لان الكلام هو الرسالة القائمة بينهما،

ونخلص من هذا إلى ان الغاية من الكلام تحقيق الوضوح ودفع اللبس عن فهم المخاطب وهي غاية قيمية لان اثارة الهواجس والشكوك في المخاطب منبوذ وتصرف غير حميد؛ وبهذا

تحقق اللغة ودراستها وتصنيفها وتقعيدها غاية تاخذ بيد الانسان الى الرقي والسمو من خلال وضوح الفكرة والهدف وتعليمه اثناء الحديث اهمية الايضاح والتوضيح.، وهذا يجعلنا نسلط الاهتمام على العمليات والعلاقات التخاطبية بين المتكلم والسامع، وأثر هذه العلاقة على تحديد التوجيه الأنسب والأسهل والأوضح

قال محمود شاكر في استدراكاته معلقًا على بيت امرؤ القيس

وليلٍ كموجِ البحر أرخى سدوله .. عليّ بأنواع الهمومِ ليبتلي

(وهذا البيت أيضًا مما زعم الشراح أنه شبه الليل فيه بموج البحر في ظلمته ووحشته وهوله، وأن قوله «بأنواع الهموم» متعلق بـ «أرخى عليّ» والتشبيه الذي زعموه هو هنا فاسد فيما أرى. والموج في البيت مصدر لا اسم. وأصل سياقة البيت «وليل يموج بأنواع الهموم ليبتلي، موجًا كموج البحر أرخى علي سدوله» فظلمة الليل في قوله «أرخى علي سدوله» أما التوحش والهول فهو توحش الهموم الطاغية المتضربة عليه في ظلام الليل. وهذا أحق بامرئ القيس ونبالة معانيه. ومن تأمل عرف ما فيه من الروعة والإيجاز واللمح البعيد القريب للمعاني المختلفة.

وههنا أمر مهم أن ذلك الحذف الطويل في شعر امرئ الفيس خاصة وفي شعر غيره كثير.....وفي كتاب الله سبحانه: «فإذا جاء الخوف رأيتهم ينظرون إليك تدور أعينهم كالذي يغشى عليه من الموت» قال العز بن عبد السلام: " تقديره ... ينظرون إليك دائرة أعينهم دورانا كدوران عين الذي يغشى عليه من حذر الموت (فهذا باب ينبغي إحكامه لمن أراد أن بستوعب ذكاء العربية) **(ابن قتيبة85/1).**

الحذف وأهميته في تماسك النص:

الحذف في اللغة الإسقاط، فقد جاء في اللسان (حذف الشيء يحذفه حذفا: قطعه من طرفه، والحجام يحذف الشعر، والحذافة: ما حذف من شيء فطرح، واللحياني خص به حذافة الأديم. وقال الأزهري تحذيف الشعر تسويته وتطويره، إذا أخذت من نواحيه، قال امرؤ القيس:

لها جبة كسراة المجن حذفه الصانع المقتدر) (ابن منظور: مادة حذف،39/9).

فالحذف إذن يعني الإسقاط وهو المعنى الذي استعمله النحاة والبلاغيون في تعبيراتهم وهم يقصدون به إسقاط وترك بعض أجزاء التركيب لدليل حالي أو مقالي، وسواء كان المحذوف فعلا أو اسما أو حرفا أو جملة، يقول ابن هشام: (الحذف الذي يلزم النحويَّ النظر فيه هو ما اقتضته الصناعة، وذلك بأن يجدَ خبراً بدون مبتدأ أو بالعكس، أو شرطاً بدون جزاء أو بالعكس، أو معطوفاً بدون معطوف عليه، أو معمولاً بدون عامل، نحو (ليقولنّ: الله) ونحو (قالوا: خيراً) ونحو خيرٍ عافاك الله). **(ابن هشام 2 / 247).** أما المحذوف الذي يستدعيه المعنى ولا يستغنى عن تقديره ولا يتم الكلام إلا به ولكن صناعة الإعراب لا تستلزمه ولا يكمل به نقص في تركيب الكلام من الجهة النحوية هذا النوع من الحذف لا يعتنى به النحاة. **(ابن هشام 2 / 247).**

إن دراسة القدامى للحذف تنصب على دراسة النص العربي لتحديد مكان الحذف فيه وتعريف الدارس بالحاجة إليه وإلى تقدير المحذوف؛ ليؤدي التركيب وظيفته الكلامية في إفادة المعنى وإفهام السامع أو القارئ للنص لكي يثبتوا حذفهم دعاهم إليه طبعهم وقوة بيانهم على إداء المعنى المناسب للمقام؛ سواء أكان إيجازا أو إطنابا، وهم إلى الإيجاز أميل، يقول ابن جني: (وأعلم أن العرب مع ما ذكرنا إلى الإيجاز أميل وعن الإكثار أبعد، ألا ترى أنها في حال إطالتها وتكريرها مؤذنة باستكراه تلك الحال وملالها.) **(ابن جني1 / 83)** فقد جاء الحذف في التراكيب

العربية فزاد الأسلوب بلاغة وفهما وقد تنزهوا عن ذكر المحذوف عبثا لأن الذكر من غير فائدة يرفضه الذوق السليم وذلك لأن المعنى مفهوم بدونه، وأيضا المقام والأسلوب يدل على المحذوف فيكون ذكره تكرار لموجود، وإعادة لمذكور، وقد شاع الحذف في الأساليب العربية. وقد أفرد له سيبويه دراسة تتبع فيها هذه الأساليب وبين وجه الحذف فيها وعلته ومسوغه ووضع له قواعد محددة وهذه القواعد موجودة في كتب النحو مع الإضافة والزيادة والشرح والتعليل ولهذا كانت كتب المتقدمين تشع بالأساليب الرفيعة إلى جانب مراعاتها لقواعد النحو حتى وإن كان مجاله غير النحو والبلاغة، ولهذا كتاباتهم واضحة تجعل القارئ لا يمل من قراءة كتبهم. فسيبويه يرى أن استعمال المحذوف بكثرة ودورانه في كلامهم وعلم المخاطب به هو المسوغ لعدم ذكره، ولهذا يجب حذفه، فقد جاء في الكتاب – الكتاب لسيبويه- أمثلة كثيرة على ذلك منها: (فلذلك انتَصب وحذَفوا الفعل لكثرة استعمالِهم إيَّاه في الكلام ولعلم المخاطَب أنّه محمولٌ على أمرٍ حين قال له انتَهِ فصار بدلاً من قوله انته خيراً لك وادْخُلْ فيما هو خيرٌ لك) **(سيبويه 284/1)**، (ومثل ذلك أيضا قول الخليل رحمه الله وهو قول أبى عمرٍ و أَلاَ رَجُلَ إمّا زيداً وإمّا عمرا لأنه حين قال أَلاَ رجلَ فهو مُتَمَنٍّ شيئاً يَسأَلُه ويريده فكأَنه قال اللهمَّ اجعلْه زيداً أو عمراً أو وفِّقْ لي زيدا أو عمرا وإن شاء أَظْهَرَه فيه وفى جميع هذا الذى مُثّل به وإن شاء اكتَفى فلم يذكر الفعلَ لأنه قد عُرِف أنه مُتَمَنٍ سائلٌ شيئاً وطالبُه) **(سيبويه 286/1)**، ويقول سيبويه مؤكدا على أهمية الحذف: (ولكنهم قد يضمرونه ويحذفونه فيما كثر من كلامهم لأنهم إلى تخفيف ما أكثروا استعماله أحوج) **(سيبويه 163/2)**، ونستطيع أن نعلم مما سبق أن الحذف لا يكون إلا عن دليل أيا كان

نوعه وقد عبر الإمام عبد القاهر الجرجاني عن هذا المعنى بأجمل وأوجز تعبير فقال:(هو باب دقيق المسلك، لطيف المأخذ، عجيب الأمر، شبيه بالسحر، فإنك ترى به ترك الذكر، أفصح من الذكر، والصمت عن الإفادة، أزيد للإفادة، وتجدك أنطق ما تكون إذا لم تنطق، وأتم ما تكون بياناً إذا لم تبن وهذه جملة قد تنكرها حتى تخبر، وتدفعها حتى تنظر) **(الجرجاني، 42/1)**، من كلام عبد القاهر يظهر واضحا معنى الحذف ظاهرة لغوية لأنه، أسلوب دفعت إليه مقتضيات الاستعمال اللغوي والسليقة العربية وهو أسلوب بليغ اقتضاه المقام ودفع إليه مقتضى الحال وأوجب استعماله حال الخطاب فيكون الحذف، أبلغ من الذكر. يقول المبرد: (واعلم أن المصادر كسائر الأسماء، إلا أنها تدل على أفعالها فأما في الإضمار والإظهار والإخبار عنها والاستفهام، فهي بمنزلة غيرها. تقول إذا رأيت رجلاً في ذكر (ضَرْبٍ) زيدًا، تريد: (زيداً اضرب)، واستغنيت عن قولك: (اضرب) بما كان فيه من الذكر، فعلى هذا إذا ذكر فعلاً. فقال: (لأضربن)، قلت: (نعم ضرباً شديداً). فإن لم يكن ذكر ولا حالٌ دالة، لم يكن من الإظهار بدٌّ، إلا أن يكون موضع أمرٍ فتضمر، وتصير المصدر بدلاً من اللفظ بالفعل، وإنما يكون ذلك في الأمر والنهي خاصة؛ لأنهما لا يكونان إلا بفعل). **(المبرد،216/1)**.

ويعد الحذف وسيلة تساهم في خلق تماسك وترابط نصي، فهو يساهم في إبراز حوار بين النص والمتلقي، وهذا الحوار يتجلى فيه انسجام المتلقي مع النص، هذا الانسجام ناتج عن فهم كل جزئية فيه، عالما بالمحذوف والمذكور والدليل على المحذوف مقدرا إياه، حتى يفهم المقصود من الجملة أو النص. يقول ابن جني: (قد حذفت العرب الجملة والمفرد والحرف والحركة. وليس شيء

من ذلك إلا عن دليل عليه، وإلا كان فيه ضرب من تكليف علم الغيب في معرفته) **(ابن جني، 260/2)**، ويقول السَّكَّاكيّ: (وأنّه أحد أنواع سحر الكلام، حيث يتوصّل بتقليل اللَّفظ إلى تكثير المعنى) **(السكاكي،228)**.

شروط الحذف

1. وجود دليل حالي أو مقالي في غير الفضلة؛ فالحالي منسوب إلى الحال، وهي الصفة التي يكون عليها المخاطب عند مخاطبته بالعبارة التي يكون فيها حذف بحيث تغني حاله عن النطق بالمحذوف. يقول سيبويه (هذا باب ما جرى من الأمر والنهى على إضمار الفِعل المستعمَلِ إظهارُه إذا عَلِمْت أنّ الرجل مُسْتَغْن عن لَفْظِكَ بالفِعل) **(سيبويه،253/1)**، وأما المقالي هو الدليل اللفظي، وهو أن يكون في العبارة التي بها حذف لفظ دال على المحذوف، كأن تقول محمدا في إجابة عن سؤال من الطارق؟ فقد حذف المبتدأ لدلالة المذكور عليه، وتقدير الكلام: (الطارق محمد) (ينظر: الأزهر1،/393، وابن مالك،293/2).

2. ألا يكون ما يحذف جزءا، فلا يحذف الفاعل ولا نائبه ولا ما يشبهه.

3. ألا يكون المحذف مؤكدا، فلا يحذف العائد في نحو قولك: الذين رأيتهم طلاب الجامعة نفسهم

4. ألا يؤدي حذفه إلى اختصار المختصر، فلا يحذف اسم الفعل دون معموله.

5. ألا يكون عاملا ضعيفا، فلا يحذف الجار والجازم والناصب للفعل إلا في مواضع قويت فيها الدلالة وكثر استعمالها ولا يمكن القياس عليها.

6. ألا يكون عوضا عن الشيء فلا تحذف(ما)في أما أنت منطلقا ولا(التاء) من نحو: علمت الأمر.

7. ألا يؤدي حذفه إلى تهيئة العامل للعمل وقطعه عنه، فلا يحذف المفعول - وهو الهاء- من ضربني وضربته زيد، لئلا يتسلط على زيد ثم يقطع عنه برفعه للفعل الأول.

8. ألا يؤدي حذفه إلى إعمال العامل الضعيف مع إمكان إعمال العامل القوي، فلا يحذف الضمير في: زيد ضربته، لأنه يؤدي إلى إعمال المبتدأ وإهمال الفعل مع أنه أقوى**(ابن هشام:150)**. ويقول سيبويه الإضمار:

على ثلاثة أوجه:

- وجه يجب فيه الإضمار ولا يحسن فيه الإظهار.

- ووجه لا يجوز أن تضمر العامل فيه.

- ووجه أنت مخيّر بين إضماره وإظهاره.**(سيبويه: 154/2)**.

الحذف في ديوان البغدادي

أجازت اللغة العربية حذف أحد العناصر من التركيب الجملي عند الاستخدام ويكون بشرط (الباقي في بناء الجملة بعد الحذف مغنيا في الدلالة، كافيا في أذاء المعنى...) **(حماسة: 208)**. وذلك لا يتم إلا بوجود (قرائن معنوية أو مقالية تومئ إليه وتدل عليه ويكون في حذفه معنى لايوجد في ذكره) **(حماسة:208)**. فإن علم السامع بالمحذوف جاز الحذف، وإن لم يعلم المحذوف وجب الذكر، حتى لا تنعدم الفائدة من النص، وعلى هذا يعتبر الحذف من أبرز مظاهر التركيب

والكلام، فيكثر استخدامه وتتنوع أساليبه من جملة إلى أخرى، وحسب مقتضى الحال، ففي النص الواحد يبدأ الحذف تدريجيا فكلما تقدم في النص وزادت جوانبه وضوحا وتتجلى أبعاد الموضوع من خلال دلالة الألفاظ المذكورة على بعض المحذوف أو كله، بحيث يصبح الحذف في هذه الحالة عملية آلية، وذلك لأن الأصل في أي عنصر محذوف أن يكون في الكلام دليل يدل عليه، فإن لم يفهم الدليل فهو لغو من الحديث ولا يجوز. **(ابن الأثير،279/2)**. فالعربي لا يحذف إلا إذا كان الحذف بيّنِ ظاهر لا يضر المعنى، ولا يخل بالجملة، ويكون أبلغ من الذكر، وذلك لأن العرب تميل إلى الإيجاز أكثر من الإسهاب، وذلك أن المتحدث يترك بعض التفصيلات والحشو الذي لا فائدة منه وهذا يلجئه إلى استخدام ألفاظ أكثر شمولية وهذا لا يتأتى إلا من شخص بارع حاذق في استخدام الألفاظ، مكتفيا باللمحة الدالة، فيظهر بذلك بلاغته ويسمو كلامه .ومن خلال ذلك يقع الحذف في جميع أجزاء التركيب الكلامي (الاسم والفعل والحرف).

حذف المبتدأ والخبر

المبتدأ: اسم صريح أو مؤول، ولا يمكن أن يكون جملة ولا شبه جملة، مخبر عنه مجردا من العوامل اللفظية. **(الأزهر، 154/1)**. ويعتبر المبتدأ ركن رئيس من أركان الجملة الاسمية، كما أنه عمدة في الكلام، فلا يكون حذفه لازما إلا إذا كان مناسبا للمعنى الذي يريدون الوصول إليه من خلال حذفه، وذلك كله وفق قواعد حددها العلماء، لا ينبغي تجاوزها حتى في الضرورات الشعرية. يقول الشاعر متضجرا من حكام العرب وما أوصلوا إليه الأمة (الديوان،66).

ثم لا شيء غير محض هراء ياله في حياتنا من هراء

يعربيون والهوى جاهلي منذ كنا ولم نزل في ابتلاء

لقد قرر الشاعر مبدأ السفه والهراء الذي يعيش فيه العرب في ظل حكامهم حذف الشاعر المبتدأ (نحن) في البيت الثاني لأن هذا الضمير (نحن) يدل على العظمة والرفعة والسيادة وهذا يتعارض مع الإحباط والهراء والسفه الذي يعيشه العالم العربي اليوم

الدواوين كالمتاحف غصت بشتات الأفعال والأسماء

مرح هادف ببيت من الشعر ولا ألف مدحة عصماء (الديوان،68).

في هذين البيتين قام الشاعر بحذف المبتدأ (هذه) (هذا) وذلك لأن الكلام يقتضي الحذف ابتعادا عن الحشو الزائد، ولكي يصل إلى مراده دون إطالة، في محاولة منه إظهار رفضه لضرب من ضروب الشعر اعتبره القدماء غرضا مستقلا وقد مارسوه فترة طويلة، فهو يريد أن يقول: أن الشعر قليله المصيب أفضل من كثيره الذي لا فائدة منه، فحذف المبتدأ ففي البيت الأول تقدير المبتدأ: (هذه الدواوين)، وذلك لأن ذكر المبتدأ حشو زائد لا فائدة منه، ليدلل بالحذف على كثرة الدواوين التي غصت بها المكتبات. وفي البيت الثاني حذف المبتدأ أيضا، والتقدير (هذا مرح)، وذلك لأن المبتدأ معروف من خلال سياق الكلام، كما أن في هذا الاختصار تفريج عن النفس وإخراجها من الملالة إلى الترفيه، ويقول أيضا **(الديوان،68):**

مجهر في الدجى يريك الخفايا كاشفا ما يدور تحت الخفايا

تقدير المبتدأ المحذوف (هذا مجهر)، فالمعنى لا يكون مستقيما إلا إذا تصورنا المحذوف؛ لكي تكتمل الصورة في الذهن.

وبعض من القوم وهو الأعف تربص حتى استواء الثريد

فما من مهيب ولا هائب تردد في عزف ذاك النشيد

سباق عجيب لكسب السلام يضم الرشيد وغير الرشيد (الديوان، 126)

وقع الحذف في البيت الأخير، وتقدير المبتدأ المحذوف (هذا سباق)، وقع الحذف في سياق الذم، وقوله:

كتاب حوى سر الحياة مخبئا بأنفاس خلق لا نحيط بهم علما (الديوان، 367).

تقدير المبتدأ المحدوف (هذا كتاب)، وهذا يسمى الاكتفاء عند علماء العربية ويقصدون به ؛ هو عندما يقتضي المقام شيئين بينهما ارتباط وتلازم، يكتفى بذكر أحدهما عن الأخر.

ويقول أيضا**(الديوان، 216):**

كانو كما زعمو ولاة أمورنا فإذا بنا وإذا بهم ضدان

تقدير المحدوف (فإذا بنا ضدٌ)، وهذا النوع من الحذف يسمى الإحتباك وهو حذف الأول إذا أثبت النظير في الثاني، ومن الثاني إذا أثبت النظير في الأول، ففي هذا البيت أثبت جملة (وإذا بهم ضدان)، وحذف المبتدأ من الأول وتقدير الجملة (فإذا بنا ضدٌ)،وهذا الحذف من أبدع الأنواع وألطفها كما ذكر أهل البلاغة**(الإتقان في علوم القرآن، الجزء الثاني النوع السادس والخمسون في الإيجاز والإطناب)**، حذف الضد من جانب الولاة؛ وحذفه أيضا من جانبه لدلالة

قوله في آخر البيت (ضدان)؛ وذلك لأن المخاطب مستبد برأيه، وهذا الرأي ليس في صالح المتكلم بل هو متضرر منه فحذفه من جانبه أيضا ليدلل على أنه غير راض أيضا، فتظهر من خلال هذا الحذف آلام الشاعر وضيقه، وكأنه لا يريد أن يصرح بنسبة الضد للولاة في اللفظ استرقاقا لهم واستعطافا؛ فهم مقتنعون برأيهم الصائب، وحذفه من جانبه ليدلل على أنه مستاء منهم ومن أفعالهم . ويقول(الديوان،227):

إذا الدهر أفضى باغتيال نعيمنا (فأي نعيم لا ينغصه الدهر؟)

تقدير المبتدأ المحذوف (نعيمُك أي نعيم)، وقد حذف لأن المتكلم عارف به وذلك لوجود قرائن معنوية في الكلام تدل عليه. وقوله:

أين مني مقاطع سابحات سارحات في كونها اللانهائي

راق في عينها الفضاء فباتت تزرع النور في جبين المساء

أين مني وكيف يأمنياتي يا ارتياحي ولذتي واشتياقي

في بعض وجوه الاعراب اسم الاستفهام (أين)، خبر مقدم لأن له الصدارة في الكلام والمتدأ محذوف يخبرنا به السياق، أي أين مني هذه الأمور بمعنى أين مني الشعر الراقي الجميل الذي ينتجه فحول الشعراء ويتذوقه الأدباء ويتغى به الرواة، أين أجد الشعر الراقي يُسْبَحُ في فضائه ويتداوله الفصحاء والبلغاء، كأنه يقول هو أكبر مني لا أستطيع الوصول إليه

حذف الخبر

الخبر كما هو معلوم هو الجزء الذي تحصل به أو بمتعلقه الفائدة. وحذف الخبر من الأساليب التي يعمد إليها العرب كثيرا في كلامهم، فقد أوجب البصريون حذف الخبر بعد لولا الإمتناعية(**الرضي،104/1**)، فهي عندهم كلمة واحدة وليست (لو + لا) وهذه شواهد من شعر البغدادي على حذف الخبر:

كنت لولا طبول حربك وهما ركبوا في خياله ألف وهم (الديوان،85).

تقدير الكلام (لولا طبول حربك موجودٌ)، يحذف الخبر وجوبا إذا وقع بعد لولا الإمتناعية، لأنه كون عام واجب العلم به، وكذلك لطول الكلام بذكره، ويقدر هذا الخبر المحذوف بـ (موجود) أو (كائن). وحذف الخبر لإعطاء المعنى الثبات واليقين وإبعاده عن الوهم، فهذا البيت من قصيدة بعنوان (جراحات لبنان) فيبدو أن الحرب الأهلية الدائرة في لبنان في تلك الفترة أحدثت في الشاعر هزة عنيفة جعلته ينقم على القادة والزعماء الذين عاثوا في أرضه فسإذا، فهذه القصيدة صرخة غاضبة يحاول الشاعر أن يهز بها ضمير العالم العربي، وقد جاء حذف الخبر ليدلل على أن لبنان أرض عربية لها تاريخ عريق فجاء هذا الحذف على هيئة أسلوب الشرط الساخر فيقول:(لولا طبول الحرب موجودة كنت وهما)، ويقول أيضا في بيت آخر من هذه القصيدة **(الديوان،86)**:

كان لولاك ما تضاءل عرش واستحال الزعيم كتلة زعم

حذف الخبر بعد لولاك (موجود أو حاصل)، والمقصود لولا هذه الحرب لما توجهت أنضار العالم لهذا البلد الصغير .

ثم ننتقل إلى بيت آخر من قصيدة أخرى حذف فيها الخبر لغرض البيان بعد الإبهام، لأن السامع لا يمكنه معرفة المحذوف إلا بعد لهفة وإمعان فكر، والمتكلم لا يقصد المحذوف في حد ذاته فيعمد إلى حذفه حتى لا ينصرف ذهن السامع إليه ويترك المهم من الكلام أو ما يقصده الشاعر وذلك في مثل قوله **(الديوان، 181)**:

لولا الأعنة والقيود الموجعات المفجعات

شقيت كما نشقى ولاقت مثلما يلقى الأباة

والتقدير لولا الأعنة والقيود موجودة .

أحبة قلبي كيف أشدو لغيركم فلولاكم ما كان شعر ولا نثر (الديوان،225)

وسمع قليلا لولاي ولولاك ولولاه. قال سيبويه والجمهور: (هي جارة للضمير مختصة به وموضع المجرور بها رفع بالابتداء والخبر محذوف) **(ابن هشام،360/1)**، وقال الأخفش وهو أحد علماء النحو الكبار الذين لهم إسهامات كثيرة في هذا المجال: (الضمير مبتدأ ولولا غير جارة ولكنهم أنابوا الضمير المخفوض عن المرفوع كما عكسوا إذ قالوا ما أنا كأنت ولا أنت كأنا والنيابة إنما وقعت في الضمائر المنفصلة لشبهها في استقلالها بالأسماء الظاهرة فإذا عطف عليه اسم ظاهر نحو لولاك وزيد تعين رفعه لأنها لا تخفض الظاهر)**.(ابن هشام،360/1)**،' يوجه الشاعر هذا البيت إلى أحبة قلبه الأصدقاء والزملاء في الجامعة الذين قضى معهم أحلى أيام عمره، فيضيفهم

إلى قلبه لأن الحب منشأه القلب فيقول لهم أنتم من فجرتم الشعر بأعماقي، فلولا وجودهم ما كان شعر ولا نثر . ويقول في بيت آخر من الديوان(الديوان،372):

أنتم ولولاكم أنتم لما غمرت مباهج الروض ألاف الفدادين

في هذا البيت يمدح المزارعين في العيد الثلاثين فيقول لهم، لولا وجودكم لكانت الأرض صحراء قاحلة فحذف الخبر (وجودكم). فكل مطلع من الأبيات السابقة جاء متصدرا بـــ (لولا)، وهذا الحرف يسميه النحاة حرف امتناع لوجود وهذا الحرف يقع بعده مبتدأ خبره محذوف وجوبا تقديره (موجود أو حاصل).

يا (قفا نبكي) كم وقفنا لذكرى وبكينا ولم نزل في بكاء(الديوان،65)

لو وقفنا على الطلول لقالوا أوقوفا والوقت وقت انحناء

ويقول **(الديوان، 102)**.

لو لم نقل: صنعاء صنعا ء ولا عدن عدن

لو كانتا روحين صا فيتين ضمهما بدن

لو أننا لم نتخذ من كل طاغية وثن

لو أننا بالشرك لم نعص الإله والوطن

ويقول: **(الديوان، 152)**:

لست أدري ما الذي يجمع أشتات العرب ؟

لو تهاوى ذلك البيت المقدس

وتولى النفق المشؤوم تنفيذ المهمة

أه لو لم نبع النفط ولا القدس

ولا ذمة حكام العرب

ويقول **(الديوان: 304)**:

فلو أن الذين حَمَيْتَ منا فخلو منك خير حمى مصون

ولو أن الذين أعنت أوفوا بما يوفي الثناء على المعين

ولو أن الذين هديت ساروا على نهج الهداية واليقين

جاء الخبر محذوفا بعد (لو) بنسب قليلة لقلة ورود (لو) في شعر عبد المولى البغدادي وجاء هذا الحذف في صدر الأبيات وعجزها، فقد بلغ ورود هذا الحرف عشر مرات وجاء بعده المصدر المؤول من أن وما بعدها وذلك لأن (أن) تقع بعد لو كثيرا؛ وهذا المصدر في محل رفع على أنه فاعل لفعل محذوف، والتقدير يكون على هذا النحو (لو حصل أو تبت) وهذا رأي الكوفيين، وقد رُجِحَ هذا الرأي لإبقاء (لو) على الاختصاص بالفعل؛ أما سيبويه فيقول: (أن المصدر المؤول مرفوع على الابتداء من غير حاجة). **(ابن هشام، 356/1)**. إلى الخبر لأن صلتها مشتملة على المسند والمسند إليه، وقد اختصت من بين سائر ما يؤول بالاسم بالوقوع بعد لو، كما اختص الحين بالنصب بعد لات، واختصت غدوة بالنصب بعد لدن، وقيل على الابتداء والخبر محذوف، ثم قيل يقدر مقدما أي (لو ثابت) وقال ابن عصفور بل يقدر هنا مؤخرا ويشهد له أنه يأتي مؤخرا

وقيل أن الخبر محذوف، إما أن يقدر مقدما وإما أن يقدر مؤخرا وهو قول ابن عصفور(**ابن هشام،356/1**):

فلو أن الذين حَمَيْتَ منا فخلو منك خير حمى مصون

***التقدير مقدما**: فلو تابت أن الذين . ***التقدير مؤخرا**: فلو أن الذين حميت منا تابت ومنه أيضا حذف خبر كان في مثل قول الشاعر (**الديوان،329**):

شغلتنا الحياة ياسعدون بشؤون تكون أو لا تكون

حذف الخبر لأن في ذكره حشو لا فائدة فيه، وتقدير الخبر (تكون مفيدةً، أو لا تكون مفيدةً).

وحذف أيضا خبر لا النافية للجنس فقال(**الديوان، 329**):

وترى واحد يردد لحنا هو لا مرسل ولا موزون

وتقدير الخبر المحذوف (لا مرسل موجود ولا موزون موجود)

ومن حذف الخبر أيضا قوله في قصيدة برقية عاجلة إلى بلقيس

سيقي يحاصرني يجتاح في سفه دمي ولحمي فسيفي مجرم وأنا

نعم الخبر هو الجزء الذي تتم به الفائدة ولا يحذف إلا بوجود قرينة تدل عليه، فسيفي مبتدأ،مجرم خبر م قال (وأنا) مبتدأ خبره محذوف جوازا دل عليه المذكور أنفا ولا حاجة لذكره حتى لا يطيل، كما أن حذفه جاء موافقا للقافية التي تستدعي ذلك، وفيه معنى يمكن أن نستشه منه وهو أن الشاعر لم يرد أن ينسب الإجرام لنفسه حتى لا يتصور المخاطب ذلك.

حذف المفعول به

يرى بعض النحويين أن المفعول به يحذف أحيانا من الأفعال المتعدية بغرض إثبات المعنى للفاعل فيصبح الفعل وكأنه غير متعد مثل قولنا (فلأن يأمر وينهى) ومعنى ذلك هو إثبات المعنى المراد من مثل هذا الكلام إثباته في نفسه على الإطلاق من غير الحديث على المفعول وقد نبه عبد القاهر الجرجاني (الجرجاني، 119). إلى أن المفعول به هو أكثر المحذوفات في الجملة وأن الحاجة إليه أمس وما نحن بصدده أخص؛ وقد ورد حذف المفعول به في شعر البغدادي على النحو الأتي:

أصارع الريح في أعتى زوابعها أطفو بجسمي قليلا ثم أنحدر (الشاعر،126).

تقدير الكلام (ثم أنحدر بجسمي) فقد حذف مفعول الفعل الثاني اختصارا لأن في الكلام دليل عليه وهو مفعول الفعل الأول (أطفو بجسمي) في بداية الشطر الثاني. ومن حذفه للاختصار هذه الأبيات من قصيدته المشهورة (إلى أنصار بيريز) التي يقول فيها**(الديوان،133):**

أعزي فيك من وثقوا ومن سبقوا ومن لحقوا

ومن جمحوا ومن رمحوا ومن صهلوا ومن نهقوا

ومن سكتوا ومن نطقوا ومن كذبوا ومن صدقوا حذف المفعول به احتقارا لهم وترفعا عن ذكر اسمائهم، فهم معروفون عند كل العرب وهذا الحذف يعتبر من أشد الهجاء وهو أبلغ في الازدراء من الذكر هذا من الناحية السياقية، أما من الناحية الدلالية والنحوية حذف المفعول

لأن في الكلام قرينة معنوية دالة عليه وتقدير الكلام: من وثقوا بك ... ومن سبقوك ... ومن لحقوا بك

ومن رمحوك ... ومن صهلوا لك ... ومن نهقوا لك

ومن سكتوا عنك ... ومن نطقوا لك ... ومن كذبوك ... ومن صدقوك

ومنه قوله أيضا **(الديوان،133)**:

فأنت المنقذ الجبار إن خانوا وإن سرقوا

وإن ظلموا وإن قتلوا وإن جاروا وإن فسقوا

والتقدير إن خانوك وإن سرقوك وإن ظلموك وإن قتلوك وإن جاروا عليك وإن فسقوا بك. ومن أنواع الحذف أيضا في شعر البغدادي حذف المفعول به بعد فعل متعد لإبراز الحدث دون الخوض في نوعه أو موضوعه وقد وردفي مواطن مختلفة منها بعد فعل المشيئة في مثل قوله **(الديوان،15)**:

وبثت أجمل الأزها ر ما شاءت من العطر

لما عبرت عن معشا ر ما عندي من الشكر

والتقدير (ما شاءت أن تبت من العطر) المصدر المؤول في محل نصب مفعول به. وكذلك قوله **(الديوان،375)**:

وهكذا الشعر صعب في طبيعته لا يقبل العيش في يسر وفي لين

لا يحمل الزيف في جد وفي لعب إلا إذا سار في ركب السلاطين

فالمدح أصبح تافها عفنا ملطخ الحروف في كل الدواوين

والتقدير (ولا يقبل العيش في لين، ولا يحمل الزيف في لعب) حذف الفعل والمفعول به.

حذف الفعل

يحذف الفعل للاختصار ورفع الملل من طول الجملة في مثل قول الشاعر(الديوان، 376):

وسوف نحمي بكم أرضا مباركة هنا وفي الحرم الأقصى فلسطين

والتقدير (ونحمي في الحرم الأقصى فلسطين) حذف الفعل نحمي؛ لأنه ذكر سابقا والكلام مفهوم بدونه. ومنه قوله **(الديوان355):**

أيها العاشق الذي مات عشقا وهو يختال نشوة وانتصارا

والتقدير (ويختال انتصارا)

سكبت في أدنيها ذوب أغنية كانت ومن حسن حظي بعض أشعاري(الديوان،107)

والتقدير (ومن حسن حظي سكبت بعض أشعاري) ومنه قوله:

ومهإذا ومرتعا وملاذا وبلإذا وعيتها ووعتني(الديوان،201)

والتقدير (وأحببت مهإذا ..) وقوله **(الديوان، 201):**

وتفرقت في مدى العمر شعرا وتقلبت بين قبيح وحسن

بين تغر مرونق مستريح وكسيح وألتغ وأخن

البيت الثاني حذف من الفعل والتقدير (وتفرقت بين ...).

حذف الحرف

1. حذف حرف النداء لقرب المنادى وللتعبير عن مدى الحب:

عبيد الله كيف رحلت دوني ؟ وكيف حجبت شمسك عن عيوني (الديوان،297)؟

وفي بيت آخر من نفس القصيدة يقول:

عبيد الله أصدقني فإني رأت الناس بعدك أكذبوني (الديوان،303).

حذف حرف النداء (يا) للدلالة على قرب المنادى من قلب الشاعر وليدلل على مدى الحزن الأسى الذي يشعر به الشاعر لفقدانه لصديقه الوفي (عبد الله الهوني) **(ديوان الشاعر297)** إن الأصل في النداء يكون للأحياء؛ لأن عند نداءهم يسمعون الذين ينادونهم، وأما نداء الأموات فهو من قبيل التحسر والتفجع على فقدهم، وذلك بإخراج ما يكمن في النفس من أحزان وآلام عبر كلمات تخرج من النفس، فتمتد معها الأصوات علها تنفس وتريح ما يجول في أعماق النفس من ألام فتخففه وتسليه يجوز حذف حرف النداء اختصارا يقول الشاعر(الديوان، 327):

سعدون هل لي أن أبثك ما بقلبي من شجون

سعدون ما أقسى التغرب والرؤى مثلي غريبة

تقدير الكلام (يا سعدون) حذف حرف النداء (الياء) وهذا شائع في العربية والغرض من حذفه قرب المنادى من قلب الشاعر، وسعدون أحد أصدقاء الشاعر .

2. حذف حرف الجر (رب) وهذا الحرف لا يجر إلا النكرة، وأنه يجر محذوفا ومذكورا، وجرها محذوفةيكون كثيرا بعد الواو والفاء وبل حروف العطف وبدون هذه الحروف قليل(الأشموني، 233/2)، ومن شواهد الحذف في

شعر البغدادي في مثل قوله **(الديوان،65)**:

وقوافٍ على جماجم أخرى كبناءٍ على بقايا بناءِ

وبحورٍ شعريةٍ أفرغوها في شعاب صخرية جرداء

والتقدير (ورب قواف ... ورب بحور ...) ومما سبق ظهر لنا دور الحذف في تحقيق الترابط والتماسك الذي يجعل النّصّ خالي من العيوب قدر المستطاع كما أن الحذف يزيد من إثارة الذهن في تقدير المحذوف ويبعثه إلى التفكير والتأمل في فراغات النّصّ ينتج عنه تكرار واضح بين اللفظ المذكور وبين العنصر المحذوف، والمرجع العائد إلى المذكور، يلمس معها المتلقي ترابطاً واضحاً بين جمل النّصّ، ولهذا (كل كاتب أريب يحرص على أن تكون كلماتهُ في المكاتبة مطابقة لأحكام التحرير سالمة من الخطأ واللحن....) **(السراج،145/1)**، وظاهرة الحذف من أكثر عناصر التركيب بروزا في الشعر بصفة عامة فقد استخدمها الشعراء بشتى مظاهرها من حذف الحرف والفعل والفاعل والمفعول والمبتدأ والخبر إلى غير ذلك مما يحتاجه السياق ولا يجه الأسلوب أو يخل بالمعنى ويكون هذا الحذف بدليل واضح عليه كما يجب أن يكون له مرجعية في

الكلام أو في المقام أو في الحال. وتظهر أهمية الحذف ؛ عند تقدير المحذوف وبيان مرجعيته، بحيث يؤدي ذلك إلى التماسك من خلال التكرار بين اللفظ المذكور وتقدير اللفظ المحذوف ومعرفة المرجعية بين الجملتين الجملة الأولى التي ذكر فيها والثانية التي حذف منها ؛ قال تعالى ﴿وَلَمَّا وَرَدَ مَاءَ مَدْيَنَ وَجَدَ عَلَيْهِ أُمَّةً مِنَ النَّاسِ يَسْقُونَ﴾،(القصص:22)، عند النظر بتمعن في هذه الآية نستطيع أن نقدر المحذوف من هذه الآية وهو قوله (يسقون مواشيهم) فالحذف عندما يقع في موقعه يرفع من شأن المتكلم ويزيد الكلام بلاغة ولا يمل القاريء من تكراره ويكون أشد لصوقا بالعقل من الكلام المطنب فيه .

الخاتمة :

1. شعر عبد المولى البغدادي حفل بظاهرة الحذف في مختلف أقسام الكلمة من اسم وفعل وحرف وهذا الحذف لم يكن عشوائيا بل وجد لما وراء هذا المعنى ليؤدي الغرض ويزيد المعنى عمقا ويجعل القاريء يمعن الذهن والتفكير في المعنى المقصود فالشاعر لا يريد المعنى الظاهر من اللفظ.

2. المرجعية في الحذف لها أثر واضح في تقدير المحذوف بدون هذه المرجعية وتحديدها لا نستطيع أن نقدر المحذوف فيصبح الكلام مبهما لا يستطيع أحد تفسيره .

3 – شعر البغدادي غني بالقضايا الفكرية واللغوية والبلاغية، فقد استطاع تكثيف درجة شعريته من خلال حذفه للتراكيب اللغوية المختلفة التي أثرت في تأدية الدلالة المعنوية .

4. يتحد سياق الحذف في الإذاء التعبيري عن المعنى المراد مع مقتضى الأغراض البلاغية المختلفة، وما يتطلبه الحال والمقام، وهذا مقصود من الشاعر متعمد منه في الإذاء، ذلك لأن هذا القصد شرط لوجود الإبداع الحقيقي في سياق اللغة.

5. إن الحذف في قصائد الديوان الشعري للبغدادي بأنواعه المختلفة ليس بناء إيقاعي ولساني مركب تركيب شعري متماسك البنية النصية ومحكم الصنعة فحسب، ولكنه في واقع الأمر تنسيق ذهني إبداعي يعبر عن مدركات الذات الشاعرة في تفاعلها مع وجودها الخاص ومع العالم الخارجي ومع مكونات اللغة(الاسم والفعل والحرف). يقول أحمد العاقد: (يخضع النسق الشعري في اشتغاله اللغوي والتخيلي على مبدأ التفاعل بمستوياته المتعددة التي تضمن للنص الشعري بعده مدى التفاعل التواصلي

الخاص وتجعل من القصيدة صوتا تداوليا للشاعر في سياق تخاطبي وثقافي محدد).

6. لقد استثمر الشاعر ملكته اللغوية لأنتاج نص شعري يحس قارئه من خلال تتبعه لقصائد ديوانه بذلك الأنسياب والسلاسة والسهولة عند الأنتقال من بيت إلى أخرى ومن فقرة إلى أخرى ومن مقطع إلى الذي يليه وكأن هناك تناغما داخليا يربط كل فقرات ومقاطع النص ببعضها فتراها وحدة واحدة .

7. استفاذ الشاعر من قدرة اللغة العربية وسعتها في إذاء المهام التي أرادها للتعبير بأساليب مختلفة، تناسب الفضاء اللغوي والدلالي.

8. الشاعر المعاصر اختلف عن الشاعر القديم في استخدام تقنية الحذف وذلك لتأثره بالشعر العالمي والنقد المعاصر الذي اهتم بهذه الظاهرة اهتماما بالغا، وذلك لأن الحذف الغير مخل بالمعنى يتمشى مع العصر وعجلة الحياة المتسارعة، وخير دليل على ذلك ابتعاد الشاعر عن الجمل والقصائد الطويلة، واقترابه من المقطوعات الشعرية القصيرة ليصل إلى الومضة التي أرادها .

9. إن ماذكرته في هذا المبحث البسيط ليس إلا كشفا مختصرا أبرزت فيه ظاهرة أسلوبية اتبعها الشعراء وهي (الحذف) محاولا إظهار جمالياتها في شعر البغدادي.

المصادر والمراجع:

- إبراهيم عبد الله رفيدة. (2002). الحذف في الأساليب العربية. كلية الدعوة الإسلامية. ط1.

- ابن رشيق. (1994). العمدة في محاسن الشعر وإذابه. دمشق: مطبعة الكاتب العربي. ط2.

- ابن رشيق. العمدة في محاسن الشعر وإذابه. موقع الوراق: http://www.alwarraq.com.

- ابن سلّام الجمحي، طبقات فحول الشعراء المحقق: محمود محمد شاكر مطبعة المدني ط1 1980

- جمال الدين محمد منظور. (1414ه). لسان العرب. بيروت: دار صادر. ط3.

- حسن إبراهيم الحفظي، شرح الرضي لكافية ابن الحاجب، لمحمد بن الحسن الإستراباذي الرضي. السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- حسن حمد.المقتضب لأبي العباس محمد بن يزيد المبرد. بيروت: دار الكتب العلمية.ط1. 1999

- خالد الأزهر. التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح، بيروت: دار الكتب العلمية. ط1

- سعدون السويح. (1999). ديوان الشاعر عبد المولى(على جناح نورس). ط1.

- عبد السلام هارون. (1988). كتاب سيبويه. لعمرو بن قنبر سيبويه. القاهرة: مكتبة الخانجي. ط3.

- عبد القاهر الجرجاني. (2002. أسرار البلاغة. تعليق محمد رشيد رضا. بيروت: دار المعرفة. ط1.

- عبد القاهر الجرجاني. دلائل الإعجاز المحقق: محمود محمد شاكر أبو فهر دار المدني بجدة ط3 1992

- عبد المولى البغدادي.(2005). مولاي عبدك بين اليأس والأمل. إشراف الهيئة العامة للأوقاف وشؤون الزكاة. طرابلس: دار الخمس للطباعة. ط1.

- مازن المبارك ومحمد حمد الله. مغني اللبيب عن كتب الأعاريب لابن هشام. دمشق: دار الفكر. ط6.

- محمد علي النجار. (1983). الخصائص لابن جني. بيروت: عالم الكتب. ط3.

- محمد حماسة عبد اللطيف. (2003). بنا الجملة العربية. القاهرة: دار غريب للطباعة.

- محمد عبد الحميد. المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر؛ تأليف أبي الفتح ضياء الدين نصر الله ابن محمد بن عبد الكريم المعروف بابن الأثير الموصلي.

- محمد علي السَّراج، اللباب في قواعد اللغة وآلات الأدب النحو والصرف والبلاغة والعروض واللغة والمثل: خير الدين شمسي باشا ــ دار الفكر ـ دمشق ط1- 1983 م

- نعيم زرزور. (1987). مفتاح العلوم للسكاكي. بيروت: منشورات دار الكتب العلمية. ط2.

- يوسف الشيخ محمد البقاعي. أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك لابن هشام. دار الفكر للطباعة والنشر

- القصيدة خارج الورقة، المعهد العربي للبحوث والدر

جريمة القذف والسب وعقوبتهما بين الشريعة والقانون

د. سالم فرج علي عبد الحفيظ، كلية التربية، جامعة الزيتونة.

الملخص

تهدف هذه الدراسة الى معرفة العلاقة بين القذف والسب والشتم وحدودهما في الشريعة الإسلامية والقانون الجنائي وما قامت به الشريعة لمنع الإساءة للإنسان أو المساس بسمعته وشرفه وحمايتهما بتطبيق العقوبات الرادعة وعدم التهاون مع المجرمين وهذا ما سنوضحه في هذا البحث بإتباع المنهج التحليلي النظري عبر دراسة عقوبات هذه الجرائم وتم تقسيم الدراسة إلى ثلاث مباحث رئيسية.

المقدمـــة

بسم الله والحمد لله والصلاة والسلام على النبي الأمي الذي بعته الله رحمة للعالمين، وكان بشير بالجزاء الحسن لمن عمل خيرًا، ونذير بالعقاب لمن عمل شرًا، وعلى آله وصحبه الأكرمين، الذين كانوا نجوم الشرع، والهداة إلى نوره بعد النبي المبعوث، ورواة السنة النبوية إلى الأجيال الإسلامية قاطبة وعلى من اتبعهم بإحسان إلى يوم الدين وبعد، فقد اقتضت الحكمة البالغة، والرحمة الواسعة أن شرع الله العقوبات على الجرائم والجنايات الواقعة بين الناس بعضهم على بعض في النفس، والبدن، والعرض، والمال، فترتب على كل جريمة أو جناية ما يناسبهما من العقوبة، ويليق بها من النكال، على من يستحقونها، كبروا أو صغروا، ففرض الشارع الإسلامي عقوبة القذف ونفي النسب حفظًا للأعراض كما فرض العقوبات على باقي الحدود حفظًا للعقول والكرامة والإنسانية.

ذكرت القذف والسب، واللعان والتعزير والفرق بينهما من حيث عقوباتهم وتطبيقاتها والنصوص الدالة عليهما في الشريعة الإسلامية والقانون الوضعي وأمثله وقرائن على تطبيق العقوبة

على القاذف في الشريعة والقانون وكذلك، السب وعقوبته وبيان تحريم السب والشتم في الكتاب والسنة.

وتناولت حد اللعان والتعزير، والنصوص الواردة من الكتاب والسنة والقياس وهو خاص بالأزواج فقط، في حالة شهد الزوج على زوجته بالزنا ويشهد أربع شهادات انه لمن الصادقين وينفي الولد ونسبه للزاني. **(ابن العربي: 1330/3).** وقسمت البحث إلى ثلاثة محاور، المحور الأول: (جريمة القذف)، والمحور الثاني: (حد السب)، والمحور الثالث: (الحد والتعزيز)، وذيلته بخاتمة وتوصيات.

أهداف البحث

1. السب والقذف من الجرائم اليومية التي تحدث في مجتمعنا لذلك يجب معرفة عقوبتهما في الشريعة والقانون.

2. التعرف على حكمهما وأدلتهما من الشريعة الإسلامية لعامة الناس.

3. توضيح دور العقوبات في حماية أمن المواطن والمجتمع في حالة تنفيذها على المجرمين والخارجين عن القانون.

4. تهدف هذه الدراسة إلى بيان أهمية عدم الإساءة للأخرين ولتحقيق الردع العام والحد من انتشار هذه الجرائم.

5. تحليل النصوص الشرعية المتعلقة بجريمتي القذف والسب.

أسباب اختيار الموضوع

1- التعريف بأن تطبيق الشريعة هو الرادع لكل من تسول له نفسه أن يقترف أي جريمة.

2- وجود علاقة بين جريمتي السب والقذف فهما محرمان شرعا وليستا من خلق المؤمن.

3- لأن جريمتي السب والقذف انتشارها واسع في المجتمعات الإسلامية وتحتاج لدراسة

منهج البحث:

واتبعت في هذه دراسة المنهج التحليلي النظري

1- تخريج الآيات القرآنية من موضعها في الصورة مع بيان الصورة ورقم الآية ووضعها في علامة التنصيص.
2- كذلك تخريج نصوص الحديث النبوي من موضعها في البحث ومصادرها ووضعها بين علامات التنصيص.
3- ترجمة الاعلام.
4- وعند اقتباس أي نص وضعه بين علامات التنصيص.

مصطلحات الدراسة: (القذف – اللعان – السب – الجريمة – العقوبة – الشريعة)

أولًا: جريمة القذف:

القذف في اللغة والاصطلاح وحكمه:

القذف لغةً: هو الرمي بالشيء فالقذف بالحجارة هو الرمي، وقذف المحصنة أي سبها فالقذف هو السب. **(ابن منظور11/ 183).**

القذف اصطلاحًا: هو الرمي بالزنا أو نفي النسب بأية وسيلة كانت وفي حضور المقذوف أو غيبته وفي علانية أو بدونها . **(ابن همام 317/11) و (بن قدامة: 147/1).**

"تعريفه عند الفقهاء: عرفه الحنفية: بانه الرمي بالزنا، وعرفه المالكية: بانه نسبة آدمي مكلف غيره حرا عفيفا بالغا أو صغيرا يطيق الوطء لزنا أو قطع نسب مسلم ". **(الحطاب، 298/6).**

يقول الفقهاء أن المراد بالقذف في الشرع، هو الرمي بصريح الزنا أو نفي النسب، وهو القذف الذي يجب فيه الحد شرعا. **(الحطاب 337/6).**

حكم القذف في الشريعة الإسلامية:

أولا: الدليل من القرآن الكريم:

الدليل على حرمته ووجوب الحد فيه.**(عاشور، ص308.)**

أ- قوله تعالى: { وَالَّذِيْنَ يَرْمُوْنَ الْمُحْصَنٰتِ ثُمَّ لَمْ يَاْتُوْا بِاَرْبَعَةِ شُهَدَآءَ فَاجْلِدُوْهُمْ ثَمٰنِيْنَ جَلْدَةً وَّلَا تَقْبَلُوْا لَهُمْ شَهَادَةً اَبَدًاۚ وَاُولٰٓئِكَ هُمُ الْفٰسِقُوْنَ } **(سورة النور:الاية4)**

هذه الآية فيها بيان حكم جلد القاذف للمحصنة، وهي الحرة البالغة العفيفة، فإذا كان المقذوف رجلا فكذلك يجلد قاذفه أيضا ليس في هذا نزاع بين العلماء فأما إن أقام القاذف بينة على صحة ما قاله، رد عنه الحد فأوجب على القاذف إذا لم يقم بينة على صحة ما قاله ثلاثة احكام:

أحدهما : أن يجلد ثمانين جلدة ، **الثاني** : أنه ترد شهادته دائما ، **الثالث** : أن يكون فاسقا ليس بعدل، لا عند الله ولا عند الناس **(القرطبي : معنى الآية 4، النور)** .((وقد يعد اعتداء الرجل بزناة أشد من اعتداء المرأة بزناها لأن الرجل الزاني يضيع نسب نسله فهو جان على نفسه، وأما المرأة فولدها لا يلحق بها فلا جناية على نفسها في شأنه، وهما مستويان في الجناية على الولد بإضاعة نسبه فهذا الفارق الموهوم ملغي في القياس)). **(ابن عاشور: 158/18)** و**(عاشور، ص309)**.

ب ـ قوله تعالى: **{إِنَّ الَّذِينَ يَرْمُونَ الْمُحْصَنَاتِ الْغَافِلاَتِ الْمُؤْمِنَاتِ لُعِنُوا فِي الدُّنْيَا وَالآخِرَةِ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ}** **[النور:23]**، المراد بالمحصنات، العفيفات، وبالغافلات الغافلات عن الفواحش لم يعرفن بها. **(الطبري سورة النور الآية 23)**.

ج ـ قوله تعالى: **{وَالَّذِينَ يُؤْذُونَ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ بِغَيْرِ مَا اكْتَسَبُوْا فَقَدِ احْتَمَلُوْا بُهْتَانًا وَّاِثْمًا مُّبِيْنًا}** **[الأحزاب:58]**، ووجه الاستدلال أن الله تعالى حرّم أدية المسلمين، ومن الاذية تشبه إلى فعل الزنا. **(ابن كثير سورة الأحزاب الآية 58)**

ثانيا: الدليل من السنة:

الدليل من السنة على حرمة القذف وإقامة الحد فيه:

ـ عن أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم قال ((اجتنبوا السبع الموبقات قالوا: يا رسول الله وما هي؟ قال((الشرك بالله، والسحر، وقتل النفس التي حرم الله إلا بالحق، وأكل الربا، وأكل مال اليتيم، والتولي يوم الزحف قذف المحصنات المؤمنات الغافلات)).

(البخاري، رقم الحديث: 2766، ومسلم، رقم الحديث 89).

عن ابن عباس قال: أن رسول الله صلى الله عليه وسلم (خطب الناس يوم النحر فقال: ((يا أيها الناس أي يوم هذا؟ قالوا: يوم حرام. قال : "فأي بلد هذا؟ قالوا: بلد حرام قال فأي شهر هذا ؟، شهر الحرام، قال : فإن دماءكم وأموالكم وأعراضكم عليكم حرام، كحرمة يومكم هذا، في بلدكم هذا، في شهركم هذا، فأعادها مرارا، ثم رفع رأسه فقال :اللهم هل بلغت" قال ابن عباس: فوالذي نفسي بيده إنها لوصيته إلى أمته:" فليبلغ الشاهد الغائب لا ترجعوا بعدي كفارا يضرب بعضكم رقاب بعض)) **(البخاري: ورقم الحديث: 66).**

عن أبي هريرة قال: (قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " لا تحاسدوا ولا تناجشوا ولا تباغضوا ولا تدبروا، ولا يبع بعضكم على بيع بعض، وكونوا عباد الله إخوانا، المسلم أخو المسلم، لا لا يظلمه، ولا يخذله، ولا يحقره، التقوى هاهنا. ويشير إلى صدره ثلاث مرار. بحسب امرئ من الشر أن يحقر أخاه كل المسلم على المسلم حرام دمه وماله وعرضه" (مسلم: رقم الحديث: 257).

ثانيًا: الحكمة من حد القذف وأنواعه واسقاطاته وعقوبته

أولا: الحكمة من حد القذف:

1ـ منع أن تشيع الفاحشة في المؤمنين بكثرة الترامي بها وسهولة قولها، ودليل قوله تعالى: {إِنَّ الَّذِينَ يُحِبُّونَ أَن تَشِيعَ الْفَاحِشَةُ فِي الَّذِينَ آمَنُوا لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ فِي الدُّنْيَا وَالآخِرَةِ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لاَ تَعْلَمُون}[النور:19].

2. تتحقق في الرجل والمرأة على السواء، وإن رمي الرجال الذين اشتهروا بالعفة والتقوى بهذه الفاحشة من غير بينة يحل عري الأخلاق ويسهل ارتكاب هذه الجريمة ممن يتردد فيها من الشباب، **(ابن هشام: 12/ 383، المحلى 11/268_269)**

أنواع القذف:

1ـ قذف الزوجة إذا قذف الزوج زوجته، وأنكرت الزوجة ما قذفها به، فإن الحاكم يلاعن

بينهما، ولا حد عليهما، فالزوج الملاعن إذا سمي الرجل الذي رمي زوجته به، فإنه يحد لقذفه إلا أن يثبت زناه ولو بغيرها فلا يحد. **(عاشور:4\164).**

2ـ نوع يجب أن يحد عليه القاذف وهو ما كان قذف بالزنى أو نفئ النسب.

3ـ نوع يجب فيه التعزيز لا الحد وهو ما كان قذفا يغير الزنى أو نفئ النسب أو ما اختل فيه شرط من شروط الحد.

4 ـ القذف قد يكون صريحا بالزنى كقول القاذف للمقذوف يا زاني، أو ريتك تزنى.

5ـ وقد يكون غير صريح كقول القاذف للمقذوف يا فاجر أو يا فاسق أو يا لوطي ففي هذه الحالة كان كافيا لاحتماله ـ

فلا يجب به الحد إلا أن يريد القذف فيحد". **(أبي يعلي ص270).**

اسقاطات حد القذف:

يسقط حد القذف بما يلي:

1ـ "عفو المقذوف عن القاذف: فلو طلب بالحد ثم عفا سقط الحد عن القاذف، على الصحيح من أقوال أهل العلماء. فذهب الشافعية والحنابلة: إلى ان للمقذوف الحق ان يعفو عن القاذف، قبل الرفع للإمام او بعد، وذهب المالكية إنه لا يجوز العفو بعد الرفع للإمام، إلا الابن في ابيه، وذهب الحنفية: لا يجوز العفو عن الحد سوأ رفع للإمام او لم يرفع، وسبب الخلاف بين الائمة الأربعة: هل هو الحد حق الله أو حق للأدميين أو لكليهما". **(ابن رشد: 231/2، أبو بكر: 106/10، ابن هشام، 217/8).**

2ـ ثبوت الزنا على المقذوف: إما باكتمال أربعة شهود، أو بإقرار المقذوف به، وإذا ثبت حد القذف بشهادة الشهود، ثم رجعوا عن شهادتهم قبل إقامة الحد، سقط الحد باتفاق الفقهاء وكذلك لو شهد ثلاثة أشخاص على شخص بالزنا فإنهم يحدون حد الفرية أي القذف.

3ـ اللعان: وذلك بالنسبة للزوج في قذفه لامرأته، بالزنا، ونفي حملها أو ولدها منه ولم يعلم بنية ما رماها به، فيدرأ حد القذف عن نفسه بملاعنته. **(الموسوعة الفقهية 33/16، صحيح فقه السنة 72/4_73)**

القذف في الشريعة الإسلامية وعقوبته:

فهو حرام وجريمة تجب به عقوبة محددًة شرعا، وهي الجلد ثمانين جلدة مع عدم قبول شهادة القاذف لفسقه إلا بعد التوبة والإنابة فإن الله غفور رحيم (وهي ثمانون جلدة) وهي أن يرمي القاذف المقذوف بالزنا أو بنفيه عن نسبه.

أما السبب والإهانة أو العيب فيعاقب عليها لا بالحد وإنما بالتعزير بقدر ما يرى القاضي. **(ابن العربي 342/3).**

عقوبة القاذف

للقذف عقوبتان: أصلية وتبعية وهذا مستفاد من قوله سبحانه وتعالى { **وَالَّذِيْنَ يَرْمُوْنَ الْمُحْصَنٰتِ ثُمَّ لَمْ يَأْتُوْا بِأَرْبَعَةِ شُهَدَاءَ فَاجْلِدُوْهُمْ ثَمٰنِيْنَ جَلْدَةً وَّلَا تَقْبَلُوْا لَهُمْ شَهَادَةً اَبَدًا تجم وَأُولٰئِكَ هُمُ الْفٰسِقُوْنَ** } **[النور:4].**

العقوبة الأولى أصلية وهي ثمانين جلدة.

العقوبة الثانية: تبعية وهي عدم قبول الشهادة والدفع بالفسق.

وتؤثر التوبة في العقوبة الأولى وهي الجلد باتفاق الفقهاء. **(ابن هشام 201/10).**

أما تأثيرها في العقوبة الثانية فمحل خلاف بين الفقهاء.

عقوبة القذف في القوانين الوضعية:

"وتعاقب القوانين على القذف، بالحبس أو بالغرامة أو بهما معًا، وهي عقوبات غير رادعة ولذلك ازدادت جرائم القذف والسب زيادة عظيمة، وأصبح الناس وعلى الأخص رجال الأحزاب يتبادلون القذف، والسب كما لو كانوا يتقارضون المدح والثناء، كل يحاول تحقير الأخر وتشويهه بالحق أو بالباطل، وسيظلون ولكنهم سيتركون أسوأ مثل يحتذى لمن

بعدهم.

لو أن أحكام الشريعة الإسلامية طبقت على هؤلاء، بدلا من القانون لما جرؤا على الكذب كذبة واحدة، لأنها تؤدي إلى الجلد وتسقط شهادته وعدالته فلا رياسه ولا أمر ولا نهي، والعقوبة الرادعة هي التي تصد الناس عن اقتراف الجريمة ". **(عوده 967/1م 266).**

ثالثًا: شروط إقامة الحد على القاذف والقذف المتكرر وأمثلة عليهن

أولا: شروطه على القاذف:

1ـ أن يكون القاذف مكلفا، وهو البالغ العاقل، ولو كان كافرًا في ذمة المسلمين أو سكرانا بحرام، فلا يلزمهم القذف، والدليل على اشتراط البلوغ والعقل. **(المعونة: 3\3):** عن علي بن أبي طالب أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: ((رفع القلم عن ثلاث: عن النائم حتى يستيقظ، وعن الصبي حتى يتكلم، وعن المجنون حتى يعقل)). **(أبو داود، 545/2)، (الترمذي: 32/2)، (أحمد 116/1).**

ثانيًا: شروطه على المقذوف:

1ـ أن يكون المقذوف مسلما محصنا عفيفا مستمرا سلام لوقت إقامة الحد على القاذف، فإن ارتد المقذوف فلا حد على قاذفه ولو أسلم هذا القاذف كما لاحد على قاذف كافر أصلي، وإذا قذفه ثم أقامه بينه أنه زنا حال كفره لزمه الحد. **(الإشراف: 2\876).**

ـ القياس على المسلم الأصلي، لأنه قذف مسلمًا عاقلا محصنا لم يحكم عليه بزنا في الإسلام، فوجب أن يلزمه الحدّ، أصله إذا كان مسلم الأصل.

2ـ أن يكون المقذوف مكلفًا أي: بالغا عاقلاً أي يكون مما يطأ ويوطأ مثله، ويكون القذف بالزنا أو اللواط ولا ينفي النسب. فلا حد على من قذف صبيًا أو مجنونًا بالزنا. **(الشرح الكبير وحاشيته:4\326).**

3ـ أن يقذف المقذوف، ينفي نسب عن أب واحد جد من جهة الأب أو الأم، ولو علا، ولو كان أبو المقذوف

المسلم كافرًا على الراجح **(حاشية الدسوقي على الشرح الكبير: 289/4).**

4ـ أن يعفّ المقذوف عن الزنا قبل القذف وبعده لوقت إقامة الحد على القاذف ووجه اشتراط العفة في المقذوف فلأن المعّرة لاحقه به بالقذف. **(المصدر السابق:291/4)**

5ـ ان يكون المقذوف ذو آلة يتمكن بها من الوطأ، فمن قذف مقطوع الذكر بالزنا فلا حد عليه إن قطع قبل البلوغ أو بعده، ودليل اعتبار قذف مطبقة الوطء قذفا شرعًا. **(المعونة 3\1403، أحكام القران: 3\1333)**

القذف المتكرر:

أولاً: للفرد

إذا كرر القاذف القذف مرارًا لواحد قال له بكلمة واحدة أو بكلمات فلا يتكرر الجلد بتكرار القذف، إلا أن يكرر القذف بعد الحد، فإنه يعاد عليه ولو لم يصرح، بأن قال بعد الحد: ما كذبت أو قال: لقد صدقت فيما قلت. ودليل تكرار الحد عليه. **(الإشراف:2\879، والمعونة: 3\1399).**

ثانيًا: للجماعة:

وإذا قذف جماعة قال لهم: يا زناه، فلا يتكرر الجلد بتعدد المقذوف، وسواء قذفهم في مجلس أو مجالس، بكلمة أو بكلمات، مجتمعين أو متفرقين. **(الإشراف: 2\879، المنتقي: 7\194، المقدمات:3\264)**، ومنها من قال لجماعة: أحدكم زان، فلا يحدّ إذا لا يعرف من أراد، وإن قام به جميعهم. وكذلك إن قام أحدهم فادعى أنه المقصود، لم يقبل منه إلا بالبيان أنه قصده، لأن حد القذف من شرط وجوبه أن يقوم به صاحبة المقذوف، فإذا لم يتعين المقذوف لم يصح قيام أحد به، ولا يتعلق به حق الله تعالى بعد أن يقوم به عند الحاكم من هو ولي فيه. **(المنتقي: 7\149).**

ثانيًا: حد السب:

أولًا: تعريف السب ومفهومه لغة واصطلاحًا:

السب: تعريفه:

لغةً: السب الشتم، ولا قطيعة أقطع من الشتم، والذي يساب سب، والسب: الخمار، العمامة: **(ابن فارس 3/ 63ـ64)**، السّاب الشاتم، ورجل ساب كثير السباب ويقال: لا تسبوا الإبل فإن فيها رقوة الدم. **(ابن منظور ص455ـ456)**.

ـ السب اصطلاحًا: هو كل قول يطعن بالناس مما لا ينطبق عليه القذف بالزنا.

ـ وكذلك: هو مشافهة الغير بما يكرهون. **(عبد المنعم، 391/2)** وإن لم يكن فيه حد، كيا أحمق أو يا ظالم. **(الدمياطي: 4/ 161)**.

تعريف السب في القانون:

عرف قانونا: بعد سبا كل تعبير مشين أو عبارة تتضمن تحقير أو قدحا لا يثبت عليه واقعة معينه. **(القانون رقم11ـ14 المؤرخ في 2 مايو سنة2011 المتضمن قانون العقوبات المعدل ص90)** من خلال التعريف نستخلص أن السب يقوم أساسًا على التعبير بالألفاظ ويشترط أن يكون مشيا بالتحقير أو القدح.

تعريف آخر: هو كل تعبير يشمل أي وجه من وجوه الخدش للشرف أو الاعتبار ويعاقب عليه. **(الشاذلي،2002ص312)**.

مفهوم السب: يعد السب من الجرائم المعاقب عليها شرعًا وقانونًا، لأنها تمس بشرف واعتبار الأشخاص، كما يتشابه السب مع بعض المصطلحات كالقذف والتشهير والإهانة. **(ابن فارس، 3/63ـ64)**.

المطلب الثاني: أدلة تحريم السب من الكتاب والسنه:

أولا: من الكتاب: حرم الله تعالى السب بالدليل الآتي:

قال الله تعالى: **{وَالَّذِيْنَ يُؤْذُوْنَ الْمُؤْمِنِيْنَ وَالْمُؤْمِنٰتِ بِغَيْرِ مَا اكْتَسَبُوْا فَقَدِ احْتَمَلُوْا بُهْتَانًا وَّاِثْمًا مُّبِيْنًا :58]**.

حرم الله تعالى إيذاء المؤمنين والمؤمنات يقول ما ليس فيهم، وحملهم الإثم المبين. **(الجزائري**

مجلد 4/291-292).

ثانيًا: من السنة: عن ابن مسعود رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: ((سّباب المسلم فسوق، وقتاله كفر)) **(البخاري: رقم الحديث 19092).**

وعن أبي ذر رضي الله عنه أنه سمع سول الله صلى الله عليه وسلم يقول ((لا يرمي رجل رجلا بالفسق، أو الكفر، إلا ارتدت عليه، إن لم يكن صاحبة كذلك)) **(البخاري: رقم الحديث 6045).**

- عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: ((المتسابان ما قالا فعلى البادئ ما لم يعتد المظلوم)) **(مسلم، 109/16 رقم 2587).**

- عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: ((من قذف مملوكا بالزنى يقام عليه الحد يوم القيامة إلا أن يكون كما قال)) **(مسلم: 1660، والبخاري :16858).**

تحريم السب في القوانين الوضعية:

بين القانون ان السب جريمة وفرض عليه عقوبة وكذلك حرمت القوانين والتشريعات الوضعية السب وأوردت ذلك في نصوصها القانونية كالآتي:

1- السب العلني: حدد الشرع لجريمة السب العلني جناية يعاقب عليها في كل القوانين العربية بمواد تختلف من حبس إلى غرامة، ومن بلد إلى آخر.

2- "السب الموجه للأفراد: فتكون العقوبة الحبس من شهر إلى ثلاثة أشهر وغرامة مالية كما جاء في بعض القوانين للدول العربية". **(فتوح الشاذلي، الكتاب الثاني، ص353).**

السب والمصطلحات الأخرى المشابهة اختلافها واتفاقها مع القذف: -

1- تتفق كل من الشريعة الإسلامية والقوانين الوضعية في أن السب هو نسبة أشياء غير صحيحة لشخص ما. **(ابن هشام، 383/12).**

2- حرمت الشريعة الإسلامية والقوانين الوضعية السب، باعتباره يخدش كرامة الإنسان.

3- تتفق جريمة السب مع المصطلحات المشابهة لها في ترتيب ضرر معنوي للشخص.

4- يعتبر السب من الجرائم الماسة بعض الإنسان شرعًا وقانونًا.

5- يتفق السب مع جريمتي القذف والتشهير في ركن الإسناد.

6- تتفق جريمة السب مع الإهانة في أن كلاهما يؤدي إلى الاحتقار والإساءة، **(عبدالقادر عودة، ج455/2)**.

ثالثًا: عقوبتي التعزيز واللعان في حدي السب والقذف:

أولًا: التعزير وأنواعه وخصائصه:

التعزير في اللغة:

التأديب مطلقًا وهو مأخوذ من العزر بمعنى الرد والردع والمنع والتعطيل والتوتير والتأديب يقال عزره أي رده وردعه وأصل التعزير والتأديب وهو من الأضداد لأنه طريق إلى توفير إذا اقتنع به وحرف عن الدناءة حصل له الوقار، فهو من أسماء الأضداد.

تقول عزرته بمعنى أكرمته ولمته، وتقول عزرته بمعنى أديته وعظمته، **(ثلاثة كتب في الأضداد للأصمعي، وللسجستاني، ولابن السكيت ص 238 ـ 239)**.

تأديب والتعزير: تأديب دون الحد، وأصله من العزر بمعنى الرد والردع **(المطرزي: ص314)**.

تعريفه عند الفقهاء: عرف الفقهاء بأنه تأديب على ذنوب لم تشرع فيها حدود. **(أبي يعلي ص278: نهاية المحتاج 17/8)**، ومشروعيته من الكتاب والسنة.

التعزير يطلق على التقييم والتعظيم ومنه قوله تعالى { **لِّتُؤْمِنُوْا بِاللّٰهِ وَرَسُوْلِهٖ وَتُعَزِّرُوْهُ وَتُوَقِّرُوْهُ وَتُسَبِّحُوْهُ بُكْرَةً وَّاَصِيْلًا** }[الفتح:9]

- وفي السنة (قوله صلى الله عليه وسلم في سرقة الثمر إذا كان دون النصاب ((غرامة مثليه وجلدات نكال) **(أخرجه النسائي في السنن كتاب قطع السارق باب التمر يسرق بعد أن يأويه الجرين سنن النسائي بحاشيتي السيوطي والسندي 86/8)**.

خصائص التعزير:

1ـ أنه غير مقدره وأمره متروك للإمام بحسب كل جريمة وبحسب الجاني فهو محل اجتهاد ولي الأمر لذلك لم يتفق الفقهاء على مقداره، **(بهنسي، ص44).**

2ـ يجوز ضم نوع منه إلى نوع آخر كالضرب والنفي أو الحبس إذا رأى القاضي المصلحة في ذلك. **(بهنسي، ص187).**

3ـ التعزير يوقع على المكلفين وغير المكلفين وعقب التعزير لارتداء بالشبهات بخلاف الحدود.

4ـ التعزير ليس حاجه بالإمام ولغيره أن يعزره.

5ـ عقوبة التعزير ثقيل العقوبة من ولي الأمر.

6ـ ويختلف العفو فيها باختلاف الحقوق.

أنواع العقوبات التعزيرية:

التعزير عقوبة تختلف باختلاف الناس، اختلاف المعصية، واختلاف الزمان، واختلاف المكان والعقوبات التعزيرية أنواع منها:

1- ما يتعلق بالجاه كالتوبيخ، والتشهير، والعزل عن المنصب.

2- ما يتعلق بتقيد الإرادة كالحبس والنفي.

3- ما يتعلق بالأموال كالإتلاف والغرامة ومنع التصرف.

4- ما يتعلق بالأبدان كالقيد والجلد والقتل.

5- ما يتعلق بالأبدان والأموال كجلد السارق من غير حرز مع إضعاف الغرم عليه.

والتعزير يكون بحسب المصلحة، وعلى قدر الجريمة ولكل شخص تعزير يؤديه ويردعه.

"ويجوز التعزير بالقتل إذا لم تندفع المفسدة إلا به، مثل قتل المفرق لجماعة المسلمين والداعي إلى غير كتاب الله والسنة النبوية، والداعي للبدعة، والجاسوس مسلما كان او كافرا." **(وهبة الزحيلي، ص 248).**

ثانيًا: الفرق بين الحد والتعزير ورأي العلماء في التعزير

ـ أن الحد مقدر شرعا، والتعزير غير مقدر، وقد اختلف في تقدير حده الأدنى والأعلى أما أقل التعزير فجمهور الفقهاء متفقون على عدم تحديد أقله وأما تحديد أكثره ففيه خلاف مشهور بين العلماء على أربع مذاهب:

1ـ مذهب المالكية: لا حد لأكثره فيجوز للإمام أن يزيد في التعزير على الحد إن رأى مصلحة في ذلك، بل هو بحسب الجناية والجاني والمجني عليه، وفي تبصرة الاحكام لابن فرحون قال الماوردي، في بعض الفتاوي ((وأما تحديد العقوبة فلا سبيل إليه عند أحد من أهل المذاهب، فأمالك يجوز في العقوبات فوق الحد فيزاد على الحدود، وقد أمر مالك بضرب رجل وجد مع صبي قد جرده وضمه إلى صدره فضربه أربعمائة فانتفخ فمات ولم يستعظم مالك ذلك)) **(ابن فرخون، 2/214ـ215).**

2ـ مذهب الحنفي: أكثره تسعه وثلاثون سوطًا عند أبي حنيفة ومحمد. **(أبي يوسف 4/184).** وقال أبو يوسف. **(الحضري، ص189).** يبلغ به خمسه وسبعين سوطًا.

واستدل الحنفية بالسنة بقوله صلى الله عليه وسلم: ((من بلغ حدًا في غير حد فهو من المعتدين)) **(البيهقي 8/327).**

3ـ مذهب الحنابلة: أخذ الإمام أحمد بطاهر قوله صلى الله عليه وسلم ((لا يجلد أحد أحدًا فوق عشرة أسواط إلا في حد من حدود الله)). **(أحمد، 3/ 466)،** فلم يزد أحمد رحمه الله فوق العقوبات على عشرة.

4ـ مذهب الشافعية: للشافعي رأيان:

فقد روي عنه أنه قال بمثل قول أبي حنفية في الحد (الشربيني: مغني المحتاج، ج4 ص193) وقال أيضا لا يبلغ العشرين. وحجته ماورد عن النبي صل الله عليه وسلم في الصحيحين وغيرهما مما ذكر أعلاه في حجة الامام احمد، ورأيه أيضا أن العقوبة التعزيرية غير محدودة تركت للقاضي ليختار ما يناسب الجريمة والجاني والمجني عليه، والزمان والبيئة، فيجتهد في ذلك ويختار

الأنسب والأقرب إلى تحقيق الغاية أما الحد فعقوبته محددة بتحديد الشارع فلا تقبل الاجتهاد ولا تزيد ولا تنقص ولا تختلف باختلاف الأشخاص والزمان والمكان.

"وفي مجال التعزير لا يجوز أن يبلغ به في معصية قدر الحد فيها إلا في حالات استثنائية نبهت عليها، وبينت رأى العلماء فيها فلا يبلغ بالتعزير على النظر والمباشرة حد الزنى، ولا على السرقة من غير ضرر حد القطع، ولا على الشتم بدون قذف حد القذف وهذا قول طائفة من أصحاب الشافعي وأحمد". **(ابن حجر، 12/ 18).**

والاعتداء على الإنسان ببعض أنواع السب أقوى من الاعتداء عليه بالسب بالقلم فكانت العقوبة بنوع من السب أشد من عقوبة الاعتداء عليها بالسب بالقلم، ولما كان الاعتداء على النفس بالسب بالقلم أقوى من الاعتداء عليها بمجرد السب باللسان كانت العقوبة على الاعتداء على النفس بالسب بالقلم أشد من عقوبة الاعتداء بمجرد اللسان وهكذا كلما تفاوتت مراتب الجنايات لم يكن هناك يد من تفاوت مراتب العقوبات حتى يقع التناسب بين العقوبة والجريمة فيتحقق بذلك العدل والرحمة والله أعلم

ثالثًا: حد اللعان واختلاف الفقهاء في إقامته:

تعريف اللعان: التعريف اللغوي لعنه، كمنعه: طرده، وأبعده، فهو لعين وملعون، ملاعن، والاسم اللعان والعانية واللعنة، بالضم : من يلعنه الناس واللعين من يلعنه كل احد **(الفيروز أبادي ص1231)** .

التعريف الاصطلاحي: هو أن يقول الزوج في مكان عام أشهد بالله أني لمن الصادقين فيما رميت به زوجتي هذه من الزنا بفلان، وإن هذا الولد من زنى، وما هو مني، وإن أراد ان ينفي الولد يكرر ذلك رابعًا ثم يقول في الخامسة لعنة الله علي أن كنت من الكاذبين فيما رميتها به من الزنا بفلان إن كان ذكر الزاني بها، وأن هذا الولد من الزنا وما هو مني.

فإذا قال هذا فقد أكمل لعانه وسقط حد القذف عنه ووجب حد الزنا على زوجته. **(الماوردي ص221)**، إلا ان تلاعن فتقول: أشهد بالله أن زوجي هذا لمن الكاذبين فيما رماني به من

الزنا بفلان وإن هذا الولد منه وما هو من زنى، وتكرر ذلك أربع مرات ثم تقول في الخامسة غضب الله علي إن كان زوجي من الصادقين.

حد اللعان: هذا الحكم يقوم مقام الحد عند الحنفية إذا وجد قذف، ولكن كان من الزوج لزوجته فهو قذف يسقط فيه الحد، ويكون له أخر حكم.

أدلته من الكتاب والسنة:

أولاً: من الكتاب:

لقوله تعالى: {**وَالَّذِيْنَ يَرْمُوْنَ اَزْوَاجَهُمْ وَلَمْ يَكُنْ لَّهُمْ شُهَدَآءُ اِلَّآ اَنْفُسُهُمْ فَشَهَادَةُ اَحَدِهِمْ اَرْبَعُ شَهٰدٰتٍۭ بِاللّٰهِ اِنَّهٗ لَمِنَ الصّٰدِقِيْنَ والْخَامِسَةُ اَنَّ لَعْنَتَ اللّٰهِ عَلَيْهِ اِنْ كَانَ مِنَ الْكٰذِبِيْنَ**} [النور: 6_7].

يستفاد من نص أمران:

1ـ أن رمي الزوجة لا يوجب عليه الحد.

2ـ انه يحل محل اللعان، وقد فسره القرآن الكريم بأن يحلف الرجل أربع مرات أنه صادق، والخامسة يقرن بحلفه أن لعنة الله عليه وإن كان من الكاذبين، وهي تحلف أربع مرات أنه كاذب، والخامسة أن عليها غضب الله إن كان من الصادقين.

ثانيا: من السنة:

ـ عن ابن عمر أنه قال: (قال رسول الله صلى الله عليه وسلم للمتلاعبين: حسابكما على الله؛ أحدكما كاذب لا سبيل، قال: لا مال لك، وإن كنت صادقا عليها فهو بما استحللت من فرجها، وإن كنت كذبت عليها، فهذا أبعد لك منها) متفق عليه **(نيل الأوطان 65/7)**.

إن هذا الحديث دل على وجوب التفريق بينهما إذا أتم اللعان وحكمه ذلك واضحة لأن الثقة، قد زالت، والحياة الزوجية مبنية على المودة والثقة.

حد اللعان وطرق إقامته:

ـ "أن الزوجة التي تجب اللعان بدل حد القذف إذا لم يأت زوجها بأربعة شهداء هي الزوجية

القائمة حقيقة أو حكما، بإن تكون معتدة من طلاق رجعي، ولا تعتبر زوجة إذا كانت أجنبيه بأن طلقها وانتهت عدتها، ويوضع الخلاف هو فيما إذا كانت مطلقة طلاقًا بائنًا وقذفها بالزنى، ويحكي أبو بكر الرازي في كتابه أحكام القرآن أن الفقهاء اتفقوا على انه لو رماها بالزنى من غير أن يكون في ضمن نفي الولد، فإن الحد يقام ولا لعان في هذه الحالة" (الجصاص 292/3).

ـ وأما إذا كان القذف بنفي الولد، بان قال لمعتدته من طلاق بائن، هذا الولد ليس مني، وهذا في معناه رمي بالزنا، وقال ابن شبرمة وطائفة من التابعين، ومالك فيما رواه عن ابن وهب: إنه يجب اللعان، ولا يجب الحد، وقد رأى ذلك الرأي الشعبي، فقد أخرج ابن أبي شيبة في جامعة عن مغيره قال الشعبي: إذا طلقها ثلاثا فوضعت فانتفت منه، فله أن يلاعن، فقيل له: أن الله سبحانه وتعالى يقول: (والذين يرمون أزواجهم) افتراها له زوجه، فقال الشعبي: أنى لأستحي من الله إذا رأيت الحق ألا أرجع إليه، فقالوا: فلتلعن ثلاث مرات فقط.

ويرى جمهور الفقهاء أنه لا لعان عند البينونة، لأنها لا ينطبق عليها اسم الزوجة.

ـ ويرى الحنفية: أن الزوجة المقذوفة يجب أن تكون مسلمة يحد من قذفها وتكون من المحصنات العفيفات اللائي يجب حد القذف على من يرميهن بالزنى، ولذلك لا يجب على الزوج اللعان إذا قذف زوجته الدمية أو غير الحرة، أو التي أقيم عليها حد الزنا، وذلك لأن اللعان قائم مقام حد القذف، فإذا كان القذف لا يجب في رمي المرأة، فاللعان أيضًا لا يجب، وقد قال في ذلك الجصاص. (مصدر سابق الجصاص)

ـ اختلاف الفقهاء في إقامة حد اللعان:

فقال أبو حنفية وزفر وأبو يوسف ومحمد: يسقط اللعان بأحدين اثنتين، أيهما وجد لم يجب اللعان، وهي:

1ـ أن تكون الزوجة مملوكة أوذمية أو قد وطئت وطئا حراما.

2ـ أن تكون إحداهما غير أهل الشهادة بأن تكون محدودًا في قذف، أو كافر، أو عبدًا.

وقال ابن شبرمة: يلاعن المسلم زوجته اليهودية إذا قذفها، وقال ابن وهب عن مالك: الأمة المسلمة، والحرة والنصرانية، واليهودية، تلاعن المسلم يجب أن يلاعن. (الجصاص 293/3).

ـ أساس الخلاف في هذه المسألة أمران:

أولا: كون اللعان حكما قائما بذاته، وليس بقائم مقام حد القذف، فالجمهور قال: إنه حكم قائم بذاته، وأن كان في مواده يغني أحيانا عن حد اللعان عند استيفاء شروطه، وإن ذلك لا ينفي أن يكون حكما قائم بذاته، وارد بنص واحد، وإن كانت الجريمة واحدة، وهي الرمي بالزنا.

وقال الحنفية: أنه قائم مقام حد القذف، وحد القذف لا يكون إلا بين المسلمين الأحرار الذين لم يفقدوا شرط العفة فقط.

ثانيًا: هو الاختلاف في كون اللعان في مراته الخمس يمينا، أم هو شهادة، فالحنفية قالوا: أنه شهاده، وذلك لا يكون إلا من هو أهل للشهادة من الزوج والزوجة معًا.

والجمهور قالوا: أنه يمين، ولذلك قالوا: أنه يكون من كل الزوجين رمى الزوج فيه زوجته بالفاحشة، سواء كانا مسلمين، أم ذميين أم محدودين في القذف، سواء كانوا فيه أحرارًا أم عبيدًا **(الجصاص ج3 ص294).**

الخـــــــاتـــمة

الحمد لله أولا وأخرًا، ظاهرًا وباطنًا.

فلا يسعني في ختام هذا البحث، إلا الشكر لله عز وجل على حسن الختام والتمام، وأساله تعالى المزيد من فضله، وهو أكرم الأكرمين ففي هذا البحث لا أزعم أنني أتيت بجديد غير أنني جمعت تعريفات وأراء لبعض الفقهاء، المتعلقة بالجريمة والعقوبة بما يبرز سمو الشريعة الإسلامية عن غيرها من الشرائع الوضعية، ويكشف عن خصائصها ومقاصدها في إرساء مبادئ العدل.

النتـــــــائج والتوصيات

ـ وتوصلت في هذا البحث على بعض النتائج والتوصيات منها:

1ـ الجلد والتعزير من العقوبات الشرعية الإسلامية في جريمة القذف وتجميع في جريمة الزنا لغير المحصن وشرب الخمر.

2ـ أما التعزير يشمل العقوبة على السب.

3ـ اختلاف العقوبة في القذف بين الجلد أو التعزير واللعان بين الأزواج.

4ـ وجوب إقامة الحد على الجاني وإلا يعطل الحد ما دام الجاني يستحق العقاب، ويطبق التنفيذ.

5ـ إعلان التوبة، والشعور بالندم وإصلاح العمل، والمداومة عليه.

6ـ الشبهة تؤثر في إقامة الحد فيسقط معها، ويؤدي هذا السقوط إلى التعزير احتياطًا بدل العقوبات المقدرة.

7ـ أحاط الشارع أحكام العقوبات تخفيضات كثيرة منها التشديد في الشهادة بالعدد، وتلمس المخارج، وقبول الرجوع في الإقرار.

8ـ تعامل الإسلام بالمساواة في تطبيق أحكام العقوبات الشرعية جدًا أو تعزير بدون تمييز حقق الأمن والاستقرار.

9ـ تبين أن مفهوم العقوبة في الشريعة الإسلامية يقم أساسا عللا الردع والزجر لا عى الانتقام والتنكيل بالجاني.

10ـ لكي يتحقق الأمن والاستقرار اليوم لابد من العمل على تطبيق أحكام الشريعة الإسلامية فهي الوحيدة الكفيلة بتحقيق الأمن بين الناس ونبذ القوانين الوضعية لأنها لا تحقق الأمن والاستقرار.

المصادر والمراجع

1ـ أبو يعلى: محمد بن الحسن الفراء الحنبلي، الاحكام السلطانية، دار الفكر، الطبعة،

بدون،1414ه ـ1994م

2.ابن العربي: محمد بن عبد الله الأندلسي، أحكام القرآن، ت:544ه، ن: دار الكتاب العربي: بيروت ـ لبنان.

3ـ أبوبكر الجزائري: أبوبكر جابر موسى عبد القادر الجزائري، أيسر التفاسير لكلام العلي القدير، دار النشر، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة ط5 ج 1، 1424ه.

4.ابن همام: كمال الدين بن محمد بن عبد الواحد السيواسي ت :861ه، ن: دار الفكر. 5.ابن قدامة : عبدالله بن أحمد بن قدامة المقدسي أبو محمد، ت : 541ه، ن:مكتبة المعارف :الرياض.

6ـ أبو الحسين أحمد بن فارس زكريا، معجم مقاييس اللغة، ج1ط1 سنة الطبع 1404ه.

7ـ ابن سكيت: يوسف يعقوب بن أسحاق المعروف بابن السكيت، كتاب الأضداد، ط1، ت:244 ه، دار الكتب العلمية ـ بيروت.

8ـ ابن منظور: أبو الفضل محمد بن مكرم، لسان العرب، المكتبة الفيصلية، دار صادرة للكتب بيروت

9. ابن رشد: محمد بن أحمد بن رشد، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، ت: 595ه، ط: 6، ن: بيروت لبنان 1983 م

10ـ ابن كثير: الحافظ أبي الفداء إسماعيل أبن عمر العظيم، ط1، دار ابن حزم بيروت في 2000م.

11.ابن حزم: علي بن أحمد، المحلي، ط: 1، مصر، ن: المكتب البخاري، المطبعة الاميرية 1357م.

12. ابن فرحون هو: الامام العلامة برهان الدين أبي الوفاء ابن الإمام شمس الدين فرحون المالكي، ت :799ه، ن: دار الكتب العلمية: بيروت ـ لبنان. 1971م.

13ـ أبو عبد الله: هو محمد بن حسن بن فرقد الشيباني الكوفي، الشرح الكبير وحاشيته،

ولد 132ه، ت 189ه.

14ـ أبو داود: هو سليمان بن الاشعت أبو داود السجستاني الازدي، سنن أبوداود، ولد 202ه ت 275ه، دار الفكر- بيروت.

15ـ أبي الفضائل: الحسنين محمد بن الحسن الصيغاني، الدر الملتقط في تبين الغلط، ولد في 577ه ت650ه، دار الكتب العلمية ـ بيروت.

16.أبي عبد الله: مالك بن أنس أمام الهجرة، المعونة، ت: 422ه، ط: 1، دار الكتاب العلمية بيروت. لبنان.

17ـ أحمد فتحي بهنسي، الموسوعة الجنائية في الفقه الإسلامي، ج 2، ص446ه، دار النهضة العربية للطباعة، بيروت 1991م.

18. إعانة الطالبين: عثمان بن شطا البكري أبو بكر، دار إحياء الكتب العربية ص1392، ط: 2009م.

20.الباجي: سليمان بن خلف الباجي، كتاب منتقى شرح الموطأ، دار الكتاب الإسلامي.

21ـ البخاري: محمد بن أسماعيل أبوعبدالله البخاري الجهمي، الجامع، ولد 194 ه ت 256ه، بيروت 1303ه.

22 ـ البيهقي: هو أحمد بن الحسنين علي بن أبو بكر بن البيهقي الإمام الحافظ، سنن البيهقي الكبرى، ولد في384هـ، وت 458ه، تحقيق: محمد عبد القادر، ط 1414ه 1994م، مكتبة دار الباز مكة المكرمة الزركلي الإعلام ج1 ص113، الذهبي تذكرة الحافظ ج3ص32وما بعدها.

23. الترمذي: محمد بن عيسى الترمذي، ت: 279ه، سنن الترمذي وهو الجامع الصحيح، المكتبة السلفية: المدينة المنورة.

24.الحطاب: محمد بن عبد الرحمن المغربي أبو عبد الله، 902ـ954 ه، مواهب الجليل لشرح مختصر خليل، ط2: 1398ه، دار الفكر: بيروت.

25ـ الجصاص: أبو بكر احمد بن علي الرازي الجصاص الحنفي، أحكام القرآن، ت 370 ه، ط1، دار الكتاب العربي بيروت، ومكتبة الأوقاف الإسلامية.

26ـ السيوطي: عبد الرحمن بن كمال جلال الدين السيوطي، الذر المنثور، ت911ه، ط1993م، دار الفكر- بيروت.

الشربيني هو: محمد الخطيب الشربيني، كتاب مغي المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، دار الكتب العلمية: بيروت ـ لبنان.

27ـ الشوكاني: محمد بن علي بن محمد الشوكاني، نيل الأوطان شرح منتقى الاخبار، ط2، 1250ه، المنبرية بيروت ـ لبنان.

28. القرطبي: هو أبي عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي، 671ه، ط1: دار البيان العربي: القاهرة 1429 ه، 2008م.

29ـ الزيلعي: فخر الدين عثمان بن علي الزيلعي، تبين الحقائق شرح كنز الدقائق، ت 743ه، ط2، دار الكتاب الاسلامي ـ القاهرة.

30. المطرزي: هو أبي الشيخ ناصر بن عبد السيد المطرزي، كتاب المغرب في ترتيب المعرب، ت: 610 ه، دار الكتب العلمية. بيروت.

31ـ الموسوعة الفقهية: وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية الكويت، ط1410ه 1990م، ذات السلاسل الكويت.

32. المغني: أبوعبدالله بن أحمد بن قدامة الحنبلي، ط: دار الكتاب: بيروت، الطبعة والسنة بدون.

33ـ الحبيب بن الطاهر عاشور، الفقه المالكي وأدلته، سنة النشر :1428هـ ـ2007م، ط5، مؤسسة المعارف ـ بيروت.

34.عبد القادر عودة: كتاب التشريع الجنائي الإسلامي، مكتبة دار التراث: القاهرة.

35. فتوح عبد الله الشاذلي، كتاب جرائم الاعتداء على الأشخاص والأموال، وكتاب قانون

العقوبات المصري: قسم القانون الجنائي، الناشر: دار المطبوعات الجامعية 1998م.

36. محي الدين بن زكريا بن يحي بن شرف النووي، كتاب شرح النووي على صحيح مسلم، ت: 676ه، ط: القاهرة ـ 378ه.

37ـ الأصمعي: أبوسعيد عبدالمالك بن قريب بن عبدالمالك بن علي اصمع الملقب بالأصمعي، الأضداد، واللامساس في التعبير القرآني من ص 123هـ إلى 213هـ، 471م الى 831 م، ط دار الكتب العلمية ـ بيروت.

38ـ الدسوقي: محمد بن أحمد بن عرفه الدسوقي، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، ط :1 دار النشر: دار الكتب العلمية ـ بيروت، ت: 1417 هـ 1996م.

39. النووي: أبو زكريا يحي بن شرف النووي، من 631_676ه روضة الطالبين وعمدة المفتين، ط: الثانية :1405ه، المكتب الإسلامي. بيروت.

40. الأشراف: للقاضي أبو محمد عبد الوهاب بن علي بن نصر البغدادي المالكي، ت: 422ه ج 1، دار بن حزم.

من الجهود المعجميّة لابن الجوزي (ت 597هـ) في (زاد المسير) النصف الأول من القرآن الكريم أنموذجًا

د. عبد الرحيم صالح الشكري، كلية التربية – جامعة بني وليد

المقدمة:

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه ومن والاه ... وبعد:

فقد نزل القرآن الكريم لهداية الناس إلى الصراط المستقيم، حيث بيَّن الله تعالى للنّاس الشرائع والأحكام بالأمر والنّهي، والتّرغيب والتّرهيب، بأسلوب واضح وألفاظ تحمل دلالات مختلفة متنوّعة، حيث عكف المفسرون على توضيح الآيات وتحديد معانيها وما غمض منها مع بيان أسباب النزول ومناسبات الآيات التي تبرز المعنى العام للآيات داخل السِّياق.

ومن هؤلاء المفسرين الذين اعتنوا بتوضيح الدّلالات والمعاني ابن الجوزي (ت597هـ) في تفسير (زاد المسير في علم التفسير)، حيث جمع فيه المباحث الصَّوتية والصّرفيّـة والنَّحويّة والدّلاليّة والمعجميّة، إلى جانب القضايا الفقهيّة، وأقوال أصحاب المذاهب وبعض دروس علوم القرآن كالنّاسخ والمنسوخ وغيرها.

ولقد اخترت في هذا البحث الصغير دراسة الجانب المعجمي في بعض الآيات المختارة من النصف الأول من القرآن الكريم في زاد المسير وهو كتاب قيّم اعتنى فيه صاحبه بتحديد المعاني المعجمية للألفاظ في الآيات القرآنيّة وأبيّن بعض جهوده في هذه الدراسة الموسومة بـ(من الجهود المعجمية لابن الجوزي في زاد المسير في علم التفسير) وجاءت البحث في مقدمة، وتمهيد، وثلاثة محاور:

المحور الأول: المعجم والتّفسير بالتّرجمة.

المحور الثّاني: التَّفسير بالسِّياق والتّفسير بالضّد.

المحور الثّالث: طريقة النُّطق، والضبط، والوزن.

التمهيد

سيرة ابن الجوزي: (اسمه، ولقبه، وكنيته):

اسمه: عبدالرحمن بن علي بن محمد بن علي بن عبيدالله بن حمادي بن أحمد بن محمد بن جعفر بن القاسم.(**الذهبي، 1997م، 483/15.**)

لقبه: يُلقب ابن الجوزي بـ(جمال الدين).(**ابن خلكان، 117/3.**)

كنيته: يُكنى بـ(أبي الفرج).(ابن الجوزي، المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، 14/1.)

مولده، نسبه، نشأته:

مولده: وُلد سنة تسع أو عشر وخمسمائة.(سير أعلام النبلاء، 483/15)

نسبه: يُنْسب إلى "فرضة الجوز وهو موضع مشهور".(وفيات الأعيان، 118/3.)

نشأته: نشأ يتيماً، توفي أبوه وله ثلاثة أعوام فربّته أمه وأقاربه، ولما ترعرع حملته عمته إلى ابن ناصر، فأسمعه الكثير فأحبّ الوعظ ولهج به، ووعظ النّاس وهو صبي.(**سير أعلام النبلاء، 484/15.**)

مصنّفاته: له الكثير من المصنّفات في شتّى فروع العلم.(**ابن الأثير، 276/10.**)

وفاته: توفي أبوالفرج سنة 597هـ(**المصدر السابق والصفحة نفسها.**) رحمه الله رحمة واسعة.

المحور الأول: المعجم والتفسير بالترجمة:

أولًا: المعجم لغةً واصطلاحًا:

وردت مادة (ع ج م) بمعنى الإبهام والإخفاء وعدم الوضوح والبيان، قال ابن جنّي: "اعلم أن (ع ج م) إنّما وقعت في كلام العرب للإبهام والخفاء، وضدّ البيان والإفصاح"(**ابن جني، 40/1.**)، وفي اللسان: "الأعجم الذي لا يُفْصح ولا يبين كلامه وإن كان عربيّ النّسب، ورجل أعجمي وأعجم إذا كان في لسانه عُجْمة، وأعجمت الكتاب: ذهبْتُ به إلى العجمة، أما أبو عمرو الشيباني فيقول: أعجمت: أبهمت، وقال: والعجمي مُبهم الكلام لا يتبيّن كلامه، وأمّا الفرّاء فيقول: هو من أعجمت الحروف، قال: ويقال: قُفْلٌ مُعجمٌ، وأمرٌ معجمٌ: إذا اعتاص"(**ابن منظور 386/12-388 (عجم).**).

وتأتي مادة أعجمت للسلّب والنفي، ففي قولنا مثلاً: أعجمت الكتاب بمعنى أزلْتُ عجمته أي: أوضحتُه وبيّنته.

المعجم اصطلاحاً:

"هو قائمة من الكلمات التي لا تنتظم في نظام معين، وإنّما يعتبر جزءاً من اللغة من حيث يمدّ اللغة بمادة عملها، وهي الكلمات المختزنة في ذاكرة المجتمع"**(تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص316.)**، ولم يكن كلماتٍ مجموعة في كتابٍ فحسب بل هو "علمٌ يُبحثُ فيه عن مفردات الألفاظ الموضوعة من حيث دلالتها على معانيها بالمطابقة"**(الدنّاع، ص151.)**، وبما أنَّ من معاني مادة (عجم) التوضيح والبيّان، فإن المعجم هو كتاب يحوي كلمات لها معنى خارج السِّياق يُسمَّى المعنى المعجمي يقوم المعجم بتوضيح معناها وطريقة نطقها وضبطها، وتُسمَّى الدّلالة المعجمية وهي المفردات اللُّغوية خارج التّركيب، الصامتة داخل المعجم"**(الدنّاع، ص151)**، والدّلالة المعجمية أو المعنى المعجمي هو الذي نستقيه من المعجمات المختلفة ويمثّل المعنى الوضعي الأصلي للفظ الذي سُمّي المعنى المركزي، والأساس"**(إبراهيم أنيس، ص213)**، والألفاظ في المعجم يُطلق عليها جذوراً ومداخل، وكل مدخل يمثل وحدةً معجميّةً مستقلّةً قائمةً بذاتها، تُعالَج من النّواحي الصّوتية النُّطقية الهجائيّة والصّرفيّة والدّلاليّة، وقد سلك ابن الجوزي في تفسير معنى الألفاظ معجمياً وسائل عدّة كما يأتي:

ثانيًا: التفسير بالترجمة:

1- التفسير بالترجمة: والمقصود به "أن تُفسّر الكلمةُ بكلمة أخرى من اللُّغة نفسها أو بأكثر من كلمات أخرى في اللُّغة نفسها كذلك"**(أبوالفرج، ص106.)**.

وهو قسمان:

أ- توضيح معنى اللّفظ بذكر لفظ آخر يرادفه أو يقاربه.

ب- توضيح معنى اللّفظ بأكثر من لفظ.

وفيما يلي عرضٌ لبعض الألفاظ الواردة في تفسير ابن الجوزي، وبيان طريقته ومنهجه في تفسيرها وتحديد معناها المعجمي.

أ- **توضيح معنى اللفظ بلفظ مرادف أو مقارب:**

- **الأمانيّ:**

قال تعالى: ﴿ وَمِنْهُمْ أُمِّيُّونَ لَا يَعْلَمُونَ الْكِتَابَ إِلَّا أَمَانِيَّ وَإِنْ هُمْ إِلَّا يَظُنُّونَ﴾**(البقرة:78).**

ذكر ابن الجوزي للفظ الأمانيّ ثلاثة معانٍ: الأكاذيب، التّلاوة، أمانيّهم على الله، معتمداً في ذلك على أقوال العلماء**(ابن الجوزي، 1/90-91، 1/90-91)**، مستشهداً على معنى التّلاوة بقول الشاعر(لم يعثر على قائله.) [من الطويل]:

تَمَنّى كتاب الله أول ليلة ∴ تمني داود الزبّور على رِسْلِ(في لسان العرب: 294/5 بلا نسبة.)

- **نُنْسِها:**

قال تعالى: ﴿ مَا نَنْسَخْ مِنْ آيَةٍ أَوْ نُنْسِهَا نَأْتِ بِخَيْرٍ مِنْهَا أَوْ مِثْلِهَا أَلَمْ تَعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ ﴾[البقرة: 106]

قال ابن الجوزي (ت 597هـ) : "والمعنى نؤخرها"**(ابن الجوزي، 1/110.)**.

- **الإمتاع:**

قال تعالى: ﴿ قَالَ وَمَنْ كَفَرَ فَأُمَتِّعُهُ قَلِيلاً ثُمَّ أَضْطَرُّهُ إِلَى عَذَابِ النَّارِ وَبِئْسَ الْمَصِيرُ﴾[**البقرة: 126**]

قال ابن الجوزي: "الإمتاع: إعطاء ما تحْصُل به المتعة"**(المصدر السابق، 1/128.)**.

- **المسّ:**

قال تعالى: ﴿ لَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِنْ طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ مَا لَمْ تَمَسُّوهُنَّ أَوْ تَفْرِضُوا لَهُنَّ فَرِيضَةً﴾[البقرة: 236]

قال ابن الجوزي: "المسّ: النكّاح"**(ابن الجوزي، 1/246.)**.

- **الخلّة:**

قال تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَنْفِقُوا مِمَّا رَزَقْنَاكُمْ مِنْ قَبْلِ أَنْ يَأْتِيَ يَوْمٌ لَا بَيْعٌ فِيهِ وَلَا خُلَّةٌ وَلَا شَفَاعَةٌ وَالْكَافِرُونَ هُمُ الظَّالِمُونَ ﴾[البقرة: 254]

قال ابن الجوزي: والخلّة: الصّداقة"**(المصدر السابق، 1/264.)**.

ب- **توضيح معنى اللفظ بأكثر من لفظ:**

- **الحياء:**

قال تعالى: ﴿ إِنَّ اللَّهَ لَا يَسْتَحْيِي أَنْ يَضْرِبَ مَثَلاً مَّا بَعُوضَةً فَمَا فَوْقَهَا﴾ [البقرة:26]

قال ابن الجوزي: والحياءُ بالمدّ: الانقباض والاحتشام، غير أن صفات الحق عزّ وجلّ لا يطّلع لها على ماهية، وإنّما تمر كما جاءت، وقد قال النَّبيُّ ﷺ : "إن ربكم حييٌّ كريمٌ" (تفسير الطبري، 215/1.)، وقيل معنى لا يستحي: لا يترك؛ لأنّ كل ما يستحي منه يترك، وحكى ابن جرير الطبري عن بعض اللّغويين "أنّ معنى لا يستحي: لا يخشى"**(ابن الجوزي، 42/1.)،(الطبري، 215/1.)**

ذكر ابن الجوزي للحياء ثلاثة معانٍ وهي: الانقباض والاحتشام، والترك والخشية، فعن معنى الاحتشام قال الفيروز آبادي: "وبالمد التؤبة**(التوبة : الاستحياء والانقباض، ابن منظور: 791/1 (وأب))** والحشمة"**(الفيروز آبادي،، مجد الدين يعقوب، 323/4.)**.

وقال الراغب: "والحياء انقاض النّفس عن المقابح، وتركه لذلك، يقال: حيي فهو حيٍّ، واستحيا فهو مستحي، ورُوي إن الله تعالى يستحي من ذي الشَّيبة المسلم أن يعذّبه، فليس يُراد به انقباض النفس؛ إذ هو منزّه عن الوصف بذلك، وإنّما المراد به ترك تعذيبه. **(الراغب، ص146.)**

- **خُطُوات:**

قال تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ كُلُوا مِمَّا فِي الْأَرْضِ حَلَالاً طَيِّباً وَلَا تَتَّبِعُوا خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ﴾**[البقرة:168]**

قال ابن الجوزي معتمداً على ابن قتيبة خطواته: سبيله ومسلكه، وهي جمع خُطوة، ثم ذكر الفرق بين خُطوة بالضّم والخَطوة بالفتح فقال: "والخُطوة بضم الخاء، ما بين القدمين، وفتحها : الفعلة الوحدة، وهو اسم مرّة على وزن فَعْلة، قال ابن مالك:

وفَعلة لمرةٍ كجَلْسة ... وفِعْلَة لهيئة كجِلْسة

- **يبشرك :**

قال تعالى: ﴿ فَنَادَتْهُ الْمَلَائِكَةُ وَهُوَ قَائِمٌ يُصَلِّي فِي الْمِحْرَابِ أَنَّ اللَّهَ يُبَشِّرُكَ بِيَحْيَى ﴾[آل عمران:39]

قال ابن الجوزي: "معنى يبشرك بفتح الياء: يبشرك ويفرحك، يقال: بشرت الرجل أبشر: إذا أفرحته، وبشر الرجل يبشر: وأنشد الأخفش والكسائي من (الكامل):

وإذا لقيتَ الباهِشِينَ إلى النّدَى ... غُبْراً أكُفُّهُم بِقَاعٍ مُمْحِلِ

فأَعِنْهُم وابْشِرْ بما بَشَرُوا به ... وإذا هُمُ نزلوا بضَنْكٍ فانْزِلِ (ابن عقيل، 132/2.)

فهذا على بشر يبشر: إذا فرح وأصل هذا كله أن بشرة الإنسان تبسط عند السّرور، ومنه قولهم: يلقاني يبشر، أي: بوجه منبسط**(ابن الجوزي، 326/1)**، جاء في لسان العرب: "يقال: بشرته فأبشر واستبشر، بشراً وبشوراً وبشر: فرِحَ"**(ابن منظور، 61/2 (بشر)).**

- **القَرْح:**

قال تعالى: ﴿ إِنْ يَمْسَسْكُمْ قَرْحٌ فَقَدْ مَسَّ الْقَوْمَ قَرْحٌ مِثْلُهُ ﴾[آل عمران:140]

ذكر ابن الجوزي قول أبي عبيد في تفريقه بين القّرح والقُرح بالفتح والضم، فقال: "قال أبوعبيد: القَرْحُ بالفتح الجراح القتل، والقُرْحُ بالضم: ألم الجراح"**(ابن الجوزي، 33/2)**، ثُمّ ذكر قول الزّجّاج وقد جمع بينهما "فقال الزّجّاج: هما في اللُّغة بمعنى واحد، ومعناه: الجراح وألمها"(الزجاج، **معاني القرآن وإعرابه، 33/2.)**

قال الراغب: "القّرح: الأثر من الجراحة من شيء يصيبه من خارج، والقُرح: أثرها من داخل كالبشرة ونحوها، ... وقد يُقال: القَرح للجراحة، والقُرح للألم"(الراغب، ص401.).

- **السُّحت:**

قال تعالى: ﴿ سَمَّاعُونَ لِلْكَذِبِ أَكَّالُونَ لِلسُّحْتِ ﴾**[سورة المائدة: 42]**

ذكر ابن الجوزي المعاني الواردة في لفظ السحت معتمداً على ابن مسعود والأخفش، فقال: "وفي المراد بالسُّحت ثلاثة أقوال : أحدها: الرشوة في الحكم، والثاني: الرشوة في الدين، والقولان عن ابن مسعود، والثالث: أنه كل كسب لا يحل، قاله الأخفش"**(ابن الجوزي: 278/2.)**.

وأرجح المعنى الثالث؛ لأنَّ الرشوة في الكسب الحرام والله أعلم .

قال الفيروز آبادي: "السُّحت بالضم وبضمتين: الحرام، وما خَبُثَ من المكاسب فلزم عنه العار"**(الفيروز آبادي، 155/1.)**.

ثانيًا: التفسير بالسياق والتفسير بالضد:

أولًا: تعريف السّياق:

السياق لغة: "مصدرٌ من الفعل الثلاثي ساق يسوق، والسين والواو والقاف أصلٌ واحد، وهو حذو الشيء ساقه يسوقه سوقاً، والسيقة ما استيق من الدواب"**(ابن فارس، 117/3)**.

وقال ابن منظور: "ساق الإبل وغيرها يسوقها سوقاً وسياقاً ... وقد انساقت، وتساوقت الإبل تساوقاً إذا تتابعت ... وساق إليها الصّداقَ سياقاً والمهر لأنّه أصل الصّداق عند العرب الإبلُ وهي التي تُساق"**(ابن منظور، 166/10)**.

وقال الزّمخشري: "وساق النَّعم فانساقت، وقدم عليك بنو فلان فأقذتُهم إبلاً، ساق الله إليك خيراً، وساق إليها المهر، وساقت الريح السّحاب، والمحتضر يسوق سياقاً، وتساوقت الإبل: تتابع، وهو يسوق الحديث أحسن سياق، وإليك يُساق الحديث"**(الزمخشري، 1420هـ-2000م، ص304.)**.

بيّنتْ لنا التّعريفاتُ السّابقة أنَّ للسِّياق عدّة معانٍ وهي:

1- جماعات الدواب وهي تسير في طريق واحد، فهي تُساق وتنساق أي: تتابع.
2- الصَّداقُ يسوقه الرجل إلى المرأة، والذي كان أصله عند العرب الإبل المتتابعة في السَّيْر.
3- يطلق السياق على الحديث؛ لأنّ الكلمات نُساقُ متتابعةً متسلسلةً مع بعضها.
4- يُستخدم السّياقُ في المعنى المجازي كقولهم: "ساق الله إليك الخير"**(الثعالبي، ص21)**.

السياق اصطلاحا: هو المعنى المفهوم من المقال والمقام في موقف واحد، فـ"الكلمة عندما تكون في جملة أو عبارة فهي في سياق لُغوي، وعندما تُقالُ هذه الجملةُ أو العبارةُ في مقامٍ معينٍ، أو موقفٍ محدّد (سياق غير لغوي) فإنّه يُمثّل سياقها الاجتماعي، وكلاهما يساعد في فهم دلالة الكلمة، فالسّياق اللّغوي هو المقال، والسّياق غير اللّغوي هو المقام أو الحال.**(الثعالبي، ص24.)**

السياق قسمان هما: السياق اللّغوي (المقال)، والسّياق غير اللغوي (المقام).

أولاً : السياق اللّغوي "المقال":

هو "البيئةُ التي بصوت أو فونيم (الفونيم هو"أسرة من الأصوات – في لغة معينة – متشابهة الخصائص، ومستعملة بطريقة لا تسمح لأحد أعضائها أن يقع في نفس السياق الصوتي الذي يقع فيه الآخر" **(أحمد مختار عمر، ص177)**، أو مورفيم (المورفيم هو"أصغر وحدة صرفية ذات معنى على مستوى التركيب" . **(ينظر: د.سميح أبومغلي، ص79)**، أو كلمة، أو عبارة، أو جملة"**(الخولي، ص156)**، حيث تقدم هذه البيئة معطيات لغوية تحدّد المعنى عن طريقها، وهو حصيلة استعمال الكلمة داخل نظام الجملة، مع ما يجاورها من كلمات أخرى سابقة أو لاحقة لها تكتسب بذلك معنى خاصاً محدّداً.

وفي تفسير القرآن يهتم المفسرون بدلالة السياق الواردة فيه الكلمة المراد معرفة معناها، عن طريق معرفة المناسبة بين الآيات، وأسباب النزول.

وفي تفسير ابن الجوزي نجده يفسّر الألفاظ ويذكر معناها المعجمي وأصل اشتقاقها، حيث كان دقيقاً في تحليل المعاني ليوقف القارئ على المعنى المراد، لذا كان يستخدم السياق في تحديد المعنى، حتى لا يذهب الذهنُ مذاهب شتى، فهو يبدأ بذكر المعاني المختلفة للفظ بقوله: وهو هاهنا كذا وكذا، وفيما يلي أمثلة من الكتاب وهي:

الضّلالة والضّلال:

قال تعالى: ﴿ أُولَئِكَ الَّذِينَ اشْتَرَوُا الضَّلَالَةَ بِالْهُدَىٰ فَمَا رَبِحَت تِّجَارَتُهُمْ وَمَا كَانُوا مُهْتَدِينَ﴾[البقرة:18]

قال ابن الجوزي عن الضّلالة والضّلال: "وفيهما ثلاثة أقوال: أحدها: أنّ المراد بها هاهنا الكفر، والمراد بالهدى: الإيمان"**(ابن الجوزي، 29/1.)**، ثم ذكر المعنيين الآخرين وهما: الشك، والجهل، ويقابل الشّك اليقين، ويقابل الجهل العلم، حيث فسّر بهما الهدى.

والملاحظ أنّ ابن الجوزي وُفّق في اختيار هذا المعنى للضّلالة وهو الكفر، لأنّ سياق الآية التي قبلها يشير إلى ذلك وهو قوله تعالى: ﴿ وَإِذَا لَقُوا الَّذِينَ آمَنُوا قَالُوا آمَنَّا وَإِذَا خَلَوْا إِلَىٰ شَيَاطِينِهِمْ قَالُوا إِنَّا مَعَكُمْ إِنَّمَا نَحْنُ مُسْتَهْزِئُونَ ﴾[البقرة: 14] كما يؤيده سبب النزول حيث ذكر قولين: أحدهما: أنّه نزلت في عبدالله بن أُبيّ وأصحابه، والثاني: أنّها نزلت في المنافقين وغيرهم من

أهل الكتاب الذين كانوا يُظهرون للنبي ﷺ من الإيمان ما يلقون رؤساءهم بضدّه. **(المصدر السابق، 1/26-27.)**

الظلم – الظالمون:

قال الله تعالى: ﴿ وَقَاتِلُوهُمْ حَتَّى لَا تَكُونَ فِتْنَةٌ وَيَكُونَ الدِّينُ لِلَّهِ فَإِنِ انْتَهَوْا فَلَا عُدْوَانَ إِلَّا عَلَى الظَّالِمِينَ ﴾[البقرة: 193].

قال ابن الجوزي: "والعدوان: الظلم وأريد به هاهنا: الجزاء، فسُمِّي الجزاء عُدواناً مقابلة للشيء بمثله، كقوله تعالى: ﴿ فَمَنِ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ ﴾ والظالمون هاهنا: المشركون. **(المصدر السابق، 1/182.)**

فابن الجوزي هنا يُفسر العدوان بالظلم ويراد به الجزاء، مستشهداً بقوله تعالى: ﴿ فَمَنِ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ ﴾ قال ابن عباس: "من قاتلكم في الحرم فقاتلوه" وإنما سمَّى المقابلة على الاعتداء اعتداءً؛ لأنّ صورة الفعلين واحدة، وإن كان أحدهما طاعة والآخر معصية، قال الزَّجَّاج: "والعرب تقول: ظلمني فلان فظلمته، أي: جازيته بظلمه"**(معاني القرآن وإعرابه، للزّجّاج، 1/228.)**.**(ابن الجوزي، 1/183)**.

وفي الآية تكرار لفظ الاعتداء في صورة "فاعتدوا" وهذا يُسمَّى "المشاكلة" عند البلاغيين "وهي ذكر الشيء بلفظ غيره لوقوعه في صحبته تحقيقاً أو تقديراً"**(القزويني، ص178)**.

وفسّر الفتنة بالشّك؛ لأنّ السّياق يدل عليه؛ لأنّ الله تعالى – أمر رسوله ﷺ بقتال المشركين في قوله: ﴿ وَقَاتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ الَّذِينَ يُقَاتِلُونَكُمْ وَلَا تَعْتَدُوا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ﴾ [البقرة: 190]، والظالمون هم المشركون؛ لأنَّ الله تعالى يقول: ﴿ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ﴾[لقمان: 13] وهو ظلم بين الإنسان وربّه "وأعظمه الكفر والشرك والنفاق"**(الأصفهاني ص319.)**.

وكذلك قال معتمداً على العلماء في قوله تعالى: ﴿ وَالْفِتْنَةُ أَكْبَرُ مِنَ الْقَتْلِ﴾[البقرة: 217] "والفتنة هاهنا: بمعنى الشِّرك"**(ابن الجوزي، 1/2015.)**.

- **البيت:**

قال تعالى: ﴿ فِيهِ آيَاتٌ بَيِّنَاتٌ مَقَامُ إِبْرَاهِيمَ وَمَنْ دَخَلَهُ كَانَ آمِناً وَلِلَّهِ عَلَى النَّاسِ حِجُّ الْبَيْتِ مَنِ اسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلاً وَمَنْ كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ عَنِ الْعَالَمِينَ ﴾[آل عمران: 97].

قال ابن الجوزي: "قال القاضي أبويعلى: والمراد بالبيت هاهنا: الحرم كلُّه، لأنّ الآيات موجودةٌ فيه"**(المصدر السابق، 8/2.)**.

قال ابن منظور: "وسمّى الله تعالى الكعبة، شرّفها الله : البيت الحرام"**(ابن منظور:، 15/2 (بيت))**.

- **الإثابة:**

قال الله تعالى: ﴿ إِذْ تُصْعِدُونَ وَلَا تَلْوُونَ عَلَى أَحَدٍ وَالرَّسُولُ يَدْعُوكُمْ فِي أُخْرَاكُمْ فَأَثَابَكُمْ غَمًّا بِغَمٍّ لِكَيْلَا تَحْزَنُوا عَلَى مَا فَاتَكُمْ وَلَا مَا أَصَابَكُمْ وَاللَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ ﴾[آل عمران: 153].

قال ابن الجوزي: "قوله تعالى: (فَأَثَابَكُمْ) أي: جازاكم، قال الفرّاء: الإثابة هاهنا : بمعنى العقاب(معاني القرآن، 239/1.)"(زاد المسير، 41/2.)، والإثابة تُستعملُ في المحبوب، قال تعالى: ﴿فَأَثَابَهُمُ اللَّهُ بِمَا قَالُوا جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ ﴾[المائدة: 85] وقد قيل في المكروه نحو: ﴿فَأَثَابَكُمْ غَمًّا بِغَمٍّ ﴾[آل عمران: 153] على الاستعارة.**(الأصفهاني، ص90.)**

- **الظلمات:**

قال تعالى: ﴿ أَوَمَنْ كَانَ مَيْتاً فَأَحْيَيْنَاهُ وَجَعَلْنَا لَهُ نُوراً يَمْشِي بِهِ فِي النَّاسِ كَمَنْ مَثَلُهُ فِي الظُّلُمَاتِ لَيْسَ بِخَارِجٍ مِنْهَا ﴾**[الأنعام: 122]**.

قال ابن الجوزي: "وقيل: المراد بالظّلمات هاهنا: الكفر"**(ابن الجوزي، 80/2)**، وفي تشبيه الظّلمات بالكفر استعارة، قال ابن قتيبة: وهو يتحدث عنها: ومنه قوله تعالى: ﴿ أَوَمَنْ كَانَ مَيْتاً فَأَحْيَيْنَاهُ وَجَعَلْنَا لَهُ نُوراً يَمْشِي بِهِ فِي النَّاسِ ﴾ أي: كان كافراً فهديناه، وجعلنا له إيماناً يهتدي به سبل الخير والنجاة "كمن مثله في الظلمات ليس بخارج منها" أي: في الكفر، فاستعار الموت مكان الكفر، والحياة مكان الهداية، والنور مكان الإيمان"**(ابن قتيبة، ص176.)**.

- **الإسراف:**

قال تعالى: ﴿ يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِنْدَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ﴾**[الأعراف: 31]**

قال ابن الجوزي: "وفي قوله : ﴿ وَلَا تُسْرِفُوا ﴾ أربعةُ أقوال: والثالث: لا تشركوا، فمعنى الإسراف هاهنا: الإشراك، قاله مقاتل"(زاد المسير، 127/3.)، فإذا كان الإسراف هو تجاوز

الحدّ في كُلّ شيء فهو كما قال الراغب: "الإسراف نجاوز الحد في كل فعل يفعله الإنسان، وإن كان ذلك في الإنفاق أشهر"**(الأصفهاني، ص236.)**، وفي اللسان: "السرف" مجاوز القصد ... والسرف تجاوز ما حُدّ لك، والسّرفُ الخطأ"**(ابن منظور، 148/9 (سرف).)**، فإذا أخطأوا طريق الإيمان فقد أسرفوا على أنفسهم وتجاوزوه إلى الشرك والعياذ بالله.

- **الضحك:**

قال تعالى: ﴿ وَامْرَأَتُهُ قَائِمَةٌ فَضَحِكَتْ فَبَشَّرْنَاهَا بِإِسْحَاقَ وَمِنْ وَرَاءِ إِسْحَاقَ يَعْقُوبَ﴾[هود: 7].

قال ابن الجوزي: "وفي قوله تعالى: ﴿ فَضَحِكَتْ ﴾ ثلاثة أقوال: أحدها: أنّ الضّحك هاهنا بمعنى التّعجب، قاله أبو صالح عن ابن عباس"**(ابن الجوزي، 103/4.)**.

جاء في اللسان" : والضّحك: العجب، ... وكان ابن عباس يقول: ضحكتْ: عجبتُ من فزع إبراهيم، وقال أبو إسحاق في قوله عزّ وجلّ: ﴿ وَامْرَأَتُهُ قَائِمَةٌ فَضَحِكَتْ ﴾ يُروى أنّها ضحكت؛ لأنّها كانت قالت لإبراهيم اضمم لوطاً ابن أخيك إليك فإنّي أعلم أن سينزل بهؤلاء عذاب فضحكتْ سروراً لما أتى الأمر على ما توهّمتْ، قال: فأمّا من قال في تفسير فضحكتْ: "حاضتْ فليس بشيء"(لسان العرب، 460/1-461 (ضحك).)، وقال الراغب: "وضحكها كان للتعجب بدلالة قوله: ﴿أَتَعْجَبِينَ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ ﴾ ويدل على لك أيضاً: ﴿ أَأَلِدُ وَأَنَا عَجُوزٌ ﴾ إلى قوله: ﴿عَجِيبٌ﴾(**الأصفهاني، ص295.)**.

- **صرّفنا:**

قال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ صَرَّفْنَا فِي هَذَا الْقُرْآنِ لِيَذَّكَّرُوا وَمَا يَزِيدُهُمْ إِلَّا نُفُوراً﴾**[الإسراء: 41]**

قال ابن الجوزي "قوله تعالى: : ﴿ وَلَقَدْ صَرَّفْنَا ﴾ معنى التّصريف هاهنا: وذلك إنّما يُصرّف القول ليبيّن، قال ابن قتيبة: "صرّفنا بمعنى وجّهنا، وهو من قولك: صرّفْتُ إليك كذا، أي: عَدَلْتُ به إليك، وشُدّد للتكثير، كما تقول: فتّحت الأبواب"(زاد المسير، 28/5.)، قال الراغب: "ومنه تصريف الكلام"**(الراغب، ص283.)**.

ثانياً: سياق الحال (المقام):

وهو مجموع العناصر الاجتماعية والثقافية المتصلة بالنّص الكلامي وتؤثر في فهمه، والمقام يسمّى الموقف أو سياق الحال، وقد عبّر عنه المفسرون بأسباب التزول ومناسبات الآيات، وسمّاه البلاغيون المقام، وسمّاه شرّاح النُّصوص الشّعرية: جو النّص.

يقول د.تمام حسان عن المقام: "وهذا العنصر الاجتماعي ضروريٌّ جدّاً لفهم المعنى الدلالي"**(تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص342.)**، ويؤكد أنّ تفصيل المقام يؤدي إلى توضيح الدّلالة بصورة أكثر فيقول: "وكلما كان وصف المقام أكثر تفصيلاً كان المعنى الدّلالي الذي نريد الوصول إليه أكثر وضوحاً في النهاية"**(المصدر السابق، ص346.)**.

ويعتمد المفسرون على ذكر أسباب النزول ومناسبات الآيات، لأنّ ذكر سبب النُّزول يمثّل المقام والمواقف والظروف التي نزلتْ فيها الآيات أو السور، فيكون المعنى واضحاً، هذا نجده عند ابن الجوزي في تفسيره، فعندما شرع في تفسيره السورة أو الآيات يورد أسباب النزول وهي مواضع كثيرة أكتفي بذكر بعض منها كما يلي:

1- قوله تعالى: ﴿ وَالَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِمَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ وَمَا أُنْزِلَ مِنْ قَبْلِكَ وَبِالْآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ﴾ [البقرة:4]

قال ابن الجوزي: "اختلفوا فيمن نزلت على قولين: أحدهما: أنّها نزلت في عبدالله بن سلام وأصحابه رواه الضّحاك عن ابن عباس، واختاره مقاتل، والثاني: أنّها نزلت في العرب الذين آمنوا بالنبي ﷺ وبما أنزل إليه من قبله، رواه أبوصالح عن ابن عباس.**(ابن الجوزي، 20/1-21)**

2- قال تعالى : ﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ لَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ قَالُوا إِنَّمَا نَحْنُ مُصْلِحُونَ ﴾ [البقرة: 11]

قال ابن الجوزي: "واختلفوا فيمن نزلت على قولين : أحدهما: أنّها نزلت في المنافقين الذين كانوا على عهد رسول الله ﷺ وهو قول الجمهور منهم ابن عباس، ومجاهد، والثاني: أن المراد بها قوم لم يكونوا خُلقوا حين نزولها قاله سلمان الفارسي"**(المصدر السابق، 24/1.)**.

3- قال تعالى: ﴿ إِنَّ اللَّهَ لَا يَسْتَحْيِي أَنْ يَضْرِبَ مَثَلاً مَا بَعُوضَةً فَمَا فَوْقَهَا﴾[البقرة:26]

قال ابن الجوزي: "في سبب نزولها قولان: أحدهما: أنه لما نزل قوله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ ضُرِبَ مَثَلٌ فَاسْتَمِعُوا لَهُ إِنَّ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ لَنْ يَخْلُقُوا ذُبَاباً وَلَوِ اجْتَمَعُوا لَهُ﴾[الحج/ 73] ونزل قوله: ﴿ كَمَثَلِ الْعَنْكَبُوتِ اتَّخَذَتْ بَيْتاً ﴾ قالت اليهود: وما هذا من الأمثال؟ فنزلت هذه الآية، قاله ابن عباس، والحسن، وقتادة، ومقاتل، والبراء، والثاني: أنّه لما ضرب الله المثلين المتقدمين وهما قوله تعالى: ﴿ مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الَّذِي اسْتَوْقَدَ نَاراً ﴾ وقوله: تعالى: ﴿ أَوْ كَصَيِّبٍ ﴾، قال المنافقون : الله أجلّ وأعلى من أنْ يضرب هذه الأمثال، فزلت هذه الآية، رواه السُّديّ عن أشياخه، ورُوي عن الحسن ومجاهد نحوه"**(المصدر السابق، 42/1.)**.

المطلب الثاني: التفسير بالضّد:

كان ابن الجوزي يشير إلى المعنى الذي استُعمل فيه اللفظ فيعمد إلى تفسيره وتوجيهه، ثم يذكر ضدّه ونقيضه، حتى يتضح المعنى، ومما ورد في ذلك قوله: قال تعالى: ﴿ وَجَعَلْنَا قُلُوبَهُمْ قَاسِيَةً ﴾ **[المائدة: 13]**، قال ابن الجوزي: "والقسوة خلاف اللين والرقة"**(ابن الجوزي، 252/2.)**.

وقد أشار في مواضع أخرى من التفسير إلى مفردات قرآنية بيّن معناها بذكر ضدّها كما في : "النّقض ضدّ الإبرام" **(المصدر السابق، 44/1.)**، والخفية خلاف العلانية**(المصدر السباق، 145/3.)**، والسّهل ضدّ الحَزن**(المصدر السابق، 153/3)**، والرَّشد، والرشاد نقيض الضّلال" **(المصدر السابق، 77/5)**.

المحور الثالث:طريقة النطق والضبط والوزن

عرض ابن الجوزي أثناء تفسيره للآيات القرآنية طريقة نطق الكلمات في القراءات القرآنية كأن يقول: "تُذْهِبُ بضم التاء وكسر الهاء" كما وصف حروف الكلمات وحركاتها، وبين مدّها وإعجام الحروف وإهمالها فيقول مثلاً: واعدنا بألف، وأزلقنا بالقاف، وذلك في الكلمات المقروء بها وغيرها، بقصد التوضيح والإفهام، ودفعاً للّبس والإبهام.

وفيما يلي بيان لجهوده في ذلك:

المطلب الأول: ضَبْط رَسم الحرف.

وهو أن يُسمّي الحرف بعينه في الكلمة نحو:

1- قال تعالى:﴿ وَإِذْ وَاعَدْنَا مُوسَىٰ أَرْبَعِينَ لَيْلَةً ثُمَّ اتَّخَذْتُمُ الْعِجْلَ مِن بَعْدِهِ وَأَنتُمْ ظَالِمُونَ﴾ [البقرة: 97] أورد فيها:﴿ وعَدْنَا﴾ بغير ألف وهي قراءة أبي جعفر وأبي عمرو:﴿ وَاعَدْنَا﴾ بألف وهي قراءة الباقين. **(ابن الجوزي:66/1، وينظر: ابن مجاهد، 2010م.)**

2- قال تعالى:﴿ وَاللَّهُ يَقْبِضُ وَيَبْسُطُ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ﴾ [البقرة: 245] أورد القراءتين" ببسط وبسطة" بالسين والصاد **(المصدر السابق: 255/1.)**، قنبل وحفص وهشام وأبو عمرو وحمزة بخُلْفٍ عن خلاّد بالسين والباقون بالصاد. **(الداني، ص69)**

3- قال تعالى:﴿ وَلَقَدْ جِئْنَاهُم بِكِتَابٍ فَصَّلْنَاهُ عَلَىٰ عِلْمٍ هُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾ [الأعراف:52] أورد قراءة هي "فضلناه" بضاد معجمية(زاد المسير:142/3 .)، وهي قراءة ابن محيصن.**(ابن خالويه، ص29.)**

4- قال تعالى:﴿ إِنْ أَحْسَنتُمْ أَحْسَنتُمْ لِأَنفُسِكُمْ وَإِنْ أَسَأْتُمْ فَلَهَا فَإِذَا جَاءَ وَعْدُ الْآخِرَةِ لِيَسُوءُوا وُجُوهَكُمْ وَلِيَدْخُلُوا الْمَسْجِدَ كَمَا دَخَلُوهُ أَوَّلَ مَرَّةٍ وَلِيُتَبِّرُوا مَا عَلَوْا تَتْبِيراً﴾[الاسراء:7] قال ابن الجوزي: وقرأ الكسائي: "لنَسُوءَ بالنون"**(ابن الجوزي:9/5، وينظر: ابن مجاهد، ص378.)**، ونصب الهمزة.

ب. ضبط حركة الحرف:

وهو أن يذكر الحركة التي ضُبِط بها الحرفُ وذلك كما في الآيات الآتية:

1- قال تعالى: ﴿ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ ﴾[آل عمران:159] ذكر ابن الجوزي قراءة ﴿فَإِذَا عَزَمْتَ ﴾ بضم التاء**(المصدر السابق: 48/2.)**، وهي قراءة أبي نُهيك وجعفر بن محمد.**(ابن خالويه، ص29، وينظر: ابن مجاهد، المحتسب: 176/1).**

2- قال تعالى:﴿ حُرِّمَتْ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةُ وَالدَّمُ وَلَحْمُ الْخِنزِيرِ وَمَا أُهِلَّ لِغَيْرِ اللَّهِ بِهِ وَالْمُنْخَنِقَةُ وَالْمَوْقُوذَةُ وَالْمُتَرَدِّيَةُ وَالنَّطِيحَةُ وَمَا أَكَلَ السَّبُعُ﴾ [المائدة: 3] ذكر قراءة هي: "السبْع" بسكون الباء وهي قراءة ابن عباس وأبي رُزين وأبي جعفر وابن أبي ليلى.**(ابن الجوزي:263/2)**، نسبها ابن خالويه إلى هارون عن أبي عمرو والمعلي عن عاصم، **(ينظر: ابن خالويه، ص37.)**.

3- قال تعالى:﴿ إِنَّ رَبَّكُمُ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَىٰ عَلَى الْعَرْشِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ يَطْلُبُهُ حَثِيثاً ﴾ **[الأعراف: 54]** قال في إحدى القراءتين "يغشى"

ساكنة الغين خفيفة وهي قراءة ابن كثير، ونافع، وأبي عمرو، وابن عامر.(**ينظر: ابن مجاهد، السبعة في القراءات، ص282)**

4- قال تعالى:﴿ وَيَذَرُهُمْ فِي طُغْيَانِهِمْ يَعْمَهُونَ﴾ **[الأعراف: 186]** قال في إحدى القراءات: "ويذرْهم" بالياء مع الجزم وهي قراءة حمزة والكسائي.(**ينظر: المصدر السابق، ص299).**

5- قال تعالى:﴿ ثُمَّ اللَّهُ شَهِيدٌ عَلَىٰ مَا يَفْعَلُونَ﴾ [يونس: 46] وقرأ ابن أبي عبلة "ثَمَّ الله شهيد" بفتح الثاء.(**ينظر: أبو حيان، 2001، 66/6).**

6- قال تعالى:﴿ وَآتَيْنَا ثَمُودَ النَّاقَةَ مُبْصِرَةً فَظَلَمُوا بِهَا وَمَا نُرْسِلُ بِالْآيَاتِ إِلَّا تَخْوِيفاً﴾ [الإسراء: 59] قال ابن الجوزي:" ومَنْ قرأ "مَبصَرة" بفتح الميم والصاد، فمعناه المبالغة في وصف النّاقة بالتبيان" وقرأتنا مبصرة.**(ينظر: ابن خالويه، ص:80)**

7- قال تعالى:﴿ أَوْ تُسْقِطَ السَّمَاءَ كَمَا زَعَمْتَ عَلَيْنَا كِسَفاً أَوْ تَأْتِيَ بِاللَّهِ وَالْمَلَائِكَةِ قَبِيلاً﴾ [الإسراء: 92] قال في قراءة مجاهد ومن وافقه: "وتَسْقُط" بفتح التاء ورفع القاف"**(ينظر: المصدر السابق، ص:81).**

8- قال تعالى:﴿ وَفَدَيْنَاهُ بِذِبْحٍ عَظِيمٍ﴾ [الصّافات: 107] قال :" بذبح وهو بكسر الذال اسم ما ذبح مصدر" ذبحت.**(المصدر السابق: 305/6)**

9- قال تعالى:﴿ فِيهَا يُفْرَقُ كُلُّ أَمْرٍ حَكِيمٍ﴾ [الدخان: 4] ذكر قراءة "يَفْرِق بفتح الباء وكسر الراء"(**ابن خالويه: "يفرق" ونسبها إلى الحسن ينظر ص: 138.).**

المطلب الثاني: الوزن بالكلمة الشهيرة.

وهي أن توزن الكلمةُ المراد معرفة مبناها الصّرفي قياساً "على كلمة أخرى أشهر منها في الاستعمال، فتُجعل كالميزان الصّرفي للكلمة المشروحة، فتقول مثلاً: رَدَحَ البيت كمنع، فيُعرف أنّ هذا الفعلَ من باب فَعَلَ يَفْعَلُ فتح العين في الصيغتين" **(تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص326.)**، وقد سار على هذا المنهج ابن الجوزي في شرحه لبعض الكلمات التي اختصّها بهذا النوع من الوزن، وإليك بيان ذلك.

قوله تعالى:﴿ قُلْ مَن كَانَ عَدُوّاً لِّجِبْرِيلَ﴾ **[البقرة: 97].**

ذكر ابن الجوزي اللغات في "جَبرِيل" فقال:" والثانية: جبريل بفتح الجيم وكسر الراء وبعدها ياء ساكنة من غير همز على وزن فَعْلِيل، ... والثالثة: جبرءيل: بفتح الجيم والراء، وبعدها همزة مكسورة على وزن، جَبَرِعيل"**(ابن الجوزي: 102/1،).**

قوله تعالى:﴿ وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُضِيعَ إِيمَانَكُمْ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَءُوفٌ رَحِيمٌ﴾[البقرة:143]

قال عن قراءتي لرؤوف: "لرؤوف على وزن: لرعوف وهي قراءة ابن كثير ونافع وابن عامر وحفص عن عاصم،"لرؤف" على وزن: رَعُف وهي قراءة أبي عمرو وحمزة والكسائي وأبي بكر عن عاصم"**(المصدر السابق:140/1، ينظر: الأهوازي، الوجيز في شرح قراءات القرأة الثمانية أئمة الأمصار الخمسة، مج1:134،).**

قال تعالى:﴿ هَـٰأَنتُمْ هَـٰؤُلَاءِ حَـٰجَجْتُمْ فِيمَا لَكُم بِهِۦ عِلْمٌ فَلِمَ تُحَاجُّونَ فِيمَا لَيْسَ لَكُم بِهِۦ عِلْمٌ وَٱللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ﴾[آل عمران: 66] .

قال ابن الجوزي: "قوله تعالى: :﴿ هَـٰأَنتُمْ ﴾ قرأ ابن كثير هأنتم مثل: هعنتم"**(المصدر السابق:342/1، ينظر: ابن مجاهد، السبعة في القراءات، ص 324،).**

قال تعالى:﴿ وَكَأَيِّنْ مِنْ نَبِيٍّ قَاتَلَ مَعَهُ رِبِّيُّونَ كَثِيرٌ ﴾[آل عمران: 146]

قال ابن الجوزي: "قوله تعالى: ﴿ وَكَأَيِّنْ مِنْ نَبِيٍّ ﴾ قرأ الجمهور "وكأين" في وزن "كعين" وقرأ ابن كثير"وكائن" في وزن "كاعن"**(ابن الجوزي:36/2، ينظر: ابن مجاهد، السبعة في القراءات، ص216،).**

قال تعالى: ﴿ إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُل لَّهُمَا أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا ﴾[الإسراء:146].

قال ابن الجوزي: " وقرأ معاذ القارئ، وعاصم الجحدري، وحُميد بن قيس: "أفّاً مثل: تعساً" **(أبو حيان، 21/6).**

قال تعالى: ﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولاً ﴾[الإسراء: 36].

قال ابن الجوزي: " وقرأ معاذ القارئ:" لاتقُفْ" مثل: "تَقُلْ"**(ابن الجوزي: 57/5، وينظر: أبو حيان، 48/7،).**

قال تعالى: ﴿ وَإِذَا أَنْعَمْنَا عَلَى الْإِنسَانِ أَعْرَضَ وَنَأَىٰ بِجَانِبِهِ وَإِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ كَانَ يَئُوساً﴾[الإسراء:83].

ذكر ابن الجوزي: قراءة ابن كثير ومن وافقه وهي: "ناي"(أبو علي الفارسي، الحجة للقراء السبعة، 115/5-117.) على وزن "نعي"، ...وقرأ ابن عامر: نَاءَ مثل بَاعَ"(زاد المسير: 57/5، وينظر الحجة للقراء السبعة 115/5-117.)، وهي رواية ابن ذكوان عن ابن عامر.(التيسير في القراءات السبع ص:96.)

قال تعالى: ﴿ وَلَا تَأْخُذْكُم بِهِمَا رَأْفَةٌ فِي دِينِ اللَّهِ إِن كُنتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ﴾[النور:2].

ذكر ابن الجوزي القراءات في "رأفة" وهي: "رأْفة" على وزن رَعْفة وهي قراءة أبي المتوكل، ومجاهد، والجوني وابن كثير(المصدر السابق: 341/5، وينظر: الحجة للقراء السبعة: 309/5، 310، والبحر المحيط: 9/8.)... ورآفة مثل سآمة وكآبة" وهي قراءة سعيد بن جبير والضحاك وأبي رجاء العطاردي.(زاد المسير: 252/2، وينظر: البحر المحيط: 9/8.)

وهكذا يتبع ابن الجوزي وَزْن الكلمة بأخرى مشهورة ومعروفة لَيَسْهُل نُطقُها وتعرف صيغتها فالموزون يتضح بالميزان والممثل له يعرف بالممثّل به.

الخاتمة

من خلال تتبعنا لبعض جهود ابن الجوزي في دراسته المعجمية للآيات المختارة من التّفسير نجد منهجه واضحاً يبدو لنا في طريقة تفسير الألفاظ معجمياً وضبطها وطريقة نطقها في النتائج الآتية:

1- يحدّد اللفظ المراد تفسيره ومعرفة معناه ويذكر اشتقاقه في اللّغة.
2- يحدّد المعنى الصّرفي عن طريق وزنه التصريفي وذكر اللفظ المرادف له، مع ذكر وزنه بالمثال المشهور.
3- يذكر ضبط كل كلمة يريد بيان معناها المعجمي فيذكر ضبطها بالحركات والحروف.
4- من كل ما سبق يتبيّن لنا حرصُ ابن الجوزي على البيان والوضوح لكل لفظة ومفردة قرآنية يتناولها في تفسيره ابتغاء بيان دلالتها للقارئ.

والله من وراء القصد.

المصادر والمراجع :

- **القرآن الكريم برواية حفص.**

1. أنيس، إبراهيم، دلالة الألفاظ، د. مكتبة الأنجلو المصرية، ط/4، 1980م.
2. الأصفهاني الراغب، المفردات في غريب القرآن.
3. الأهوازي، أبي على الحسن بن علي بن إبراهيم بن يزداد، الوجيز في شرح قراءات القراء الثمانية، (ت 446هـ) تحقيق دريد حسن دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط: 1، 2002م.
4. الثعالبي، فقه اللغة، دراسة دلالية (ماجستير) للطالبة: ليندة زواوي، جامعة متستوري،قسطنطينة، الجزائر، السنة الجامعية، 2007-2008م.
5. ابن جني، أبي الفتح عثمان، سر صناعة الإعراب، تأليف إمام العربية (ت 1392) تحقيق أحمد فريد أحمد، المكتبة التوفيقية (د.ط).
6. ابن الجوزي، المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، دراسة وتحقيق: محمد عبد القادر عطا، ومصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط/2، 1415ه-1995م.
7. ابن الجوزي، أبي الفرج، زاد المسير في علم التفسير، (ت 597)، حققه وكتب حواشيه محمد بن عبد الرحمن عبد الله، دار الفكر، ط/1407،1 - 1987م.
8. حسان تمام، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة الدار البيضاء المغرب، (د.ت).
9. أبو حيان، محمد بن يوسف الشهير بأبي حيان الأندلسي الغرناطي (ت 1554)، البحر المحيط في التفسير، بعناية الشيخ زهير صعيد، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، 1412ه-1992م.
10. ابن خالويه، الحجة في القراءات.
11. ابن خلكان، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، (ت (681) تحقيق: د. يوسف على طويل، ومريم قاسم طويل، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط/1، 1418ه-1998م.
12. الداني، أبي عمرو، التيسير في القراءات السبع، (ت (444هـ)، دار الكتاب العربي، 1484هـ،4/ بيروت، ط2.

13.الدفاع، محمد خليفة دور الصرف في منهجي النحو والمعجم،، منشورات جامعة قاريونس، 1991م.
14.الذهبي، الإمام شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي(ت 748ء)، سير أعلام النبلاء، تحقيق: محد الدين أبي سعيد عمر بن غرامة العمروي، دار الفكر للطباعة والنشر، ط/ 1997م.
15.الزجاج، أبي إسحاق إبراهيم بن السري (ت 1311) معاني القرآن وإعرابه شرح وتحقيق الدكتور عبد الجليل عبده شلبي، دار الحديث القاهرة، (د.ت)، 1426ه - 2005م.
16.الزمخشري تأليف الإمام العلامة جار الله أبي القاسم محمود بن عمر .(ت 538هـ)، أساس البلاغة، دار الفكر للثقافة والنشر والتوزيع، 1420-2006م.
17.الطبري، أبي جعفر محمد بن جرير (ت 1310) تفسير الطبري المسمى جامع البيان في تأويل القرآن، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط3، 1420-1999م.
18.ابن فارس، أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة (ت 1345) تحقيق وضبط عبد السلام محمد هارون دار الجيل - بيروت (د.ت).
19.أبو الفرج، محمد أحمد، المعاجم اللغوية في ضوء دراسات علم اللغة الحديث، دار النهضة العربية، .ط/1، 1966م.
20.الفيروزآبادي، القاموس المحيط، دار الجيل - بيروت، (د.ت).
21.ابن قتيبة للإمام أبي عبد الله بن مسلم (1276)، تأويل مشكل القرآن تحقيق: السيد أحمد صقر، مكتبة التراث القاهرة، 1427هـ-2006م
22.القزويني، الخطيب ا جلال الدين محمد عبد الرحمن (ت 739هـ)، تلخيص المفتاح في المعاني والبيان والبديع قرأه وكتب حواشيه وقدم له الدكتورة ياسمين الأيوبي، المطبعة العصرية، صيدا - بيروت، 1432ء-2011م.
23.ابن مجاهد، السبعة في القراءات، (ت 324هـ) تحقيق: د شوقي ضيف، دار المعارف، ط: 4، القاهرة، 2010م.
ابن منظور، لسان العرب (ت (711)، دار صادر، بيروت، 1414-1994م.

أسماء ذات الظل الديني معانيها ومدلولاتها

بعض الأسماء أنموذجًا

د. حواء مصباح سعد بو خشيم، كلية اللغات والترجمة، جامعة الزيتونة

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، الذي اختص اللغة العربية بآخر كتبه القرآن الكريم، كما في قوله تعالى: ﴿أَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ الْكِتَابِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ ۖ لِيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ ۖ فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ ۚ إِلَى اللَّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ﴾ (المائدة، 48)

فاللغة لها مكانتها وقداستها من خلال كتابها العزيز والصلاة والسلام على سيد الخلق محمد الذي نطق بالضاد، وأتى بجوامع الكلم، وعلى آله وصحبه أجمعين إلى قيام يوم الدين.

وبعد.....

فإن من العلوم العربية علم الدلالة، الذي يهتم بمعرفة الشيء كدلالة الألفاظ، والإشارات، والرموز والوصول إلى معانيها.

ومن هذه الألفاظ بعض الأسماء الدينية ومشتقاتها ومعانيها ومدلولاتها، فقد ظهرت هذه الأسماء منذ الخليقة، منذ نزول آدم وحواء إلى الأرض.

وقد اجتهد الباحثون واللغويون في جمع هذه الأسماء في معاجم عربية، توضح معنى كل اسم من هذه الأسماء، ومن هنا جاء اختيار هذا الموضوع الذي وسمته بـ (أسماء ذات الظل الديني معانيها ومدلولاتها).

اشتمل هذا البحث على مجموعة من الأسماء ذات الظل الديني، فقد تميزت هذه الأسماء برجاحة عقل أصحابها وصواب رأيهم.

وقم تم ترتيب هذه الأسماء في هذا البحث ترتيباً هجائياً؛ ليكون تناولها ميسوراً وسهلاً، وقد حاولت أن نجد لكل اسم معنى موجود في معاجم اللغة العربية وقواميسها؛ لكي نصل إلى المراد من معلومات جمة، لخدمة محتوى البحث.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في القيمة الدلالية واللغوية للأسماء الدينية، وذلك من خلال اختيار الاسم ومعرفة معناه ودلالته من خلال المعاجم وكتب اللغة.

أهداف البحث:

الأسماء الدينية لها أثر كبير في حياة الناس جميعًا، فعندما تختار اسم إلى مولود أو مولودة من خلال القرآن الكريم فأنه يؤثر إيجابًا على حياة الفرد، لما له من معاني نبيلة ومدلولات لها قيمتها في الحياة.

منهج البحث:

أما المنهج المتبع في هذا البحث، فهو المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على وصف الظاهرة وتحليلها، حيث يتم اختيار الاسم الديني من معجم الأسماء العربية، ومعرفة معناه في أحد القواميس اللغوية، وكذلك معرفة دلالته.

الدراسات السابقة:

- استعمال الأسماء العربية ودلالاتها في اللغة الفارسية، للطالبة فاطمة جواد عبد خاطر، رسالة ماجستير، كلية اللغات، جامعة بغداد.
- الأسماء المتشابهة في الآية الواحدة في القرآن الكريم دراسة نظرية تطبيقية، للطالب عبد الرحمن الشهري، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- العوامل والمحددات السيوسو ثقافية المرتبطة بأسماء الأعلام وظروفها، فضل عبد الله الربيعي، جامعة عدن- اليمن.
- الأسماء الماليزية ودلالتها، دراسة تأصيلية، عاصم شحادة علي، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
- الأسماء العربية المشتركة بين الرجال والنساء قديمًا وحديثًا دراسة لغوية موازية، خلف الله بن محسن، جامعة الطائف، السعودية.

بما أن هذا البحث يتناول الأسماء ذات الظل الديني ومعانيها ومدلولاتها، فلا بد من تعريف الاسم والدلالة، والمعنى بختصار، ومن هذا المنطلق نبدأ بتعريف الاسم.

أولاً: الاسم:

هو اللفظ الذي يطلق على شخص أو شيء لتميزه عمّا سواه، أو عمّن سواه. (سرور، 12، 2010م).

الاسم لغة:

"هو ما دل على مسمّى". (الكرمي، 15، 1406هـ)

اصطلاحا:

"كلمة دلت على معنى في نفسها غير مقترنة بزمن معين". (الفاكهي، 92، 1993م).

وهناك خلاف بين النجاة في أصل اشتقاق الاسم ذهب الكوفيون إلى أن الاسم مشتق من (الوَسْمِ) وهو العلامة، في حين ذهب البصريون إلى أنه مشتق من السُمُو وهو العُلُوُّ. (الأنباري، ج 1، 17، 2007م)

ثانيًا: الدلالة:

الدلالة لغة:

مصدر دلّ يدل دلالة بفتح الدال وهو أفصح، وروي بكسر الدال وروي بضمها، والجمع: أدلة، وأدلاء قال سيبويه- رحمه الله- والدليلي: علمه بالدلالة ورسوخه فيها. (النملة، ج 3، 1055، 1999م).

الدلالة اصطلاحا:

هناك خلاف بين علماء اللغة العربية حول هذا المصطلح، فمنهم من يسميه علم المعنى، ومنهم من يطلق عليه اسم (السيمانتيك)، ومنهم من يعرفه بأنه دراسة المعنى، أو العلم الذي يدرس المعنى. (عمر،11، 2009م).

ثالثًا: المعنى:

المعنى لغة:

"ما يدل عليه اللفظ، والجمع معان، والمعاني: ما للإنسان من الصفات المحمودة، يقال: فلان حسن المعاني". (المعجم الوسيط، 656، 2011م).

المعنى اصطلاحا:

عرفه الجرجاني بأنه: "الصورة الذهنية من حيث تقصد من اللفظ فهما أو إفهامًا". (ابن عاشور، 65، 1433 هـ)

بعض الأباء يرون بأن الأسماء التي يسمون بها أبنائهم هو الحلم الذي من خلاله يتم تحقيق تصوراتهم الذهنية وأحلامهم.

فهناك من يسمى أولاده بأسماء دينية، وهذه الأسماء هي التي جاء بها في كتاب الله ألا وهو القرآن الكريم مثل أسماء الله الحسنى وأسماء الانبياء والرسل، وهناك من يسمي أولاده على الصحابة إذا كان مذكر وعلى الصحابيات إذا كان مؤنث.

واشتمل هذا البحث على عدد من هذه الأسماء ممن عاشوا مع سيد الخلق محمد - صلى الله عليه وسلم - فكان لهم النبراس الهادي والمربي الكبير، لذلك تميزوا برجاحة العقل وصواب الرأي. وقد تم ترتيب هذه الأسماء ترتيباً هجائياً، ومن هذا المنطلق نبدأ باسم إبراهيم، وهو اسم أحد الأنبياء وهو الرائد الاول للإسلام ونختم هذه الاسماء باسم يحيى؛ لأن الياء هو آخر حروف الهجاء.

إبراهيم:

بَرْهَمَهُ الشجر: بُرْعُمَتُهُ، وهو يجمع بين النور والثمر والورق، وبَرْهَم: أطال النظر، وإبرهمة.: إدامة النظر وسكون الطرق، ومنه التمر الأسود الذي يطلق عليه اسم الإبراهيمي. (نور الدين، 11، 2001م).

إبراهيم اسم أعجمي، ممنوع من الصرف للعلمية والعجمة ويصغر على بُرَيْه ترخيمًا، ولغير الترخيم على بُرَيْهِيم أو على أُبَيْرَه. (الحملاوي، 138، 2003م) .

وهذا الاسم اجتمعت فيه علتان من علل تسح ولهذا جاء ممنوع من الصرف.

إبراهيم اسم أحد الأنبياء الذي يقدسه المسلمون ويعتبروه نبيًا وأبًا، وهو الرائد الأول للإسلام، ويُعد من أولي العزم من الرسل، وقد ذكر اسمه في القرآن الكريم عدة مرات، وسميت سورة من سور القرآن باسمه، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وَإِذْ جَعَلْنَا الْبَيْتَ مَثَابَةً لِلنَّاسِ وَأَمْنًا وَاتَّخِذُوا مِنْ مَقَامِ إِبْرَاهِيمَ مُصَلًّى وَعَهِدْنَا إِلَى إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ أَنْ طَهِّرَا بَيْتِيَ لِلطَّائِفِينَ وَالْعَاكِفِينَ وَالرُّكَّعِ السُّجُودِ﴾ (البقرة، 125).

وقوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَذَا بَلَدًا آمِنًا﴾ (البقرة، 126)

وقد ذكر هذا الاسم في الشعر أيضًا من ذلك قول الشاعر:

ولإبراهيم الموفى بالنذر* احتسابًا وحامل الأجزال (الشنتمري 98)**

هذه القصيدة قيلت في نذر سيدنا إبراهيم - عليه السلام - ولده، وإرسل الله بالفداء حين هم بالذبح واستسلم ابنه له.

ومن هنا يتبين لي أن لفظ إبراهيم يطلق على النور، والورق والثمر، وهذه الألفاظ الثلاثة لها دلالات متنوعة، فالأولى تعنى النور الذي هو ضد الظلام والورق يعني الخضرة الدائمة التي ضد الخريف، والثمر وهو نوع من أنواع التمور الجيدة ذات الجودة العالية.

آدَمُ:

"الأَدَم بفتحتين جمع (أَدِيم)، وقد يجمع (آدَمة) كرغيف وأَرْغِفة، وربما سُمّي وجه الأرض (أَدِيما) و(الأَدَمَة) باطن الجلد الذي يلي اللحم والبشرة ظاهرها والأُدْمة السمرة وآدم أبو البشر". (الرازي، 10، 1976)

قيل سمى آدم بهذا الاسم ؛ لأنه خلق من أدمة الأرض أما اشتقاق آدم عند أهل اللغة فلأنه خلق من تراب والإيدامة: الأرض الصلبة الخالية من الحجارة، مأخوذة من أديم الأرض. (نور الدين 20، 2001م) .

وجاء في موسوعة الأسماء ومعانيها آدم هو أبو البشر وزوج حواء، وهو من الأسماء العبرية التي تعنى الإنسان أو الجنس البشري. (سرور، 51، 2010م).

ذهب أبو البقاء إلى إن آدم على وزن أفَعُل، والألف منه مبدلة من همزة، وهي فاء الفعل ؛لأنه مشتق من أديم الأرض. (النووي، ج 1، 96، 2022).

وذهب أبو إسحاق إلى إن آدم اختلفت الآيات في خلقه، ففي آية خلقه الله من تراب، وفي آية أخرى خلق من طين لازب، وفي موضع آخر من حمأ مسنون، وفي آخر من صلصال، وكل هذه

الألفاظ السابقة ترجع الى أصل واحد وهو التراب، وأصل التراب هو الطين. (المصدر السابق، ج 1، 96).

وقد ورد اسم آدم في القرآن الكريم في مواضع كثيرة من ذلك قوله تعالى: ﴿ وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاء كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلاَئِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاء هَؤُلاء إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ﴾ (البقرة، 31). وقوله تعالى: ﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلاَئِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ أَبَىٰ وَاسْتَكْبَرَ وَكَانَ مِنَ الْكَافِرِينَ﴾ (البقرة، 34)

وجاء اسم آدم في الشعر العربي الفصيح ومن ذلك قول الشاعر:

أيَا ابْنَ آدَم والآلاءُ سَابِقَةُ ومُزْنَةُ الجُوْدِ لاتَنْفَكُّ عَن دِيَم (السلمان، ج1، 359، 1409ه)

مما تقدم يتبين لي مدى حرص البشر على اختبار أسماء أبنائهم على اسم سيدنا آدم تفألا بهذا الاسم الذي يعني وجه الأرض وباطن الجلد.

إسحاق:

"إسحاق: اسم رجل فإن أردت به الاسم الأعجمي لم تصرفه في المعرفة؛ لأنه غُير عن جهته فوقع في كلام العرب غير معروف المذهب، وإن أردت المصدر من قولك أَسْحَقَه السفر إسْحَاقاً، أي أبعده صرفته؛ لأنه لم يتغير". (الرازي 289، 1976م)

وجاء معنى إسحاق بدر في الأسماء العربية بأنه:" سحق الشيء: دقه أشد الدق، و اسحق هو انسحق: بَعُدَ، ومكان سحيق: بعيد، وإسحاق اسم أعجمية" (نور الدين، 26، 2001م).

وقد ورد اسم إسحاق في مواضع كثيرة في القرآن الكريم و من ذلك قوله -عز وجل-:﴿وَوَهَبْنَا لَهُ إِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ ۚ كُلًّا هَدَيْنَا ۚ وَنُوحًا هَدَيْنَا مِن قَبْلُ﴾ (الأنعام، 84).

وقوله تعالى: ﴿ الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي وَهَبَ لِي عَلَى الْكِبَرِ إِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ ۚ إِنَّ رَبِّي لَسَمِيعُ الدُّعَاءِ﴾ (إبراهيم، 39)

وبعد هذا السرد المتوالي لهذا الاسم وذكره في القرآن الكريم، اتضح لي بأن هذا اللفظ يعني بَعُدَ أو بعيد.

إسلام:

إسلام: "الدين المعروف الانقياد، وفي الشريعة: إظهار الخضوع وإظهار الشريعة والالتزام بما أتى به الرسول- صلى الله عليه وسلم- "الدفع والتسليم". (سرور، 56، 2010م).

السِّلم: الإسلام وآخذه سلمًا: أسره من غير حرب. (نور الدين، 27، 2001م).

وذات أسلام: "أرض تنبت السَّلَمَ". (الفيروز آبادي، 1122، 2005م).

وقد جاء في القرآن الكريم لفظ الإسلام في مواضع عديدة ومن ذلك قوله :﴿إِنَّ الدِّينَ عِندَ اللَّهِ الْإِسْلَامُ﴾ (آل عمران، 19).

وكذلك قوله: ﴿وَمَن يَبْتَغِ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِينًا فَلَن يُقْبَلَ مِنْهُ﴾ (آل عمران، 85).

الاسلام لغة: "هو الاستلام المحض والاّذغان و الخضوع التام لله -جل وعلا-". (عبد الغفار، ج 39، 3).

وقد ذكر الإمام علي -كرم الله وجهه- الإسلام في أبيات من الشعر فيقول- رضى الله عنه-:

لِبيْكِ على الإسلام من كَانَ باكيًا فَقَد تُرِكَتْ أَرْكَانُهُ وَمَعالِمُه. (الهلاوي، 169، 2014م)

ومن خلال ما تقدم تبين لي إن لفظ إسلام يعني الخضوع والالتزام، وكذلك بمعنى الأرض التي تنبت السّلم.

أسماء:

جمع اسم للدلالة على الأشخاص على وزن فعلاء، إلا إن البعض يعتبر الهمزة بدلاً من واو، وأن الاسم هو (سماء) من الوسامة، وهذا قريب، وقيل إن الهمزة زائدة فتصبح جمعًا لاسم سميت به المرأة، وتصغير هذا الاسم هو سُمية. (نورالدين، 27 2001م).

وهناك خلاف بين علماء اللغة حول وزن اسم أسماء، هناك من يجعلها على وزن فَعْلاء والهمزة فيها أصل، وبعضهم يقول: إنها بدلاً من واو وأصلها عندهم (وسماء) ومنهم من يجعل همزتها زائدة ويقول إنها اسم سميت به المرأة، وقيل هو اسم مشتق من الوسامة والحسن. وهذا أشبه في تسمية النساء. (سرور 56،2010)

وأسماء هي أحد الصحابيات، كما إنها ابنه الصحابي أبو بكر الصديق أبن أبي قحافة، وهي التي أطلق عليها الرسول - صلى الله عليه وسلم - ذات النطاقين.

وقد كانت معروفة برجاحة عقلها، وعزة نفسها، وقوة إرادتها وحسن إيمانها، كما إنها كانت ذات جود وكرم، وتوفيت أسماء بمكة المكرمة بعد قتل ابنها عبد الله، وقد بلغ عمرها مائة سنة. (الجعافرة، 6 -8، 2002 م).

وقد ذكرت أسماء بنت أبي بكر الصديق في ديوان المنفلوطي حيث قال:

إن أسماء في الورى خير أنثى * صنعت في الوداع خير صنيع** (المنفلوطي، ج3، 300، 1982م).

ويعد هذا العرض البسيط يتضح لي إن هذا الاسم يعني الوسامة التي تعنى الجمال الفائق.

إسماعيل:

هو ابن النبي إبراهيم - عليه السلام - وأحد أنبياء إسرائيل، وهذا الابن من زوجته هاجر وله قصة معروفة في القرآن الكريم مع أبيه إبراهيم الخليل. (نورالدين، 28، 2010م).

كما إنه اسم عبري معناه يسمع الله، وهو اسم من أسماء الأنبياء. (سرور، 56، 2010م).

"وقال إسحاق بن الفرج: عَرَبةُ باحة العرب، وباحُة دار أبي الفصاحة إسماعيل بن إبراهيم -عليهما السلامُ- وفيها يقول قائلهم، وعربةُ أرض ما يحُل حرامها". (ابن منظور، 1414هـ).

وقد ورد ذكر أسماعيل-عليه السلام- في القرآن الكريم في عدة مواضع ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وَاذْكُرْ فِي الْكِتَابِ إِسْمَاعِيلَ ۚ إِنَّهُ كَانَ صَادِقَ الْوَعْدِ وَكَانَ رَسُولًا نَّبِيًّا﴾ (سورة مريم، 54)

وقال أيضاُ في موضع آخر﴿ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِدْرِيسَ وَذَا الْكِفْلِ ۖ كُلٌّ مِّنَ الصَّابِرِينَ﴾ (الأنبياء، 85)

يعود هذا الاسم إلى الأسماء الدينية المميزة عند المسلمين، وهذا اللفظ يعني بأنه المطيع السميع إلى الله -عز وجل-.

أيوب:

أَيُّوب اسم مفرد للمذكر لصيغة مبالغة ووزنه في الميزان المصرفي فَعُّول.

وهو أحد الأنبياء الذين ورد ذكرهم في القرآن الكريم لبني إسرائيل، وهو من ذرية إسحاق بن إبراهيم-عليهما السلام- فقد عاش في بلاد الروم وأشهر بقوة صبره على ما فقد من مال وأهل وصحة، وما أصابه من مرض.

وهو اسم أحد الأنبياء الذي كان مثال للصبر والجلد ذهب أمره مثلاً على كل من يصبر ويتحمل صعاب الأمور، وأيوب الفقير المضطهد، الأواب الكثير الرجوع إلى الله التقي الورع. (نور الدين45، 2010م).

وجاء في موسوعة الأسماء ومعانيها بأن أيوب: هو اسم عبري، بمعنى التائب إلى الله والصابر المحتسب. (سرور، 66، 2010م).

تزوج أيوب من ابنة عمه يوسف بن يعقوب، واسمها رحمة، وهي التي بقيت معه في فترة البلاء الذي أحل به (الدمشقي، ج1، 220، 2013م).

وقد مدحة الله تعالى في قوة صبره وتحمله الشدائد فقال: ﴿وَوَهَبْنَا لَهُ إِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ ۚ كُلًّا هَدَيْنَا ۚ وَنُوحًا هَدَيْنَا مِن قَبْلُ ۖ وَمِن ذُرِّيَّتِهِ دَاوُودَ وَسُلَيْمَانَ وَأَيُّوبَ وَيُوسُفَ وَمُوسَىٰ وَهَارُونَ ۚ وَكَذَٰلِكَ نَجْزِي الْمُحْسِنِينَ﴾ (الأنعام، 84)

وعلى الرغم من البلاء الذي أصابه الاَّ إنَّه كان صبوراً كثير التسبيح لله وسلم أمره له. (غلوش، 240، 2002م).

وقد ورد اسم أيوب في الشعر العربي أيضًا ومن ذلك قول ابن الرومي:

إذا زارك العافون كان إيابهم * إياب بشير لا إياب نذير**

بما تقدم نلاحظ إن اسم أيوب له عدة دلالات منها بمعنى الفقير والمضطهد والأواب والصبور.

جبريل:

اسم مشتق في اللغة السريانية من جبرا، وهو اسم روح القدس، وهو الذي جاء بالوحي من عند الله سبحانه وتعالى إلى الرسول-صلى الله عليه وسلم- وجبريل في الميزان الصرفي على وزن فِعْلِيلُ. (نورالدين، 75، 2001م).

وجاء في أحد المعاجم اللغوية بأن: جبريل-عليه السلام - هو ملك الوحي ويقال أيضًا: جبرئيل، وجبرين. (المعجم الوسيط، 109، 2011م).

وجاء في كتاب أعلام القرآن بأن جبريل سيد الملائكة كما جاء في الكتاب والسنة، وقيل له ذلك، لأن الله -جل وعلا- أوكل إليه أعظم الأمور ومنها حياة القلوب وهذه الحياة لا تكون إلاَّ بالوحي الذي يأتي. من السماء والله اختار هذا الملك أن ينزل بالوحي من السماء إلى أنبيائه ورسله.

فيعُد هذا أثر فيه دلالة على فضله وتقدمه على غيره من الملائكة. (المغامسي، ج1، 5، 1445، هـ).

وجاء في الصحيحين عن أبي هريرة- رضي الله عنه- عن الرسول- صلى الله عليه وسلم- قال: "إن الله إذا أحب عبدًا نادى جبريل في أهل السماء، إن الله يحب فلانًا فأحبوه، فيحبه أهل السماء، ثم يكتب له القبول في الأرض". (البخاري، ج3، 186، رقم الحديث 3209،، 1437هـ).

وقد ذكر هذا الاسم في القرآن الكريم في مواضع كثيرة منها في قوله تعالى: ﴿قُلْ مَن كَانَ عَدُوًّا لِّجِبْرِيلَ فَإِنَّهُ نَزَّلَهُ عَلَىٰ قَلْبِكَ بِإِذْنِ اللَّهِ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ وَهُدًى وَبُشْرَىٰ لِلْمُؤْمِنِينَ﴾ (البقرة، 97)

وكذلك قوله تعالى: ﴿إِن تَتُوبَا إِلَى اللَّهِ فَقَدْ صَغَتْ قُلُوبُكُمَا ۖ وَإِن تَظَاهَرَا عَلَيْهِ فَإِنَّ اللَّهَ هُوَ مَوْلَاهُ وَجِبْرِيلُ وَصَالِحُ الْمُؤْمِنِينَ ۖ وَالْمَلَائِكَةُ بَعْدَ ذَٰلِكَ ظَهِيرٌ﴾ (التحريم، 4)

حافظ:

جاء في أحد المعاجم اللغوية بأن الحافظ: "هو الحارس، ويقال: هو حافظ العين، لا يغلبه النوم، والطريق البين المستقيم ومن يحفظ القران الكريم أو من يحفظ عددًا عظيمًا من الحديث والجمع حُفَّاظُ وحَفَظَةٌ". (المعجم الوسيط، 191، 2011).

الحفظ نقيض النسيان، ومن حفظ يحفظ، والشيء يحفظه ولا ينساه، وحفظ المال رعاه. (نور الدين، 91، 2001م).

وجاء في معجم مقاييس اللغة بأن معنى الحافظ هو: "الحاء والفاء والظاء أصل واحد يدل على مراعاة الشيء، يقال: حفظت الشيء حفظًا، والحفاظ: المحافظة على الأمور". (ابن فارس، 2، 87، 1979م).

وجاء في التنزيل قوله تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ (الحجر، 9)

وقوله تعالى: ﴿ وَالَّذِينَ هُمْ عَلَىٰ صَلَوَاتِهِمْ يُحَافِظُونَ﴾ (المؤمنون، 9)

خديجة:

الخديج: الولد ناقص الخلَق، وخديجة المولودة التي ولدت قبل أوان الولادة، أي بمعنى ناقصة الخلَقَ. (نور الدين،108، 2001م).

وجاء في موسوعة الأسماء ومعانيها بأن خديجة التي يستبان خلقها قبل تمام الخلق. (سرور، 106، 2010).

خديجة بنت خويلد- رضي الله عنها- كانت لها مكانة رفيعة في قومها وذات حسب ونسب. تزوجها سيد الخلق نبينا محمد - صلى الله عليه وسلم- وقد انجبت له، زينب ورقية، وفاطمة وأم كلثوم والقاسم -عليهم السلام-.

وهي أول الذين آمنوا بالرسول، وصدقت بما جاءه من الله، كما كانت تدفع عنه الأذى وتخفف عنه ما يلقاه من المكاره والشرور، وقد ماتت خديجة - رضي الله عنها - بمكة قبل الهجرة إلى المدينة بثلاث سنين، وقد أطلق الرسول الحبيب- صلى الله عليه- على العام الذي توفت فيه خديجة بعام الحزن. (جعافزة، 109، 2002م).

وقد رثي سيدناعلي بن أبي طالب السيدة خديجة رضي الله عنهما بقوله:

أعينتي جُودًا بارك اللهُ فيكُما * على هالكين لَا تَرَى لهما مثلا**

على سيِّد البطحاء و ابن رئيسها * وَسَيدَةِ النِّسَوان أَول مَن صَلَّ**

المراد بسيد البطحاءفي هذه الأبيات الشعرية هو أبو طالب وسيدة النسوان هي خديجة بنت خويلد زوجة الرسول -صلى الله عليه وسلم-. (الهلاوي، 159، 2014م).

تبين لنا مما سبق بأن هذا الاسم له دلالة واحدة وهي نقصان الخلق وعدم اكتماله للمولود وولادته قبل الأون.

خليل:

جاء في المعجم بأن الخَلِيلُ هو: "الصديقُ الخالص، فَعِيلٌ بمعنى مفاعل، و الناصح والضَّعيف الجسم، ويقال: جسم خليل: نحيف مهزول، ورجل خليل: فقير معدم محتاج، والجمع أخلاَء، وخُلَّان وهي خليلة والجمع، خلائل". (المعجم الوسيط، 262، 2011م).

وجاء في الأسماء العربية بأن الخليل يعني به الخلة وهو كل نبات حلو، والفرجة بين الشيئين تسمى خَلَل، ومخارج الماء عن السحاب تسمى خلل، والخِلُّ: الود والصديق كما يسمي الخليل المحب الصافي النقي، والحبيب الصادق الناصح الرفيق، كما يأتي بمعنى الأنف والسيف والرمح والفقير الضعيف، والأنثى خليلة. (نور الدين، 113، 2001م).

وجاء في موسوعة الأسماء ومعانيها بأن الخليل الصديق الناصح ومؤنثه خليلة، كما تعني المعدم المحتاج الفقير وكذلك ضعيف الجسم. (سرور، 108، 2010م).

وقد ذكر الخليل في القرآن الكريم في أكثر من موضع ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ وَاتَّخَذَ اللَّهُ إِبْرَاهِيمَ خَلِيلًا﴾ (النساء، 125)

وقال في موضع آخر: ﴿ يَا وَيْلَتَىٰ لَيْتَنِي لَمْ أَتَّخِذْ فُلَانًا خَلِيلًا﴾ (الفرقان، 28)

وجاء في الشعر العربي الخليل بمعنى المحبوب الذي تخللت محبته شغاف القلب، ومن ذلك قول الشاعر بشار بن برد في قصيدة عليك السلام :

يَاَخَلِيلاً نبا بِنَا في المشيب* لم يُعرِّج على مشار الطبيب** (بن برد، 78، 1971م).

بعد هذا السرد البسيط لهذا اللفظ تبين لي بأن هذا الاسم له عدة دلالات منها ما هو بمعنى الهزل والضعف، ومنها ما هو بمعنى الفقر والحاجة، وجاء بمعنى الصديق والحبيب الوفي.

داود:

هو اسم أعجمي لا يهمز كما إنَّه احد الأنبياء الذين بعثهم الله إلى بني إسرائيل.

وجاء في كتاب الأسماء العربية بأنه أبو النبي سليمان -عليه السلام - واسم النبي من أنبياء إسرائيل ويُعَّد من الأسماء الأعجمية. (نور الدين، 118).

وجاء في معجم مختار الصحاح بأن داود اسم لا يهمز وهو من الأسماء الاعجمية. (الرازي، 214، 2001م).

ويُعد داود من سلالة يعقوب بن إسحاق بن إبراهيم -عليهم السلام-، ومن الصفات التي تحلى بها سيدنا داود الشجاعة منذ صغره، فقد اشترك في جيش طالوت، وهزم جيش العماليق، والقضاء على سلطانهم في بيت المقدس وقد جمع بين الملك والنبوة بعد موت طالوت، وضم لهما القضاء، والفصل بين الناس، كما اختاره الله رسولاً إلى بني إسرائيل وأنزل عليه الزبور، وقد بان فضله، وظهرت منزلته العالية، وله معجزات كثيرة أيده الله بها، ومن هذه المعجزات، تليين الحديد له، وتأويب الجبال والطير معه. (غلوش، 404-405، 2002م).

وجاء في التنزيل اسم داود في مواضع كثيرة من ذلك قوله تعالى: ﴿لُعِنَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِن بَنِي إِسْرَائِيلَ عَلَىٰ لِسَانِ دَاوُودَ وَعِيسَى ابْنِ مَرْيَمَ ۚ ذَٰلِكَ بِمَا عَصَوا وَّكَانُوا يَعْتَدُونَ﴾ (المائدة، 78)

وكذلك قوله: ﴿وَلَقَدْ آتَيْنَا دَاوُودَ مِنَّا فَضْلًا ۖ يَا جِبَالُ أَوِّبِي مَعَهُ وَالطَّيْرَ ۖ وَأَلَنَّا لَهُ الْحَدِيدَ﴾ (سبأ، 10).

واسم داود ذكر في الشعر العربي كما في قول الشاعر:

وعليهما مَسْرودَتان قضاهما داودُ أو صَنَعَ السَّوابِغِ. (الهذليون، 1، 19، 1965م).

رَّحمَهُ:

جاء في مختار الصحاح معني الرَّحمَة: الرقة والتعطف، والمرحمة مثله وقد رَحِمه بالكسر، (رَحمَه) و(مَرْحَمَة) أيضًا و(تَرَحَّمَ عليه). (الرازي، 238، 1976).

كما عرفها معجم آخر بأنها: "الخير والنعمة، وفي التنزيل العزيز: "وإذا أدقنا الناس رحمة من بعد ضراء مستهم". (المعجم الوسيط، 347، 2011م).

وجاء في موسوعة الأسماء ومعانيها بأن الرحمة بمعنى الشفقة والعطف. (سرور، 121، 2010م).

وفي موضوع آخر جاءت الرحمة بمعنى: الرأفة والتعطف، من عطف وحنَّ يعتبر رحم، كما إنها تعني المغفرة أيضًا. (نورالدين، 139، 2001م).

وجاء في لسان العرب بأن الرحمة بمعنى: "الرَّحمَةُ في بني آدم عند العرب، رقة القلب وعطفه". (ابن منظور،12، 230،، 1414ه)

ومعنى الرحمة اصطلاحاً كما جاء في كتاب مفردات القرآن بأنها: "الرحمة رقة تقتضى الإحسان إلى المرحوم، وقد تستعمل تارة في الرقة المجردة، وتارة في الإحسان المجرد عن الرقة". (الراغب، 1، 347)

وجاء في التنزيل العزيز لفظ الرحمة كما في قوله تعالى: ﴿رَبَّنَا لَا تُزِغْ قُلُوبَنَا بَعْدَ إِذْ هَدَيْتَنَا وَهَبْ لَنَا مِن لَّدُنكَ رَحْمَةً ۚ إِنَّكَ أَنتَ الْوَهَّابُ﴾ (آل عمران، 8)

وقوله أيضاً: ﴿ وَأَمَّا الَّذِينَ ابْيَضَّتْ وُجُوهُهُمْ فَفِي رَحْمَةِ اللَّهِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾ (آل عمران، 107)

وجاء هذا اللفظ في الشعر العربي كما في قول الشاعر:

سامح أخاك الدهر مهما بدت* منه ذنوب وقعها يعظم**

وأرحم لتلقى رحمة في غد ***فربُّنا يرحمُ من يرحمُ (السيوطي، 98، 1991م)

ومما سبق تبين لي بأن لفظ الرحمة جاء بمعنى الرقة والعطف، وكذلك بمعنى النعمة والخير والمغفرة أيضًا.

رمضان:

جاء في معجم مقاييس اللغة بأن: (رَمَضَ) الراء والميم والضاد أصل مطرد يدل على حدة في شيء من حر وغيره، كما تطلق على حر الحجارة من شدة حر الشمس، وتطلق أيضًا على الأرض الرَمِضَةُ التي حجارتها حارة، وبعضهم يرى إن اشتقاق كلمة رمضان من شدة الحَرِّ والجمع رَمَضَانَان وأرْمِضَاءُ. (ابن فارس، 2، 440، 1979م)

وجاء في كتاب الأسماء العربية بأن رمضان: من أسماء الشهور، وجمعها رمضانات و رماضين، وهذه الكلمة مأخوذة من عطش الصائم من شدة الحرَّ. (نور الدين، 145، 2001م)

وجاء رمضان بمعنى شدة حر الشمس والأرض والجمع رمضاء. (سرور، 123، 2010م).

وجاء في أحد المعاجم بأن رمضان هو الشهر التاسع من شهور السنة الهجرية وهذا الشهر يأتي بعد شهر شعبان وقبل شوَّال، وهذا اللفظ لا ينصرف، والجمع رمضانات وأرمضة وأرمضاء، ورماضين. (المعجم الوسيط، 387، 2011م).

وجاء هذا اللفظ في كتاب الله العزيز من ذلك قوله تعالى: شَهْرُ رَمَضَانَ الَّذِي أُنزِلَ فِيهِ الْقُرْآنُ هُدًى لِّلنَّاسِ وَبَيِّنَاتٍ مِّنَ الْهُدَىٰ وَالْفُرْقَانِ﴾ (البقرة، 185)

وجاء الشعر العربي بلفظ رمضان وذلك في قول الشاعر:

رمضان هو الربيع إذا غاب * الربيع يخصيه الموفور**

رمضان يغني بترتيل آيات * الكتاب عن سحر شدو الطيور**

(سحنون، ج2، 299، 2007م).

من خلال ما تقدم نرى أن كلمة رمضان لها دلالة معينة وهي شدة الحرارة من كثر الحر الذي تبعثه الشمس إلى الأرض الرطبة والحجارة.

زينب:

زينب أحد الصحابيات وهي أكبر بنات سيدنا محمد - صلى الله عليه وسلم-، وابنته هذه من زوجته خديجة بنت خويلد- رضي الله عنها- ولدت قبل البعثة النبوية، كما إنها أحد المهاجرين إلى المدينة المنورة. وهناك عدة صحابيات بهذا الاسم منهم: زينب بنت جحش، وزينب بنت خزيمة، وزينب من العوام، ولكن التي نريد الحديث عنها في هذا البحث هي زينب بنت محمد -صلى الله عليه وسلم - رضي الله عنها –

تعريف زينب لغة:

جاء في معجم لسان العرب بأن زينب تعني: "زنابة العقرب وزُناباها: كلتاهما إبرتُها التي تلدغ بها ... وزنبة وزينب: كلتاهما امرأة". (ابن منظور، 7، 62، 1414ه)

وجاء هذا اللفظ في معجم متن اللغة بمعنى: "شجر حسن المنظر طيب الرائحة واحدته زينبة وبه سميت المرأة". (رضا، ج3، 62، 1959م)

وجاء في موسوعة الأسماء ومعانيها بنفس المعنى السابق وكذلك في الاسماء العربية معانيها ومدلولاتها لفظ زينب ممنوعة من الصرف للعلمية والتأنيث لذا لا تنون، وكما إنها تجر بالفتحة نيابة عن الكسرة، ومنعه هنا وجوبًا ،لأنه غير مختوم بتاء ويزيد على ثلاثة أحرف. (الراجحي، 393، 1999).

وقد ورد ذكر هذا الاسم في الشعر العربي ومن ذلك قول ابو خيثمة، هذا البيت حين استقبل زينب بنت الرسول - صلى الله عليه وسلم – بالمدينة:

أتاني الذي لا يقدر الناس قدره * لزينب فيهم من عقوق ومأتم (الجعافرة، 140، 2002)**

وبعد هذا السرد البسيط لهذا الاسم المميز تبين لنا إن دلالة هذا الاسم هو الحسن وطيب الرائحة.

سَكِينة:

من سكن، هدأ، والسَّكينة: الوداعة والوقار، كما إنَّ هذا الاسم يعني الرحمة. (نور الدين، 175، 2001م)

السكينة بمعنى الطمأنينة والاستقرار، وكذلك معنى الرزانة والوقار، ويقولون: فلان شعر بالسكنية أي بالراحة والطمأنينة، وفلان معروف بسكينته أي بوقاره ومهابته. (المعجم الوسيط، 458، 2011م)

السَكِينة بفتح الحرف الأول وكسر الثاني، مصدر سكن سكونا، بمعنى الطمأنينة والوقار. (قلعجي، 247، 1988م).

وجاء في موسوعة الأسماء ومعانيها بأن هذا الاسم يعني الوداعة والرحمة والوقار والمرأة الخفيفة. (سرور، 135، 2010م).

كما جاء هذا الاسم في معجم مختار الصحاح بمعنى الوداع والوقار. (الرازي، 307، 1976).

وقد ورد هذا اللفظ في القرآن الكريم في أكثر من موضع ومن ذلك قوله تعالى: (ثُمَّ أَنْزَلَ اللَّهُ سَكِينَتَهُ عَلَى رَسُولِهِ وَعَلَى الْمُؤْمِنِينَ). (التوبة، 26).

قوله تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي أَنزلَ السَّكِينَةَ فِي قُلُوبِ الْمُؤْمِنِينَ لِيَزْدَادُوٓاْ إِيمَٰنًا مَّعَ إِيمَٰنِهِمْ﴾ (الفتح، 4)

ومن خلال ما تقدم نلاحظ إن هذا الاسم جاء بدلالات عديدة منها الوداعة والوقار والرحمة والطمأنينة والاستقرار والرزانة كما إنه جاء بمعنى المرأة الخفيفة.

ضُحى:

جاء هذا اللفظ في موسوعة الأسماء ومعانها بمعنى بداية النهار، وهو الوقت الذي قبل الظهر، كما يقولون الضحّاء. (سرور، 151، 2010).

وجاء هذا الاسم في أحد المعاجم بمعنى ضوء الشمس وارتفاعه وكذلك النهار وامتداده، ومن خلال الارتفاع والامتداد يأتي الوقت الذي يسمى ضُحى. (المعجم الوسيط، 555، 2011).

كما تعنى كذلك انبساط الشمس وامتداد النهار وسمي الوقت به. (الأصفهاني، 502، 1412ه).

ضحى لم تمنع من الصرف، لأن الالف فيها أصلية كما جاء هذا الاسم في موسوعة الأسماء العربية بمعنى الشمس وضوؤها، وهذا الضوء هو النور المنبعث من الشمس المرتفعة في السماء على الأرض وعندما تقول: ضحضح الأمر فهذا بمعنى تبين وظهر، كما يطلق هذا اللفظ على الشجرة الضاحية وهي المعرضة لأشعة الشمس مباشرة، ويوم صافي وجميل إضحيان أي بمعنى مرّ هذا اليوم بدون غيم. (نورالدين، 225، 2001م).

وجاء لفظ ضحى في القرآن الكريم في عدة مواضع منها قوله تعالى: ﴿وَالضُّحَى وَاللَّيْلِ إِذَا سَجَى﴾ (الضحى، 1)

وكذلك قوله تعالى: ﴿قَالَ مَوْعِدُكُمْ يَوْمُ الزِّينَةِ وَأَن يُحْشَرَ النَّاسُ ضُحًى﴾ (طه، 59).

وجاء هذا اللفظ في الشعر أيضًا ومن ذلك قول الشاعر:

ينام الضُحى حتى إذا نومه استوى * تنبه مثلوج الفؤاد مورما (الشنتمري، 140، 1954)**

ومن خلال هذا السرد في المعاجم وكتب اللغة و داووين الشعر والقرآن الكريم حول هذا اللفظ، تبين لي إنه يحمل عدة دلالات منها ضوء الشمس ونورها، وكذلك ظهور وتبين الأمر كما إنه يطلق على الشجرة الضاحية المتعرضة إلى أشعة الشمس مباشرة.

عائشة:

العيش بمعنى الحياة، من عاش يعيش، وعايشه: عاش معه والعيشة: ضرب من العيش، ويسمى ما يعاش به، المعاش، كما يسمى الطعام عيش، وعائشة هي المرأة حسنة الحال. (نورالدين، 243، 2001م).

كما جاء في التنزيل: ﴿وَجَعَلْنَا النَّهَارَ مَعَاشًا﴾ (النبأ، 11).

وجاء هذا اللفظ في موسوعة الأسماء ومعانيها، بمعنى الحياة. (سرور، 163، 2010م).

وعائشة بنت أبي بكر الصديق بن أبي قحافة بن عامر بن عمرو بن كعب بن لؤي، وهي زوجة سيد الخلق النبي محمد ـصلى الله عليه وسلم - تزوجها بمكة في شوال سنة عشر من النبوة قبل الهجرة إلى المدينة وهي بنت التسع سنين، وكانت لها مكانة مرموقة في قلبه؛ لأنها جميلة وصاحبة بديهة وفطنة ذكاء كما إنها فقيهة متبحرة في علوم الدين، توفت ـرضي الله عنهاـ بالمدينة المنورة، ودفنت في مقبرة البقيع، بعد حياة ذات سيرة عطرة مع سيد الخلق خاتم الأنبياء والمرسلين -صلى الله عليه وسلم-. (الجعافرة، 194، 197، 213، 2002م).

وقد ورد اسمها في الشعر العربي في قصيدة الوضاحية في مدحها ـرضي الله عنهاـ ومن ذلك قول الشاعر:

ما شَانُ أمِّ المؤمنين وشَاني * هُدِى المُحِبُّ لها وضَلَّ الشَّاني**

إنّي أقولُ مُبيِّناً عَنْ فضْلِها * ومُتَرْجِماً عَنْ قولها بِلساني**

المقصود بأم المؤمنين هي السيدة عائشة -رضي الله عنها-. (ابن بهيج، 42، 2002م).

من خلال مما تقدم على هذا الاسم الذي له مكانة رفيعة في عصر الإسلام والى هذا العصر، تبين لي بأن دلالة هذا اللفظ هو الحياة، والمرأة الحسنة شديدة الجمال كذلك.

فاطمة:

هذا اللفظ هو اسم من أسماء النساء، ويطلق على الأم التي تفطم ابنها من الرضاعة، فهي فاطم وفطومة وفطيم، والفاطم من الإبل: التي يفطم ولدها عنها. (نور الدين، 294، 2001).

ويقولون الفاطمية بمعنى الدولة الفاطمية التي ينتسب خلفاؤها إلى السيدة فاطمة الزهراء بنت رسول الله -صلى الله عليه وسلم -والفطامُ بمعنى قطع الولد عن الرضاع والجمع فَطَمُ.

كما يطلق الفَواطمُ على خلفاء الدولة الفاطمية (المعجم الوسيط، 719، 2011م).

وجاء في موسوعة الأسماء ومعانيها بأن فاطمة بمعنى الناقة التي تفطم ولدها وتصغيره فطوم ويعنى المداعبة. (سرور، 178، 180، 2010).

وفاطمة هي بنت رسول الله ـصلى الله عليه وسلمـ وفي عهدها كانت سيدة نساء العالمين، أمها خديجة بنت خويلد وزوجة علي بن أبي طالب - رضي الله عنه – وكانت عزيزة النفس رفيعة المقام عند أبيها وعند كافة المسلمين، كما كانت أول أهل البيت لحوقا بأبيها، كما بشرها الحبيب - عليه الصلاة والسلام (الجعافرة،، 129-134، 228، 2002م).

وقد ذكرها علي زوجها ـ رضي الله عنه - في ديوانه في عدة مواضع من ذلك قوله:

منّا النبيُّ الطّاهِرُ المُطَهَّرُ* وحمزَةُ الخيّرِ وَصِنْوى جَعْفَرُ**

لهُ جناحُ في الجِنانِ أخْضرُ * وَفاطِمُ عِرْسِي وَفيها مُفخَرُ**

المقصود بكلمة فاطم في هذه الأبيات الشعرية هي فاطمة الزهراء ابنة رسول الله -صلى الله عليه وسلم - وزوجة الإمام علي -رضى الله عنه -(الهلاوي، 76، 2014م).

وقال في موضع آخر:

أَفاطِمُ هَاكِ السَّيفَ غَيرَ ذَمِيمِ* فَلَسْتُ بِرِعْدِيدٍ ولا بِلَئِيمِ**

أفاطِمُ هنا أسلوب نداء أي يا فاطمة (الجعافرة، 167، 2014م).

وذكر امرئ القيس في ديوانه هذا الاسم أيضًا بقوله:

أفاطِمَ مهلاً بَعْضَ هذا التّدلُّل * وإن كنتِ قد أزمعتِ صَرْمي فأجملي**

يستخدم أسلوب النداء للقريب بالهمزة ويعني يا فاطمة دعي بعض دلالك وإن كنت وطنت نفسك على فراقي فأجملي في الهجران، واسم فاطمة يعني به المرضع. (إمرىء القيس، 37).

ومن خلال ما تقدم يتضح لي بأن اسم فاطمة هو من أسماء النساء والأم التي تفطم ابنها عن الرضاعة، وكذلك الناقة التي تفطم ولدها، وجاءت بمعنى المداعبة أيضًا.

كوثر:

يطلق الكوثر في معاجم اللغة العربية على معاني كثيرة ومتعددة، ولكن أغلبها يدور حول الكثرة والاتساع، ومن هذه التعريفات ما جاء في معجم تهذيب اللغة بأن الكوثر فَوْعَل من الكثرة ومعناه الخير الكثير. (الأزهري، ج10، 178).

وجاء معنى الكوثر في القاموس المحيط بأنه: "الكثير من كل شيء، والكثير الملتف من الغبار والنبوة والإسلام، والرجل كثير العطاء، والنهر والكوثر هو نهر في الجنة تتفجر منه جميع أنهارها". (الفيروز آبادى، 2، 129، 2005م).

مما سبق من خلال تعريف الكوثر في اللغة بأن هذا الاسم يعني الكثرة والاتساع.

الكوثر اصطلاحاً:

هو نهر في الجنة، أعطاه الله نبيه محمد -صلى الله عليه وسلم- زيادة في إكرامه ولطفه به وبأمته. (السقاف، ج5، 54، 1433ه).

وفي قول آخر بأن الكوثر هو الشراب العذب، وعظيم الخير ونهر في الجنة كما إنه يطلق على الرجل الكريم كثير العطاء. (سرور، 192، 2010).

وجاء هذا الاسم في التنزيل في قوله تعالى: ﴿إِنَّا أَعْطَيْنَاكَ الْكَوْثَرَ﴾ (الكوثر، 1)

وجاء هذا اللفظ في الشعر أيضًا من ذلك قول الشاعر:

أيا كوثر العرفان يا خير مرسل * ويا مورد الظمان والعارف الولي**

(درنيقة، 261)

وبعد هذا الحديث البسيط المتواضع حول هذا الاوسم فأن دلالة الكوثر هي الكثرة الاتساع والكرم والجود كذلك.

لقمان:

يعد لقمان ـعليه السلام ـ علم من أعلام القرآن الكريم- وكان أحد الانبياء صاحب حكمة، وعاش في زمن داود -عليه السلام-.

اسم لقمان مشتق من لقم، ولقمان هو الرجل الصالح الذي أعطاه الله الحكمة أو اللَّقم: سرعة الأكل كما يطلق على توسط الطريق أيضًا. (نور الدين، 325، 2001م).

وجاء في موسوعة الأسماء ومعانيها بأن لقمان هو الرجل الحكيم صاحب الحكمة. (سرور، 196، 2010).

وقد ورد اسمه في القرآن الكريم وسميت سورة من سوره باسمه، ومن ذلك قول تعالى: ﴿وَلَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الْحِكْمَةَ أَنِ اشْكُرْ لِلَّهِ﴾. (لقمان، 12)

وقال في موضع آخر: ﴿وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لِابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ﴾ (لقمان، 13)

وجاء هذا الاسم في الشعر أيضًا من ذلك قول الشاعر:

أهلكن طسما وبعده * غذي بهم وذا جدون**

وأهل جأش ومأرب * وحي لقمان والتقون**

(المجذوب، ج1، 133، 1989م)

وبعد هذا السرد المؤجز لهذا الاسم فأن دلالته هي الحكمة، والرجل الصالح كذلك.

مريم:

سميت مريم بأم عيسى وهي بنت عمران وهو اسم عبري بمعنى الخادم وقيل بأن اسم مريم بمعنى العابدة، وهذا الاسم مشتق من جذر يفيد المحبة (رئم) وهو بمعنى الشرف والعلو والارتفاع. (نور الدين، 339، 2001م).

وجاء في موسوعة الأسماء العربية بأنها تعني أم المسيح، وهذا الاسم غير عربي. (سرور، 204، 2010م).

كما لقبت السيدة مريم بالبتول وهي التي لا أرب لها في الرجال المنقطعة عن الدنيا، ولقبت بالعذراء كذلك. (رضا، ج1، 237، 1959).

وقد كرمها الله تعالى بتسمية سورة من سور القرآن باسمها، وذكر اسمها في آيات القرآن الكريم ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وَآتَيْنَا عِيسَى ابْنَ مَرْيَمَ الْبَيِّنَاتِ وَأَيَّدْنَاهُ بِرُوحِ الْقُدُسِ﴾ (البقرة، 253). وقال في موضع آخر: ﴿وَإِنِّي سَمَّيْتُهَا مَرْيَمَ وَإِنِّي أُعِيذُهَا بِكَ وَذُرِّيَّتَهَا مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ﴾ (آل عمران ا، 36).

كما ذكر اسمها في الشعر العربي ومن ذلك قول الشاعر:

وفي دينكم من رب مريم آية * منبئة بالعبد عيسى بن مريم**

(الشنتمري، 98، 1954)

ومن خلال ما تقدم تبين أن هذا الاسم له عدة دلالات منها الخادم وكذلك بمعنى العابدة، وبمعنى الشرف والعلو والارتفاع.

هارون:

اسم معرب، لا اشتقاق له في العربية، وهو أحد الأنبياء كما تطلق كلمة الهيرون على التمر الجيد، علاج لمرض السّل، وقد اشتهر بهذا الاسم الخليفة العباسي هارون الرشيد. (نور الدين، 375، 2001م).

هو هارون بن عمران - عليه السلام - وقد ذكر في القرآن الكريم عدة مرات، وهو أخ سيدنا موسى -عليه السلام- ووزيره، أثناء دعوته إلى فرعون وبعد رحيل نبي إسرائيل من أرض الكنانة. (حبشي وعناني، ج32، 24، 1998م).

وهناك عدد من آيات الذكر الحكيم ورد فيها اسم هارون، ومن هذه الآيات ما يأتي: قوله تعالى: ﴿بَقِيَّةٌ مِّمَّا تَرَكَ ءَالُ مُوسَىٰ وَءَالُ هَٰرُونَ تَحۡمِلُهُ ٱلۡمَلَٰٓئِكَةُۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَةٗ لَّكُمۡ إِن كُنتُم مُّؤۡمِنِينَ﴾ (البقرة 248)

وقال في موضع آخر: ﴿وَوَهَبۡنَا لَهُۥ مِن رَّحۡمَتِنَآ أَخَاهُ هَٰرُونَ نَبِيّٗا﴾. (مريم، 53).

كما إن هذا الاسم ورد ذكره في الشعر العربي أيضًا ومن ذلك قول الشاعر:

فقلت له فاذهب وهارون فا دعوا * إلى الله فرعون الذي كان طاغيا**

(الشنتمري، 98، 1954)

يحيي:

اسم أحد الانبياء وورد ذكره في القرآن الكريم والشعر العربي في عدة مواضع، وهذا الاسم مأخوذ من الحياة، وهو اسم علم يحمل معنى الفعل. (نور الدين، 392، 2001م)

وفي أحد المعاجم جاء هذا الاسم بمعنى الحياة أي ذا ماء ويقال: حي يحيا فهو حي والقوم: حسنت حالتهم. (المعجم الوسيط، 220، 2011م).

وجاء هذا اللفظ في التنزيل أيضًا ومن ذلك قوله تعالى: ﴿فَنَادَتْهُ الملائكة وَهُوَ قَائِمٌ يُصَلِّي فِي المحراب أَنَّ اللَّهَ يُبَشِّرُكَ بيحيى﴾. (آل عمران، 39).

وقال في موضع آخر ﴿وَزَكَرِيَّا وَيَحْيَىٰ وَعِيسَىٰ وَإِلْيَاسَ ۖ كُلٌّ مِّنَ ٱلصَّٰلِحِينَ﴾ (الأنعام 85).

وجاء في كتاب شرح الشواهد الشعرية في الشعر العربي في قول الشاعر:

وسمّيته يحيي ليحيا فلم يكن لأمر قضاء الله في الناس من بدّ (شراب، ج1، 283، 2007م).

سمّي يحيى في هذا البيت الشعري تفاؤلاً له بالحياة، يحيى الأولى في هذا البيت اسم علم ويحيا الثانية فعل من الحياة.

ومن خلال هذا السرد حول هذا الاسم تبين لي بأن دلالة هذا اللفظ هو التفاؤل بالحياة.

الخاتمة

بعد هذه الرحلة مع البحث والتبحر في المصادر والمراجع التي تتناول هذه الأسماء ذات الظل الديني ومعانيها ومدلولاتها، نصل إلى النتائج الآتية:

الأسماء ذات الظل الديني متأثرة بالبناء الاجتماعي والديني للمجتمع، ومن خلال ذلك جاءت تسمية الأبناء لأولادهم معبرة عن مدى تأثرهم بالدين وبالقرآن الكريم، حيث جاءت التسمية

على أسماء الانبياء والرسل، والصحابة والصحابيات، ومن خلال ذلك تبين بأن للإسلام الأثر البالغ في تسمية الأسماء الدينية.

التوجه إلى الأسماء الواردة في القرآن الكريم كأسماء الأنبياء والرسل والملائكة، والصحابة والصحابيات وجعلها أسماء للأبناء والبنات من ذلك: (آدم، وإبراهيم واسماعيل، وجبريل، وفاطمة ومريم، وعائشة، وخديجة، وأسماء) وذلك لما تحمله من ظلال دينية.

لكل اسم من هذه الاسماء معنى خاص به، كما أن لكل اسم دلالة تختلف عن الاسم الاخر فمنهم من له دلالة واحدة، وهناك من له أكثر من دلالة مثلاً اسم آدم له دلالة واحدة وهي وجه الأرض وباطن الجلد وجاء اسم إسلام يحمل أكثر من دلالة وهي الخضوع والالتزام، وكذلك الأرض التي تنبت السَّلم.

وبهذا نكون قد انهينا هذا البحث بحمد الله ورعايتيه.

قائمة المصادر والمراجع

-القرآن الكريم برواية قالون عن نافع

-ابن الانباري، الانصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين، بإشراف الدكتور إميل يعقوب، دار الكتب العلمية، ط2، بيروت - لبنان.

-سرور أحمد، موسوعة الأسماء ومعانيها، دار أسامة النشر والتوزيع، 2010م، عمان- الارد. - الجعافرة أسامة، موسوعة الصحابيات، ودار أسامة النشر والتوزيع، 2002م، عمان – الأردن.

-نور الدين حسن، الأسماء العربية معانيها ومدلولاتها رشا برس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان.

-ديوان امرئ القيس، دار صادرة، بيروت لبنان.

-عمر أحمد مختار، علم الدلالة، عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط2، 2009م، القاهرة – مصر.

-الفاكهي جمال الدين، شرح كتاب الحدود في النحو تحقيق: المتولي رمضان، ط2، 1993م، مكتبة وهبة، والقاهرة- مصر.

-الكرمي مرعي، أقاويل الثقات في تأويل الأسماء والصفات المحكمات والمشتبهات، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، ط1، 1406 هـ بيروت لبنان.

-النملة عبد الكريم، كتاب المهذب في علم أصول الفقه المقارن، مكتبة الرشيد، ط 1، 1999م، الرياض- السعودية.

-بن عاشور محمد بن طاهر، أصول الإنشاء والخطابة، المحقق: ياسر بن حامد المطيري، المكتبة دار المنهاج، ط1، 1433ه، الرياض – السعودية.

- الحملاوي أحمد بن محمد، شذا العرف في فن الصرف علق عليه ووضع فهارسه الدكتور أحمد أحمد شتيوي، دار الغد الجديد، ط1، 2003م، المنصورة - مصر.

-الشنتمري الأعلم، أشعار الشعراء الستة الجاهليين شرح وتعليق: محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة عبد الحميد أحمد حنفى، ط1، 1954م.

-الرازي محمد بن أبي بكر عبد القادر، مختار الصحاح وعني بترتيبه محمود خاطر الهيئة المصرية العامة للكتّاب، 1976م.

-النووى أبو زكريا محي الدين يحيى بن شرف، تهذيب الأسماء واللغات، ط1، 2022م، دار الفيحاء النشر والتوزيع، دمشق - سوريا.

-السلمان أبو محمد عبد العزيز بن محمد، مجموعة القصائد الزهديات مطابع الخالد للأوفسيت، ط1، 1409 هـ، الرياض - السعودية.

-الالكائي محمد حسن عبد الغفار، شرح أصول اعتقاد أهل السنة.

-المنفلوطي مصطفى لطفي بن محمد، النظرات، دار الآفاق الجديدة، ط1، 1982م، القاهرة - مصر.

-ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، ط3، 1414م، بيروت - لبنان.

-علوش أحمد، دعوة الرسل عليهم السلام، مؤسسة الرسالة، ط1، 2002م.

-الدمشقي أبو الفداء إسماعيل القرشي، البداية والنهاية، دار ابن كثير، ط 3، 2013م، القاهرة – مصر.

-المغامسي أبو هاشم صالح، أعلام القرآن، 1445 هـ.

-البخاري أبو عبد الله محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري الناشر: عطاءات العلم، 1437 هـ

-الهلاوي محمد عبد العزيز، ديوان الإمام علي وما نسب إليه من أشعار، مكتبة ابن سينا، ط1، 2014م، القاهرة- مصر.

-ابن فارس أحمد، معجم مقاييس اللغة، المحقق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1979م.

-ناصر الدين مهدي محمد، شرح ديوان بشار بن برد، دار الكتب العلمية، 1971م، بيروت - لبنان.

-الأصفهاني أبو القاسم الحسين الراغب، مفردات القرآن، تحقيق: صفوان عدنان الداودي، دار القلم، ط1، 1412 هـ، بيروت - لبنان.

-الهذليون، ديوان الهذليين، ترتيب وتعليق: محمد محمود الشنقيطي، دار القومية للطباعة والنشر، 1965م، القاهرة – مصر.

-السيوطي عبد الرحمن جلال، الإزدهار في ما عقده الشعراء من الأحاديث والآثار، تحقيق: علي حسين البواب، دار الخافي، 1991م.

-سحنون أحمد، ديوان الشيخ أحمد سحنون، منشورات الخبر، ط2، 2007م، الجزائر.

-رضا أحمد، معجم متن اللغة، دار مكتبة الحياة، 1959، بيروت لبنان.

-الراجحي عبده، التطبيق النحوي، مكتبة المعارف، ط1، 1999م.

-الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، ط8، 2005م، بيروت - لبنان.

- قلعجي محمد رواس، معجم لغة الفقهاء، دار النفائس، للطباعة والنشر، ط 2، 1988م.

- ابن بهيج أبو عمران الفليشي، القصيدة الوضاحية في مدح السيدة عائشة، دار البشائر الإسلامية، ط1، 2002م، بيروت - لبنان.

- الأزهري، تهذيب اللغة، تحقيق: عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، ط1، 2001م، بيروت – لبنان.

-السقاف الشيخ علوي بن عبد القادر، الموسوعة العقدية الدار السنية، 1433 هـ.

-درنيقة محمد أحمد، معجم أعلام شعراء المدح النبوي دار مكتبة الهلال، ط1.

-المجذوب عبد الله من الطبيب بن محمد، المرشد إلى فهم أشعار العرب، دار الآثار الإسلامية، ط2، 1989 م، الكويت.

-مجموعة من المؤلفين، مؤجز دائرة المعارف الاسلامية مركز الشارقة للإبداع الفكري، ط1، 1998م.

- شراب محمد حسن، شرح الشواهد الشعرية في أمات الكتب النحوية، مؤسسة الرسالة، ط1، 2007م، بيروت – لبنان.

الدلالة الزمنية لـ (إذْ) في القرآن الكريم
(دراسة في التركيب والمعنى)

د. محمد احمد سالم عبد الله / قسم اللغة العربية - كلية اللغات والترجمة - جامعة الزيتونة
أ. عبد الحميد غيث علي مروان / قسم اللغة العربية - كلية الآداب واللغات - جامعة طرابلس

الملخص

يتحدث البحث في هذه الورقات عن الأداة (إذ) التي لها استعمالات عدة، من بينها: أنها تفيد الظرفية الزمانية، وهذا الاستعمال ظهر جليا في مواضع من القرآن الكريم. وبتتبع تلك المواضع وإمعان النظر فيها برزت دلالات زمانية، لم يكن بعضها مستعملا في غير كتاب الله تعالى، وتلك الدلالات تنوعت، واتخذت صورا وأنماطا وفق السياقات المختلفة أعطت للنص القرآني خصوصية تميز بها عن غيره من أساليب الكلام العربي.

المقدمة:

لعل من الأهمية بمكان الحديث عن الدلالة الزمنية لـ (إذ) الظرفية، الناجمة عن وجوه الاستعمال اللغوي لهذه الأداة، وما يترتب على ذلك من معان دلالية عند تركيبها في سياقات مختلفة. ومن هذا المنطلق سيحاول البحث إظهار بعض المعاني لهذه الأداة؛ وإن ترجح عند النحاة كونها اسمية ظرفية لما مضى من الزمان، وهذا لا يمنع من وجود معان أخرى لها دلالاتها في سياقاتها المختلفة.

وبتتبع أقوال المعربين والمفسرين تبين أن لها دلالات زمانية مع ما تدل عليه من معنى التعليل، والربط. وهذا سيعطي لهذه الأداة معاني نحوية ودلالية يمكن استعراضها في هذه الدراسة.

أسباب اختيار الموضوع:

- محاولة تتبع بعض آراء النحاة القدامى والمحدثين حول (إذ) الظرفية، ذات دلالات خاصة تميز بها القرآن الكريم.
- الإسهام في دراسة التراكيب والمعاني التي تبرز خصائص النص القرآني، وتميزه عن سائر كلام البشر.
- المشاركة في نشر الدراسات التطبيقية المتعلقة بنحو الجملة، ونحو النص، على حد سواء.

مصطلحات الدراسة:

(الدلالة الزمنية - (إذ) – المضيّ – الاستقبال - الظرف - التعليل – الربط – التضام - التعليق).

منهج الدراسة:

المنهج الذي سار عليه البحث هو المنهج الوصفي التحليلي، وهو منهج قائم على الاستقراء والتتبع لمادة الدراسة بعد تحليلها؛ بغية استخلاص النتائج المهمة لتلك المادة المدروسة، ما ييسر الإفادة منها، والبناء عليها.

الدراسات السابقة:

- الزمن في القرآن الكريم (دراسة دلالية للأفعال الواردة فيه)، بكري عبد الكريم: دار الكتاب الحديث، الجزائر، (د-ط)، 1421هـ/2001م. ركزت هذه الدراسة على الزمن بمختلف صيغه الفعلية أو المقترنة بالأدوات الداخلة عليها ودلالاتها في القرآن الكريم.
- استعمالات "إذ" في اللغة العربية، للدكتور أسعد النجار. تحدث فيها عن أنواع "إذ" الظرفية، والتعليلية، والفجائية. نشرت في منتدى نبع العواطف الأدبية.
- "إذ" واستعمالاتها في القرآن الكريم بين النحاة والمفسرين. تتبعت الدراسة استعمالات "إذ" المختلفة في القرآن الكريم، مع ذكر اختلاف النحاة والمفسرين أو اتفاقهم في المواضع

التي جاءت فيها. وهي رسالة ماجستير غير منشورة، للطالبة: مها علي القرشي، إشراف أ.د. محمد خاطر، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، 1430هـ/ 2009م.

لكن ما يميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات أنها ركزت على تنوع الدلالة الزمنية للأداة (إذ) في السياقات المختلفة التي جاءت في القرآن الكريم.

وقد قُسم البحث إلى فقرات ثلاث، وخاتمة، كانت الأولى منها لدراسة الدلالة الزمنية لـ (إذ) الظرفية بين المضي والاستقبال، أما الفقرة الثانية فكانت لدراسة الدلالة الزمنية لـ (إذْ) التعليلية وأثرها في الربط. وأما الفقرة الثالثة فكانت لدراسة الدلالة الزمنية لـ (إذ) المضافة إلى الجمل في ضوء قرينة الربط الزمني. وخُتم البحثُ بذكر بعض النتائج، مع فهرس للمصادر والمراجع.

توطئة:

الدلالة الزمنية للأداة (إذ) الظرفية لها سمات تميز بها النص القرآني، يمكن أن نلحظها من خلال الأداة أو من السياق التي وردت فيه. ولعل من المفيد في هذه التوطئة الإشارة إلى بعض المفاهيم الأولية التي لها صلة وارتباط وثيق بموضوع الدراسة، ومن هذه المفاهيم:

الزمن: وهو "اسم لقليل الوقت وكثيره" (الجوهري، 1984: ز.م. ن). وهو ما يعني أنه مدة من الزمن قابلة للتقسيم والتجزئة، ويشمل كل أجزاء الزمن، من الساعات والأيام والشهور والفصول، وهذا هو الزمن الطبيعي الذي تقع فيه الأحداث، بداية وانقطاعا، وهو الذي يمكن حصره وعدّه واستغلاله في تنظيم علاقاتنا الواقعية (عبد العزيز، 1970، ص:35).

وهناك أزمنة أخرى، ليست مجال بحثنا، نغض الطرف عنها، منها ما يسمى بالزمن النفسي الذي يشير إليه الأدباء والنقاد في دراساتهم النقدية والتحليلية، ومنها ما يعرف بالزمن الفلسفي الذي يتحدث عنه العقلانيون من أهل الفكر والفلسفة، لكن ما نود الحديث عنه هو الزمن النحوي الذي يؤخذ من السياق، ويذكره النحاة والمعربون من أهل اللغة والتفسير في مؤلفاتهم،

ويفرقون بينه وبين الزمن الصرفي الذي تمثله صيغ الأفعال بأزمنتها المختلفة، مع بعض الأدوات والأسماء صرفيا ونحويا (نايف، 2011، ص:9).

الظرف: "وعاءُ كلِّ شيءٍ حتى أنَّ الإبريق ظرفٌ لمَا فيه... وظرفُ الشيءِ: وعاؤُهُ، والجمع ظروف، ومنه ظروف الأزمنة والأمكنة" (ابن منظور، 2010، ظ. ر. ف).

وعند النحاة هو "ما ضمِّن معنى (في) باطراد من اسم وقت أو اسم زمان أو اسم عرضت دلالته على أحدهما أو جار مجراه" (ابن هشام، 2004، 194/2). ومن بينها أداة الظرف (إذْ) الزمانية، التي تعد ظرفيتها ظرفية اقتران بما تمثله من ربط وقوع حدث بحدث آخر، كما في قولنا: سافرت إذ سافر عليٌّ، فإن (إذ) في هذا المثال تدل على اقتران زمن السفرين (حسان، د-ت، ص: 197).

الدلالة الزمنية: هي تلك الدلالة التي تؤخذ من داخل النص وخارجه، والنص اللغوي -كما نعلم- له زمنٌ في داخله، يستفاد من الصيغة نفسها، وزمنٌ من خارج النص يستدل عليه من القرائن والأحوال.

فالزمن الذي يكون بداخل النص تمثله صيغ الأفعال التي تدل على الحدث وزمانه، وما يتصل بها من أدوات. كما تمثله أزمنة بعض الأسماء والظروف. فالدلالة الزمنية الداخلية يحتاجها المتكلم ليربط الحدث بزمنه، أما الخارجية فيحددها السياق والظروف المحيطة بالنص، والقرائن والأحوال الملابسة له؛ لأن النص اللغوي له علاقة مباشرة بمحيطه الخارجي الذي يتفاعل معه، وهذا يتطلب علما وإحاطة بظروف إنتاج النص حتى تفهم دلالاته ومعانيه (عكاشة، 2010، ص:351).

الكلمات مفتاحية: (الدلالة الزمنية - (إذ) – المضيّ – الاستقبال - الظرف - التعليل – الربط – التضام - التعليق).

أولا: الدلالة الزمنية لـ (إذ) بين المضيّ والاستقبال.

يقول النحاة أن (إذ) عند إضافتها إلى الجمل تكتسب دلالات متنوعة تدل على أزمنة مختلفة، منها ما يستفاد من الأداة وما أضيفت إليه، ومنها ما يستفاد من السياق والقرائن المحيطة بالنص، فتفيد الزمن الماضي أصالة، وقد تدل على المستقبل بالقرائن والأحوال. وفي المفصّل: "إذْ لِمَا مضى من الدَّهر... تضافُ إلى كلتا الجملتين" (الزمخشري، 1993، ص:213)، وفي رصف المباني أنّ "(إذْ) أصلُها أنْ تكون ظرفاً للماضي من الزمان مضافة أبداً إلى الجملة" (المالقي، 2002، ص:148). فهي ظرفٌ لما مضى من الزَّمان، وتكون إضافتها للجملتين الاسمية والفعلية على حد سواء، فمن أمثلة إضافتها إلى الجملة الاسمية قوله تعالى: ﴿ وَٱذۡكُرُوٓاْ إِذۡ أَنتُمۡ قَلِيلٞ﴾ (الأنفال:26)، ومن أمثلة إضافتها إلى الجملة الفعلية قوله تعالى:﴿لَقَدۡ مَنَّ ٱللَّهُ عَلَى ٱلۡمُؤۡمِنِينَ إِذۡ بَعَثَ فِيهِمۡ رَسُولٗا مِّنۡ أَنفُسِهِمۡ﴾ (آل عمران:164). ويشترط في الفعلية أن يكون فعلها ماضيا لفظا ومعنى، أو معنى لا لفظا، نحو قوله تعالى: ﴿ وَإِذۡ يَرۡفَعُ إِبۡرَٰهِـۧمُ ٱلۡقَوَاعِدَ مِنَ ٱلۡبَيۡتِ وَإِسۡمَٰعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلۡ مِنَّآۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلسَّمِيعُ ٱلۡعَلِيمُ ﴾البقرة: 127).

ولهذه الأداة استعمالات لها دلالاتها عند إضافتها إلى الجمل، من بينها أنها تكون ظرفا زمانيا متصرفا، وهو استعمال أصيل، وقد تفارق الظرفية إلى وظائف نحوية أخرى، كالمفعولية والبدلية؛ لكن دلالتها على الظرفية الزمانية من أكثر المعاني استعمالاً في القرآن الكريم، وفي غيره من أساليب اللُّغة، إلا أننا قد نجد في القرآن الكريم ما يتميز به عن غيره من أساليب الكلام، خاصة فيما يتعلق بالزمن، ومن ذلك تنوع دلالة (إذ) الزمنية، ويمكن حصر هذا التنوع في الآتي:

1- دلالتها على المضيّ.

الأغلب أن ترد (إذ) اسما للزمن الماضي، وقد ترد لإفادة المستقبل (سيبويه، 1966، 60/2، 232/4)، ولها استعمالات أخرى ذكرها النحاة؛ لكننا نقصر الحديث عن استعمالها ظرفا، حيث جاءت في كثير من آيات القرآن الكريم دالة على الزمن الماضي، وإن دلت على المستقبل

في آيات أخرى فبقرائن وأحوال وملابسات وظروف أحاطت بالنص، وهو ما نبيّنه في الصور الآتية:

أ- **دخولها على الجمل الماضوية لإفادة المضي.** فتكون بمعنى (حين)، وهو الأصل، ومن الآيات التي دلت فيها (إذ) عند دخولها على الفعل الماضي، إفادة المضي قوله تعالى:﴿وَٱتۡلُ عَلَيۡهِمۡ نَبَأَ ٱبۡنَيۡ ءَادَمَ بِٱلۡحَقِّۘ إِذۡ قَرَّبَا قُرۡبَانٗا فَتُقُبِّلَ مِنۡ أَحَدِهِمَا وَلَمۡ يُتَقَبَّلۡ مِنَ ٱلۡأٓخَرِۚ قَالَ لَأَقۡتُلَنَّكَۖ قَالَ إِنَّمَا يَتَقَبَّلُ ٱللَّهُ مِنَ ٱلۡمُتَّقِينَ ﴾ (المائدة: 27)، فقد دل الفعل (قرّبا) المضاف إلى (إذ) على الماضي الذي يرجع إلى زمن حدوث هذا الفعل، وهو الزمن الذي قرّب فيه قابيل وهابيل -ابنا آدم – القربان، كما حكت الآية. وليس بخاف أن هذا الزمن انقضى وانفرط؛ لذلك نرى الزمخشري يجعل جملة (إذ قربا) بدلا من (نبأ ابني آدم)، ويفسر الآية بقوله: "واتل عليهم النبأ نبأ ذلك الوقت" (الزمخشري، 1354هـ، 233/2). والمعنى واتل عليهم نبأ إقدام قابيل على قتل أخيه هابيل. وقد حدث هذا في الزمن الماضي البعيد، ومن ثم نرى أن (إذ) بدخولها على الماضي أفادت المضي.

ومن ذلك قوله تعالى: ﴿إِلَّا تَنصُرُوهُ فَقَدۡ نَصَرَهُ ٱللَّهُ إِذۡ أَخۡرَجَهُ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ ثَانِيَ ٱثۡنَيۡنِ إِذۡ هُمَا فِي ٱلۡغَارِ إِذۡ يَقُولُ لِصَٰحِبِهِۦ لَا تَحۡزَنۡ إِنَّ ٱللَّهَ مَعَنَاۖ ﴾ (التوبة: 40). يقول ابن هشام: "وأسند الإخراج إلى الكفار، لأنهم حين هموا بإخراجه، أذن الله له بالخروج، فكأنهم أخرجوه، والتقدير في الآية: حين أخرجه" (الدماميني، 2008، 441/1).

ومن الآيات التي جاءت فيها (إذ) الداخلة على الفعل الماضي دالة على المضي على الأصل قوله تعالى: ﴿إِذۡ قَالَ يُوسُفُ لِأَبِيهِ يَٰٓأَبَتِ إِنِّي رَأَيۡتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوۡكَبٗا وَٱلشَّمۡسَ وَٱلۡقَمَرَ رَأَيۡتُهُمۡ لِي سَٰجِدِينَ ﴾(يوسف: 2)، وقوله تعالى: ﴿وَٱذۡكُرۡ فِي ٱلۡكِتَٰبِ مَرۡيَمَ إِذِ ٱنتَبَذَتۡ مِنۡ أَهۡلِهَا مَكَانٗا شَرۡقِيّٗا ﴾ (مريم: 16).

ب- **دخولها على الجمل المضارعية لإفادة المضي،** أي: أنها تقلب دلالة المضارع إلى الماضي. جاء في شرح الكافية أن "(إذ) للماضي، وإذا دخل على المضارع قلبه إلى الماضي، كقوله تعالى:﴿وَإِذۡ يَمۡكُرُ بِكَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ﴾ (الأنفال:30)" (الرضي، 197،

200/3)، فصيغة المضارع -في الآية وأمثالها- لحكاية الحال الماضية؛ وذلك لاستحضار صورتها الماضية".

ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ إِذْ قَالَ ٱللَّهُ يَٰعِيسَى ٱبْنَ مَرْيَمَ ٱذْكُرْ نِعْمَتِى عَلَيْكَ وَعَلَىٰ وَٰلِدَتِكَ إِذْ أَيَّدتُّكَ بِرُوحِ ٱلْقُدُسِ تُكَلِّمُ ٱلنَّاسَ فِى ٱلْمَهْدِ وَكَهْلًا ۖ وَإِذْ عَلَّمْتُكَ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَٱلتَّوْرَىٰةَ وَٱلْإِنجِيلَ ۖ وَإِذْ تَخْلُقُ مِنَ ٱلطِّينِ كَهَيْـَٔةِ ٱلطَّيْرِ بِإِذْنِى فَتَنفُخُ فِيهَا فَتَكُونُ طَيْرًۢا بِإِذْنِى ۖ وَتُبْرِئُ ٱلْأَكْمَهَ وَٱلْأَبْرَصَ بِإِذْنِى ۖ وَإِذْ تُخْرِجُ ٱلْمَوْتَىٰ بِإِذْنِى ۖ وَإِذْ كَفَفْتُ بَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ عَنكَ إِذْ جِئْتَهُم بِٱلْبَيِّنَٰتِ فَقَالَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ مِنْهُمْ إِنْ هَٰذَآ إِلَّا سِحْرٌ مُّبِينٌ ﴾ (المائدة:110)، حيث جاء الفعل المضارع في الآية، وهو قوله: (إذ تخلق) وقوله: (إذ تخرج) دالا على الماضي على الرغم من أنه جاء على صيغة المضارع، "وذلك من وجهين: الأول منهما: أنه جاء في سياق سرد أخبار سيدنا عيسى -عليه السلام-. والثاني: أنه جاء معطوفا على فعلين ماضيين لفظا ومعنى، وهما (أيدتك) و(علمتك)" (عبد الكريم، 2001، ص: 349). ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِۦ مَا تَعْبُدُونَ ﴾ (الشعراء:72). قال في البحر: "(إذ) ظرف لما مضى، فإما أن يتجاوز فيه، فيكون بمعنى (إذا)، وإما أن يتجاوز في المضارع، فيكون قد وقع موقع الماضي، فيكون التقدير: هل سمعوكم إذ دعوتم. وقد ذكر أصحابنا أن من قرائن صرف المضارع إلى الماضي إضافة (إذ) إلى جملة مصدرة بالمضارع" (أبو حيان، 1992، 163/8). ومن أمثلة ورود (إذ) مع الفعل المضارع في سياق الماضي قوله تعالى:﴿ وَسْـَٔلْهُمْ عَنِ ٱلْقَرْيَةِ ٱلَّتِى كَانَتْ حَاضِرَةَ ٱلْبَحْرِ إِذْ يَعْدُونَ فِى ٱلسَّبْتِ إِذْ تَأْتِيهِمْ حِيتَانُهُمْ يَوْمَ سَبْتِهِمْ شُرَّعًا وَيَوْمَ لَا يَسْبِتُونَ لَا تَأْتِيهِمْ ۚ كَذَٰلِكَ نَبْلُوهُم بِمَا كَانُوا۟ يَفْسُقُونَ﴾ (الأعراف:163)، حيث دل (إذ يعدون) و(إذ تأتيهم) على الزمن الماضي. قال أبو حيان في معرض رده على من جعل (إذ) متعلقة بـ (اسألهم): "ولا يتصور لأن (إذ) ظرف لما مضى، و(اسألهم) مستقبل ولو كان ظرفا مستقبلا لم يصح المعنى،

لأن العادِين وهم أهل القرية مفقودون، فلا يمكن سؤالهم، والمسؤول عن أهل القرية الهادين" (أبو حيان، 1992، 203/5). ورأي أبي حيان يشير إلى أن الخطاب في الآية موجه إلى من هم في عهد الرسول محمد -صلى الله عليه وسلم- من اليهود، في حين أن (إذ) دالةٌ على زمن ماض، بحيث لا تتعلق بالفعل (اسألهم) المعاكس لها في الزمنية، ومن ثم فالفعلان المضارعان (يعدون) و(تأتيهم) زمنهما ماضٍ منقضٍ منذ زمن بعيد.

ومما يؤيد ما ذهب إليه هؤلاء النحاة والمفسرون من أن (إذ) إذا دخلت على المضارع قلبته إلى الماضي عطفُ الماضي عليه، كما في قوله تعالى: ﭽ ﭑ ﭒ ﭓ ﭔ ﭕ ﭖ ﴿إِذْ تَسْتَغِيثُونَ رَبَّكُمْ فَٱسْتَجَابَ لَكُمْ أَنِّى مُمِدُّكُم بِأَلْفٍ مِّنَ ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ مُرْدِفِينَ﴾ (الأنفال:9)، حيث جاء الفعل (استجاب) الدال على الماضي -صيغة وزمنا- معطوفا على الفعل المضارع (تستغيثون) فدل على مضيه، فبما أن الاستجابة التي هي تالية زمنا لـ (تستغيثون) قد حدثت وأصبحت فعلا ماضيا حقيقة، فبالأحرى أن يكون الفعل (تستغيثون) قد جاء بمعنى الماضي (عبد الكريم، 2001، ص:349).

2- دلالتها على الاستقبال بقرائن السياق.

قد ترد (إذ) اسماً للزمن المستقبل، فقد ذكر سيبويه أنَّ "(إذ) لِمَا يستقبل من الدَّهر، وفيها مجازاة، وهي ظرفٌ، وتكون للشيء توافقه في حال أنت فيها" (سيبويه، 1966، 232/4)، وتبعه في ذلك بعض النحاة، منهم ابنُ هشام، ومثّل لذلك بقول الله تعالى: ﴿يَوْمَئِذٍ تُحَدِّثُ أَخْبَارَهَا﴾ الزلزلة:4)، أي يوم إذ زلزلت الأرض، وهو يوم النفخة الثانية، وهو مستقبل، ووجه الدِّلالة فيها – عنده- أنَّ (إذ) لا يمكن أن يرادَ بها إلاَّ المستقبل كون الآية تتحدث عن يوم القيامة (ابن هشام، 1979، 80/1). وجمهور النحاة لا يثبتون ذلك، ويجعلون (إذ) للماضي دائما، ورأيهم فيما ورد من آيات تتحدث عن أخبار مستقبلة تقع يوم القيامة: أنَّها من تنزيل المستقبل الواجب الوقوع منزلة ما قد وقع، من مثل قوله تعالى: ﴿وَنُفِخَ فِى ٱلصُّورِ فَإِذَا هُم مِّنَ ٱلْأَجْدَاثِ إِلَىٰ رَبِّهِمْ يَنسِلُونَ﴾ (يس:51)، والقصد من تنزيل

المستقبل الواجب منزلة ما قد وقع أنَّ الأمورَ المستقبلية لَمَّا كانت في إخبار الله تعالى متيقنة مقطوعاً بها، عُبِّرَ عنها بلفظ الماضي (الشاذلي، 1989، ص:65).

أ- **دخولها على الجمل الماضوية لإفادة المستقبل**، أي: أنها تدخل على الفعل الماضي فتصرفه إلى المستقبل بدلالة السياق والقرائن المصاحبة له. ومنه قوله تعالى: ﴿وَلَوْ يَرَى ٱلَّذِينَ ظَلَمُوٓاْ إِذْ يَرَوْنَ ٱلْعَذَابَ أَنَّ ٱلْقُوَّةَ لِلَّهِ جَمِيعًا وَأَنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلْعَذَابِ ﴿١٦٥﴾ إِذْ تَبَرَّأَ ٱلَّذِينَ ٱتُّبِعُواْ مِنَ ٱلَّذِينَ ٱتَّبَعُواْ وَرَأَوُاْ ٱلْعَذَابَ وَتَقَطَّعَتْ بِهِمُ ٱلْأَسْبَابُ﴾ (البقرة:165-166)، فقد دخلت إذ على الجملة الماضوية وهي لِمَا مضى في أثناءِ هذه الأفعال الدالة على الاستقبال، وهي (يرى – يرون) تقريباً للأمر، وتصحيحاً لوقوعه. ومعلوم أن التبرؤ الذي سيقع بين الكفار لم يقع بعد، وإنما سيقع يوم القيامة وهو أمر مستقبل. وهذه الدلالة الزمنية المستقبلية فهمت من خارج النص اللغوي (ابن عطية، 2001، 135/1).

ومن الأمثلة الدالة على مجيء (إذ) للاستقبال قوله تعالى: ﴿ وَلَوْ تَرَىٰٓ إِذْ فَزِعُواْ فَلَا فَوْتَ وَأُخِذُواْ مِن مَّكَانٍ قَرِيبٍ﴾ (سبأ:51). حيث دخلت على فعل ماض، فكانت دلالته الزمنية هي الاستقبال المفهوم من قرائن السياق، "فوقت الفزع: وقت البعث، وقيام الساعة، وهو أمر لم يأت بعد، ولأنها جاءت في سياق يصور ما سيكون يوم القيامة، فيكون ذلك من تنزيل ما سيكون منزلة ما قد كان ووجد لتحققه؛ لأن ما الله فاعله في المستقبل مقطوع به، ومتحقق الوقوع لا محالة، وما كان كذلك جاز التعبير عنه بالماضي" (الزمخشري، 1354هـ، 296/3). وفي قوله تعالى: ﴿ وَلَوْ تَرَىٰٓ إِذْ وُقِفُواْ عَلَى ٱلنَّارِ فَقَالُواْ يَٰلَيْتَنَا نُرَدُّ وَلَا نُكَذِّبَ بِـَٔايَٰتِ رَبِّنَا وَنَكُونَ مِنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ﴾ (الأنعام:27)، نجد أن الفعل (ترى) مستقبل، وأن (إذ) ظرف للماضي، "وإنَّما كان كذلك؛ لأنَّ الشيء كائن، وإن لم يكن بعد ذلك عند الله قد كان؛ لأنَّ علمَهُ بهِ سابق، وقضاءه به نافذ؛ فهو كائن لا محالة" (الزركشي، 1990، 184/4). ومن ثم نلحظ أن صيغة الفعل الماضي (وقفوا) تدل على الاستقبال الذي يمتد زمنه إلى زمن الآخرة، وبذلك يكون

الفعل (وقفوا) ماضيا لفظا مستقبلا معنى، وإنما جاء كذلك تقريبا للأمر، وتنزيلا للمستقبل منزلة الماضي. وثمة من يرى أن (ترى) باقية على حالها من الدلالة على الاستقبال، وأن (إذ) معناها (إذا)، فهي ظرف مستقبل، ويكون المعنى الزمني لـ (إذ وقفوا): حين يقفون (عبد الكريم، 2001، ص:348).

ومن المواضع التي دخلت فيها (إذ) على الفعل الماضي وأفادت المستقبل قوله تعالى:﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَىٰ لِقَوْمِهِۦ يَٰقَوْمِ ٱذْكُرُواْ نِعْمَةَ ٱللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ جَعَلَ فِيكُمْ أَنۢبِيَآءَ وَجَعَلَكُم مُّلُوكًا وَءَاتَىٰكُم مَّا لَمْ يُؤْتِ أَحَدًا مِّنَ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾ (المائدة:20)، حيث يرى أبو حيان أن الفعل (جَعَلَ) في هذه الآية لا يخلص إلى الماضي، بل يراه إلى المستقبل أقرب، لأنه لا يراد بها حقيقة الماضي بالفعل، ويوجه دلالتها إلى المستقبل بقرائن خارجية، معللا ذلك أن بعض الأنبياء "كان قد ظهر عند خطاب موسى إياهم، وبعضهم لم يخلق بل أخبر سيكون فيهم" (أبو حيان، 1983، 147/1). وهذا يعني: أن المعنى الزمني للفعل هو أن الله قد جعل فيكم أنبياء، وسيجعل فيكم أنبياء، فكأن زمن هذا الفعل -عنده- يمتد من الماضي إلى المستقبل عبر الحاضر (عبد الكريم، 2001، ص: 348).

ب- **دخولها على الجملة المضارعية لإفادة المستقبل**، أي: أنها تدخل على الفعل المضارع فتصرفه من الحال إلى الاستقبال بدلالة السياق، ومنه قوله تعالى:﴿ وَلَوْ يَرَى ٱلَّذِينَ ظَلَمُوٓاْ إِذْ يَرَوْنَ ٱلْعَذَابَ ﴾ (البقرة:165)، حيث تبدو دلالة (إذ) الداخلة على الفعل المضارع (يرون) على الاستقبال جلية، لا غموض فيها، ومعناها الزمنى "إذ يرون العذاب حين تخرج إليهم جهنم من مسيرة خمسمائة عام تلتقطهم كما يلتقط الحمام الحبة، لعلموا أن القوة والقدرة لله جميعاً" (أبو حيان، 1992، 90/2). فـالفعل (يرون) يدل بأصل وضعه على الحال أو الاستقبال، لكنه بدخول (إذ) ومن خلال قرائن صارفة صار دالا على الاستقبال، حيث إن فعل الرؤية لم يقع منهم بعد، وإنما سيقع مستقبلا

في يوم القيامة، كما يدل عليه الفعل (يرى)، وهذا يعطي دلالة على أن (إذ) قد قيدت زمن الفعل المضارع بأحد زمانيه وهو الاستقبال.

ومن ذلك قوله تعالى ﴿ وَإِذْ يَتَحَآجُّونَ فِي ٱلنَّارِ فَيَقُولُ ٱلضُّعَفَٰٓؤُاْ لِلَّذِينَ ٱسْتَكْبَرُوٓاْ إِنَّا كُنَّا لَكُمْ تَبَعًا فَهَلْ أَنتُم مُّغْنُونَ عَنَّا نَصِيبًا مِّنَ ٱلنَّارِ ﴾ (غافر:47) إذ إن سياق الآية يبيّن أن المحاجة تتم في الدار الآخرة، أي: فيما يستقبل من الزمان البعيد، فيلاحظ أن الدلالة الزمنية للفعل المضارع قد تعينت مع إذ للاستقبال دون الحال من خلال قرائن السياق.

ثانيا: الدلالة الزمنية لـ (إذْ) التعليلية وأثرها في الربط.

التعليل: هو تقريرُ ثبوتِ المؤثر لإثبات الأثر (الجرجاني، 2012، ص:55). وسبب تسمية (إذْ) في هذا الموضع بالتعليلية لتعليل السبب وتوضيحه. والسببية أو التعليلية قرينة معنوية، فهي علاقة معنوية تلحظ من سياق الكلام في التركيب. لكن لما كان لهذه الأداة دور في إنتاج هذه العلاقة عدّت من وسائل الربط اللفظي التي تربط بين السبب والمسبب، أو العلة والمعلول إذا توسطت بين التركيبين، وكانت تفيد التعليل في التركيب، مع ما تدل عليه من الظرفية الزمانية.

أما الربط فيمكن أن يُعرَّف بأنه: "قرينة لفظية على اتصال أحد المترابطين بالآخر" (حسان، د-ت، ص:213)، أي أنها -في الحقيقة- علاقة تقوم بين سابق ولاحق في السياق بواسطة إحدى وسائل الربط، وهذه الوسائل عبارة عن ألفاظ أو أدوات تقوم بالربط، والغاية منها إحكام العلاقة بين التراكيب، وقد يكون المعنى عرضة للبس والغموض والبطلان دون هذه الروابط (حسان، 2006، ص:357).

ومن خلال تتبع الأمثلة والشواهد نلحظ أن (إذ) التعليلية قد تأتي مع ما يأتي بعدها من أجزاء التركيب مكملة للإسناد في التراكيب السابقة عليها، في حال توسطها بين تلك التراكيب محدثة ربطا نصيا محكما له دلالته الزمنية المستفادة من قوة الكلام، بحسب السياقات والقرائن والأحوال. كما نلحظ في التراكيب المصدرة بهذه الأداة معنى التعليل لما قبلها دون أن تفقد تلك

الدلالة الزمنية. ومن ذلك قوله تعالى:﴿وَلَقَدۡ مَكَّنَّٰهُمۡ فِيمَآ إِن مَّكَّنَّٰكُمۡ فِيهِ وَجَعَلۡنَا لَهُمۡ سَمۡعٗا وَأَبۡصَٰرٗا وَأَفۡـِٔدَةٗ فَمَآ أَغۡنَىٰ عَنۡهُمۡ سَمۡعُهُمۡ وَلَآ أَبۡصَٰرُهُمۡ وَلَآ أَفۡـِٔدَتُهُم مِّن شَيۡءٍ إِذۡ كَانُواْ يَجۡحَدُونَ بِـَٔايَٰتِ ٱللَّهِ وَحَاقَ بِهِم مَّا كَانُواْ بِهِۦ يَسۡتَهۡزِءُونَ﴾ (الأحقاف:26)، فإن (إذ) في الآية قد توسطت بين التركيبين، الأول: (فما أغنى عنهم)، والثاني: (كانوا يجحدون)، وأفادت التعليل لما قبلها، وكونها وسيلة من وسائل الربط اللفظي ربطت اللاحق بالسابق، وحققت بذلك ربطا لفظيا بين أجزاء الكلام، وأقامت علاقة محكمة بين أطرافه، ما أفضي إلى تماسكه وترابطه نصيا. والأمر ذاته يسري على هاتين الآيتين: الأولى منهما قوله تعالى:﴿لَّقَدۡ رَضِيَ ٱللَّهُ عَنِ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ إِذۡ يُبَايِعُونَكَ تَحۡتَ ٱلشَّجَرَةِ فَعَلِمَ مَا فِي قُلُوبِهِمۡ فَأَنزَلَ ٱلسَّكِينَةَ عَلَيۡهِمۡ وَأَثَٰبَهُمۡ فَتۡحٗا قَرِيبٗا﴾ (الفتح:18)، والثانية قوله تعالى: ﴿وَلَن يَنفَعَكُمُ ٱلۡيَوۡمَ إِذ ظَّلَمۡتُمۡ أَنَّكُمۡ فِي ٱلۡعَذَابِ مُشۡتَرِكُونَ﴾ (الزخرف:39)، فـ (إذ) في الآيتين قد توسطت بين تركيبين، وكانت تعليلا لما قبلها، فأحدثت بذلك ترابطا نصيا على مستوى الجملتين. هذا من حيث الدلالة النصية. أما من حيث الوظيفة النحوية فقد رأى طائفة من النحاة والمفسرين أن (إذ) قد تأتي للتعليل، فتكون حرفا بمعنى: لام العلة، وقيل: ظرف، والتعليل مستفاد من قوة الكلام (أبو حيان، 2011، 380/2)، من ذلك قوله تعالى: ﴿ وَلَن يَنفَعَكُمُ ٱلۡيَوۡمَ إِذ ظَّلَمۡتُمۡ أَنَّكُمۡ فِي ٱلۡعَذَابِ مُشۡتَرِكُونَ﴾ (الزخرف:39)، أي أنه لن ينفعكم في هذا اليوم كونكم مشتركين في العذاب؛ لأجل ظلمكم الذي حصل منكم في الحياة الدنيا (ابن هشام، د-ت، 81/1).

وإذا أفادت (إذْ) التعليل، فهل هي حرف كـ (لام) التعليل، أو هي باقية على ظرفيتها، واستفيد التعليل من سياق الكلام؟ هنا لم يختلف النحاة والمفسرون في أن ما بعدها علة لما قبلها، ولكنهم اختلفوا في ظرفيتها إلى رأيين:

الرأي الأوَّل: أنَّها ظرفٌ، والتعليلُ مستفادٌ من قوةِ الكلام لا من اللفظ (ابن هشام، د-ت، 82/1). من ذلك قوله تعالى: ﴿ وَلَقَدۡ مَكَّنَّٰهُمۡ فِيمَآ إِن مَّكَّنَّٰكُمۡ فِيهِ وَجَعَلۡنَا لَهُمۡ سَمۡعٗا وَأَبۡصَٰرٗا وَأَفۡـِٔدَةٗ فَمَآ أَغۡنَىٰ عَنۡهُمۡ سَمۡعُهُمۡ وَلَآ أَبۡصَٰرُهُمۡ وَلَآ أَفۡـِٔدَتُهُم مِّن شَيۡءٍ إِذۡ كَانُواْ

يَجۡحَدُونَ بِـَٔايَٰتِ ٱللَّهِ وَحَاقَ بِهِم مَّا كَانُواْ بِهِۦ يَسۡتَهۡزِءُونَ ﴾ (الأحقاف:26)، حيث إن (إذ) أفادت الظرفية في الآية، واستفيد التعليل من سياق الكلام. بل إن صاحب الكشاف يرى استواء الظرفية والتعليل في الأداة نفسها، حيث يقول: "فإن قلت: بم انتصب (إذ كانوا يجحدون)؟ قلت بقوله: (فما أغنى)، فإن قلت: لم جرى مجرى التعليل؟ قلت لاستواء مؤدى التعليل والظرف في قولك: ضربته لإساءته، وضربته إذ أساء، لأنك إذا ضربته في وقت إساءته فإنما ضربته فيه لوجود إساءته فيه، إلا أن (إذ) و(حيث) غلبتا دون سائر الظروف في ذلك" (الزمخشري، د-ت، 526/3). فمن خلال النقل السابق نرى أنه يقول بظرفية (إذ) في الآية، ويستدل على إفادة التعليل فيها بأن العلة (الإساءة) والمعلل (الضرب) وقعا في الظرف نفسه، وأن هذا خاص بـ (إذ) و(حيث) دون سائر الظروف. فـ (إذ) في الآية -كما يراها الزمخشري- ظرف زمان وقع فيه الحدث مع إفادة التعليل، فكانت (إذ) في هذا السياق -بالإضافة إلى كونها تعليلية- رابطة زمانية. وما ذهب إليه الزمخشري هو ما أكده أبو حيان عند تفسيره للآية نفسها حيث قال: "والعامل في (إذ) (أغنى)، ويظهر فيها معنى التعليل لو قلت: أكرمت زيدا لإحسانه إلي، أو إذ أحسن إلي، استويا في الوقت، وفهم من (إذ) ما فهم من لام التعليل، وأن إكرامك إياه في وقت إحسانه إليك إنما كان لوجود إحسانه لك فيه" (أبو حيان، 1992، 447/9). وفي قوله تعالى: ﴿وَلَن يَنفَعَكُمُ ٱلۡيَوۡمَ إِذ ظَّلَمۡتُمۡ أَنَّكُمۡ فِي ٱلۡعَذَابِ مُشۡتَرِكُونَ ﴾ (الزخرف:39)، تحمل (إذ) معنى الظرفية والتعليل، حيث إن العاملَ في (إذْ) محذوف، والتقدير: "ولن ينفعكم اليوم اشتراككم في العذاب، وجب لكم ذلك إذْ ظلمتم أنفسكم بالكفر والطغيان؛ فـ(إذْ) ظرفٌ ماضٍ فيه معنى التسبب". (ناظر الجيش، 2007، 1930/4).

لكن بعض المحدثين يستدرك على ذلك بأن (إذ) لا تفيد التعليل إلا من خلال الحدث الواقع فيها، وأنها باقية على ظرفيتها، والحدث قد يتغير فلا يفيد التعليل، وقال معقبا: "فمثلا يقول الزمخشري: (ضربته إذ أساء) أفاد الحدث هنا التعليل؛ لأن الحدث قد يكون سببا للضرب، أما لو وضعنا في هذا الظرف حدثا آخر، كقولنا مثلا: ضربت ابني إذ خرج الناس من المسجد، فإن

حدث الخروج ليس سببا في ضرب الابن، وإنما وقع الحدثان في وقت واحد. وعلى هذا الأساس تخرج الآيات السابقة التي اعتبر بعضهم أن (إذ) فيها تفيد التعليل" (زقلام، 1986، ص:96).

الرأي الثاني: أنَّها حرفُ تعليلٍ خارجة عن الاسمية، وهي بمعنى: اللام، قال ابنُ مالك: "وتجيءُ (إذْ) للتعليل، كقوله تعالى: ﴿ وَإِذِ ٱعۡتَزَلۡتُمُوهُمۡ وَمَا يَعۡبُدُونَ إِلَّا ٱللَّهَ فَأۡوُۥٓاْ إِلَى ٱلۡكَهۡفِ يَنشُرۡ لَكُمۡ رَبُّكُم مِّن رَّحۡمَتِهِۦ وَيُهَيِّئۡ لَكُم مِّنۡ أَمۡرِكُم مِّرۡفَقٗا ﴾ (الكهف:16)" (ابن مالك، 2009، 136/2). ويرى بعض النحاة أن إذ قد تتمحض للتعليل وتتجرد عن الظرفية (المرادي، 2006، 485)، ورجَّح هذا الرأيَّ الرضي بقوله: "وتجيءُ (إذ) للتعليل، نحو: جئتُك إذ أنت كريم، أي: لأنَّك، والأوْلى حرفيتها" (الرضي، 1978، 201/3)، وعليه وُجّه إعراب (إذ) في قوله تعالى: ﴿وَلَن يَنفَعَكُمُ ٱلۡيَوۡمَ إِذ ظَّلَمۡتُمۡ أَنَّكُمۡ فِي ٱلۡعَذَابِ مُشۡتَرِكُونَ ﴾ (الزخرف:39) عند كثير من المفسرين والنحاة، ففسرت بأنها: حرف بمعنى: لام العلة، أي لأجل ظلمكم في الدنيا (ابن هشام، د-ت، د-ط، 82/1)؛ لكن نرى من يذهب إلى أن (إذ) وإن خرجت من الاسمية إلى الحرفية، إلا أنه يبقى فيها معنى الظرفية، كما بقي في (كاف) الخطاب معنى الخطاب، وفي (على) معنى الاستعلاء (السهيلي،1984، 135).

وخلاصة القول: أن الجملة التي بعد (إذ) فيما سبق هي علة لما قبلها، وهي كذلك مزامنة لها، وإنما أشكل على النحاة ظرفية (إذ) في هذه الآية تعلق (إذ) بـ (ينفعكم) المخصص بـ (اليوم)، باعتبار أن (إذ) لا تكون إلا في الماضي، فلا يعمل فيها المستقبل، ولا يجوز تعلق (إذ) به، فجعلوها حرفا للتعليل (أبو حيان، 1992، 375/9)، وأن المعلل له إذا كان بعد (إذ) وما دخلت عليه فيحتاج للفاء؛ ليربط تركيب التعليل بتركيب المعلل له؛ وذلك لدلالة الفاء على السببية، أما (إذ) فتحتفظ بدلالتها على الظرف، وفائدتها تخصيص زمن العلة بالماضي القريب من زمن المعلل له حد الاقتران، فإن وقوعها في سياق المستقبل لا ينفي وقوع العلة في الماضي، ففي قوله تعالى: ﴿وَلَن يَنفَعَكُمُ ٱلۡيَوۡمَ إِذ ظَّلَمۡتُمۡ أَنَّكُمۡ فِي ٱلۡعَذَابِ مُشۡتَرِكُونَ﴾ (الزخرف:39) نجد أن عدم انتفاعهم اليوم بالاشتراك في العذاب حدث بسبب ظلمهم الذي قيدته (إذ) وخصصته

بالزمن الماضي بالنسبة لليوم الذي يعذبون فيه. وبعضهم جعل هذا الاستعمال خاصا بالقرآن الكريم؛ لأنه يُحدِّث بما لم يقع كأنه وقع. قال ابن جني: "ولما كانت الدار الآخرة تلي الدار الدنيا لا فاصل بينهما، إنما هي هذه فهذه، صار ما يقع في الآخرة كأنه واقع في الدنيا، فلذلك أجرى اليوم وهو الآخرة مجرى وقت الظلم وهو قوله: (إذ ظلمتم) ووقت الظلم إنما كان في الدنيا، فإن لم تفعل هذا أو ترتكبه بقي (إذ ظلمتم) غير متعلق بشيء" (ابن جني، 1952، 172/2).

ومن المعلوم أن الظروف الزمانية لها أثر في تخصيص الزمن النحوي بمعنى الاحتواء للحدث الواحد أو معنى الاقتران للحدثين (حسان، د-ت، ص:256). وهذا الاقتران نجده في السياق الذي تستعمل فيه (إذ)، وهو الذي يربط (إذ) الظرفية بالتعليل؛ لأن في التعليل اقترانا أيضا، وهو الذي جعل السهيلي – كما مرّ- يعد (إذ) حرفا بمعنى (أنْ) التي للمفعول من أجله (الزعاقي، 2009، 65-66).

ثالثا: الدلالة الزمنية لـ (إذ) المضافة إلى الجمل في ضوء قرينة الربط الزمني.

تضاف (إذ) إلى الجمل، وهي إضافة لازمة؛ لأنَّها لا توجد في أساليب الكلام إلاَّ مضافة، ولأن الظروف ذات افتقار إلى مدخول لها يعيّن معناها الزماني المبهم، فتأتي هذه الجمل لترفعه وتزيله، وتكون في موضع جر بالإضافة؛ لأنها بمنزلة الاسم المضاف، والمضاف لا يفصل عن المضاف إليه؛ لتعلقه بما يضاف إليه، أو بما تعلق به المضاف إليه، فهي من المتلازمات. ومن ثم نرى أن هذه الظروف المضافة إلى الجمل تقوم بربط هذه الجمل التي تضاف إليها بما تتعلق به الظروف (عكاشة،2010، 185). والنحاة ـ رحمهم الله ـ لما "رأوا الظروف تسلك مسلك الأدوات أحيانا قالوا بتعليق الظروف أيضا" (حسان، د-ت، 127). وهذا يعني أن للظروف المضافة وظيفتين:

الأولى: وظيفة الربط، "فكل أداة داخلة على الجملة لإفادة معنى الجملة، فهي رابطة تقوى بها الصلة بين كل المفردات الداخلة في حيزها" (حسان، 2003، 152/1). وهذا الربط قد يكون: بقرينة التضام، وهي قرينة لفظية؛ لأن في التضام تعيينا لزمنها المبهم. ومعلوم أن المتضايفين

لا ينفكان عن بعضهما، فهما من المتلازمات، كما أنه من المعلوم أن الإضافة علاقة بين المضاف والمضاف إليه، وأن الضمائم التي تأتي بعد هذه الظروف، إما أن تكون المفرد والجملة، وإما أن تكون الجمل لا غير. وقد يكون الربط بقرينة السببية. والأداة (إذ) لما كانت من وسائل الربط اللفظي التي لها دور في ربط اللاحق بالسابق، تكون قد أحكمت العلاقة بين أطراف التركيب، أي إنها قوّت الصلة بين العلة والمعلول، أو السبب والمسبب، وأقامت علاقة ملحوظة هي علاقة السببية، وهنا تدل (إذ) على ربط جملة بأخرى ربط سببية (حسان، د-ت، 127).

الثانية: التعليق بالأداة، وهو في الظروف المضافة من أدوات الربط، وقرينة معنوية على إرادة المفعول فيه، فتخصص زمان الحدث على معنى الاقتران، ومن ثم يقال للظرف إنه متعلق بالفعل؛ لأنه يفيد تقييد إسناد الفعل بجهة معينة من الجهات. وقد حُدد للتعليق طريقتان للربط: الأولى تعتمد على علاقات ملحوظة تفهم من السياق، والثانية تعتمد على وسائل ملفوظة تؤخذ من النص، والظرف (إذ) في هذا الحال – بوصفه رابطا لفظيا- يربط بين ما أضيف إليه وبين متعلقه، سواء أكان المضاف إليه مفردا أم جملة. فإذا كان ما أضيف إليه الظرف جملة، فإن الظرف يربط بين هذه الجملة وبين ما يتعلق به. والذي يبدو أن (إذ) قد تتصدر تركيبا معللا به لما قبل (إذ) فلا يحتاج إلى رابط؛ لأن (إذ) تغني عنه لتوسطها، وذلك كما في قوله تعالى: ﴿وَٱذۡكُرُوٓاْ إِذۡ أَنتُمۡ قَلِيلٞ مُّسۡتَضۡعَفُونَ فِي ٱلۡأَرۡضِ تَخَافُونَ أَن يَتَخَطَّفَكُمُ ٱلنَّاسُ فَـَٔاوَىٰكُمۡ وَأَيَّدَكُم بِنَصۡرِهِۦ وَرَزَقَكُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ لَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ﴾ (الأنفال: 26)، "حيث ربطت (إذ) بين سبق القلة في العدد وبين الذكر الذي هو جزء من معنى (اذكروا)، وإنما ذكرت الظروف المضافة بين الروابط هنا لازدواج علاقتها، فهي متعلقة بما قبلها مضافة إلى ما بعدها، فلا بد أن يكون موقعها موقع ربط" (حسان، 2003، 159/1).

ومعلوم أن الإضافة علاقة بين المضاف والمضاف إليه، وأن المضاف إلى الظرف في هذه الآية الكريمة جملة اسمية (أنتم قليل)، وقد ربطها الظرف (إذ) بالجملة التي قبلها (واذكروا)،

وتبدو قيمة الظرف (إذ) في الربط إذا تصورنا الآية السابقة بدون هذا الظرف، عندئذ يصبح لدينا جملتان، هما: چ ٱچ و چب بچ، ولا رابط بينهما؛ ومن ثم لن تقوم علاقة بين الجملتين كتلك العلاقة التي أقامها وجود الظرف (إذ)، فإذا دخلت (إذ) جعلت الكلام مرتبطا، وجعلت بعضه بسبب من بعض، فالظرف -هنا- قام بوظيفة الربط بين الجملتين: أي ربط الجملة التي بعده بالجملة التي قبله (حسين، 2010، 168،167).

وهاتان الوظيفتان -السالفتا الذكر- يؤديهما الظرف (إذ)؛ بالإضافة إلى أنه يؤدي وظيفة أمن اللبس إذا كان دالا على الشرط، فبعدم وجوده يصير الكلام مفككا. فالظروف -في حقيقتها- ما هي إلا تعبيرات عن معنى الجهة، ومن ثم كانت هذه الظروف -ومن بينها (إذ)- متعلقة بالفعل؛ لأنها – كما أسلفنا- تفيد تقييد إسناد الفعل بجهة معينة من جهات فهمه؛ شأنها في ذلك شأن كل ما أفاد علاقة التخصيص: كالمفعولات، والحال، والتمييز، والمستثنى. ومن هنا كان وضع الظروف في السياق موضع المفعول فيه. وهذا يعطي لهذه الأداة صلاحيتها لأن تدل على أكثر من معنى وظيفي في السياقات المختلفة، وهو ما يعرف بتعدد المعنى الوظيفي للمبنى الواحد.

الخاتمة

أود أن أشير إلى بعض النتائج التي توصل إليها البحث حول التوجيه الزمني لـ (إذ)، ومن هذه النتائج:

1- وجود تنوع دلالي للأزمنة في القرآن الكريم له ارتباط بالأداة (إذ)، وبالقرائن المصاحبة.
2- خروج بعض الأفعال المضافة لـ (إذ) عن دلالة صيغها الأصلية إلى أزمنة أخرى تؤخذ من قرائن السياق.

3- تعد الأداة (إذ) من الروابط الزمنية التي تربط بين ما أضيف إليها وما تعلق بها بقرينة التعليق، التي تفيد تقييد إسناد الفعل بجهة معينة من الجهات على إرادة المفعول فيه. كما تعد أداة للربط بقرينة التضام؛ لأن في التضام تعيينا لزمنها المبهم. وأيضا تقوم بالربط بقرينة السببية لإحكام العلاقة بين أطراف التركيب.

فهرس المصادر والمراجع

- ابن الحاجب، أبو عمرو جمال الدين عثمان بن عمر: أمالي ابن الحاجب، تح: هادي حمودي، عالم الكتب، لبنان، 1985م.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان: الخصائص، تح: محمد النجار، المكتبة العلمية، 1952م.
- ابن عاشور، الطاهر: التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، (د-ط، د-ت).
- ابن عطية: المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تح: عبد السلام عبد الشافي محمد دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط/1، 1422هـ/2001م.
- ابن مالك، جمال الدين محمد بن عبد الله الطائي: شرح التسهيل (تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد)، تح: محمد عبد القادر عطا، وطارق فتحي السيد، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط2، 2009م.
- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم: لسان العرب، وزارة الشؤون الإسلامية، المملكة العربية السعودية، دار النور الكويتية، (د-ط)، 1431هـ/2010م.
- ابن هشام، أبو محمد عبد الله جمال الدين الأنصاري: أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، دار الطلائع، القاهرة، 2004م.
- ابن هشام، جمال الدين أبو محمد عبد الله بن أحمد: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تح: محمد حمد الله، دار الشام للتراث، بيروت- لبنان، د-ط، د-ت.

- أبو السعود، محمد بن محمد العمادي: إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم، دار إحياء التراث العربي – بيروت- لبنان، (د-ط، د-ت).
- أبو حيان، أثير الدين محمد بن يوسف الأندلسي: ارتشاف الضرب من لسان العرب، تح: محمد عثمان، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2011م.
- أبو حيان، أثير الدين، محمد بن يوسف: البحر المحيط، مكتبة الإيمان، بريدة- السعودية، (د-ط)، 1413هـ - 1992م.
- الاستراباذي، رضي الدين محمد بن الحسن: شرح كافية ابن الحاجب، تعليق: يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قاريونس، (د-ط) 1398هـ/1978م
- الجرجاني، علي بن محمد بن علي: التعريفات، تح: محمد صدّيق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، ط/2، 2012م. وطبعة مكتبة لبنان، بيروت، د- ط، 1985م.
- الجوهري، إسماعيل بن حماد: الصحاح (تاج اللغة وصحاح العربية)، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت ـ لبنان، ط3، 1404هـ/1984م.
- حسان، تمام: مقالات في اللغة والأدب عالم الكتب، القاهرة ط1، 1427هـ - 2006م.
- حسان، تمام: البيان في روائع القرآن، عالم الكتب، القاهرة، مكتبة الأسرة، ط2، 2003م.
- حسان، تمام: اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء- المغرب، (د-ط، د-ت).
- حسن، عباس: النحو الوافي، دار المعارف، القاهرة، ط4، 1976م.
- حسين، حسين رفعت: الموقعية في النحو العربي (دراسة سياقية)، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2010م.

- الدماميني، محمد بن أبي بكر بن عمر: شرح مغني اللبيب، المسمى بـ (شرح المزج)، تح: عبد الحافظ حسن مصطفى العسيلي، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 1429هـ/ 2008م.
- الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله: البرهان في علوم القرآن، تح: يوسف عبد الرحمن المرعشي، وآخرون. دار المعرفة، بيروت – لبنان، ط1، 1410هـ / 1990م.
- الزعاقي، نورة بنت عبد الله بن عبد العزيز: تراكيب التعليل في القرآن الكريم، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 1430هـ- 2009م.
- زقلام، بشير: الظروف الزمنية في القرآن الكريم، دار الجماهيرية للنشر والتوزيع، ليبيا 1986م.
- الزمخشري، جار الله محمود بن عمر الزمخشري الخوارزمي: الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، دار المعرفة، بيروت- لبنان، (د-ط، د-ت).
- الزمخشري، جار الله محمود بن عمر الزمخشري الخوارزمي: المفصل في علم العربية، تقديم: علي أبو ملجم، دار ومكتبة الهلال، بيروت- لبنان، ط1، 1993م.
- السمين الحلبي، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن يوسف: الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، تح: أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق، (د-ط، د-ت).
- السهيلي، أبو القاسم عبد الله: نتائج الفكر، تح: د. محمد إبراهيم. دار الرياض للنشر والتوزيع، السعودية، ط2، 1404هـ/1984م.
- سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر: الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، دار القلم، القاهرة، 1385هـ - 1966م.
- الشاذلي، أبو السعود: الأدوات النحوية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 1989م.

- عبد العزيز، سعد: الزمن التراجيدي في الرواية المعاصرة، المطبعة الفنية الحديثة، القاهرة، 1970م.
- عبد الكريم، بكري: الزمن في القرآن الكريم (دراسة دلالية للأفعال الواردة فيه)، دار الكتاب الحديث، الجزائر، (د-ط)، 1421هـ/2001م.
- عضيمة، محمد عبد الخالق: دراسات لأسلوب القرآن الكريم، دار الحديث، القاهرة، 1425هـ/ 2004م.
- عكاشة، محمود: الربط في اللفظ والمعنى، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، ط1، 2010م.
- العكبري، أبو البقاء، عبد الله بن الحسين: التبيان في إعراب القرآن، تح: علي البيجاوي، مطبعة عيسى البابي الحلبي، 1976م، وطبعة دار إحياء الكتب العربية، (د-ت، د-ط).
- القيسي، أبو محمد، مكي بن أبي طالب: إعراب مشكل القرآن الكريم، تح: صالح الضامن، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1984م.
- المالقي، أحمد بن عبد النور: رصف المباني في شرح حروف المعاني، تح: أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق- سورية، ط3، 1423هـ - 200م.
- المرادي، الحسن بن قاسم: شرح التسهيل، تح: محمد عبد النبي عبيد، مكتبة الإيمان، المنصورة، ط1، 1427هـ/ 2006م.
- ناظر الجيش، محب الدين محمد بن يوسف: شرح التسهيل المسمى (تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد)، تح: علي محمد فاخر، وآخرون، دار السلام، القاهرة، ط/1، 1428هـ/2007م.
- نايف، بشار إبراهيم: البنية الزمنية في القصة القرآنية (الاسترجاع والاستباق)، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط1: 2011م.

The Impact of Utilizing YouTube on Improving EFL Students' Speaking Skills at the University Stage

Adel Mohammad Mahmud Khalifa

Technical Collage of Applied Sciences- Al-Awata

الملخص

كان الغرض من هذه الدراسة بحث تأثير اليوتيوب في تطوير مهارات التحدث لطلاب اللغة الانجليزية كلغة أجنبية بالجامعة الأردنية. طرح سؤال وأحد لتحقيق غرض هذه الدراسة وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (a=0.05) في المتوسطات الحسابية في مهارات التحدث لطلبة مادة مهارات الاتصال 100 في الجامعة الاردنية تعزى إلى طريقة التدريس (استخدام اليوتيوب مقارنة بالطريقة الاعتيادية)؟ اختيرت عينة الدراسة عشوائيًا وتكونت من خمسين طالبا من طلاب السنة الاولى بالجامعة. قسمت العينة إلى قسمين، القسم الأول (25) طالبا كمجموعة ظابطة والقسم الثاني (25) طالبا كمجموعة تجريبية. طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2018-2019 في الجامعة الأردنية. أستخدم اختبار التحدث القبلي-البعدي ومقياس التحدث كأداتين لغرض جمع البينات لهذه الدراسة. تم تحليل البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين لقياس الفروق الإحصائية لدي الطلبة. أظهرت نتائج الدراسة إن استخدام اليوتيوب (كمادة مكملة) كان أفضل بشكل هام من استخدام الطريقة الاعتيادية في تطوير مهارات التحدث لدى الطلبة. كان تعلم تحدث الانجليزية أفضل بشكل

هام كنتيجة لاستخدام اليوتيوب مقارنة باستخدام الطريقة الاعتيادية في التدريس. وبناءً على نتائج هذه الدراسة البحثية أوصى الباحث باستخدام اليوتيوب (كمادة تكميلية) في تدريس مهارات التحدث لطلبة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وكذلك أوصى بإجراء دراسات أخرى مشابهة لدراسة تأثير استخدام اليوتيوب في فصول اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

الكلمات الرئيسية: مهارات التحدث، اليوتيوب، الجامعة الأردنية، مادة مهارات الاتصال 100.

Abstract:

The purpose of this study was to investigate the impact of using the YouTube on improving EFL students' speaking skills at the University of Jordan. One question was addressed to achieve the purpose of the study:

1. Are there any statistically significant differences at (α=0.05) in the speaking skills mean scores of English Communication Skills 100 Students at the University of Jordan attributed to the teaching method (using YouTube vs. conventional)?

The sample of the study was randomly chosen and consisted of (50) first year University students. This sample was divided into two sections: The first section was (25) student as a control group and the second section was (25) student as an experimental one. The study was applied during the first semester at the academic year 2018/2019 at the University of Jordan. The speaking pre/post test and the speaking rubric was used to collect the data for this study. Data were analyzed using (SPSS) package (i.e. means and standard deviations, MANCOVA). The results of the study showed that using the YouTube (as a supplementary material) was significantly better than the conventional method in developing students' speaking skills. Students' learning to speak

English was significantly better as a result of using the YouTube compared to using the conventional method. Based on the results of this research study, the researcher recommends using the YouTube (as a supplementary material) in teaching speaking skills to EFL students. It is also recommended that other researchers conduct similar studies on the impact of using the YouTube in EFL classrooms.

Keywords: speaking skills, YouTube, University of Jordan, English communication skill 100.

Introduction

In the recent years, many important changes have happened as a result of industrial and technological advancement. Besides, some developments have occurred in the field of education, in general, and teaching foreign languages, in particular. In many educational systems, technology has become an effective instructional tool.

Technology has been identified as a method for future progress. Therefore, teachers should use these technologies to support students' learning and could achieve the outcomes of curricula. Integrating technology in the teaching and learning process is a challenge to teachers, as the schools and universities should be developed and equipped with new technological systems and equipment. (UNESCO, 2011)

Joiner (1997) stated that technology has become a part of human life that people normally use in many situations of their daily life. So, teachers cannot ignore the role of technology "using technology in education," specifically in the English language teaching-learning field. The main question is, therefore, how we can use technology effectively to enhance students' language learning, especially in developing language skills. Furthermore, Badran (2014) expressed that teachers can use technological applications to support the learning process and

to make the learning environment more positive for learners. Also, technology makes the learners interact during the learning process and this may be a new pedagogy for effective learning.

The new technologies have supported the educational systems and educational institutions. Reinders and White (2016) stated that technology has become very common, putting high pressure on researchers' and educators' conceptualization of language teaching and learning. Technological developments give language teachers-learners new tools and opportunities to be used in the language teaching-learning process. This has forced researchers to rethink about teachers' roles, their educational perspective and pedagogical practice. Also, teachers should be aware of instruments they use in classrooms to help students learn effectively.

Using technology supports the efforts of language teachers. Jalaluddin (2016) suggested that the role of technology should not be ignored in EFL classrooms. Technological instruments offer new opportunities for teachers to apply online resources in traditional classrooms. When teachers and students have acceptable access to the internet, they will find many audio-visual resources available online which can be used in English classes. YouTube is considered one of the most effective instruments which can be used to develop language skills to achieve success in English learning.

The YouTube is one of the important inventions which has a noticeable effect on the teaching-learning process. Zainol Abidin, et al. (2011) stated that YouTube is widely known as an internet website which contains millions of created and authentic videos in several subjects of life. This website includes a variety of the content of videos and video clips. Many videos can assist English language teaching and can be used in language enhancement.

Several researchers studied the use of YouTube in the ELT. Alhamami (2013) stated the features of YouTube which are: popularity,

availability, easy access, and easiness of use. Also, many language learners listen and watch these videos to develop their language skills.

Furthermore, Silviyanti (2014) pointed out that the use of YouTube seems to be interesting, motivating, and useful to students in teaching listening skills. Moreover, it has a positive effect on students' language learning process. Students seem to be very passionate and eager to watch YouTube videos then practice to pronounce words and to speak like native speakers.

Harmer (1985) stated that using video can add extra dimensions to students' learning experience because videos give them the chance to practice language in-use, add more culture when they watch situations out of the classrooms and give them the power to create educational videos themselves.

It is important to create an educational environment to increase students' feelings that English language learning is not only for a classroom purpose, but also to use English language in their study, work and communication with other people. YouTube can be a tool which helps students experience this environment, especially, when they listen and watch YouTube clips from real life situations that usually increase students' motivation towards a language.

Background of the Study

Many researchers have paid attention to speaking skills. Tuan and Mai (2015) expressed that speaking skills seems to be the most important skill of all the four skills (listening, speaking, reading and writing). It can be said that the major goal of English language in teaching and learning process is to help the learners use English language effectively. Effective

Akyol (2010) stated that the inability to speak fluently in English is one of the biggest problems of the beginner students, especially for those students who did not practice speaking in previous stages. Even

though they have very high scores on grammar, reading or writing, their real problem lies in the speaking part.

As well, Solcova (2011) argued that teaching oral skills is not useful, if not practiced through speaking. It can be said that teaching speaking through using written texts, models, and patterns will not bring much of positive results in terms of progress in spoken fluency or enhancing the speaking skills. Therefore, teaching the speaking skills using samples of spoken texts should be part of teaching speaking skills process.

Technology provides students with new instruments to practice communication in the target language for the purpose of enhancing EFL listening and speaking skills. As addressed by Ghoneim and Elghotmy (2016), technology integration gives English language learners the chance to practice productive skills such as speaking in the target language, as if they live in actual English environment. As well, Morat and Zainol Abidin (2011) expressed that YouTube, which is the most prominent technique, could offer more opportunities for learners to practice these skills by bringing in the real world situations into the classroom.

Besides, Sari (2012) suggested that YouTube videos are one of the audio visual media that can be used as an instrument to enhance speaking skill in English language learning classes for two reasons, namely: cheapness and very easiness to find out some videos which are related to English language curriculums. These videos offer authentic models of English dialects, show certain activities, present sound and pictures and in many topics and situations with native English. They give the students the opportunity to have monologue speaking practices inside the classrooms along with enabling the students to explore their speaking problems by comparing their voices with the pronunciation in the video. As a result, their sensitivity in recognizing their pronunciation errors will be improved and increased.

A study conducted by Subramaniam, Abdullah and Harun (2013) aimed to investigate Polytechnic students' perceptions about YouTube use in the English oral communication classroom. The participants were 120 students, namely, 42 male, and 78 female. A questionnaire and interview were used to collect data. Clearly, the result of this study showed that students have positive attitudes towards using YouTube as a tool in the English oral communication.

Another study by Al-Anazi, et al. (2013) investigated using (Educational YouTube) to develop the oral skills of EFL students at the Saudi public intermediate schools. The study aimed to investigate the possibility to use YouTube educational channels to develop Saudi intermediate school students' oral skills performance. The participants of this study were 3 students of 13-year old. The researchers used the pre-post test to collect the data of this study. The study was applied for six weeks. The result of the study showed that the participants' oral skills developed within four (4) weeks.

Also, a quasi-experimental study by Baniabdelrahmn (2013) studied the effect of using internet tools on enhancing EFL students' speaking skill. The study aimed to investigate the effect of using shared online oral diaries on the English foreign language Saudi first year university students' speaking proficiency. The participants were 4 students: two males and two females. The experimental group included 1 female and 1 male and the control group included 1 female and 1 male. A speaking proficiency test was developed by the researcher, and ordered both groups as pre-test before starting the study and used as post-test in the end of the study. The findings indicated that there were significant differences between the experimental group's mean scores and the control group's mean scores for the experimental one.

As well, Benmouhoub (2015) conducted a study to investigate YouTube "videos" as pedagogical tools to improve EFL learners' oral fluency. It aimed to use YouTube to improve EFL third year foreign

language literature and civilization learners' oral fluency. The participants were third year students and teachers of oral expression of civilization at the department of English at the University of Bejaia in Algeria. Students were randomly selected out of the population which consisted of 65 students: 12 students as control group and 12 students as experimental one. For the teachers of oral expression, the researcher selected 10 out of 15, and then 8 out of 10. To collect the data the researcher used questionnaires, students' evaluation checklists, structured interview and observation. All the participants expressed their positive attitude towards using YouTube videos in oral expression. The results showed that the experimental group was better than the control one in the first and third session.

Moreover, Riswandi (2016) studied the use of YouTube-Based videos to improve students' speaking skill. The study was a classroom action research design. The participants were the seventh-grade students of one of junior high schools in Surakarta in Indonesia. The data collected through speaking assessment and interview. The findings showed a significant improvement in the students' speaking skill along with improvement of some aspects including vocabulary, grammar, pronunciation, students' fluency and content.

Besides, Djahida (2017) studied the role of educational YouTube videos in improving EFL learners' speaking skill. The participants of the study were ten (10) teachers who taught "Oral Expression module" and sixty (60) students of second year License Master Doctorate that were randomly selected from the English division of Biskra University in Algeria for the academic year 2016-2017. Two questionnaires were used as a tool to collect data; the first one for teachers and the second one for students. The results positively indicated that both teachers and students had affirmative attitude towards using YouTube videos to develop and improve their speaking skill.

The Problem of the Study

Students at the University of Jordan have only few opportunities to use English in real life situations with native speakers. Of course, this acts as a barrier that prevents students from language learning and may make them lose the motivation towards language learning when university students do not know how to express their thoughts and feelings, they lose their interest in language learning. Teaching speaking skills is an important part at the University of Jordan. Therefore, the present study aims to investigate the impact of using YouTube as a complimentary instrument on developing students' speaking skills.

Question of the Stydy

This study attempts to answer the following question:

1. Are there any statistically significant differences at (α=0.05) in the speaking skills mean scores of English Communication Skills 100 Students at the University of Jordan attributed to the teaching method (using YouTube vs. conventional method)?

Objectives of the Study

This study aims to explore the impact of using the YouTube on improving students' speaking skills at the University of Jordan. English Communication Skills 100 as it is a course for the first year students at the University of Jordan.

It also investigates whether YouTube is a useful complementary resource to teach speaking skills in English foreign language classrooms.

Moreover, the study aims to probe possible statistical differences in students' achievement when using the YouTube as an instrument to enhance speaking skills among English Communication Skills 100 Students at the University of Jordan compared with the conventional method used to teach these skills.

The importance of the Study

It is expected that the results of this study will add something to the literature of using YouTube in developing students' speaking skills at the Language Center at the University of Jordan. In addition;

1- English language teachers and students may use YouTube videos as a complementary resource for authentic speaking materials in language classrooms.

2. The teaching staff at the faculties of foreign languages may benefit from YouTube (as a new instrument) to be used in teaching English language.

3. Students of English language may use YouTube to support them in the self-learning process (inside or outside language classes).

The Study Terms

1. **YouTube website**: According to Khalid and Muhammad (2012) "YouTube is a video-website on which the users can watch, upload and share videos. It is created and founded by Chad, Stevechen, and Jawal Karim in 2005, (Who were employees in PayPal Company). The domain name is www.youtube.com. It started with 11.5 million investments and after that, it is developed rapidly as more than 100 million video views daily. It is considered as the third most visited website on the

internet. YouTube provides visual-audio content which can help students to increase and support their participation in English language learning classes." (p. 527-528)

In this study: YouTube videos are the selected and chosen videos which are used to facilitate the content of English Communication skills 100 course book. This course book was taught to the first year students at the University of Jordan (2018-2019). The teaching staff at the language center is concerned to teach this course. All the selected videos are in relate with the lessons included in the textbook.

2. **Speaking skills**: Bashir, Muhammad and Dogar (2011) identified speaking as "A productive skill in the oral mode. It is like the other

skills, is more complicated than it seems and involves more than just pronouncing words." (p.38)

Also, According to Fulcher (as cited in Younes, 2017) "speaking is the verbal form of language. Its function is to transmit message which lies in structure and meaning of all languages, whether it is written or spoken."

In this study, speaking skills refer to the ability of students to speak about the speaking activities in their curriculum using what they listened from YouTubes to enhance their speaking skills. The speaking skills will be assessed by using a pre-post test.

3. **Conventional Method**: it indicates to the techniques and the strategies that the lecturers used and followed when teaching English communication skills 100 students.

4. **English Communication skills 100 course**: it is a selected obligatory curriculum taught to the first year students at the University of Jordan (2018-2019). The teaching staff at the language center is concerned to teach this course.

5. **English Communication skills 100 students**: those students who joined the University of Jordan (the first semester students at the year 2018-2019 who studied this selected course).

Limitations of the Study:

This study is limited by the following constraints:

1. This study was limited at the University of Jordan to 50 participants (students) who study English Communication Skills "100".
2. This study was conducted at the University of Jordan and took one semester during the first semester of the year 2018-2019.
3. This study was limited to explore the impact of YouTube on improving students' speaking skills at the University of Jordan.

Method and Procedures

Methodology of the Study

The researcher used the quasi-experimental method to explore the impact of the use of YouTube to improve students' speaking skills. This method deals with the human phenomena as it is. The researcher selected the study group and divided it into experimental group and control group each group contained 25 students: an experimental group was taught using the selected YouTubes as supplementary materials to the conventional method and a control one was taught using the conventional method only.

Study Participants

The researcher selected randomly two groups of English communication skills '100' students at the University of Jordan in the first semester (2018-2019). The researcher divided them into a control group consisted of 25 students and an experimental group consisted of 25 students also. Both the groups took the speaking test before and after the treatment. The YouTube videos were offered to the experimental group as a supplementary materials and the control one was taught using the conventional method only.

Study Instruments

1. **Speaking Test**: To assess students' speaking skills, the researcher chose a speaking topic for the pre-test to assess students' speaking skills before applying this study. Also, the researcher chose
another speaking topic to assess students' speaking skills at the end of the study. The duration for the speaking test was from 3 to 5 to each student, and the same speaking rubric was used for both speaking topics.

2. **Speaking Rubric**: This speaking rubric was developed based on related literature (Al-Ahmed, 2017; Aboura, 2017; Ulker, 2017 Younes, 2017). This rubric consisted of five indicators of the speaking skills, namely: (vocabulary, pronunciation, grammar, fluency and interactive communication). All the indicators are assessed based on a five-score

scale (score 1 referred to the lowest level of the skills, while score 5 referred the highest level of the skills).

Validity and Reliability of the Test

To validate both the speaking pre/post-test and the speaking rubric, fourteen EFL and TEFL experts were consulted. All of their comments and suggestions were taken into consideration to strengthen the quality of these instruments. Also, to establish the reliability of the speaking-test, a speaking Exam was handled to twenty-three learners as a pilot group. Two lecturers used the developed speaking rubric to assess students speaking skills. Using of Holsti's method for inter-coder reliability assessment, the percentage of consensus between the two ratings was calculated as (0.779), thus, the test can be described as being reliable.

Study Design

The researcher used a quantitative approach, so it was a quasi-experimental study. Therefore, the design of the study was as represented below:

EG: O1 x O1

CG: O1 - O1

There were two groups: group 1 represents the experimental group "EG", and group 2 represents the control group "CG". The two groups took the same pre-test (O1 speaking test), and the same post-test (O1 speaking test). The experimental group was treated by YouTube videos as supplementary materials to a conventional method, while a control group was only treated by conventional method.

Statistical Processing

The data of the study were analyzed using the SPSS (Statistical Package for Social Sciences). One way (ANCOVA) and one way (MANCOVA) were used, with the necessary descriptive statistics, standard deviations, means, partial eta squared, and standard errors.

MANCOVA was also used to show the statistical differences between the mean scores of both groups with regard to their speaking skills and on each speaking sub-skills.

Results

1. Are there any statistically significant differences at (α=0.05) in the speaking skills mean scores of English Communication Skills 100 Students at the University of Jordan attributed to the teaching method (using YouTube vs. conventional method)?

Table 1: Means and standard deviations for the speaking skills scores of students taking English communication skills 100 in each group

Group	N	Pre test		Post test	
		Mean	SD	Mean	SD
Experimental	25	1.972	0.553	2.732	0.582
Control	25	2.312	0.541	2.104	0.583
Grand (both)	50	2.142	0.568	2.418	0.658

Table 1 indicates the results of the means and standard deviations for the speaking skills scores of students taking English communication skills 100 in each group. Obviously, the post-speaking mean score for the experimental group, which was taught using YouTube) was (2.732) greater than the mean score of the control group, which was taught by the conventional method (2.104). To decide whether the mean difference was statistically significant, (one-way ANCOVA) was applied, the results are submitted in table 2 below.

Table 2: One way-analysis of covariance (ANCOVA) for the differences in speaking skills scores of students taking English communication skills 100 between the study groups

Source	Type III Sum of Squares	DF	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Group	8.873	1	8.873	81.410	0.000	0.639
Total Score	9.294	1	9.294	85.269	0.000	0.650
Error	9.294	1				
Corrected Total	21.214	49				

Table 2 illustrates the results of means' difference in speaking skills scores of students taking English communication skills 100 between the study groups using "one way-analysis" of covariance (ANCOVA). The f value (81.410) tells that the mean difference is considered to be statistically significant; as the probability value (sig = 0.000) was (< 0.05). The mean difference was in favor of the experimental group, which recorded a greater adjusted mean (1.973) compared to the lower mean recorded by the conventional group students (2.863) (see table 3 below).

The last column in the table suggests the value of an important statistical indicator for the effect size (partial eta squared η2); had value of (63.9 %) expressed as a percent, which expresses a high effect greater than (0.14) (according to Cohen). This suggests a high effect of using YouTube in teaching English communication skills 100 course to the students of the University of Jordan.

Table 3: Adjusted Post-test means and standard errors for the speaking skills scores of students taking English communication skills 100 in each group

Group	N	Post test	
		Mean	SE
Experimental	25	2.863	0.068
Control	25	1.973	0.068

Table 3 reflects the adjusted mean values of the speaking means of students taking English communication skills 100 in each group scores controlled for the pre-test scores. It was mentioned earlier (in table 2) that the mean difference was statistically significant in favor of the experimental group as it recorded the greater mean compared to the mean score observed by the control group.

Table 4: Means and standard deviations for the speaking rubric of students taking English communication skills 100 in each group

Speaking Sub-Skills	Experimental				Control				Grand (both)			
	Pre test		Post test		Pre test		Post test		Pre test		Post test	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
1	3.64	0.98	3.32	0.81	3.36	0.93	3.48	0.85	3.50	0.96	3.40	0.83
2	3.20	0.97	3.12	1.07	2.80	0.85	2.98	0.94	3.00	0.93	3.05	1.00
3	3.32	1.	3.26	0.94	3.36	1.04	3.46	0.91	3.34	1.02	3.36	0.92

		03										
4	3.48	1.000	3.36	0.99	3.24	1.07	3.44	0.79	3.36	1.04	3.40	0.89
5	3.22	0.88	3.46	0.84	3.66	0.84	3.86	0.80	3.44	0.88	3.66	0.84

Table 4 indicates the results of means and standard deviations for the speaking rubric test of students taking English communication skills 100 in each group. Multivariate (ANCOVA) was conducted to determine whether the mean differences were statistically significant or not. The results are presented in table (5) below:

Table 5: Multivariate analysis of covariance (MANCOVA) for the differences according to the rubric of students taking English communication skills 100 between the study groups

Source	Value	F	Hypothesis DF	Error DF	Sig.	Partial Eta Squared
Wilks lambda	0.792	2.047	5	39	0.093	0.208

Table (5) shows the results of multivariate analysis of covariance (MANCOVA) for the difference in rubric test of students taking English communication skills 100 among the study groups. The calculated f value (2.047) states that the study groups (experimental and control) did not differ significantly over the rubric test of the skills of English communication skills 100 as the probability value (sig=0.093) was (> 0.05). The partial eta squared (η2) value was (20.8 %) expressed as a percent, which reflects a high effect level of greater than (0.14) (according to Cohen, 1988) of using YouTube in teaching English communication skills 100 course for the students at University of Jordan.

Table 6: Multi way analysis of covariance (MANCOVA) for the speaking rubric of students taking English communication skills 100 between the study groups

Source	Speaking Sub-Skills	Type III Sum of Squares	DF	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Group	Vocabulary	0.800	1	0.800	4.923	0.032	0.103
	Pronunciation	0.809	1	0.809	2.515	0.120	0.055
	Grammar	0.584	1	0.584	2.331	0.134	0.051
	Fluency	0.034	1	0.034	0.112	0.740	0.003
	Interactive Communication	1.250	1	1.250	5.987	0.019	0.122
Error	Vocabulary	6.987	43	0.162			
	Pronunciation	13.829	43	0.322			
	Grammar	10.774	43	0.251			
	Fluency	12.927	43	0.301			
	Interactive Communication	8.976	43	0.209			
Corrected Total	Vocabulary	33.500	49				
	Pronunciation	49.125	49				
	Grammar	41.520	49				

	Fluency	39.000	49				
	Interactive Communication	34.220	49				

Table 6 illustrates the results of means' difference in the rubric test of students taking English communication skills 100 among the study groups using Multivariate analysis of covariance (MANCOVA). The f value presented was not statistically significant as its related probabilities were (> 0.05) except for the f value of post-test 1 and 5, which was(4.923) and (5.987) showing that the mean difference in this variable is considered to be statistically significant, as the probability value (sig=0.032) and (sig = 0.019) respectively were (< 0.05). As the mean difference was in favor of the Ordinary group, which recorded a greater adjusted mean of (3.863) compared to the lower mean recorded by the experimental group students of (3.457) (see the table 7 below).

The last column in the table suggests that the value of a significant statistical indicator for the effect size (partial eta squared η2) was (12.2 %) expressed as a percent. This value expresses a moderate effect between (0.6) and less than (0.14) (according to Cohen, 1988) suggesting a moderate effect of using conventional Method in teaching English communication skills 100 course to the students of the University of Jordan.

Table 7: Adjusted Post-test means and standard errors for the rubric of students taking English communication skills 100 in each group

Speaking Sub-Skills	Experimental		Control	
	Mean	SE	Mean	SE
Vocabulary	3.238	0.093	3.562	0.093
Pronunciation	2.887	0.130	3.213	0.130
Grammar	3.221	0.115	3.499	0.115

Fluency	3.367	0.126	3.433	0.126
Interactive Communication	3.457	0.105	3.863	0.105

Table 7 shows the adjusted mean values of the listening and speaking total means score of students taking English communication skills 100 in each group for the pre-test scores in each group. It was mentioned earlier (in table 6) that the mean difference was statistically significant in favor of the experimental group, since it recorded the greater means compared to the mean score observed by the control group.

Discussion of the Results

The research question in this study was:

1. Are there any statistically significant differences at (α=0.05) in the speaking skills mean scores of English Communication Skills 100 Students at the University of Jordan attributed to the teaching method (Using YouTube vs. conventional method)?

The results of the question revealed that there were significant differences at (α=0.05) between the experimental group and the control one.

The results of this study indicated that there is a significant enhancement in the experimental group students' speaking skills and clear improvement of some speaking skills' aspects (e.g. vocabulary, grammar, pronunciation, fluency and content). These results are supported by the results of the other researchers such Riswandi (2016) and Djahida (2017).

The use of YouTube videos as a complementary resource for speaking class provided free and reachable speaking materials for EFL students. This helped the students to enhance their speaking achievement. The positive effect of YouTube on EFL students' speaking skills was clearly shown from students' active participation

during the learning process and from their ability to make interactive communication during speaking activities.

During the use of YouTube the students grasped information faster and felt more confident in dealing with the lesson. They did not only depend on their speaking skills but also on their viewing comprehension which has provided by nonverbal-signal that brought by YouTube videos. The combination of sound and picture in YouTube enhanced the students' pronunciation, enrich their
vocabulary, and made it easier for them to find idea to produce sentences when they were engaged in speaking activity at classroom.

Also, from informal observations, it seemed that the treatment students group had positive attitude towards "using YouTube" in English oral communication, as indicated by other researchers
such Subramaniam, Abdullah, and Harun (2013), Benmouhoub (2014-2015) who pointed out that students' attitudes towards YouTube were positive. In addition, it seems that "using YouTube" in
EFL classes helped students of treatment group increase their participation and encourage them to interact during oral communication in class. These results are consistent with those of other researchers such as Subramaniam, Abdullah, and Harun (2013), Riswandi (2016), Al-Anazi, et al. (2013), Baniabdelrahmn (2013).

Furthermore, Students acquired a wide range of expressions and structures during watching and listening to YouTube. Excellently, they used these expressions when they communicated with each other during speaking activities in class. "Using YouTube" helped, enhanced, and improved students of experimental group's ability to speak fluently.

Generally, the results of this study showed an enhancement in experimental group students' speaking skills occurred due to the use of "YouTube". Statistically, the mean score of the speaking skills of the treatment group on the pre-test is (1.972) and on the post-test (2.732). Meanwhile, the mean score of the control group on the pre-test is

(2.104) and on the post-test (2.312). This referred that YouTube significantly affected the students speaking skills at the experimental group.

Recommendations

The researcher presents the following recommendations:

1. Ministry of education is recommended to provide EFL classes with new technological equipments that help teachers and students to learn EFL.
2. Teachers are recommended to use authentic educational situations from YouTube website to support students in EFLL (English Foreign Language Learning).
3. Students are strongly recommended to use extra authentic materials from YouTube that support their English foreign language learning process to improve their language skills especially, speaking skills.
4. University lecturers should encourage their language learners to use educational and authentic YouTubes in their language learning process inside and outside the classes.
5- Other researchers are recommended to conduct more studies on the impact of YouTube on EFL classes.

Conclusion

According to the study results, it is concluded that these results supported using (YouTube videos) to teach students speaking skills. It will have a positive effect to improve EFL students' speaking skills. Also, YouTube "videos" gave chance to students to practice what they have got from listening tasks from YouTube. Obviously, students can practice what they hear (got) from these videos (vocabulary, sentences, accent, and grammar structures). The use of YouTube in EFL class can make speaking more interesting and raises students' attitude towards English language learning. In particular, using YouTube had a positive impact on improving students' speaking skills. It assisted students acquire some oral skills more efficiently than others.

REFERENCES

Aboura, D. (2017). **The Role of Group Work in Improving Students' Speaking Skills at the English Language Center at the Arab American University-Jenin**. Unpublished MA. Thesis. An-Najah National University, Nablus, Palestine.

Akyol, P. (2010). Using Educational Technology Tool to Improve Language and Communication Skills of ESL Students. **Novitas-Royal** (**Research on Youth and Language**), 4(2), 225-241.

Al-Ahmed, A. (2017). **The Effect of Using Some Drama Techniques on Developing the Speaking Skills of Fifth Grade EFL Students in Jordan and on Their Attitudes towards Learning to Speak in English**. Unpublished MA Thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.

Al-Anazi, M., Al-Buraidi, K., Al-Harthy, S., & Khudair, N. (2013). **Using YouTube EDU to Develop Oral Skills for EFL Students in Saudi Public Intermediate Schools (Case Study)**. Retrieved on January, 21, 2018 from: **https://www.academia.edu/8724341/Using_YouTube_EDU_to_Develop_Oral_Skills_for_EFL_Students_in_Saudi_Public_Intermediate_Schools_Case_Study**

Alhamami, M. (2013). Observation of YouTube Language Learning Videos (YOUTUBE LLVS). **Teaching English with Technology**, 13(3), 3-17.

Badran, A. (2014). New Trends in Higher Education in Jordan. **Education, Economic and Development, 4th Arab-Turkish Congress of Social Sciences**. Arab Thought Forum, Amman – Jordan 26-27 October 2014. (1-28).

Baniabdelrahman, A. (2013) Effect of Using Internet Tools on Enhancing EFL Students' Speaking Skill. **American International Journal of Contemporary Research**, 3(6). 97-87.

Bashir, M., Muhammad, A., & Dogar, A. (2011). Factors Effecting Students' English Speaking Skills. **British Journal of Arts and Social Sciences**, 2(1). 34-50.

Benmouhoub, L. (2015) **YouTube Videos as Pedagogical Tools to Improve EFL Learners' Oral Fluency**: The Case of Third Year LLCE Students, at the Department of English, University of Bejaia. Unpublished MA thesis University of Bejaia, Algeria.

Djahida, L. (2017). **The Role of Educational YouTube Videos in Improving EFL Learners' Speaking Skill: The Case of Second Year LMD Students of English at Biskra University**. Unpublished MA Thesis, Mohamed Kheider University, Biskra, Algeria. Retrieved January, 21, 2018 from: **http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://dspace.univ biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/10066/1/Labdi-Djahida2017pdf.pdf**

Ghoneim, N., & Elghotmy, H. (2016). Using voice Thread to Develop EFL Pre-Service Teachers' Speaking Skills. **International Journal of English Language Teaching**, 4(6), 13-31.

Harmer, J. (1985). **The practice of English language teaching**. (3rd ed.). New York: Longman.

Jalaluddin, M. (2016). Using you tube to enhance speaking skills in ESL classroom. **English for Specific Purposes World**, 17(50), 1-4.

Joiner, E. (1997). **Teaching listening: How technology can help**. In Bush, M. D., & Terry R. M. (Eds.), technology enhanced language learning (pp.77-120). Chicago, Lincolnwood: National Textbook Company.

Khalid, Al-z., Muhammad, K. (2012). The Use of YouTube in Teaching English Literature The Case of

Al-Majma'ah Community College, Al-Majma'ah University (Case Study). **International**

Journal of Linguistics, 4(4), 525-551.

Morat, B., & Zainol Abidin, M. (2011). The Use of Video in ESL Teaching and Learning: YouTube's Potential as a Resource. 11(2), 94-104.

Reinders, H., & White, C. (2016). 20 years of autonomy and technology: How far have we Come and where to next? **Language Learning & Technology**, 20(2), 143– 154.

Riswandi, D. (2016). Use of YouTube-Based Videos to Improve Students' Speaking Skills: **Proceeding the 2nd International**

Conference on Teacher Training and Education, 2(1), Sebelas Maret University (2016), 298- 306.

Sari, L. (2012). **Optimizing the Application of YouTube Videos to Improve Students' Speaking skill in Using Language Function**. Unpublished MA Thesis. Sebelas Maret University, Surakarta, Indonesia.

Silviyanti, T. (2014). Looking into EFL Students' Perceptions in Listening by Using English Movie Videos on YouTube, **Studies in English Language and Education**, 1(1), 42-58.

Solcova, P. (2011). **Teaching Speaking Skills**. Unpublished MA Thesis, Masaryk University, Brno, Czech Republic.

Subramaniam, G., Abdullah, F. and Harun, R. (2013). Polytechnic Students' Perceptions of YouTube

Usage in the English Oral Communication Classroom. **International Journal of Asian Social**

Science, 2013, 3(9), 1962-1966

Tuan, N., & Mai, T. (2015). Factors Affecting Students' Speaking Performance at Le Thanh Hien High School. **Asian Journal of Educational Research**, 3(2), 8-3.

Ulker, V. (2017). The Design and Use of Speaking Assessment Rubric. **Journal of Education and Practice**, 8(32), 135-141.

UNISCO, (2011). World Data on Education. (7th ed.). 2010/2011. Retrieved on July, 25, 2017 from:

http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Jordan.pdf

Younes, M. (2017). **The Effect of Using the "Panauricon" Strategy on the Oral Skills of Eight Grade**
Students and on Their Attitudes Towards Learning These Skills. Unpublished MA Thesis,
University of Jordan, Amman, Jordan.

Zainol Abidin, M., Pour-Mohammadi, M., Singh, K., Azman, R., & Souriyavongsa, T. (2011). The
Effectiveness of Using Songs in YouTube to Improve Vocabulary Competence among Upper
Secondary School Students. **Theory and Practice in Language Studies**, 1(11), 1488-1496.

Developing EFL Students MA Dissertation Supervision Practice from Supervisors' Perspectives in Libyan Context

Dr. Abdussalam Saleh Tantani
University of Zawia, Faculty of Arts, Department of English

الملخص

تهدف هذه الورقة الي فهم كيفية تطوير ممارسة الاشراف على رسائل الماجستير لطلاب اللغة الانجليزية الإنجليزية كلغة اجنبية من وجهة نظر المشرفين في السياق الليبي. وقد اثيرت هذه المسألة بسبب خبرة الباحث كأستاذ وكمشرف.

ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام المنهج النوعي للحصول على بيانات متعمقة حول ممارسة الاشراف من وجهة نظر المشرفين. لذلك.

تم استخدام المقابلات شبة المنظمة كآداة لجمع البيانات النوعية. حيث كان المشاركون في الدراسة ثلاثة مشرفي ماجستير، وتم اخيارهم عمدا بناء علي خبرتهم. و تم تحليل البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام اسلوب التحليل الموضوعي. وقد أظهرت النتائج ان المشرفين يعانون من تحديات مختلفة مثل نقص المعرفة الاساسية لدى الطلاب حول اجراء الابحاث. كذلك قلة الامكانيات والتسهيلات في المؤسسات التعليمية، و اجهاد المشرفين بأكثر من مهمة في نفس الوقت

في الخدمة، وعدم توفير الورش التدريبية للمشرفين ، و كذلك وجود بعض المشاكل المالية التي تعيق المشرفين عن ممارسة حياتهم المهنية في مؤسساتهم. ولهذا اوصت هذه الدراسة بالتغلب على هذه التحديات من اجل تطوير الممارسات الإشرافية للمشرقين التي تقود لتحسين قدرات الطلاب البحثية.

Abstract

This paper aims to understand how to develop EFL students' MA dissertation supervision practice from supervisors' perspectives in the Libyan context. This issue was raised due to the researcher's experience as an MA students teacher and supervisor. To achieve the goal of this study, the qualitative method was used to gain in-depth data about supervision practice from supervisors' perspectives. Therefore, semi-structured interviews were utilized as a qualitative data instrument. The participants of the study were three MA supervisors, and they were chosen in purpose based on their experiences. The data obtained were analysed by employing the thematic analysis method. The findings revealed that supervisors are suffering from different challenges such as; a lack of students' background knowledge about doing research, lack of facilities in the institutions, more than one duty supervisor have, lack of training workshops for Supervisors, and financial problems that hinder supervisors from doing their career in their institutions. Thus, this study recommended to overcome these challenges in order to

develop supervisors' supervision practices which lead to improve students' abilities of research.

Keywords: Supervision- Supervisors- Challenges- Supervisee

1. Introduction

Nobody can ignore the role of supervisors in developing students' abilities in the research field. Therefore, their rights should be given. Roberts and Seaman (2018) argue conducting research and defending it improves students' achievement and helps them to learn from it. Gedamu (2018) stated that the learning experiences students may not forget after graduation might be the supervision process they have undergone when they were carrying out their research. It means that supervision is commonly acknowledged as being complex and multifaceted. It was also argued that supervising students requires blending academic knowledge and the skillful management of personal and professional relations (Wood and Louw,2018). This reveals that supervision operation is a common and vital part of the relationship between and their supervisors' MA students in higher education. Roberts and Seaman (2018) are concerned that understanding the responsibilities of the students and their supervisors can be helpful to both students and supervisors so that they may examine what they should do and how they should go about playing their roles optimally.

2. Literature Review

This section aims "to get a sense of what we already know about a particular question or problem, to understand how it has been addressed methodologically, and to figure out where we need to go next with our research" (Norris & Ortega, 2006, p. 5). It reviews and addresses the theoretical concepts about the challenges EFL MA students' supervisors encounter during the practice of dissertation Supervision. Therefore, the definition of supervision, students' challenges during supervision Practice, and supervisor challenges that influence effective supervision are reviewed below.

2.1. Definition of Supervision

There are different definitions for effective supervision, researchers have come up with ways of defining it based on their vision, mission, values, and research outputs (Grant et al., 2014). Supervision is considered a complex process. It is a social interaction between two people who might have diverging views but the same objectives. It is also defined as an interpersonally focused one-to-one relationship between the supervisor and the supervisees (Wood and Louw, 2018). Pearson and Brew (2002) state the main goal of supervisory activity is to facilitate the student becoming an independent professional researcher and scholar in their field, capable of

adapting to various research areas. Research work and the relationship between the supervisor and the student determines the successful completion of the research thesis (Da Costa, 2016). This means supervision plays a central role in any research. Supervisors' motivation to supervise the students is very important (Askew et al., 2016). It was observed that "the role of the supervisor is a complex one, requiring many skills and much is required of the host supervisor" (Chur-Hansen & McLean 2007b p. 274). The supervisor role becomes even more critical when a supervisor is required to build a culture of productive interaction with his/her supervisee (Easton, 2003).

Furthermore, Alsied et al., (2017) state that the quality of postgraduate research degree supervision depends as much on the supervisor's ability to meet the needs of a student as on the student's expectations of her or his responsibilities concerning those of the supervisor. Zhao et al., (2007) argue most relationships fall between these extremes; good in some ways, fair or poor in others. Moreover, Kiley (2011) argues that supervisors' responsibility is to support and guide students to identify feasible research topics and questions, develop study protocols, provide oversight of the research process, complete their projects on time, and integrate candidates into academia. Ladany et al., (2013) noted that quality supervision includes an expert in a given field guiding students through conveying garnered and useful information.

2.4. Students' Challenges during Supervision Practice

Libyan students face problems with their supervisors. For example, they may not know who to select and after some time they tend to change their supervisors for unknown reasons (Alsied et al., 2017). Furthermore, some supervisors may not be interested in working with students who choose fewer interesting topics or students who are not active and not motivated to cooperate with his/her supervisor. Other supervisors do not frequently follow up with the students because they are not available all the time in the college. Another obstacle is that when students ask for help or advice from the supervisor, the supervisor does not always offer or give any help or direction. As a result, he/she lets the student work most of the time on his/her own without even having a look at the student's work. And even if they give any comments some students find it difficult to understand and meet the requirements. Some students do not know how to write their thesis and depend on their supervisor to do the work for them (Elmarimi, 2021).

Moreover, another study conducted by Matin and Khan (2017, p 2) found that dissertation work needs to be done in a precise and systematic way and briefly mentions the problems encountered by the researchers as follows:

1. personal problems i.e. lack of student knowledge and experience, lack of commitment in thesis work, lack of confidence, time management, excess workload, lack of funds, inadequate and irregular meetings with supervisors.
2. Institute-related problems i.e., inadequate guidance and resources of the institute, absence of research facilities, lack of formats of thesis writing.
3. Supervision related i.e., student supervision relationship, supervisor knowledge and interest, regular contact between supervisor and students, timely feedback.
4. Research environment related i.e. presence of dedicated facilities and research council/cell, peer support.

In addition, another study conducted by Alsied et al., (2017) found the main problems students face when they do their MA dissertations are identifying the area of interest, choosing a topic, formulating research problems, writing a literature review, and difficulties collecting data where resources are not easy to get and the internet is not always accessible. Costa (2018) students in higher education generally struggle to complete their research endeavor in a specified time. Moreover, Komba, (2016) concluded that both supervisors and students encounter challenges when they do research. They also stated that supervising students undertaking research is a significant part of the work of university lecturers.

2.5. Supervisor Challenges Influence Effective Supervision

The literature shows that the successful completion of any written research work depends on multiple factors about the supervisor and supervisee. These factors can be experience, attitude toward the completion of the thesis, and the ability of the student (Donnelly and Fitzmaurice, 2013). However, Elmaremi (2021), stated that supervisors sometimes focus too much on the completion of the thesis and ignore the development of academic competencies of postgraduate students as researchers. Moreover, certain problems can affect the completion of the thesis, such as time and its high-quality poor student-supervisor relationships, and inexperienced or incompetent dissertation supervisors (Rugg & Petre 2007). It also argues that the most common complaints from research supervisees are infrequent contact with supervisors, who may be too busy with administrative or teaching responsibilities, who have too many students, or who are away from the university too often (Ismail et al., 2011).

Furthermore, the literature shows that there are weaknesses in PhD supervision in Australian research-intensive universities due to the limited time available to supervisors and their inability to cater to larger and more diverse PhD supervisee populations who felt dissatisfied (Harman, 2002). Moreover, four other factors affect research supervisors' workload agreements, time pressures, quality of students, and recognition of the

supervisors' contribution (Askew et al., 2016). It is also argued that there is a lack of research skills, conceptualized that lack of on-campus interpersonal dimension can be a disadvantage for research students as face-to-face interaction helps them in the acquisition of research knowledge (Lindner et al., 2001).

The literature also identifies several factors that contribute to mismatches between the roles and responsibilities of the supervisors, such as; poor matches between the student and organization (McDermott, 2008) or between the student and supervisor (Hastings, 2010). The inability of supervisors to provide the level of supervision that the student expects or requires due to conflicting demands and workload; time pressures; resource limitations; and cost implications is another issue (Allen, 2011; Chow & Suen, 2001; Spencer, 2007);. Moreover, the multiple roles and responsibilities the host supervisor assumes will, at times, conflict with one another i.e., assessor versus mentor; teacher versus manager (Bray & Nettleton, 2007; Hastings, 2004; Le Maistre et al., 2006; Neary, 2000).

In addition, other factors influence and impact how supervisors understand and perform their roles. The supervisor role is a complex one, requiring many skills and much is required of the host supervisor" Chur-Hansen and McLean, 2007b, p. 274). These key players, however, have many

demands on their time aside from their supervision duties, and time constraints have been identified as a key barrier to quality experiences (Coates & Gormley, 1997; Hastings, 2004; Keating et al., 2010). Further, a study conducted by Abdulkareem (2013) pointed out that the obstacles that Arab-speaking post-graduate students struggle with are their weak academic writing, mistakes related to sentence structure, for instance, grammatical mistakes, organizing new word expressions, and most of the instructions are given in Arabic because the teacher is a non-native speaker.

Moreover, Spear (2000) found that the most common complaint from research students concerns irregular contact with supervisors, who most of the time are preoccupied with teaching or administrative duties, have too many supervisees' or have to be away from the university frequently for conferences or external examinations. Another issue mentioned by Allen (2008, p.2), who pointed out that "The majority of teachers have an insufficient command and training of English to be able to teach it effectively and teachers with insufficient subject knowledge have very little if any confidence". Karavas-Doukas's (1998) argued that innovation can lead to positive changes in curricula and the beliefs and behaviour of teachers. Thus, the authority of education and the universities should run training sessions for teachers and supervisors because this kind of knowledge is essential for teacher

development but these should be focused and organized to produce positive outcomes.

It is obvious in recent years there has been increasing research interest in whether and the extent to which L2 students writing a thesis in English experience difficulties in understanding and meeting the requirements of the genre. Supervisors report student difficulties in structuring a consistent and balanced argument in extended texts, particularly in organizing appropriate content for specific chapters. This may arise from insufficient knowledge of the genre (Elmarimi, 2021). Supervisors also report student difficulties in positioning arguments about those of the literature. This may be caused by a failure to use appropriate modal verbs when making claims about their research findings (Bitchener & Baskurkmen, 2006).

The literature above shows that most of the studies have focused on the issues faced by postgraduate students in writing their MA dissertations and ignoring the supervisors. Therefore, this study particularly has focused on the challenges faced by the supervisors. This study is still up to date in the Libya context. The reason behind conducting this study was that students' skills of research would never improve unless to overcame their supervisors' issues.

3. Statement of the Problem

It was noted in recent years, that there has been increasing research interest on students' challenges faced while writing their MA dissertations (Elmarimi, 2021), however, certain supervisors suffer from different issues. The literature showed that none of any studies investigated supervisors' challenges during their practice of dissertation supervision in the Libyan context. Thus, this issue is explored to improve the practice of dissertation supervision which leads to improving EFL students' research abilities.

4. Aims of the Study

This study aims to:

- identify the challenges supervisors of EFL MA students encounter during the practice of thesis supervision to develop students' abilities in research
- find out the solutions to the challenges supervisors face during supervision practice.

5. Research questions

1. What challenges do EFL MA students' supervisors encounter during their practice of dissertation supervision?
2. What are the solutions to these challenges that supervisors encounter during supervision practice?

6. Methodology Used

The researcher adopted a qualitative research design. It was used because; it dealt with the perspectives of instructional supervisors from their viewpoint of daily life in supervision. Therefore, a semi-structured interview was adopted as a data collection tool. The interview sessions were run with only three supervisors from the Libyan Academy and the University of Zawia in Libya. The data collected was transcribed and analyzed by using the thematic analysis method. All ethical concerns required in human research have been considered.

7. Data Analysis and Discussion

The data gained from the semi-structured interviews were analysed qualitatively and then discussed. The current study used theoretical analysis because the research analysis is driven by research questions. This method is called the thematic analysis method. The main goal of thematic analysis is to divide important and interesting data into themes and patterns (Maguire and Delahunt, 2017). It is a method of analysing reporting themes within qualitative research data (Braun and Clarke, 2006). The researcher needs to transform his analysis into an interpretable piece of writing by using vivid and compelling extract examples that relate to the themes, research question, and literature. The findings gained from the data showed many challenges supervisors encounter during their Practice of MA dissertation supervision.

These themes are students' lack of student' background knowledge about doing research, lack of facilities in the institutions, more than one duty supervisor, lack of training workshops for supervisors, and financial problems that hinder supervisors from doing their best in their institutions. These challenges are analysed and presented below.

Student's lack of background knowledge about doing research

The findings revealed that all the supervisors mentioned that they are certain students are not ready to start doing their dissertations. For example, Supervisor A stated that *some students have background knowledge about research. They do not know the idea or content of their work, and their work is full of mistakes and errors*. Supervisor B clarified his point of view by saying: *"I guess students come from a background where they are fully dependent on teachers and lack of critical thinking skills, lack of self-confidence in their writing skills and low language proficiency".* In line with his opinion, supervisor D also agreed with the point that students lack practicality in research writing when he said:

> *Students have the subject entitled 'research methodology' that they know the theoretical part but they do not practice. In other words, students were not exposed to sufficient formal instruction in research*

methodology but to insufficient or ineffective research methodology courses.

The findings above are in line with Abdulkareem (2013), who argued that Arab-speaking post-graduate students struggle with their weak academic writing, mistakes related to sentence structure, for instance, grammatical mistakes, organizing new word expressions, and most of the instructions are given in Arabic because the teacher is a non-native speaker. Elmarimi,(2021) added that supervisors report student difficulties in structuring a consistent and balanced argument in extended texts, particularly in organizing appropriate content for specific chapters. This may arise from insufficient knowledge of the genre. Therefore, to overcome these challenges different actions should be conducted such as; building student-supervisor relationships, refreshing the supervisors' research knowledge, and the necessary development of skills and experience that support students' research work.

Moreover, all the supervisors agreed that the reason behind "the students' poor background" is the necessity to give students enough time to study the research methodology as a subject in early semesters to give them the chance to practice academic research writing as much as possible. Matin and Khan (2017) clarified that students suffer because they had a lack of knowledge and experience, lack of commitment in thesis work, lack of confidence, time

management, excess workload, lack of funds, and inadequate and irregular meetings with supervisors. Rugg and Petre (2007) argued that certain problems can affect the completion of the thesis, such as time and its high quality poor student-supervisor relationships, and inexperienced or incompetent dissertation supervisors.

Lack of facilities in the institutions

The interview findings revealed almost a similar point of view and most of the supervisors being interviewed had blames on the institution itself as it is the place where all English language skills are taught. The data show that all supervisors were suffering from poor facilities in their institutions. For example, Supervisors A, B, and D said that they do have good facilities such as a sitting room for them or offices to meet our students with internet access, and public libraries in their university. Supervisor B added that:

> *due to the circumstances in Libya sometimes students and supervisors can not meet. When talking about a Master's dissertation I strongly assure they need a special environment to do so. This is because it is very difficult to work in a miserable environment.*

The findings are in agreement with Spear (2000) who found that the most common complaint from supervisees concerns irregular contact with their supervisors, who most of the time are preoccupied with teaching or administrative duties, have too many supervisees' or have to be away from the

university frequently for conferences or external examinations. The findings also showed that supervisor D argued that there is a shortage of teaching staff members. This lack leads teachers to work overload which affects their supervision. He suggested:

> *Students, especially need special academic guidance, and the college should have places to create workshops through which students can present their topics in front of the public this also will help them avoid their fears and use the language.*

Similarly, supervisor A blamed the English department at his college. Supervisors suggested that the department should provide an academic environment where students can practice the English language as they cannot practice it outside. This is because dissertation work needs to be done in a precise and systematic way and briefly (Matin and Khan, 2017).

Lack of time management

The analysed data show that there are some obstacles supervisors face such as; time management, and carrying more duties at the same time. They all agreed that this hider them to improve their practice supervision. For instance, supervisor B considered time as one of the important challenges. He described this by saying:

> *The responsibility of setting time for students to write their dissertations is laid on the department side as they are who put rules*

and list the schedule for us "supervisors and supervisees". Supervisors are also lecturers at college and this means that we have other commitments as students do and if we do not have enough time we would not be able to submit well-written work.

Furthermore, supervisor D was also suffering from a lack of time management in his career as a teacher and supervisor. He said, *"It is very hard to manage between the different duties I have such as; lecturer, administrator, supervisor, other academic duties, and my family requirements at the same time".* These findings are in line with Ismail et al., (2011) results, when they found the most common complaints from research supervisees are infrequent contact with supervisors, who may be too busy with administrative or teaching responsibilities, who have too many students, or who are away from the university too often. Therefore, the institutions should consider this issue. Costa (2018) argued students in higher education generally struggle to complete their research endeavor in a specified time.

Lack of training sessions for Supervisors

The findings revealed that none of the supervisors in this study were involved in any training sessions to improve their practice supervision. For example, supervisor A said, *"I have never had such a training session. Our university did not do anything training sessions related to supervision at all".* This means these supervisors suffer from a lack of up-to-date knowledge related to

how improving supervision practice. This finding agrees with Allen's (2008) argument in which he mentioned that most teachers have an insufficient command and training of English to be able to teach it effectively and teachers with insufficient subject knowledge have very little if any confidence. Furthermore, the findings show supervisor B added, *"I have not attended any English conference locally or internationally since I was a PhD student in the UK".* Moreover, supervisor D said, *"As a teacher and supervisor, I did not receive any support from my university to become more active in my job. They let us work full-time as teachers in our colleges. This effect negatively on my research skills".* This may affect their students' achievements in their classes and as researchers. This finding is against Karavas-Doukas's (1998) findings which say that innovation can lead to positive changes in curricula and the beliefs and behaviour of teachers.

Financial problems hinder supervisors from doing their best in their institutions

The findings gained from the data confirmed that all the interviewees suffered from financial problems at their University. For instance, supervisor A and D complained that they had not received any payments related to their teaching MA courses and their supervision sessions since they started. Supervisor B added I have a bad experience with the financial department at my University. I have other colleagues who are still suffering from the same issue. This may

effect negatively on the teachers' and supervisors' attitudes toward their careers at the university. One of these negative aspects is that these supervisors may not deal with new students to be their supervisees, or as Elmaremi (2021), stated they sometimes focus too much on the completion of students 'dissertations and ignore the development of academic competencies of their postgraduate students as researchers

8. Conclusion

This study provides a deeper understanding of the challenges that EFL Libyan supervisors encounter during supervision practice. It is being carried out to determine the reasons behind these challenges and it offers ways for overcoming them. This study employed qualitative methods using semi-structured interviews to collect data. Only three MA supervisors were interviewed. The gained data was transcribed and analysed by thematic analysis method. The findings revealed that supervisors have different challenges such as; a lack of students' background knowledge about doing research, lack of facilities in the institutions, more than one duty supervisor, lack of training workshops for Supervisors, and financial problems that hinder supervisors from doing their career in their institutions. For the research supervisor, it is vital to understand what the student is going through to have successful outcomes. Therefore, all of these challenges should be considered

to develop students' research skills and supervisors' supervision practices in their institutions.

References

AbdulKareem, M, N (2013) An Investigation Study of Academic Writing problems faced by Arab Postgraduate Students at University Tekndogi Malaysia (UTM), *Articles of Theory and Practice in language Studies*, 3(9), 1552-1557.

Asiede, S, M. & Ibrahim, N, W. (2017). Exploring Challenges Encountered by EFL Libyan Learners in Research Teaching and Writing. *Journal of Language Learning*. 3(2),

Allen, K. (2008). Teaching vocabulary with visual aids. *Journal of kao Ying Industrial & Commercial Vocational High School*, 1(9), pp.1-5.

Allen, J. M. (2011). Stakeholders' perspectives of the nature and role of assessment during practicum. *Teaching & Teacher Education,* 27, 742-750. doi:10.1016/j.tate.2010.12.004

Allen, T. D., Eby, L. T., & Lentz, E. (2006). Mentorship behaviors and mentorship quality associated with formal mentoring programs: Closing the gap between research and practice. *Journal of Applied Psychology*, *91*(3), 567–578.

Askew, C., Dixon, R., Mccormick, R., Callaghan, K., Wang, G. and Shulruf, B. (2016), "Facilitators and barriers to doctoral supervision: a case

study in health sciences", Issues in Educational Research, Vol. 26 No. 1, pp. 1-9.

Bitchener, J., & Baskurkmen, H. (2006) Perceptions of difficulties of postgraduate L2 thesis student writing the discussion section. *Journal of English for Academic Purposes*, 5, 4-18.

Bray, L., & Nettleton, P. (2007). Assessor or mentor? Role confusion in professional education. Nurse Education Today, 27, 848-855. doi:10.1016/j.nedt.2006.11.006

Braun, V., & Clarke, V. (2018). To saturate or not to saturate? Questioning data saturation as a useful concept for thematic analysis and sample-size rationales. Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 00(00), 1–16.

Chow, F. L. W., & Suen, L. K. (2001). Clinical staff as mentors in pre-registration undergraduate nursing education: Students' perceptions of the mentors' roles and responsibilities. *Nurse Education Today, 21*, 350-358.

Chur-Hansen, A., & McLean, S. (2007a). Trainee psychiatrists' views about their supervisors and supervision. *Australasian Psychiatry, 15*(4), 269-272. doi: 10.1080/10398560701441703

Coates, V. E., & Gormley, E. (1997). Learning the practice of nursing: Views about preceptorship. *Nurse Education Today, 17*, 91-98. doi:10.1016/j.nepr.2008.02.003

Costa, K. (2018), "A systematic review of challenges in research supervision at South African universities", Preprints, 2018120305, doi: 10.20944/preprints201812.0305.v1.

Da Costa, T.P.S. (2016), "Supervisor types: which one is your match?", Journal of Cell Death Discovery Association, Vol. 2 No. 1, pp. 1-2.

Donnelly, R. and Fitzmaurice, M. (2013), "Development of a model for blended postgraduate research supervision in Irish higher education", in O'Farrell, C. and Farrell, A. (Eds), Emerging Issues in Higher Education III, From Capacity Building to Sustainability, Educational Developers in Ireland Network (EDIN), Dublin, pp. 1-18.

Elmarimi, N, (2021). Understanding Libyan English Language Students' Challenges While Writing Their Master Dissertations in English. Unpublished MA dissertation at the University of Zawia

Gedamu, A. D. (2018). TEFL graduate supervisees' views of their supervisors' supervisory styles and satisfaction with thesis supervision. *Iranian Journal of Language Teaching Research, 6*(1), 63-74.

Grant, K., Hackney, R., & Edgar, D. (2014). Postgraduate research supervision: An 'agreed' conceptual view of good practice through derived metaphors. International Journal of Doctoral Studies, 9, 43–60

Hansen, P. and Hansson, H. (2015), "Optimizing student and supervisor interaction during the SciPro thesis process–concepts and design", in Li, F., Klamma, R., Laanpere, M., Zhang, J., Manj_on, B. and Lau, R.

(Eds), International Conference on Web-Based Learning, Springer, Cham, pp. 245-250.

Harman, G. (2002). Producing PhD graduates in Australia for the knowledge economy. *Higher Education Research & Development* 21, no. 2:179-190.

Hastings, W. (2004). Emotions and the practicum: The cooperating teachers' perspective. *Teachers & Teaching: Theory & Practice, 10*(2), 136-148. doi: 10.1080/1354060042000187991

Hastings, W. (2010). Expectations of a pre-service teacher: Implications of encountering the unexpected. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 38*(3), 207-219. Retrieved from http://www.apjce.org/

Ismail, A., Abiddin, N. Z., & Hassan, A. (2011). Improving the development of postgraduates' research and supervision. *International Education Studies, 4*(1), 78-89.

Kam, B, H,.(1997). Style and Quality in Research Supervision ; the supervisorDependingfactor. Higher Education, 34, 81-103.

Karavas-Doukas, K. (1998). Evaluating the implementation of educational innovations: lessons from the past. In P. Rea-Dickins & K. P. Germaine (eds.), *Managing evaluation and innovation in language teaching*, London: Longman.

Kiley, M. (2011). Developments in research supervisor training: Causes and responses. Studies in Higher Education, 36(5), 585–599.

Kim, D., & Otts, C. (2010). The effect of loans on time to doctorate degree: Differences by race/ethnicity, field of study, and institutional characteristics. *Journal of Higher Education, 81*(1), 1-32.

Keating, S., Jeffries, A., Glaisher, S., & Milne, L. (2010). *Understanding the host organisation perspective on LIWC: [*Unpublished report]. Centre for Innovation in Learning and Teaching, Victoria University.

Komba, S. C., (2016). Challenges of writing theses and dissertations among postgraduate students in Tanzanian higher learning institutions. *International Journal of Research Studies in Education*, Volume 5 Number 3, 71-80

Ladany, N., Mori, Y., & Mehr, K. E. (2013). Effective and ineffective supervision. *The Counseling Psychologist*, 41(1), 28–47.

Le Maistre, C., Bourdreau, S., & Pare, A. (2006). Mentor or evaluator? Assisting and assessing newcomers to the professions. *The Journal of Workplace Learning*, *18*(6), 344-354. doi:10.1108/13665620610682071

Lindner, J. R., Murphy, T. H., & Briers, G. E. (2001). Handling nonresponse in social science research. *Journal of Agricultural Education*, 42(4), 43-53. Doi: 10.5032/jae.2001.04043

Maguire, M. and Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: Step by step guide for learning and teaching scholars, *AISHE*, 8(3), pp. 3350-33514.

Matin, M. A., & Khan, M. (2017). Common Problems Faced by Postgraduate Students during Their Thesis Works in Bangladesh. Bangladesh *Journal of Medical Educatio*n, 8, 22-27.https://doi.org/10.3329/bjme.v8i1.32245

McDermott, K. (2008). Addressing the weak link: Enhancing support for the sponsors of student placements in cooperative education. Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, 9(1), 91-111. Retrieved from http://www.apjce.org/

Neary, M. (2000). Supporting students' learning and professional development through the process of continuous assessment and mentorship. *Nurse Education Today, 20*, 463-474.

Norris, J and Ortega, L. (2006). *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*.John Benjamins Publishing.

Pearson, M. & Brew, A . (2002). Research Training in Higher Education,27 (2),135-150

Roberts, L.D., and Seaman, K.(2018) Good undergraduate supervision: perspectives of supervisors and dissertation coordinates. Int. J. Acad. Dev. 23, 28-40.

Rugg, G., & Petre, M. (2007). The unwritten rules of Ph.D. research. Berkshire, England: Open University Press.

Spear, R. H. (2000). Supervision of research students: Responding to student expectations. Canberra: The Australian National University.

Spencer, R. (2007). Your place or mine? Evaluating the perspectives of the practical legal training work experience placement through the eyes of the supervisors and the students. *International Education Journal*, 8(2), 365-376.

Winston, R. B. Jr., Miller, T. K., Ender, S. C., Grites, T. J., & Associates. (1984). Developmental academic advising: Addressing students' educational, career, and personal needs. San Francisco, California: Jossey-Bass

Wood, L. and Louw, I. (2018), "Reconsidering postgraduate supervision from a participatory action learning and action research approach", *South African Journal of Higher Education*, Vol. 32 No. 04, pp. 284-297.

Zhao, C, M. & Golde, C, M & McCormick, A., C. (2007) Make than a Signature: how advisor choice and advisor behavior affect doctoral Students Satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, 31 (3), 263-281>

A Comparative Study of Conditional Particles in Arabic and English: Structure and Meaning

By

Muhammad Ayyad Muhammad Hamza, Assistant Lecturer, Faculty of Arts and Sciences, Department of English Language

المستخلص:

تعنى هده المقالة بمقارنة اسلوب الشرط في اللغتين العربية والانجليزية من حيث البناء النحوي والمعنى، بحيث تسلط الضوء على اهم الفروقات من حيث المبنى والمعنى.

هذه المقارنة عبارة عن دراسة حالة تصف الفرق بين اسلوبي اللغتين في التعبير عن المعنى المقصود، باستخدام المصادر المتاحة من اللغتين مثل نصوص القران الكريم الاصلية وترجماتها الى الانجليزية، مع التركيز على الفرق في المعنى بين ادوات الشرط العربية، بالرغم من ان مقابلها الانجليزي واحد. باستعمال ترجمة معاني القران الكريم التي قام بها محمد مرمادوك بيكثال 1930م. ذلك لأنها كانت اول ترجمة لمترجم مسلم، كما انها اجيزت من الازهر، وان كل الترجمات التي سبقتها كانت لمترجمين غير مسلمين. فلذلك كانت هي مرجعية هذه المقارنة.

أهم نتائج هذه المقارنة الفرق الواضح في المعنى بين أدوات الشرط العربية (إن وإذا و لو) يقابلها في الانجليزية(if)

Abstract

This article concerns itself with comparing conditional statements in Arabic and English in order to find out the main differences in both grammatical structure and meaning.

This comparison is a case study which follows a descriptive method. It describes the difference between the ways of expressing the intended meaning

by using conditionals in both languages, it uses the available sources from both languages such as extracts from The Holy Qur'an with their translations into English. It focuses on the difference of meaning conveyed by Arabic conditional particles Having the translation of The Holy Qur'an done by Mohamed Marmaduk Pickthal, 1930 AC. Because it was the first translation conducted by a Muslim translator, moreover, it was permitted by Alazhar,Cairo- Egypt. Therefore, it is appointed to be the frame work of the comparison

The most important finding of this comparison is the obvious difference between the Arabic conditional particles considering meaning. اذا – ان –لو

Key Words: Conditionals Particle Main clause result clause

- INTRODUCTION 1

It is remarkable that conditionals are used in different linguistic situations.

The primary purpose of a conditional sentence is to express hypothetical situations and their outcomes. They are used to talk about what would happen if something is true, as well as, what will happen when certain conditions are met or not met (Salman,A. 2010).

Conditionals describe the result of a certain condition. The IF clause tells you the condition and the main clause tells you the result,

(learning english,britshcauncil.org.)

Conditionals are extremely important in the English language because they help us express things that may happen in the present and future. Conditionals serve many purposes and take several different forms. They can be used to give advice, express regret and discuss facts among other things, (kaplaninternational.com)

As long as, translation between languages shoulders the responsibility of rendering the accurate intended meaning, it is very important that translators have to exert every effort to make sure of the exact meaning of every term which they translate from one language into another.

This article sheds light on conditionals used in English and Arabic by comparing them, in both, structure and meaning.

Languages express conditional sentences in different ways, each has its particular particles and structures. This might be resulted in misunderstanding of the intended meaning, when two languages are compared regarding meaning which rendered from one language into another (Hammadi, S:2019). The first translation of The Holy Qur'an conducted by a Muslim translator Mohamed Marmaduk Picthal is selected to be a frame work of this comparison, it was permitted by Alazhar –Cairo –Egypt. This is why it is appointed to be a frame work of this comparison.

a- Definition of Terms:

Particle: is a device or tool used in conditional sentences which companies the main clause

Main clause: the independent clause that contains the main action or state

Result clause: is the dependent clause which expresses the result of the conditional action.

Protasis: is the Arabic condition clause (where the first verb combines the particle)

جملة فعل الشرط ، حيث يرتبط فعل الشرط بأداة الشرط.

Abodosis: is the Arabic dependent clause (in which the result of conditioning expressed).

جملة جواب الشرط، بحيث يكون فعلها نتيجة لحدوث فعل الشرط.

b- The Article Question:

what is the difference between English and Arabic conditional particles? And how should translators render them from one language into the other?

c- Objective of The Article:

Attempting to answer the article question, this paper aims at comparing English and Arabic conditional particles, in both, Arabic and English, focusing on the difference between them. Difference in meaning among Arabic particles is the main concern of this article. It sheds light upon the

specific meaning expressed by conditionals in English and Arabic in order to avoid committing mistakes while translating from either Arabic or English into the other.

d- Significance of the article

It gives translators, trainees, teachers and students of translation a clear idea about differences between Arabic and English conditional sentences, and conditional particles, which should be taken into consideration, while teaching or translating. This will help them to use the accurate type of conditionals in English and the right particle in Arabic on one hand, on the other hand it could be a considerable reference for researchers in question. Moreover, it may help in field of comparative studies. The following section discusses the Arabic conditional.

Arabic Conditional 2-

In the Arabic language, conditional sentences, typically, consist of two main components; the protasis and the apodosis . The protasis sets the condition, often, introduced by conditional particle, while the apodosis states the result or consequence of that condition (nashraharabic.com).

These components work, in harmony, to create meaningful conditional expressions. Arabic grammar employs several conditional particles that can be utilized to form various types of conditional sentences. The most common conditional particles include

اذا - ان - لو..

كما في قول المتنبي : **اذا** راءيت نيوب الليث بارزة لا تظنن ان الليث يبتسم.

If/when you see the teeth of the lion, do not think that it is smiling

وقول عنترة بن شداد: هلا سئلت القوم يا بنت مالك **ان** كنت جاهلة بما لم تعلمي.

Oh, daughter of Malik, you may ask the folk **if** you have no idea

وقول ابا العلاء المعري: **لو** ان النجوم لدي مال نفت كفاي اكثرها انتقادا.

If I got stars as money, my hands would reject most of them critically.(my translation).

واذا سمعوا اللغو اعرضوا عنه(القصص – الأية55)

When they hear vanity, they withdraw from it.

فان لم يستجيبوا لك فاعلم انما يتبعون اهواهم (القصص- الآية 50)

And **if** they answer thee not, then know that what they follow is their lusts.

واذا يتلى عليهم قالو امنا به (القصص-الآية 53)

And **when** is recited upon them, they say we believe in it.

وقالوا **ان** نتبع الهدى معك نتخطف من ارضنا. (القصص – الآية 57)

And they say if we were to follow the guidance with thee, we should be torn out of our land.

واذا اذقنا الناس رحمة فرحوا بها واذا تصبهم سيئة بما قدمت ايديهم اذا هم يقنطون.

(الروم – الآية 36)

When *We cause mankind to taste of mercy, they rejoice therein, but if an evil thing befall them as the consequence of their own deeds, they are in despair.*

لو انزلنا هذا القران على جبل لرئته خاشعا متصدعا من خشية الله .

(الحشر –الآية21)

If *We had caused this Qur'an to descent upon a mountain, thou (O Mohamed) verily hadst seen it humbled rent asunder fear of Allah.*

وإذا أنعمنا على الإنسان أعرض ونئا بجانبه . (فصلت الآية 50)

When *We show favour unto him, he withdrawth and turneth aside.*

وإذا مسه الشر فذو دعاء عريض . (فصلت - الآية 50)

When *toucheth him, then he aboundeth in prayer.*

The Ayahs of The Holy Qur'an were translated by M. M. Picthall 1930.

Next section explains English conditionals:

3-English Conditionals

English expresses conditional sentences in four structures named conditionals types.

According to Quirk et al (1985, p91-97), they are defined as conditional situations

Type Zero: This type is used to describe facts, scientific facts, rules or anything that's true. The structure of this type is present simple for both antecedent and consequent:

IF you like it, we do it.

Type one : This type refers to possibilities, potential which could happen in the future. The tense of this type is either present or future and modals can be used :

If you come early, you can find them.

Type two : This is used for imaginary and unreal event in the present or future. Past tense is used in this type to indicate present or future:

If I were you, I would take it.

Type three :It is used for unreal or impossible event (didn't occur) in the past. The structure can be with past perfect;

If I had gotten the job, I would have started a new life.

English language uses one particle in all types which is ***(IF)***.

According to Haegeman (2009, pp33-43), there are different ways of expressions implied condition in English. One of the ways of forming conditional sentence is using the term(***when***) instead of (***if***) when the conditional is type zero. The preceded translated Ayahs(versions) are Examples.

The coming section is going to present the similarities and differences between conditionals in both languages.

4- Comparative Analysis

a- Similarities:

Although, both languages are different and each belongs to a different family of languages, there are some shared similarities between them. In that, both use a conditional particle and two clauses; the main clause which includes the conditional particle and the result clause which tells the result or effect of the first action included in the main clause.

such as: If it rains, streets will get muddy. (IF) is the English particle of conditioning. (It rains) is the main clause containing the main verb of action, and (streets will get muddy) is the result clause expressing the result

ان امطرت، سوف توحل الشوارع .

b- Differences:

Whereas, Arabic depends on the type of particle to express conditional sentences, English uses tenses to do so.

Arabic uses forms of present and past verbs in most conditional sentences, in addition to imperative form, but English language expresses them by employing structures of tenses such as present simple, past simple and present perfect. Consequently, types of English conditional sentences depend on tenses Rader than particles, in contrast, Arabic depends on the type of particle itself.

Arabic conditional particles, themselves, differ from each other considering meaning, as in the following examples:

فان لم يستجيبوا لك فاعلم انما يتبعون أهوائهم. (القصص – الآية 50)

If *they answer thee not, then know that what they follow is their lasts.*

(Pickthal. M. M.,1930)

لو انزلنا هذا القران علي جبل لرايته خاشعا متصدعا من خشية الله. (الأنعام – الآية 157)

If we were caused this Qur'an to descend upon a mountain, thou

(O Mohamed) verily hadst seen it humbled, rent a sunder by the fear of Allah. (Pickthal, M. M., 1930) .

Table-one. Similarities and Differences of Arabic and English Conditionals

Similarities	**Differences**
Both have particles. Both have two clauses. They use the conditional. action within particle clause. Both use imperatives in result clauses.	English uses one form of particle, whereas Arabic uses three . Arabic depends on the particle to express conditioning unlike English which uses tenses to do so. In Arabic, conditional meaning is expressed through different particles, while in English, conditional meaning is conveyed primarily through tense and modality.

5-Conclusion and Recommendations

Spite the similarities between the two languages in structures, there are some differences in particles used by both, considering intended meanings. Whereas, English uses the same particle (IF), Arabic uses different particles to express conditional situations. Each has its particular meaning which refers to specific use, for instance, (itha) Is used for expressing real facts and scientific facts, it is, also, used for expressing repeated actions, therefore, it meets type zero in English, and it is always translated as WHEN, but (in) is used for unreal or possible actions, it is, usually, translated as IF in type one. Whereas, (law) is used for expressing impossible incidents. It is, frequently, translated as IF in type two and three. The mentioned above differences should be taken into consideration from the side of translators, trainees and

teachers of translation, in particular, who are responsible of training students and trainees of translation.

Researches in this field, regarding difficulties that encounter translators and translation trainees, are recommended.

Professional and freelance translators should pay more attention to the differences between languages, particularly, English and Arabic while they are translating texts that includes conditionals.

REFRENCES

Abu Anzeh, A. (2006) Sound approach to English grammar. Qatar dar Yafa Al-Elmia for pub.

Haegeman, L. (2009). The Syntax of Conditional Clauses. University of Siena,29-50.

Palmer, F. R.(2001). Mood and modality. Cambridge: Cambridge University press. Wu, M. (2012). The Probability Approach to English IF- conditional Sentences. Canadian Center of Science and education. 5(5).37-44.

Picthal, M. M.1930, Translation of The Meanings of The Holy Quran

Salman, A. 2010 conditional structure in classical Arabic, university of London, United Kingdom.,

Samar Hamadi, A comparative study presented at International conference on research in Education and science, April28- May 1,2019,Cesmel Turkey.

Wickens, G. M.(1980) . Arabic grammar: A first work book. Cambridge university Press.

www.kablaninternational.com

www.learning englishbritchcouncil.org

www.madinaharabic.com

www.walstreet.english.com

Computer - Assisted Language Learning (CALL) "Attaching Technology: A Review of Computer-Assisted Language Learning in Applied Linguistics"

by:

Dr. Fathi M.R. Akle

Abstract

The main focus of this reviewed research paper is on the journey of Computer-Assisted Language Learning (CALL), which is a significant branch of applied linguistics. The use of technology in enhancing language learning and teaching process has evolved significantly over the years. Many undergraduate, postgraduate students in EFL programme at universities and some EFL instructors do not have a background knowledge about computer assisted language learning (CALL) and its relation to the development of teaching methods over the time. Thus, this review paper will illuminate this contemporary field. It begins with a detailed exploration of the definitions of Computer-Assisted Language Learning (CALL). Furthermore, the main body of the paper explains the three different stages through which CALL has evolved through, as a response to advances in technology, which lead to changes in language teaching methodologies. Moreover, Computer-Assisted Language Learning (CALL) is associated with other concepts and terms, some of which share similarities with CALL, while others diverge depending on the specific requirements of different pedagogical disciplines. The function of each term started by computer assisted instruction (CAI) and ended by intelligent computer assisted language learning (ICAll.). The benefits of using CALL in language learning has introduced in this

paper as well, for example, including the ability of learners to practice at their own pace, the personalization of learning experiences, and the increased flexibility and accessibility enabled by all technology devices. Finally, the integration of artificial intelligence, the emergence of new computer-based platforms, and the incorporation of ever-more- sophisticated computer capabilities into alternative applications are all contributing factors to the ongoing evolution of CALL. However, improving the alignment between effective teaching and technology remains a rising problem in CALL (Beatty, 2010).

Key words: Computer Assisted Language Learning (CALL)

Introduction

This review paper aims to provide a comprehensive exploration of Computer-Assisted Language Learning (CALL) as a significant and contemporary branch of applied linguistics. CALL refers to the technology utilized in language learning and teaching, highlighting its importance in modern educational practices., as defined by Chapelle (2010):

> CALL refers to a variety of technology uses for language learning including CD-ROMs containing interactive multimedia and other language exercise, electronic reference material such as online dictionaries and grammar checkers, and electronic communication in the target language through email, blogs and wikis (p. 66).

Computer-Assisted Language Learning (CALL) is a relatively new field within applied linguistics that is in the process of defining its focus and goals. CALL involves the use of technology to enhance language learning and teaching, and its

development is ongoing as researchers explore its potential applications and impact on language education. As referred by Beaty (2010:3), computer assisted language learning is "young branch of applied linguistics and is still establishing its directions".

The use of technology encompasses a diverse array of technologies and methodologies that enhance the teaching and learning of foreign languages. Han (2020) defines CALL as the collective term that refers to a wide range of technologies and related approaches to teaching and learning foreign languages. This paper is divided into two main sections. The first section shows the historical development of CALL which is integrated within language learning theories as behaviouristic and communicative learning theories. Such an overview of historical development of CALL helps the EFL instructors to apply the suitable pedagogical and updating teaching methods. The second section focuses on the peripheral terms of CALL which overlap and not overlap with computer assisted language learning. Understanding such division assisted EFL students and instructors to choose the most suitable application for language learning and teaching based on the available facilities in their institutions.

1. The Historical Development of CALL

The historical development of CALL can be categorized in terms of three somewhat distinct phases which will be referred to as (1) behavioristic CALL; (2) communicative CALL; and (3) integrative CALL (Warschauer, 1996).

1. 1. Behaviouristic CALL

The first phase of Computer-Assisted Language Learning (CALL) was based on behaviourist theories of learning. This phase focused on repetitive language drills, which were believed to be beneficial for language acquisition (Taylor, 1989). Computers were ideal for carrying out these drills because they could present the same material repeatedly without getting bored and provide immediate feedback. This allowed students to learn at their own pace and freed up class time for other activities. However, this approach was eventually rejected due to criticisms of behaviourist theories and the introduction of microcomputers, which opened up new possibilities for language learning (Rbdei-Majeed, 2002). As presented by Levy (1997), this phase was characterized by a behaviourist approach to language learning, emphasizing the importance of repetition and practice in language acquisition, therefore it has been criticized for its focus on accuracy over fluency and its lack of attention to meaning and communicative competence.

1.2. Communicative CALL

The communicative CALL phase or era focuses on integrating computers into the communicative approach for language teaching and learning, with an emphasis on using the computer as a medium for communication rather than delivering instructional materials. Communicative CALL programs are designed to create context-rich environments that simulate real-life communication situations, allowing learners to engage in the process of negotiating meaning in the target language. This approach prioritizes student-centred learning, learner interactivity, and autonomy (Warschauer, 1996).

The emphasis of CALL software under this approach is on natural communication, supported by multimedia materials such as audio, video, and graphics. CALL software enables the delivery of authentic materials and the creation of real communicative situations, which can be challenging to replicate in traditional classrooms. Examples of using computers for communication include language games, electronic mail, bulletin boards, and chat-rooms (Rbdei-Majeed, 2002). Developers of CALL software in the communicative CALL phase have embraced the idea that language learning involves communication and interaction. Programs are utilized to simulate an authentic environment where language usage is natural, relevant, and meaningful (Bax, 2003).

1.3. Integrative CALL

Integrative CALL refers to the use of technology to integrate language learning with content knowledge and is becoming increasingly popular in language teaching (Levy, 2009). This approach emphasizes the use of authentic materials and tasks that promote meaningful communication in a variety of contexts, as well as intercultural competence. Integrative CALL also enhances learner autonomy and the development of critical thinking skills, as learners engage in more self-directed and collaborative learning experiences. The use of multimedia and online resources offers learners the opportunity to access authentic language use and gain valuable cultural knowledge through various media forms (Chapelle & Hegelheimer, 2004).

Integrative CALL operates on three main principles (Chapelle,2003): (a) the technological aspect, encompassing the necessary hardware and software for

effective material delivery; (b) the pedagogical aspect, involving the development of a pedagogical model based on pedagogic and psycholinguistic principles; and (c) the content aspect, focusing on creating content that meets the needs of language learners. Integrative CALL can be used as a supplement, complement, or even an alternative to a traditional classroom language instruction. Integrative CALL relies on multimedia, hypertext, and hypermedia, which permit enhanced interactivity and more natural language use. Multimedia technology is exemplified today by the CD-ROM, which allows various media (text, graphics, sound, animation, and video) to be accessed on a single machine. Integrative CALL is different from behavioristic CALL in that it incorporates a communicative approach toward language teaching and reflects the learner-centered practices of current pedagogy. Integrative CALL can support projects, examinations, case studies, decision-making tasks, and other language activities in communicative mode, which was a recent trend in language teaching (Rbdei-Majeed, 2002).

2. The peripheral terms of CALL

Computer assisted language learning intersects with several terms, and differs from others, these terms can be presented as follows:

2.1. Computer-Aided Instruction (CAI)

CAI refers to virtually any sort of computer application in instructional settings comprising of drill and practice, simulations, instructional exercises, supplementary exercises, instructional management, database development, programming, composing using word processors, and other different applications

(Cotton, 2001). Arnold (2000) argues that CAI is a diverse and rapidly expanding spectrum of computer technologies that assist the teaching and learning process. It uses a blend of graphs, texts, sounds and videos for learning process (Aduwa-Ogiegbaen. & Iyamu,, 2005).

2.2. Computer-Assisted Learning (CAL)

Computer-Assisted Learning is a form of technology-based education that uses computer software and related tools to help students learn various subjects involving languages. It provides interactive, multimedia resources in the teaching and learning process. The software may include educational games, simulations, multimedia activities, and interactive quizzes. Using CAI helps teachers to make learning more engaging and interactive for students and to improve their educational outcomes (Poole & Sky-McIlvain, 2009). Moreover, Hubbard (2006) defines Computer-Assisted Instruction (CAI) as "the use of computer technology to deliver instruction in a specific domain" (p. 313). Applications that fall under this category allow students to interact with computer technology, typically through simulations, games, and drills. CAI is often used interchangeably with Computer-Assisted Language Learning (CALL), although CALL is more specific to language learning. CAI has been used in language learning since the early 1960s (Chapelle, 2001, p. 33), and CALL software has been expanded to include intelligent learning environments, virtual reality, and online resources that enhance learners' language skills (Lai & Zhao, 2006, p. 4). Furthermore, CAL promotes active engagement by allowing learners to interact with educational content through various multimedia elements, including text, images, audio, and video. This interactivity is essential for maintaining student interest

and enhancing comprehension (Star Knowledge, 2024). One of the significant advantages of CAL is its ability to provide real-time feedback. Students can receive instant responses to their answers, enabling them to understand their mistakes and improve their performance promptly (Dev.co, 2024). Furthermore, CAL can be utilized in various educational settings, from traditional classrooms to online platforms. Its flexibility makes it suitable for learners with different needs, including those with learning disabilities (Aika, 2021).

2.3. Computer-Assisted Language Instruction (CALI)

CALI is often considered synonymous with CALL, but it specifically emphasizes instructional methods rather than broader learning applications. According to Levy (1997), CALI involves the exploration and study of computer applications in language teaching and learning, highlighting its role in structured educational environments. The term CALI was more commonly used in the early days of computer-assisted education, but it has gradually been overshadowed by CALL, which reflects a more student-centred approach to language learning (Davies & Higgins, 1982). Conversely, CALI was often associated with more traditional, drill-and-practice programs that were more teacher-directed (Levy, 1997). CALI programs often incorporate interactive elements that engage students actively, allowing them to manipulate language input and receive immediate feedback (Beatty, 2010). Moreover, CALI utilizes multimedia resources—such as video, audio, and animations—to create a rich learning environment that caters to various learning styles (Star Knowledge, 2024). The interactive nature of CALI keeps students motivated and involved in their learning process (Golonka et al., 2014).

2.4. Computer-Assisted Language Teaching (CALT)

As technology evolved, CALT emerged as a distinct discipline, addressing specific needs in language teaching and assessment (Pathan, 2012). CALL but with emphasis on the teacher is an approach in which computer technology is used as an aid to presentation, reinforcement, and assessment of material to be learned, usually including a substantial interactive element (ibid,1997). Furthermore, CALT promotes active engagement by allowing learners to interact with educational content through various multimedia elements, including text, audio, video, and animations. This interactivity is crucial for maintaining student interest and enhancing comprehension (Star Knowledge, 2024). CALT utilizes multimedia resources to create a rich learning environment that caters to various learning styles. This includes the use of videos, audio clips, and interactive simulations that enhance the language learning experience (Aika, 2021).

2.5. Computer Assisted Language Testing (CAT)

Computer assisted language testing refers to the use of computer in testing and evaluating the students' competence and performances. According to Noijons (1994), CALT is "an integrated procedure in which language performance is elicited and assessed with the help of a computer" (P.38). The integration of technology into language testing has evolved significantly since the late 1980s, with advancements in natural language processing (NLP) and web-based testing platforms creating new opportunities for assessing language proficiency globally (Suvorov & Hegelheimer, 2013). This evolution has led to the development of computer-adaptive testing (CAT), which adjusts the difficulty of test items based on the test taker's responses, providing a more personalized assessment experience (Pathan, 2012).

2.6. Computer-Adaptive Testing (CAT)

Computer adaptive testing is designed to match the knowledge and skills of each test taker by adapting the difficulty level of each item based on the candidate's responses, thereby delivering optimized content throughout the exam (Thompson, 2023). Computer Adapted Test (CAT) is an innovative testing practice that selects and presents items in a sequence based on the test taker's response to each item and adapts to the individual's level of ability, making the assessment process more responsive to individual skill levels (Larson & Madsen, 1985). Since then, CAT has gained traction in various fields, particularly in language assessment, where it allows for more accurate measurement of proficiency (Pathan, 2012). Further explanation presented by (ibid,1985), CAT systems select questions based on the test taker's ability. If a student answers correctly, subsequent questions become more challenging; if they answer incorrectly, easier questions are presented. This dynamic adjustment helps maintain an appropriate level of challenge throughout the assessment.

2.7. Computer-Assisted Teaching (CAT)

Computer assisted teaching refers to the integration of technology into the teaching process, allowing for a more dynamic and engaging learning experience, CAT use the computer-based tools and resources to assist language educators in the delivery of instruction and the development of language skills in learners (Butler-Pascoe and Wozencraft 2010). Furthermore, CAT Facilitates a flexible learning environment that can extend beyond physical classrooms. Students can

access materials from anywhere with an internet connection, promoting self-directed learning (Golonka et al., 2014).

2.8. Computer Based Training (CBT)

It naturally relates to plans considered for training with narrow, short-term instructional purposes, but it can also broadly refer to any form of training. CBT is a process of teaching and learning executed through computer software applications, where students are trained by the computer (Redfield et al., 2009). CBT allows learners to progress through training materials at their own pace. This flexibility accommodates different learning styles and schedules, making it easier for individuals to balance training with other responsibilities (Alavi & Leidner, 2001). Many certification programs utilize CBT to prepare candidates for exams. These programs often include practice tests and interactive modules that mimic the exam environment, helping learners become familiar with the format and types of questions they will encounter, CBT systems often provide instant feedback on assessments and activities, allowing learners to identify areas for improvement quickly. This immediate reinforcement helps solidify learning and encourages on-going engagement with the material (Redfield et al., 2009).

2.9. Computer-mediated communication (CMC)

Computer-mediated communication is "an umbrella term that encompasses various forms of human communication through networked computers, which can be synchronous or asynchronous and involve one-to-one, one-to-many, or many-to-many exchanges of text, audio, and/or video messages" (Walther & Parks, 2002: 529). This means CMC refers to a situation in which computer-based

discussion may take place but without necessarily involving learning. Furthermore, Computer-Mediated Communication (CMC) can be defined as the "exchange of messages between people through an electronic medium" (Hrastinski & Keller, 2007, p. 61). Unlike face-to-face communication, CMC often lacks nonverbal cues such as body language and facial expressions. This can lead to misunderstandings but also allows for more focused textual interactions (Redfield et al., 2009).

2.10. Computer –Mediated Instruction (CMI)

Computer mediated instruction refers to the use of technology in language teaching and instruction tasks more than learning tasks. As presented by DiStefano et al., (2004), CMI refers to the use of computers and related technologies to facilitate and enhance the teaching and learning process, in CMI, computers serve as tools to create, deliver, and manage instructional content. This includes the use of authoring tools, web-based platforms, multimedia resources, and interactive exercises to support and enrich the learning experience. CMI has been applied across a wide range of subjects including mathematics, science, history, language arts, music, and social studies. Its versatility allows educators to design tailored instructional materials that meet the needs of different learners (Gungadeen, 2015). CMI allows for the individualization of instruction by adapting content to the needs and progress of each learner. Although researchers agree that CMI has the potential to contribute immensely in education, they realise that the success of CMI is dependent on the way the technology is utilised, such as how teachers use the technology to design learning and how it influences

their practices, (Li and Ma, 2010; Lei, 2010; Raines and Clark 2011; Drijvers 2012; Cheung and Slavin, 2013).

2.11. Technology-Enhanced Language Learning (TELL)

Technology-Enhanced Language Learning refers to any technology used in the classroom such as videos, tape recorders, or even entire listening labs. It refers to the use of computer technology, including hardware, software, and the internet to enhance the teaching and learning of languages. TELL is not a teaching method but an approach that can be used alongside a teaching method to help teach. It deals with the impact of technology on teaching and learning a second language (Kranthi, 2017). TELL utilises various multimedia elements, such as videos, audio recordings, and interactive software, to create immersive learning environments. This multimedia approach caters to different learning styles and helps students engage with language content more effectively (Lee, 2011). Moreover, Technology-Enhanced Language Learning (TELL) refers to language learning environments that incorporate digital technology and online resources to support language acquisition, including language apps, online courses, digital media, interactive whiteboards, and videoconferencing tools (Zhou and Wei, 2018). TELL has become an increasingly popular method for language learning, offering learners the opportunity to practice language skills in authentic contexts and engage with content in active ways.

2.12. Web-Enhanced Language Learning (WELL)

Raguseo and Bassani (2008) defined WELL as the enhancement and integration of online tools, digital resources, and Internet skills into traditional foreign language instruction, to promote language learning strategies and learner interactivity. This means WELL refers to CALL which focuses on the WWW as the medium for instruction. Furthermore, Web-Enhanced Language Learning, refers to the use of technology, particularly web-based tools and resources, to support and enhance language learning. This may include online resources for practicing grammar and vocabulary, interactive exercises, multimedia content, and communication tools for connecting with other language learners and native speakers (Raguseo & Bassani,2008).

2.13. Intelligent Computer-Assisted Language Learning (ICALL)

It refers to the use of artificial intelligence and natural language processing techniques to enhance computer-assisted language learning (CALL) systems, (Amaral & Meurers, 2011).ICALL describes software programs that attempt to customize feedback features that cater to individual learners' input. The main advantages of ICALL highlighted in (ibid) article is its ability to offer personalized learning experiences. By adapting to each learner's proficiency level and learning style, ICALL systems can provide tailored exercises and feedback, which can significantly improve student engagement and motivation. Furthermore, ICALL systems utilize sophisticated algorithms to analyse learner input, detecting errors in grammar, syntax, and vocabulary usage. This immediate corrective feedback helps learners understand their mistakes and encourages them to improve their language skills actively.

Libyan colleges and universities have been gradually introducing the principles of computer-assisted language learning (CALL) into their English as a Foreign Language (EFL) programs. Learning through a device in these organizations enhances students' engagement and makes it possible to deliver diverse, personalized lessons according to student learning styles and needs. For second language learning to be effective, there is a need for engaging interventions associated with language use; CALL can make this easy for the user by providing interactive practices, instantaneous feedbacks and real-life content. Additionally, with the widespread adoption of CALL in Libyan educational institutions, the students acquire language proficiency that prepares them for the global job market where information technology is indispensable. This method eventually improves foreign language teaching all over Libya by creating a more effective learning environment and increasing motivation.

Conclusion

Finally, the historical development of CALL) can be categorized into three distinct phases: behaviouristic, communicative, and integrative. Each phase has its strengths and limitations, and the development of CALL has been shaped by advances in technology, changes in language teaching methodologies, and the needs of language learners. The nature of CALL is continuously changing because of improvements in computer literacy among learners, advances in computer hardware and software, the proliferation of new computer-based platforms, and the integration of increasingly complex computer functions into other appliances. However, in CALL, creating a better fit between good pedagogy

and technology continues to be a growing challenge (Beatty, 2010:206). CALL has been a discipline that embraces multiple perspectives, including second language acquisition (SLA) theories, linguistic theories, learning theories from psychology, and human-computer interaction (HCI) theories.

References

Aduwa-Ogiegbaen, S.E. & Iyamu, E. (2005). *Using information and communication technology in secondary schools in Nigeria, problems and prospects*. Journal of Educational Technology Soc., 8: 104-112.

Aika, A. (2021). Computer-assisted learning: *A short notes. Computer Reviews* Journal, 4(3).

Alavi, M., & Leidner, D. E. (2001). *Review: Technology-Mediated Learning: A Call for Greater Depth and Breadth of Research. Information Systems Research*, 12(1), 1-10.

Amaral, L. A., & Meurers, D. (2011). *On using intelligent computer-assisted language learning in real-life foreign language teaching and learning*. ReCALL, 23(1), 4-24.

Arnold, D. N. (2000). *Computer-Aided Instruction. In Microsoft Encarta Online Encyclopedia*. Retrieved from: https://www-users.cse.umn.edu/~arnold/papers/cai.pdf

Bax, S. (2003). *CALL - past, present and future. System*, 31(1), 13-28.

Beatty, K. (2010). Teaching and researching computer-assisted language learning (2nd ed.). London: Pearson Education Limited.

Cheung, A.C., & Slavin, R.E. (2013). *The effectiveness of educational technology applications for enhancing mathematics achievement in K-12 classrooms*: A meta-analysis. Educational Research Review, 9: 88–113.

Chapelle, C. A. (2001). Computer applications in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

Chapelle, C.A. (2003). *English Language Learning and Technology: Lectures on Applied Linguistics in the Digital Age*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Chapelle, C.A. (2010). *Computer-Assisted Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chapelle, C.A., & Hegelheimer, V. (2004). The language teacher in the age of information and communications technology. In A.Davies & C.Elder (Eds.), The Handbook of Applied Linguistics (pp. 625-652). Blackwell Publishers.

Cotton, K.(2001). *Computer Assisted Instruction.* Retrieved February 20, 2023 from http://www.nwrel.org/scpd/sirs/computer Assisted Instruction.htm

Davie,s G., & Higgins, J.(1982). *Computers in Language Learning*.London:Croom Helm.

DiStefano, A., Rudestam, K.E., & Silverman, R.J.(Eds.).(2004). *Computer-Mediated Learning Analytical.Encyclopedia of Distributed Learning*.Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

Dev.co.(2024). *Computer-Assisted Learning (CAL): Pros and Cons*.Retrieved from https://dev.co/computer-assisted-learning

Drijvers, P.(2012). *Digital technology in Mathematics education: Why it works (or doesn't). Paper presented at the 12th International Congress on Mathematical Education,* Seoul,Korea,8–15 July.

Gungadeen,A.(2015). *The Effect of Computer Mediated Instruction(CMI) on the Motivation and Achievement of Science Students in Mainstream Zone Education Prioritaire(ZEP) Schools.*Malaysian Journal of Distance Education ,17(1),41-63.Retrieved from MJDE

Golonka,E.M., Bowles,A., Frank,D., Richardson,D., & Freynik,S.(2014). *Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness.Computer Assisted Language Learning* ,27(1),70-105.

Han,Y.(2020). *Connecting the Past to the Future of Computer-assisted Language Learning: Theory ,Practice ,and Research.Issues and Trends in Learning Technologies* ,8(1) .DOI:10 .2458/azu_itlt_v8i1_han .

Hrastinski,S.,& Keller,C.(2007). *Computer-mediated communication in education: A review of recent research.Educational Media International* ,44(1),61-77.

Hubbard, P. (2006). Evaluating CALL software. In L. Ducate & N. Arnold (eds.), Calling on CALL: From theory and research to new directions in foreign language teaching. San Marcos, TX: CALICO, 313–334.

Kranthi,K.(2017). *Technology Enhanced Language Learning(TELL) .International Journal of Business and Management Invention* ,6(2),30-33.ISSN(Online):2319–8028 , ISSN(Print):2319–801X .

Larson,M.,& Madsen,H.S.(1985). *Computer-adaptive testing: A new approach to measuring student achievement.Educational Researcher* ,14(6),29-33.

Levy,M.(1997). *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptual Framework.*Oxford: Oxford University Press .

Levy,M.(2009). *Computer-assisted language learning(CALL)* .In E.Hinkel(Ed.),Handbook of research in second language teaching and learning(Vol .2 ,pp .767-784).Routledge .

Li, Q.,& Ma,X.(2010). *A meta-analysis of the effects of computer technology on school students' mathematics learning.Educational Psychology Review* ,22(29):215–243 .

Noijons,J.(1994). *Testing computer assisted language tests:Towards a checklist for CALT*.CALICO Journal ,12(1),37-58.

Pathan,M.M.(2012) .*Computer Assisted Language Testing[CALT]:Advantages ,Implications and Limitations*.Retrieved from https://www1.udel.edu/fllt/LRC/Computer_Assisted_Language_Testing__CALT__Advantages__Implications_and_Limitations-libre.pdf

Poole,B.J.,& Sky-McIlvain,E.(2009) .*Teaching in the Computerized Classroom:A Vision of the Impact of Technology in Education.Cengage Learning.Chapter 6 :Computer-Assisted Instruction*(CAI),pp .147 ,157 .

Raguseo, C.,& Bassani, J.(2008) .*Web-enhanced Language Learning(WELL)* . APrIR Journal ,Vol.1 ,No .1 ,pp .34-37.Available at: https://www.researchgate.net/publication/313192622

Redfield, C.L., Gaither, D.L.,& Redfield, N.M.(2009) .*Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education* .IGI Global .

Redfield, D., McCarthy, P.,& Cummings, J.(2009) .*Computer-Mediated Communication: A Review of Current Research .In Handbook of*

Research on E-Learning Applications for Career and Technical Education :Technologies for Vocational Training(pp .1-20).IGI Global .

Star Knowledge. (2024). Computer Assisted Learning | A comprehensive guide. Retrieved from https://star-knowledge.com/blog/computer-assisted-learning-comprehensive-guide/

Suvorov, R.& Hegelheimer, V.(2013) .*Computer-Assisted Language Testing*. In The Encyclopedia of Applied Linguistics(pp .1-6).Wiley Online Library https://doi.org/10 .1002/9781118411360.wbcla083

Taylor, M.B., & Perez, L.(1989) .*Something to Do On a Monday*. La Jolla, CA : Althestan .

Thompson,N.(2023) .*Computerized Adaptive Testing(CAT):An Introduction.Assessment Systems* . https://assess.com/computerized-adaptive-testing/

Walther,J.B.& Parks,M.R.(2002) .*Cues filtered out,cues filtered in Computer-mediated communication in relationships*.In M.L.Knapp& J.A.Daly(Eds.),Handbook of interpersonal communication(3rd ed .,pp .529-563).Thousand Oaks ,CA:SAGE .

Warschauer, M.(1996) .*Computer Assisted Language Learning* :An Introduction. In S.Fotos(Ed.),Multimedia Language Teaching(pp .3-20).Tokyo :Logos International .

Zhou,Y. & Wei, M.(2018) *Strategies in technology-enhanced language learning*. In S.Sithirajvongsa,& R.Trebilcock(Eds.),The Routledge Handbook of English Language Teaching(pp .129-146).Routledge