

كلية اللغات والترجمة



المجلة اللغوية



Issue (The Seventh) June 2023

العدد (السابع) يونيو 2023م

تويه:

إنّ كافة الآراء والأفكار والمعلومات التي تنشر بأسماء مُتّكّبها 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

- أوالاتصال على رقم الهاتف: 0921237580 / 0914111603

مجلة علمية محكمة نصف سنوية
تصدر عن كلية اللغات والترجمة بجامعة الزيتونة- ترونة

هيئة المجلة:

د. عزالدين سلطان الباشير

رئيس التحرير

د. ريماء أحمد الكبير

مدير التحرير

أسرة التحرير:

د. سالم خليفة الجواوي

عضوا

د. حواء مصباح أبوخشم

عضوا

مراجع اللغة العربية:

د. منى البشير محمد علي

مراجع اللغة الإنجليزية:

د. عبد الحكيم محمد بلعيد

تنفيذ وإخراج:

د. ريماء أحمد الكبير

مجلة (المجلة اللغوية):

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

أهداف ورسالة المجلة:

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

شروط النشر في المجلة:

- يشترط أن تكون البحوث العلمية المقدمة للنشر معدة وفق مناهج البحث العلمي من حيث الشكل والمضمون.
- ألا تكون المواد المقدمة للنشر قد سبق نشرها.
- ألا تزيد عدد صفحات البحث المقدم للنشر عن (25) صفحة، ومطبوعاً ببنط (12) وترسل نسخة مطبوعة وأخرى محفوظة بقرص مدجج (CD).
- أن يكتب على البحث اسم الباحث ثلاثياً وكذلك جهة عمله وعنوانه والبريد الإلكتروني.
- أن يكون توثيق المراجع داخل البحث بنظام (APA) بحيث يشار إلى التوثيق في نهاية الفقرة، فيكتب الاسم الأخير وسنة النشر ورقم الصفحة داخل قوسين، وتكون قائمة المراجع في نهاية البحث وفق هذا النظام.
- أن يكون الخط (Amiri) للبحوث المكتوبة باللغة العربية، وخط (Times- New Roman) لبحوث اللغة الانجليزية، وبمسافة بين الأسطر (1.15 سم).
- تقبل البحوث العلمية المكتوبة باللغة العربية والانجليزية والفرنسية، ويشترط إرفاق بحوث اللغتين "الانجليزية والفرنسية" ملخصاً باللغة العربية لا يتجاوز (200) كلمة.
- تخضع البحوث العلمية المقدمة للنشر في المجلة للتقييم العلمي واللغوي.
- يخضع البحث المقدم للتقويم السري لبيان صلاحية نشره من عدمها ولا يُعاد البحث لصاحبه إذا لم يُقبل وتقدم أسباب رفضه للباحث.

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

خطوات التحكيم:

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

الصفحة	المحتويات	ر.ت
16 -2	البداية الفعلية لتطور الفكر البلاغي من القرن الثاني إلى القرن الرابع بإيجاز أ. نجلاء مسعود عبد الغفار التومي	-1
24 -17	Teaching Grammar Through Grammar-Translation Method, Direct Method, Audio-lingual Method, and Communicative Approach Dr Sadiq Mohamed Albosaifi .	-2
46 -25	Psychological barriers that encounter Libyan EFL students speaking English in and outside classrooms at Azzaytuna University. Salem Khalifa El-Jawade	-3
67 -47	Four Corners Series Theoretic Evaluation: A Schema-Based Approach Abdussalam Salih Khallafallah Emhemed	-4
83 -68	الزعة الدينية في شعر عبد المولى البغدادى د. محمد عبد الصادق محمد	-5
100 -84	نظم (المُرشد إلى النحو) للشيخ الدكتور فرج الفقيه، الأبيات: من أول المفعول به إلى نهاية باب المفعول المطلق "شرحاً وتحليلاً". أ. هناء محمد المريّض	-6
112 -101	علم اللغة الحاسوبي ودوره في تطوير العملية التعليمية لطلاب اللغة العربية د. سائلة علي عبد الصمد	-7
130 -113	مقامة الاكسير الراتب في بعض مناقب محمد باشا الراغب د. عبد الرزاق عبدالله عبدالسلام الربيعي. د. راسم محمد الطيب محمد.	-8
151-131	الاجتهاد والتقليد عند ابن السنوسي المالكي (دراسة أصولية تحليلية) د. غنية يوسف محمد بدر	-9
161 -152	تارك الصلاة في الشريعة الإسلامية محمود عاشور عبد السميع	-10

الكلمة الافتتاحية

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين نبينا محمد -ﷺ- وعلى آله وصحبه أجمعين. وبعد، تبسم مجلتنا "المجلة اللغوية" ببياء الأعلام، إذ تواصل مسيرتها دون توقف بصدور العدد السابع، 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.

البداية الفعلية لتطور الفكر البلاغي من القرن الثاني إلى القرن الرابع بإيجاز نجلاء مسعود عبد الغفار التويحي جامعة المرقب كلية الآداب والعلوم " مسلاته "

الملخص

إن أكثر الفنون الأدبية، والبلاغية أخذت شواهدا من القرآن الكريم، وعلم البلاغة لم يحض بالتأليف إلا في أواخر القرن الثالث، فهذا العلم كان منشوراً في كتب النحو، مثل كتاب سيبويه. وعلى الرغم من أن الجاحظ ألف كتباً كثيرة فإنه لم يخصه بالتأليف وإنما ظهر التأليف في هذا العلم في أواخر القرن الثالث، كما يعد ابن المعتز أول من ألف في البديع حيث أودعه سبعة عشر نوعاً، وعدّ الاستعارة منها.

المقدمة

إن البلاغة العربية وجه من وجوه الثقافة التي تترجم لنا الوجه العقلي للعرب، ثم الإسلام وترجم لنا حياة أمة كانت معروفة بين الأمم، وعلم البلاغة من أكثر العلوم العربية إمتاعاً وأكثرها جمالاً، فهو الذي يأخذ بك إلى ما وراء الكلمات والسطور وصولاً لاستقاء المعنى المقصود كاملاً ووصفه وصفاً تاماً، والمساعدة في الكشف عن بقية الكلام بإيجاز وإيصال المعنى بما يكون له في النفس من وقع ممتع وخلاّب، ينفث في النفس فهماً واسعاً للكلم والمأماً كاملاً فيه، يساعدها على تمييز الكلام الحسن من الرديء، ويساعد القارئ على بلورة كلامه تبعاً للمناسبة، وفهم النصوص فهماً دقيقاً ما يمكنه من انتقادها بطريقة سليمة وخالية من الأخطاء. وهذا البحث عبارة عن موجز نحو: البداية الفعلية لتطور الفكر البلاغي من القرن الثاني إلى القرن الرابع بإيجاز، وسبب اختيار الموضوع نابع من الرغبة الملحة في معرفة المساهمين من العلماء في تطور مراحل الحركة البلاغية منذ نشأتها الأولى إلى القرن الرابع الهجري.

أما ما يهدف إليه هذا البحث هو تحصيل صورة مختصرة للفكر البلاغي من القرن الأول إلى القرن الرابع، وقد تم تصميم البحث على نحو يتضمن مقدمة وستة مطالب وخاتمة جمعت نتائج البحث المتوصل إليها، حيث تناولت في المطلب الأول: تعريف البلاغة لغةً واصطلاحاً، وفي المطلب الثاني: البلاغة في العصر الجاهلي، وفي المطلب الثالث: البلاغة والإسلام، وفي المطلب الرابع: البداية الفعلية لتطور البلاغي ودور الجاحظ فيه، وفي المطلب الخامس: أساليب البديع وألوان الترف في الأداء في القرن الثالث في كتاب البديع لابن المعتز، وفي المطلب السادس: الاهتمام بالبحوث البلاغية والتأليف في إعجاز القرآن: الرّماني، الخطابي، الباقلاني " كنموذج "

التمهيد:

إن المشتغلين بالفلسفة قد اشتركوا مع الجماعات الأخرى في خدمة البيان العربي وإنشائه والتأليف فيه وكان اتجاههم الأول إلى البيان اليوناني فأخذوا يدأبون على الاستفادة منه في بحوث البيان العربي ودراساته وتلقيحه بما يمكن أن يلحق به من عناصر ومناهج علمية سلكها ومهد سبيلها اليونان، فهم قد استعانوا بطرقهم في دراسة البيان على فهم وتحليل أصول البيان العربي والتأليف فيه. (القزويني، ص 137).

البلاغة هي الغاية التي يصل إليها الدارس وهي المقدمة التي ينبغي التعرف عليها؛ لأنها الأساس الذي ينطلق منها إلى أساليب البلاغة وفنونها حينما ينهى تطوافه في الموضوعات التي وضعت لتتير الطريق له في دراسة الأدب. (ينظر: الرفاعي، ص 5).

المطلب الأول: تعريف البلاغة لغة واصطلاحاً:

البلاغة لغة: بلغ الشيء يبلغ بلوغاً وبلاغاً: وصل وانتهى، وأبلغه وبلغه، إنما هو من ذلك أي قد انتهت فيه، والبلاغ: ما بلغك، والبلاغ: الكفاية، وتقول: له في هذا بلاغ وبلغة وتبلغ أي كفاية. (ابن منظور- 1414هـ، ص 8 ج 420، مادة: بلغ)

والبلاغة مأخوذة من قولهم: بلغت الغاية إذا انتهت إليها، ومبلغ الشيء منتهاه، وسميت البلاغة كذلك؛ لأنها تنهي المعنى إلى قلب السامع فيفهمه. (ينظر: العسكري، 1986م، ص 6).

وعرفها صاحب مختار الصحاح بقوله: والتبليغ الإيصال والاسم منه البلاغ: وشيء بالغ أي جيد و(البلاغة الفصاحة)، وبلغ المكان وصل إليه وكذا إذا شارب عليه ومنه قوله تعالى: ﴿فَإِذَا بَلَغَ أَجْلَهُ﴾ (سورة الطلاق، الآية: 3). (ينظر: الرازي، 1995م، ص 73، مادة: بلغ).

واصطلاحاً: عُرِفَت البلاغة عبر القرون عدة تعريفات منها ما جاء في معجم المصطلحات العربية: "هي مطابقة الكلام الفصيح لمقتضى الحال، فلا بدّ فيها من التفكير في المعاني الصادقة القيمة القوية المبتكرة منسقة حسنة الترتيب، مع توخي الدقة في انتقاء الكلمات والأساليب على حسب مواطن الكلام ومواقعه وموضوعاته وحال من يكتب لهم، أو يلقي إليهم"، (مجدي وهبة، ص 45)، فصاحب المعجم لم يكتف بتعريف البلاغة، بل تعداه إلى شروط تحققها في الشكل والمضمون لتكون، فاعلة مؤثرة في المشاعر والعواطف الإنسانية، وآسرة للعقول شاملة للمواقف الكلامية التي يفقهها المتكلمون. (ينظر: قاسم، الديب، 2013م، ص 45). وقد فصل الجاحظ (255هـ، 869م) قديماً التعريفات المتعددة للبلاغة على ألسنة الحكماء والأدباء في كتابه (البيان والتبيين) عندما سئلوا عن مفهوم البلاغة نذكر بعضاً منها؛ لأن المقام لا يفي بعرضهم جميعاً: تعريف ابن المقفع (142هـ، 759م) "البلاغة: اسم جامع لمعان تجري في وجوه كثيرة؛ فمنها ما يكون في السكوت، ومنها ما يكون في الاستماع، ومنها ما يكون في الإشارة، ومنها ما يكون في الاحتجاج، ومنها ما يكون جواباً، ومنها ما يكون ابتداءً، ومنها ما يكون شعراً، ومنها ما يكون سجعاً

وخطباً، ومنها ما يكون رسائل، فعامة ما يكون من هذه الأبواب الوحي فيها، والإشارة إلى المعنى، والإيجاز، هو البلاغة" (الجاحظ، 1423هـ ج1 ص114). -

"لقد أحسن الجاحظ عندما ذكر تفسير ابن المقفع مستبعداً مصطلحي: الحد والتعريف؛ لأن ابن المقفع اكتفى بتقديم صفات البلاغة المتمثلة في الإيجاز ومراعاة المقام" (قاسم والديب، ص9).

"كما روى الجاحظ عن صديق له سأل العتّابي قائلاً: "ما البلاغة؟ قال: كل من أفهمك حاجته من غير إعادة ولا حبسة ولا استعانة فهو بليغ، فإن أردت اللسان الذي يروق الألسنة، ويفوق كل خطيب، فإظهار ما غمض من الحق، وتصوير الباطل في صورة الحق، قال: فقلت له: قد عرفت الإعادة والحبسة، فما الاستعانة؟ قال: أما تراه إذا تحدث قال عند مقاطع كلامه: يا هناء، يا هذا، يا هيه، واسمع مني واستمع إلي، وافهم عني، أو لست تفهم، أو لست تعقل، فهذا كله وما أشبهه عي وفساد" (الجاحظ ص1 ج112).

ويفسر أبو عثمان كلام العتّابي بقوله: "والعتّابي حين زعم أن كل من أفهمك حاجته فهو بليغ لم يعن أن كل من أفهمنا من معاصر المولدين والبلديين قصده ومعناه بالكلام الملحون، والمعدول عن جهته، والمصروف عن حقه، أنه محكوم له بالبلاغة كيف كان بعد أن نكون قد فهمنا عنه" (المصدر السابق ج1 ص147)، "وكان الجاحظ يقيّد الإفهام بالكلام الجاري على أنماط كلام الفصحاء من العرب" (قاسم والديب، ص10).

تعريف الرّماني: (384هـ، 994م).

عرفها بقوله: "البلاغة: إيصال المعنى إلى القلب في أحسن صورة من اللفظ فالبلاغة تعني توصيل المعنى وتمكينه في قلوب المتلقين من طريق إلباسه الصورة الجميلة من اللفظ الذي يفتن الألباب" (الرّماني، ص75 - 76). أما تعريف أبو هلال العسكري للبلاغة (395هـ، 1005م) -

نراه يتوسّع في تعريفها فقد استعان بالدلالة اللغوية لفهم مصطلح البلاغة عندما ذكر سبب التسمية قائلاً: "سميت البلاغة بلاغة؛ لأنها تنهي المعنى إلى قلب السامع فيفهمه" (العسكري، ص11)، ورأى أنها كذلك: "من صفة الكلام لا من صفة المتكلم... وتسميتنا المتكلم بأنه بليغ توسّع، وحقيقته أن كلامه بليغ" (المصدر السابق، ص6).

ويقول كذلك: "الفصاحة والبلاغة ترجعان إلى معنى واحد وإن اختلف أصلاهما؛ لأن كل واحد منهما إنما هو الإبانة عن المعنى والإظهار له" (المصدر نفسه، ص7). ويستهل الفصل الثاني من كتاب الصناعتين بتعريف واف للبلاغة جاء فيه: "البلاغة كل ما تبليغ به المعنى قلب السامع، فتمكّنه في نفسه كتمكّنه في نفسك مع صورة مقبولة ومعرض حسن" (المصدر نفسه، ص10).

كما عرفت البلاغة في أول أمرها باسم (البدیع)، وعلى غرار هذا سمي العالم البلاغي (ابن المعتز) كتابه (البدیع)، الذي تعرض فيه إلى أبواب متنوعة من علم البلاغة، كالاستعارة، والتشبيه، والكناية، والتعريض، ثم البدیع، فسمى جميع ذلك البيان. (ينظر: ابن المعتز، ص 76).

المطلب الثاني: بلاغة العصر الجاهلي:

لقد افتخر العرب في كل أجيالهم بمقدرتهم على البلاغة والتبسط في الكلام وقوة العارضة حتى أنهم لجهلهم آداب ما سواهم من الشعوب كالليونان، والرومان نسبوا إلى قومهم الامتياز بفن الخطابة دون سواهم، ومهما كان من الصحة في هذا الإدعاء لأمرأ في أنهم عرفوا في كل آن بذلاقة اللسان وطلاقة الكلام. (شيخو، ص 148)

"ومن المعلوم بالبداية أن الأدب العربي جاء منذ الجاهلية صورة حية لحياة العرب وصدقهم في نقل مشاعرهم وأحاسيسهم، كما جاء معبراً عن طبيعة القوم وميلهم إلى الاسترسال والطبع، والبعد عن التكلف والصنعة، فهو يصور البداوة وما فيها من خشونة وشظف ورعونة واضطراب، وما فيها من رقة المشاعر وإرهاق الملكات ودقة الحس، فأدبهم مرآة صادقة انعكست عليها أخلاقهم، وتمثلت فيها حقيقة حالهم، ولذا كان له سحر أخذ بالألباب وبالعقول، فهم إذا خطبوا أثاروا المشاعر وأيقظوا الوجدان وألهبوا النفوس، وإذا نظموا القصيد أخذوا بجماع القلوب وسحروا الألباب والأفئدة، سالكين أقرب السبل لا يتعلمون ولا يتكلفون ولا يتأنتقون". جامعة المدينة العالمية (ص 297)، " كما اشتهر العرب في العصر الجاهلي بفصاحة اللسان وبلاغته في التعبير، والقدرة العالية في اختيار الألفاظ الدقيقة البعيدة عن التعقيد مثل الخطيب الديني الذي شاع اسمه في بطون بلاد العرب وانجادهما أجمع كل أهل البادية من حضر ومدر على أنه كان آية في البلاغة الخطابية (قس بن ساعدة 23 ق هـ 600م) الذي ضرب به المثل في أساليب البيان، ولو لم يكن في جزيرة العرب غير قس اشتهر في البلاغة والخطابة لكفى العرب به فخراً" (النصرانية وآدابها، ص 148)، ولم يكتسب العرب الفنون الأدبية والبلاغية من علم تعلموه وإنما جاءت هذه الفنون من الفطرة التي نشأوا عليها، وقد اتصفت هذه الفطرة بذائقة فنية كان لها القدرة على تمييز ونقد جيد الكلام من رديئه، مما أوجد عندهم ملاحظات نقدية على البعض من الشعراء، وقد ورد في كتب الأدب نماذج متنوعة من هذه الملاحظات، وقد كان سوق عكاظ خير موقع، لتجمع الشعراء وعرض نتاجهم الأدبي، وكان الحكم على تلك الأشعار الشاعر النابغة الذبياني** الذي كان ينصب له في السوق قبة حمراء بحيث يتوافد إليه الشعراء، وينشدون أشعارهم بين يديه، فيحكم بالذوق من حيث بلاغة المفردات وعمق المعاني ويقول كلمته الفصل فيها، ثم ينتشر حكمه بين الناس ولا يستطيع أحد بعد ذلك من معارضته (ينظر: ابن قتيبة، 1423، ج 1 ص 332).

إذن العرب في العصر الجاهلي لم يكونوا على علم بقواعد البلاغة العربية وإنما كان المعول عليه في أحكامهم هو الذوق الكامن في بلاغة المفردات وعمق المعاني حيث كانوا يمارسونها في كلامهم وخطبهم وقصائدهم بطريقة البلاغة التي نشأت عن فطرة بسيطة بعيدة عن قانون القواعد المقررة في هذا العلم، خالية من الشوائب المعقدة التي تجعل السامع لا يفهم مقصود المتكلم بصورة أوضح. (ينظر: الجرجاني، 1422هـ ص18).

المطلب الثالث: البلاغة والإسلام:

"عندما جاء الإسلام ظهرت عوامل عديدة أدت إلى الاعتناء بصياغة الكلام، وإظهار المعاني والتراكيب بصورة جميلة وجذابة، وكان أهم هذه العوامل: نزول القرآن الكريم على سيدنا محمد -عليه الصلاة والسلام- الذي بدأ بتلاوة آياته على مسامع الصحابة الكرام الذين أخذوا يحفظونها عن ظهر قلب، وكان لهذه الآيات الأثر البالغ في نفوسهم، ورقة أحاسيسهم، وتسامي أذواقهم، وكانوا قد انبهروا ببلاغة القرآن الكريم ووجدوا أنفسهم عاجزين عن الإتيان بمثله، فأخذوا يتعرفون على جماليات خصائصه ومظاهر نظمته.

وهذا الكتاب العظيم الذي تحوّل إلى أصلٍ استقطب العديد من العلوم العربية الإسلامية، ومنها علم البلاغة؛ فقد كان الجدل الذي نشأ خاصةً حول القرآن وإعجازه - من الحوافز الباعثة على التساؤل عن أسباب تفضّل الكلام وأسس بلاغته؛ مما أسفر عن قيام عدة دراسات تتسابق إلى بيان وجوه هذا الإعجاز مُثمرةً رؤى ونظريات وأفكاراً مترامية المدى والجنى، قال تعالى في محكم آياته: ﴿وَإِنَّهُ لَتَنزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ (سورة الشعراء، الآية: 192) فالقرآن معجزة إلهية نزلت ﴿بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾ (سورة الشعراء، الآية: 195) وجد فيه العرب أسلوباً مغايراً لأساليبهم وفصاحةً لم يرق إلى مثله بشر، وبلاغة لم يوصف بمثلها كلام. تحدّى بلاغة العرب التي كانت موضع فخرهم وزهوهم بقوله تعالى: ﴿قُلْ لِّئِنْ اجْتَمَعَتِ الْإِنْسُ وَالْجِنُّ عَلَى أَنْ يَأْتُوا بِمِثْلِ هَذَا الْقُرْآنِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيراً﴾ (سورة الإسراء، الآية: 88)، لهذا تحورت حوله الدراسات لدراسة لغته نحواً وصرفاً وبلاغةً....، ورأى الدارسون أن فيه إعجازاً يجب التعرف إلى أصوله، ومجازاً يجب التطرّق إلى حقيقته، وإيجازاً يجب الوقوف على أسرارهِ؛ فكان هذا البيان الساطع حافزاً للدراسات البلاغية التي كان القرآن موضوعها الوحيد، ولم تكن هذه الدراسات مطلباً تعليمياً بقدر ما كانت مطلباً دينياً للذود عن حياض الدين وفضح أضاليل خصومه، ولا نغالي، إن ذهبنا إلى أن القرآن الكريم تسبّب بنشأة علوم البلاغة، وقد نشأت حوله دراسات كثيرة لا حصر لها ولا عدّ" (قابس، والديب، ص15).

المطلب الرابع: البداية الفعلية للتطور البلاغي ودور الجاحظ فيها:

القرن الثاني وهو القرن الذي توقفت فيه الفتوحات الإسلامية ، وهو عصر الاستقرار والإنشاء الحضاري، انصرفت فيه القوى المبدعة المنظمة من الجهاد في ميدان الحرب إلى الجهاد في ميدان جديد هو ميدان الفكر،

وأخذت تستفرغ من مجهودها كي تجمع الآثار المفرقة، وتبحث عن التراث العربي الأصيل الضائع وتنظم وتبويب وتدون في كل فن وعلم... (ينظر: محمد تجريشي ص45)، فالعلوم والفنون في القرن الثاني لم تكن قد تحددت بعد، أو دخلت في دور التنسيق والتصنيف والتقسيم ووضع المصطلحات هنا وهناك عنواناً على كل قسم، وتمييزاً له من سائر الأقسام، وإنما كانت العلوم والفنون وقتئذٍ متداخلة، يصب بعضها في بعض ويثري بعضها بعضاً، فاللغة والنحو والبلاغة كلها كانت بمثابة روافد متعددة تصب في مجرى واحد هو إثراء اللغة والمحافظة على سلامتها وإبراز جمالها، وسيبويه (180هـ) في كتابه لم يكن متناولاً لفن واحد من هذه الفنون، بل كان متناولاً لها جميعاً، ومنظماً لها في عقد واحد، فلم يطف بخاطره، أو بأذهان المعاصرين له أن يفصلوا بين هذا العلم أو ذاك، أو يضعوا مصطلحاً لهذه الفنون أو تلك، ولذلك فإن سيبويه في إدراكه لتداخل العلوم قد اهتدى إلى ربط النحو بالمعاني. (ينظر: قصي سالم، 10/1 المكتبة الشاملة)، "وأسهم سيبويه إسهاماً واضحاً في نشوء علم البلاغة بما تعرض له من موضوعات، فقد تعرض للحذف والزيادة، والذكر والإضمار، والتقديم والتأخير، والاستفهام، والقصر، والفصل والوصل، والتعريف والتنكير، ومقتضى الحال، والقلب، ولصور من خروج الكلام عن مقتضى الظاهر، كما تعرض للتشبيه والمجاز بأنواعه، إضافة إلى الذكر لتأكيد المدح بما يشابه الذم، والتجريد" (المصدر السابق).

وإن المتتبع لحركة التصنيف والجمع في القرن الثاني يروعه الحشد الهائل من العلماء وطلاب المعرفة فلم يكن ينتصف القرن الثاني حتى عمرت حلقات الدرس بالطلاب وزخرت المكتبات بالمصنفات في شتى فروع الثقافة، وقد شمل هذا النشاط العالم الإسلامي كله، مشرقه ومغرب، ولم يفضل عصر أو مصر سواهما إلا ما يكون من بعض الفروق الهينة التي تفرضها طبائع الزمان والمكان، أما حركة العقل العربي من حيث هي فلم تتخذ جذوتها، ولم تسكن حدتها، بتغيير الحكام وتبدل الأيام (ينظر: ابن السجري، 1413هـ - 1991م، ص17).

كما شهد هذا القرن نشأة آراء حول البلاغة وعناصرها بعد فساد الملكات، وقد أخذ العلماء في بحث أصول بلاغات العرب، وفي تدوين آرائهم في معنى كلمة البلاغة والفصاحة... (ينظر: القزويني، ج1 ص4). "وقد ظهر في هذا القرن العديد من علماء البلاغة لا يتسع البحث لذكرهم جميعاً، أبرزهم الجاحظ، كبير أئمة الأدب، ورئيس الفرقة الجاحظية من المعتزلة، حيث كانت البصرة آنذاك في عنفوان شبابها العلمي والأدبي، وكان الجاحظ حريصاً على العلم منذ صغره، فلها شبّ كان يغشى المساجد ومجالس العلماء، يسمع منهم ويجادلهم، كما كان يتردد على سوق المربد بالبصرة، والتقى بالأدباء فيها وشارك في المساجلات الأدبية التي كانت تدور بها" (مناهج جامعة المدينة العالمية، ص70).

"وبالإضافة إلى ذلك كان يقوم باستئجار حوانيت الوراقين للمبيت بها، والنظر فيما تضم من مؤلفات، كونه عنده حصيلة عظيمة من اللغة، وأخذها من مصادرها الأصلية، أضف إلى ذلك أنه كان يأخذ اللغة ويستقيها من

أفواه الرواة أحياناً، في سوق المربد بالبصرة، أحياناً من العلماء الأجلاء الذين يلتقي بهم ويسمع منهم، ويتلمذ عليهم، وقد وجد الجاحظ في العصر الذهبي للعلم والأدب كوكبة من العلماء الأجلاء، استفاد منهم إفادة وضحت آثارها في مؤلفاته.

وللجاحظ في مجال الدراسات الأدبية منهج معروف، يمثل مدرسة تسمى المدرسة الجاحظية، وهي شبيهة بمدرسة ابن المقفع، وقامت حولها دراسات كثيرة، وتأثر بها أتباعه، كما شهد بفضلها واعترف بعلمه، وعظيم فكره علماء عصره، دل على ذلك ما ورد عن أبي القاسم السيرافي***، قال: "حضرنا مجلس الأستاذ الرئيس أبي الفضل فقصر رجل بالجاحظ وأزرى عليه وحلم الأستاذ عنه فلما خرج الرجل قلت له: سكتَ أيها الأستاذ عن هذا الجاهل في قوله الذي قال، مع عادتكَ على الرد على أمثاله؟! فقال: لم أجد في مقابلته أبلغ من تركه على جهله، ولو وافقته وبيّنت له لنظر في كتبه وسار بذلك إنساناً يا أبا القاسم، فكتب الجاحظ تعلم العقل أولاً والأدب ثانياً، ولم أستصلحه لذلك"، يعني لم أراجع فيما قال؛ لأنني لا أريد إصلاحه، أريد أن يظل على جهله الذي كشف عنه إنكاره لعلم ذلك الرجل، وهو الجاحظ". (المحوي، 1411 هـ - 1991 م، ج4 ص492).

وقد وصلت مؤلفاته الكثيرة، إلى ثلاثمائة وستين كتاباً على وجه التقريب، وكل كتب الجاحظ منارات يهتدى بها، وابتكارات تدل على ثقافته العالية والمامة بعلوم اللغة والأدب وعبقريته الفذة التي يشهد بفضلها ابن العميد. (ينظر: مناهج جامعة المدينة، ص72).

"وقد عمّر الجاحظ حتى شارف المائة، وأصيب في آخر أيامه بمرض الفالج، ولم يمنعه ذلك من الدرس والتصنيف، وبينما هو يقرأ ذات ليلة بإحدى الحوانيت انهالت عليه الكتب فدفن تحتها، ومات شهيد العلم سنة مائتين وخمس وخمسين للهجرة.

أما عن كتابه (البيان والتبيين)؛ فإنه يعكس اهتمام العرب في عصره بصناعة الكلام، وأساليب الفصاحة والبيان، وفنون الجدل والمناظرة والتمرس بالخطابة، حيث أشار فيه صاحبه إلى حاجة المتكلم الماسة للبيان، كأداة من أدوات الاحتجاج المقنعة، فهو يؤلف لعصره ولأبناء جيله، وعصره عصر كثر فيه الصراع بين أرباب الملل والنحل.

حصر الجاحظ البيان في خمسة أشياء: اللفظ والإشارة والعقد والخط والحال، اللفظ أهم تلك الوسائل عنده، ومن ثم تحدث عنه بإسهاب، وأوضح دور الصوت في هذا المجال، وأشار إلى العيوب التي تعترى البيان بسبب علة في الصوت؛ كالحبسة واللثغة واللكنة والحن، وغيرها من العلل التي تلحق اللفظ، ومن خلال ذلك تبين أن مقياس الفصاحة عنده هو القرآن الكريم.

ولم يقتصر الجاحظ على دراسة اللفظ المفرد، وإنما اهتم باللفظ داخل التركيب، فعقد باباً للبلاغة، وعرض التعريفات التي دارت حولها، وقارن بين مفاهيمها لدى الأمم المختلفة، وبين شروطها من إيجاز،

وموافقة الكلام لمقتضى الحال، ومتانة العبارة، والطبع، والموهبة وغير ذلك، كما تعرض في كتابه لأصل اللغة، وكيفية تعلمها، وما يطرأ عليها من تطور، وأشار إلى حركة الترجمة التي نشطت في عصره نشاطاً لا حد له، كما أشار إلى ما ينبغي للترجمان أن يتصف به من علم باللغة وغيرها، ورأى أن الشعر لا يترجم، وإذا ترجم ذهب سحره وتقطع نظمته، وبطل وزنه وذهب حسنه، وهذه رؤية إن دلت على شيء فإنما تدل على تمكنه في باب الشاعرية والنقد". (أصول البحث الأدبي ومصادره، ص73).

قال عنه الدكتور طه حسين (1393هـ، 1973م): "فالعرب لم يخطئوا حين عدوا الجاحظ مؤسس البيان العربي، وليس ذلك؛ لأنه وصل بجهد الخالص إلى قاعدة بيانية بعينها، فشخصيته القوية تكاد تكون معدومة في كتابه (البيان والتبيين) ولأنه جمع في هذا الكتاب طائفة من النصوص لنا توضيحاً حسناً كيف كان العرب يتصورون البيان في القرن الثاني والنصف الأول من القرن الثالث، تعطينا صورة مجملة لنشأة البيان العربي، إن لم تسمح لنا بتاريخ هذه النشأة". طه حسين، 1980م (ص3).

كما قال عنه الدكتور شوقي ضيف (1932م): "لعلنا لا نبالغ إذا قلنا إن الجاحظ يعد - من غير منازع - مؤسس البلاغة العربية، فقد أفرد لها، لأول مرة، كتابه (البيان والتبيين) ونثر فيه كثيراً من ملاحظاته وملاحظات معاصريه، وتعمق وراء عصره، فحكي آراء العرب السابقين، واتمس آراء بعض الأجانب، أو قل سجلها، وقد مضى ينثر في كتابه (الحيوان) تحليلات لبعض الصور البيانية في الذكر الحكيم، وليس من شك أن كتابه المفقود الذي صنفته في (نظم القرآن) كان يشتمل على كثير من ملاحظاته البلاغية". شوقي ضيف، 1965م، (ص57، 58).

المطلب الخامس: أساليب البديع وألوان الترف في الأداء في كتاب البديع لابن المعتز:
في القرن الثالث ظهرت حركة منظمة للجمع والتدوين جمعت تراثاً ضخماً من الشعر الجاهلي، عكف عليه الدارسون يستخلصون منه معجم ألفاظهم، وقواعد نحوهم وصرفهم، وأساليبهم البيانية وخصائصها التعبيرية. (ينظر: أصول البحث الأدبي ومصادره، ص285)، فقد كان البيان العربي في القرن الثالث مزيجاً من ثقافات وآراء مختلفة عربية وغير عربية مؤلفة ومترجمة حيث لا يكاد يكون في القرن الثاني عربي خالص.

وكان ابن المعتز عبد الله بن محمد المعتز بالله بن المتوكل بن المعتصم بن الرشيد العباسي، أبو العباس: الشاعر المبدع، خليفة يوم وليلة المولع بالأدب، الذي كان يقصد فصحاء الأعراب ويأخذ عنهم، (الزركلي، ج 4 ص118)، من أئمة البيان في النصف الثاني من القرن الثالث الهجري، وله في ذلك آراء عظيمة الأهمية ناضجة التفكير، وقد اهتم بنوع خاص من ألوان البيان؛ هو أساليب البديع وألوان الترف في الأداء، حيث ألف فيه كتاب سماه البديع .

كما كان ابن المعتز يحتذي حذو أبي تمام (231هـ/846م) في صنعة البديع، ويوشي شعره بشتي ألوانه يقصدها قصداً ويتعمدها تعمداً، ويصوغ شعره فناً تغلب روح الصناعة فيه ملكات الطبع والفطرة، وكان مع ذلك "يتحقق بعلم البديع تحقّقاً ينصر دعواه فيه لسان مذكراته"، وألف فيه عام 274هـ كتابه "البديع" وسنه إذ ذاك سبعة وعشرون عاماً، مما يدلنا على أن ابن المعتز لم يتمش في العقد الثالث من عمره حتى كان قد قتل الشعر العربي حفظاً ورواية ودرسا وفهماً.

"وكان لكتاب البديع دوي في الجامع الأدبية، ثم شاع وذاع وتلقفته الأيدي وعكف العلماء والأدباء عليه، وصار مصدراً ممتازاً من مصادر الدراسات البيانية بعد عصر ابن المعتز، ثم فقدت نسخ الكتاب الخطية وقتل تداوله ولم يبق له أثر إلا ما نقرأ عنه في شتى كتب البيان والبديع؛ ولكن العناية شئت أن يحفظ من الكتاب نسخة خطية واحدة هي الوحيدة في العالم وهي في الاسكوريال برقم 38 أدب، وقد نشرها المستشرق الروسي المعاصر أغناطيوس كراتشكوفسكي (1370هـ/1951م) عضو أكاديمية العلوم بلينغراد وعضو المجمع العلمي العربي بدمشق وذلك عام 1935م، وقد تسنى بعمل هذا المستشرق الاطلاع على هذا الكتاب الفذ النادر والإفادة بما فيه من بحوث تعتبر المصدر الأول للمؤلفين في البلاغة وفن البديع". (ابن المعتز 1410هـ - 1990م، ص 17).

"كذلك برز في القرن الثالث الجاحظ وقد عاش نحو ستة وتسعين عاماً، وأكبر الظن أن هذه السن الطويلة هي التي ساعدته على كثرة التأليف، حيث عاش في القرن الثاني والثالث ويعتبر من أقدم من كتب في الإعجاز في هذا القرن، وعرض لمعجزة القرآن في إطار كتبه ومؤلفاته الكثيرة ورسائله العديدة التي تناول فيها معجزة محمد - صلى الله عليه وسلم - وتمثل هذه المعجزة بالقرآن، المعجزة الخالدة، التي تحدى بها النبي - صلى الله عليه وسلم - العرب، وعجزهم عن مواجهة التحدي.

ولم يتكلم الجاحظ عن وجوه الإعجاز، ولم يؤلف في أوجه الإعجاز كما فعل غيره واكتفى ببيان المعجزة القرآنية، محلاً ظاهرة عجز العرب عن مواجهة التحدي، متسائلاً عن أسباب تخوفهم من هذه المواجهة، وهم أصحاب فصاحة وبلاغة، وأهل خطابة وشعر وبيان وكانت لغتهم في أعلى درجات القوة، فكانوا يملكون من أسباب المواجهة ما لا تملكه الأجيال اللاحقة، وهذا التوقف والتخوف دليل على عجز القوم من كثرة كلامهم وسهولة ذلك عليهم". (النبهان، 1426 هـ - 2005 م، ص 228).

المطلب السادس: الاهتمام بالبحوث البلاغية والتأليف في إعجاز القرآن: الرّماني، الخطابي، الباقلاني "كنموذج"

و"يعتبر القرن الرابع الهجري من أزهى العصور الإسلامية وأحفلها بصنوف المعارف والآداب والعلوم وهو العهد الذهبي، حيث بلغت الحركة الثقافية في الأمصار الإسلامية أوجهاً، واتسعت اتساعاً كبيراً بمؤازرة الخلفاء والملوك والأمراء والوزراء.

فانقسام الدولة العباسية إلى دويلات وإمارات كان عاملاً من عوامل النهضة التي أخذت تتميز في هذا العصر، فقد كان الأمراء ينافس بعضهم بعضاً في تشجيع العلم والأدب، وانتقلت مراكز التشجيع من قصور الخلفاء إلى دور الأمراء والسلاطين والوزراء والعمال في الأقاليم المختلفة، فهؤلاء البويهيون أسهموا في النهضة العلمية الأدبية في القرن الرابع بما لا يليق بمنصف إغفاله، فقد كانوا لا يستكتبون ولا يستوزرون إلا العلماء والشعراء والأدباء". (الرضي، ص 70)، وكانت عجلة التقدم العلمي لا تزال دائرة في عصر الدويلات التي استقل بها الأمراء في مشارق العالم الإسلامي ومغاربه، فكانت عهودها خيراً وبركة على الحركة العلمية التي انتشرت في كل مكان على يد العلماء الذين أخذوا يرحلون من قطر إلى قطر ومن مصر إلى مصر ويتلقى بعضهم عن بعض، (ينظر: العسقلاني، 1419 هـ - 1989 م، ص 27). والتفاف الشعراء والكتاب والعلماء حول القائمين على تلك الدويلات مظهر من مظاهر السلطان، وحلية من حلي الزمان، وسبيل إلى اكتمال آبتهم، وذيوع شهرتهم، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى أن حاجة هؤلاء الملوك إلى أساطين البيان، ورؤساء صناعة الكتابة دعت إلى اجتذاب هؤلاء العلماء والأدباء، إذ وجدوا فيهم سبيلاً إلى إبلاغ الرغائب، وإطفاء الفتن، وتأديب العصاة المارقين، ولساناً به يتحدثون، ويوعدون ويرعدون. (النيسابوري، ص 7).

وفي القرن الرابع ظهرت جهود طائفة من العلماء أثارت البحوث البلاغية والتعليق عليها، وتلك الطائفة هي جماعة العلماء الذين شغلوا بالبحث في إعجاز القرآن الكريم وتفهم أسرارهِ والتأليف فيه، فكشفوا الكثير من غوامض البلاغة وأصولها، ومن هؤلاء:

الرّماني: نجد له رسالة في إعجاز القرآن، أشار إليها الرافعي (1881 م) في كتابه (عجاز القرآن) (ينظر: الرافعي، 1425 هـ - 2005 م، ص 106) إلا أنها تعتبر المرحلة الثالثة بعد الجاحظ والواسطي (711 م) من مراحل القول بأن الإعجاز أسلوب بياني.

وقد أشار السيوطي (911 هـ) في الإنتقان، (ينظر: السيوطي، 1416 هـ - 1996 م، ج 1 ص 32) إلى رسالة الرّماني هذه، وهي تتميز بأنها نقلت مباحث الإعجاز خطوة إلى الأمام بتلخيص الرّماني لكل ما قيل قبله من آراء في رسالته هذه.

وكان الرماني معاصراً للخطابي على الجانب البلاغي في القرآن، واعتبر البلاغة من أهم مظاهر الإعجاز، وهناك علاقة بين البلاغة والتأثير النفسي، فالبلاغة ليست مقصودة لذاتها، وإنما هي أداة لإيصال المعنى إلى القلب في أحسن صورة من اللفظ، (النبهان، 1426 هـ - 2005 م، ص 232).

وأورد الرماني الخصوصيات البلاغية في القرآن، كالإيجاز، والتشبيه، والاستعارة، والتجانس، والمبالغة والتعريف، وأورد شواهد من القرآن تؤكد عظمة الأسلوب البلاغي في القرآن، مبرزاً جانب الإعجاز البلاغي... (ينظر المصدر السابق، ص 232).

كما أورد أن "وجه إعجاز القرآن تظهر من ترك المعارضة مع توفر الدواعي وشدة الحاجة، والتحدي للكافة، والصرفة، والبلاغة، والأخبار الصادقة عن الأمور المستقبلية، ونقض العادة، وقياسه بكل معجزة" (الرماني 1976 م، ص 75).

ومن ساروا على هذا الطريق أيضاً الخطابي (388 هـ) الذي اجتهد في كتابه إعجاز القرآن بتفصيل وجوه الإعجاز من جهة البلاغة، وخرج به عن دائرة النظم إلى دوائر أخرى من المعاني كالإخبار بما يحدث في المستقبل، وبهذا يكون البحث في الإعجاز قد بدأ ينتقل إلى طور جديد. (ينظر: سير أعلام النبلاء، ج 17 ص 23).

ويرى الخطابي "أن القرآن إنما صار معجزاً؛ لأنه جاء بأفصح الألفاظ في أحسن نظوم التأليف مضمناً أصح المعاني" (الخطابي، 1976 م، ص 27).

ويقول: إن "عمود هذه البلاغة التي تجمع لها هذه الصفات هو وضع كل نوع من الألفاظ التي تشتمل عليها فصول الكلام موضعه الأخص الأشكل به، الذي إذا أبدل مكانه غيره جاء منه إما تبدل المعنى الذي يكون منه فساد الكلام، وإما ذهاب الروق الذي يكون معه سقوط البلاغة". (المصدر السابق ص 29).

أما الباقلاني (403 هـ) كان جيد الاستنباط، سريع الجواب، وجهه عضد الدولة سفيراً عنه إلى ملك الروم، فجرت له في القسطنطينية مناظرات مع علماء النصرانية بين يدي ملكها، ومن كتبه "إعجاز القرآن" الذي يعد من أفضل نتاج هذا القرن في مجال الإعجاز، ويعد كتاب الباقلاني المنوال الذي نسج عليه المؤلفون في الإعجاز بعد عصر الباقلاني، وفيه ناقش مسألة في غاية الأهمية، وهي: أن القرآن لم يأت معجزاً للكفار في عصر النبي - صلى الله عليه وسلم - فقط؛ بل إن إعجازه يشمل كل العصور التالية (العمرى، الباقلاني 1396 هـ / ديسمبر 1976 م، ص 21)، والدليل على ذلك في رأيه أن أسلوب القرآن سيظل أرقى من كل الأساليب مهما تطورت (الشحود، المكتبة الشاملة، ص 445).

كما أكد الباقلاني على أنه "لا يتبهاً لمن كان لسانه غير العربية، من العجم والترك وغيرهم، أن يعرفوا إعجاز القرآن إلا بأن يعلموا أن العرب قد عجزوا عن ذلك، فإذا عرفوا هذا، بأن علموا أنهم تحدوا إلى أن يأتوا بمثله، وقُرِعُوا على ترك الإتيان بمثله، ولم يأتوا به، تبينوا أنهم عاجزون عنه، وإذا عجز أهل ذلك اللسان، فهم عنه

أعجز" (الباقلاني، ص 113).

كما يرى أنّ كتاب الله معجز بالنظم؛ لأنّه خارج عن جميع وجوه النظم المعتاد في كلام العرب، يقول: "فأما شأو نظم القرآن فليس له مثال يحتذى عليه ولا إمام يقتدى به، ولا يصح وقوع مثله اتفاقاً كما يتفق للشاعر البيت النادر، والكلمة الشاردة، والمعنى الفذ الغريب، والشيء القليل العجيب" (المصدر السابق، ص 112). ويقول: "ليس الإعجاز في نفس الحروف وإنما هو في نظمها وإحكام رصفها، وكونها على وزن ما أتى به النبي - صلى الله عليه وسلم - وليس نظمها أكثر من وجودها متقدمة ومتأخرة ومترتبة في الوجود، وليس لها نظم سواها". (الباقلاني، 1407هـ - 1987م، ص 178).

الخلاصة:

بتوفيق من الله وكرمه عليّ بعد إتمام هذا البحث أن أبين أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:

1 - العلوم والفنون في القرن الثاني متداخلة، يصب بعضها في بعض، ويثري بعضها بعضاً بدليل إسهام سيبويه إسهاماً واضحاً في نشوء علم البلاغة بما تعرض له من موضوعات مثل: الحذف والزيادة، والذكر وغير ذلك.

22 - أخذ علماء القرن الثاني في بحث أصول بلاغات العرب، وفي تدوين آرائهم في معنى كلمة البلاغة والفصاحة.

3 - البيان العربي في القرن الثالث كان مزيجاً من ثقافات وآراء مختلفة عربية وغير عربية مؤلفة ومترجمة، ومن حيث كاد في القرن الثاني أن يكون عربياً خالصاً.

4 - ظهرت في القرن الرابع طائفة من العلماء أثارت البحوث البلاغية والتعليق عليها، وشغلت بالبحث في إعجاز القرآن الكريم وتفهم أسرارها، فكشفوا الكثير من غوامض البلاغة وأصولها منهم: الباقلاني والرماني والخطابي.

التوصية:

يوصي الباحث المهتمين باللغة العربية وآدابها الاطلاع على الدراسات البلاغية التي تناول الإعجاز البياني والبديعي لما لها من أهمية في لغتنا العربية لغة القرآن باعتبارها الأساس لمعرفة الإعجاز القرآني.

المصادر والمراجع

• القرآن الكريم برواية قالون.

- 1- الإتقان في علوم القرآن، جلال الدين عبد الرحمن السيوطي، تحقيق: سعيد المندوب، دار الفكر - لبنان 1416هـ - 1996م.
- 2- أدوات النص، محمد تحريشي، المكتبة الشاملة.
- 3- أسرار البلاغة في علم البيان، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الفارسي الأصل، الجرجاني، تحقيق: عبد الحميد هندأوي، أسرار، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى، 1422 هـ - 2001.
- 4- الاعتقاد، صاعد بن محمد بن أحمد الاستوائي النيسابوري، تحقيق ودراسة: الدكتور سيد باغجوان أستاذ تاريخ الفرق الإسلامية المساعد بكلية الإلهيات - جامعة سلجوق.
- 5- إيجاز القرآن، أبو بكر محمد بن الطيب بن محمد بن جعفر بن القاسم الباقلائي، تحقيق: السيد أحمد صقر، دار المعارف - القاهرة.
- 6- إيجاز القرآن والبلاغة النبوية، مصطفى صادق بن عبد الرزاق بن سعيد بن أحمد بن عبد القادر الرافعي، دار الكتاب العربي - بيروت، الطبعة الثامنة - 1425 هـ - 2005 م.
- 7- الإيجاز اللغوي والبياني في القرآن الكريم، علي بن نايف الشحود، المكتبة الشاملة.
- 8- الأعلام، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس، الزركلي الدمشقي، دار العلم للملايين، الطبعة: الخامسة عشر، 2002 م.
- 9- أمالي ابن الشجري، ضياء الدين أبو السعادات هبة الله بن علي بن حمزة، المعروف بابن الشجري، تحقيق: الدكتور محمود محمد الطناحي، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة: الأولى، 1413 هـ - 1991 م.
- 10 - الإيضاح في علوم البلاغة، محمد بن عبد الرحمن بن عمر، أبو المعالي، جلال الدين القزويني الشافعي، المعروف بخطيب دمشق، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الجيل - بيروت، الطبعة: الثالثة.
- 11 - البديع في البديع، أبو العباس، عبد الله بن محمد المعتز بالله بن المتوكل بن المعتصم بن الرشيد العباسي، دار الجيل، الطبعة الأولى 1410هـ - 1990م.
- 12- بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، جلال الدين عبد الرحمن السيوطي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية.
- 13 - البلاغة تطور وتاريخ، شوقي ضيف، دار المعارف - القاهرة - 1965م.
- 14- بيان إيجاز القرآن مطبوع ضمن: ثلاث رسائل في إيجاز القرآن، أبو سليمان حمد بن محمد بن إبراهيم بن الخطاب البستي المعروف بالخطابي، تحقيق: محمد خلف الله، د. محمد زغلول سلام، تأليف: دار المعارف بمصر، الطبعة: الثالثة، 1976م.

- 15 - البيان والتبيين، عمرو بن بحر بن محبوب الكثاني بالولاء، الليثي، أبو عثمان، الشهير بالجاحظ، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 1423 هـ.
- 16 - تلخيص البيان في مجازات القرآن، الشريف الرضي، دار الأضواء - بيروت.
- 17 - تلخيص الحبير في تخریج أحاديث الرافي الكبير، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني، دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى 1419 هـ، 1989 م.
- 18 - تمهيد الأوائل في تلخيص الدلائل، محمد بن الطيب الباقلاني، تحقيق: عماد الدين أحمد حيدر، مؤسسة الكتب الثقافية، لبنان - 1407 هـ - 1987 م.
- 19- الدرس البلاغي في البصرة، قصي سالم علوان، المكتبة الشاملة.
- 20 - سير أعلام النبلاء، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي، أشرف على تحقيق الكتاب وخرج أحاديثه: شعيب الارنؤوط، تصنيف: مؤسسة الرسالة بيروت، الطبعة: التاسعة، 1413 هـ 1993 م.
- 21 - سير أعلام النبلاء، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي، تحقيق: مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ: شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، الطبعة: الثالثة، 1405 هـ - 1985 م.
- 22 - الشعر والشعراء، لأبي محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، دار الحديث، القاهرة، 1423 هـ.
- 23 - شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، الطبعة: 1، 1985 م.
- 24 - علوم البلاغة (البدیع والبيان والمعاني) محمد أحمد قاسم، الدكتور محي الدين ديب، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس - لبنان، الطبعة: الأولى.
- 25 - كتاب الصناعتين الكتابة والشعر، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل العسكري، تحقيق: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت، 1406 هـ - 1986 م.
- 26 - كتاب (نقد النثر) الذي نسب إلى قدامة بن جعفر، طه حسين مقدمة، البيان العربي من الجاحظ إلى عبد القاهر، المكتبة العلمية - بيروت، 1980 م.
- 27 - لسان العرب، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفي، دار صادر - بيروت، الطبعة: الثالثة - 1414 هـ.
- 28 - مختار الصحاح، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، تحقيق: محمود خاطر، مكتبة لبنان - بيروت، طبعة جديدة، 1415 - 1995 م.
- 29- المدخل إلى علوم القرآن الكريم، محمد فاروق النبهان، دار عالم القرآن - حلب، الطبعة: الأولى، 1426 هـ - 2005 م.

- 30 - معجم الأدباء أو إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1411 هـ - 1991 م.
- 31 - معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مجدي وهبه- كامل المهندس، مكتبة لبنان، الطبعة: الأولى، 1426 هـ - 2005 م.
- 32 - مناهج جامعة المدينة العالمية، أصول البحث الأدبي ومصادره، الناشر: جامعة المدينة العالمية.
- 33 - مناهج جامعة المدينة العالمية، البلاغة - البيان والبديع، الناشر: جامعة المدينة العالمية.
- 34 - النكت في إعجاز القرآن (ثلاث رسائل في إعجاز القرآن) الرّماني، تحقيق: محمد خلف الله أحمد ومحمد زغلول عبد السلام، دار المعارف، ط: الثالثة.
- 35 - النكت في إعجاز القرآن، مطبوع ضمن: ثلاث رسائل في إعجاز القرآن، تأليف: علي بن عيسى بن علي بن عبد الله، أبو الحسن الرماني المعتزلي، تحقيق: محمد خلف الله، د. محمد زغلول سلام، دار المعارف بمصر، الطبعة: الثالثة، 1976 م.
- 36 - الوافي بالوفيات، صلاح الدين خليل بن أيبك بن عبد الله الصفدي، تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتري مصطفى، دار إحياء التراث - بيروت، 1420 هـ - 2000 م.

المجلات:

- أبو بكر الباقلاني ومفهومه للإعجاز القرآني، أحمد جمال العمري، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، الطبعة: التاسعة - العدد الثالث- ذو الحجة 1396 هـ / ديسمبر 1976 م.

Teaching Grammar Through Grammar-Translation Method، Direct Method، Audio-lingual Method، and Communicative Approach

Dr Sadiq Mohamed Albosaifi .
University of Azzawia، Faculty of Arts
salbosaifi@gmail.com

ملخص البحث:

هناك جدل كبير يدور حول ملائمة وفائدة طرق تدريس وتعلم اللغة الانجليزية. بشكل عام قد سلطت طرق التدريس الضوء على نظريات تدريس اللغة وتطبيق هذه النظريات في مجال التدريس. وعليه فان هذه الورقة هي محاولة لمقارنة بعض طرق تدريس اللغة مثل: طريقة الترجمة النحوية، والطريقة المباشرة، وطريق الاستماع والتحدث والطريقة التواصلية وذلك لمعرفة أفضل طريقة لتدريس قواعد اللغة الانجليزية.

Abstract:

There is a controversial argument about suitability and usefulness of teaching and learning English methods. Language teaching methods، in general، have shed light on the language teaching theories and application. This paper tries to compare the role of some methods in teaching grammar such as: Grammar-Translation Method، Direct Methods، and Communicative Approach in teaching Grammar، in order to gain a better benefit from their application in teaching and learning English Language.

Keywords: *Teaching Methods and approaches، Grammar-Translation Method، Direct Method، Audio-lingual Method، Communicative Approach*

1. Introduction

Language teaching has a long wonderful history. The language teaching methods have developed rapidly over the last years. Nagaraj(2012:9) says: "Most of the theories of language teaching that are around today have emerged over the last years".

The names of many of the methods(Grammar-Translation Method، Direct Method، Audio-lingual Method، and Communicative Approach etc.) are familiar enough، but some methods are not easy to grasp in practice because a method is more than a single strategy or a particular technique. As a part of language teaching theories، these methods derived partly or slightly from psychological or educational circumstances. Therefore، to some degree، they represent a combination of language teaching beliefs. It is a fact that the name given to a method often comes

from one or more features and there are many more features that are overlooked. Since, the sentence structure is the basic unit in language practice, it is very important in teaching, and learning English language, the researcher is going to present teaching grammatical structures through some of teaching methods.

2.1 Grammar-Translation method(GTM)

According to Stern(1999:455), the theoretical assumptions underlying the GTM consider the second language as a system of rules to be observed and related to the first language rules and meanings. Thus, this method emphasizes the teaching of the L2 grammar, and regards language learning as an intellectual activity of rule-learning and memorization by applying the grammatical rules in translation practice from and into the second language. He states that: "The first language is maintained as the reference system in the acquisition of the second language"(Ibid). The principal features of the GTM as stated by Richards and Rodgers(2015:3-4) are: the aim of studying a second language is to learn it in order to read its literature. Learning a second language through understanding and analyzing its grammatical rules by application of these rules in translation exercises. Moreover, many vocabulary items are taught with the first language equivalents for the sake of translation. It concentrates on translating sentences from and into the second language since the sentence is the basic unit in language practice. It emphasizes training the learners to write the language accurately. Using the first language to explain the second language words and sentences, and to help the learners to compare the two languages. Teaching grammar in detail, i.e., introducing grammatical rules and analyzing them, then practicing these rules through translation exercises. Fletcher(1997:153) summarizes some of the main features of GTM as: the vocabulary depends on the texts selected. Teaching English, in this method, begins with rules, isolated vocabulary items, paradigms and translation. Easy classics are then translated, vocabulary is divided into lists of words to be memorized; but there is little relationship between the vocabulary of successive lessons.

This method came out as a result of teaching Latin. Rivers(1984:28) points out that "This method cannot be traced back to the tents of any particular master teacher, but it is clearly rooted in the formal teaching of Latin and Greek which prevailed in

Europe in the nineteenth century". Kelly quoted in Stern(1999:453) "The sequential arrangement used by Ollendorff in his lessons became standard: a statement of the rule, followed by a vocabulary list and translation exercises". The teachers' role is to teach the grammatical rules with examples. Teachers teach in the mother tongue with little active use of the English language. Learners translate literary extracts from the target language into their mother tongue. The students read comprehensive texts and try to answer the questions about the text. They have to do their best to learn the rules and memorize a list of vocabulary. Typical exercises include words and sentences that must be translated to practice the grammatical rules being focused on in the lesson. Teachers and learners maintain traditional roles of knowledge transmitter and knowledge receiver.

Opponents of this method stated that it is very difficult for learners to develop listening and speaking skills when little time is given to these skills. Advocates claim that it is possible to move on to more fluent comprehension and to develop listening and speaking skills when the learner controls the language structure.

Despite the criticism levelled at GTM, it is still widely used today all over the world. Needless to say that, it is one of the oldest language teaching methods. Finally, GTM appears relatively easy to apply and it makes few demands on teachers, which is perhaps the exact reason of its popularity.

2.2 Direct Method(DM):

Direct Method was developed in the late nineteenth century as a response against the GTM. Richards and Rodgers(2015: 9-10) state that the Direct Method refers to the most widely known of the Natural methods. In the nineteenth century, advocates of this method used it in France and Germany and it became widely known in the United States through its use by Sauveur and Berlitz. It was reviewed as a method when the goal of teaching a language became learning how to use it for the purpose of communication. It was derived from the ideas of both practitioners and linguistic scholars. Its origins goes back to the language reforms that emphasized that language learning should be connected directly with the second language in meaningful situations. This method has been defined by Scrivener(2009:7) as: "A method of teaching a foreign language, especially a modern language, through conversation, discussion, and reading in the language itself without use of the

pupil's language, without translation, and without the study of formal grammar". The first words are taught by pointing to objects or pictures, or by performing actions.

This method was grounded on the observations that second language learning is seen as analogous to the first language learning whereby pedagogic processes are characterized by the use of the second language as a means of instruction and communication. However, it focuses on learning sounds and simple sentences associated with real objects related to the environment, for example, the school, the teacher, the tree, the garden, the house, etc. This is confirmed by Rivers(1984: 31-2) "... students learn to understand a language by listening to a great deal of it and then they learn to speak it by speaking it associating speech with appropriate action. The students are active in exploring new words and expression in the target language. They also practice the target language they observed and they use it to communicate with their friends and teacher in classroom. In the direct method, the teacher must transfer meanings directly in the target language through demonstrations and visual aids. In other words, this method involves teaching a foreign language without translations and grammar studying. This, they observed, was the way children learned their native language, and this was the way children who had been transferred to a different linguistic environment acquired a second language, apparently without difficulty.

In this method, the learners should be accustomed to hear complete meaningful sentences in the L2. Therefore, the teachers who use this method intend to teach their learners how to communicate effectively in the L2. Those teachers believe that the learners need to associate meaning and the L2 forms directly. Furthermore, this method requires teachers who are native speakers or have native-like fluency in the foreign language they teach, but in practice, it is difficult to meet these requirements. The teacher must transfer meanings directly in the target language through demonstrations and visual aids.

2.3 Audio-lingual Method(ALM)

Audio-lingual method emerged in the 1960's. It was derived from linguistics and psychology. Brown(2007: 242) stated that "Structural linguistics had provided tools for dissecting language into its smallest parts..., and behavioural psychology had

provided a model for teaching...". Its psychological basis is behaviourism, which presents language learning in terms of stimulus and response, operant conditioning, and reinforcement. Seaton(1982: 121) said that the most common means of presenting language is made through the use of dialogues, with an emphasis on techniques such as mimicry, memorization. This method was characterized by the separation of the four skills(listening, speaking, reading, and writing) and it focuses on listening and speaking skills without reference to L1. Reading and writing are not neglected but postponed.

The audio-lingual method as Varalakshmi and Al-ashab(2009: 41) presents language units in terms of sentence patterns. Grammatical rules should not be explained. Grammar is taught by inductive way. Larsen-Freeman and Anderson(2011: 42) said that: "The rules necessary to use the target language will be figured out or induced from examples". This means that grammar should not be introduced to students directly.

This method was spread all over the world at that time because the main points of it has been summarized in the form of five slogans to guide teachers in applying the results of linguistic research to the preparation of teaching materials and to classroom techniques(see Stern, 1999: 463).

1. Language is speech, not writing.
2. A language is what its native speakers say, not what someone thinks they ought to say.
3. Languages are different.
4. A language is a set of habits.
5. Teach the language, not about the language.

Language learning is seen as repetition and imitation of dialogues and sentences. The teachers' role in Audio-lingual Method is; therefore, to make students learn to use the language automatically, forming new habits in the new language. This goal minimizes student creativity and production in the language. The method is basically a teacher-dominant one. Students listen to the model of dialog by the teacher, the students repeat the words, sentences and dialogue as accurately as possible. Students are made to memorize the dialogue line by line. Learners mimic the teacher or a tape listening carefully to all features of the spoken target language.

In spite of these conditions, audiolingualism was also criticized in many ways. First, its theoretical foundation was attacked as being unsound in terms of both language theory and learning theory by Chomsky's theory of Transformational Grammar(TG); second, the practical results fell short of expectations and students were often found to be unable to transfer skills acquired through audiolingualism to real communication outside the classroom. Therefore, it ignores the communicative competence in teaching practice.

2.4 Communicative Approach(CA)

The origins of Communicative Approach goes back to the 1980s when British language teaching traditions were ready for changing for the sake of developing teaching methodology. There is the influence of Chomsky's criticism, which claims that all the existing structural language theories were not capable enough to meet the basic features of language creativity. Therefore, the British linguists focus on putting more emphasis on communicative proficiency in language teaching rather than on mastering of structures. This approach is derived from the Speech Act Theory, which concerns with all functions and uses of language.

According to Bussmann(2006:201) this approach can be called a method, regards language learning as a process that develops from interaction between students, teachers, books and activities. It engages students in negotiation and individual expression in activities. Language skills are regarded as interdependent where the development of one skill depends on the extent of the development of the other skills.

This communicative approach aims to make communicative competence the goal of language teaching, and develops procedures for teaching the four skills that acknowledge the interdependence of language and communication. It encourages activities that involve real communication and carry out meaningful tasks. It believes that language is meaningful to the learner supports the learning process. the learners are communicators. They need to use the language to communicate information, share ideas and complete meaningful tasks. A student in Communicative Approach far differs from a student using the Audio-lingual method because CA focuses on student verbal interaction while Audio-lingual relies on the student listening to and responding to recordings. The teacher's role

is a facilitator and advisor. First, he / she sets up a communicative task. Then, as the learners carry out the task, he /she offers advice and encouragement. The teacher can also be co-communicator in a task.

Language learners are expected to be negotiators, teachers to be an organizer, a guide, an analyst, a counsellor, or a group process manager. It helps learners develop linguistic competence as well as communicative competence. However, this method is like the audio-lingual method does not explain the grammatical rules to learners but keeps them to the learners to catch them from the context. It presents every language and it is given more importance than grammatical structures. Communicative uses is primary and grammatical structures are secondary.

3. Conclusion

Each of the different methods has contributed new elements and has attempted to deal with some issues of language learning. However, they derived in different historical context, stressed different social and educational needs and have different theoretical consideration.

Therefore, this paper shows that Grammar-Translation method is the best method among these methods in teaching grammar and structure. The Direct method comes at the second place whereas grammar is taught inductively through the audio-lingual method and Communicative Approach. Again, in teaching practice, in order to apply these methods effectively and efficiently, practitioners should take these questions in mind: who the learners are, what their current level of language is, what sort of grammar needs they have, and the circumstances in which they will be using English in the future, and so on. In other words, no single method could guarantee successful results.

REFERENCES

- Brown, H. Douglas.(2007).(5th edition.). Principles of Language Learning and Teaching. San Francisco: Longman.
- Bussmann, Hodumod.(2006). Routledge Dictionary of Language and Linguistics. London: Taylor & Francis e-Library.
- Fletcher, Paul.(1997). Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman, Diane.(2011).(3rd edition). Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

-
- Nagaraj, Geetha.(2012). English Language Teaching: Approach, Methods, Techniques. Orient Black Swan: New Delhi.
- Richard, Jack, and Theodore, Rodgers.(2015). Approaches and Methods in Language Teaching. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Rivers, Wilga.(1984). Teaching Foreign Language Skills. Chicago: Chicago University Press.
- Scrivener, Jim.(2009). Learning Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Seaton, Brian.(1982). English Language Teaching Terms and Practice. London: Macmillan.
- Stern, H.(1999). Fundamental Concepts of Language Teaching. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Varalakshmi, Gorla, and Al-Ashab, Omar.(2009). Learn to Teach. Ben Hamuda: Zaliten.

Psychological barriers that encounter Libyan EFL students speaking English in and outside classrooms at Azzaytuna University

Salem Khalifa El-Jawade

Azzytuna University

Faculty of Languages and Translation

Abstract

Communication is regarded the most crucial abilities for language learners in the twenty-first century. Learners at different educational levels may find it challenging to learn how to speak English. Numerous things contribute to this, including psychological reasons. The psychology of humanity plays a significant role in every learning situation and environment. Language skills, such as speaking, are greatly affected by psychological variables. The goal of the study was to pinpoint the psychological elements that negatively affect students' English language competency. To accomplish the research's primary goal, a quantitative technique was adopted. Twenty Libyan students were chosen for the study. A questionnaire was used to collect data. According to the research findings, psychological problems including shyness, anxiety, lack of confidence, and motivational issues prevent students from speaking in English classrooms. The fear of being teased by their peers was a prevalent source of those variables, such as fear of making mistakes.

Keywords: Psychological factors, Libyan students, English speaking, Classroom environment

خلاصة البحث

يعتبر الاتصال أهم قدرات متعلمي اللغة في القرن الحادي والعشرين. قد يجد المتعلمون في المستويات التعليمية المختلفة صعوبة في تعلم كيفية التحدث باللغة الإنجليزية. تساهم أشياء عديدة في ذلك، بما في ذلك الأسباب النفسية. يلعب علم نفس الإنسانية دورًا مهمًا في كل موقف وبيئة تعليمية. تتأثر المهارات اللغوية، مثل التحدث، بشكل كبير بالمتغيرات النفسية. كان الهدف من الدراسة هو تحديد العناصر النفسية التي تؤثر سلبًا على كفاءة الطلاب في اللغة الإنجليزية. ولتحقيق الهدف الأساسي للبحث تم اعتماد التقنية الكمية. تم اختيار عشرين طالبًا لبيياً للدراسة. تم استخدام استبيان لجمع البيانات. وفقاً لنتائج البحث، فإن المشكلات النفسية بما في ذلك الخجل والقلق وانعدام الثقة والقضايا التحفيزية تمنع الطلاب من التحدث في فصول اللغة الإنجليزية. كان الخوف من أن يضايقهم أقرانهم مصدرًا سائدًا لتلك المتغيرات، مثل الخوف من ارتكاب الأخطاء. الكلمات المفتاحية: العوامل النفسية، الطلاب الليبيون، اللغة الإنجليزية، البيئة الصفية.

Introduction

The language is the greatest tool for communication between people. Whether it is English, Arabic, or another language, individuals use it for interacting with each other. Someone should have a solid knowledge of the language being used in order to communicate effectively. In simple terms, it is important to understand the four abilities required to grasp any language. The ability to speak is given precedence in this procedure since communicating well with people is the primary objective of learning any language (Al-Qaderi, 2017). Studying a new language assists students achieve their long-term goals and opens up new opportunities. Many people

throughout the globe who are learning languages do so to improve their speaking abilities. People can talk for a variety of reasons(Namaziandost and Nasri,(2019). For example, engaging in unstructured discussions would serve the objective of establishing social relationships with others. On the other side, while having a conversation with an individual, the goal is to share viewpoints, convince people of a certain thing, or provide data. Communicating is used in different circumstances to direct others or carry out tasks. Speaking can also be used to make demands, complaint about the actions of others, describe things, and amuse listeners. In a multitude of industries, including tourist activity, higher education, commerce, sports, gaming, and cultural activities, English today is key language for bringing together individuals from many different nations. After being cut off diplomatically for more than 30 years, Libya's reunion with the outside world in the 2000s sparked the growth of the country's educational system. Wide-ranging improvements in education were made in Libya over the past two decades, especially in language instruction, to advance the conventional pedagogical methods that were the hallmark of the educational system(Ahmed, 2018).

It is known that the acquisition of the foreign language(FL) is too difficult, particularly if the learner is in a country in which the language they are studying is neither the native nor the primary language. Despite years of assessing their semantic and syntactic skills, students often worry about improving their ability to communicate orally. They have undoubtedly also felt the frustration of feeling unable to contribute meaningfully to FL's spoken conversation. Four key abilities must be mastered in order to learn a foreign language: the ability to listen, speak, read, and write(Hamad, and Seyyedi, 2020). Even though students often do well on exams, they have trouble communicating in English, mostly because there are not enough opportunities for them to participate in oral communication in language classrooms. In group and pair discussions, students frequently switch to their native tongues(L1) and use code-switching to avoid speaking in front of others in English language(L2)(Qureshi et.al 2020). Consequently, learning foreign language is a challenging task. It is said to be the most complicated and challenging talent to learn. It necessitates learning not just how, when, and why to interact, but additionally how to produce and manage complicated situations(Leong and Ahmadi, 2017). Understanding its grammar and semantic regulations is not enough. The understanding of how native speakers utilize the language in contexts ought to be known by language learners. Because of this, it appears to be challenging for EFL students to communicate in the target language smoothly and effectively in social settings.

The prevalence of local languages that are strongly ingrained in the linguistic growth of Arab societies has made it difficult for Arab governments to embrace English as a foreign language. However, since globalization has advanced, all countries now need to develop a language that is widely used. As a result, English

has been introduced in depth at multiple institutions all throughout the Arab countries. Libya is one of the country attempting to offer English language instruction to students as a foreign language. The procedure itself was the issue; the key issues were poor motivations amongst instructors and students in and an unfavourable perspective towards English learning. In the latter part of the 1980s, English language instruction was banned in both colleges and public educational institutions. As a result of its negative consequences, an innovative English language education curriculum was implemented in 2000 (Asswail, 2020). The globe is aware of the most recent occurrences in Libya, yet it is important to understand what led up to them in order to provide the framework for English language teaching and learning in Libya. An innovative English language education curriculum was implemented in 2000 (Asswail, 2020). The globe is aware of the most recent occurrences in Libya, yet it is important to understand what led up to them in order to provide the framework for English language teaching and learning in Libya. A stronger education in foreign languages overall, and English in specific, were urgently needed in Libya after the discovery of natural gas and oil there in the 1950s in order to boost the nation's economy. Political conflicts between Libya's previous Gaddafi stage and the West, notably the USA, arose during its more than four decades of dominance (Aloreibi and Carey, 2017).

The psychological difficulties are undoubtedly considered major issues that currently effect on students' abilities speaking English fluently. Why do investigators prioritize psychology? Since they think that psychology is the primary factor in most English learning students being successful in their English-speaking abilities Najat et al 2019. While analysis shows that the majority of English learners possess an acceptable knowledge of vocabulary or grammar, the majority of them have difficulty speaking the language despite having learned it for a long time Alaraj (2017). Thus, it is not just a matter of syntax or language but also of psychology, self-belief, self-assurance, and strong thoughts about oneself Irfani (2018). The majority of English learners lack self-confidence. They constantly worry about making mistakes, and some become reserved since they are uncomfortable communicating in the target languages. They need to quit dwelling on their errors and underestimating themselves if they are to get over their worries and concerns (Bourezzane, 2014). Highly complicated procedures are involved in the instruction and understanding of foreign languages, particularly when speaking is included. In addition, owing to the linguistic disparities between English and students' native languages, communicating is seen to be the hardest aspect of learning English for language learners (Huwari, 2019). Because of the obstacles they could face, not all language learners are able to speak English clearly and smoothly. In the age of globalization, communicating is also crucial. Being able to explain and convey one's own new ideas and thoughts with such talent might make it simple for an individual to obtain a job and succeed in their line of work (Zrekat and Al-Sohbani, 2022).

The majority of students frequently assess their language acquisition progress and the achievement of their English course based on the extent that they believe their ability to speak has grown. Because speaking is seen to be the most difficult aspect of learning a language, instructors should concentrate their efforts on helping their students (Haidara, 2016). By giving their students speaking exercises that allow them to use English, instructors must in this way provide their students with additional opportunities with each others. In this context, it has been noted in the research that psychological issues like shyness and anxiety are seen to be the key contributors to students' unwillingness to speak. Speaking difficulties among students are mostly brought on by timidity or anxiousness. Each of these impacts points out how crucial it is for educators to assist students in minimizing these emotions in order to maximize their learning of English as a language (Al-Nakhalah, 2016). Currently, "long-term learning" has drawn increased focus as a means of enhancing English language learning. It has been emphasized that learning English is achievable outside of a formal school setting, even at home. Learning outside of the classroom might differ from learner to learner (Suwaed, 2019).

The fear of committing mistakes and being laughed are considered a few of the reasons why students rarely communicate in English. In other terms, it may be claimed that individuals lack confidence in their ability to speak English. Thus, it is necessary to undertake a study into the methods lecturer apply to encourage their students to learn English and boost their self-confidence why students rarely communicate in English. In other terms, it may be claimed that individuals lack confidence in their ability to speak English. Thus, it is necessary to undertake a study into the methods a lecturer apply to encourage their students to learn English and boost their self-confidence. The fundamentals of studying and imparting speaking abilities; the numerous duties and tasks connected to improving communication abilities; and, lastly, how to demonstrate pronouncing for communicating with students. The goal of the present research is to address this gap by assisting instructors in identifying issues and exploring challenges that students from schools have when speaking English in everyday situations (Sutarsyah, 2017).

Objectives of the study

The primary objective of this study is: -

- to highlight some frequent mistakes made by students at Azzaytuna University, Faculty of Languages and Translation who are majoring in English. The results of this research will subsequently shed light on the significance of every student in the classroom use English. Additionally, the investigator was able to identify several strategies that aid and encourage students to speak English fluently. This study was conducted to clarify the following three queries:

- a-Which area of psychological, language, and the learning environment has the most impact on the English-speaking abilities of Azzaytuna University students in the fifth to eighth semesters?

b-What are the most typical speaking difficulties that, from the standpoint of the students, have a negative impact on students in each area of psychological, language, and the learning environment?

c-What strategies exist for English lecturers for dealing with difficulties in the English-speaking classroom? The goal of this investigation is to identify some typical mistakes English students from Azzaytuna University make during oral skills classes. Useful references with possible answers would help students, who excel in English specially to reduce their mistakes. Following that, students may make the necessary corrections, learn how to improve their speaking abilities and ensure that they never experience those issues again.

Literature review

Several studies have been conducted around psychological difficulties in speaking English fluently that face EFL students like (Abduh and Khan,(2023), Halali, et.al,(2021), Mukarromah,(2022), Musa,(2023), Guebba,(2020), Haroun and Othman,(2020). All researchers have tried to tackle the psychological problems which face EFL learners.

Abduh and Khan,(2023) conducted in Saudi Arabia to look at the methods of speaking used by EFL students and to identify a few possible psychological difficulties with interaction that may arise. As part of a combined both qualitative and quantitative technique, questionnaires and deep conversations were used in the investigation as the methods for achieving this goal. Throughout the academic year 2022–2023, a sample of 100 Najran University College of Languages and Translation pupils enrolling in different grades undertook surveying and interviews. The interviews were semi-structured contained statements on psychological problems such as low self-worth, nervousness, and lack of courage. The research revealed that pupils frequently experienced psychological problems, such as poor self-esteem and an absence of self-confidence, which inhibited them from speaking English along with other languages. The study emphasizes the urgent requirement of improving English proficiency across all stages of higher learning while concentrating on pupil's views of English-speaking abilities. The results of the study indicate that pupils may employ speaking tactics to get over their interaction challenges.

Libyan language students were listed as the seventh-largest ethnic category of students registered in Malaysian higher educational institutes in 2017. Libyan students have the chance to learn and advance their subjects of study at Malaysian universities because the language of administration there is English. While conversing and listening difficulties brought on by anxiety about languages and past educational experiences may make it difficult for Libyan students to communicate, intellectual participation is necessary for academic achievement in such settings. The students create mediated approaches to learning in reaction to these elements. As a result, the present investigation examined the difficulties with listening in class faced by Libyan students as well as the solutions employed.

Halali, et.al(2021), performed an internet-based assessment with 223 respondents using an informative, mixed-mode, sequenced study format. They also carried out 15 focus groups and interviews along with the gathering of notes from the field and member verification. Whenever spoken language anxiousness and past educational experiences modulate the impacts of listening obstacles and the application of techniques aimed at resolving them, it has been observed that language issues have an impact on educational listening approaches. The outcomes of the investigation led the researchers to conclude that participants ought to consider severely the difficulties encountered by Libyan foreign learners as a consequence of their poor previous educational experiences. So, the new studies should pay attention to the responsibilities of prior education and psychological variables in order to shed more light on the causes as well as better comprehend the educational endeavours of international pupils at ESL organisations. Mukarromah,(2022) conducted a study on speaking-focused English Department third-semester pupils from Classes A, B, and C at the University of Islam Malang. Questionnaires and interviews are the techniques employed. Ten inquiries on the survey and two in the interview inquire concerning pupil issues. The questionnaire's original data came from an earlier investigation. Information is statistically and qualitatively evaluated. The results of the investigation revealed that a significant number of pupils struggle with nervousness, lack of concentration, and difficulty maintaining concentration while speaking in English, all of that is connected to psychological factors of their challenges. Additional, problems with linguistic features include an absence of vocabulary, poor pronunciation, and inadequate grammatical understanding. In the end, the College of Islamic Malang's third-semester English Department student's experiences unique challenges in learning to speak English. But a great deal of pupils struggles with nervousness and a lack of vocabulary due to linguistic as well as psychological problems. The author hopes that the findings of this research may aid teachers in identifying the challenges that their pupils face and in devising solutions. Since they are aware of the nature of their issues, the pupils can also develop individual coping mechanisms. The investigator expects that the findings of this analysis will give the next researchers who are interested in pursuing a connected issue more information. In the third academic year of the English department at the University of Islamic Malang, this study will only help faculty in developing their own ways of resolving students' difficulties with language learning(Mukarromah, 2022).

Musa,(2023) conducted a research in solving the fluency of speaking English difficulties. This investigation aims to find out what variables learners think about studying English as a second language at Zanzibar's higher education institutions. A computerized technique was used for the investigation. Desk analysis is used to describe additional information or data that may be gathered without using fieldwork. Desk analysis mainly entails gathering information from already-existing resources; as a result, it is frequently seen as an inexpensive option when

compared with field studies, with the primary costs being executive time, communication costs, and directory. As a result, the research was based on previously published papers, figures, and analyses. By internet-based journals and libraries, it was simple to obtain this supplementary material. The results of the investigation on the variables impacting students' views regarding studying English as a second language in higher education institutions in Zanzibar, Tanzania, showed that there are cognitive and practical deficits. Basic empirical research has shown that attitudes elements may be divided into two basic categories: internal variables and external influences. The pupil's level of fascination, confidence, and comprehension of vocabulary, anxiousness, readiness for taking chances, inquisitiveness, and understanding of the importance of English was among the internal aspects that have been taken into account. Individually Remarkable Service to Theories, Practise, and Policies this study will offer insightful information to policy makers, educational leaders, and instructors of foreign languages in higher education institutions. It especially seeks to pinpoint efficient methods for developing an accessible learning atmosphere that aids students in their comprehension of an adaptation to foreign language training. Within as well as outside of English as a Foreign Language(EFL) teaching contexts, it is advised that people refrain from acting disruptively. This behavior might include being late, taking unannounced absences, and using jokes that are in appropriate.

Guebba,(2020) has done a study about difficulties of speaking English. He investigated the relationship among Moroccan EFL pupils towards spoken and their ability to speak. This will achieve good results, if the students have a positive attitude toward learning a foreign language. Therefore, the present research initially examined Moroccan EFL students' views towards speaking in class before establishing a connection between such attitudes and their ability to speak. A survey and a verbal test were the two main tools used in the study's project for gathering information. The spoken test yields information on the degree of ability to speak of EFL learners, while the questionnaire yields information about their perspectives towards communicating in the educational setting. Pupils from Kenitra City's Ibn-Abbad Secondary High School who are proficient in English as a Foreign Language are the learning's participants. First-year bachelor students specializing in Art were the aim of the study. They were equally divided between males and females. There were 80 pupils in all that are taking part. The results of the present study, in contrast to Gardner's, suggest a negative association between attitude and speaking ability. The results of the investigation about the opinions of the respondents towards speaking in class demonstrate that they have a good affective and intellectual perspective on it and an unfavourable behavioural perspective. Contrarily, the correlational results show a negative association between the informant's degree of competency and their good attitudes about participating in class. Numerous linguistic and non-linguistic elements both contribute to and describe this negative

association. The current investigation also makes some recommendations for future research and instructional consequences.

Haroun and Othman,(2020) conducted a research about speaking English. The intended purpose of this investigation is to pinpoint the issues that students run into when studying dialogues in English as a foreign language. The investigation also looked at the link between the achievements of pupils and the position played by the teacher in the learning environment, as well as some practical methods to help pupils communicate English more fluently. The scientists employed a descriptive-analytical approach. Data gathering procedures included an oral assessment and a four-item questionnaire. As a case investigation, the research sampling included 100 pupils from various disciplines from the first year of the faculty of instruction in El-Marj at Benghazi University. Simple calculations for averages with respect to the questionnaires were used to analyze the data. The investigation's primary findings were that expressing themselves is a challenge for pupils learning. Although learning English might be challenging for Arabic speakers, there is a strong correlation between enough practice, earlier exposure to English, and effective communication. It is advised that both within and outside of the learning environment, pupils should be motivated to express themselves in English. They shouldn't be permitted to use Arabic in English-speaking classes. It is highly advised that children learn the English language earlier on

Problem Statement

Numerous variables, internally as well as externally, might contribute to the weaknesses of learners and low levels of proficiency. Internal elements arise from students including an absence of confidence, nervousness, and a negative mindset regarding studying the intended language. The incapacity to utilize the English language, both within and outside of universities, is one among numerous external problems, on the contrary.

Research Methodology

This study aims to investigate the challenges Libyan students at Azzaytuna University encounter while trying to improve their English-speaking skills. It illustrates the study design and data-gathering techniques. Additionally, it describes how participants were chosen, the data processing techniques, and the evaluation of the research.

Research Design

The scope of the issue, the goal of the investigation, and the researcher's objectives should all be taken into consideration while choosing a research technique. The investigation employed a mixed-method technique. An overall grasp of the study topic is provided by the quantitative information and the evaluation that follows. A qualitative investigation also sought to offer a thorough debate. Participants discussed their personal conditions, thoughts, histories, social and material circumstances. As a result, qualitative as well as quantitative techniques were employed in this study to examine the potential speaking skill barriers that students

may face. Gathering information required the employment of both approaches. The necessary information was gathered via the use of questionnaires in order to provide an extensive understanding of how students are growing their speaking abilities.

Data Collection Instrument

A questionnaire was used as an approach to acquire information for this research. The selected population of this study were twenty students from fifth to eighth semesters, Faculty of Languages and Translation at Azzaytuna University.

Students' Questionnaire

Closed-ended English-designed queries were employed in students' questionnaire. A quantifiable questionnaire was used to assist the researcher in gathering information from the target population. Anything written document that provides participants with a list of queries or assertions to which they may react by either putting down their responses or choosing them from existing options is referred to as a questionnaire. When it comes to the number of research findings they provide, questionnaires are comparatively efficient. They also provide highly visible organizations and structures. In addition to being questionnaires offer the opportunity to select from a variety of possibilities. The questionnaire analysis included students' opinions and motivations for learning or their responses to lessons and tasks in the educational setting.

There were 20 closed-ended inquiries on it. The researcher verbally instructed respondents on how to complete a questionnaire. The twenty questions were scored using a Likert scale with 1 strongly disagrees, 2- disagree, 3- agree, and 4 - strongly agree.

Research instruments

There were four parts to the questionnaire. Every section had several types of item assertions for evaluating and examining various parts of the study question, such as the EFL learner's experiences with learning languages from elementary school to university, as well as language and psychological speaking challenges.

Questionnaire's validity and trustworthiness

Two EFL professors and subject experts from the English Department at Tripoli University assessed the questionnaire items after they had been modified. Following their suggestions, the questionnaire was altered, with some questions being removed and others being changed. The tool was updated and approved as the last form after taking into consideration their suggestions. The study used SPSS (Version 24) for calculating Cronbach's alpha in order to assess the questionnaire's internal uniformity and dependability along with its validity. The survey's Cronbach's alpha score was 0.816, which indicates that it has a good level of dependability. As a result, the assessment was thought to be trustworthy.

Data Analysis

To get ready for evaluation, data was gathered and organized. Initially descriptive statistical methods were used to analyze the study's quantitative information. Qualitative data analysis was conducted using the Microsoft Excel program. The student's speaking English difficulties were also identified using statistical

analysis(frequencies). Additionally, each instructor who participated in the research had a separate file with information gathered via inspections. The data was saved on the computer and read often to have a better understanding of the difficulties faced by Libyan undergraduate students who want to improve their English-speaking abilities. The SPSS(v. 25) statistics program was used to analyze the data. The percentages of each close-ended questionnaire response were examined in order to calculate the proportion of study respondents whose English-speaking proficiency was impacted by psychological factors. Every psychological element has its own table with the data provided. The examiner additionally examined the categorical percentage for the two agreement items and the two disagreement items, in addition to the information in place of the four Likert scale items. The outcomes and conclusions were primarily focused on the combination of dichotomous percentages for evaluating the variations in answer distributions for every psychological element.

Table 1: A description of the three domains' statistical information

No	Questionnaire Items	Students opinion	Mean Score	Level of Problem	Percentage
Q1	I use technology just for entertainment	C	2.14	Low	2.14%
Q2	I will need to speak English professionally, thus learning the language is crucial.	A	2.72	Low	2.72%
Q3	If someone asks me a question in English, I become nervous.	C	4.12	Very High	4.12%
Q4	When I talk in English, I'm worried that other pupils will make fun of me.	B	4.18	Very High	4.18%
Q5	I lack sufficient self-assurance when communicating in English.	C	4.19	Very High	4.19%
Q6	It is too difficult to speak in English fluently in-and-outside the class	B	4.22	Very High	4.22%
Q7	I think that, speaking in English is a very difficult task	C	4.15	Very High	4.15%
Q8	I frequently think that other pupils speak English more fluently than I do.	C	4.32	Very High	4.32%
Q9	Being concerned about grammatical errors when I speak English causes me to become uneasy.	B	4.13	Very High	4.13%
Q10	I worry when I speak English since I'm afraid of mispronouncing words.	B	4.24	Very High	4.24%
Q11	The ability to communicate in English will get me greater respect from	A	2.44	Low	2.44%

	others, thus learning the language is crucial.				
Q12	I will be able to communicate with English speakers more readily if I learn the language.	A	2.45	Low	2.85%
Q13	I worry about responding incorrectly to statements or questions during class.	C	4.20	Very High	4.20%
Q14	When my instructor corrects my speech faults in front of the class, I feel under pressure.	C	3.18	High	3.18%
Q15	It's crucial that I learn English since it will make it easier for me to communicate with those who do.	A	2.85	Low	2.45%
Q16	I can communicate in English just as well as the majority of my pals.	B	2.25	Low	2.25%
Q17	I try not to speak English in class since all I would like is to successfully complete the intensive course program's final exam.	C	3.12	High	3.12%
Q18	While participating in speaking exercises in class, I am anxious that I'll make a mistake. That's why I'd rather not speak out.	D	3.22	High	3.22%
Q19	When it's my turn in class to engage in speaking activities, I forget all I've studied.	C	3.88	High	3.88%
Q20	Since I'm a shy person, I get anxious speaking in front of other people. I don't feel like participating in class speaking exercises in the English language.	C	4.01	Very High	4.01%

***(Strongly agree-A; Agree-B; Disagree-C; Strongly Disagree-D)**

The findings are divided into three fields. They are low, high, and very high student's psychological variables(Q3-Q10, Q13 & Q20), students linguistic-related variables(Q1, Q2, Q11, Q12, Q15, Q16), and Students' learning environment-related variables(Q14, Q17-Q19). All of them are shown by the total of the entire proportions for every category and the average scores of variables that impact English learning students' speaking in Table 1 aforementioned. In Table 2, these findings are described.

Table 2: Three categories' rankings, as well as their means, standard deviations, and problem severity

Domain	Average Mean Score	Standard Deviation	Level of problem	Percentage	Rank
Students' affective factors ((Q3-Q10, Q13 & Q20)	4.17	1.20	Very High	41.76	1
Students' linguistic-related factors (Q1, Q2, Q11, Q12, Q15, Q16)	2.47	1.08	Low	24.75	3
Students' classroom environment related factors (Q14, Q17-Q19)	3.35	1.12	High	33.50	2
Total Average	3.33	1.13	High	33.33	-

Table 2 above shows the averages with the standard deviations, the severity of the issue, the proportion, and the ranking of every category for the number of difficulties it indicates for pupils learning to speak English. The student's emotional variables, with a mean of 4.17 and a standard deviation of 1.20, come in first place. As shown in Table 7, the total item percent reveals that 41.76% of the population studied has trouble speaking English as a result of psychological issues. With a mean of 3.35 and a standard deviation of 1.12, learning environment variables are in second place on the list. Because of issues related to the educational setting, the percentage shows that 33.33% of the participants had trouble speaking English. The pupils' linguistic component comes in last place, with a mean of 2.47 and a standard deviation of 1.08. The findings indicate that 24.75% of participants had trouble speaking English due to the learning environment factors.

The following tables provide a summary of the findings of the subsequent research questions, which sought to examine how English language learners perceived their most frequently identified speaking skills challenges. The average score as well as the standard deviation of every item are shown in Table 4 and highlight the respondent's most prevalent communication challenges that are connected to the student's psychological traits.

Table 3: Comparative data

No	Questionnaire Items	Mean	Standard Deviation	Rank
Q4	When I talk in English, I'm worried that other students will make fun of me.	4.18	1.25	1
Q5	I lack sufficient self-assurance when communicating in English.	4.19	1.18	2
Q3	If someone asks me a question in English, I become nervous.	4.12	1.17	3
Q20	Since I'm a shy person, I get anxious speaking in front of other people. I don't feel like participating in class speaking exercises in the English language.	4.01	1.19	4
Q6	It is too difficult to speak in English fluently in-and-outside the class	4.22	1.32	5
Q13	I worry about responding incorrectly to statements or questions during class.	4.20	1.02	6
Q9	Being concerned about grammatical errors when I speak English causes me to become uneasy.	4.13	1.15	7
Q10	I worry when I speak English since I'm afraid of mispronouncing words.	4.24	1.08	8
Q7	I think that, speaking in English is a very difficult task	4.15	1.23	9
Q8	I frequently think that other students speak English more fluently than I do.	4.32	1.18	10

According to their mean score, the challenges can be ordered in Table 3 from the greatest to the least importance. Having an average of 4.18 and a standard deviation of 1.25, item 1("When I talk in English, I'm worried that other students will make fun of me") holds the top spot. Having a mean of 4.19 and a standard deviation of 1.18, question 5—"I lack sufficient self-assurance when communicating in English." came second. Item number 3, which is nervous if someone asks anything in English, came in third place. The item four and item eight positions are taken, accordingly, by items 20, 6, 13, 9, and 10. The last two answers, with the lowest scores in this area, are "I think that, speaking in English is a very difficult task I'm not as fluent in English as other pupils are." Table 5 provides an illustration of the students' language challenges.

Table 4: **Rankings and statistical descriptions of the linguistic variables**

No	Questionnaire Items	Mean	Standard Deviation	Rank
Q15	It's crucial that I learn English since it will make it easier for me to	2.85	1.32	1

	communicate with those who do.			
Q2	I will need to speak English professionally, thus learning the language is crucial.	2.72	1.05	2
Q11	The ability to communicate in English will get me greater respect from others, thus learning the language is crucial.	2.44	1.08	3
Q12	I will be able to communicate with English speakers more readily if I learn the language.	2.45	1.12	4
Q16	I can communicate in English just as well as the majority of my pals.	2.25	1.19	5
Q1	I use technology just for entertainment	2.14	1.02	6

According to Table 4, item 15—"It's crucial that I learn English since it will make me more at ease with others who do. "— comes first with the greatest mean—2.85—and the lowest standard deviation—1.32—of any item. With a significant mean of 2.72 and a standard deviation of 1.05 in the second point was item 2, "Learning to speak English is important because I will need it for my career." With an inadequate mean of 2.44 and a standard deviation of 1.08, item 11, "The ability to communicate in English will get me greater respect from others, thus learning the language is crucial." was ranked second. I use technology only for enjoyment; the last item came in at number one with a mean of 2.14 and a standard deviation of 1.02. The goods that were left all had an insignificant level. Additionally, Table 6 presents the findings depending on the mean scores of the query item and the variables influencing respondents' speaking challenges that are connected to the issues with the student's learning environment.

Table 5: **Comparative analysis and the classroom environment's rankings**

No	Questionnaire Items	Mean	Standard Deviation	Rank
----	---------------------	------	--------------------	------

Q18	While participating in speaking exercises in class, I am anxious that I'll make a mistake. That's why I'd rather not speak out.	3.22	1.12	1
Q19	When it's my turn in class to engage in speaking activities, I forget all I've studied.	3.88	1.21	2
Q14	When my instructor corrects my speech faults in front of the class, I feel under pressure.	3.18	1.32	3
Q17	I try not to speak English in class since all I would like is to successfully complete the intensive course program's final exam.	3.12	1.05	4

Table 5 shows that item 18, "I am anxious of making mistakes while participating in speaking activities in class, is true. That's why I prefer to keep silent," which had a mean of 3.22 and a standard deviation of 1.12, placed in the top point. With a mean of 3.88, "When it's my turn in class to engage in speaking activities, I forget all I've studied," came in second with a mean of 3.88. Login in third place, "When my instructor corrects me in-class oral mistakes, I feel under pressure." had a mean of 3.18 and a standard deviation of 1.32. With a mean of 3.12 and a standard deviation of 1.05, item 17, "I avoid speaking English in class, all I want is to pass the final exam of the intensive course Programme," came in last.

Following evaluation of the instrument's 20 items, it is apparent that item number 1, "When I talk in English, I'm worried that other pupils will make fun of me," comes in the top point with a mean of 4.18, and item number 1, "I use technology just for entertainment," comes in last place with a weighted mean of 2.14. Table 7 details the responses to all 20 questions on participants' English-speaking challenges across the three areas. The cross-tabulation tool was used to examine the most frequently reported issues highlighted by the respondents and to show the percentages of disagreement and agreement with each item separately.

Table 6: analysing students' responses within three domains

No	Questionnaire Items	Strongly Agree(A)	Agree(B)	Disagree(C)	Strongly Disagree(D)
Q1	I use technology just for entertainment	28.15	18.75	30.23	14.45
Q2	English learners will need to speak English professionally, so learning the language is crucial.	29.67	28.14	15.12	18.25
Q3	If someone asks me a question in English, I become nervous.	32.76	28.15	36.98	12.18
Q4	When I talk in English, I'm worried that other pupils will make fun of me.	33.15	34.24	18.02	14.34
Q5	I lack sufficient self-assurance when communicating in English.	24.88	23.15	38.15	12.27
Q6	It is too difficult to speak in English fluently in-and-outside the class	26.22	37.15	24.12	18.77
Q7	I think that, speaking in English is very difficult task	32.12	28.22	32.33	16.44
Q8	I frequently think that other pupils speak English more fluently than I do.	30.65	22.18	34.98	10.87
Q9	Being concerned about grammatical errors when I speak English causes me to become uneasy.	26.87	34.12	24.18	12.22
Q10	I worry when I speak English since I'm afraid of mispronouncing words.	27.24	34.87	12.26	15.98
Q11	The ability to communicate in English will get me greater respect from others, thus learning the language is crucial.	38.94	26.98	18.54	12.28

Q12	I will be able to communicate with English speakers more readily if I learn the language.	35.23	34.27	16.28	11.92
Q13	I worry about responding incorrectly to statements or questions during class.	36.15	25.55	36.72	10.43
Q14	When my instructor corrects my speech faults in front of the class, I feel under pressure.	32.12	27.12	38.12	12.76
Q15	It's crucial that I learn English since it will make it easier for me to communicate with those who do.	32.45	28.67	22.18	15.96
Q16	I can communicate in English just as well as the majority of my pals.	33.42	34.98	18.88	15.65
Q17	I try not to speak English in class since all I would like is to successfully complete the intensive course program's final exam.	28.88	17.23	38.88	14.15
Q18	While participating in speaking exercises in class, I am anxious that I'll make a mistake. That's why I'd rather not speak out.	25.87	15.26	13.98	37.65
Q19	When it's my turn in class to engage in speaking activities, I forget all I've studied.	26.17	18.22	38.23	16.82
Q20	Since I'm a shy person, I get anxious speaking in front of other people. I don't feel like participating in class speaking exercises in the English language.	32.18	32.44	20.22	15.34
Average		31%	28%	26%	15%

According to Table 6, 33.15 percent of students agreed with this statement, and 34.24 percent strongly agreed. They expressed concern about other students making fun of them whenever they speak English. This indicates that more than 60% of the students agreed that expressing themselves in the target language might be intimidating because of the possibility of making errors. One of the biggest issues those students face while attempting to speak the target languages. 18.02% of the students disagree, and 14.34% of them strongly disagreed, on the existence of this issue. Around 23.15% of the students fully agreed with question 5, "I do not have enough confidence when speaking in English," while another 24.88% somewhat agreed. Because they admitted to lacking confidence whenever speaking English with other students in the English department, it might be reported that more than 40% of the participants accepted that self-confidence is one of the difficulties they face whenever communicating in English. Yet, 38.15% of those surveyed disagreed, and 12.27% strongly disagreed that they had such an issue. The response of the third item "Anyone who asks me a question in English makes me nervous" reveals that 32.76% of the students completely agreed and 36.98% felt that their anxiety was excessive in class. According to this item "I feel anxious when I speak English because of the fear of making grammatical mistakes." 28.15 percent and 12.18 percent of participants opposed or strongly disagreed with encountering this challenge. With regard to 34.12% of the pupils agreed and 26.87% completely agreed that they lacked grammatical skills, which had an impact on their speaking skills. This skill might be viewed as one of the challenges that occasionally get in their way whenever attempting to speak the language. However, a little over 24.18% disapproved, and 12.22% strongly disapproved, while 34.7% took no view. This indicates that while some students had pronunciation issues, others did not.

It was found out that roughly 34.87% of the students agreed and 27.24% strongly agreed that they are anxious of making incorrect pronunciation. It wasn't excellent whenever it came to the statement, "I feel anxious when I speak English, because of the fear of making pronunciation mistakes." Although 15.98% of learners strongly disagreed with having this sort of shortcoming, 12.26% of the students disapproved. This indicates that learners struggle with pronunciation and find it challenging to use long words. This might be viewed as a challenge that adversely affects their ability to communicate verbally. I'm worried about making mistakes when speaking in class, according to the response to the item. The results revealed that around 15.26% of the students felt that committing errors was one of the obstacles they encountered to verbally expressing thoughts and arguments regarding any issue whenever speaking the language, and approximately 25.87% strongly agreed with this statement. This is why I choose to maintain my mouth shut. Around 13.98% of them disapproved, though, and 37.65% of them strongly disapproved. In accordance with item 12 "It's important for me to learn English since it will make it easier for me to communicate with people who speak English." This indicates that the majority of students are concerned about making mistakes.

It was found out that 34.27% of the students agreed that they face this issue. 35.23% of students answered strongly agreed that they experience difficulties when interacting with other speakers of English. However, 16.28% of them disagreed with it, and 11.92% strongly disapproved that they had this issue.

This demonstrates that almost all students concur that they struggle with vocabulary and suitable words. Additionally, the responses to item 2 of the survey showed that 28.14% of the students agreed, and 29.67% even completely agreed with the following statement: "English learners will need to speak English professionally, so learning the language is crucial." However, between 15.12% and 18.25% of students strongly disagreed with this statement. This indicates that about a third of the students are motivated by their job. Additionally, the item "I forget everything I have learned when it's my turn to participate in speaking exercises in class" looked at the students' access to chances to practice language skills outside of the classroom. According to the findings, 18.22% of the students agreed with this statement, and 26.17 percent strongly agreed. They also stated that they do not have the opportunity for practicing speaking outside of the learning environment. Only 38.23% and 16.22% of the students strongly disagreed of having the opportunity to express themselves and interact in class, whether they were in or out of university. This indicates that roughly 42% of the students said they had little opportunity for practicing and enhance their speaking abilities in a classroom setting. According to responses to question 7, "I think that, speaking in English is a very difficult task," was agreed upon by roughly 28.22% of the students and highly agreed with by 32.12% of them. Only 32.33% of the participants disagreed, and 16.44% of those strongly disagreed. This appears to imply that more than two-fifths of the students strongly agreed and agreed that this issue his appears to imply that more than two-fifths of the students strongly agreed and agreed that this issue needed to be tackled.

Conclusion

In summary, psychological issues that Libyan EFL students encounter both in and outside of the classrooms have an impact on how fluently they speak English. These elements may have a big influence on their ability to learn a language and general comfort levels when speaking English. Anxiety represents one of the key psychological causes. Because they are afraid of making mistakes or being criticized by others, many Libyan students find speaking English to be stressful. The stress of having to function effectively in interpersonal or educational settings might make this anxiety worse. Students may avoid speaking English or find it difficult to do so fluently as a consequence, which will prevent them from developing their language skills.

Self-assurance is yet another essential component. Students may experience psychological obstacles as a result of their absence of confidence, which might stop them from participating fully in English discussions and hinder their ability to improve their fluency. According to the research findings, undergraduate students

struggle with a variety of issues related to their ability to speak English. These issues include linguistic, psychological, and classroom environmental factors. Following evaluation of the research findings, it became clear that respondents thought that psychological variables were the most important and the biggest obstacle limiting their ability to communicate in English, then followed by classroom circumstances and, finally, linguistic variables. All of the speaking challenges were broken down into other distinct issues that the student was truly dealing with. The biggest obstacle preventing English-language students from speaking the language fluently was their fear of making mistakes. In order to tackle these psychological issues and assist Libyan students in becoming more fluent English speakers, friendly and inclusive learning environments must be established. Lecturers might use communicative methods of instruction that place a strong emphasis on speaking tasks and offer students lots of chances to practice their English in a relaxed classroom environment. Students' confidence may be increased and their nervousness can be decreased by encouragement, positive reinforcement, and constructive criticism.

Recommendation

The researcher found out some psychological issues that face EFL students at Azzaytuna University in Faculty of Languages and Translation. He suggested some recommendation to tackle these difficulties as follow:

- efficient instructional techniques must be used,
- exposure to actual English must be encouraged,
- practice time must be abundant,
- and attitudes among learners must be positive. Hence, the Administration of Azzaytuna University can help more Libyan students in their quest for English language proficiency by comprehending and resolving these psychological issues.

References

- Al-Qaderi, I.(2019)** "EFL for Survival Outside the L1 Environment: An Empirical Study of Arab High School Learners," *Sino-US Engl. Teach.*, vol. 14, no. 7, pp. 425–435, 2017.
- Namaziandost, E. and Nasri, M.(2018)** "The impact of social media on EFL learners' speaking skill: a survey study involving EFL teachers and students," *J. Appl. Linguist. Lang. Res.*, vol. 6, no. 3, pp. 199–215
- Ahmed, A. A.(2018)** "Washback: Examining English language teaching and learning in Libyan secondary school education," PhD Thesis, University of Huddersfield
- Hamad, K. Q. Seyyedi, K. and others,(2020)** "Communication challenges facing Soran University students in speaking English as a Foreign Language," *Int. J. Linguist. Lit. Transl.*, vol. 3, no. 8, pp. 40–53
- Qureshi, H. Javed, F. and Baig, S.(2020)** "The Effect of Psychological Factors on English Speaking Performance of Students,"

Leong, L. M. and Ahmadi, S. M.(21017) “An analysis of factors influencing learners’ English speaking skill”.

Asswail, S. E.(2020) “An Investigation into the Challenges EFL Libyan University Students Encounter in English Speaking Classroom,” PhD Thesis، الزاوية، جامعة

Aloreibi, A. and Carey, M. D.(2017) “English language teaching in Libya after Gaddafi,” *Engl. Lang. Educ. Policy Middle East North Afr.*، pp. 93–114، doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-46778-8_7.

Nijat, N. Atifnigar, H. Chandran, KSelvan, S. L. T. and Subramonie, V.(2019)، “Psychological factors that affect English speaking performance among Malaysian primary school pupils,” *Am. Int. J. Educ. Linguist. Res.*، vol. 2، no. 2، pp. 55–68، doi: <https://doi.org/10.46545/aijeler.v2i2.117>.

Alaraj, M. M.(2017) “EFL speaking acquisition: Identifying problems، suggesting learning strategies، and examining their effect on students’ speaking fluency,” *Int. J. Soc. Sci.*

Humanit. Invent.، vol. 4، no. 1، pp. 3215–3221،

Irfani B and others.(2018) 'Speaking Performance of Islamic Boarding School and Public School-Based Graduates: A Comparative Study,' *JEELS J. Engl. Educ. Linguist. Stud.*، vol. 5، no. 1، pp. 97–113، doi: <https://doi.org/10.30762/jeels.v5i1.558>.

Bourezzane, N.(2014)، “Some Psychological Factors that Hinder Students’ Participation in Learner- Centered EFL Oral Classroom Activities Case Study: First Year LMD Students of English، University of Biskra”.

Huwari, I.(2019)، “Problems faced by Jordanian undergraduate students in speaking English,” *Int. J. Innov. Creat. Change*، vol. 8، no. 9، pp. 203–217.

Zrekat Y. and Al-Sohbani, Y.(2020)، “Arab EFL University learners’ perceptions of the factors hindering them to speak English fluently,” *J. Lang. Linguist. Stud.*، vol. 18، no. 1، pp. 775790.

Haidara, Y.(2016)، “Psychological Factor Affecting English Speaking Performance for the English Learners in Indonesia,” *Univers. J. Educ. Res.*، vol. 4، no. 7، pp. 1501–1505.

Al Nakhalah, A. M. M.(2016)، “Problems and difficulties of speaking that encounter English language students at Al Quds Open University,” *Int. J. Humanit. Soc. Sci. Invent.*، vol. 5، no.12، pp. 96–101.

Suwaed, H.(2019)، “Beyond English Language Classroom: An Investigation into Libyan Undergraduate Petroleum Engineering Students Improving of Language skills,” *Lang. Transl.*، vol. 7، no. 4، pp. 68–77.

Astuti, P. and Lammers, J. C.(2017)، “Making EFL instruction more CLT-oriented through individual accountability in cooperative learning,” *TEFLIN J.*، vol. 28، no. 2، pp. 236–259.

Sutarsyah, C.(2017), “An analysis of student’s speaking anxiety and its effect on speaking performance,” *IJELTAL Indones. J. Engl. Lang. Teach. Appl. Linguist.*, vol. 1, no. 2, pp. 143–152, doi: <http://dx.doi.org/10.21093/ijeltal.v1i2.14>.

Abduh, M. Y. and. Khan, M. O(2023), “Exploring Speaking Skills Strategies Adopted by Saudi EFL Learners and the Psychological Communication Challenges Encountered,” *J. Reatt. Ther. Dev. Divers.*, vol. 6, no. 3s, pp. 698–707.

Mukarromah, I.(2022), “A Study on Speaking Difficulties Encountered by Third Semester of English Department Students of University of Islam Malang”.

Halali, A. A. S. Ismail, L, Samad, A. A, Razali, A. B, and Noordin, N.(2021), “Mediating Effectsof Communication Language Anxiety and Prior Learning Experience on Academic Listeningof Libyan Students in Malaysian Higher Education.” *Rev. Int. Geogr. Educ. Online*, vol. 11, no. 12.

Musa, M.(2023), “Factors Influencing Students Attitudes towards Learning English as a Foreign Language in Tertiary Institutions in Zanzibar, Tanzania,” *Int. J. Linguist.*, vol. 4, no. 1, pp.14–26, doi: <https://doi.org/10.47604/ijl.1840>.

Guebba, B.(2020), “The Correlation between Moroccan EFL Learners’ Attitudes towards Speakingin the Classroom and their Speaking Proficiency,” *Int. J. Linguist. Transl. Stud.*, vol. 1, no. 3, pp. 58–80, doi: <https://doi.org/10.36892/ijlts.v1i3.40>.

Haroun A, and Othman, A.-D.(2020), “Difficulties Facing Libyan Universities Students in Learning English Language Conversations(A case Study of the Faculty of Education-Al-Mar at University of Benghazi),” *Glob. LibyanJournal*, no. 46.

Four Corners Series Theoretic Evaluation: A Schema-Based Approach

Abdussalam Salih Khallafallah Emhemed
Azzaytuna University, Libya

Abstract: The textbooks play an important role in EFL contexts. The present study aims to investigate the constituting schemata of Four Corners series relying on micro structural approach to schema theory. To this end, 24 reading sections of FC1 and FC2 (each book consisted of 12 reading comprehension sections) were evaluated in terms of their schemata forming the texts. Following this, the schemata were codified and categorized into three main domains including semantic, syntactic and parasyntactic. Subsequently, the genera and species of these domains were specified and codified. The study initially identified the types and tokens of the three domains in each book and then the comparison was made between the two. The results of the study revealed that the two textbooks differed significantly from each other at three domains of semantic, syntactic and parasyntactic. Furthermore, the findings are discussed and suggestions are made for future research.

Keywords: domain; genera; schema theory; types; tokens

1. Introduction

It is thought that textbooks play an important role in EFL context. In every classroom setting, textbooks are known as the second important factor after teacher's role (Riazi, 2002). Teachers can choose the course syllabus and manage the time effectively by employing an appropriate textbook in their classrooms. Furthermore, learners also tend to have a textbook since they consider the learning task as a serious action for which they try to set their purposes during the course of study (Nunan, 1989). In addition, Ur (1996) believes that following a textbook may bring prestige for its user.

To develop and prepare an appropriate material for a course of study is often considered as a challenging task; however, a large number of available textbooks in the market help teachers select the one which they find the most appropriate of all. This task in fact requires a clear and significant evaluation that no one can neglect its importance (Sahragard et al., 2009). Successive evaluation of textbooks helps both teachers and policy makers not only discriminate them from each other but also spot their strong and weak points to select the one that mostly fits to the intended classroom setting (Nunan, 1989).

Various researchers have given several principles for making the most use of accessible textbooks. For instance, according to Cunningsworth (1995), an author of a textbook should consider a number of factors including learners' needs, learners' effective use of language and the ease of learning process. A complimentary criterion for evaluation refers to that of Nunan (1989) which provides a list of successful listening, speaking, reading and writing.

Khodadady(2008a) suggests a schema-based textual analysis for the evaluation of textbooks, which is the focus of the present study. He believes that learners' listening and reading skills can be evaluated and assessed by applying either a macro structural or a micro structural approach through the schema theory. According to Poplin(1988) as cited in Khodadady(2008a), in the macro structural approach of schema theory, schema is considered as the knowledge of structural pattern of various texts such as whether being expository or narratives. In contrast to the macro structural approach of schema theory, in the micro structural approach, schema is defined as a word whose combination with other words in an unmodified text reflects the concept that the writer of that text tends to convey(Khodadady & Herriman, 2000).

Texts developed by text designers are mostly based on modifying and changing the words of the texts rather than the text itself; therefore, the macro structural approach failed to assess the comprehension ability of readers(Khodadady, 2008a). However, the micro structural approach was found to develop a reliable and valid pattern for designing proficiency and achievement tests(Khodadady & Seif, 2006).

1.1 Schema Theory

Recent studies on reading process reveal that one of the most important purposes in EFL teaching and learning contexts is reading comprehension skill in particular(Anderson & Pearson, 2004; Nuttal, 1996). According to Goodman(1970):

Reading is a selective process. It involves partial use of available minimal language cues selected from perceptual input on the basis of the reader's expectation. As this partial information is processed, tentative decisions are made to be confirmed, rejected or refined as reading progresses(p. 260).

Pedagogically, while reading a text, readers make use of some ideas, information and beliefs to make linguistic predictions and to facilitate the integration of new information from the current text into their pre-existing knowledge. Having a good reading skill is dependent on a mutual interaction between the reader's existing linguistic knowledge and his or her current knowledge, which is known as schema. "Schema is a set of interrelated features which are associated with an entity or concept"(Field, 2003). In order to understand the text, readers try to relate the new knowledge from the text into their pre-existing schemata(Wallace, 2001). When the schemata are activated, it enables a person to comprehend something, because it is integrated to patterns of knowledge that he or she already knows(Harmer, 2001).

According to schema theory, when a person gains knowledge, he or she tries to relate the newly gained knowledge into some structures in memory helping her/him make sense of that knowledge(Khemlani, 2000). It is also claimed that firstly, information is broken down into generalizable chunks and then they are

categorically stored in brain for later retrieval. Therefore, schema is known as a single word working along with other words in order to establish the genuine text whether written or uttered for being read or heard under certain situations at specific settings (Khodadady & Seif, 2006).

1.2 Macro structural and Micro structural approaches to schema theory

Schemata theory explains how readers understand and comprehend written texts through two approaches i.e., macro and micro structural approaches. In the former approach, which is known as top-down, readers integrate the information of the given text into their background knowledge in order to comprehend the text. Therefore, it assumed schemata as broad terms such as genre or topic. The micro structural approach, however, known as the bottom-up approach adopts words and phrases as schemata the comprehension of which explains the reading comprehension ability of language readers. One can consider the schema-based instruction (SBI) as a language teaching approach relying on the notion that learners can comprehend a text more effectively if they have enough familiarity with the sense of each word known as schemata used in the text by the writer. In micro structural approach of schema theory, Khodadady (2008b) sees Schemata as key components of translation, with three major categories referred to as semantic, syntactic, and para syntactic. These domains are broken down into different subcategories in order to account for their potential distinctive roles.

1.3 Semantic Schemata

Semantic schemata refer to single words of a given text the meanings of which do not depend on other schemata of the text. Semantic schemata as a domain consist of four genera including verbs, nouns, adjectives and adverbs referred to as open-set items (Khodadady & Lagzian, 2013). According to Khodadady (2008a), semantic schemata are few in frequency (i.e. token) and many in number (i.e. type) because writers or speakers make use of new verbs, nouns, adjectives and adverbs when they want to express new thoughts, feelings, and attitudes writing or speaking about a new topic. Table 1 presents the genera of semantic domain along with their kinds.

Table 1. The genera of semantic domain along with their kinds

Genera	Kinds
Adjectives	Agentive, Comparative, Dative, Derivational, Nominal, Simple, Superlative
Adverbs	Comparative, Derivational, Simple, Superlative
Nouns	Adjectival, Complex, Compound, Conversion, Derivational, Gerund, Nominal, Simple

Verbs Complex, Derivational, Phrasal, Simple, Slang

Syntactic Schemata

Unlike semantic schemata, syntactic schemata are referred to as close-set items including conjunctions, determiners, pronouns, auxiliaries and modals (Quirk, et al., 1985). These types of schemata are many in token but few in type and provide readers or listeners with a limited set of items that enables them to express what the writers or speakers intend to convey through connecting the semantic schemata together (Khodadady, et al., 2012). Table 2 presents the genera of syntactic domain along with their kinds.

Table 2. The genera of syntactic domain along with their kinds

Genera	Kinds
Conjunctions	Phrasal, Simple
Determiners	Demonstrative, Interrogative, Numeral, Possessive, Quantifying, Ranking, Specifying
Prepositions	complex, compound, phrasal, simple
Pronouns	demonstrative, interrogative, object, possessive, reflexive, relative, subject, unspecified
Syntactic verb	past auxiliary, present continuous auxiliary, present auxiliary, future auxiliary, past phrasal auxiliary, past perfect phrasal auxiliary, modal(present), and modal(past)

1.4 Parasyntactic Schemata

The parasyntactic domain of schemata consists of seven genera including abbreviations, interjections, names, numerals, para-adverbs, particles, and symbols (Khodadady & Lagzian, 2013). The types that form the kinds of parasyntactic domain are many in types but few in tokens. Table 3 presents the genera of parasyntactic domain along with their types.

Table 3. The genera of parasyntactic domain along with their types

Genera	Kinds
Abbreviations	Abbreviations; acronyms
Interjections	Simple
Names	Full, Labeling, Organizational, Single, Titles
Numerals	Alphabetic, Digital, Roman, Year
Para-adverbs	Additive, Contrasting, Emphatic, Exemplifying, Frequency, Intensifying, Interrogative, Location, Manner, Negation/Approval, Prepositional, Referential, Time
Particle	Complex, Simple
Symbols	Conventional, Scientific

Although there have been a number of studies conducted on exploring the effectiveness of schema theory e.g.(Khodadady, et al., 2012; Khodadady & Elahi, 2012) a brief review of relevant studies in the field reveals that few research has been done to evaluate and compare textbooks through micro structural approach of schema theory. The present study tends to evaluate *Four Corners 1*(FC1) and *Four Corners 2*(FC2) written by Richards and Bohlke in 2012. *Four Corners* series is claimed to “combine effective methodology, a clear design, and a practical ‘can-do’ approach, giving students the language and confidence they need to communicate accurately and fluently in English”(Richards & Bohlke, 2012 written on the back cover of the book). The aim of the current study is to evaluate and compare the reading sections of *Four Corners 1* and *Four Corners 2* by applying a microstructural approach of schema theory introduced by Khodadady(2008a). The researcher within current study endeavors to answer the following questions:

Q1: What is the number of schema tokens and types present in the reading comprehension passages of Four Corners 1?

Q2: What is the number of schema tokens and types present in the reading comprehension passages of Four Corners 2?

Q3: What schema types are common and distinct to Four Corners 1 and Four Corners 2?

2. Methodology

2.1 Materials

Four Corners 1(Richards & Bohlke, 2012) and Four Corners 2(Richards & Bohlke, 2012) were analyzed to determine the beginner and low intermediate reading comprehension ability from the MICAST perspective. Each book consists of 12 reading comprehension passages whose titles are presented in Table 4.

Table 4. Titles of reading passages presented in the two textbooks

No	Four Corners 1	Four Corners 2
1	Names and Jobs	Free Time
2	Family and Friends	People's Profiles
3	Favorite Things	Where Would You Like to Go?
4	My Weekend	What a Home!
5	Online Fun	Don't Stress out!
6	Work and Study	Popular TV
7	Favorite Food	A Shopper's Paradise
8	A Great Place to Visit	The Best Place to Go
9	What's New?	Making a Difference
10	I Saw a Great Movie.	Restaurant Experiences
11	Travel Experiences	Musicians from around the World
12	Birthdays	Dreams and Aspirations4

Authors of Four Corners series have based their textbooks on Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. This framework explains comprehensively what language learners have to do in order to use language communicatively.

2.2 Procedures

The full texts of the 24 passages were typed and broken into their constituting schemata, i.e., words comprising the passages, based on their positions within the texts. These schemata were categorized one by one into three main domains including semantic, syntactic and parasyntactic and then they were assigned to some subcategories. The genera and species of these domains were specified and codified in Microsoft office excel(2007). During the process of codification, various inflected forms of a single schema were accounted as its tokens. For instance, the English schemata, *name* and *names* were counted as the token of the noun schema *name*. Assigning the type of a single schema was based on its meaning and syntactic role within the sequence in which it appeared in the text.

Schemata connected by a hyphen were also considered as a single schema type. According to Allen(1990) as cited in Khodadady(2008a) the hyphen used to combine two schemata into one, shows that the two connected schemata have a syntactic link with each other.

2.3 Data Analysis

The schemata were subsequently analyzed and classified in terms of their domains, the genera to which they belong, and the kinds they include. Then a Pearson Chi-Square test was used to study whether there was a significant difference among the schemata of the reading sections of FC1 and FC2 in terms of their domains of semantic, syntactic and parasyntactic. SPSS version 16 was employed to run all statistical analyses.

3. Results

An analysis was performed on the total frequency of words used in the reading sections of both FC1 and FC2 and comparisons were subsequently made between the two. Since the total number of words comprising the reading sections of these books were not the same, percentage was employed to describe the data. As it can be seen in Table 5, the excess percent of words in FC2 equals 17.75, which means that the author of this book used more words compared to FC1.

Table 5. Total frequency of words in FC1 and FC2

Books	Frequency	Percent
FC1	1,795	41.1
FC2	2,570	58.9
Total	4,365	100.0

Following the analysis of the frequency of words in the reading sections of both textbooks, an analysis was conducted to determine the number of schema

domain tokens employed in these sections. The results are presented in Tables 6 and 7 accounting for FC1 and FC2, respectively.

Table 6. Total frequency of words in FC1 and FC2

Domain	Frequency	Percent
Semantic	718	40.0
Syntactic	714	39.8
Parasyntactic	363	20.2
Total	1,795	100.0

As can be seen in Table 6, the whole content of the reading sections in FC1 consisted of 1,795 schemata tokens of which 718 are semantic(40%), 714 are syntactic(39.8%), and 363 are parasyntactic(20.2%).

Table 7. Domain tokens in FC2

Domain	Frequency	Percent
Semantic	1,117	43.5
Syntactic	1,068	41.6
Parasyntactic	385	15.0
Total	2,570	100.0

According to the results presented in Table 7, the whole content of the reading sections in FC2 consisted of 2,570 schemata tokens of which 1,117 are semantic(43.5%), 1,068 are syntactic(41.6%), and 385 are parasyntactic(15.0%).

A close examination of domain tokens in these textbooks reveals that the frequency of words in semantic and syntactic domains is nearly the same in each textbook. The number of semantic tokens in FC2(n=1117) is more than the semantic tokens in FC1(n=718). Similarly, the number of syntactic tokens in FC2(n=1068) is more than that of FC1(n=714). The difference in the total number of these tokens can refer to the fact that the total number of words used in the reading sections of FC2 was more than that of FC1. However, the frequency of parasyntactic tokens was nearly the same in both textbooks with total number of(n=385 and n=363) in FC2 and FC1, respectively. The difference between these domains is presented in Figure 1.

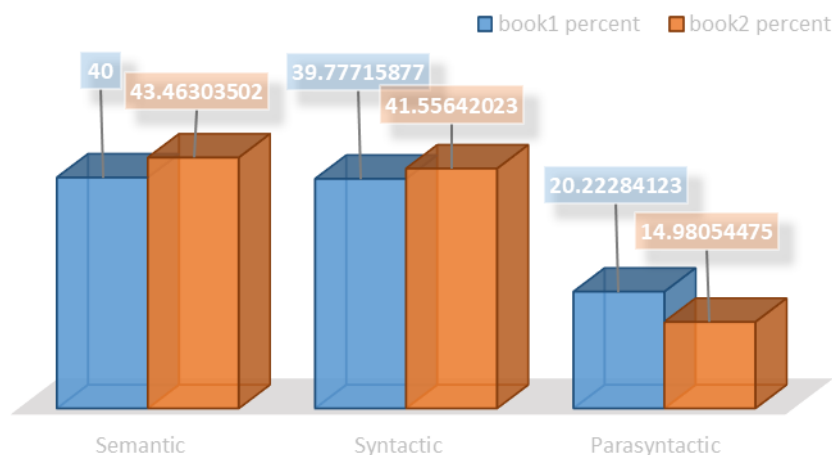


Figure 1. Difference between Domains of Reading Sections of FC1 and FC2

although FC1 and FC2 are different with regard to the ‘As presented in Figure 1 the percent with which each domain occurred ‘schemata constituting their texts throughout the whole texts are nearly the same. Semantic domain forms 40% and respectively. Syntactic domain ‘43.4% of the whole schemata in FC1 and FC2 respectively. In ‘forms 39.7% and 41.5% of the total schemata in FC1 and FC2 the total ‘ as it can be seen from the presented data ‘terms of parasynthetic domain with 20.2% and ‘percent occurrence of this domain is more than that of FC2 . respectively ‘14.98% in FC1 and FC2

A Pearson Chi-Square test was used to investigate whether there was a significant difference between the schemata of the reading sections of FC1 and FC2 in terms of their domains of semantic, syntactic and parasynthetic. The results of the test show that the difference in the number of semantic, syntactic and parasynthetic domain tokens is significant in these textbooks ($p = 0.00 < 0.05$). Therefore, it could be also statistically claimed that FC2 used significantly more schemata compared to its FC1 counterpart. Table 8 shows the results of Chi-Square test.

Table 8. Test statistics of schemata used in semantic, syntactic, and parasynthetic domains in FC1 and FC2

	Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)
Pearson Chi-Square	20.783 ^a	2	.000
Likelihood Ratio	20.563	2	.000
Linear-by-Linear Association	15.116	1	.000
N of Valid Cases	4365		

As mentioned earlier, each schemata type consists of some genera. Table 9 presents the genera constituting the domains of each textbook along with their frequency and the percentage of their occurrence.

Table 9. Test statistics of schemata used in semantic, syntactic, and parasyntactic domains in FC1 and FC2

Genus Comparison		type of book		Total
		FC1	FC2	
Adjective	Count	107	151	258
	percent	6.0%	5.9%	5.9%
Adverbs	Count	11	16	27
	percent	.6%	.6%	.6%
Nouns	Count	419	614	1033
	percent	23.3%	23.9%	23.7%
Verbs	Count	181	336	517
	percent	10.1%	13.1%	11.8%
Conjunctions	Count	76	137	213
	percent	4.2%	5.3%	4.9%
Determiners	Count	269	336	605
	percent	15.0%	13.1%	13.9%
Prepositions	Count	179	315	494
	percent	10.0%	12.3%	11.3%
Pronouns	Count	124	193	317
	percent	6.9%	7.5%	7.3%
Syntactic verbs	Count	66	87	153
	percent	3.7%	3.4%	3.5%
Abbreviations	Count	98	58	156
	percent	5.5%	2.3%	3.6%
Interjections	Count	3	3	6
	percent	.2%	.1%	.1%
Names	Count	124	161	285
	percent	6.9%	6.3%	6.5%
Numerals	Count	85	49	134
	percent	4.7%	1.9%	3.1%
Para-adverbs	Count	53	111	164
	percent	3.0%	4.3%	3.8%
Symbols	Count	0	3	3
	percent	0.0%	.1%	.1%
total	Count	1795	2570	4365
	percent	100.0%	100.0%	100.0%

In FC1, the schemata tokens in semantic domain were 718, which consisted of 107 adjectives(6.0%), 11 adverbs(0.6%), 419 nouns(23.3%), and 181 verbs(10.1%). The syntactic domain which was identified to have 714 tokens consisted of 76 conjunctions(4.2%), 269 determiners(15.0%), 179 prepositions(10.0%), 124 pronouns(6.9%), and 66 syntactic verbs(3.7%). The parasyntactic domain had a frequency of 363 tokens consisted of 98 abbreviations(5.5%), 3 interjections(0.2%), 124 names(6.9%), 85 numerals(4.7%), 53 para-adverbs(3.7%).

In FC2, the schemata tokens constituting the semantic domain were 1,117, which consisted of 151 adjectives(5.9%), 16 adverbs(0.6%), 614 nouns(23.9%), and 336 verbs(13.1%). The syntactic domain with 1,068 tokens consisted of 137 conjunctions(5.3%), 336 determiners(13.1%), 315 prepositions(12.3%), 193 pronouns(7.5%), and 87 syntactic verbs(3.4%). The schemata in parasyntactic domain were 385 which consisted of 58 abbreviations(2.3%), 3 interjections(0.1%), 161 names(6.3%), 49 numerals(1.9%), 111 para-adverbs(4.3%), and 3 symbols(0.1%).

As it can be seen in the data presented in Table 8, the genera constituting each domain *i.e.*, *semantic*, *syntactic*, and *parasyntactic* differed in terms of the frequency in each textbook. In all, the frequency of genera comprising domains of FC2 is more than that of FC1 except *pronouns*, *abbreviations*, and *numerals* that were employed more frequently in FC1 than FC2. From among the genera listed in Table 8, *nouns* had the highest frequency in both textbooks with total numbers of 419 and 614 in FC1 and FC2, respectively. Furthermore, the genera used less frequently compared to other genera in both textbooks were *interjections* and *symbols* both of which constituted the parasyntactic domain. *Interjections* were used with 3 attestations in each textbook, and *symbols* had a frequency of 3 instances in FC2 while they were not observed in FC1 at all. The difference in percentage occurrence among different genera of FC1 and FC2 were presented in Table 10.

Table 10. Comparison of percentage occurrence among genera of FC1 and FC2

Genus	FC1	FC2	Difference
	percent	percent	
Nouns	23.3	23.9	-0.55
Determiners	15.0	13.1	1.91
Verbs	10.1	13.1	-2.99
Prepositions	10.0	12.3	-2.28
Pronouns	6.9	7.5	-0.60
Names	6.9	6.3	0.64
Adjective	6.0	5.9	0.09
Abbreviations	5.5	2.3	3.20
Numerals	4.7	1.9	2.83
Conjunctions	4.2	5.3	-1.10
Syntactic verbs	3.7	3.4	0.29

Para-adverbs	3.0	4.3	-1.37
Adverbs	0.6	0.6	-0.01
Interjections	0.2	0.1	0.05
Symbols	0.0	.1	-0.12

The genus comparison among domains of the two textbooks are presented in Figure2.

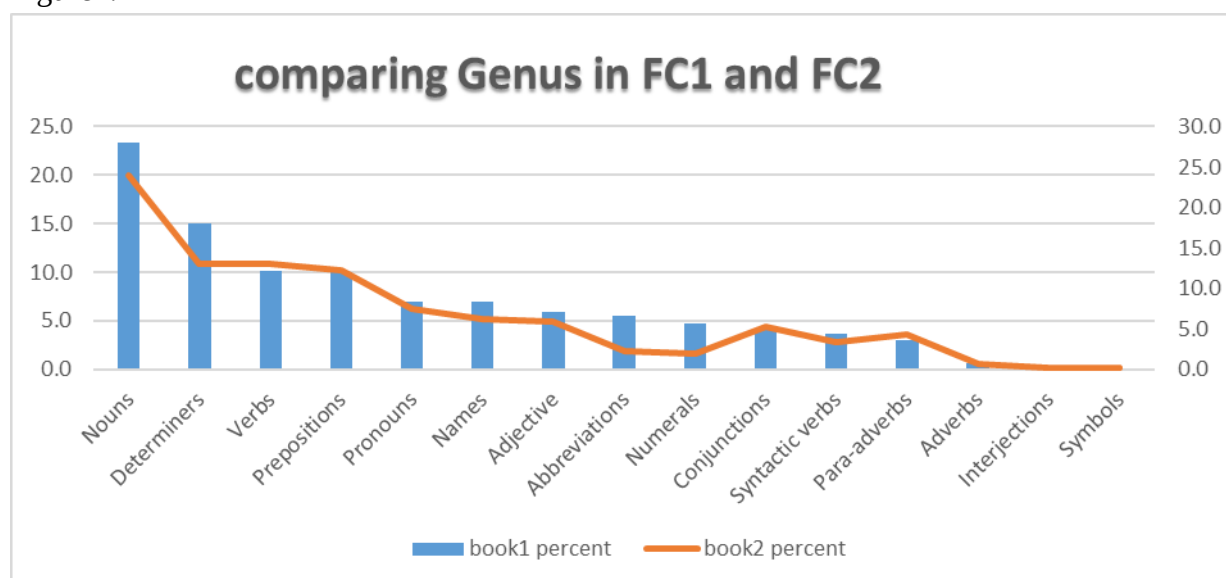


Figure 2. Genus Comparison among Domains of the Two Textbooks

Also, a Pearson Chi-Square test was employed to investigate whether these two textbooks differed statistically in terms of the genera tokens used in their reading sections. The descriptive statistics indicated that reading passages of these books were significantly different from each other with regard to the genera constituting its domains ($p = .001 > 0.05$). Table 11 shows the results of Chi-Square test.

Table 11. Test statistics of genera tokens constituting the semantic, syntactic, and parasyntactic domains in FC1 and FC2

	Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)
Pearson Chi-Square	85.274 ^a	14	.000
Likelihood Ratio	85.578	14	.000
Linear-by-Linear Association	11.547	1	.001
N of Valid Cases	4365		

As presented in Tables 1 to 3, each domain consists of some genera each of which includes some constituting types. The types comprising the genera were identified

in each textbook. The frequency of types in each domain is explained in more details in the following paragraphs for each textbook separately.

3.1 Species types of semantic domain in FC1

The semantic domain of FC1 included 24 types. The largest number of species comprising semantic domain belonged to simple noun species(18.3%) while the least number of species forming the semantic domain belonged to phrasal verbs(present participle) with a percentage occurrence of(0.1%). In the semantic domain of FC2, the six species of noun genus had 418 types. The simple noun was the most frequently used species(18.3%) and the least frequently used species were adjectival and nominal nouns with only one attestation for each. The eight types of verb genus included 181 types. The largest number belonged to simple verbs(5.4%) and the least number belonged to phrasal verbs(present participle) having only one attestation. The eight species of adjective genus consisted of 111 types. The most frequently occurring adjective type was simple adjective(3.4%) and the least frequently occurring adjectives were dative and superlative adjectives with only one attestation for each type. The three species of adverbs i.e., complex, derivational, and simple had 12 types with the same percentage of occurrence(0.2%).

3.2 Species types of syntactic domain in FC1

The syntactic domain of FC1 consisted of 21 types. The largest number of species in syntactic domain belonged to simple prepositions(9.7%) while the least number belonged to complex preposition and specified pronoun each occurred only once in the whole content of the reading sections of FC1. The three species of preposition genus had 179 types. The most frequently used type was the simple preposition(9.7%) and the least frequently used was the complex preposition with only one attestation. The six species of determiner genus included 269 types out of which specifying determiners had the largest number(7.1%) and demonstrative determiners had the least number(0.5%). The seven species of pronoun genus consisted of 124 types. The largest number belonged to the subject pronoun(4.8%) and the least number belonged to specified pronoun with only one attestation. Conjunctions were identified to have only one species i.e., simple conjunction with 76 types constituting 4.2% of the whole content. The four species of the syntactic verb genus had 66 types. The largest number belonged to the present auxiliary(3.2%) and the least number belonged to present phrasal auxiliary with only two attestations.

3.3 Species types of parasyntactic domain in FC1

The parasyntactic domain of FC1 included 15 species. The largest number of species in parasyntactic domain belonged to single names(5.6%) while the least number belonged to manner and prepositional para-adverbs with only one attestation for each type. The three species of name genus had 140 types. The largest number belonged to single names(5.6%) and the least number belonged to organizational names(0.3%). The two species of abbreviation had 98 types in which

abbreviation was used 97 times and the acronym was used with only one attestation. The two species of numeral had 69 types. The digital numeral had a percentage occurrence of(3.7%) and the year numeral had a percentage occurrence of(0.1%) with only two attestations. The seven species of para-adverb genus had 41 types. The largest number belonged to intensifying para-adverbs(1%) and the least number belonged to manner and prepositional para-adverbs with only one attestation for each type.

3.4 Species types of semantic domain in FC2

The semantic domain of FC1 included 27 species. The largest number of species in syntactic domain belonged to simple nouns(18.2%) while the least number of types forming the semantic domain belonged to agentive, agentive complex, nominal adjectives and derivational and phrasal verbs with total frequency of 1 for each species. In the semantic domain of FC2, the six types of noun genus had 614 types that the largest number of these noun types referred to simple nouns and the least number referred to complex and nominal nouns. The ten species of verb genus had 373 types the largest number of which belonged to simple verbs while the least number belonged to derivational and phrasal verbs. The ten species of adjective genus had 151 types that the largest number belonged to simple adjective and agentive, agentive complex, and nominal had the least number of occurrence. The three species of adverb genus had 16 types the largest number of which belonged to the derivational adverb and the least number belonged to complex and simple adverbs each of which had a frequency occurrence of 2.

3.5 Species types of syntactic domain in FC2

The syntactic domain of FC2 consisted of 21 types. The largest number of types in syntactic domain belonged to simple prepositions(11.7%) and the least number belonged to interrogative and possessive pronouns each had a frequency of 1 in the whole content of reading sections of FC2. The three types of prepositions included 309 types in which simple prepositions had the largest frequency(11.7%) and complex prepositions had the least frequency(0.1%). The six species of determiners consisted of 342 types, the largest number of which belonged to specifying determiners(7.8%) while the least number belonged to ranking determiners(0.1%). Conjunctions that were only occurred in simple form had 136 types. The eight species of pronoun genus included 193 types. The largest number of these pronoun types belonged to subject pronouns(4.7%) and the least number belonged to interrogative and possessive pronouns with only one attestation for each. The four species of the syntactic verb genus had 87 types. The largest number belonged to present auxiliary(2.4%) and the least number belonged to modal(past) with a percentage occurrence of(0.1%).

3.6 Species types of parasyntactic domain in FC2

The parasyntactic domain of FC2 included 19 species. The largest number of kinds in parasyntactic domain belonged to single names(4.9%) and the least number belonged to alphabetic numerals with only one attestation. The five species of the name genus had 161 types. The largest number belonged to single

names(4.9%) and the least number belonged to title names(0.1%). Abbreviations were identified to have 58 types in the whole content of FC2. The three species of numeral genus consisted of 49 types. The most frequently used numerals were digital numerals(1.6%) and the least frequently used one was alphabetic numeral with only one attestation. The eight species of para-adverb genus included 111 types. The intensifying para-adverbs had the largest frequency(1.3%) and the exemplifying para-adverbs had the least frequency(0.1%). The symbol genus had only one type i.e., conventional with only 3 attestations.

4. Discussion

Recently a number of research have evaluated available textbooks with regard to their effectiveness from different perspectives. Few research however has focused on the whole content forming the textbooks to make them as effective as possible. To the present researchers, it was highly significant to investigate and evaluate the content comprising the two textbooks i.e., FC1 and FC2, through making comparison between the elements constituting their texts. This aim was achieved based on the micro structural approach of schema theory.

Anderson(1977) who is an educational psychologist had an essential role in introducing the schema theory to the educational setting. He proposed that schemata are considered as a form of manifestation for complicated knowledge and can account for how the acquisition of new knowledge is influenced by old knowledge. Following this, schema theory was used as a means for comprehending and describing the reading process, where it served an important role for bottom-up and top-down approaches toward learners' reading comprehension abilities. It is based on this notion that the reading comprehension ability is dependent not only on understanding each schema(bottom-up), but also finding out the semantic, syntactic, and discursal relationships of that schema with other schemata forming the text(top-down).

Schema theory is considered as a means to explain and facilitate reading comprehension process through highlighting the fact that texts are made from different schemata(Xue, 2019). In order to understand a text, the reader should process not only the linguistic structure of the text, but also the cognitive structures of its constituting schemata(Khodadady, et al., 2012) Schema theory makes it possible to explain the schemata forming the text both linguistically and cognitively through dividing the constituting schemata into different domains.

Domain refers to a scope of knowledge in brain having a meaningful structure and is considered as a subcategory of the schema. Schemata are categorized into three main domains i.e., semantic, syntactic, and parasyntactic. These domains work together to express a given concept and make it easier for readers to comprehend a given text more effectively. The proportion of the occurrence of each domain may differ significantly from each other in a text. For example, FC1 consisted of 638 schemata types 361, 86, and 191 were semantic, syntactic, and parasyntactic, respectively. The total number of schemata types

observed in FC2 was 868 attestations that semantic, syntactic, and parasyntactic domains had frequencies of 581, 104, and 183, respectively.

4.1 Semantic schemata

The semantic schemata are considered as open-class words consisting of four genera, i.e., adjectives, adverbs, nouns, and verbs. These types of schemata are known as lexical words or content words because they form a large amount of the meaning of a given sentence. Out of 1,795 schemata tokens identified in FC1, the semantic domain had the highest frequency i.e., 718 schemata of all domains. The noun genus occupied a larger portion of semantic domain about 419 attestations, compared to other genera i.e., adjectives, adverbs, and verbs. The similar results were observed for FC2, that from among the 2,570 schemata tokens, semantic domain occurred with a total frequency of 1,117 schemata that from among its constituting genera, the noun genus was occurred with a total frequency of 614 considered as the most frequently occurring schemata in semantic domain. Noun genus includes eight species i.e., *adjectival*, *complex*, *compound*, *conversion*, *derivational*, *gerund*, *nominal*, and *simple nouns*. According to the findings of the present study, FC1 included all types of nouns except *conversion* and *gerund* nouns and FC2 had all types of nouns except *adjectival* and *conversion* nouns. In the following, other genera of semantic schemata used in readings of FC1 and FC2 are presented.

In FC1, adjectives had a frequency of 107 tokens in the semantic domain. The genus of adjectives consists of nine types, i.e., *agentive adjective*, *agentive complex adjective*, *comparative adjective*, *complex adjective*, *dative adjective*, *derivational adjective*, *nominal adjective*, *simple adjective*, and *superlative adjective*, that all were observed in the semantic domain of the texts. Another genus constituting the semantic domain is the genus of adverbs that had a total frequency of 11 schemata. The genus of adverbs encompasses five species, i.e., *comparative adverb*, *complex adverb*, *derivational adverb*, *simple adverb*, and *superlative adverb*. From among these 5 all were observed except comparative and superlative adverbs. The verb genus had a frequency of 181 attestations. It consisted of five types including *complex*, *derivational*, *phrasal*, *simple*, and *slang*. Schemata forming the texts of FC1 were identified to include all, except *slang* and *derivational*.

In FC2, adjectives were identified to have a frequency of 151 tokens. From among the species forming the genus of adjectives all were observed except *agentive*, *comparative* and *nominal adjectives*. Similar to FC1, with regard to the genus of adverb, all were identified except comparative and superlative adverbs. A total frequency of 336 attestations was estimated for the verb genus and it was found that all verb types were used in schemata of FC2, except *slang*.

Syntactic schemata

The syntactic schemata which are known as closed-class words or function words consist of five genera including *conjunctions*, *determiners*, *prepositions*,

pronouns and *syntactic verbs*. This class of words does not convey any absolute meaning, unless it appears in a sentence in order to gain meaning through interaction with other words. The syntactic schemata occurred with frequencies of 714 and 1,068 schemata tokens in FC1 and FC2, respectively. The genera of syntactic schemata used in the whole contents of FC1 and FC2 are presented in the following paragraphs.

One of the constituting genera of syntactic domain is the genus of conjunctions. Its function is to connect words or groups of words to each other. In FC1, conjunctions were used 76 times throughout the whole schemata identified in texts of FC1. Types forming the genus of conjunction are *phrasal* and *simple* conjunctions that only simple conjunctions were used. Determiners are another genus forming the syntactic domain with a frequency of 269 in the texts of FC1. Determiners consist of seven species including *demonstrative*, *interrogative*, *numeral*, *possessive*, *quantifying*, *ranking*, and *specifying determiners* all of which were observed except *interrogative* determiners. Prepositions having four types, i.e., *complex*, *compound*, *phrasal*, and *simple preposition* were repeated with 179 attestations with only *phrasal* and *simple* types. With regard to pronouns which substitute a noun or a noun phrase, 124 attestations were observed. The genus of pronouns includes eight types, i.e., *demonstrative*, *interrogative*, *object*, *possessive*, *reflexive*, *relative*, *subject*, and *unspecified pronouns* that all were observed in the schemata except *possessive* and *reflexive* ones. In terms of syntactic verbs, a total number of 66 attestations were identified, encompassing types such as *past auxiliary*, *present continuous auxiliary*, *present auxiliary*, *future auxiliary*, *past phrasal auxiliary*, *past perfect phrasal auxiliary*, *modal(present)*, and *modal(past)*. From among these types, *present* and *past auxiliary* had the highest frequency. Following this, the *present phrasal auxiliary* was the most frequently used syntactic verb.

Further analysis was performed to investigate the genera of syntactic domain in FC2 as well. Conjunctions were repeated 137 times only in simple type. Determiners had a frequency of 336, with the occurrence of all types, except *interrogative* ones. Prepositions had a frequency of 315 that similar to FC1, were only of *simple* and *phrasal* types. All types of species of pronouns were used with a total frequency of 193 attestations. In terms of syntactic verbs having frequency occurrence of 87, only *present* and *past* types were used repeatedly.

4.2 Parasyntactic schemata

The parasyntactic domain consists of two closed-class words including *adverbs* and *particles* and five open class words including *abbreviation*, *interjection*, *names*, *numerals*, and *symbols*. Parasyntactic schemata should attach to syntactic schemata in order to convey a specific meaning. The genera of parasyntactic schemata of FC1 and FC2 are presented in the following paragraphs.

One of the constituting genera of syntactic domain is the *abbreviation* genus which are known as a shortened form of a word or a phrase having two species types i.e., *abbreviations* and *antonyms*. In FC1, it was found to have a frequency of 98

by employing its two types. The abbreviation employed in the texts of FC1, were mostly negative verbs and auxiliaries and subject-verb contractions(e.g., *can't*, *isn't*, *didn't*, *it's*, *they're*). Interjections referring to words conveying particular emotion or strong feelings such as fear, sadness, joy, etc., are another genus forming the parasyntactic domain. It includes one species which is interjection and was identified to have a frequency of 3 attestations(e.g., *yay*, *how*, and *please*). Names that are known as specific and unique nouns were used 124 times across the texts. Names include three species i.e., *full name*, *single name*, and *title name* among which single names were used more frequently.(e.g., *David*, *Julia*, *Lisa*, *Alan*, etc.) Numerals are nouns or symbols representing numbers and are another constituting genus of parasyntactic domain having four species, i.e., *alphabetic*, *digital*, *roman*, and *year*. They had a total frequency of 85 in forms of *digital* and *year* numerals. Digital numbers were used more frequently than years. Para-adverbs indicate place, location, time, etc., and encompass eleven types, i.e., *additive*, *emphatic*, *frequency*, *intensifying*, *interrogative*, *manner*, *negation/approval*, *prepositional*, *referential*, *time*, and *location*. A total number of 53 attestations were identified among which *emphatic*, *interrogative*, and *location* para-adverbs were not observed at all. Particles are parasyntactic schemata following certain verbs to indicate a specific action. They consist of two types i.e., *simple* and *complex* having a total frequency of 169 with the use of simple particles more than complex ones. The symbol genus of parasyntactic domain refers to a letter or a mark representing an abstract meaning. Symbols may refer to different entities that cannot stand by themselves. In general, symbols consist of two species i.e., *conventional* and *scientific*. The results of the analysis showed that no symbols were used in the texts of FC1.

Further analysis was performed to investigate the genera of parasyntactic domain in FC2 as well. Abbreviations were repeated 58 times using both types of species. Similar to FC1, the abbreviations used in FC2, were negative verbs and auxiliaries and subject verb contractions(e.g., *don't*, *doesn't*, *I'm*, *it's*, etc.) Determiners had a frequency of 336, with the occurrence of all types, except *interrogative* ones. Prepositions had a frequency of 315 that similar to FC1, were only of *simple* and *phrasal* types. All types of pronouns were used with a total frequency of 193 attestations. In terms of syntactic verbs having frequency occurrence of 87, only *present* and *past* types were used repeatedly. With regard to interjections, having a total frequency of 3 these examples were identified i.e., *hey*, *how*, and *please*. Names were investigated to have a frequency of 161 with only *single* and *full* names occurrence. Numerals were found to have 49 schemata, in forms of *digital*, *year*, and *alphabetic*. Then, para-adverbs were identified to have a frequency of 111 in forms of all species except *interrogative*, *manner*, and *prepositional*. Particles were occurred 294 times having different schema types such as *to*, *at*, *in*, *on*, etc. Symbol genus in FC2 were conventional with a total frequency of 2 and 1 for %, respectively.

Both FC1 and FC2 were found to have a tendency to use some particular types that were rare or almost infrequent in the other textbooks. According to the results of the analysis, from among the 718 schemata types observed in FC1, 616 attestations were used uniquely by its author (i.e. they were not found in the texts of FC2). Alternatively the unique schemata found in FC2 were 1016 attestations out of a total number of 1,118 schemata types. The above results show that the two textbooks share about 102 schemata which make up 14.2% and 9.1% of all schemata in FC1 and FC2, respectively. Examples of the schemata types shared by the two textbooks include *big, blue, build, busy, children, clothes, come, cook, country, family, famous, etc.*

Interestingly, FC1 and FC2 shared mostly semantic schemata types with each other and were almost unique in terms of using syntactic and parasyntactic schemata types compared to semantic schemata types. As mentioned before, semantic schemata as a domain consist of four genera including verbs, nouns, adjectives and adverbs. The findings revealed that from among these genera, the two textbooks used common verb schema types more than other genera. Examples of these types include *buy, call, come, cook, do, find, get, go, have, like, love, make, etc.* Examples of other genera include *animals, children, friends, country, family, map, name, etc.* for nouns; *big, busy, famous, delicious, funny, good, short, etc.* for adjectives; and *early, long, usually, etc.*

In terms of syntactic schemata types the schemata used uniquely in FC1 included *can't, in front of, isn't, our, than, these, up, us, etc.* The distinct schemata types used in FC2 included *among, him, it, most, much, own, that, etc.* In terms of parasyntactic schemata types the schemata used uniquely in FC1 included *Brazil, California, DVD, for example, third, etc.* The distinct schemata used in FC2 included *ago, ATM, British, Dr., first, no, etc.*

Language learners may read a text for different purposes including gaining a specific piece of information, detailed understanding etc. As mentioned before, Four Corners series are developed based on the Common European Framework. FC1 and FC2 are classified as levels A1 and A2, respectively. According to Common European Framework, texts classified in level A1 should include the following elements in order that language learners can comprehend the text more effectively. Texts should be very short and simple, make use of a single phrase at a time, and includes basic words and phrases. The results of the analysis in the current study reveals that texts of FC1 (referred to as level A1) were occupied mostly with nouns and easy words and phrases. With regard to the texts classified as A2, Common European Framework include the following elements. According to this framework, A2 level texts should be short and simple, include familiar matters consisting of every day or the job-related language. Also, these texts are mostly consisted of international words. A close examination of the texts in FC2 confirms the notion of using international words with a considerable frequency of occurrence such as *bank, hotel, museum, restaurant, taxi, TV, etc.* All these properties are explained through the micro structural approach which considers words and phrases

constituting given texts as building blocks needed for explaining the reading comprehension ability of language learners besides explaining how to teach a given text.

FC2, compared to FC1 is designed to be used for language learners with higher English language proficiency; therefore, it is not surprising that FC2 included more schemata types and tokens in its reading sections. In contrast to FC1, the types constituting the genera of FC2 were more sophisticated and advanced to meet its learners' needs.

5. Conclusion

The present study has offered a comparative evaluation of the reading sections of *Four Corners 1* and *Four Corners 2* by applying a micro structural approach of schema theory introduced by Khodadady(2008a). The study has provided some new information about the use of schemata in the reading sections of these textbooks. The findings of the current research provided a further evidence to confirm the fact that FC2 is used for higher level students compared to FC1, it should include more variety of schemata types and tokens. In addition, it showed that nouns were the most frequently employed genera in syntactic domain while determiners and prepositions were the most frequently employed genera in syntactic domain. The names were, however, the most frequently occurring genus in parasyntactic domain.

The pedagogical implication of the findings of the present study is that they are likely to provide the material developers and language teachers with essential information. When making decisions about the course syllabus they intend to follow in their classrooms, they can prioritize the instruction of each domain based on their frequency and relative impact on the language. This can also help them meet the specific needs of their group of learners(Jian-ping & Li-sha, 2016).

This study's findings can be highly beneficial for those involved in teaching and learning foreign languages.

6. Recommendations

It is recommended that professors consider schemata as basic units of language that through their interaction sentences are made in order to make their teaching tasks more interesting and feasible.

References

- Allen, R. E.(Ed.).(1990). The concise Oxford dictionary of current English(8th Edition.). In. E. Khodadady. *Schema-based textual analysis of domain-controlled authentic texts*.(pp. 431-446). Iranian Journal of Language Studies.
- Anderson, R. C.(1977). *The Notion of Schemata and the Educational Enterprise*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Anderson, C., & D. Pearson.(2004). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson(Ed.), *Handbook of reading research*(pp. 255-292). New York: Longman.
- Cunningsworth, A.(1995). *Choosing Your Coursebook*. Oxford, Heinemann.

- Field, J.(2003). *Psycholinguistics: A resource book for students*. London: Routledge.
- Goodman, K.(1970). Reading as a psychological guessing game. In H. Singer and R. b. Ruddell(Eds), *Theoretical models and Processes of Reading*. Newark, N.J.: International reading Association.
- Harmer, J.(2001). *The practice of English language teaching*(3rd Edition). Essex: Pearson Education.
- Jian-ping, L., & Li-sha, Z.(2016) The application of schema theory to English reading teaching in junior high school. *Sino-US English Teaching*, 1(13), 14-21. doi:10.17265/1539-8072/2016.01.003
- Khemlani, D.(2000). Bartlett's Concept of the Schema and Its Impact on Theories of Knowledge Representation in Contemporary Cognitive Psychology. In Bartlett, Culture and Cognition(Ed.), *Akiko Saito*. England: Psychology Press.
- Khodadady, E.(2008a). Schema-based textual analysis of domain-controlled authentic texts. *Iranian Journal of Language Studies(IJLS)*, 2(4), 431-448.
- Khodadady, E.(2008b). Schema-based textual analysis of domain-controlled authentic texts. *Iranian Journal of Language Studies(IJLS)*, 2(4), 431-448.
- Khodadady, E., Alavi, S. M., Pishghadam, R., & Khaghaninezhad, M. S.(2012). Teaching general English in academic context: Schema-based or translation-based approach? *International Journal of Linguistics*, 4(1), 56-89.
- Khodadady, E., & Elahi, M.(2012). The effect of schema-vs-translation-based instruction on Persian medical students' learning of general English. *English Language Teaching*, 5(1), 146-165.
- Khodadady, E., & Lagzian, M.(2013). Textual analysis of an English dentistry textbook and its Persian translation: A schema-based approach. *Journal of Studies in Social Sciences*, 2(1), 81-104.
- Khodadady, E., & Herriman, M.(2000). Schemata theory and selected response item tests: from theory to practice. In A. J. Kunnan(Ed.), *Fairness and validation on language assessment*. Cambridge: CUP. pp. 201-222.
- Khodadady, E., & Seif, S.(2006). *Measuring Translation Ability and Achievement: A Schema-Based Approach*. Paper presented at the third Annual Conference of the TELLSI, Razi University of Kermanshah, Iran.
- Nunan, D.(1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nuttall, C.(1996). *Teaching reading skills in foreign language*. London: Heinemann Education Books.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J.(1985). *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.
- Riazi, A.(2002). What do textbook evaluation schemes tell us? A study of textbook evaluation schemes of three decades. In R. Sahragard, A. Rahimi, & I. Zaremoayeddi(Eds). *An In- depth Evaluation of Interchange Series*(3rd Edition).(pp. 37-54). Porta Linguarum.

- Sahragard, R., Rahimi, A., & Zaremoayeddi.(2009). An In-depth Evaluation of Interchange Series(3rd Edition). *Porta Linguarum*, 12, 37-54.
- Ur, P.(1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, C.(2001). " Reading," In R. Carter & D. Nunan(Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Xue, Y.(2019). The use of schema theory in the teaching of reading comprehension. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, 4(7), 58-63.

النزعة الدينية في شعر عبد المولى البغدادي

إعداد: د. محمد عبد الصادق محمد - كلية اللغات - جامعة الزيتونة

ملخص الدراسة:

يتناول هذا البحث ظاهرة مهمة في شعر عبد المولى البغدادي وهي النزعة الدينية التي توجّهها بقصيدته المطوّلة (مولاي) التي تجاوزت الثلاثين ومائتي بيت، وقد كان لبروز هذه النزعة لديه مؤثرات ساعدت على اهتمامه بهذا الفن الشعري وأقصد به شعره الديني، كما برزت لهذا الشعر مظاهر وخصائص مهمة طبعت أشعاره بطابع خاص. وتأتي هذه الدراسة لبيان أهم تلك المؤثرات وتستخلص ما لأشعار البغدادي في هذا الفن من خصائص.

التعريف بالشاعر:

هو عبد المولى محمد البغدادي، من مواليد طرابلس الغرب، سنة 1938 م، حفظ القرآن الكريم في ككايب قريته (شط الهندشير)، ثم التحق بكلية أحمد باشا بسوق المشير عام 1952م، وتخرج فيها سنة 1961م، ليتوجه بعدها إلى كلية اللغة العربية بمدينة البيضاء، حيث تخرج فيها عام 1965م، ونال شهادة الليسانس، ثم سافر إلى مصر، وحصل من جامعة الأزهر على درجتي الماجستير والدكتوراه - يُنظر: (الفنّادي (د . ت) ص 103 - 104).

طُبع أول ديوان له عام 1999م، تحت اسم (على جناح نورس)، ثم صدرت له قصائد متفرقة في كُتبيات صغيرة، وآخر نتاج شعري له حتى الآن هو قصيدة (من وحي الثمانين) التي صدرت هذا العام (2017)، وهي تربو على أربع مئة بيت، وتحوي أحداثاً ومواقف من سيرة الشاعر الذاتية.

لمحة عن النزعة الدينية في الشعر اللبي قبل البغدادي

كان للنص الديني حضوره في الشعر اللبي قبل البغدادي وخاصة عند شعراء المدرسة الكلاسيكية أمثال: سليمان الباروني وأحمد الشارف وأحمد رفيق وأحمد الفقيه حسن.

وقد كثرت المعاني الدينية كثرة واضحة عند هؤلاء الشعراء وأثرهم، وطُبعت الكثير من قصائدهم بالطابع الديني، فلا يكاد يخلو ديوان أي شاعر من قصائد أو مقطوعات ذات صبغة دينية، وقد تفنن الشعراء في النظم في هذه المعاني، فكثرت المدائح النبوية، والموشحات والابتهالات، كما برز شعر التصوف، والأشعار التي ثني على القادة الدينيين وأهل الإصلاح والدعاة.

وقد تنوعت مصادر هذا الشعر وتعددت منابعه، فاقبست الشعراء من القرآن الكريم، تارة ألفاظه، وتارة معانيه، وأخرى عن طريق الاستيحاء، وتوظيف الرموز والاشارات والقصص القرآني.

كما وجدوا في الحديث الشريف معيناً ثراً يرفد أشعارهم، لما يتميز به من ألفاظ بليغة، ومعان ودلالات من شأنها أن تجعل أشعارهم قوية، ذات حظ عال من البلاغة.
ومن أمثلة هذا التأثير الذي يستحضر فيه الشاعر النص القرآني، فيتناول معناه، ثم يصوغه صوغاً مباشراً قول سليمان الباروني:

لو كان في الأرض رب والسماء بها رب لأصبح هذا الكون في عدم (الباروني، 1973، 154).
فمعنى هذا البيت مستقى من الآية الكريمة:
﴿لَوْ كَانَ فِيهِمَا آلَهُ إِلَّا اللَّهُ لَفَسَدَتَا فَسُبْحَانَ اللَّهِ رَبِّ الْعَرْشِ عَمَّا يَصِفُونَ﴾ (سورة الأنبياء، الآية 22).
ومثل هذا التناص هو مجرد إعادة للنص، تكتفي بإجراء تغيير طفيف لا يمس جوهر النص، ولا يرتقي ليحمل نوعاً من التطوير أو المحاوره، وهذا ما يطلق عليه النقاد قانون الاجترار، ومن أمثله أيضاً قول إبراهيم الهوني:

كأنك الشُّهْبُ إذ لاحت لترجمهم إن الشياطين تخشى سَطْوَةَ الشُّهْبِ (الهوني، 1966، 32).
فمن الواضح أن الشاعر متأثر بقوله تعالى:
﴿وَلَقَدْ زَيَّنَّا السَّمَاءَ الدُّنْيَا بِمَصَابِيحَ وَجَعَلْنَاهَا رُجُومًا لِلشَّيَاطِينِ﴾ (سورة الملك من الآية 5)
ويقول مصطفى بن زكري حاثاً على التقوى:

وتزود من الحياة وخير الزاد في شدة المعاد التقاء (ابن زكري، 197).
فالشاعر متأثر هنا بقوله تعالى: ﴿وَتَزَوَّدُوا فَإِنَّ خَيْرَ الزَّادِ التَّقْوَى﴾ (سورة البقرة، الآية 197).
ومما تأثر فيه الشعراء بالحديث الشريف قول المهدي مصوراً كيد الغرب، وقدرتهم على المراوغة، أمام سداجة العرب وعجزهم، فيقول:

أنا لا ألوم الخادعين بمكرهم خُلِقَ التَّقَلُّبُ فِي اللَّثَامِ عَرِيقُ
لكن ألوم الشرق يلدغ دائماً من جحر حيتهم وليس يفيق (المهدي، 1965، 119).
يلقي الشاعر في هذين البيتين باللائمة على الشرق الذي يصدّق وعود الغرب في كل مرة، ولم يتعظ بكل ما سبق من نكث للعهد والمواثيق، وقد وظّف الشاعر لبيان هذا المعنى وتصويره، وتجليته في ذهن المتلقي - الحديث الشريف: " لا يلدغ المؤمن من جحر مرتين "
الحديث لفظه خبر، ومعناه أمر، أي: ليكن المؤمن حازماً حذراً، لا يؤثى من ناحية الغفلة؛ فيخدع مرة بعد أخرى.

ويشير ظاهر الحديث إلى أن المؤمن قد يقع في خطأ ما، ولكن كياسته وفطنته وحزمه - كل ذلك يحول بينه وبين الوقوع فيه مرة أخرى. وقد استثمر الشاعر هذا الكلام البليغ الجامع، وأسقطه على

حال الشرق، فأتى بالظرف (دائماً) ليقابل لفظ (مرّتين) في الحديث، وفي الوقت الذي نفى فيه الحديث أو نهى عن وقوع المرّة الأخرى، جاء الظرف في بيت الشاعر لتأكيد وقوعه لدى الشرق مرّات عدّة، دون أن يوقظه ذلك التكرار أو يبعث فيه الهمم.

العوامل المؤثرة في شعر البغدادي الديني:

ربما يرجع اهتمام البغدادي بالنظم في الشعر ذي الصبغة الدينية إلى عاملين مهمين هما:

أولاً: البيئة التعليمية:

التحق عبد المولى البغدادي منذ صغره بكُتّاب قريته (شط الهندشير)، وحفظ القرآن الكريم، ووجد في إيقاع آيه العذب ما يميل إلى قلبه وأذنيه وذات نفسه

يقول علي الفقي في أثر القرآن الكريم في لغة البغدادي:

"إن حفظ الشاعر للقرآن الكريم واهتمامه بالدرس اللغوي بجميع مستوياته منحه إحاطة كبيرة بالأساليب الراقية الصافية والتراكيب المتينة السليمة التي كانت حاضرة في شعره يجريها في نصوصه بصورة عفوية طوعية بحيث كانت التراكيب وأنماطها تنفي بدالاتها ومقاصدها" (الفقي، 2018، 134).

كما تركت المواعظ والدروس الدينية التي كان يلقها المشايخ في مساجد طرابلس آثارها في مسامع من تهللوا على أيديهم، وتركت بصماتها في أشعار الشعراء منهم، وخلفت معانيها في ثنايا قصائدهم، ومن بين هؤلاء عبد المولى البغدادي.

وقد جرت العادة في الكُتّاب في تلك الآونة أن يُردّد الصبية وراء شيخهم مجموعة من القصائد احتفاءً بالمولد النبوي الشريف، ويبدأ موسم إنشاد تلك القصائد قبل شهر من حلول المناسبة، وقد أشار البغدادي إلى أثر ذلك في نفسه فقال:

منذ الطفولة والآمال تحفزني وتستحث ترانيمي وتعزف لي

رددتها نغمًا حلواً أقصده مع المشايخ في الأعياد والعطل

حتى غدت روضة فيحاء تغمرني أعطافها بين أطياف من الظلل - البغدادي (2017م) ص 10 - 11

ومن المدائح النبوية التي كانت تنشد آنذاك: البغدادي، والبردة، والبهلول.

يقول أحد أصدقاء الشاعر: "ما زال عبد المولى يرويها بأنفاسها المعهودة، فتعترية نشوة من الطرب القدسي،

وفرحة طفولية غامرة، وكأنها ترده إلى عهود الصبا الغضة" (البغدادي (2015م) ص 31

وعندما التحق الشاعر بكلية أحمد باشا ذات الطابع التراثي في التعليم، حيث تدرس فيها العلوم الفقهية واللغوية - وجد هناك متسعاً للأدب والشعر، وكان الفضل في ذلك لأستاذين أثرا في تكوينه الثقافي، وهما:

الشيخ عمر الجنزوري، وعبد السلام خليل، حيث عمّق الأول صلتته بالتراث، وفتح الآخر أمام البغدادي آفاق الشعر الحديث، من خلال دروسه وأحاديثه وأنشطته الثقافية.

يقول البغدادي في وصف تأثره بتلك البيئة العلمية منذ صباه:

كنت الفتى بين أشياخ شعارهم لا علم إلا علوم الشرع والدين.

نقلت عنهم علوم الفقه في شغف فصرّت شيخاً مهيباً دون عشريني (البغدادي، 2017، ص 33).

وقد بدأ البغدادي نشر قصائده الأولى في أواخر الخمسينيات من القرن المنصرم في بعض الجرائد التي كانت تصدر حينئذ، مثل: طرابلس الغرب، والرائد، والطليعة، وفزان، "وما زالت أصداً تلك المرحلة تعيش في أعماق هذا الشاعر، وتضرب جذورها في لا شعوره" (البغدادي 2015م) ص 38-39

ثانياً: البيئة المحافظة:

نشأ البغدادي في بيئة محافظة، وفي أسرة محافظة أيضاً، وقد كان جده لأبيه شيخاً يعظ الناس، وفقهياً يعلم الناس شؤون دينهم، وقد سجّل عبد المولى ذلك في شعره فقال:

لم يكن قط عابثاً بل فقيهاً ينفقُ العمر في سلام وأمن

وإماماً محدثاً يعظُ الناس ولكنه يقول ويعني - (البغدادي (2015م) ص 208.

وورث والد عبد المولى حبّ الدين عن والده، فكان حريصاً على تعليم ابنه (عبد المولى) العلوم الدينية والثقافة التراثية، وقد "أورث ابنه حساً إنسانياً مرفهناً، وعاطفة دينية جياشة، وجعله شديد التعلق بقيم الوفاء والإخلاص.. وكانت أغلى أمانيه أن يرى ابنه عبد المولى قد حفظ القرآن ..."

"(البغدادي (2015م) ص 29-30).

وهذه البيئة المحافظة التي نشأ فيها الشاعر كان لها أثر واضح عليه، ونشير هنا إلى أثرها في توجيه أغراضه ومعانيه، فالدارس شعر البغدادي لا يجد أثراً لغرض الغزل فيه، وليس ذلك وليد المصادفة؛ ولكنه أثر من آثار تلك البيئة، حيث يرى البغدادي أن النظم في مثل هذا الغرض يمثل إحدى النقائص التي يجب أن يتبرأ منها الشاعر، وهذه الفكرة نجدها ماثلة أمامنا في أشعار البغدادي، واقراً - مثلاً - قوله:

الشعرُ إن لم يكن نصحاً وموعظة يا ليتَه لم يرَ الدنيا ولم يُقل

وأي معنى لشعرٍ لا يتيح لنا إلا التغيي بسحر الأعين النجل - البغدادي (2006م) ص 31

وقوله يرثي شيخه عبد السلام خليل ويصفه بالعفة فيقول:

هل خيلاه كان يوماً غزولاً بل عفيفاً وليس أي غزول

ما سوى وجده بزوج بتول عظم الله أجراها من بتول - (البغدادي (2004م) ص 8)

مظاهر التزعة الدينية في شعر البغدادي:

إن المتتبع لتنتاج البغدادي الشعري يلحظ بجلاء اهتمامه بحضور المعاني الدينية، وإذا جئنا نبحث عن مظاهر ذلك الحضور في شعره فإننا نجد لها في ثلاثة مواضع مهمة هي:

1 - المدائح النبوية:

المدائح النبوية فن شعري قديم، قال فيه الشعراء من قبل، وما زال الشعراء يقولون فيه إلى يوم الناس هذا، وقد سلك البغدادي سبيل سابقه في هذا الغرض، ولعل أهم ما نظمته البغدادي في هذا قصيدته (مولاي) التي تربو على ثلاثين ومئتي بيت، جعلها على وزن البسيط، وكأنه يعارض بها بردة البوصيري الشهيرة . وهي إحدى قصائده الثلاث الطوال: (من وحي الثمانين - مولاي - وا خيلاه):

أما قصيدته (من وحي الثمانين) فهي مطولة نونية تحكي سيرة الشاعر الذاتية، نظمها على بحر البسيط، تجاوز عدد أبياتها الأربعمئة . وهي أطول قصيدة للشاعر . تأتي قصيدة (مولاي) في المرتبة الثانية من حيث عدد الأبيات، حيث تجاوزت المائتين والثلاثين بيتاً. ثم تحل قصيدة (وا خيلاه) في المرتبة الثالثة، وهي قصيدة نظمها الشاعر في رثاء شيخه عبد السلام خليل، جعلها على بحر الخفيف.

والذي يهمننا في هذه الدراسة مطولته الثانية (مولاي) فنقول:

تعد هذه القصيدة من المدائح النبوية الأطول في الشعر الليبي الحديث، ولعل من الأسباب المهمة لبروز هذا الغرض في الشعر العربي بشكل عام يتمثل في تقديم النموذج الإنساني المتكامل المتمثل في شخصه صلى الله عليه وسلم، والاحتفال بالمناسبات الدينية، وقد يكون للنظم في هذا الغرض دوافع ذات دافع شخصي نتيجة حالة نفسية عاشها الشاعر كتسليّة النفس الغارقة في الهموم، أو بسبب ما يعاينه المسلمون اليوم من محن ونكبات، أو ما يعتري النفس من ذنوب ومعاصٍ للتعبير عن الندم والتوبة.

اختار البغدادي لمطولته هذه عنوان (مولاي)، ومن الواضح أن هذا الاسم لم يكن اعتباطياً، بل هو مرتبط باسم الشاعر (عبد المولى)، فهو باختياره هذا يؤكد عبوديته للمولى تبارك وتعالى، ويرجو منه سبحانه أن يتولاه بحفظه ورعايته.

ومن الأمور الفنية التي تجدر الإشارة إليها أن البغدادي قد تأثر في قصيدته ببردة البوصيري، والشاعر لا يخفي ذلك بل إنه يجاهر به، ويعلن إعجابه بالبردة في غير موضع من القصيدة، كقوله:

يا بردة شدت الأسماع وانتشرت عبر العصور وصارت مضرب المثل

تمضي القرون ووجد المولعين بها يعلو صدها بلحن الواله الثمل

ما زادها الدهر إلا جدة وسنا كالدر أثنه ما ازداد في الأجل (البغدادي، 2006، 12 - 13)

وكما هو ديدن البغدادي دائماً، يرفض كل شعر يبيع به صاحبه ذمته بالمدح الزائف، ويرى أن مديح الرسول هو المديح الطاهر العطر؛ لأنه نظم فيمن هوله أهل، على العكس من تلك الأشعار التي لا يقصد بها أصحابها إلا النفاق والدجل الشعري، يقول:

من كل مرتزق يقتات ذمته مسوقاً نفسه بالبذل والبذل (البغدادي، 12)

فالشاعر الذي يبذل المديح في غير أهله في نظر البغدادي إنما هو مرتزق، وقد عبّر الشاعر بالتصوير الاستعاري (يقتات ذمته) ليرسم أمام ناظرنا صورة مهينة لذلك الشاعر الذي يرخص نفسه ويبيعها بثمن بخس في أسواق المدح الزائف، وهذا التركيب الشعري البديع يجسم لنا الذمة - وهي معنى ذهني مجرد - في صورة ما يُقتات، فالقوت إزاء الذمة، وعلى ذلك فذلك المداح يبذل الكثير (الذمة) لينال القليل (القوت). وقد احتوت قصيدة (مولاي) على عديد المعاني الدينية التي تدل على تشييع البغدادي بالثقافة النابعة من الموروث الإسلامي، ففيها الدعوة إلى التوبة والحذر من الغفلة، واليقين بعفو الله تعالى وسعة رحمته، والمديح النبوي، كما ضمنها معالجات لبعض الجوانب الدنيوية والإنسانية كالأمثال والحكم والأساليب الراقية التي تسمو بالإنسان إلى عالم أفضل.

ومن المعاني التي يحرص البغدادي على حضورها في كل أغراضه التعرض لحال الأمة وما آل إليه حالها بين الأمم، كقوله:

الغرب حقق ما يرجوه من أمل وليس للشرق إلا خيبة الأمل

أين الرجال لقد كآ عمالقته واليوم نعرض في الأسواق كالإبل (البغدادي، 20)

ويستذكر البغدادي ماضي أمته، وكيف كانت عزيزة بالإيمان، ثم تحطمت آمالها، وأصبحت نهباً للأعداء، يقول:

كآ أعزاء بالإيمان في شرف وسؤدد بنواصي النجم متصل

ما بالنا اليوم آمال محطمة تطوى الطلول ولا دمع على طلل

وجوهنا في ذيول الكفر عالقة حتى غدونا بلا وجه ولا كف (البغدادي، 17).

وقد اسعفت البغدادي حصيلته اللغوية على حشد الألفاظ والعبارات المناسبة للمقام، فنجد: (الفجر

- المنهل - المرشد - البشري - الضياء - النور - الحبيب - الأعياد - الهوى - الروض ...)

ومما هو معروف في شعرنا الحديث أن بعض الشعراء يجعلون لقصائدهم كلمة تعد مفتاحاً لها ولازمة تتكرر عبر القصيدة، وهذا ما نجده عند البغدادي، حيث كرر كلمة (مولاي) في قصيدته أربعاً وثلاثين مرة.

ومن الخصائص التي نجدها في قصيدة البغدادي أنه يرسل فيها الحكمة التي تناسب السياق بين الحين والحين، كمثله قوله:

كل الدروب أمام العقل موصدة ويُفتح الدرب للمستجهل الجهل
فقل لمن يتوارى خلف قاتله الموت بالقدر المحتوم والأجل
وليس من يركب الأمواج عاتية كمن يهادنها خوفاً من البلل (البغدادي، 21).

2- المراثي:

ما من شك في أن ما يصيب الإنسان من خطوب ومحن، كموت عزيز، أو فقد حبيب، من شأنه أن يجعل الإنسان يتذكر مآل الحياة الدنيا وما أعدّه للحياة الأخرى من أعمال، فيرق قلبه، وتنثال عليه المشاعر التي توحى بخاطر الإيمان ومعاني الصلاح التي تنبع من دينه وعقيدته.

وللبغدادي عدد من المراثي التي توافرت على المعاني الدينية، من مثل قوله يرثي صديقه خالد السوكي:

ثم عدنا إلى اليقين تباعاً بقلوب كسيرة خاشعات
قدر لا مفر منه وحكم أبدي في سائر الكائنات

هكذا نحن غافلون جميعاً وكأن القضاء ليس بآت (البغدادي، 2015، 320).

فالشاعر هنا رجع إلى اليقين الذي لا شك فيه، والقدر الذي لا مفر منه، والحقيقة التي يتجاهلها الناس، وهي أن الموت مصير محتم على كل حي، ولكن الغفلة هي التي تلهي الإنسان، وتفسح له في الأمل. وفي قصيدته التي رثى بها صديقه عبد الله الهوني يستلهم الشاعر قصص الأنبياء، ويرى أن المرثي قد كان صبوراً على ما يعانیه من تباريح المرض وآلامه، يقول مخاطباً الفقيد:

شهدنا فيك أيوباً جديداً بما أظهرت من جلد متين

تواري جرحك الدامي وتغضي حياءً أن تبوح إلى خدين (البغدادي، 2015، 307).

يرى الشاعر هنا أن المرثي كان جلدأ صبوراً، يوارى جرحه ويكتم آلامه، أسوة بنبي الله أيوب عليه السلام، حيث كان صابراً محتسباً مع ما به من مصاب عظيم.

ومن الصفات الحميدة، والمناقب الحسنة لهذا المرثي أنه كان يقابل الإساءة بالإحسان، حيث يعامل خصومه باللين، ويقابل بغضهم بالحب، يقول:

شقيتَ بحبهم ولقيت منهم عناءً في التحرك والسكون

وأنت تدمهم في كل يوم بفيض منك كالفلق المبين

وتصرف عنك بالحسنى أذاهم فتكسر طوق حدتهم بلين

فينقلب العدو إلى صديق ويرتد المعيق إلى مُعين (البغدادي، 2015، 308)

ومن الملاح التي نجدها في غضون مراثي البغدادي أنه يغذيها بالحكم التي تؤكد معانيه، وهذه الحكم لا شك أنها نابعة من محاسن الأخلاق التي تربى عليها البغدادي، وهي وليدة التعاليم الدينية التي تشربتها خلفيته الثقافية، من ذلك قوله في رثاء المربي أحمد الفندش:

وعلمتنا أن الحياة قصيرة ولكنها بالحب تستغرق العمرا
وبالعلم تُبنى للشعوب حضارة وتُهدم أخرى إن أدارت له ظهرها
وتكبر أجام الرجال بعقلها وتصغر إن لم تُكبر العقل والفكر
وما المرء لولا نعمة العلم والحجى سوى زهرة صماء لا تمنح العطر
إذا العلم والأخلاق لم يتصالحا فلن يجلبا خيراً ولن يدفعا شرا (البغدادي، 2015، 316)

3 - التناص الديني:

ونقصد به هنا ما بثه البغدادي في شعره بشكل عام من معانٍ تأثر فيها بالنص الديني، حيث تأثر بشكل واضح بالنصوص الدينية، وقد أعانه مخزونه الثقافي على توظيف تلك النصوص في شعره، فتارةً نجده متأثراً بألفاظ القرآن الكريم أو الحديث الشريف، وتارةً نجده يوظف معانيهما في التعبير عن أفكاره على نحو ما نجد في قوله:

وامنح خصيمك بعض الحب محتسباً فرما صار روضاً وارفاً للظل - (البغدادي (2006) ص 25).
فن الواضح تأثر الشاعر بالآية القرآنية: ﴿وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ﴾ - سورة فصلت، الآية: 34 .
وهو متأثر كذلك بقوله صلى الله عليه وسلم: "... أَبْغِضْ بَغِيضَكَ هَوْنًا مَا، عَسَى أَنْ يَكُونَ حَبِيبَكَ يَوْمًا مَا ". (الترمذي (1998) 3: 428).

ومن تأثره بمعاني القرآن الكريم قوله:

يا غافل القلب - مثلي - لا تكن حجراً نخشية الله هزت خشية الجبل - (البغدادي (2006) ص 34).
فهذا البيت يستقي معناه من أكثر من آية من القرآن العزيز، حيث نلح التأثر واضحاً بقول الله تعالى في سورة البقرة:

﴿ثُمَّ قَسَتْ قُلُوبُكُمْ مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ فَهِيَ كَالْحِجَارَةِ أَوْ أَشَدُّ قَسَوَةً وَإِنَّ مِنْ الْحِجَارَةِ لَمَا يَتَفَجَّرُ مِنْهُ الْأَنْهَارُ وَإِنَّ مِنْهَا لَمَا يَشَقُّ فَيَخْرُجُ مِنْهُ الْمَاءُ وَإِنَّ مِنْهَا لَمَا يَهْبِطُ مِنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ﴾
وقوله تعالى في سورة الحشر: ﴿لَوْ أَنزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُتَصَدِّعًا مِنْ خَشْيَةِ اللَّهِ﴾ - من الآية 21 .

ويقول البغدادي داعياً إلى التوبة وعدم الاغترار بالدنيا الزائلة:

هيا إلى الله إن العمر مرتحل ونحن لا شيء إلا عابرو سبل - (البغدادي (2006) ص34).
إن هذا البيت يمتح معناه من قوله صلى الله عليه وسلم لعبد الله بن عمر: " كن في الدنيا كأنك غريب أو عابر سبيل ". (البخاري (1422 هـ) 8:89).

وقد يوظف الشاعر النصوص الدينية ويحور بعض دلالاتها، ولكنه لا يمس قداستها، حيث نجده في بعض أشعار الدعاة والملاحاة يقول:

إني لمن آل الخطيئة فاحذروا شعري إذا حي الوطيس وقطباً
وجزاء سيئة بتسج مثلها في شرع من خبر الهجاء وجرباً (من شعره المخطوط)
فما هو معروف من النصوص الدينية أن جزاء الحسنة بعشر أمثالها وتزيد، والسيئة بمثلها، وقد يعفو الرب الكريم.

أما في المقتبس السابق فقد جعل الشاعر جزاء السيئة تسعاً مثلها، وقد احترز فقال: (في شرع من خبر الهجاء). وجعلها الشاعر تسعاً لمناسبة خاصة كانت التسعات محوراً مهماً فيها.
الخصائص الفنية في شعر البغدادي الديني:

قد سبق القول في هذه الدراسة أن أهم ما نظم البغدادي من الشعر ذي الصبغة الدينية هي مطولته (مولاي) التي ذكر فيها عديد المعاني الدينية، من مدح للرسول الكريم صلى الله عليه وسلم، وذكر للتوبة والاستغفار من التقصير والذنوب، وذكر أحوال الأمة وتلاقيه من الأعداء ...
لذلك رأيت أن ينصب التحليل الفني على هذه القصيدة دون سواها، وذلك لما تميزت به من خصائص فنية لا تخفى على عين الناقد.

وبما أن من أهم ما يميز الشعر عن غيره من فنون القول هو احتوائه على عنصرين لا غنى له عنهما بحال، ألا وهما: الصورة والإيقاع، فإن هذه الدراسة ستحاول تلمس ما لهذين العنصرين من خصائص تحقق للنص مزية الشعرية.

أولاً: الصورة الشعرية:

لا ريب أن الصورة هي إحدى المكونات الأساسية في أي عمل أدبي، وهي التي تكشف عن براعة الشاعر وقدرته على توظيف اللغة توظيفاً مدهشاً يؤدي في النهاية إلى إيصال الشاعر فكرته إلى المتلقي والتأثير فيه.

وقد أوردت كتب النقد تعريفات عدة للصورة، ولعلنا نكتفي بأحدها، لأن المجال لا يتسع هنا للتوسع، يقول برنار قراسي في تعريف الصورة - وهو أحد أهم المنظرين لها - " استحضار مشهد من الطبيعة أو من حقيقة الإنسان، إنها إجمالاً ربط الاهتزازة العاطفية التي يريد الفنان أن يولدها في محاولة لمنافسة

الأشياء، وهي نداء إلى العام من أجل الإحساس بالخاص، وإلى المعروف من أجل أن تبرز في مفاتن الشيء المستكشف العلاقة الجديدة بين الأشياء التي هي عبارة عن إبداع نفسي" (ناصر، 1985، 422). ويعرفها عبد الإله الصائغ بقوله: "أما الصورة الفنية (أو الأدبية أو الشعرية) فهي نسخة جمالية تستحضر فيها لغة الإبداع الهيئة الحسية أو الشعورية للأجسام أو المعاني بصياغة جديدة تملأها قدرة الشاعر وتجربته وفق تعادلة فنية بين طرفين هما الحقيقة والمجاز دون أن يستبد طرف بآخر" (الصائغ، د.ت، 137).

والدارس لقصيدة البغدادي يجد أن الشاعر قد نوع في استخدام وتوظيف الصور البيانية بقصد إحداث أكبر قدر من التأثير في نفس المتلقي، وفيما يلي عرض لأهم تلك الصور:

أ: التشبيه:

تعد الصورة التشبيهية أهم الأشكال البلاغية وأكثرها استعمالاً في الشعر، والعبرة بمن يستطيع أن يسخر هذا الفن البياني بشكل يبعث الدهشة والإعجاب في نفس المتلقي، وينقله من تلك الأجواء الرتيبة إلى أجواء أخرى عجيبة، بما يحققه من ربط بين أشياء لا يتحقق إلا في عالم الشعر الذي يبعث المتعة الفنية ويثير المشاعر والأحاسيس.

وقد أفلح الشاعر عبد المولى البغدادي في توظيف التشبيه لتحقيق التفاعل المطلوب بينه وبين المتلقين، يقول واصفاً بردة البوصيري:

يا بردة شدت الأسماع وانتشرت عبر العصور وصارت مضرب المثل

تمضي القرون ووجد المولعين بها يعلو صدها بلحن الواله الثمل (البغدادي، 2006، 12)

يصور الشاعر في هذين البيتين تأثير بردة البوصيري في أصحاب النفوس المرفهة وذوي الأحاسيس الرقيقة، وكيف أن لها ما للعشق والخمر من أثر، ويعرف ذلك الأثر عندما تلعو أصواتهم بإنشادها في المناسبات، وهذا التأثير قد كُتب له الخلود رغم مر الليالي وتعاقب الأيام.

وتتكرر صورة الثمل في هذه القصيدة، لكن الشاعر يوظفها هذه المرة في موقف مغاير غير مرغوب فيه، حيث يقول ناصحاً:

ولا تدع للهوى والنفس من أثر عليك إنهما كالسائق الثمل (البغدادي، 27).

الشاعر هنا يحذر من الهوى والنفس وما يجره اتباعهما من انحراف لا تتجد عقباه، فثمل من اتبعهما كمثل من ركب مع سائق ثمل لا يدري إلى أين يوجه مركبه، فيودي بمن معه إلى المهالك. ويعقد الشاعر موازنة بين قصيدته (مولاي) وبردة البوصيري، ويعلن أن قصيدته لا تستطيع اللحاق بالبردة، وحسبه أن يكون زهرة أو قطرة ماء إزاء ذلك الروض وذلك الغيث، يقول:

فهما تكلفتُ من نظم وأخيلة تطل بي هامة الجوزاء لم أطل
فإن أكن زهرة في روض ناظمها أو بعض قطرة غيث غامر هطل
تعثرت خطواتي في الحاق بها كما تعثر حاف خلف منتعل (البغدادي، 14)
الشاعر في هذه الأبيات ينفي إمكان حصول مقارنة بين ما نظمته هو وما نظمته البوصيري، ويشبه
نفسه بزهرة أمام روضة فيحاء، أو بعض قطرة في وابل منهمر، ثم يشبه نفسه وهو يحاول محاكاة البردة
بحاف متعثراً يحاول اللحاق بمنتعل.

ب: التصوير الاستعاري:

للاستعارة قيمة فنية تفوق قيمة التشبيه، ذلك لأن لها قدرة على التعبير المكثف عن الأشياء
والأفكار المجردة، ومن المعروف أن الاستعارة هي تشبيه حُذِفَ أحد طرفيه، وغياب أحد الطرفين يعطي
الاستعارة قيمة فنية زائدة، ويضفي عليها عمقاً وبعداً نفسياً وفتياً من خلال الغموض الذي يكتنفها.
فالاستعارة تتجاوز العلاقات المنطقية المألوفة للغة، حيث تجمع بين أشياء مختلفة ومتنافرة لم تكن
بينها علاقات من قبل.

وإذا ما جئنا نتتبع قصيدة (مولاي) نجد فيها عديد الاستعارات التي انزاحت فيها اللغة وأصبحت
لغة إيحائية، حيث غادر الشاعر تلك اللغة العادية المعيارية المألوفة الرتيبة إلى أخرى تتميز بالغموض والشعرية،
كما نجد في قوله:

مولاي من عبدك العاصي صدى ندم مُحمّل بالمآسي داعم المقل (البغدادي، 35)

يقر الشاعر في هذا البيت بندمه على تفريطه، ويجعل للندم صدى على سبيل الاستعارة، وذلك
لتصوير إلحاح ذلك الندم وتردد صيحاته المطالبة بالتوبة، ثم إن الشاعر لم يكتف بذلك، بل إنه شخّص الندم
وجسم المآسي، فجعل ذلك الندم يحمل تلك المآسي على كاهله وهو يذرف دموعه. فكل هذه الانزياحات
الدلالية جعلت صورة الندم شاخصة أمام المتلقي ليستشعر ما وصلت إليه نفس الشاعر من الإنابة والتوبة
بعد المعصية.

والواقع أن صدق الشاعر وتفاعله مع نفسه كان له أثره على قوة الاستعارة " فالاستعارة الأصيلة
بوجه خاص لا تعتد كثيراً بالتمايز والوضوح المنطقيين، ولا تعتمد كثيراً على حدود التشابه الضيقة بقدر ما
تعتمد على تفاعل الدلالات الذي هو بدوره انعكاس وتجسيد لتفاعل الذات الشاعرة مع موضوعها
" (عصفور، 1983، 205).

ويرسم عبد المولى البغدادي لوحة لبردة البوصيري وهي تواكب حياته من لدن طفولته حتى مكتهلة

فيقول:

ما كنت أحسب أني لا أزال على عهد البُصيري في ريعان مكتهلي
منذ الطفولة والآمال تحفزني وتستحثُ ترانيمي وتعزف لي
سطرتها واجباً في اللوح منذ وعثُ كفي الحروف بريئاتٍ من الحيل
رددتها نغماً حلواً أقصده مع المشائخ في الأعياد والعُطل

حتى غدت روضة فيحاء تغمرني أعطافها بين أطياف من الظلل (البغدادي، 11-10)

هذا المقطع الشعري يسير في نهج انزياحي، ابتعد فيه الشاعر عن اللغة العادية، لنجد (الآمال تحفز، وتستحث الترانيم، وتعزف)، ونجد أيضاً (الكف تعي، والحروف بريئات) و(القصيد روضة تغمر، ولها أعطاف).

إن كل هذه التراكيب الانزياحية التي أنسن الشاعر فيها المعنويات وخلع عليها من صفات البشر تجعل المتلقي يجدد نظره تجاه شيء كان مألوفاً، لكن اللغة الشعرية جددت الشعور به ليشاطر الشاعر بأن ما يعبر عنه ليس بالشيء الذي يلي بمرور الزمن.

ولم يكتف الشاعر باستخدام التصوير الاستعاري فحسب ليقرر في أذهاننا تلك المعاني، ولكنه لجأ أيضاً إلى انتقاء الألفاظ التي تحاكي معانيه المرادة، حيث نجد: (الطفولة - الآمال - الترانيم - العزف - النغم - الروضة).

وبذلك تضافر التصوير الاستعاري مع انتقاء اللفظ المعبر في رسم هذه الصورة التي أرادها الشاعر قصيدة البوصيري وهي تواكب سني عمره المتتابعة.

والواقع أن البغدادي في هذه القصيدة قد اعتمد على الاستعارة أكثر من التشبيه، فنجد الكثير من التراكيب التي انزاحت فيها اللغة انزياحاً دلالياً لتوفر للمتلقي حظاً أكبر للتفاعل والمتعة، فن تلك التراكيب مثلاً: (أعراس الأمل - فيض من البشرى يعانقني - سحر الهوى - هفوة بيضاء - مديحاً طاهراً عطراً - يقتات ذمته - أشواقه الحيرى - نام تاريخنا العملاق في نجل - انطفأت نفوسهم - استساغوا حمرة الكسل - كهف الدجى - آمال محطمة - فلم يبق نومنا - نجني المصائب - يد الأيام).

الإيقاع الموسيقي:

للموسيقا أثر واضح على النص الشعري، إذ هي من العوامل المهمة في البنية الفنية للنص، ويكفي لنا دليلاً على أهميتها أن رداءتها تذهب بروتق الصورة وجمالها، وقد علل بعض الدارسين رداءة بعض الصور الفنية برداءة أنغامها (ينظر: رجاء عيد، 1975، 13).

وذهب شوقي ضيف إلى تقديم الموسيقا على التصوير من حيث صلتها بالشعر فقال: "وربما كانت صلة الشعر بالموسيقا أقوى منها بالتصوير، فكلاهما فن سمعي، ومادة الموسيقا الأصوات، ومادة الشعر

الألفاظ، وهي تخل إلى أصوات، وكلاهما يوقظ الغرائز بأقوى مما يوقظها التصوير، وهما أقدم منه في النشأة، ولعل الموسيقى أعمق في القدم؛ لأنها أصوات خالصة، والأصوات أسبق في نشأتها من اللغات " (ضيف، 96.95).

والموسيقا لها ارتباط وثيق بالانفعال النفسي، بل إننا لا نغالي إذا قلنا بأنها تتولد منه، وقد أشار النقاد إلى هذا الارتباط الوثيق بينهما، يقول جان ماري جويو في تعريف النظم: "هو الصورة التي تميل إلى اتخاذها كل فكرة تمور بالانفعال" (جويو، 139، 1948).

ويقول أيضاً: "إن الفيزيولوجيا تعلمنا أن لغة الشعر الموزونة التي تستهدف التعبير عن الانفعالات قبل كل شيء ترجع في أصلها هي نفسها إلى الانفعال" (المرجع نفسه، 138).

وانطلاقاً من هذه المقدمة يمكننا أن نبين أهم خصائص الإيقاع عند البغدادي في قصيدة (مولاي)، فالشاعر كان منفعلاً بها انفعالا واضحاً، وقد رسخت معانيها واستقرت في نفسه، لتخرج لنا في هذا الثوب القشيب من الانسجام الموسيقي. وها هو ذا الشاعر يذكر لنا مولد هذه القصيدة فيقول: هلت مع الفجر أنفاساً معطرة تنهل في هاجسي كالمنهل النهل (البغدادي، 10).

نظم الشاعر قصيدته على بحر البسيط، وذلك محاكاة لصاحب البردة الذي يقول في مطلعها:

أمن تذكر جيران بذي سلم مزجت دمعاً جرى من مقلة بدم

ويعد البحر البسيط من أكثر البحور استعمالاً في الشعر القديم بعد بحر الطويل، وهذان البحران يمتازان بكثرة التفاعيل، حيث يحتوي الواحد منهما على ثمانية تفاعيل، وهذه التفاعيل تتيح للشاعر مندوحة عرض أكبر قدر من المعاني والأفكار، وهي مجال رحب للمدح والاعتذار والتوبة والارشاد. أما القافية فقد خالف فيها البغدادي البوصيري، فاختار (اللام) رويّاً لها، والواقع أن هذا الروي يدخل ضمن ما أسماه النقاد القدماء (القوافي الذلل) شأنه في ذلك شأن (الميم) الذي بنى عليه البوصيري برده، وهذه القوافي استحسنتها القدماء، وأجاد فيها الشعراء نظراً ليسرها وسهولة مخرجها.

وقد جاءت قوافي البغدادي في هذه القصيدة - بشكل عام - متمكنة في مواضعها، لا تشكو من نبؤ وإحجام أو تكلف، كقوله مثلاً:

يا بردة شدت الأسماع وانتشرت عبر العصور وصارت مضرب المثل

فقوله: (مضرب المثل) قافية متمكنة في موضعها، ذلك أنها جاءت بمعنى إضافي يكمل ما سبقه، وهو أن هذه القصيدة لسيورتها بين الناس أصبحت مضرباً للأمثال.

ونجد مثل هذا التمكن في قوله:

كأننا قد مُسخنا في الحياة دمي عريباً سوى من قيص قد من قبل

فقوله (من قبل) قافية اختارها الشاعر بعناية، وذلك ليحاكي الحال التي عليها الأمة، حيث يظن أبناؤها أن لهم شأنًا بين الأمم، وهذا هو القميص، لكنه في الحقيقة قميص ينقصه أهم شيء فيه وهو مواراة العورة، لتأتي القافية (من قبل) لتكشف زيف هذا القميص الذي لا يلي أدنى وأهم حاجة إليه. وإلى مثل هذه القوافي المتمكنة أشار أبو هلال العسكري فقال: "ومن حسن المقطع جودة الفاصلة وحسن موقعها وتمكّنها في موضعها... فضرِب منها أن يضيّق على الشاعر موضع القافية، فيأتي بلفظ قصير قليل الحروف فيتم به البيت" (العسكري، 1419هـ، 445).

وإشارتنا إلى أن قوافي القصيدة تسم بطابع التمكن لا يعني عدم وجود بعض القوافي القلقة المستدعاة التي لا فائدة منها سوى إتمام الوزن، وذلك كقول البغدادي يصف حال الدنيا: خدّاعة بينما تعطيك متعتها إذا بها انقلبت للغدر والغيل (البغدادي، 33). حيث أتى الشاعر بكلمة (الغيل) بعد كلمة (الغدر) وهما بمعنى، ومن هنا فلفظ (الغيل) لم يفد معنى خاصاً، ولكن الشاعر استدعاه ليتمم به وزن البيت، وهذا غير جيد في الفن الشعري. ومن خصائص الإيقاع الموسيقي عند البغدادي في هذه القصيدة تحقيق الانسجام بين الألفاظ، وهذا كثير فيها، وقد أتى الشاعر منه بصور وأشكال متنوعة على هذا النحو:

1 - الانسجام الصرفي:

ونقصد به أن الشاعر يأتي في البيت الواحد بكلمات متفقة صرفاً وعروضاً، وذلك مثل قوله: ورُبّ منحرف في ثوب معترف ورُبّ منشغل في ثوب مشتغل

2 - انسجام التقسيم:

ونعني بالتقسيم أن الشاعر يقسم البيت إلى وقفات قصيرة يستريح فيها اللسان لينح ألبائته نغماً له وقع خاص على الأسماع، كقوله:

مولاي لطفك بي، مولاي حلمك بي مولاي رفقك بي، مولاي عتقك لي
مولاي صفحك عني، قبل بعثك لي مولاي عفوك عني، قبل قبضك لي

3 - الانسجام الحرفي:

ونقصد به أن يشكل الشاعر بحروف معينة ألفاظاً متعددة، بحيث يتشكل من تكرارها إيقاع موسيقي واضح، كقوله:

أبا الضياء بك الأضواء تغمرني وأي ضوء وضيء مثل ضوئك لي
أو قوله:

مولاي رّوح بها أرواحنا وأرح بروحها ما يعوق النفس من عّقل

أو قوله:

أيام عمرك اعمار مخلّدة يسمو بها كل عمر راكد نحّل

الخاتمة:

بعد هذا البحث الذي تناول ظاهرة بارزة عند الشاعر عبد المولى البغدادي، ألا وهي النزعة الدينية في شعره، يمكن أن نستخلص جملة من النتائج، أهمها:

1- للنزعة الدينية أثر واضح في شعر البغدادي، سواء من حيث المعاني أو من حيث الألفاظ
2- من أهم المؤثرات التي جعلت البغدادي يبرز في هذا الفن الشعري البيئة التعليمية والبيئة الاجتماعية المحافظة.

3- توزع التأثير الديني في شعر البغدادي في ثلاثة اتجاهات مهمة، هي: المدائح النبوية والمراثي والتناسخ مع النصوص الدينية.

4- كان لبردة البوصيري أثر كبير في قصيدة (مولاي) للبغدادي.

5- توافرت لقصيدة (مولاي) خصائص فنية مهمة بسبب عاطفة الشاعر الصادقة.

6- اهتم البغدادي بالصورة الشعرية لينح تعبيرة القوة والتأثير.

7- كان للتصوير الاستعاري حضور واضح في القصيدة، في حين كانت التشبيهات أقل عدداً.

8- نوع الشاعر المؤثرات الإيقاعية في القصيدة، فاختار أحد البحور الثمانية وهو البسيط ليتيح لنفسه مندوحة لعرض أفكاره ومعانيه، واختار قافية اللام لقصيدته وهي من القوافي الذلل التي يسهل النظم عليها.

9- اهتم البغدادي بموسيقا الألفاظ والحروف داخل القصيدة.

مصادر الدراسة ومراجعها

1- البغدادي، عبد المولى:

على جناح نورس (شعر)، منشورات جامعة طرابلس، ط2، 2015م.

من وحي الثمانين (شعر)، ط1، طرابلس، ليبيا، 1438 هـ، 2017م.

مولاي (شعر)، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 1426 هـ، 2006م.

وا خيلاه (شعر)، إشراف الهيئة العامة للأوقاف، طرابلس، 2004م.

2- الصائغ، عبد الإله، الصورة الفنية معياراً نقدياً، دار القائدي للطبع والنشر والتوزيع، د.ط، د.ت.

3- ضيف، شوقي، في النقد الأدبي، دار المعارف، ط5، د.ت.

4- العسكري، أبوهلال، الصنائع، تح: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العنصرية -

بيروت، 1419 هـ.

- 5- عصفور، جابر، الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، دار التنوير للطباعة والنشر، ط2، بيروت، لبنان، 1983م
- 6- عيد، رجاء: الشعر والنغم، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1975م
- 7- الفنّادي، يوسف شعبان: قراءات أدبية، الناشر: الجمعية الوطنية لرعاية الشباب، الجماهيرية، مطبعة ستاربس، د.ت.
- 8- ناصر، محمد: الشعر الجزائري الحديث، اتجاهاته وخصائصه الفنية، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1985، بيروت، لبنان.
الدوريات:
- 1- الفقي، علي محمد عبد الله - السياق اللغوي ودلالة الحذف في شعر عبد المولى البغدادي - المؤتمر العلمي الأول بقسم اللغة العربية - كلية الآداب - جامعة الزاوية - الشعر الليبي الفصيح موضوعاته وقضاياها - 5 - 6 نوفمبر 2018.

نظم (المرشد إلى النحو) للشيخ الدكتور فرج الفقيه، الأبيات: من أول المفعول به إلى نهاية باب المفعول المطلق "شرحاً وتحليلاً".

أ. هناء محمد المريض

قسم اللغة العربية/ كلية التربية-مسلاتة/جامعة المرقب

hanaimrid408@gmail.com

المقدمة .

الحمد لله الذي علّمَ بالقلم، علّمَ الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على من بعثه ربه هادياً ونذيراً، وداعياً إلى الله بإذنه وسراجاً منيراً، بعثه بالحكمة والهدى ودين الحق ليظهره على الدين كله، وكفى بالله شهيداً، -صلى الله عليه وعلى آله وأصحابه وسلّم تسليماً كثيراً.

أما بعد؛ فإنه لا يخفى على كل عاقل أهمية اللغة في حياة الأمم؛ لأنها هي وسيلة التواصل بين الأفراد والجماعات، وقد كان للغتنا العربية المنزلة الكبرى والأهمية القصوى بين اللغات؛ فقد نزل بها القرآن العظيم، كلام الله المبين، والمتضمن لشرائع الدين الخاتم لجميع الديانات، ألا وهو دين الإسلام. ولغة هذه منزلتها؛ حري بأبنائها أن يتمسكوا بها، ويجدّوا ويجهّدوا في ضبطها وإتقانها، وهذا ما دأب عليه علماءنا السالفون، فألفت في هذه اللغة المصنفات، من لدن عصر الصحابة-رضوان الله عليهم-ولم نتوقف حتى يومنا هذا.

وقد تنوعت المصنفات في اللغة بشكل عام وفي النحو بشكل خاص، بين المطولات والمختصرات، وبين الشروح والتعليقات، ثم لما رأى بعض العلماء دنو همة الطلبة عن دراسة الكتب المطولة، نظموا العلوم في أبيات شعرية، ليسهل عليهم فهم ما استصعب، وحلّ ما استشكل.

وقد أوقفني بعض الزملاء على نظم في النحو والصرف، يتكون من ثلاثة عشر ونحسمائة بيت، من تأليف الشيخ الدكتور: فرج علي الفقيه حسين، المدرس بكلية الآداب والعلوم مسلاتة جامعة المرقب، "متقاعد"، والموسوم بـ(المرشد إلى النحو) فوجدته نظماً قليل الألفاظ، كثير الفوائد والمعاني، فرغبت في شرح بعض أبياته، واستعنت بالله على ذلك.

وقد وقع اختياري على الأبيات التي اشتملت على المفاعيل الخمسة في هذا النظم، وهي المفعول به، والمفعول فيه (الظرف)، والمفعول لأجله، والمفعول معه، والمفعول المطلق، لتكون موضوع هذا البحث، والذي جاء بعنوان: نظم (المرشد إلى النحو) للشيخ الدكتور فرج الفقيه، الأبيات: من أول باب المفعول به إلى نهاية باب المفعول المطلق "شرحاً وتحليلاً".

أهمية البحث:

تكمُن أهمية هذا البحث في عدة أمور من أبرزها:

- 1- يعين النحو على فهم القرآن والسنة، فالقرآن نزل بلسان عربي مبين، والنبي -ﷺ- أفصح العرب .
- 2- يكتسب هذا البحث أهميته من أهمية العلم الذي يدرسه، ألا وهو علم النحو العربي وقواعده، فالنحو كما يقال مفتاح العلوم.
- 3- من أهم فوائد علم النحو أنه يعين على استقامة اللسان العربي، ويحفظه من الوقوع في الخن.

أهداف البحث .

لقد أردت من خلال هذه الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

- 1- الاعتناء باللغة العربية ونقلها إلى الأجيال؛ لأن اللغة من أهم العوامل في بقاء الأمم وتطورها .
- 2- إظهار جهود علماءنا في علوم العربية، والاهتمام بمؤلفاتهم، ونشرها بين الناس؛ ليستفيد منها طلبة العلم، وهذا مما دفعني إلى شرح هذا النظم .
- 3- إن التأليف في علم النحو بطريقة النظم يعين على ضبط القواعد النحوية، ويسهل فهمها على طلاب العلم، فأردت من خلال شرح هذه الآيات الإسهام ولو بجزء يسير في توضيح هذا النظم وتقريبه للطلاب .

حدود البحث .

يدرس البحث شرح الآيات من نظم (المرشد إلى النحو) للشيخ فرج الفقيه المتعلقة بالمفاعيل الخمسة، وهي: المفعول به، والمفعول فيه (الظرف بنوعيه)، والمفعول له، والمفعول معه، والمفعول المطلق .

الدراسات السابقة .

لقد تعددت الدراسات والبحوث في مختلف أبواب النحو؛ وخاصة في باب المفعولات؛ فعلاوة على ما كتب عن أبواب المفعولات في كتب النحو قديماً وحديثاً، فقد تركزت الدراسات على المفاعيل المذكورة في بعض سور القرآن الكريم، كما اهتمت بعض الدراسات بالحديث عن المفاعيل في النحو العربي خاصة، ومنها:

- 1- محاضرات في النحو العربي (المفاعيل الخمسة) سميرة حيدا، باحثة بجامعة محمد الأول-المغرب، الناشر شبكة الألوكة الالكترونية-2015م .

- 2- المفاعيل الخمسة بحث مختصر مفيد للدارسين الجدد في النحو العربي، لمؤلفه وناشره محمود الفاوي .
- ولكن من خلال ما قمت به من بحثٍ وإطلاع، وبعد سؤالي لأهل العلم؛ لم أجد بحثاً سابقاً -على حد علمي- والله أعلم، عن شرح نظم (المرشد إلى النحو) للدكتور فرج الفقيه للآيات المتعلقة بالمفاعيل الخمسة .

المنهج المتبع في الدراسة .

جمعت في هذا البحث بين المنهجين التحليلي والموضوعي، لأنهما من أهم المناهج العلمية في شرح المتون .

نظم (المرشد إلى النحو) للشيخ الدكتور فرج الفقيه، الآيات: من أول باب المفعول به إلى نهاية باب المفعول المطلق "شرحوتحليلاً.....(84-100)

- فقامت بتحليل كلام الناظم، وتوضيح معاني ألفاظه، وإعراب بعض الأمثلة التي استشهد بها على بعض القواعد النحوية .

- كما قمت بشرح عام لموضوع الدرس، وتأصيل بعض المسائل، وربط الموضوعات داخل الباب ببعضها، حتى ولو لم تكن مذكورة في المتن .

خطة البحث .

قسمت البحث إلى مقدمة وستة مباحث وخاتمة، فالمقدمة تناولت فيها أهمية البحث، وأهدافه، والدراسات السابقة حول الموضوع، والمنهج المتبع في الدراسة، وحدود البحث، وتقسيماته، ففي المبحث الأول عرّفتُ بالناظم، وجاء المبحث الثاني شرحاً لآيات المفعول به، والثالث شرحت فيه آيات المفعول فيه، وشرحت في الرابع آيات المفعول له، وفي الخامس شرحت آيات المفعول معه، وفي السادس شرحت آيات المفعول المطلق، وفي الخاتمة دوت أهم نتائج البحث، وفي آخر البحث وضعت قائمة بالمراجع والمصادر .

المبحث الأول: التعريف بالناظم .

المطلب الأول: السيرة الذاتية للناظم.

اسمه: هو فرج بن علي بن حسين الفقيه بن خليفة بن حسين بن علي، المالكي الكُرَائيّ المسلاتي مولداً ونشأة، فقيه مفسر لغوي أديب.

مولده: ولد الشيخ في قرية القرقاشية إحدى ضواحي حاضرة مسلاتة سنة 1361 للهجرة سنة 1943 م. نشأته: نشأ الناظم في بيئة قليلة العلم، إذ لم تكن الزوايا الدينية منتشرة في قريته، فاضطر هو وبعض إخوته إلى السفر لطرابلس الغرب، ليدرس القرآن وعلومه في زاوية ميزران، وكان عمره في ذلك الوقت 8 سنوات.

شيوخه: من أشهر شيوخه: الشيخ المهدي الهنشيري، والشيخ مفتاح الساحلي، حفظ عليهما القرآن .

المطلب الثاني: السيرة العلمية للناظم .

توزعت حياة الناظم العلمية وفق المراحل التعليمية التالية:

أولاً/ التحق بالمدرسة النظامية سنة 1948 م في مسلاتة، واستمر فيها مدة أربع سنوات، حتى سنة 1951 م. ثانياً/ التحق الناظم بزاوية ميزران بطرابلس سنة 1951 م، حيث حفظ القرآن بها، وتلقى قدراً كافياً من علوم اللغة والفقه على أيدي ثلة من العلماء منهم: الشيخ علي الغرياني، والشيخ الهادي سعود، والشيخ أحمد الخلفي، والشيخ علي بن الحسن العربي، والشيخ خليل المزوغي، والشيخ الفقيه عمر الجزوري كما درس كتابه "زبدة عقائد التوحيد" على يد الشيخ المهدي أبو شعالة -رحمهم الله جميعاً-، وذلك حتى سنة 1955 م.

نظم (المرشد إلى النحو) للشيخ الدكتور فرج الفقيه، الأبيات: من أول باب المفعول به إلى نهاية باب المفعول المطلق "شرحوتحليلاً.....(84-100)

ثالثاً/ نظراً لانتشار الفقر في تلك الحقبة، ولأن الناظم من عائلة متوسطة المعيشة، فإن والده أصرّ عليه أن يعود إلى التعليم النظامي من أجل التوظيف في سلك الدولة، فأخذ الناظم بنصيحة والده وعاد إلى أروقة التعليم النظامي سنة 1955م حتى أكمل المرحلة الإعدادية، ولكنه مع هذا الانخراط في التعليم النظامي لم يثنه ذلك عن حضور حلقات العلم؛ ليتعلم العلم الشرعي الذي قد شغف به منذ الصغر، وبعد أن أكمل تعليمه النظامي تم تعيينه موظفاً في الدولة في مدينة مسلاته، سنة 1961م، واستمر بها حتى سنة 1974م .

رابعاً/ بعد انقطاع طويل عن التعليم النظامي دام أكثر من 15 سنة وجد الناظم في نفسه همّة عالية لاستكمال تعليمه الديني، فاستشرفت نفسه للدراسة بمعهد أحمد باشا الذي يعد من أهم المدارس الدينية وأعلىها مرتبة في تلك الفترة، فبعد أن قدم أوراقه سنة 1974م، وافقت اللجنة على امتحان المتقدمين لتحديد مستوياتهم، فكان الناظم من المتفوقين فأدخلوه في السنة السابعة مباشرة، وهي آخر سنة في المعهد وتخرج سنة 1975م.

خامساً/ سجل الناظم بكلية الشريعة والقانون بالجامعة الإسلامية بالبيضاء سنة 1976م، ودرس بها سنتين ثم ألغيت سنة 1978م، فتم ضمهم إلى كلية القانون جامعة قاريونس وتحصل منها على الليسانس سنة 1980م. بعدها التحق بقسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية بجامعة طرابلس للحصول على درجة الماجستير، فكان له ما أراد حيث تحصل على درجة الماجستير في الدراسات الإسلامية سنة 1983م، ثم تحصل على درجة الدكتوراه في الدراسات الإسلامية سنة 1999م من جامعة الزاوية.

المطلب الثالث: مؤلفاته وآثاره العلمية .

اشتغل الناظم بالتأليف لفترة طويلة، فألف ما يزيد عن 20 مؤلفاً تنوّعت بين علوم الشريعة واللغة العربية، ومن مؤلفاته في اللغة:

- 1- شرح ملحّة الإعراب للبصري .
 - 2- الوجيز في اللغة العربية .
 - 3- النحو الميسر .
 - 4- المرشد إلى النحو والذي تكون من 513 بيتاً، وهي التي أخذت منها 18 بيتاً في هذا البحث، والتي كانت في أبواب المفاعيل الخمسة، حيث تناولتها بالشرح والتحليل .
- دروسه وحلقاته:** للناظم حلقات علمية خاصة لطلاب العلم يشرح فيها بعض المتن والمختصرات، وأخرى لعامة الناس يتناول فيها المواعظ والأحكام، كما اشتغل الناظم معلماً في سلك الدولة، يدرس العلوم الشرعية واللغة العربية بكلّيات عديدة، منها كلية الدعوة الإسلامية، وكلية العلوم الشرعية بالجامعة الأسمرية، وكلية المعلمين بترهونة، وكلية الآداب بجامعة المرقب .

المبحث الثاني: باب المفعول به .

قال الناظم:

الْمَفْعُولُ مَنْ وَقَعَ فِعْلُ الْفَاعِلِ عَلَيْهِ وَالْأَغْلَبُ بَعْدَ الْفَاعِلِ

الشرح قوله: (المفعول من وقع فعل الفاعل عليه) هذا بيان من الناظم للنوع الأول من أنواع المفاعيل الخمسة وهو (المفعول به) .

المطلب الأول: تعريف المفعول به .

المفعول به لغة: هو من وقع عليه فعل الفاعل، واصطلاحاً هو الاسم المنصوب الذي يقع عليه فعل الفاعل إثباتاً أو نفياً". الأنصاري: 2004م، 189.

ومثال ذلك نحو قولنا: "ضَرَبَ خَالِدٌ عَلِيًّا"، ف(عَلِيًّا) مفعول به؛ لوقوع فعل الضرب عليه من الفاعل (خالد) "الغلاييني: 1994م، 5/3".

فالمفعول به اسمٌ منصوبٌ دلَّ على شيءٍ وقع عليه فعل الفاعل، بالإثبات نحو قولك: "ضَرَبْتُ زَيْدًا"، أو بالنفي، نحو قولك: "ما ضَرَبْتُ زَيْدًا". الصايغ: 1424هـ 321/1.

ومن المعلوم أن الفارق اللفظي بين المفعول به والفاعل هو أن الفاعل مرفوع والمفعول به منصوب .
وأما الفارق المعنوي بينهما فهو أن المفعول به يقع عليه الفعل، نحو: كَتَبْتُ الدرسَ، وأما الفاعل فإن الفعل يقوم به، نحو: مَاتَ عمرو". عباس حسن: 63/2-64.

وقوله: (والأغلب بعد الفاعل) يعني: أن المفعول به يأتي في الأغلب بعد الفاعل، على الترتيب الأصلي للجملة الفعلية، بأن يتقدم الفعل في أول الكلام، ثم يعقبه الفاعل، ثم يلي المفعول به في آخر الجملة. "عيد: 1975م، 406".

ولكن قد تأتي حالات نحوية يتقدم فيها المفعول به على الفعل، وأخرى يتقدم فيها على الفعل والفاعل معاً؛ وكل ذلك إما واجب وإما جائز، وتفصيل ذلك كالآتي "علي رضا: 207".

المطلب الثاني: الحالات التي يتقدم فيها المفعول به على الفعل والفاعل .

يجوز أن يتقدم المفعول به على الفعل والفاعل، وذلك أمر شائع في اللغة العربية. "أبو المكارم: 2007م، 158".
فمن ذلك قوله -ﷺ-: ﴿فَقَرِيحًا كَذَبْتُمْ وَفَرِيحًا تَقْتُلُونَ﴾ "سورة البقرة: الآية: [87]" .

فأحياناً يكون تقديم المفعول به على الفعل والفاعل معاً واجباً، وذلك في عدة مواضع منها: "الأنصاري: 2009م، 112/2".

1- أن يكون المفعول به مما له الصدارة في الكلام، كأسماء الشرط والاستفهام، فمثال أسماء الشرط قوله -ﷺ-: ﴿أَيَّامًا تَدْعُوا﴾ "سورة الإسراء: الآية: [115]" .

نظم (المرشد إلى النحو) للشيخ الدكتور فرج الفقيه، الأبيات: من أول باب المفعول به إلى نهاية باب المفعول المطلق "شرحوتحليلاً.....(84-100)

ومثال أسماء الاستفهام قوله- ﴿فَأَيَّ آيَاتِ اللَّهِ تُكْفِرُونَ﴾ "سورة غافر: الآية: [81]".

2- أن يقع عامله بعد فاء الجزاء، نحو قوله-: ﴿فَأَمَّا الْيَتِيمَ فَلَا تَقْهَرْ﴾ "سورة الضحى: الآية: [9]".

3- أن يكون المفعول به ضميراً منفصلاً، بحيث لو تأخر وجب اتصاله. "ابن عقيل: 2004م، 43/2".

نحو قوله-: ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾ "سورة الفاتحة: الآية: [4]".

المطلب الثالث: الحالات التي يتوسط فيها المفعول به بين الفعل والفاعل .

يتقدم المفعول به على الفاعل جوازا في نحو قوله-: ﴿وَلَقَدْ جَاءَ آلَ فِرْعَوْنَ النُّذْرُ﴾ "سورة القمر:

الآية: [41]".

ونحو قولنا: "كُتِبَ الرسالة خالد".

وأما تقديمه على الفاعل وجوبا، ففي مواضع منها: "ابن عصفور: 1989م، 101/1".

1- إذا كان المفعول ضميراً متصلاً والفعل ظاهراً نحو: "ضَرَبَنِي زَيْدٌ".

2- أن يتصل بالفاعل ضمير يعود على المفعول به، نحو قوله-: ﴿وَإِذِ ابْتَلَىٰ إِبْرَاهِيمَ رَبُّهُ بِكَلِمَاتٍ﴾ "سورة البقرة:

الآية: [124]".

3- أن يُحْصَرَ الفاعل بـ "إنما"، نحو قوله-: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾ "سورة فاطر: الآية: [28]".

قال الناظم:

وَحُكْمُهُ النَّصْبُ بِعَكْسِ الْفَاعِلِ إِذْ حُكْمُهُ الرِّفْعُ بِشَكْلِ كَامِلِ

المطلب الرابع: الحكم الإعرابي للمفعول به .

بين الناظم بقوله: (وَحُكْمُهُ النَّصْبُ) الحكم الإعرابي للمفعول به، وهو أنه واجب النصب على

المفعولية "الصايغ: 1424هـ 321/1".

فالمفعول به حكمه النصب بعكس الفاعل تماماً الذي يكون مرفوعاً دائماً. "ابن عصفور: 1989م،

100/1

نظم (المرشد إلى النحو) للشيخ الدكتور فرج الفقيه، الأبيات: من أول باب المفعول به إلى نهاية باب المفعول المطلق "شرحاً وتحليلاً"..... (84 - 100)

وينصب المفعول به بالعلامة الأصلية للنصب وهي الفتحة، وذلك في موضعين: "ناصف وآخرون: 2006م، 358".

1- إذا كان المفعول به اسماً مفرداً، نحو قولنا: "ذاكر الطالبُ الدرسَ" ف(الدرسَ) مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة؛ لأنه اسم مفرد .

2- ينصب المفعول به بالفتحة إذا كان جمع تكسير، نحو قولنا: "كرمَ الوزيرُ العلماءَ"، ف(العلماءَ) مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة؛ لأنه جمع تكسير .

ولنصب المفعول به ثلاث علامات فرعية، وهي: الكسرة، والياء، والألف، وإليك بيان ذلك: "محي الدين عبد الحميد: 2007م، 41".

- أما الكسرة فتكون علامةً لنصب المفعول به في جمع المؤنث السالم، نحو قولنا: "إنَّ الطَّالِبَاتِ نَاجِحَاتٌ"، ف(الطالباتِ) اسم إن منصوب بالكسرة نيابةً عن الفتحة لأنه جمع مؤنث سالم .

- وأما الياء فتكون علامةً لنصب المفعول به في موضعين:

الأول/ المثني: نحو: "قَرَأْتُ كِتَابَيْنِ" ف(كِتَابَيْنِ) مفعول به منصوب وعلامة نصبه الياء لأنه مثني .

الثاني/ جمع المذكر السالم: نحو قولك: "أَكْرَمْتُ الْمُجِدِّينَ"، ف(الْمُجِدِّينَ) مفعول به منصوب وعلامة نصبه الياء لأنه جمع مذكر سالم .

- وأما الألف فتكون علامةً لنصب المفعول به في الأسماء الستة، نحو: "أَطْعَ أَبَاكَ وَأَحْبَبْ أَخَاكَ" ف(أَبَاكَ وَأَخَاكَ) منصوبان؛ لأنهما وقعا مفعولاً به، وعلامة نصبهما الألف نيابةً عن الفتحة لأنهما من الأسماء الستة "السامرائي: 2014م، 45/1".

وشرط النحاة لإعرابها بالحروف شروطاً عامة وخاصة، لمعرفة مفصلة انظر: "ابن عقيل: 2004م، 56/1".

المبحث الثالث: باب المفعول فيه (ظرفا الزمان والمكان)

قال الناطم:

ظَرْفُ الزَّمَانِ سَاعَةً وَشَهْرًا وَمَغْرِبًا صُبْحًا عِشَاءً وَعَصْرًا

الشرح قوله: (ظَرْفُ الزَّمَانِ) هذا شروع منه في ذكر النوع الثاني من المفعولات وهو المفعول فيه، ولا بد من تضمنه معنى في يوم الجمعة يوم مبارك ليس بظرف؛ لأنه لم يتضمن معنى في "الفوزان: 1431هـ، 221".

ونحاة البصرة يسمون المفعول فيه "ظرفاً". "الأنصاري: 2009م، 195/2".

نظم (المرشد إلى النحو) للشيخ الدكتور فرج الفقيه، الأبيات: من أول باب المفعول به إلى نهاية باب المفعول المطلق "شرحاً وتحليلاً"..... (84 - 100)

المطلب الأول: تعريف الظرف لغةً واصطلاحاً .

تعريف الظرف في اللغة: جاء في لسان العرب: "ظَرَفُ الشَّيْءِ: وَعَاوُهُ، وَاجْتَمَعُ ظُرُوفٌ، وَمِنْهُ ظُرُوفُ الْأَزْمَنِ وَالْأَمَكْنَةِ". ابن منظور: 2748 .

وأما الظرف في الاصطلاح: فعرفه ابن هشام الأنصاري بأنه: ((كل اسم زمانٍ أو مكانٍ سُلِّطَ عليه عاملٌ على معنى "في" كقولك: "صُمْتُ يَوْمَ الْخَمِيسِ، وَجَلَسْتُ أَمَامَكَ")) "الأنصاري: 2004م، 214".

المطلب الثاني: أقسام الظرف .

القسم الأول/ يقسم النحاة الظرف من حيث دلالاته إلى قسمين: "أبو المكارم: 2007م، 181".

1- ظرف الزمان: وهو ما دل على وقت حصول الحدث وزمانه متضمناً معنى "في"، نحو قولك: "سَافَرْتُ لَيْلاً".

2- ظرف المكان: وهو ما دل على مكان الحدث، نحو قولك: "جَلَسْتُ تَحْتَ الشَّجَرَةِ".

القسم الثاني/ كما يقسم النحويون الظرف تبعاً لمعناه سواء أكان زمانياً أو مكانياً إلى قسمين: "الغرياني: 2022، 214".

1- الظرف المبهم، وهو ما دل على قدرٍ من زمانٍ أو مكانٍ غيرٍ محدودين، نحو: حين، زمان، وراء، خلف .

2- الظرف المختص، وهو ما دل على زمانٍ مقدرٍ أو مكانٍ محدد، نحو: يوم، ليلة، ساعة، دار، مسجد، نهر .

القسم الثالث: وينقسم الظرف من حيث التصرف والجمود إلى: "النقراط: 2019م، 137".

1- ظرف متصرف، وهو ما استعمل ظرفاً وغير ظرف، فإن جاء ظرفاً فحكمه النصب دائماً، وإن جاء غير ظرف أعرب حسب موقعه في الجملة .

2- ظرف غير متصرف، ملازم للظرفية وهو منصوب أبداً، كعند، أين، متى، إلخ .

وقد مثَّلَ الناظم في البيت السابق لبعض ظروف الزمان بقوله: [ظَرَفُ الزَّمانِ سَاعَةً وَشَهْرًا* وَمَغْرِبًا صُبْحًا عِشَاءً وَعَصْرًا]، فتقول: مَشَيْتُ سَاعَةً، وَأَقَمْتُ فِي الْفُنْدُقِ شَهْرًا، وَحَضَرَ مُحَمَّدٌ مَغْرِبًا، وَأَنْطَلَقْتُ الْخَافِلَةَ صُبْحًا، وَقَدِمَ الْمُسَافِرُ عِشَاءً، وَخَرَجْتُ لِلزُّهْدَةِ عَصْرًا .

المطلب الثالث: إعراب ظرف الزمان .

الظروف الزمانية منصوبة دائماً، فجميعها يقبل النصب على الظرفية، سواء أكانت مبهمة أو محدودة، بشرط أن تتضمن معنى "في" نحو: سِرْتُ حِينًا، وَسَافَرْتُ لَيْلَةً . "الفوزان: 1431هـ، 222".

قال الناظم:

أَمَامَ، خَلْفَ، بَيْنَ، بَعْدَ، قَبْلُ

وَأَنْصَبَ ظُرُوفًا لِلْمَكَانِ مِثْلُ

نظم (المرشد إلى النحو) للشيخ الدكتور فرج الفقيه، الأبيات: من أول باب المفعول به إلى نهاية باب المفعول المطلق "شرحاً وتحليلاً"..... (84 - 100)

المطلب الرابع: ظروف المكان .

الشرح أوضح الناظم في هذا البيت الحكم الإعرابي لظرف المكان وهو أنه منصوب على الظرفية بقوله: (وَأَنْصَبَ ظُرُوفًا لِلْمَكَانِ) وهذا هو حكمها الأصلي .
ولكن هناك استثناء لهذا الحكم ؛ لأن ظروف المكان لا ينصب منها إلا الأقسام الآتية: "السامرائي فاضل: 2000، 188/2" .

- 1-الأسماء المبهمة وما في حكمها، كالجهات الست: (فوق، تحت، يمين، شمال، خلف، أمام) .
 - 2-الأسماء الدالة على المقادير المحددة، كالليل والفرسخ والبريد ونحوها .
 - 3-ظرف المكان المشتق من فعله، سواء أكان مبهماً أم محدوداً، والعامل فيه هو فعله الذي اشتق منه، نحو قولك: "جلستُ مجلسَ أهل الفضل" . الغلاييني: 2004م، 51/3 .
- وقد ذكر الناظم في البيت السابق شيئاً من ظروف المكان المنصوبة على الظرفية بقوله: [أَمَامَ، خَلْفَ، بَيْنَ، بَعْدَ، قَبْلَ]، وقد قام بِضَمِّ آخر (قبل) لضرورة القافية .
فتقول مثلاً: وَقَفْتُ أَمَامَ الْمُعَلِّمِ، وَاخْتَبَأْتُ خَلْفَ الْجِدَارِ، وَوَضَعْتُ الْوَرَقَةَ بَيْنَ الْكُتُبِ، وَانْتَظَرْتُكَ بَعْدَ النَّهْرِ، وَأَوْقَفْتُ السَّيَّارَةَ قَبْلَ الْجَسْرِ .
- فظرف المكان هو اسم المكان المنصوب باللفظ الدال على المعنى الواقع فيه بتقدير (في) الدالة على الظرفية، فإن لم يتضمن معنى (في) أعرب حسب موقعه في الجملة . "الفاكهي: 2009م، 305" .
- قال الناظم:

إِنْ حُذِفَ الْمُضَافُ ضُمَّ الْآخِرَا مِنْ قَبْلُ أَوْ مِنْ بَعْدُ جُنِبَتِ الْمَرَا

الشرح بين الناظم في هذا البيت بعضاً من أحوال الظروف التي تبنى تارة وتعرب تارة أخرى، والتي لها أحوال مخصوصة، كقبل وبعد، ونحوهما كأسماء الجهات، وهي تكون مبنية على الضم بشرط أن يحذف المضاف إليه وينوى معناه، كقوله -رحمه الله-: ﴿لِلَّهِ الْأَمْرُ مِنْ قَبْلُ وَمِنْ بَعْدُ﴾ "سورة الروم: الآية: [2]" .
ف(قبل) و(بعد) ظرفان مبنيان على الضم في محل جر . "الفوزان: 1431هـ، 16-17" .
وتقدير الكلام في الآية الكريمة: "لله الأمر من قبل غلبهم ومن بعد غلبهم"، بدليل الآية التي قبلها . "العثيمين: 1431هـ، 43/2" .

-وأما إذا ذكر المضاف إليه فإنها تعرب ولا تبنى، فتقول: "وَقَفْتُ تَحْتَ الشَّجَرَةِ"، ف(تَحْتَ) ظرف مكان منصوب بالفتحة، وتقول: "جِئْتُ مِنْ قَبْلِ زَيْدٍ" ف(قَبْلِ) اسم مجرور ب(من) وعلامة جره الكسرة .

نظم (المرشد إلى النحو) للشيخ الدكتور فرج الفقيه، الأبيات: من أول باب المفعول به إلى نهاية باب المفعول المطلق "شرحاً وتحليلاً"..... (84 - 100)

المطلب الخامس: العامل في نصب الظرف .

قال الأزهري في كتابه التصريح: "وناصبه اللفظ الدالُّ فعلاً أم اسم فعلٍ أم وصفاً أم مصدرًا". "الأزهري: 2006م، 521".

الظرف حكمه النصب لفظاً أو محلاً، والعامل في نصبه هو الحدث الواقع فيه من فعل وشبهه، وهو إما أن يكون ظاهراً نحو: وقفتُ أمام المدرسة، أو مقدراً، نحو: يومين، جواباً لمن سألك كم صمت؟. "الغرياني: 2022م، 512".

قوله: (جُنِبَتِ الْمِرَا) جملة دعائية أراد منها الناظم إرشاد القارئ إلى ترك المراء والجدال .

المبحث الرابع: باب المفعول لأجله .

قال الناظم:

كَقُمْتُ إِكْرَاماً لَهُ إِذْ جَاءَ وَقَفْتُ لِلْإِكْرَامِ لَا رِيَاءَ

الشرح بدأ الناظم في هذا الباب الكلام على النوع الثالث من أنواع المفاعيل، وهو المفعول لأجله . ويسمى أيضاً المفعول من أجله، أو المفعول له . "الأشموني: 1955م، 215/1".

المطلب الأول: تعريف المفعول لأجله .

عرّف النحاة المفعول لأجله بأنه: "كل مصدر مُعَلَّلٍ لحدثٍ مشتركٍ له في الزمان والفاعل". "الأنصاري: 2004م، 211".

المطلب الثاني: أقسام المفعول لأجله .

أراد الناظم بقوله: (كَقُمْتُ إِكْرَاماً لَهُ إِذْ جَاءَ . وَقَفْتُ لِلْإِكْرَامِ لَا رِيَاءَ) بيان الأنواع والصور التي يأتي عليها المفعول لأجله .

المفعول لأجله يأتي على ثلاث صور أو أقسام وهي: "عباس حسن: 241/2".

القسم الأول: المجرد من "أل" والإضافة، نحو: ضَرَبْتُهُ تَأْذِيّاً، ف(تأدياً) مفعول لأجله منصوب، وقد مثل له الناظم بقوله: (قَفْتُ إِكْرَاماً لَهُ) .

القسم الثاني: أن يقترب بـ "أل"، فينصب على قلة، نحو قول الشاعر: لا أقعد الجبنَ عن الهيجاء / ولو توالى زمرُ الأعداء، فالجبن مفعول لأجله منصوب مع أنه محليٌّ بـ "أل" ابن عقيل: 2004م، 84/2 .

والأكثر جر المفعول لأجله في هذا القسم بحرف الجر، نحو قولك: "سافرتُ للرجبة في العلم". "الغرياني: 2022م، 230".

وقد مثل الناظم لهذا القسم بقوله: (قَفْتُ لِلْإِكْرَامِ لَا رِيَاءَ) .

نظم (المرشد إلى النحو) للشيخ الدكتور فرج الفقيه، الأبيات: من أول باب المفعول به إلى نهاية باب المفعول المطلق "شرحاً وتحليلاً"..... (84 - 100)

القسم الثالث: أن يكون مضافاً، فيجوز فيه الأمران، جره بحرف الجر، والنصب، فتقول: قصدتُكَ لا ابتغاء معروفاً، أو قصدتُكَ ابتغاء معروفاً، والنصب أشهر. "الصايب: 1424هـ، 364/1".

المطلب الثالث: شروط نصب المفعول لأجله .

يشترط لوقوع الاسم في الجملة مفعولاً لأجله:

1- أن يكون المفعول لأجله مصدرراً، فإن لم يكن مصدرراً لم يجوز نصبه، كقوله-: -

﴿وَالْأَرْضُ وَضَعَهَا لِلْأَنَامِ﴾ "سورة الرحمن: الآية: [10]" .

فالأنام في الآية السابقة جاءت سبباً للفعل وليست مصدرراً؛ فلا تعرب مفعولاً لأجله . "الغلاييني: 1994م، 44/3".

2- أن يكون مصدرراً قليلاً أي من أعمال القلوب، فإن كان من أعمال الجوارح لم يجوز نصبه، نحو قولك: جئتُ للقراءة . "إلياس وناصيف: 1998م، 213".

3و4- أن يتحد المصدر مع عامله في الزمان والفاعل، فيجب أن يكون الفعل والمصدر متحدين في الفاعل والزمن "الغلاييني: 1994م، 47/3".

5- أن يكون المصدر لغرض التعليل، فإن ذكر لغرض آخر لم يكن مفعولاً له، نحو: "أكرهُ النفاقَ كُرْهاً شديداً" فالمصدر المنصوب "كرهاً" جيء به تأكيداً وليس تعليلاً . "أبو المكارم: 2007م، 229".

المطلب الرابع: جواز تقديم المفعول له على عامله .

يتقدم المفعول له على عامله سواء أكان منصوباً أو مجروراً، فثال المنصوب: "رغبةً في العلمِ حَضَرْتُ"، ومثال المجرور: "للتخلصِ من ضررِ التدخينِ يبتعدُ الناسُ عنه" "عوض الله: 2003م، 297".

قال الناظم:

مَا كَانَ صَالِحاً لِأَنْ يُقَالَ لِمَنْ لِمَاذَا؟ قَدِّمِ السُّؤَالَ

الشرح بين الناظم في هذا البيت العلامة التي يعرف بها المفعول لأجله، وهي أن يصلح جواباً عن سؤال السائل عن الغرض أو العلة التي فعل الفعل من أجلها، مثال ذلك: عندما تُسأل لماذا تسجد، أو لمن تسجد أو لم تسجد؟ فتجيب قائلاً: شكراً لله "أبو المكارم: 2007م، 229".

قال الناظم:

وَحَكْمُهُ النَّصْبُ وَتَارَةً يُجَرُّ كِلَاهُمَا رَأْيٌ صَحِيحٌ مُعْتَبَرٌ

الشرح قول الناظم: (وَحَكْمُهُ النَّصْبُ وَتَارَةً يُجَرُّ) بيان منه للحالات الإعرابية للمفعول لأجله، وهي ثلاث حالات . "الغرياني: 2022م، 229-230".

نظم (المرشد إلى النحو) للشيخ الدكتور فرج الفقيه، الأبيات: من أول باب المفعول به إلى نهاية باب المفعول المطلق "شرحاً وتحليلاً"..... (84 - 100)

الأولى: النصب على المفعولية له، إذا تجرد من "أل" والإضافة، مثل قولك: ضربتُ ابني تأديباً .

الثانية: جره على الأكثر، وذلك إذا كان محلياً بـأل نحو: ضربتُ ابني للتأديب .

الثالثة: يستوي فيه النصب والجر إذا كان مضافاً، فتقول: ضربتُ ابني تأديباً له أو ضربتُ ابني

لتأديبه، وقد أشار الناظم إلى أن المفعول له المضاف يستوي فيه النصب والجر بقوله: (كِلَاهُمَا رَأْيٌ

صَحِيحٌ مُعْتَبَرٌ) أي: أن المفعول له يجوز نصبه ويجوز جره إذا كان مضافاً، وكلا الأمرين جائز

وصحيح عند النحاة.

المبحث الخامس: باب المفعول معه .

قال الناظم:

الْمَفْعُولُ مَعَهُ يَتَّقَدِرُ مَعَ نَحْذُ مِثَالاً وَأَنْتَبَهُ لَتَسْمَعَ

الشرح شرع الناظم في ذكر النوع الرابع من المفاعيل، وهو المفعول معه بقوله: (الْمَفْعُولُ مَعَهُ يَتَّقَدِرُ مَعَ).

المطلب الأول: تعريف المفعول معه .

"هو اسمٌ فضلةٌ منصوبٌ يذكر بعد واو بمعنى "مع" للدلالة على ما فعل الفعل بمصاحبته" السامرائي

فاضل: 2000م، 236/1 .

فالمفعول معه اسم منصوب يأتي مباشرة بعد واو بمعنى "مع" تسمى واو المعية، للدلالة على شيء

الفعل بمصاحبته نحو: "جاء الأميرُ

حصل

والجيشَ " . "الغرياني: 2022م، 232" .

قال الناظم:

وَحُكْمُنَا عَدْلٌ عَلَى الْيَقِينِ إِنْ يَتَّفَقَ دَوْمًا وَحُكْمَ الدِّينِ

الشرح هذا مثال أول ذكره الناظم للاسم المنصوب الواقع بعد واو المعية، فقد أرشد في البيت السابق أن

هذه أمثلة للمفعول معه بقوله: (نَحْذُ مِثَالاً وَأَنْتَبَهُ لَتَسْمَعَ) .

والمفعول معه في البيت السابق هو قوله: (وَحُكْمَ الدِّينِ) فالواو للمعية، و(حُكْمَ) مفعول معه منصوب،

والمعنى: حكمنا عدلاً بلا شك إن يتفق دائماً مع حكم الدين، وأراد بذلك أن يمثل للاسم المنصوب الواقع

بعد الواو المعية إذا كان ما قبله جملة فعلية .

قال الناظم:

وَفَعَلْنَا لَأَبَدٌ أَنْ يَكُونَ مُتَّفَقًا وَشَرَعْنَا الْمَصُونِ

نظم (المرشد إلى النحو) للشيخ الدكتور فرج الفقيه، الأبيات: من أول باب المفعول به إلى نهاية باب
المفعول المطلق "شرحاً وتحليلاً"..... (84 - 100)

الشرح هذا مثال ثان ذكره الناظم للاسم المنصوب الواقع بعد واو المعية، فالمفعول معه في البيت السابق
هو قوله: (وَشَرَعْنَا) والواو التي قبله هي واو المعية .
قال الناظم:

مَا بَعْدَ وَאוٍ لِّلْمَعِيَةِ انْصَبَ فِي جُمْلَةٍ فَعِلِيَّةٍ وَلْتَنْصِبِ

المطلب الثاني: شروط نصب الاسم الواقع بعد واو المعية .
الشرح بين الناظم بقوله: (مَا بَعْدَ وَاوٍ لِّلْمَعِيَةِ انْصَبَ فِي جُمْلَةٍ فَعِلِيَّةٍ) ذكر النحاة أن لنصب ما يقع بعد واو
المعية على أنه مفعول معه شروطاً، وبيانها كالآتي: "الغلاييني: 1994م، 72/3".
1-- أن يكون الواقع بعد الواو اسماً، نحو: سِرْتُ والطريقَ، فيخرج النحاة بهذا الشرط نحو: (لا تأكل السمك
وتشرب اللبن) بنصب الفعل لأنه ليس اسماً. "السامرائي فاضل: 2000م، 236/1".
2-- أن يكون الاسم الواقع بعد الواو فضلةً، بحيث تصح الجملة بعده، فإن كان عمدة لم يجوز نصبه على
المعية، نحو: (اشترك سعيدٌ و خليلٌ) فكلمة (خليل) عمدة في الجملة؛ لوجوب عطفها على (سعيد). "الغلاييني:
1994م، 72/3".
3-- أن تسبقه جملة فعلية أو فيها معنى الفعل، نحو قولك: (أنا سائرٌ والطريقَ)، وذلك ما نص عليه الناظم
بقوله: (فِي جُمْلَةٍ فَعِلِيَّةٍ وَلْتَنْصِبِ) "السامرائي محمد: 2014م، 490/1".
4-- أن تكون الواو التي تسبقه دالة على المصاحبة، فإن كانت للعطف لم يجوز، نحو قولك: (جاء خالد وسعيد
قبله). "الغلاييني: 1994م، 72/3".
قال الناظم:

وَحُكْمُهُ النَّصْبُ عَلَى الدَّوَامِ لِّلْمَعِيَةِ وَلِلتَّزَامِ

المطلب الثالث: الحكم الإعرابي للاسم الواقع بعد واو المعية، وبيان العامل فيه .
الشرح بين الناظم في هذا البيت أن الاسم الواقع بعد واو المعية والذي يعرب مفعولاً معه، حكمه النصب
دائماً، فقولنا: "جئتُ وطلوعُ الشمس" ف جئتُ فعل وفاعل، والواو واو المعية حرف مبني على الفتح لا محل
له من الإعراب، وطلوعُ مفعول معه منصوب، والشمس مضاف إليه .
وأما العامل في نصب المفعول معه فيكون الفعل أو شبهه، وهو ما يعمل عمل الفعل، فمثال الفعل: "سرتُ
والطريقَ" ومثال شبه الفعل اسم الفاعل في قولك: "أنا سائرٌ والطريقَ". "عوض الله: 2003م، 317".
المبحث السادس: باب المفعول المطلق .

قال الناظم:

نظم (المرشد إلى النحو) للشيخ الدكتور فرج الفقيه، الأبيات: من أول باب المفعول به إلى نهاية باب المفعول المطلق "شرحاً وتحليلاً"..... (84 - 100)

مَا جَاءَ لِلتَّوَكِيدِ مِثْلُ قَوْلِي ضَرَبْتُهُ ضَرْباً شَدِيداً هَوَلٍ

الشرح هذا بيان من الناظم للنوع الخامس من أنواع المفعولات، وهو المفعول المطلق، ويسميه بعض النحاة مفعولاً، وأكثر ما يكون المفعول المطلق مصدراً. "الأنصاري: 2009م، 174/2".
المطلب الأول: تعريف المفعول المطلق .

عرّف ابن عقيل المفعول المطلق بأنه: "المصدر، المنتصب: توكيداً لعامله، أو بياناً لنوعه، أو عدده، نحو: "ضَرَبْتُ ضَرْباً، وسَرْتُ سِرّاً زَيْدٍ، وَضَرَبْتُ ضَرْبَيْنِ". "ابن عقيل: 2004م، 67/2".
وتعريف ابن عقيل وغيره من النحاة للمفعول المطلق بأنه المصدر، إنما هو باعتبار الغالب، وإلا فقد يكون المفعول المطلق غير مصدر، نحو: ضَرَبْتُهُ سَوْطاً. "الفوزان: 1431هـ، 216-217".
وسُمِّيَ بالمفعول المطلق؛ لأنه أطلق عليه اسم المفعول من غير تقييده بحرف جر بعد لفظة المفعول، عكس غيره من المفعولات، والتي أطلق عليها اسم المفعول مقيداً، كالمفعول به، والمفعول معه، والمفعول فيه، والمفعول له. "الأزهري: 2006م، 506/1".

المطلب الثاني: الغرض من ذكر المفعول المطلق في الكلام .

وقد تبين من قول الناظم: (مَا جَاءَ لِلتَّوَكِيدِ مِثْلُ قَوْلِي) أن المفعول المطلق يأتي لأجل تأكيد عامله، ويأتي كذلك لأجل بيان نوع وعدد العامل كما سيأتي، وقد ذكر عدة أمثلة للمفعول المطلق المؤكد لعامله، والمشتغل على حروفه، وأولها قوله: (ضَرَبْتُهُ ضَرْباً شَدِيداً هَوَلٍ) ف(ضَرْباً) مصدر منصوب مؤكد للفعل (ضَرَبَ) وهو مفعول مطلق .

المطلب الثالث: أنواع المفعول المطلق .

للمفعول المطلق ثلاثة أنواع: "السامرائي فاضل: 2000م، 149/2".
أ- المؤكد للفعل: وهو الذي لا يكون مضافاً ولا موصوفاً، نحو قوله -ﷺ-: ﴿وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلاً﴾ "سورة المزمل: الآية: [4]".
ج- المبين للعدد: وهو ما بين عدد عامله، سواء أكان العدد معلوماً، كقولك: (ضَرَبْتُهُ ضَرْبَيْنِ) أو مبهماً كقولك: (ضَرَبْتُهُ ضَرْبَاتٍ) .
ب- المبين للنوع: ويقصد به المبين لنوع عامله، نحو قوله -ﷺ-: ﴿فَسَوْفَ يُحَاسَبُ حِسَاباً يَسِيرًا﴾ "سورة الانشقاق: الآية: [8]".

قال الناظم:

إِنْ تَصْبِرُوا صَبْرًا جَمِيلًا تَوَجُّرُوا
وَإِنْ هَفَوْتُمْ هَفْوَةً فَاسْتَغْفِرُوا

نظم (المرشد إلى النحو) للشيخ الدكتور فرج الفقيه، الأبيات: من أول باب المفعول به إلى نهاية باب المفعول المطلق "شرحاً وتحليلاً"..... (84 - 100)

الشرح في هذا البيت ذكر الناظم مثالين آخرين للمفعول المطلق الذين يكون مؤكداً لعامله ومشتماً على حروفه، فالأول قوله: (إِنْ تَصْبِرُوا صَبْرًا جَمِيلًا تُؤَجِّرُوا) فقوله: (صَبْرًا) مصدر منصوب مؤكد للفعل (صبر) هو المفعول المطلق .

والمثال الثاني هو قوله: (إِنْ هَفَوْتُمْ هَفْوَةً فَاسْتَغْفِرُوا) ف(هَفْوَةً) مصدر منصوب مؤكد لعامله، ومشتمل على حروفه وهو الفعل (هفا) ويعرب مفعولاً مطلقاً .

قال الناظم:

وَقُتُّ لِلْأُسْتَاذِ مَرَّتَيْنِ وَسِرْتُ لِلْأَمَامِ خُطُوتَيْنِ

الشرح أراد الناظم بقوله: (قُتُّ لِلْأُسْتَاذِ مَرَّتَيْنِ) التمثيل للنوع الثاني من أنواع المفعول المطلق وهو المبين لعدد مرات الفعل، فكلمة: (مَرَّتَيْنِ) اسم منصوب وتعرب نائباً عن المفعول المطلق، وجاء للدلالة على عدد مرات حصول الفعل .

وأراد بقوله: (سِرْتُ لِلْأَمَامِ خُطُوتَيْنِ) التمثيل للنوع الثالث من أنواع المفعول المطلق وهو المبين للنوع، فقوله: (خُطُوتَيْنِ) اسم منصوب لأنه مفعول مطلق، وجاء للدلالة على نوع الفعل .

قال الناظم:

مُؤَكِّدًا مُبِينًا لِلْعَدَدِ وَحَكْمُهُ النَّصْبُ بِشَكْلِ أَبَدِي

المطلب الرابع: الحكم الإعرابي للمفعول المطلق .

الشرح المفعول المطلق من الفضلات، وأكد الناظم بقوله: (مُؤَكِّدًا مُبِينًا لِلْعَدَدِ) على الغرض من ذكره في الجملة، وأنه يأتي تارة لتوكيد الفعل، كقوله -ﷺ-: ﴿وَكَلَّمَ اللَّهُ مُوسَى تَكْلِيمًا﴾ "سورة النساء: الآية: [8]" . وتارة يأتي المفعول المطلق لبيان عدد مرات الفعل نحو قولك: (قَرَأْتُ الْكِتَابَ قَرَاءَتَيْنِ)، وتارة يأتي مبيناً لنوع العامل نحو قولهم: (رجع القهقري)، وحيث إن المفعول المطلق من المفاعيل الخمسة فحكمه النصب دائماً، وقد أوضح الناظم ذلك بقوله: (وَحَكْمُهُ النَّصْبُ بِشَكْلِ أَبَدِي) .

قال الناظم:

وَالِاسْمُ لِلْمَفْعُولِ الْمُطْلَقِ كَمَا سُبْحَانَ مَنْ سَخَّرَ أَرْضًا وَسَمًا

الشرح أشار الناظم بقوله: (وَالِاسْمُ لِلْمَفْعُولِ الْمُطْلَقِ) إلى أن هناك ما ينوب عن المصدر في انتصابه على المفعول المطلق، كاسم المصدر، وصفة المصدر وضميره العائد إليه، ومرادفه، ومصدر يلاقيه في الاشتقاق، وما يدل على نوعه وعدده وآلته، وغير ذلك، ومع هذا فلا يجوز حذف عامل المفعول المطلق المؤكد لعامله على الأصح من مذاهب النحاة؛ لأنه جيء به للتأكيد والحذف ينافي هذا الغرض "الغلاييني: 1994م، 38/3".

نظم (المرشد إلى النحو) للشيخ الدكتور فرج الفقيه، الأبيات: من أول باب المفعول به إلى نهاية باب المفعول المطلق "شرحاً وتحليلاً"..... (84 - 100)

الخاتمة .

وختاماً فإني أحمد الله -ﷻ- على ما منَّ به عليّ، بأن وفقني في هذا البحث لشرح جزء من نظم (المرشد إلى النحو) للشيخ: فرج الفقيه، وقد عنَّ لي في آخر هذا البحث أن أدون ما توصلت إليه من نتائج، ولعل أهمها:

- 1- اجتهاد الشيخ في تحصيل العلم والإقبال عليه، رغم قلة الإمكانيات المادية أثناء دراسته.
- 2- جمع الشيخ بين علوم الشريعة وعلوم العربية، وهذا مما يدل على سعة علمه وقوة حافظته.
- 3- الاهتمام بما كتبه علماؤنا الأفاضل والاعتناء به، بتحقيق كتبهم وشرحها، وتناولها بالبحث والدراسة؛ لينتفع بها أبنائنا، ولا تبقى مركونة بين أرفف المكتبات.
- 4- إن نظم (المرشد إلى النحو) تناول فيه مصنفه أبواب النحو والصرف بطريقة مبسطة، مع إيجاز غير محل.

5- تناول عدد من الباحثين بعض الأجزاء من هذا النظم بالشرح والدراسة، ولا تزال أجزاء منه غير مدروسة.

- 6- يجوز حذف المفعول به إذا أمن اللبس، ويجوز حذف عامله إذا كان الكلام مفهوماً.
- 7- اتفق النحاة على أن كل أسماء الزمان المتضمنة معنى (في) تقبل النصب على الظرفية بلا استثناء.
- 8- المفعول لأجله إذا استوفى جميع شروطه فإنه يجوز جره بحر الجر، ويجوز نصبه، والنصب أشهر.
- 9- يترجح نصب الاسم الواقع بعد واو المعية إذا كان العطف ضعيفاً من جهتي الصناعة والمعنى.
- 10- لا يجوز حذف عامل المفعول المطلق المؤكد لعامله، لأن الحذف والتأكيد لا يلتقيان.

المراجع والمصادر.

- 1- القرآن الكريم بالرسم العثماني، وعلى ما يوافق رواية حفص عن عاصم.
- 2- الفوزان (1431هـ) عبد الله بن صالح، تعجيل الندى بشرح قطر الندى، دار ابن الجوزي-السعودية، ط2.
- 3- الأنصاري (2004م) عبد الله بن هشام، شرح قطر الندى، ت: إميل يعقوب، الكتب العلمية-بيروت، ط4.
- 4- الغلاييني (1994م) مصطفى، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية-بيروت، ط30، 5/3.
- 5- الصايغ (1424هـ) محمد الحسن الصايغ، شرح الملحة ت: الصاعدي، الجامعة الإسلامية-السعودية، ط1.
- 6- حسن (د-ت) عباس حسن، النحو الوافي دار المعارف-القاهرة، ط4.

نظم (المرشد إلى النحو) للشيخ الدكتور فرج الفقيه، الأبيات: من أول باب المفعول به إلى نهاية باب المفعول المطلق "شرحاً وتحليلاً"..... (84 - 100)

- 7- عيد (1975م) محمد عيد، النحو المصفى، دار نشر الثقافة-القاهرة .
- 8- رضا (د-ت) علي رضا، المرجع في اللغة العربية نحوها وصرفها، مطبعة الشرق-حلب، ط 3 .
- 9- أبو المكارم (2007م) د. علي، الجملة الفعلية، مؤسسة المختار-القاهرة، ط 1 .
- 10- الأنصاري (2009م) عبد الله بن هشام، أوضاع المسالك، ت: عبد الحميد، دار الطلائع-القاهرة، ط 1.
- 11- ابن عقيل (2004م) بهاء الدين بن عبد الله، شرح الألفية، ت: عبد الحميد، دار الطلائع-القاهرة، ط 3.
- 12- ابن عصفور (1998م) أبو الحسن علي بن مؤمن الإشبيلي، ت: إميل يعقوب، دار الكتب العلمية-بيروت، ط 1، 101/1.
- 13- الأزهري (2006م) خالد بن عبد الله، كتاب شرح التصريح على التوضيح ت: محمد باسل، دار الكتب العلمية-بيروت، ط 2 .
- 14- النقرات (2019م) عبد الله محمد، الشامل في اللغة العربية، مكتبة الوحدة-طرابلس، ليبيا، ط 6 .
- 15- الغرياني (2022م) عبد الحكيم شعبان الطريق إلى قواعد اللغة العربية، دار الفيسفساء طرابلس-ليبيا ط 1.
- 16- السامرائي (2000م) فاضل صالح، معاني النحو، دار الفكر-الأردن، ط 1 .
- 17- الفاكهي (2009م) عبد الله بن أحمد، الفواكه الجنية على متممة الآجرومية، ت: عماد حسين، ط 1.
- 18- العثيمين (1434هـ) محمد بن صالح، شرح ألفية ابن مالك، مكتبة الرشد-الرياض، ط 1 .
- 19- الأشموني (1955م) جمال الدين الطائي، منهاج السالك، الكتاب العربي-بيروت، ت: محمد محي الدين ط 1 .
- 20- الفقيه (1998م) فرج علي، الوجيز في اللغة العربية، مطابع عصر الجماهير-الخميس، ط 1 .
- 21- إلياس وناصيف (1998م) جوزيف وجرجس، الوجيز في الصرف والنحو، دار العلم للملايين-بيروت.
- 22- عوض الله (2003م) محمد محمود، اللمع البهية في قواعد اللغة العربية، مكتبة لسان العرب ط 2 .
- 23- مجموعة مؤلفين (2006م) حفي ناصف ومحمد دياب ومصطفى طوموم ومحمد صالح ومحمود عمر، الدروس النحوية، دار إيلاف الدولية-الكويت .
- 24- ابن منظور (د-ت) أبو الفضل محمد الأفريقي المصري، لسان العرب، دار المعارف بالقاهرة، ت: عبد الله علي الكبير وآخرون، ط 1 .
- 25- السامرائي (2014م) د. محمد فاضل، النحو العربي أحكام ومعان، دار ابن كثير-دمشق/بيروت .

علم اللغة الحاسوبي ودوره في تطوير العملية التعليمية لطلاب اللغة العربية

د. سائلة علي عبد الصمد، كلية الآداب، جامعة الزيتونة

المقدمة

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

علم اللغة الحاسوبي هو فرع من العلوم الحاسوبية، يهتم بدراسة التصميم والتحليل والتطوير للغات التي يتعامل معها الحاسوب ويهدف علم اللغة الحاسوبي الى تطوير وفهم لغات البرمجة المختلفة .

إذ تنوع مجالات علم اللغة الحاسوبي، بما في ذلك تصميم اللغات الجديدة، وتحليل وتصنيف اللغات الموجودة، وتطوير الأدوات والتقنيات المساعدة في عملية البرمجة وفهم وتوليد اللغة الطبيعية والتفاعل معها.

فاللغة العربية تعتبر واحدة من أكثر اللغات تعقيدا وتنوعا في العالم، وعلى الرغم من ذلك فإن علم اللغة الحاسوبي يهتم بتطوير أدوات وتقنيات لمعالجة وتحليل وتوليد اللغة العربية.

وتنوع تطبيقات علم اللغة الحاسوبي في اللغة العربية إذ تتمثل في استخراج المعلومات والتحليل اللغوي للنصوص العربية مثل تحليل الصرف وقواعد النحو واستخلاص المعلومات وتحليل التركيب الجملي ويهدف كذلك إلى تطوير نظم الترجمة الآلية المتقدمة التي تتيح ترجمة النصوص من وإلى العربية بشكل دقيق وسليم.

ويهتم كذلك بتطوير نماذج وأدوات لتحسين التفاعل بين الحواسيب والبشر باللغة العربية مثل إنشاء واجهات وتقنيات التعامل الصوتي وفهم الأوامر الصوتية.

فعلم اللغة الحاسوبي واللغة العربية يتعاملان مع تحديات فريدة تنطوي على التنوع اللغوي وصعوبات العمل على البيانات النصية غير المنظمة وخصائص اللغة العربية الهيكلية، وعلى الرغم من ذلك فإن التطور المستمر في هذا المجال يساهم في تقدم الأبحاث وتطوير التطبيقات التي تعزز فهم واستخدام اللغة العربية في الحوسبة والتي لها الدور البارز في تطوير العملية التعليمية لطلاب وباحثي اللغة العربية .

الهدف من الدراسة

الهدف الأساسي من دراسة علم اللغة الحاسوبي هو فهم وتحليل لغات البرمجة وتطويرها بطرق فعالة وكفاءة ولكن هناك أهداف أخرى تتعلق بمجال علم اللغة الحاسوبي منها:

(1) تصميم لغات البرمجة الجديدة: والتي يهدف إلى تطوير لغات جديدة لتلبية احتياجات محددة في مجالات التعلم الآلي والحوسبة الذكية والتي يعمل المطورون على تصميم لغات برمجة متقدمة وقوية تساعد على حل المشاكل التي تواجهها تلك المجالات.

(2) تحليل اللغات الموجودة: وذلك بتحليلها وفهمها بشكل أفضل إذ يهتم الباحثون بدراسة تركيب اللغات وتصنيفها ومعرفة القواعد البرمجة الفعالة لكل لغة .

- (3) تطوير أدوات البرمجة: مثل المترجمات وبيئات التطوير المتكاملة وأنظمة تشغيل خاصة باللغات، فهذه الأدوات تساعد على تبسيط وتسريع عملية البرمجة وزيادة الإنتاج .
- (4) من هذا يبرز الهدف من دراسة علم اللغة الحاسوبي والذي يهدف إلى تحقيق أكبر قدر من الكفاءة والفاعلية في تطوير البرامج والأنظمة المختلفة.

أسباب الدراسة

- هناك عدة أسباب لدراسة علم اللغة الحاسوبي منها:
- (1) فهم وتحليل اللغات البرمجية: فهو يساعد على فهم كيفية عمل لغات البرمجة وتحليلها، إذ يتمكن الطلاب وبجاث اللغة من الاستفادة من هذا الفهم لتحسين كفاءة وجودة البرامج التي يطوروها.
 - (2) تصميم وتطوير لغات برمجة جديدة: وهذا يقوم بدراسة الاحتياجات المستقبلية والتغيرات في مجال تطوير البرمجيات بناء على الدراسات والتحليلات .
 - (3) تطوير أدوات وتقنيات البرمجة: إذ يهتم علم اللغة الحاسوبي بتطوير أدوات البرمجة المساعدة في البرامج وزيادة إنتاجها .
 - (4) البحث الأكاديمي: يعد علم اللغة الحاسوبي مجالاً أكاديمياً مهماً حيث يعني بتوسيع المعرفة المتعلقة بلغات البرمجة وأساليب التحليل وتصميم اللغات الجديدة وتطويرها من خلال الأبحاث والدراسات الأكاديمية التي يتم البحث فيها .

دراسات سابقة:

يعد علم اللغة الحاسوبي مجالاً نشطاً للبحث والتطوير إذ توجد العديد من الأبحاث التي قامت عليه ولكن دراسته من ناحية دوره في تطوير العملية التعليمية لطلاب اللغة العربية لم أجد من كتب في هذا المجال لذلك اخترت أن يكون بحثي دراسة هذا المجال ويعد المجال نشطاً لإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث بشكل دوري لتحسين أدوات وتقنيات البرمجة وتصميم اللغات ذات الأداء العالي .

ولحدثة الموضوع فقد قُلت المصادر والمراجع وكان كل اعتمادي على المجلات والمواقع من شبكة الإنترنت والبوت (الذكاء الاصطناعي) ، والمجامع اللغوية .

توطئة

من الأمور التي لا ننكرها، أن الحاسوب هو أداة العصر بلا منازع، فقد دخل حياتنا اليومية وأصبح من الضروريات التي لا غنى عنها وأدى إلى تطور كبير في حياتنا، ومن هذه المجالات، ميدان اللغة التي تميز بها الإنسان عن غيره على هذه البسيطة، ويمكن للحاسوب أن يفيدنا في النشاط اللغوي بوجه عدة. ومما لا شك فيه أن علم اللغة الحاسوبي دراسة علمية للغة طبيعية من منظور حاسوبي ولا تتم الدراسة إلا ببناء برامج حاسوبية لأنظمة اللغة البشرية من خلال محاكاة نظام العقل البشري بالنظام عمل الحاسب الآلي، كما يعتبر نظام تطبيقي حديث، يستغل التكنولوجيا المتطورة من أجل خدمة اللغة الطبيعية بمنظور آلي .

فعلم اللغة الحاسوب يسعى إلى دراسة اللغة الطبيعية باعتماد برامج متطورة متقدمة تحول كل ما يخص باللغة من نحو وصرف وغيره إلى صوره رقمية، والمنشغل بهذا المجال الصوري الحديث ينسجم إلى صياغة نماذج تحاكي الملكة اللغوية لديه.

فاللغة العربية لغة اندماجية، ولها سبق عن غيرها في أن تلج إلى الآلة، تواكب التضخم التكنولوجي الذي يشهده العالم اليوم فتم حوسبتها لما تملكه من خصوصيات تؤهلها لتواكب مجتمع الصناعة اللغوية العالمية.

ويعد الحاسوب آلة ذكية تحاكي قدرات الإنسان الذهنية، لذلك: كان هدف علم اللغة الحاسوبي هو كيفية اشتغال ذهن البشري وتعامله مع اللغة اكتساباً ومعرفةً .

فكان الحاسوب الركيزة الأساسية في هذا الفرع اللغوي الحديث المتصل بالذكاء الصناعي. وكان للباحث والأكاديمي وخبراء اللغة العربية الدور البارز في مواكبة العربية لتكنولوجيا المعلومات اللغة العربية والإنترنت وتصميم المواقع العربية وتطوير البرمجيات باللغة العربية واقتراح نظم العلاج الآلي لها إضافة إلى دور الحاسوب في الترجمة من وإلى العربية وهكذا ازدادت قنوات المقيمين على اللغة العربية إلى البحث والتحليل والتطوير ، وذلك لأهمية (المنظومة المعلوماتية) رسوخاً وأمرؤا بإعادة صياغة الرؤية التعليمية والتربوية في سياق تطور مناهج تعلم العربية وتحديثها والإفادة من التقنيات الحديثة والتي تتيح المعلوماتية وتطبيقاتها المختلفة كالمعالجة الآلية للنصوص والالتماس الفوري لمعاني الألفاظ والمصطلحات والتدقيق اللغوي، والتدقيق الصرفي والتدقيق النحوي والتدقيق الإملائي والترجمة الفورية والبحث بالبيغرافي وتصنيف الدواوين . (عبد الجليل، مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية مجلد 9 العدد 1 سنة 2021).

فاشتغلت الدراسة على مد جسور التواصل بين اللغة العربية التراثية بوصفه لغة طبيعية وما استقرت عليها منظومة اللسانية الحاسوبية الحديثة وبذلك ألفينا انبثاق معرفه يزدوج فيها الذكاء الفطري بالذكاء الاصطناعي والذي يعد أحد أهم الخطوات العلمية للانتقال من اللغات الطبيعية للغات الاصطناعية .

باعتقاد أنماط متعددة للتقييس مثل : الذكاء الاصطناعي بالنسبة للعديد من الباحثين للجانب الهندسي للغة فإذا كان مفهوم الهندسة يتحدث بوصفه فن السيطرة على النظم المعقدة، فإن مفهوم هندسة اللغة ينهض على السيطرة على النظام اللغوي عبر وسائط وآليات إجرائية تستقي ثوابها من الإفرازات العلمية اللسانية الحاسوبية . (بن زينة، مجلة جسور المعرفة مجلد 1 العدد 2).

وقد أنشأ مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية بالمملكة العربية السعودية مركزاً للذكاء الاصطناعي في معالجه اللغة العربية وكانت أهداف المركز هي:

(1) دعم البحث العلمي

(2) إنتاج الأدوات والبيانات اللغوية .

(3) بيئة محفزة ،

(4) الاحتضان والتمويل .

ومجالات المركز واهتماماته كانت تهتم بالمصادر والمعايير اللغوية وكذلك الأدوات الحاسوبية اللغوية والتي يتم فيها التحليل الصرفي والنحو والدلالي التلخيص الآلي للترجمة الآلية الشفهية المكتوبة. وكذلك سعى المجمع إلى إقامة برنامج (هالكتون) في معالجه اللغة العربية والذي يهدف إلى:

(1) دعم الابتكار والبحث.

(2) المشاركة الدولية.

(3) مجتمع فعال (مجمع الملك سلمان الملك للغة العربية) أي: يساعد على الابتكار والتطور ويعزز من الحضور في المؤتمرات الدولية وكذلك يوثق العلاقات بين الباحث في مختلف أقطار الأرض . ومجالاته هي:

(1) المعالج الآلية اللغوية..

(2) بناء وتطوير البيانات اللغوية العربية.

(3) دعم المكتبات العربية في المكتبات البرمجية.

والمستهدفون من هذا البرنامج هم:

(1) الطلاب والطالبات في الجامعات.

(2) الباحثون والباحثات في مجال اللغة العربية والذكاء الاصطناعي واللغويات الحاسوبية.

(3) الشركة الناشئة في مجال اللغات.

(4) عامه الناس من لديه الشغف في خدمه اللغة العربية.

(ينظر: موقع مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية www.ksaa.gov.sa.com)

ويهدف البحث إلى استفادة الطلاب باللغة العربية بهدف استخراج رصيد إلكتروني من أبنية وتراكيب باللغة العربية وأساليبها وإنتاج مشاريع علمية وتطبيقات لغوية يمكن أن يفاد بها في مشاريع كبيرة على مستوى الجامعات والأكاديميات العربية وعلى الرغم من ندرة الأبحاث في هذا المجال إلا أنني حاولت قدر المستطاع إيصال فكره ولو بشيء من التوضيح.

أولاً: المعالجة الحاسوبية والبحث عن المعلومة:

المعالجة اللغوية الحاسوبية هي فرع من فروع الذكاء الاصطناعي وعلوم الحاسب، وعلم اللغة تهتم بدراسة كيفية تفاعل الكمبيوتر مع اللغة العربية الطبيعية التي يستخدمها البشر.

وتهدف المعالجة الحاسوبية إلى تطوير النماذج التي يمكن للكمبيوتر من فهم وتحليل وتوليد اللغة الطبيعية بشكل يسهل على الباحث ولجوها واستدعائها عن طريق التجميع والاستخلاص والنشر وذلك كتصنيف الأوتوماتيكي للملفات والمؤلفات تبعاً لفهارسها أو مؤلفيها أو مواضيعها. (عثمان، بين اللغة العربية والحاسوب ص 10).

مثل ترجمه النصوص بين اللغات المختلفة واستخلاص المعلومات والنصوص وتصنيفها وغيرها، ويشتمل المجال العديد من المفاهيم والتقنيات مثل: تحليل النحو والصرف والصوت وتقنيات النمذجة التي تساعد على فهم وتوليد اللغة الطبيعية.

ويوجد في حياتنا تطبيقات حاسوبية واسعة للمعالجات اللغوية منها: محركات البحث على الإنترنت من تطبيقات التعلم الآلي الصوتية، وتطبيقات الترجمة الآلية، والتي بدورها تمكن من فهم ومعالجة اللغة الطبيعية بشكل فعال وذكي.

وذلك بمعالجة الإشارة الكلامية وتشمل:

* تركيب الكلام.

* تعرف الكلام.

* ضغط الكلام.

والمعالجة النصية:

* معالجة على المستوى الصرفي: ويجري الاهتمام في هذه المرحلة بدراسة بنيه الكلمة وكيفية تشكيل الكلمة من المكونات الأساسية المكونة لها.

* معالجة على المستوى النحوي: حيث تجرى دراسة العلاقات البنيوية بين الكلمات لتشكيل الجمل.

* معالجة على المستوى الدلالي: حيث يهتم هذا المستوى بدراسة معاني الكلمات وتجميع تلك المعاني لتشكيل معاني الجمل. (د. غيم، ود. الدكاك الاجتماع الثاني لخبراء المعجم الحاسوب باللغة العربية مايو 2008)

ومن المعالجات اللغوية الحاسوبية التي لها الأهمية في تطوير طالب اللغة العربية هي التدقيق اللغوي الذي نستخدمه في البرامج النصية والذي يمثل في بعض الشركات المشهورة نذكر منها:

(1) شركة مايكروسوفت: تقدم برمجيات مايكروسوفت دائماً اللغة العربية وتضمن محررها قاموساً لمفردات العربية وقواميس ثنائية اللغة من العربية إليها مصطلح الأخطاء الإملائية والنحوية وإن كان المنتج لا يخلو من بعض الأخطاء.

(2) شركة صخر: تقدم شركة صخر العريقة في مجالات تقنيات الكلام مجموعه منتجات تتضمن

- القارئ الآلي.
- إِبصار (للمكفوفين)
- محرك البحث (الإدريسي) اللغة العربية.
- محرك صخر الآلي.
- محرك صخر لنطق النصوص. (د. غنيم، د. دكاك الاجتماع الثاني لخبراء المعجم الحاسوب باللغة العربية مايو 2008).

وتواجه الآلات الحاسوبية صعوبة اللهجات العامية ويسعى العلماء إلى حلها ويتم برمجة الآلات لفهم اللغة البشرية كلاسيكية والعامية وهذا التحدي الذي يعمل العلماء على إنجازه لمواكبه الآلات للتغير والتطور الذي يحدث للغة باستمرار.

فقد شارك المعهد العالي للعلوم التطبيقية والتكنولوجيا بالملكة العربية السعودية في اللجنة الفرعية لشمال أفريقيا غرب آسيا من لجنة الاتصالات الكلامية العالمية ISCA.

وقد جرت عدة أعمال في مجال المعالجة النصية والكلامية للغة العربية نذكر منها:

(1) نظام اشتقاق وتصريف: يعتمد معجماً تضمن 55 88 جذراً ثلاثياً و1932 جذراً رباعياً كم يحوي معجم على 11790 مصدراً سماعياً و860 صفه مشبهه بالفعل خاصة بالأفعال الثلاثية المجردة.

(2) قاعدة معطيات قواعد الإعراب: يهدف المشروع إلى إعراب كم وافر من الشواهد والأمثلة المتنوعة وصلت إلى 1200 شاهد ثم وضعها من قاعدة مصطلحات لتكون مرجع للباحثين والطلاب، وأساساً لبرامج تعليم اللغة العربية بالحاسوب قد أنطقت الشواهد من الأدب الرفيع، بحيث تناسب مختلف المراحل الدراسية، وتغطي جميع الدروس النحوية وقد شرحت الشواهد مفردات فقط.

- (3) قاموس إلكتروني الهدف من هذا المشروع إدخال مفردات المعجم في قاعدة معطيات.
- (4) نواة نظام تشكيل النصوص: تكتب النصوص باللغة العربية في غالب الأحيان ومن دون تشكيل.
- وحين القراءة يستطيع القارئ المتمرس استعاضة الحركات بناء على خبرته.
- (5) مركب كلام باستخدام الثنائيات الصوتية.

يتألف مركب الكلام الموجود حالياً في العهد العالي من عدة كتل.

أ) كتلة التحويل من رموز كتابية إلى رموز صوتية.

ب) كتلة التحويل من رموز صوتية إلى أصوات منطوقة.

ت) كتلة تعديل أنماط النطق لإعطاء صوت طبيعي (مقتبس من بحث د غنيم، ود. دكاك)

- البحث عن المعلومة

علم اللغة يبحث عن العديد من التقنيات والمفاهيم التي تستخدم لتحليل وتفسير اللغة عن طريق الحوسبة، منها:

(1) تحليل النحو: ويهتم بهيكل الجمل وتحليلها وتحديد العلاقة النحوية بين الجمل والكلمات، وذلك باستخدام قواعد النحو وتقنيات التحليل «ولقد شهدت مدققات قواعد اللغة الكثير من التقدم ولاسيما الذي تم تضمينه في معالج النصوص لبرنامج مايكروسفت الذي لا يزال غير مثالي على الرغم من أنه مفيد الى حد ما، ومع ذلك فإن المسؤولية تقع على المستخدم للتأكد مما يقوم بكتابته لأن المدقق النحوي قد يعطي أحياناً إنذارات في حالة عدم وجود خطأ أو يقدم اقتراحات تصحيح غير معقولة. (صوان، عالم أكاديميا، 2014).

(2) تحليل الدلالة: وذلك بالتركيز على فهم المعنى الدلالي للعبارات والجمل وباستخدام قواعد الدلالة وتقنيات تحليلها لفهم المعنى الفني والتواصل الإنساني «وكذلك ما تستلزمه التطورات العلمية من تبع المستجدات البحثية لاسيما الصيرورة العلمية التي لحقت بالدلالة في ضوء اللسانيات الحاسوبية، فبما أن العلوم اللغوية قد استلزمت مواكبة الذكاء الاصطناعي معالجة ودراسة، آن الأوان أن نهتم بعلم الدلالة آلياً من خلال المفاهيم التي أرستها اللسانيات الحاسوبية وفقاً لما يمليه الذكاء الاصطناعي، ففي الوقت الذي تبوأ فيه اللسانيات الحاسوبية مكانتها بين العلوم، حق لكل العلوم اللغوية ولاسيما علم الدلالة بكل تفصيلاته (نظرياً وتطبيقاً) أن يقترن بالحوسبة وذلك بهدف الإجابة عن احتياجات معالجة المعنى للحوسبة في إطار المعالجة الآلية للغة (الحوشي، 113، عدد 2 سنة 2021).

(3) التحليل الصوتي: يهتم بتحليل الأصوات والتقطيع الصوتي للكلمات والجمل ويستخدم في تطوير تحويل الكلام إلى نص.

وهناك عدة طرق لتحويل الصوت إلى كتابة منها:

(1) استخدام برامج التعرف على الكلام: يستخدم هذا النوع من البرامج تقنيات خاصة لتحليل الصوت وتحويله إلى نص كتابي.

(2) استخدام البشر لتحويل الصوت إلى كتابة: يمكن استخدام خدمات تدعم تحويل الصوت إلى كتابة عبر الانترنت.

(3) التحويل اليدوي: يمكن استخدام برامج تساعدك على الكتابة بطريقة أفضل وأسرع مثل برنامج الكتابة الصوتية والتي يتيح لك تسجيل الصوت ثم تحويله إلى نص يدوياً. (غازي، موقع عالم الأوفيس 2019).

(4) تعلم الآلة: يستخدم في بناء نماذج قادرة على توليد اللغة وذلك بفهم اللغة وتصنيف النصوص والترجمة والتلخيص والتحدث إلى الكمبيوتر بلغة طبيعية.

» وتكمن أهمية تعلم الآلة في العصر الحديث وتحديدًا بعد التطورات الهائلة التي طرأت على الذكاء الاصطناعي وخوارزمياته ، وتمثل أهميته فيما يلي:-

- توفير كم أكبر من البيانات الضرورية لاتخاذ القرار.
- القدرة على تخزين البيانات بأكبر قدر ممكن.
- معالجة البيانات حاسوبياً يعتبر أقل تكلفة مادية من توظيف الأيدي البشرية.
- ضمان الحصول على نتائج أكثر دقة وبأسرع وقت والتي بدورها تلبي كل متطلبات الطلاب والباحث بأقل وأسهل تكاليف. (عطا الله، موقع أراجيل، 2022).

(5) تقنيات النمذجة: وتستخدم لبناء نماذج تتعامل مع اللغة الطبيعية، وتشمل اللغوية والتطبيقية ولا تقتصر على أي مجال معين من اللغويات تقليدياً، وعادة ما كان يتم تنفيذ برامج علم اللغة الحاسوبي من قبل علماء الحاسوب الذين تخصصوا في استخدام أجهزة الحاسوب كأعضاء في فرق متعددة التخصصات بما في ذلك علم اللغة، المتدربون خصيصاً في اللغويات وخبراء اللغات. (صوان، عالم أكاديميا، 2019).

ثانياً: توليد اللغة الطبيعية وتحليل وتحسين النصوص.

توليد اللغة الطبيعية يعد فرع من فروع اللغة الحاسوبية وتتعامل مع توليد النصوص والجمل بشكل تلقائي ذكي من قاعدة بيانات أو مصدر معلومات آخر «وتقتصر مهام نظام توليد اللغة الطبيعية على كتابة

النصوص من البيانات المهيكلية، فهو غير قادر على قراءة أوفهم البيانات الغير مهيكلية، ولذلك يعمل بشكل متوازن مع نظام فهم اللغة الطبيعية ويعتبران معاً جزءاً من حقل معالجة اللغة الطبيعية والذي يشمل جميع الأنظمة التي تهدف إلى تفسير أو إنتاج لغة بشرية سواء بشكل منطوق أو مكتوب «ذكاء اصطناعي موقع مجرة».

فهي تساعد على جعل اللغة المولدة مفهومة لأي شخص وبالتالي يستطيع طالب اللغة العربية الاعتماد عليها في إعداد البحوث وكذلك نشرها على الشبكات التواصل العالمية ومشاركته في مؤتمرات دولية من خلال الإنترنت ويتم التحليل اللغوي في علم اللغة الحاسوبي باستخدام الأساليب الحاسوبية وبهدف إلى تحليل النصوص وفهمها بناءً على القواعد النحوية النبوية للغة. وهناك مهام رئيسية يمكن تحقيقها من خلال التحليل اللغوي منها:

(1) تحليل الجمل: وهو تعرف البرمجيات على بنية الجمل اللغوية وتحليلها وتحديد طبيعة الكلمات والعلاقات بينها في الجملة، ويمكن من خلال ذلك فهم القواعد النحوية وهذا يفيد في تحليل النصوص وتصحيح الأخطاء اللغوية "وتأتي أهمية التحليل النحوي الحاسوبي للغة العربية في كونه باباً واسعاً من أبواب اللغة العربية وتوسيع دائرة الدراسات اللسانية الحديثة وفي الوقت نفسه بعد خطوه مقبولة في مناقشة الأعمال اللغوية التي تواكب التقنية الحديثة، وتعد جزءاً منها، وهو أيضاً دليل واضح في أن اللغة العربية لديها القدرة الأدبية في إثبات جدارتها بأن ينظر إليها في قمة اللغات العالمية بالغة الأهمية (الأنصاري، 2013، منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية).

(2) التعرف على الكلمات: وله القدرة على تحديد وتصنيف الكلمات في النص، كالتعرف على القواعد اللغوية المستخدمة في التعريف «وهو أسلوب قراءة مبني على الإدارة الفوري للكلمات التي تمثلها مجموعة مترابطة من الحروف المألوفة شعار في هذه العملية مع علم الصوتيات وتحليل الكلمة، بكونها طريقة مختلفة للتعرف ولفظ اللغة المرئية (المهيوبي، عدد 12828 سنة 2007 ويكيبيديا الموسعة الحرة).

(3) استخلاص المعلومة: يهدف إلى استخلاص المعلومات الهامة من النصوص مثل: العناصر الرئيسية وتمثيلها بما يتناسب والمعالجة الحاسوبية مثل: طرق التصنيف.

ولكن بعض الواقع لا تتيح بيانات مباشرة عبر لغة ترميز النص الفائق، وقد يتطلب تقنيات أكثر تطور لاستخلاص البيانات منه كما تستخدم بعض المواقع الأخرى إجراءات للحماية مثل رمز التحقيق من الهدية البشرية أو التدابير المضادة لهجمات حجب الخدمة، وهذه تصعب مهمة استخلاص البيانات.

تحسين النصوص يعني تطوير جودة النصوص اللغوية باستخدام التحليل اللغوي وتقنيات الحوسبة، وتوجد طرق لتحسين النصوص منها:

(1) تصحيح الأخطاء اللغوية: يتم تحديد الأخطاء النحوية والإملائية والصوتية في النص، ويتم ذلك من خلال استخدام قواعد الإملاء والنحو المتوفرة في البرامج والتقنيات المختلفة ومن الطبيعي أن يشهد استعمال اللغة العربية في الكتابة الحاسوبية أخطاء لغوية تعود إلى مصدرين اثنين: الكاتب (الراقي) من جهة أولى، والحاسوب من جهة ثانية، وترجع أسباب حدوث الأخطاء اللغوية في الكتابة الحاسوبية عند الطرفين إلى ثلاثة أسباب رئيسية:

أولها: نفي الكفاية اللغوية لدى كل من الكاتب والحاسوب.

وثانيها: عدم تخزين القدر الكافي من الخلافات اللغوية في ذاكرة الحاسوب.

وثالثها: اللبس الناجم عن غياب التشكيل، (ولد النبية، مجلة اللغة والاتصال مجلد 13 عدد 21 سنة 2018).

(2) تحسين الترجمة الآلية: وتكون بين لغتين مختلفتين، ويتم تحسين القواعد النحوية والقواميس اللغوية المستخدمة في عملية الترجمة وتحسين دقة الترجمة "إلا أن العقبات الرئيسية التي تحول دون الترجمة بالحاسوب لازالت كما كانت عليه دائماً، لغوية وليست حسابية، وتمثل هذه في مشاكل الغموض المعجمي، والتعقيد النحوي، واختلافات المفردات بين اللغات، والحذف الإيجازي من تحليل الإشارات المكتوبة وإنتاج الجمل والنصوص مجموعة أخرى من الرموز اللغوية بمعنى مكافئ ونتيجة لذلك ينبغي أن نتوقع الترجمة الآلية الاعتماد بشكل كبير في التقدم المحرر في البحوث اللغوية" (صوان / عالم أكاديميا، 2021).

(3) تحسين معالجة الصوت: ويتضمن قدرة البرامج على التعرف على الكلمات المنطوقة وتحسين دقتها وتحويل الكلام إلى نص، وكذلك استخدام تقنيات معالجة الصوت واستخدام القواميس الصوتية والنماذج اللغوية المتخصصة إذ "تسترشد اللسانيات الحاسوبية في معالجة الأصوات اللغوية آلياً بتوجهات علمية تطبيقية متنوعة، حيث تستمد من اللسانيات العامة مادة اشتغالها، وتدين البرمجة إلى بعض منجزات الذكاء الاصطناعي إذ توظف بعضاً من تطبيقاتها الهندسية في التحليل الصوتي الآلي والتوليد الآلي للأصوات، إمكانية التعرف على الكلام المنطوق وآلية البحث في الصوت وغيرها. (أحمد ، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني عدد 83 سنة 2013).

والذي بدوره يساهم في دعم طالب اللغة العربية وزيادة استفادته من حوسبة اللغة في

البحوث العلمية.

الخلاصة

بهذا يتضح أن علم اللغة الحاسوبي يلعب دوراً حيوياً في تطوير العملية التعليمية لطلاب اللغة العربية، فمن خلال استخدام التقنيات والأدوات المتاحة في عالم علم اللغة الحاسوبي يمكن تحسين جودة الترجمة الآلية وتعميم أدوات تعليمية مبتكرة تدعم البحث اللغوي وكذلك تحليل النصوص بكفاءة عالية. فعلم اللغة يتيح فرصاً جديدة للتعلم والتواصل باللغة العربية ويساهم في توسيع قاعدة المعرفة وتعزيز فهمنا للغة، ويوفر بالتالي للطلاب أدوات تعليمية تفاعلية، وتحفزهم على استكشاف وتنمية مهاراتهم اللغوية بشكل مبتكر.

وهو مجال بحثي وواقع نتقدم فيه التقنيات والحلول بشكل مستمر يتطلع المعلمون والباحث في هذا المجال إلى تطوير المزيد من الأدوات والتقنيات التي تلبي تحديات تعلم اللغة العربية وتحسين تجربة الطلاب. بالتالي، يمكن القول: أن علم اللغة الحاسوبي يعد شريكاً قوياً في تحسين العملية التعليمية لطلاب اللغة العربية وهو مجال مستقبلي يتطلع إلى تقديم المزيد من الفوائد والابتكارات في تعلم وتدريس اللغة العربية. وبعد التبحر في دروب علم اللغة الحاسوبي خلصتُ إلى النتائج التالية:

- (1) تحسين عمليات الترجمة الآلية: تعد هذه الترجمة أحد أهم التطبيقات في علم اللغة الحاسوبي التي تساعد على تحسين جودة الترجمة التي تساهم في عملية التعلم والتواصل بين طلاب في بيئات تعليمية.
- (2) يساهم علم اللغة الحاسوبي في تصميم وتطوير أدوات تعليمية مبتكرة تستخدم تقنيات معالجة اللغة الطبيعية، ويمكن استخدام هذه الأدوات لتعزيز مهارات القراءة والكتابة وفهم اللغة العربية بشكل تفاعلي وشائق.
- (3) دعم البحث والدراسات اللغوية إذ يعزز علم اللغة الحاسوبي البحث في اللغة العربية من خلال توفير أدوات وتقنيات تساعد في تحليل وفهم هيكل اللغة ونظامها، ويمكن أن يساهم في تحديد الأنماط اللغوية وقواعد النحو والصرف في اللغة العربية مما يعمل تطوير المناهج التعليمية وتحسين عملية تعلم اللغة العربية.
- (4) التعلم الآلي وتحليل النصوص: التي يستخدمها علم اللغة الحاسوبي يمكن أن تساعد في تحليل النصوص العربية واستخراج المعلومات منها بشكل سريع ودقيق، ويمكن استخدام هذه التقنيات لتساعد طلاب اللغة العربية على فهم وتحليل النصوص بسهولة وفعالية.

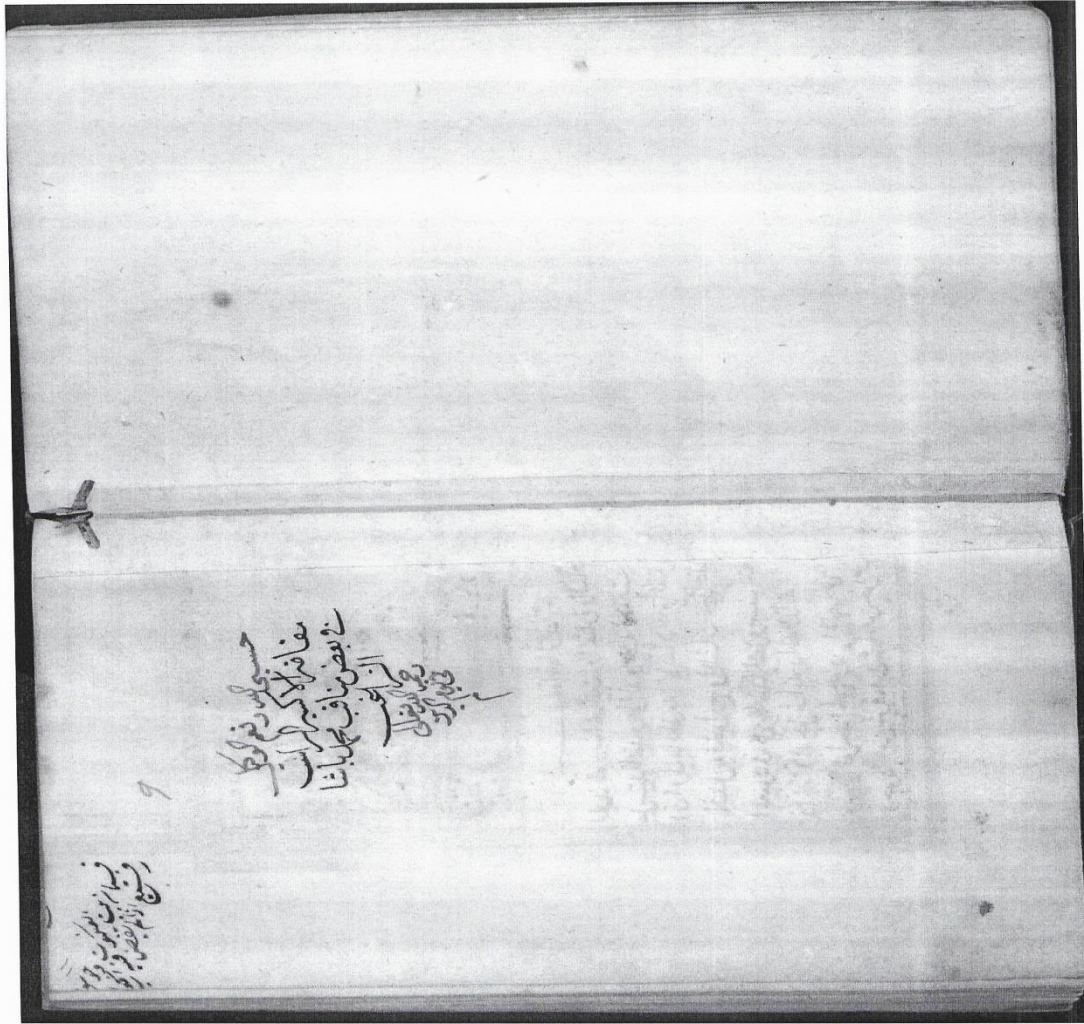
المراجع

- (1) أحمد (راغب أحمد) مجلة مجمع اللغة العربية الأردني العدد 83 سنة 2013 ص 72. (العلاقة التفاعلية بين الصوت والدلالة، دراسة لغوية حاسوبية).
- (2) الأنصاري عبد الله منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية (نوفمبر 2022).
- (3) دكان، أميمة، د. غنيم، ندى، المعجم الحاسوبي للغة العربية الاجتماع الثاني للخبراء د. مايو 2008.
- (4) زينة، صفية، مجلة جسور المعرفة مجلد 1 العدد 2 (دور الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في تعليم اللغة العربية).
- (5) صوان، فرح محمد عالم أكاديميا موقع الأستاذ 2021.
- (6) عبد الجليل، عزام، مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية الله المجلد 9 والعدد 1 تكنولوجيا المعلوماتية وأثرها على اللغة العربية في ظل التحولات الاجتماعية المتنازعة).
- (7) عبيد، شياوي مجلة فصل الخطاب (العدد 11 سنة 2022).
- (8) عثمان مزمل (بين اللغة العربية والحاسوب) رسالة ماجستير، جامعة كاليفورنيا، كيرلا الهند.
- (9) عطا الله، سعيد موقع أراجيك (ما هو تعلم الآلة، أكتوبر 2022).
- (10) عيادة، الحوشي جلة التأويل والتحليل الخطابي 2021 العدد 2.
- (11) غازي، عماد، موقع عالم الأوفيس (وتحويل الصوت إلى نص مكتوب، 2019).
- (12) المهيوبي، عبدالعزيز عبد الله، موقع ويكيبيديا الموسوعة الحرة، العدد 12828.
- (13) مجلة ثانيورى الطبعة العربية 20 ديسمبر 2020 / 10.10038
- (14) مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية WWW Ksaa.gov.sa.com.
- (15) موقع مجرة إم أي تي تكنولوجيا.
- (16) النبية، يوسف ولد، مجلة اللغة (المجلد 13 العدد 21، 2018).
- (17) hussein.net Arabicedition.nature.com/journal 2020 موقع

مقامة الإكسير الراتب في بعض مناقب محمد باشا الراغب

د. عبد الرزاق عبد الله عبدالسلام الريقي، محاضر بكلية الآداب جامعة الزيتونة

د. راسم محمد الطيب محمد، محاضر بكلية التربية، جامعة الزيتونة

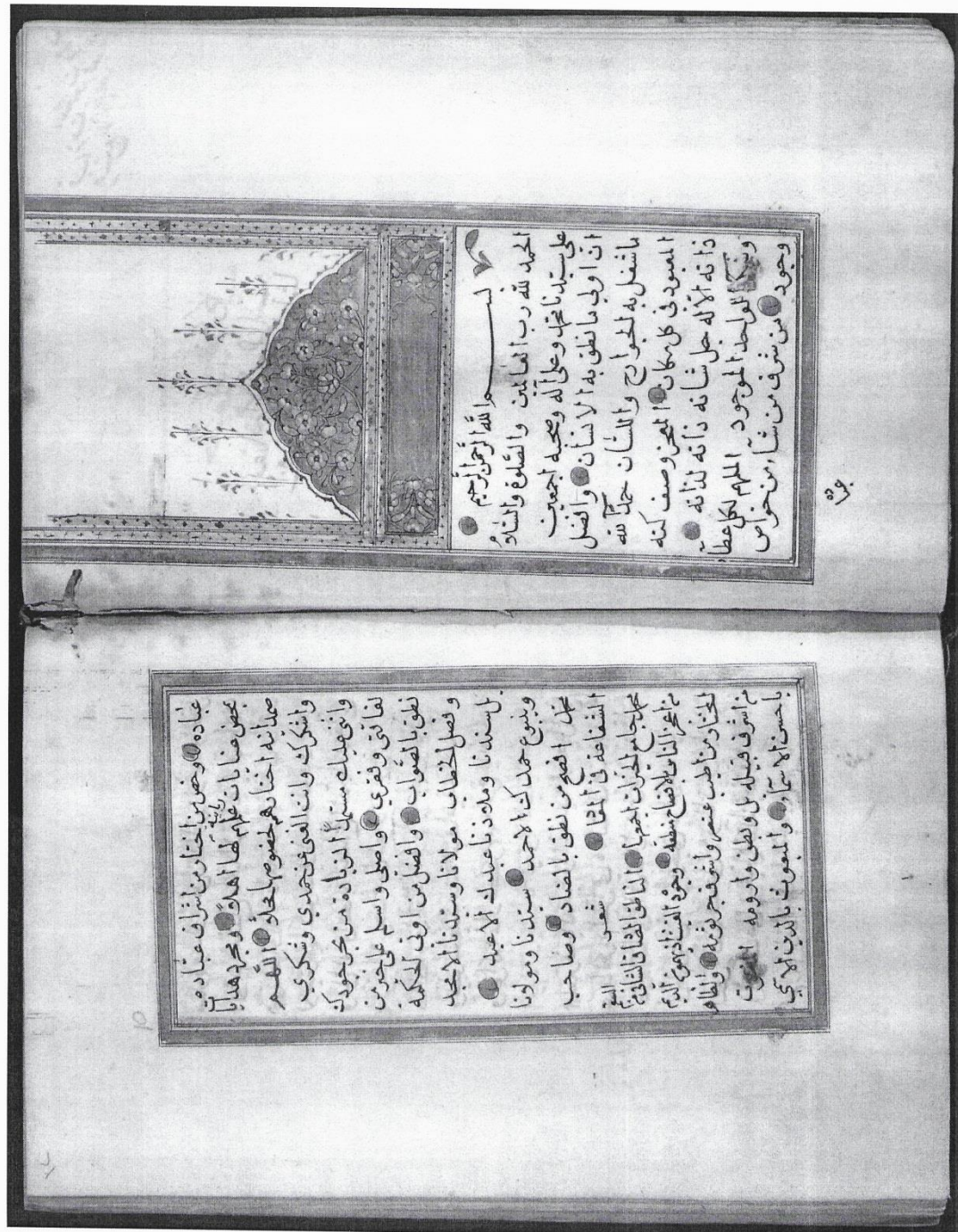


جبر القلوب، والمطر من الدنانير، والحبوب
السيدة لا مأم، والسند ألهام، والكريم
المقدم، مزينة الحكام بالإنعام، علاه الزمان
وخاتمة الأوان، والراقي لا على رتب، الكمال
وليس ثوب كالحيات، جمع الغزاة، وشيع الغزاة
عيناً، أنسان أهل التحقيق، وأنسان عظماء
الندفيق، سيد البينا، وجمع النوا، جامع
كرامة الحبيب، وشرف النب، وعلو
الحيد، وسمي الحيد، وظهور الأسد، وإخفاء
ما للظلم، برق ورعد، ولم لا وهوبيت الشيد
وحمل التشيد، سيد الوذنا، والأكابرو
المدوح بالسنة، لا قادم، وافق الشارب
كسيف الفخر، والهاقين، ومحط رحال
السادات، والعارفين، البحر الطامى، والينين
الهامي، من عطاء النيل، لسكوب، والنيل
الأكوب، والبر الوصل، لمطلوب، فقلت
له عزت خير، وكنت مناً وضو

ق

قد شفت ما ذكرت، وإن شئت افهمت
توفت، فقال والله إن فكرت لتسقيتم،
ومن الغلانة لمدى، هاهو مشرف
كل فضيلة حليمة، ومغرب كل مزينة خيفة
جميله، من قبل الحد قديمه، وغضبت الزمان
الغزى، موطى تعلية، نجم العلى، وبدو
ومركن دأرة الأواب، وقطرها، الصار
في أوج السعادة، طراب فخاره، والشتا
مجد، على كاهل الفلك، فضلت زاره، من
وقف نظاره، في حللة الثنا، طردون مؤقته
ولم تقطع نظارهم، إلى مقاصده، في شوقنا الحاد
ولطانية، بدع زمانه، في الأبلغ، وصاحب
الهدى، أيضاً، في سلامته، الاختراع، الصناعات
وكعاد، إلى ما عذ عليه، من حسن الترفيع
منقطع، وإناسى في حجر الأنا، بأوخل
على وتضاع، لخلو في السهل المتع، حجب
والبعيد، عصر الفريض، ميداناً ضده، ولز

مبياً



مدخل:

تعد المقامات إحدى الفنون النثرية التي ظهرت أواخر العصر العباسي وتحديدًا في النصف الثاني من القرن الرابع الهجري، وهي شكل من أشكال السرد تميزت بصورة استقرت أصولها، ورست دعائمها، ووضعت مقوماتها، فصارت نوعاً أدبياً، ولوناً من ألوان النثر له خصائصه الأساسية، ودعائمه الفنية، بالغ أصحابها اهتمامهم باللفظ والأناقة اللغوية وجمال الأسلوب، فغدت ضرباً من ضروب الإبداع والتجديد التي مر بها الأدب العربي في مختلف مراحلها، ووجود المقامة ما هو إلا صورة من صور ذلك التجديد، ومن هنا تحولت المقامة إلى مادة تعبيرية تحمل بين طياتها رموزاً لأحداث ووقائع الحياة اليومية، فطوعت اللغة، وزجت بها في مغامرات إبداعية تجمع بين طرافة الموضوع، وجزالة الأسلوب، وبراعة التركيب، بأسلوب مسجوع في أغلب الأحيان، تتضمن ملحاً، ونوادر، وعظات، تعبر عن رؤية مبدعها، وروح العصر الذي نشأت فيه، فحققت منذ ظهورها قيمةً فنية وجمالية وفكرية، ومثلت البواعث الإنسانية والظروف التي دفعت الكاتب إلى اختيار هذا الجنس، وكان الأدباء يتبارون فيها لإظهار براعتهم اللغوية، والأدبية، يقول عبدالرحمن عطية: "وقد وضعت في الأساس لغرض فني، إلا أن إغراق أصحابها في الصنعة والتكلف البلاغي، وفي إظهار البراعة اللغوية جعلها من الوجهة القصصية الفنية بعيدة عن تناول الدارسين المحدثين على الرغم من أنها أجدر الآثار الأدبية بالدراسة"، (عطية، عبدالرحمن، المقامة البغدادية للهمداني، من بواكير القصة الفنية في معايير النقد الحديث، مجلة كلية الدعوة الإسلامية، العدد الخامس، 1988، ص 35).

المقامات في العصر العثماني:

كثرت المقامات في العصر العثماني، وتنوعت موضوعاتها، وأقبل عليها الكتاب والأدباء، وهم يسعون للرقى بهذا الجنس الأدبي، وتطورت أحداثها، وتعددت موضوعاتها، وطرق الكتاب موضوعات جديدة من الواقع المعاش، فصارت المقامة في العصر العثماني تستقل بحدث معين، وهنا لعلنا نلاحظ أن القليل من كتاب المقامة في هذا العصر من حافظ على صورة المقامة المعهودة عند من سبقهم في كتابة المقامة، وكانت تقوم على راقية وبطل، تتسلسل أحداثها في كل مقامة حتى نهايتها، فقد تغير نمط كتابة المقامة في هذا العصر، حتى يمكننا القول: بأن المقامة في هذا العصر صارت بمثابة سجل تاريخي لبعض الحوادث المهمة التي اعترت هذه الحقبة، وهنا لحق التغيير شكل المقامة، فخل الكاتب نفسه محل البطل والراوي في بعض الأحيان، فجاءت بعض المقامات على شكل المقالة، واستهلت بالبسملة والخطبة ثم الموضوع، وهذا ما لحظناه في مقامة الجراعي في بحثنا هذا، فجاءت المقامة أيسر عبارة، وأخف تكلفاً من مقامات أخرى في عصور سبقتها.

مقامة الأكسير الراتب:

ظلت المقامات لفترات طويلة غائبة عن أنظار البُحاث والدراسات الأدبية، أي أنها لم تحظ باهتمام الباحثين، وهذا لا يعني أنهم أهملوا هذا الفن كلياً بل المقصود هو أن النثر بشكل عام والمقامات على وجه الخصوص نالا أقل اهتمام بالمقارنة إلى ما ناله الشعر العربي من سمو المكانة.

ومما استوعبته المقامات من موضوعات أدبية، موضوعات المدح والإشادة، التي يؤدي بها صاحب المقامة ما يؤدي بها الشاعر بشعره من مدح، ومن هنا جاء المدح غرضاً رئيساً في مقامة الجراعي، الموسومة بـ(الإكسير الراتب في مدح محمد باشا الراغب)، فكتب الجراعي مقامته التي استهلها بمقدمة طويلة بدأها بالبسملة والحمد والثناء على الله تعالى، والصلاة على رسول الله صلى الله عليه وسلم، فكانت هذه المقدمة موضوع اهتمامنا لتحقيقها وكشف مبتغاها، فقسمنا بحثنا إلى قسمين:

القسم الأول: ويتناول فيه الجراعي مقدمته التي استهل بها المقامة، ويث فيها شكواه من الزمان، وضيق الأوطان، فعزم على التنقل والترحال، فحاور العمياء، فكانت له ناصحة، "فقلتُ لها: قد أمرتني بالمسير فإلى أين؟ حتى أذهب على الرأس والعين، فقالت: عليك زيارة قبر رأس الصحابة العارفين، وكعبة أهل العلم واليقين، سيدي وملاذي، أبو أيوب خالد الأنصاري، فعند ذلك توجهت لزيارته، (الجراعي، اسماعيل بن الكريم، مخطوط رقم اللوحة 15)، فكان هذا القسم مخصصاً للمقدمة، والشكوى من الزمان، ورحلته إلى الجامع الأزهر، والجلوس بين يدي علمائه.

القسم الثاني: في مدح محمد باشا الراغب، وهو موضوع المقامة الرئيس التي كتبها الجراعي، وهو سيكون تمة لتحقيقنا في الجزء الثاني بإذن الله تعالى.

المصنف: (الجراعي 1134—1202هـ) (العامي، محمد كمال الدين بن محمد الغزي، النعت الأكل لأصحاب الإمام أحمد بن حنبل من سنة 901 - 1207 هـ، جمع وتحقيق: محمد مطيع الحافظ، نزار أباطة. دار الفكر، ص 325. والسحب الوابلة على ضرائح الخنابلة، محمد بن عبد الله بن حميد النجدي، تحقيق: بكر بن عبد الله أبو زيد، وعبد الرحمن بن سليمان العثيمين، مؤسسة الرسالة، 1/ 285. وفي مختصر طبقات الخنابلة، الشيخ محمد بن جميل بن عمر البغدادي المعروف بابن شطي، دراسة فواز الزمرلي، دار الكتاب العربي، ط1—1986م، بيروت، ص 135، وروض البشر في أعيان دمشق في القرن الثالث عشر، الشيخ محمد جميل الشطي، دار القنطرة العربية - دمشق - ص50).

إسماعيل بن عبد الكريم بن محي الدين بن سليمان بن عبد الرحمن بن عبد الهادي بن علي بن محمد بن زيد الشهير بالجراعي الدمشقي، النابلسي الأصل، مفتي الخنابلة، ولد بدمشق في الخامس من ذي القعدة سنة أربع وثلاثين ومائة وألف، وبها نشأ وقرأ القرآن، ومهر في الفقه، يصفه الغزي بقوله: "كان طويل القامة، بشوشاً متواضعاً،

لطيف الحاضرة، حلو المذاكرة، بديع النكتة والنادرة" العامري، محمد كمال الدين بن محمد الغزي، النعت الأكل ص 328. توفي في الحادي عشر من جمادي الأولى سنة اثنتين ومائتين وألف بداره، بحلة سويقة صاروجا، ودفن بمرج الدحداح، رحمه الله تعالى.

شيوخه:

- 1- أبو الفداء إسماعيل بن محمد اللبدي الحنبلي، العامري، محمد كمال الدين بن محمد الغزي النعت الأكل ص 283 ختم عنده القرآن.
- 2- الشيخ سعيد بن محمد الجعفري، المرادي أبي الفضل محمد بن خليل بن علي، سلك الدرر في أعيان القرن الثاني عشر، دار ابن حزم 133/2.
- 3- أبي العباس إبراهيم بن عباس الحافظ، المرادي أبي الفضل محمد بن خليل بن علي، سلك الدرر في أعيان القرن الثاني عشر أخذ عنه القراءات 8/1.
- 4- الشيخ عبد الرحمن القاهري، مقرئ الديار المصرية، أخذ عنه القراءات.
- 5- وأخذ عن والده الشيخ عبد الكريم بن محي الدين الجراعي الفقه والحساب.

مؤلفاته:

- 1- شرح دليل الطالب، في مجلدين قرظه له العلماء من أهل المذهب، العامري، محمد كمال الدين بن محمد الغزي، النعت الأكل ص 328.
- 2- شرح غاية المنتهى، يقول عنه ابن حميد "ألف شرحا بديعا على غاية المنتهى لكنه لم يتم" النجدي محمد بن عبد الله بن حميد، السحب الوابلة على ضرائح الحنابلة، محمد بن عبد الله بن حميد النجدي، 1/ 285.
- 3- له عدة مقامات أنشأها في وقائع مخصوصة، العامري، محمد كمال الدين بن محمد الغزي، النعت الأكل ص 328، يقول صاحب كتاب النعت الأكل: "أوقفني على بعضها فرأيت في غاية النفاسة" العامري، محمد كمال الدين بن محمد الغزي، النعت الأكل ص 328.

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، إن أولى ما نطق به الإنسان، وأفضل ما شغل به الجوارح واللسان، حمداً لله المعبود في كل مكان، المعجز وصف كنه ذاته الإله شأنه ذاته لذاته، وشكر الواحد الموجود، الملهم لكل عطاء وجود، من شرف من شاء من خواص عباده، وخص من اختار من أشرف عباده بمحض عنايات ربانية عليهم لها أهلاً، ومجرد هدايات صمدانية اختارهم لخصوصها محلاً، اللهم واشكرك وأنت الغني عن حمدي شكري، وأثني عليك مستمداً الزيادة من بحر جودك لفاقتي وفقري، وأصلي وأسلم على خير من نطق بالصواب، وأفضل من أوتي الحكمة وفصل

الخطاب، مولانا وسيدنا الأجد بل سندنا وملاذنا عبدك الأعبد، وينبوع حمدك الأحمد، سيدنا ومولانا محمد، أفصح من نطق بالضاد، وصاحب الشفاعة في المعاد.

محمد جامع الخيرات أجمعها الناطق الصادق الشافي من السقم
من أعجز الناس بالإفصاح منطقته وجوده الغيث إذ يهيمو في الديم.

(لم أجد هذه الأبيات منسوبة لأحد من الشعراء في دواوين الشعر وكتب التراجم، مما يرجح أنها من نظم الجراعي نفسه ونراه يكثر من الاستشهاد بالشعر في مقامته، وتعبيره الذي جاء في عجز البيت الثاني: (...الشافي من السقم) هذا كلام منكر، فيه غلو، ويحمل من الإطراء ما جاوز الحقيقة أو خرج عن حده إلى التكلف، وقد نهى النبي - صلى الله عليه وسلم - عن ذلك بقوله محذراً وناهياً: «لا تطروني كما أطرت النصارى ابن مريم» (صحيح البخاري أحاديث الأنبياء (3445))، واشتملت هذه الأبيات على شيء عظيم من الغلو في حق النبي صلى الله عليه وسلم من الاستغاثة به ودعائه ووصفه بما هو مختص بالرب تبارك وتعالى من كونه المرتجى في النوازل والمؤمل في الشدائد، ونحو ذلك من الأوصاف التي لا يستحق أن يوصف بها إلا الله وحده، فاعتقاد أن الرسول - صلى الله عليه وسلم - يشفي الأمراض شرك بالله عز وجل، ومن هنا وجب علينا نبذ الغلو وترك الإفراط في المدح الذي قد يجر إلى الشرك، ومن ثم فلا يجوز مدح النبي صلى الله عليه وسلم بهذه الأبيات المذكورة لما اشتملت عليه من المعاني المنافية لما بعث به صلى الله عليه وسلم).

المختار من أطيب عنصر وأشرف جرثومة، والظاهر من أشرف قبيلة بل وبطن وأرومة، المنعوت بأحسن الأسماء، والمبعوث بالدين الأسمى، صلاة وسلاماً على ذلك النور الأتم، والفخر الأعم، مفتاح باب الرسالة، وحاوي بهجة الجلالة، دائمين دوام الشمس والقمر، لا يعتريهما كسوف ولا خسوف ولا غبر، وعلى آله وأصحابه مصابيح الدجى، ومفاتيح الرجب، لا برحت شمس المعارف بوجودهم طالعة، واللمعة النورانية بجودهم لامعة، وغيوث غيث مددهم هامية هامة، وفواكه أثمار كرمهم ثمرة يانعة، آمين.

وبعد: فيقول العبد الفقير، المعترف بالذنوب والتقصير، إسماعيل بن عبد الكريم الجراعي، الشاكي من جور زمان عليه ساعي، إني لما رأيت زماني قد قلب لي ظهر الحن، وأزعجني بما أرلفه إلي من الحن، فضاقت علي الأوطان والبلاد، وعزمت على الرحيل اقتداءً بمن قال وأجاد:

فقم وارم أغراض الأمانى بهمة تنير بصبح النجح ليل المطالب
فلو كان عز في القعود لما سرت مع الفلك الدوار زهر الكواكب

الأبيات للظاهر بن محمد أحمد بن مرزوق الأصفهاني، (ينظر: دمية القصر وعصرة أهل العصر، علي بن الحسن بن علي بن أبي الطيب الباخري، تحقيق محمد التونسي، دار الجيل - بيروت، ط 1993، 1.

(425/1). والجراعي هنا من خلال استشهاده بهذه الأبيات يكشف لنا عن رأيه في الحث على السعي في طلب الرزق والاجتهاد في طلبه، ولا يذخر الإنسان جهداً في نيل مبتغاه، فيجب على المرء في زمن القدرة أن ينهض إلى العظام من الأمور كي ينالها ويستوفي حقه منها قبل أن يدركه العجز، ولا يتحقق له ذلك إلا مع همة عالية تمكنه من تحصيل مراده.

فشددت رحيلي، وودعت أهلي، وركبت متن عمياء، وخبطت خبط عشواء (هذا التركيب كناية عن التصرف في الأمور على غير بصيرة أو تدبر، والمعنى مأخوذ من العشواء وهي الناقة الضعيفة البصر التي تحبب رجلاها الأرض بطريقة عشوائية؛ لأنها لا تبصر ولا ترى ما تحتها، وجرى هذا التعبير مجرى المثل وشاع استعماله عند الناس بهذا المعنى لما فيه من البلاغة، أي صار مثل من ركب ظهر الطريق الذي لا يدرى أين تصل به، وقد يسير السائر في طريق ما، ولا يعرف إلى أين يكون هذا المسير، فقد ركب ظهر ناقة عمياء وخبط خبط ناقة لا تبصر بالليل، وهو يضرب مثلاً للسائر الذي يركب رأسه ولا يهتم لعاقبته كالناقة العشواء التي لا تبصر، فهي تحبب يديها كل ما مرت به وهذا يفيد أنه وقع في خطب عظيم، وأمر جسيم)، حتى ارتفع النهار وأضحى، وكانت العمياء منى أضحى، فقالت لما عاينت تراكم تلك الأهوال، وتعاقب هاتيك الأحوال، وما حل بي من الأرق، وداخلني من الحرق، فجسمي يحترق، وكأني نحت رق، يا هذا: لا تجزع لشدة الفاقة، ولا تحمل نفسك فوق الطاقة، فإن من الأمر المحتوم المعلوم، إن الشدة لا تدوم، وقد قال الله تبارك وتعالى في كتابه العزيز، وهو بالتصديق أخرى (سيجعل الله بعد عسر يسرى) سورة الطلاق الآية 6، وما في القرآن من آية تؤذن بنقمة، إلا وتلوها أخرى تبشر بنعمة، فاصبر فالصبر لك أجمل، ولتحصيل الفرج والفرج أكمل، فقد قيل:

اصبر فالصبر ترجى كل مكرمه
وما الصبر على شيء كذا العجل
فالصبر مثل اسمه مر مذاقته
لكن عواقبه أحلى من العسل

(البيت الثاني وجدته في كتاب مدارج السالكين بين منازل إياك نعد وإياك نستعين، لابن قيم الجوزية، تحقيق: محمد حامد الفقي، دار الكتاب العربي - بيروت - ط 2، 1973م، 158/2، والشرط الأول ليس موجوداً معه، ولعل الراجح على الظن أنه من إنشاد المؤلف إسماعيل الجراعي، ونراه يكثر من الاستشهاد بالشعر، لعله يريد أن يبين لنا منحى التشويق في كلماته ومغزى معانيه، فنقرأ هذه الأبيات سيشعر من دون شك أنه قد خرج من ديمومة الخطاب العادي والسردي المرسل، بل انتقل إلى حركة جديدة تجدد تنفسه وتوقظ عقله وتزيد حركته وشوقه، ولا يحس بالملل الذي سيدفعه للتوقف عن المتابعة، وهنا نجد الجراعي يستخدم تقنية التناص الشعري، ويوظفها توظيفاً كلياً حين يستشهد ببيتين ويضمن نضبه الأدبي، نصوصاً أو أفكاراً أخرى سابقة عليه.

فقلت لها: يا عمياء (العمياء: هنا شخصية اختارها السارد للتداول معها، وتبادل النصيح والإرشاد، وهما هو يضعها في موضع الناصح اللبيب الذي يقدم النصيحة، ولعله يرمي من خلالها إلى النفس البشرية الخيرة التي

تأخذ بيد صاحبها إلى مواطن الخير، فنراها تدعوه إلى الوقوف في الحال وتأمره بالتنقل والترحال في طلب المعالي، والظفر بالقرب من الولاة الأخيار والفوز بمنحهم وعطاياهم، فنراه يقول على لسانها تلك الأبيات: فقم بنا نطلب العلا فقد قسرنا من الردى.. إلى آخر الأبيات. لم أجد هذه الأبيات منسوبة لأحد من الشعراء في دواوين الشعر وكتب التراجم، مما يرجح أنها من نظم الجراعي الذي قاله في حوار مع العمياء)، والله لقد حاولت قلبي على الصبر حسب الاستطاعة، فلم يطق لما نزل به صبر ساعة، ولقد صبرت فلم أطق صبراً على جور الزمان وما رمى في كبده، فقالت لي: يا هذا إن كنت لا قدرة لك على الصبر، ولا تحمل ما لزمانك من الغدر، وتريد طلب المعالي، والمقام الكريم العالي، فقم:

فقم بنا نطلب العلا	فقد قسرنا من الردى
فقربنا من أولي الولاء	خير من الشر والعدى
وأسمع مقالاً من أمري	ناذرا لدهر وارثي
واذهب بنا نسترح فما	مقال أهل الحجا سدا
فالناس قالوا لمثلنا	إياك والذل موردا
وأرحل بقطع من الدجى	لا تجعل الصبح موعدا.

(هذه الأبيات من نظم الجراعي على لسان العمياء حين أمرته بطلب المعالي والمقام الكريم العالي فأنشد الجراعي هذه الأبيات على لسان شخصيتها).

فقلت لها: إن فارقتك كي استريح بركوب البحر لا آمن من الغرق، وشارب غزير الماء قل أن يسلم من الشرق، وأن ركوب الطريق مع مكابدة عناك، والصبر على بلواك يحتاج إلى الزاد والرفيق، خصوصاً مع مداومة السرى وهجر الكرى، وعظيم المشقة، وجهل محط الترحال وبعد الشقة، فقالت لي: يا هذا ما جهل محط الترحال، وعز مكان الآمال، فهو لكل أحد معلوم، ومحل مشهور غير مكثوم، فعليك بدار الخلافة الشاخنة، وذروة عزها المنيفة الباذخة، التي لم تزل مزدحم مناكب الأفاضل، وملثم شفاه الأكابر والأمثال، وأما ترددك عن المسير براً وبحراً، فأنت به أولى وأحرى، فقد ضيقت صدري، وحررت في أمري، إن أمرتك بالإقامة قلت لا تطيع، وإن أمرتك بالسفر قلت لا استطيع، وعلى هذا فن للصيد بالخلاص من أيدي القناص، أم من للمملوك بعته بعد ثبوت رقه، والفلاح على هذا الحال من قبيل المحال، فأطلب من العز الذرى، ولا تكن أرذل الورى، فقد سمعنا ذوي الذكاة، قالوا مقالاً مقررًا، من كان فيه بشاشة، فتلك خير من القرى، وها أنت الآن في أناس لم تسلم من شرهم، فضلاً من منح برهم، مع أن عيالك تطالبك بالنفقة، وذوي رحمك يأمرؤنك بالصدقة، وأنت ينبغي أن تقتدي بمن قال، وأحسن في المقال:

ومن بك مثلي ذا عيال ومقتراً
في المال يطرح نفسه كل مطرح

ليبلغ عذراً أو يصيب رغبة
ومبلغ نفسي عذرها مثل نوح
(ابن الورد عروة، ديوان شعر دراسة وتحقيق - أسماء أبوبكر محمد، دار الكتب الوطنية، بيروت - لبنان،
1998م، ص 51، وهي من البحر الطويل).

وقال مانح الداني والنأي، مولي العجم الطغرائي (هو الحسن بن علي بن محمد بن عبد الصمد، أبو
أسماعيل، مؤيد الدين الاصبهاني الطغرائي، شاعر من الوزراء الكّاب، ولد بأصبهان سنة 543هـ، واتصل بالسلطان
مسعود بن محمد السلجوقي، واختلف في سنة وفاته - الأعلام قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب
والمستعربين والمستشرقين، خير الدين الزركلي، دار العلم للملايين، بيروت - لبنان، ط 15، 2002 م، 2/246).

حب السلامة يثني عزم صاحبه
عن المعالي ويغري المرء بالكسل
وإن جنحت إليها فاتخذ نفقاً
في الأرض أو سلها في الجو فاعتزل
ودع سبيل العلى للمقدمين على
ركوبها واقتنع منهن بالبلل
(الطغرائي، ديوان شعر، تحقيق - علي جواد الطاهر، ويحيى الجبوري، مطابع الدوحة الحديثة، الدوحة قطر،
ط2، 1986 م ص305).

فعند ذلك أزمعت المسير، وركبت على اسم الله تعالى القدير، فسارت بي كأنها من الظلام تطلب
المال، أو أدركها العطش فتظن السراب ماء زلال، فطفقت تطوي الفيافي والقفار، وتتبع سير ليلها بالنهار، حتى
ألقتني في فُروق، وقالت: هذا محط الرحال فلا تك فُروق، كيف وقد ذكر أهل التحقيق، أن الفرج بعد
الضيق، فإلي أراك هكذا خائفاً لا بدأ، إن من صبر ظفر، وفاز بالخفر، فهذا المكان الذي ذكرته، والمكان الذي
أولاً عنيته قد لاحت أقماره، وتراءت أنواره، فميزته إذا السرور قد ضرب على جوانب إيوانه، ونصب كرسيه
وديوانه، فأعلام الأفراح عليه منشورة منصوبة، وقباب الهنا حوله منشورة مضروبة، وآيات المني على أبوابه
مرقومة مكتوبة، وأنواره لأئحة غير محجوبة، فأشدتُ شعر:

فروق عزّ ذو الحق في ذراها وذو الإفك أمسى فروقا
فأبدلنا الهوينا بالرمل، وجددنا للإسراع عملاً وأي عمل، حتى وصلنا البلد الجميل، بل الروض الأنيق
الجليل، فأخذنا رحال الحزم برحابه، ووجهنا وجه العزم للدخول من بابه، بفضيلة أمرنا بها في قوله تعالى: "وأتوا
البيوت من أبوابها"، (سورة البقرة، الآية 188)، فلعمرك لقد تأملت بعد الدخول، فإذا هو الجنة قد أزلقت،
وبالجور والولدان قد زحرفت، أزهارها محدقة بالعلوم، وأنوارها مشرقة بالفهوم، ورياضها مغدقة،
وغياضها، (الغَيْضَةُ: مغيض ماء يجتمع فينبث فيه الشجر، وجمعها: غِياضٌ، والغِياضُ: جمع غَيْضَةٍ وهي الشجر
الملتف. ابن منظور لسان العرب، تحقيق: نخبة من العالمين بدار المعارف عبد الله علي الكبير وآخرون، دار

المعارف - 1119 كورنيش النيل - القاهرة ج. م. ع. (غيض) ص 3327)، مونقة، وغصونها مورقة، قد التقت أشجارها، وتماوجت أبجارها، وغردت أطيارها، شعر:

كأن بها الفردوس بتت نعيمها
فضوء الهنا فيها يشب ويسطع
قد أعقب شذى عطرها وفاح، وأظهرت الأكام ما انكتم من سرها وباح، فعيون الترجس شاخصة، وقضب الأزاهير راقصة، وظلاله ممدودة غير قالصة، (قلص الظل: انقبض وانضم وانزوى. المصدر السابق نفسه، (قلص) ص 3721)، قد جلج الورود بحمرة خده، وافتخر الأس بعلو جده، وأشاد المنثور ببيانه، فقابله البنفسج بطول لسانه، ونسج الريح على صفحات المساء درراً نضيداً، وأنشد الهوى لذى لهوى كم قصيداً، لازالت غيوثها هامية هامة، وعيونها متتابعة نابعة، وأسرار سرورها جامعة، وأنوار أنوارها ساطعة، وبروق أبراجها لامعة، أماكنها محكمة بالحكمة، جامعة لأهل المكارم والنعمة، وسقيت أرضها من المياه بماء بين السرور والحياة، وبقيت منبع أنواع الفضائل، وثمرًا يتفياً ظلاله عن الإيمان والشمائل، وأما أثمارها لا توصف مع أن بعضها يرشف، شعر

فواكه مثل القنابل علقت
وأغصانها تطفو فيهوى بها الصبا
وأطيارها يشجين من شط النوى
ويصبين من لاقى فراغ الصبا صبا
فاكتفني السرور، وانهزمت مني الشرور، واستبشرت بلقي الحبور، وتمثلت لي بجنباتها الولدان والخور، شعر:

فزال العنا عني وما ثمة في عيا
وصار الغنى مني كعين لحاجب
فأقمت فيها برهة من الزمان، ومدة من الأيام، التي تذري بالحسان، إذ ضاقتني صدري، وأخرجني أمري، وضاق علي الخناق، وما بقي إلا الالتجاء للواحد الخلاق، لا أملك بلغة، (البلغة: ما يُتبلغ به من العيش. المصدر السابق (بلغ)، ص 347)، ولا في الجراب، (الجراب: الوعاء، وقيل هو المزود. المصدر السابق (جرب)، ص 583) مضغة، فنظرت إلى العمياء نظراً كادت من حره أن تذاب، وقلت لها: من يتبع البوم لابد أن ينام في الخراب، فها أنا أخيب من حنين، وألباس إحدى راحتين، فقالت لي: يا هذا تجلس في قراد حجرتك، وتريد قضاء حاجتك، وأنشدت:

فالسعي في طلب الرزق مطلوب
وعند ذو المروءة أمر محبوب
فقلت لها: قد أمرتني بالمسير فإلى أين؟ حتى أذهب على الرأس والعين، فقالت: عليك زيارة قبر رأس الصحابة العارفين، (وزيارة القبور مشروعة مرغوب فيها لجميع المسلمين، ويدخل في ذلك من سماهم الناس أولياء الله الصالحين، ما لم يكن في زيارتهم محذور، كأن يستغاث بصاحب القبر أو يذبح أو ينذر له، ومن المحاذير أيضاً السفر لمجرد الزيارة، لأن ذلك يدخل في شد الرحال الذي لا يكون إلا للمساجد الثلاثة)، وكعبة أهل العلم

والیقین، حرم الأمن من مهالك الهوى، ملتزم طالبي منهج الهدى، حطيم الوافدين لإجابة الدعاء، مقام اللائذين من مهالك الردى، زمزم الري من أوام الانقطاع، مروءة الساعين إلى صفا الاجتماع، مَنى كل محب تضلع في منهل الوداد، مزدلفة المتقربين إلى الله في نيل المراد، من أفاض عن عرفات معرفته، كل من سمح في مرضات الله ببدل محبته، سيدي وملاذي، أبو أيوب خالد الأنصاري، (خالد بن زيد بن كليب بن ثعلبة بن عبد عوف بن غنم بن مالك بن النجار، أبو أيوب الأنصاري الخزرجي، شهد العقبة، وبدرا وأحدا مع النبي صلى الله عليه وسلم، مات بأرض الروم بقسطنطينية. أسد الغابة في معرفة الصحابة، أبي الحسن علي بن محمد الجدرى المعروف بابن الأثير، دار ابن حزم، ط1، 2012م، بيروت - لبنان - ص: 223)، لازالت سوانح الرحمة منهلة عليه من الكريم البارى، فتوسل به إلى الله، فعسى أن يبادرك الفرج من علاه، فعند ذلك توجهت لزيارته، راجيا أن يمنحني الدهر بعنايته، بواسطة هذا السيد الأجل، والملاذ الأكل، فوافيت إلى ملاذ هذا السلطان الأكل الأعظم، والبرهان الساطع الأنعم، من أعجز الكتاب وصف ما له من المحامد، مولاي وملاذي سيدي خالد، المقدم اسمه الكريم، عليه الرضوان من البر الرحيم، فعند ذلك وقفت نجلاً، وسلمت وجلاً، وابتلت وتضرعت، وبه إلى الله تعالى توسلت، وما قصرت، بعد القراءة والفاخرة، رجاء أن تكون هي الفاتحة، وخرجت الكهرة، (الكهر: عبوس الوجه. لسان العرب لابن منظور، ص: 3946)، وتصاعدت الحسرة، فشممت رائحة القبول، فخرجت وذيل السرور عليا مسبول، فيممت جامعة الأزهر، والحرم العظيم الأنور، فوجدته جنة عطره، مزخرقة، والحرم العظيم الأنور مزينة نضرة،

جامع جامع للحسن يا أملي وللتقى والنقى بادٍ محياه

فدخلت فصليت رُكيعات، ثم دعوت بدعوات، يرجى قبولها عند رافع السموات، ثم أردنا الانصراف والرجوع إلى حجرة الاعتكاف، إذ سمعت بكلام يأنس له اللب، ويأأس به الرعب، وينشرح له طبعاً الصدر، ويجلس صاحبه بأعلى الصدر، فقصدته عمداً، وعمدته قصداً، إذ أنا بروضة جميلة حسناً، وغوطة جليلة غناً، شعر:

وروض عن صنيع الغيث راضٍ	كما رَضِيَ الصديق على الصديق
إذا ما القطر أسعده صُبوحاً	أتم له الصنِيعَةُ في الغُبُوقِ
كأنَّ القطر مُتَثَرّاً عليه	بقايا الدَّمْعِ في خَدِّ المَشُوقِ
كأنَّ غُصُونَهُ شَرِبَتْ رَحِيقاً	فَلَالَتْ مِثْلَ شَرَابِ الرَّحِيقِ
كأنَّ شَقَائِقَ النُّعْمَانِ فِيهِ	مُخَمَّرَةٌ كُؤُوسٌ مِنْ عَقِيقِ
كأنَّ التَّرَجِسَ الْبَرِّيَّ فِيهِ	مَدَاهِنٌ مِنْ لَجِينِ اللَّخْلُوقِ
يُذَكِّرُنِي بِنَفْسِهِ بَقَايَا	صَنِيعِ الْعُضِّ فِي خَدِّ الْعَشِيقِ

(محمود بن الحسين بن السندي بن شاهك أبو الفتح الرملي، المتوفى 360هـ. الديوان، دراسة وتحقيق: النبوي عبدالواحد شعلان، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1997م، ص286، شاعر متفنن أديب من كبار الإنشاء من أهل الرملة بفلسطين، فارسي الأصل كان أسلافه الأقربون في العراق، تنقل بن القدس ودمشق وحلب وبغداد وزار مصر أكثر من مرة، واستقر بحلب، فكان من شعراء أبي الهيجاء عبد الله والد سيف الدولة بن حمدان ثم ابنه سيف الدولة، لفظ كشاجم منحوت فيما يقال، من علوم كان يتقنها الكاف للكتابة والشين للشعر والألف للإنشاء والجيم للجدل والميم للمنطق. وقيل لأنه كان كاتباً شاعراً أديباً جميلاً مغنياً، له (ديوان شعر - ط) و(أدب النديم - ط) و(المصايد والمطار - ط) و(الرسائل) وغيرها، الأعلام للزركلي (167/7).

قد أضاءت بها شروق المعارف، وحل بها كل إمام وعارف، جالسين على فرش المحبة والنهى، مؤترزين بإزار المعرفة وإليها يتحاذون مناقب السادات الأخيار، ويتذاكرون مناقب القادة الأجبار، من كل سيار إمام، وسند همام، قد ذهب زمانه، وفات أوانه، وهدم إيوانه، وانقطع ديوانه، ولم يبق إلا ذكر محاسنه الجميلة، وأخلاقه الجليلة، فروض ما حل فكري، ما حل في روض ذكري، من نور تلك المحاسن المشرق، وغيثها المغدق، إلا أني لم أسمع فيهم من ذكر أحداً متأخرين بفضيلة، ولا نفى رذيلة، فقامت من مقامي، وابدرت القوم بسلامي، وقلت: يا معشر سادات الأعيان، وأعيان السادات وأرباب الإحسان، وذوي السماحات، مالي أرى بواذخ المدح إنما حازها الأولون، وشواخ الفخر إنما حازها المتقدمون الأفاضلون، ولعمري المجد آن في المتأخرين من حوى شرائف الظرف، وطرائق الشرف، وما الحاوي لحسن الإنصاف إلا المعامل معاملة الإنصاف، فمالي أرى فضلهم لا يذكر، وفعلهم لا يشكر، وقد قيل في المثل السائر: كم ترك الأول للآخر، (وقد كان هناك مثل شائع يقول: ما ترك الأول للآخر شيئاً)، فقام من بين السادة رجل لاحت من بين عينيه النجابة، وملك زمام البلاغة والفصاحة، فقال: الحمد لله الذي ابتداء الإنسان وفضله، وأبدع الكون وفضله، مسبب الأسباب، وواصل الانتساب، رافع السماء وباسط الأرض، ومفضل بعض المخلوقات على بعض، والصلاة والسلام على صاحب المجد الأعلى والجد الأعلى، سيدنا محمد الذي افتخرت به ربيعة ومضر، وأهل البدو والحضر، وعلى آله وأصحابه وشيعته وأحبابه، ما تشرفت المساكن بالساكن، وشرف المتحرك على الساكن، آمين، أما بعد: فقد ورد عن صاحب الخير في الخبر ومطلب الجبر في الصغر والكبر، الأمر بأنزال كل ذي منزلة منزلته، وإعطاء كل ذي منقبة منقبته، وإن فضلاء العصر وإن حازوا الفضائل السنية، والفواضل العالية السمية، إلا أن في وجودهم غناء عن ذكر جودهم، أما ذكر محاسن من مضى، وجرى عليه قلم القضاء، ففيه إغراء لذي اللب السليم على فعل الخير، وتحذير لذي الطبع القويم عن ارتكاب الضرر والضير.

وما من فتى والدهر أجرى بحكمه
عليه صروفاً لحقته بمن مضى
تحي به اللذات أمست أنيسة
تجر إليه البر نفراً يد الرضى

فتأملت من المتكلم فإذا هو صاحب عقل رجيح، وفضل صريح، وعلم صحيح، ووجه صبيح، فأسرعت في القدوم إليه، وبادرت في الاقبال عليه، وقبلت يده ورجليه، وقلت: يا مولاي، الجيرة الجيرة، في يد الحيره، شعر:

فقد ضاق صدري واستهنت كرامتي وأنت يد الاقتار صبري بذلها
ولولا أتت بي العمياء تعدوا إلى هنا لمالت بي الأعداء ميلاً بجهلها

ولعمرك يا مولاي، لقد ذلّني الفاقة، وحملتني فوق الطاقة، بحيث صرت أفلس من طنبور بلا وتر (الخوازمي أبي بكر بن العباس (ت 383هـ) كتاب الأمثال المولدة، تحقيق وتقديم: محمد حسين الأعرجي، أبو ظبي، المجمع الثقافي، 2003م، ص: 196)، وأفرج من فؤاد أم موسى سيدة نساء البشر، ولعبت بي يد الجهل الهوى، وطال بي العناء، وسقط ربع صبري والجوى، ولم أر بابا يقصد، ولا كوكب سعد يرصد. شعر
قد قلت إذ مدحوا الحياة فأكثروا للموت ألف فضيلة لا تعرف
(فأكثر ... وردت هكذا في المخطوط)

منها أمان لقائه بلقائه وفراق كل مصاحب لا ينصف

(ابن الرومي، علي بن العباس الرومي، ديوانه، شرح الأستاذ أحمد حسن بسج، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط 3، 2002، 447/2)
فيا ليت شعري يفرح قلبي بالشفاء، بعد أن صار على شفا، ويسمح دهري بالوفاء بعد طول هذا الجفاء، عسى الكرب الذي أمسيت فيه يكون وراءه فرج قريب
(الجبوري هدة بن الخشرم العذري، يحيى الجبوري، ديوان شعر، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ط 1986، 2م، ص: 30)

ولكن من للجسد بإصلاحه مع عدم صلاحه، فقال لي: يا ولدي حسبك حسبك، اتريد في الدنيا مفاخرة وسبقاً، والآخرة خير وأبقى، وأن التسليم والرضا بمواقع القدر والقضاء لمن أحسن العبادات، وأن ولا بد من طلب المعالي، فعليك بالتوصل إلى السادات والموالي، أو التمثيل بين يدي ذي مرؤة كريم، وسيد حلیم، ذي همة تقصد، ومنح ترصد، فقلت له: يا مولاي، إن ذا المرؤة الآن شيء لا يوجد، حتى يؤم ويقصد، خصوصاً إن من الأمر الظاهر، والدليل الباهر، نفي المرؤة، يقول الشاعر:

مررت على المرؤة وهي تبكي فقلت علام تخب الفتاة
فقلت لي كيف لا أبكي وأهلي جميعاً دون خلق الله ماتوا

(الأيات للشاعر: مهدي الأعرجي (1322 - 1358هـ) عبد المهدي بن راضي بن علي المشهور بالأعرجي، ولد في مدينة النجف، تعهده خاله وأشرف على تربيته حتى صار خطيباً وشاعراً، وتفرغ للخطابة

والأدب وقرض الشعر، كان معارضا لمظاهر التحديث في ومحاولات التجديد في الشعر، ومات غريقا في نهر الفرات).

فقال لي يا ولدي: هل هذا يرد الخبر الوارد عن سيد البشر، "الخير في وفي أممي إلى يوم القيامة"، (الحديث بهذا اللفظ "الخَيْرُ فِيَّ وَفِي أُمِّي إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ" لا أصل له، كما قاله أئمة الحديث، ولم يرد مُسْنَدًا إلى النبي صَلَّى الله عليه وسلم في الكتب الصحاح والمسانيد، قال: السخاوي: لا أعرفه، ولكن معناه صحيح، المقاصد الحسنة في بيان كثير من الأحاديث المشتهرة على الألسنة، الإمام الحافظ محمد بن عبد الرحمن السخاوي، صححه: عبد الله محمد الصديق، وقدمه: عبد الوهاب عبد اللطيف، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان - ط 1، 1979م، ص: 208، وقال الشيخ الألباني في السلسلة الضعيفة رقم 30: "الخَيْرُ فِيَّ وَفِي أُمِّي إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ". لا أصل له، ولذلك أورده السيوطي في ذيل الأحاديث الموضوعة، ويغني عن هذا الحديث قوله صلى الله عليه وسلم: "لا تزال طائفة من أمتي ظاهرين على الحق لا يضرهم من خذلهم حتى يأتي أمر الله وهم كذلك". أخرجه مسلم البخاري بخوه وغيرهما، (ينظر سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة وأثرها السيء في الأمة، محمد ناصر الدين الألباني، مكتبة المعارف - الرياض - ط 1، 1992م/104)، فهذا حجة كاشفة قائمة، فدع عنك هذا الحال، فأهلا لمروءة موجودون على كل حال، أما أنت القائل من نظمك؟

أهل المروءة موجودون لا عدموا
هم الهداة إذا ما الناس ضل بهم
هم السراة وباقي الخلق اتباع
حادي الهوى وصغت للبخل أسمع

والقائل في حق هذه الديار:

بلد بها عز الخلافة مانع
جاءت في المخطوط (الخلايق) والصواب (الخلافة)

ما لم يكن عضداً له ذو همة
عليا بعيني سؤدد مرموق

(الآيات للشاعر: مصطفى بن إبراهيم بن حسن بن أويس، الأويس العلواني الحموي الشافعي. شاعر، له اشتغال بالأدب، ولد بحماة وسكن دمشق، وكتب بخطه الحسن المضبوط عدة كتب، وأنشأ منظومة في (التوسل بالأسماء الحسنى) أجاز بها المرادي، توفي بدمشق. الأعلام للزركلي 228/7. وسلك الدرر 142/4، لم أحصل على ديوانه، والآيات سالفة الذكر يمدح بها جناب السيد سعيد أفندي، ابن شيخ ميرزا زاده، في قصيدة مطلعها: قلب له بين الضلوع خفوق. سلك الدرر للمرادي 151/4).

هذا وأني أريد منك أن أدلك على سيد لا كمن لقيت من الناس، فإن وصلت إليه ظفرت بعد اليأس، إذ هو مولاً له الكرم عادة، فلا يشبه بأحدٍ من السادة. شعر:

فأقصده تلقى حما
للواردين سبيلا

وادخل إليه تجده
لا يخلن بكثير
في الحالتين جليلا
ولا يحب قليلا

فقلت له: يا مولاي إن كان معروفاً فهذا والله زمانه، أو فعل خير فقد آن أوانه، فدلني على مانع بره وإحسانه، يا شيخ زمانه. شعر:

وبادر على جار العوائد ناصحاً
ودارك أcha سقم حليف صباة
فقد حبيتني والروح مني على شفا
يروم من المولى لدائه شفا

فقال لي: يا ولدي إن رمت طمع العداء، ودفع الردى، وبالفوز والمنح والجدى، فعليك بكنز العلوم، ومطلب المنطوق والمفهوم، أكسير جبر القلوب، والمطهر من الأدناس والعيوب، السيد الإمام، والسند الهمام، والكريم المقدام، مزين الأحكام بالإحكام، علامة الزمان وفهامة الآوان، والراقي لأعلى مراتب الكمال، وليس الخبر كالأعيان، مجمع الفوائد، ومنيع الفرائد، عين إنسان أهل التحقيق، وإنسان عين علماء التدقيق، سيد البلغاء، ومجمع النبلاء، جامع كرامة الحسب، وشرف النسب، وعلو الجد، وسمو المجد، وظهور السعد، وإخفاء ما للظلم من برق ورعد، ولم لا؟، وهو بيت القصيد، ومحل التشديد، سيد الوزراء والأكابر، والممدوح بألسنة الأقلام وأفواه المحابر، كهف الفقراء والعافين، ومحط رحال السادات والعارفين، البحر الطامي، والغيث الهامي، من عطاء النيل المسكوب، والنيل المكسوب، والبر الواصل المطلوب، فقلت له: جزيت خيراً خيراً، وكفيت شراً وضيراً، قد شنت بما ذكرت، وإن شئت أنعمت فعرفت، فقال: والله إن فكرك لسقيم، ومن الفتانة لقديم، ها هو مشرق كل فضيلة جليلة، ومغرب كل مزية عظيمة جميلة، من قبل المجد قدميه، وغبطت الثريا الثرى لكونه موطن نعليه، نجم العلياء وبدرها، ومركز دائرة الآداب وقطرها، الضارب في أوج السعادة أطناب نغاره، والساحب مجده على كاهل الفلك فضل أزاره، من وقف نظراؤه في حلبة المناظرة دون مواقفه، ولم تطمح أنظارهم إلى مقاصده في فنون الكلام ولطائفه، بديع زمانه في الإبداع، وصاحب اليد البيضاء في سلامة الاختراع، الضافي صباً وكهلاً إلى ما غدا عليه من حسن التصرف منطبع، والناشئ في حجر الإنشاء بلا خلاف على ارتضاع أخلاف السهل الممتنع، والمعيد عطر القريض بعد انقراضه، الراعي عن قوس فهمه سهام الإصابة إلى جيد أغراضه.

فرد المعارف والمكارم من له
من شب في حجر الفضائل والتقى
أصل بفعل المكرمات عريق
يسمو على كل الورى ويفوق
فهم لتفتيح العلوم دقيق
يختارها ويحبها التوفيق
ويسوقه لمكارم الأخلاق أن

(الآيات لمصطفى العلوان، سلك الدرر للبرادي 4 / 151)

حجة الله على أقرانه، المبرز على أهل زمانه، المتصدق المسدي، والمولى المجبر المجدي، مولانا الوزير الأعظم، والدستور المكرم، محمد راغب باشا، بلغه الله تعالى من الخير ما يشاء.

المصادر والمراجع

- 1- القرآن الكريم برواية قالون عن نافع
- 2- أبوبكر بن العباس الخوارزمي، الأمثال المولدة، تحقيق وتقديم: محمد حسين الأعرجي، أبو ظبي، الجمع الثقافي، 2003م.
- 3- إسماعيل بن عبد الكريم الجراحي مقامة الأكسير الراتب في مدح محمد باشا الراغب (مخطوط).
- 4- ابن قيم الجوزية مدارج السالكين يينسخ منازل إياك نعد وإياك نستعين، تحقيق: محمد حامد الفقي، دار الكتاب العربي - بيروت - ط2، 1973م.
- 5- ابن منظور، لسان العرب تحقيق: نخبة من العالمين بدار المعارف عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف - 1119 كورنيش النيل القاهرة.
- 6- خير الدين الزركلي قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين، خير الدين الزركلي، دار العلم للملايين، بيروت - لبنان، ط15، 2002م.
- 7- عبد الرحمن عطية، المقامة البغدادية للهمداني، من بواكير القصة الفنية في معايير النقد الحديث، مجلة كلية الدعوة الإسلامية، العدد الخامس، 1988.
- 8- عروة بن الورد، ديوان شعر دراسة وتحقيق - أسماء أبوبكر محمد، دار الكتب الوطنية، بيروت - لبنان، 1998م.
- 9- علي بن الحسن بن علي بن أبي الطيب الباخري، دمية القصر وعصرة أهل العصر، تحقيق محمد التونجي، دار الجيل - بيروت، ط1، 1993.
- 10- علي بن العباس ابن الرومي، ديوان شعر، شرح الأستاذ أحمد حسن بسج، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط3، 2002.
- 11- علي بن محمد الجدي المعروف بابن الأثير، أسد الغابة في معرفة الصحابة، دار ابن حزم، ط1، 2012م، بيروت - لبنان.
- 12- الطغرائي، ديوان شعر تحقيق - علي جواد الطاهر، ويحيى الجبوري، مطابع الدوحة الحديثة، الدوحة قطر، ط2، 1986م.
- 13- محمد جميل الشطي، روض البشر في أعيان دمشق في القرن الثالث عشر، دار اليقظة العربية - دمشق.
- 14- محمد بن جميل بن عمر البغدادى المعروف بابن شطي، مختصر طبقات الحنابلة، دراسة فواز الزمرلي، دار الكتاب العربي، ط1 - 1986م، بيروت.

- 15- محمد بن خليل بن علي المرادي، سلك الدرر في أعيان القرن الثاني عشر، دار ابن حزم.
- 16- محمد بن عبد الرحمن السخاوي، المقاصد الحسنة في بيان كثير من الأحاديث المشتهرة على الألسنة، صححه: عبد الله محمد الصديق وقدمه: عبد الوهاب عبد اللطيف، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان - ط1، 1979م.
- 17- محمد بن عبد الله بن حميد النجدي السحب الوابلة على ضرائح الحنابلة، تحقيق: بكر بن عبد الله أبوزيد، وعبد الرحمن بن سليمان العثيمين، مؤسسة الرسالة.
- 18 - محمد كمال الدين بن محمد الغزي العامري النعت الأكل لأصحاب الإمام أحمد بن حنبل من سنة 901 - 1207 هـ، جمع وتحقيق: محمد مطيع الحافظ، نزار أباطة. دار الفكر.
- 19- محمد ناصر الدين الألباني، سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة وأثرها السيء في الأمة، مكتبة المعارف - الرياض - ط1، 1992م
- 20- محمود بن الحسين بن السندي بن شاهك أبو الفتح الرملي، المتوفى 360هـ، ديوان شعر، دراسة وتحقيق: النبوي عبد الواحد شعلان، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1997م
- 21- هدبة بن الحشرم العذري، ديوان شعر، يحيى الجبوري، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 1986م

الاجتهاد والتقليد عند ابن السنوسي المالكي

(دراسة أصولية تحليلية)

إعداد: د. غنية يوسف محمد بدر، كلية الآداب جامعة عمر المختار

مستخلص البحث:

إن أهم أسباب كثرة اللبس حول الاجتهاد والتقليد والخلاف في مؤداهما واللغط في آثارهما وأحكامهما، هو كثرة الكلام عن الاجتهاد والتقليد دون تحديد معنهما، والتفقه في مسائلهما، وخاصة معناه عند الفقهاء، ومراحله ومراتبه وعمومه وخصوصه، ومعرفة أهم شروطه ومقدماته، وقوة التمكن منهما، وهذا ما نراه في كتب المالكية بتفاصيله، وخير مثال على ذلك ما أورده الشيخ ابن السنوسي في العديد من مؤلفاته التي بين فيها تصرفات المجتهدين والمقلدين في المذهب المالكي، وقيامهم بوظائفهم الاجتهادية المنوطة بهم زماناً ومكاناً. وتحت عنوان (الاجتهاد والتقليد عند ابن السنوسي المالكي دراسة أصولية تحليلية) جاءت هذه الدراسة المتواضعة، في مقدمة احتوت أهم عناصر المقدمة المنهجية، وثلاثة مباحث الأول: ترجمة موجزة عن الإمام محمد بن علي السنوسي، والثاني: المسائل الأصولية في الاجتهاد عند ابن السنوسي، والثالث: المسائل الأصولية في التقليد عند ابن السنوسي في مسأله، من خلال أهم كتبه في الباب ثم خاتمة بها أهم نتائج الدراسة وتوصيات الباحث. الكلمات المفتاحية: الاجتهاد، المالكية، ابن السنوسي، التقليد.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، مالك يوم الدين، خلق الأولين والآخرين، وأنعم على السالفين واللاحقين، بنعم كثيرة، وفضائل غفيرة، ومن ذلك أن بعث لهم الرسل لإيضاح المناهج والسبل، واستبانة الطريق المستقيم والصراط القويم، ثم ختمهم بسيد الأنبياء والمرسلين، محمد بن عبد الله صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً.

وبعد:

لم تعرف أمة من أمم الأرض تشريعاً يفي بكل احتياجاتها مثل التشريع الإسلامي. كما لا يوجد تشريع له صفتان متقابلتان، ومتطورتان في ذات الوقت مثل التشريع الإسلامي. أما الأولى: فهي ثبات قواعده، وأصوله، وأدلته التشريعية، إجمالاً وتفصيلاً. والصفة الثانية: فهي تجدد وتطور أحكامه، بحسب الوقائع مع اختلاف أزمنتها وأمكنها. وكما هو معلوم أن بعلم الأصول يلتقي النقل والعقل، ويصطبغ فيه الشرع والرأي، فهو بذلك جامع لأشتات الفضائل، حائز على مجمل ما يحتاجه المجتهد من العلوم.

ولا يخفى على مطلع ما لعلماء هذا الفن من جهود مبذولة لا تنكر، فإن من أولئك الأعلام ومن خدم الإسلام الإمام المحقق العلامة أبو عبد الله محمد بن علي السنوسي الفقيه المالكي الأصولي رحمه الله صاحب التحريات البديعة والتنبيهات العزيزة.

أسباب اختيار الموضوع:

دفعني أسباب متعددة للكّابة في هذا الموضوع من أبرزها:

الاسهام في إبراز شخصية ابن السنوسي وعلمه في أصول الفقه خصوصاً فيما يتعلق بالاجتهاد والتقليد؛ لأنه لم يحظ بدراسة أصولية متخصصة بحسب ما أعلم، وركزت على آرائه الخلافية في مباحث الاجتهاد والتقليد. ومن أسباب اختياري لهذا الموضوع، هو عرض ابن السنوسي للآراء الأصولية بتجرد وحياد، ورجح ما رآه راجحاً دون تعصب؛ بل كان يدعو إلى نبذ التقليد الأعمى، وكانت عبارته واضحة، لا تحتاج إلى عناء في فهمها.

أهمية الموضوع:

تكمن أهمية الموضوع في أن هناك ضوابط عامة للاجتهاد والتقليد، لا يناع فيها أهل العلم، ولا تختلف باختلاف المذاهب والمدارس الفقهية، فبذل المجتهد وسعه في طلب الأحكام الشرعية من أدلتها، منه يعلم أن محل الاجتهاد هو الظنيات من الأدلة، فلا اجتهاد فيما كان قطعي الثبوت والدلالة معاً، كنصوص القرآن والسنة.

والجدير بالذكر أن المالكية لهم موقف في قابلية الأحكام للتغيير، ومراعاة الفتوى لتغير الزمان، والمكان، وهو وجوب التمسك بالنصوص الثابتة من الأحكام الشرعية، وقابلية التغيير ترجع إلى أمرين:
الأول: تغيير الأحكام بتغير الأعراف، بشرط أنه يختص بأبواب المعاملات، ولا يدخل في باب العقائد والعبادات، ولا المقدرات الشرعية.

الثاني: تغيير الأحكام بتغير المصالح بنفس الشروط السابقة، ولذلك العديد من الأدلة في السنة لا يتسع المقام لذكرها.

إشكالية البحث:

يمكن إجمال إشكالية البحث في التساؤلات الآتية:

- 1- هل تميز ابن السنوسي في عرضه لمسائل الاجتهاد والتقليد، وهل له ترجيحات فيها؟
- 2 - هل دراسة ابن السنوسي المالكي للاجتهاد والتقليد تضيف دراسة جديدة مغيرة للأسلوب الأصولي المعتاد؟
- 3 - هل وافق رأي الجمهور في عرضه لمسائل الاجتهاد والتقليد أم التزم مذهبه المالكي ؟

البحوث والدراسات السابقة:

لم أجد أبحاثاً، أو مصادرًا تحدث عن هذا الموضوع بصورة مستقلة، ولكن وجدت:
أولاً: كتاباً بعنوان (الاجتهاد والتقليد عند الإمام الشاطبي) للدكتور وليد بن فهد الودعان، ومن المعلوم أن الإمام الشاطبي مالكي المذهب، فكان تركيز المؤلف على الجانب المقاصدي فيما يتعلق بالاجتهاد والتقليد خلاف بحثنا في المسألة.

ثانياً: كتاباً بعنوان (من ضوابط الاجتهاد عند المالكية) للدكتور الصادق بن عبد الرحمن الغرياني، تحدث عن ضوابط الاجتهاد إجمالاً دون ذكر التقليد، أو أي علم من علماء المالكية، فمن هنا كان الاختلاف بين الموضوعين.
منهج البحث، ووسائل جمع المعلومات:

اعتمدت في هذا البحث المنهج التكاملي، الذي تدرج تحته بقية المناهج ومنها:
أولاً: المنهج الاستقرائي، الذي يكون بتتبع موضوع البحث في كتب الفقه وأصوله وخاصة المالكية منها.
ثانياً: المنهج الوصفي التحليلي، وذلك يتجلى في وصف الظاهرة وتحليلها فقهياً وأصولياً ما أمكن.
وحتى يكون البحث مستوفياً للشروط المنهجية المتبعة فقد اعتنيت بتوثيق ما ورد في هذا البحث من نصوص، وأقوال بعزوها إلى مصادرها، ومراجعتها في هامش البحث، إضافة إلى تخریج الآيات بذكر اسم السورة ورقم الآية، وتخریج الأحاديث من مصادرها المعتمدة والحكم عليها أحياناً، كما ترجمت لبعض الأعلام الوارد ذكرهم في البحث، وقد أغفل عن بعضهم تجنباً للحشو.

خطوات البحث:

قسمت البحث إلى مقدمة، وثلاثة مباحث وخاتمة، أعقبها بقائمة المصادر والمراجع، فجاءت الخطوة على النحو الآتي:

المقدمة وقد اشتملت على سبب اختيار الموضوع وبيان أهميته، وإشكالية البحث، والبحوث والدراسات السابقة، ومنهج البحث، ووسائل جمع المعلومات.

المبحث الأول: التعريف بالإمام محمد بن علي السنوسي وفيه المطالب الآتية:

المطلب الأول: ميلاده، واسمه، وكنيته، ولقبه.

المطلب الثاني- نشأته، ومذهبه الفقهي.

المطلب الثالث- طلبه للعلم، ووفاته.

المبحث الثاني: مسائل أصولية في الاجتهاد عند ابن السنوسي، وفيه المطالب الآتية:

المطلب الأول: جعل علم الكلام شرط من شروط المجتهد، واشتراطهم على المجتهد العلم بالفروع الفقهية.

المطلب الثاني:-جواز خلو العصر عن المجتهد، وتقليد المجتهد الميت.

المبحث الثالث: مسائل أصولية في التقليد عند ابن السنوسي وفيه المطالب الآتية:

المطلب الأول: حجية القياس ووقوعه عقلاً وشرعاً، وهل العامي يتذهب بمذهب واحد من الأربعة أو غيرها.

المطلب الثاني: تقليد المفضول مع وجود الأفضل، هل يجوز للمقلد الانتقال من مذهبه إلى مذهب آخر.

ثم تأتي الخاتمة متضمنة أهم النتائج والتوصيات.

المبحث الأول: ترجمة الشيخ محمد بن علي السنوسي

(1202-1276 هـ / 1787-1859 م)

توطئة:

لا ريب أن اسم الإمام محمد بن علي السنوسي من ألع أعلام العالم الإسلامي عامة، واسمه مرتبط بحركة البعث الزاهر في حقل النشاط الديني، والثقافي، والاجتماعي، والسياسي أيضاً، فصاحبه يمثل جميع هذا كله تمثيلاً صادقاً، وشهرته في هذه الميادين كلها لا يكاد يتردد فيها متردد، أو يتوقف فيها باحث، أو مؤرخ أو عالم، فإن دراسة حياته لتكفي لتصور انبثاق حركة الحياة الفكرية والاصلاح السياسي والاجتماعي والديني في القرن الثالث عشر الهجري - التاسع عشر الميلادي (الجيلاني، 124، 123، 2007).

المطلب الأول- ميلاده واسمه وكنيته ولقبه:

أولاً- ميلاده واسمه: ولد ابن السنوسي في يوم الاثنين الثاني عشر من ربيع الأول سنة 1202 هـ الموافق 22 ديسمبر 1798 م، في بلد مستغانم من الجزائر من محلة الواسطة من قبيلة الخطاطبة (الأنصاري، ب، ت).

اسمه: محمد بن علي السنوسي الحسني الخطابي الإدريسي العربي

ثانياً: كنيته ولقبه يكنى بأبي عبد الله، أما ألقابه فكثيرة منها أنه كان يلقب بالإمام الأكبر، والشيخ، والسنوسي الكبير، والأستاذ، والعارف بالله زعيم الطريقة السنوسية، وغير ذلك من الألقاب التي تدل على علو مكانته العلمية والجهادية (بن علي، 1966، 1-8).

المطلب الثاني- نشأته ومذهبه الفقهي:

أولاً- نشأته: نشأ ابن السنوسي ببيت علم وفضل هو بيت عبد الله الخطاب، فيه كثير من المنتسبين للعلم والفضل رجالاً ونساءً، وكان والده يجمع إلى العلم والصلاح والتقوى البراعة في الفروسية والرماية، ولم يلبث أن توفي وهو في ذروة شبابه بعد عامين من ميلاد ابن السنوسي، فكفلته عمته السيدة فاطمة بوصية من أخيها، فأحسن تربيته، وهذبت أخلاقه، وأدبته بما أمكنها، وقد كانت من الصالحات، متبحرة في العلوم، فهي من أعلم أهل زمانها، فقرأ ابن السنوسي عليها القرآن مبكراً، وأشغلته بتعلم العقائد والتوحيد صغيراً، ثم توفيت عمته بالطاعون سنة 1209 هـ، فكفله ابن عمه السيد محمد السنوسي بن عبد القادر، يقول الشيخ عن نفسه: لما ترعرعت راشداً، صار ابن عمي يحثني على طلب العلم الشرعي من بلده وغيرها (الشافعي، 1437، 27-28)

ثانياً- مذهبه الفقهي:

كان ابن السنوسي -رحمه الله- مالكي المذهب، إلا أنه غير مقيد بقيود التقليد الأعمى، وكان يبغض تعصب المتزمتين وسكون الجامدين، فقد استظهر جوهر القرآن الكريم، وفهم معانيه السامية، وروحه ونصوصه الصريحة على حقيقتها (المصري، 1965، 178).

المطلب الثالث - طلبه للعلم، ووفاته:

أولاً- طلبه للعلم:

لقد درس ابن السنوسي على عدد كبير من الشيوخ الأعلام، ودرس فيما درس القرآن الكريم على سادة أجلة منهم: محمد السنوسي، فأجاد إتقانه بجميع رواياته، كما أخذ عنه الفقه الشريف والعربية والتصوف وعلم الحديث، ومن بين العلماء الأجلاء الذين درس عليهم في بلدة مستغانم السادة محي الدين بن شلهبة، ومحمد بن عبد القادر بن أبي زوينة، وعبد القادر بن عمور، ومحمد القندوز الذي مات شهيداً على يد الأعداء (الصلابي، 2005، 18)، كما أخذ العلم عن ابن عجيبة صاحب التفسير العجيب، والشيخ الصاوي من المالكية، فهؤلاء جميعاً أخذ عنهم وغيرهم قد أجازوه لما تحققوا فيه من الكفاءة والأهلية التي اتصف بهما .

كما قام بدراسة الطرق الصوفية دراسة متأنية، ومن هذه الطرق: الناصرية، والجزولية، وغيرها من الطرق المشهورة حتى بلغ عدد ما درسه من هذه الطرق أربعين طريقة، كما يتضح من خلال كتابه الذي ألفه في الطرائق المسمى "السلسيل المعين في الطرائق الأربعين (الكبير، الأشهب، 14، 16)".

لم يستقر ابن السنوسي في بلاده، ولكنه ارتحل شرقاً وغرباً طالباً للعلم، ومؤسساً لدعوته التي كانت بدايتها من الحجاز ونهايتها في ليبيا وفي مختلف البلاد التي رحل إليها قام بإلقاء الدروس في مختلف العلوم التي تلقاها في جامع القرويين، بفاس مدة سبع سنوات، وفي هذه الأثناء أسندت إليه مشيخة ذلك المعهد العلمي الذي كان وقتذاك يضارع المعهد الأزهر بمصر (المصدر السابق، ص16)، كما ألف العديد من الكتب التي تدعو إلى الاجتهاد ونبد التقليد ومنها الآتي:

أولاً- مصنفاته في الحديث:

مقدمة موطأ الإمام مالك في نحو 60 صفحة، وهو مطبوع ضمن المجموعة المختارة

طواعن الأسنة في طاعني أهل السنة

ثانياً- في التاريخ عامة، والأسرة الإدريسية خاصة.

شذور الذهب في محض محقق النسب، والدرر السنية في أخبار السلالة الإدريسية.

ثالثاً- في الاجتهاد الفقهي، والتحرر من المذهب ألف كتابه:

رسالة شاملة في مسألتي القبض والتقليد، وشفاء الصدر بأري المسائل العشر، وبلوغ السؤل في الاجتهاد والعمل بحديث الرسول، وبغية المقاصد وخلاصة المراد، وإيقاظ الوسنان بالعمل بالحديث والقرآن، وسيكون اعتمادي على الله أولاً ثم هذه المصنفات سالفه الذكر (الشافعي، 80، 81).

ثانياً: وفاته - رحمه الله الى -

استوطن ابن السنوسي بعد حله وترحاله الجغبوب، ملازماً للعبادة، منقطعاً للمجاهدة والتزكية، والمريدون من حوله ينتفعون به في سلوكهم وتزكيتهم، حتى انتقل إلى جوار ربه الكريم في التاسع من صفر سنة ست وسبعين ومائتين وألف من هجرة المصطفى - صلى الله عليه وسلم - ودفن بحله هنالك، وظل مقامه وضريحه مشهوراً مرفوعاً يزار ويتبرك به حتى نبشه الهالكون.

وقد شهد بمكانته العلمية القاضي والداني والموافق والمخالف، وإن بيان قيمته مما يقصر عنه فصحاء اللسان وأرباب البيان (الشافعي، 83، 84).

المبحث الثاني- المسائل الأصولية في الاجتهاد عند ابن السنوسي:

توطئة

لقد بنى المالكية مذهبهم على أصول أوصلها القرافي إلى عشرين أصلاً. (القرافي، 1432، 445)، من أهمها نص الكتاب، وظاهره -أي ما دل عليه لفظه-، ودليل الخطاب، أي مفهوم المخالفة، ومفهوم الموافقة وغيرها (الغرياني، 2004، 11، 12).

والفقيه عند المالكية لا يكون قائماً بأعباء ما يحد من النوازل على وجهها، إلا إذا كان له النظر في المدون والتقييد بالموروث، حظ وافر من التجديد فيما يُعرض عليه منها، بما يوافق مقاصد الشرع، ثم التقيد مع هذا كله بشروط الاجتهاد التي جاءت في كلام الأئمة المتقدمين، الذين دونت مذاهبهم واجتهاداتهم، وارتضاها أهل العلم، وقبلوها على ملا العصور، ومن أولها وعلى رأسها التأهل للعلم، والنظر في الأدلة التي من أهم الأصول، والتجديد من ضوابط الاجتهاد عند المالكية فهو عندهم مراعاة الفتوى لتغير الزمان والمكان، وسيأتي الحديث عنه في موضعه.

إن الاجتهاد من المباحث التي أولاها علماء الأصول اهتماماً في مؤلفاتهم، لكونه الأساس أو المنهاج إلى بلوغ الأحكام الشرعية، وقد بذل المجتهدون ما في وسعهم وتحروا الصواب، وكان هدفهم الوصول إلى الحق واتباعه، ويعتبر الاختلاف طبيعياً، وذلك لتعدد اتفاق المفهوم في المسائل الاجتهادية؛ لأن أغلب الدلالات في الخطاب الشرعي ليست قواطع بل ظنون تتجاوزها الأنظار؛ لذا راعى الشرع هذه الحالة فجعل لكل من المخطئ والمصيب أجراً كما أخبر الصادق المصدوق عليه السلام، وكان من جملة العلماء الذين اعتنوا بدراسة مبحث الاجتهاد شيخنا ابن السنوسي.

المطلب الأول- جعل علم الكلام شرط من شروط المجتهد، واشتراطهم على المجتهد العلم بالفروع الفقهية: بعد أن سرد ابن السنوسي شروط المجتهد المتفق والمختلف عليها إجمالاً، ووعد بتفصيلها لاحقاً قائلاً: "وفي اشتراط علم الكلام وتفاريع الفقه والحساب ونحوها خلاف، والصحيح عدم اشتراطها وسيأتي بيان ذلك" ابن السنوسي، 2011، 80).

ويمكن القول أن هذا النص يحتوي المسائل الآتية:

أ- مسألة: جعل علم الكلام شرط من شروط المجتهد:

وعلم الكلام يسمى بالفقه الأكبر، وهو علم يقتدر معه إثبات العقائد الدينية على الغير بإيراد الحجج ودفع الشبهات (المجدوي، 1986، ج1، 182).

واختلف الأصوليين في جعل علم الكلام شرطاً من شروط الاجتهاد إلى أقوال:

القول الأول: عدم اشتراط علم الكلام وهو مذهب الجمهور. (الشوكاني، ب.ت، 347)، واختاره ابن السنوسي. **وحجّتهم:** أن المجتهد لا يحتاج إلى علم الكلام؛ لأن لو فرضنا إنساناً جازماً بالإسلام وتقليداً لأمكنه الاستدلال بالدلائل الشرعية على الأحكام، ولكن الأصحاب عدلوا معرفة أصول الاعتقاد من الشروط (السبكي، 1400هـ، ج3، 256).

وهناك من يرى عدم ارتباط علم الكلام بالاجتهاد (الأسنوي، 1400، ج44، 1).

القول الثاني: اشتراط علم الكلام وهو مذهب المعتزلة، لأنهم اتفقوا على أن أحكامه - تعالى - معللة برعاية مصالح العباد لما اضطر في علم أصول الفقه إلى إثبات العلل في الأحكام الشرعية، أثبت ذلك على أن العلل بمعنى العلاقات المعرفية للأحكام خاصة. (الشاطبي، 1417، 61).

القول الثالث: التفصيل واختاره الآمدي فشرط الضروريات كالعلم بوجوده - تعالى - وصفاته وما يستحقه وجوب وجوده لذاته والتصديق بالرسول - صلى الله عليه وسلم - وما جاء به ليكون فيما يسنده إليه من الأحكام محققاً ولا يشترط علمه بدقائق الكلام ولا بالأدلة التفصيلية وأجوبتها (الآمدي، ب، ت، 687، الزركشي، 1413، ج4، 494).

ب- مسألة اشتراطهم على المجتهد العلم بالفروع الفقهية:

اختلف الأصوليون في اشتراط معرفة التفاريع الفقهية والأصح أنه لا يشترط إلى قولين:

القول الأول: عدم اشتراط علم الفروع وهو مذهب الجمهور.

وحجّتهم: أن المجتهد لا يحتاج إليها، وكيف يحتاجها وهي تفاريع يولدها المجتهدون ويحكمون فيها بعد حيازة وبلوغ رتبة الاجتهاد؟ فكيف تكون شرطاً في منصب الاجتهاد؟ وتقدم الاجتهاد عليه شرط، فلزم الدور (التملة، 1414هـ، 28، السبكي، 1404هـ، ج3، 256).

القول الثاني: اختاره جماعة منهم أبو إسحاق الأسفراييني، وأبو منصور، وهو اشتراط علم الفروع (الحفناوي، 1415هـ، 59)، وحمل على اشتراط ممارسته الفقه، كما صرح الغزالي قائلاً: "إنما يحصل الاجتهاد في زماننا بممارسته، فهو تحصيل طريق الدربة في هذا الزمان، ولم يكن الطريق في زمان الصحابة (سويد، ب، ت، ج، 297، 2)".

وكلام أبو إسحاق يخالفه، فإنه قال: يشترط معرفته بجمل من فروع الفقه، يحيط بالمشهور وبيعض الغامض كفروع الحيض والرضاع... الخ (الزركشي، ج 4، 29، الشوكاني، 374).
المطلب الثاني- جواز خلو العصر عن المجتهد وعدمه، وتقليد المجتهد الميت:
أ- جواز خلو العصر عن المجتهد:

قال ابن السنوسي: "ثم أن الخلاف في جواز الخلو عن المجتهد في عصر من الأعصار مشاعل في ظلام عند من له بالأصول أدنى إمام. (ابن السنوسي، 2011، 106).

هذه المسألة في بيان نوع المجتهد الذي اختلف العلماء في جواز خلو العصر عنه وعدم جوازه، وبيان معنى الجواز هل المراد به الجواز العقلي أم الشرعي؟ وبيان المراد بالعصر هل هو عصر معين أم هو مطلق عصر؟ أما المراد بالمجتهد فقد صرح بعضهم بأن الخلاف أعم من أن يكون في المجتهد المطلق أو غيره. (الطار، ب، ت، ج، 241، 2)، كما صرح به الصفي الهندي. (الزركشي، ط 2002، 5، ج 6، 200، 6) ت (715هـ).
وقيل: "النزاع في المجتهد مطلقاً سواء كان مجتهداً في المذهب أو بالمذهب وهو المراد إذا أطلق لخلو الزمان عن المجتهد المطلق قطعاً (البهاري، 1423هـ، ج 2، 547، 2).

وأما المراد بالجواز فقد صرحوا بأن المراد الجواز الشرعي حيث لا يتأتى لعاقلة إحالة خلو العصر عن المجتهد. (ابن الهمام، 1351هـ، ج 2، 547، 2).

وأما العصر الذي اختلفوا في جواز خلوه عن المجتهد فهوما قبل ظهور أشراف الساعة الكبرى، أما بعد ظهور تلك الأشراف فلا خلاف في جواز خلو الزمان من المجتهدين القائمين لله بالحجة (بادشاه، ج 4، 240، 4)، لقوله- صلى الله عليه وسلم-: "لا تقوم الساعة إلا على شرار الناس (النيسابوري، ب، ت، ج، 4، 2286)".
وللعلماء في هذه المسألة مذهبان:

المذهب الأول: الجواز مطلقاً. (الزركشي، ج 6، 207، 6)، وهو قول الأكثرين وبه جزم الفخر الرازي، واستدلوا بقوله- صلى الله عليه وسلم-: "إن الله لا يقبض العلم انتزاعاً، ينتزعه من العباد، ولكن يقبض العلم بقبض العلماء حتى إذا لم يبق عالماً اتخذ الناس رؤساء فاستلوا فأفتوا بغير علم فضلوا وأضلوا. (البخاري، 1407، ج 1، 50، 1).
وقيل: "أن هذا الحديث لا دلالة فيه على جواز خلو العصر عن المجتهد، لأنه إخبار عن آخر الزمان وشرط من أشراف الساعة. (الزحيلي، 2001، ج 2، 1071، 1).

كما استدلو بأن خلو العصر عن المجتهد لا يترتب على فرض وقوعه محال فهو جائز عقلاً.
المذهب الثاني: عدم جواز خلو الزمان عن مجتهد قائم بحجج الله يبين للناس أحكامه وهو قول الحنابلة
وجماعة من المالكية وغيرهم. (الدمشقي، 386، 1981)، وصرح به ابن بطال ت (449هـ). (ابن فرحون،
ج 105، 2، الزركلي، ج 4، 285).

واستدلوا بقوله- صلى الله عليه وسلم-: "لا تزال طائفة من أمتي ظاهرين على الحق حتى يأتي أمر
الله" (البخاري، ج 6، 2667).

ووجه الدلالة أن الحديث ظاهر صريح في عدم الخلو إلى يوم القيامة وأشراط الساعة، لأن ظهور طائفة
في كل عصر على الحق مستلزم لوجود العلم، فيكون المجتهد موجود في كل عصر (الحنفي، 1415، ج 2، 727).
مناقشة أدلة الحنابلة:

إن وجود العالم لا يستلزم وجود المجتهد؛ لأن العالم أعم من المجتهد وليس كل عالم مجتهد فيجوز وجود
عصر فيه طائفة يقومون بالحق لكونهم علماء لا لكونهم مجتهدين، إذ القيام بالحق لا يتوقف على الاجتهاد، كما
أن الحديث الذي استدلو به بأنه يدل على عدم الخلو وليس الكلام فيه وإنما الكلام في جواز الخلو ولكن أين
نفي الجواز؟ فيكون دليلنا أظهر. (الحنفي، 1415، ج 2، 727).

المذهب الرابع:

الراجح من المذهبين- والله أعلم- ما ذهب إليه الحنابلة ووافقهم عليه بعض علماء المذاهب الأخرى، فلا
يجوز خلو عصر من العصور- شرعاً- عن مجتهد قائم لله بالحجة، وإذا وقع فالمسلمون جميعاً-
آثمون (العلواني، 1979م، 105)

وهذا ما رجحه ابن السنوسي في كتابه. (ابن السنوسي، 109).

قال ابن السنوسي: "أيلتزم القائل أن الحنابلة والمحققين من غيرهم ليسوا من الدين بمكان حتى أعتبر صحة
الإجماع مع عدم تجويزهم الخلو عن المجتهد، ومما يبطله أيضاً الخلاف في تقليد الميت، بل العبارة حاكمة على
نفسها بالبطلان. (ابن السنوسي، 109).

بدأ- رحمه الله تعالى- نصه باعتراض في صورة استفهام على دعوى المقلدين بأن هناك إجماعاً على انقطاع
الاجتهاد، وبعد أن أبطل دعواهم بمسألة خلو العصر عن المجتهد، استعرض مسألة أخرى ادعوا- أي المقلدين-
فيها الإجماع والخلاف فيها غير خاف وهي:

ب - تقليد المجتهد الميت:

إذا قلد المقلد المجتهد الميت، فلعلماء الأصول عدة أقوال منها:

القول الأول: جواز تقليد الميت لبقاء قوله كما ذكر ذلك الإمام الشافعي "أنّ المذاهب لا تموت بموت أربابها" مستدلين بأنه يعتد بها في الإجماع والخلاف ويؤكد ذلك أن موت الشاهد قبل الحكم وبعد الأداء لا يمنع الحكم بشهادته وكذلك الراوي لا تبطل روايته بموته فكذلك المفتي لا تبطل فتواه بموته. (الحراني، 1997، ج1، 71، الزدعي، ج6، 61، 2).

القول الثاني: لا يجوز له الإفتاء بذلك، لأنه لا بقاء لقول الميت بدليل انقضاء الإجماع بعد موت المخالف وهذا ما ذهب إليه الإمام الرازي ومن تبعه حيث أكد إن حُكي عن ميت لم يجوز الأخذ بقوله؛ لأنه يرى أنه لا قول للميت. (الرازي، ب، ت، ج6، 772)، مع إجابته عن تساؤل لما صنف كتب الفقه بعد فناء أصحابها؟ (المصدر نفسه، ج6، 773).

وعرض هذا القول بحجية الإجماع بعد موت المجمعين.

كما عارضه المجوزون باستدلالهم لا لم يجوز الإفتاء يقول الميت للزم في ذلك فساد أحوال الناس ووقوعهم في الحرج والعسر خلاف النصوص الواردة في رفع الحرج. (الرازي، ب، ت، ج6، 773).

القول الثالث: يجوز تقليد المجتهد الميت، إذا فقد الحي للحاجة بخلاف إذا لم يُفقد. (الأنصاري، 1954، ج1، 270).

القول الرابع: واختاره الصفي الهندي وهو التفصيل في المسألة بين أن يكون الناقل لكلام الميت أهلاً للمناظرة مجتهداً في ذلك المجتهد الذي يحكي عنه وإلا فلا. (الزركشي، ج4، 581).

المبحث الثالث- مسائل أصولية في التقليد:

توطئة:

والشيخ ابن السنوسي تحدث عن التقليد كثيراً في كتابه (إيقاظ الوسنان) الذي لا تكاد تخلو صفحة من صفحاته عن ذكره؛ لأن المكلف لا يمكنه معرفة الأحكام الشرعية إلا بطريقتين:

الأول: أن يصل إلى الحكم بنفسه وهذا هو المجتهد.

الثاني: أن لا يصل إلى الحكم بنفسه ولكن يأخذه من اجتهاد غيره وهذا هو المقلد، وابن السنوسي يرى أن المكلف إذا أخذ الحكم عن المجتهد بدليله فهو المتبع وإن أخذه دون دليل فهو المقلد، فمن هنا يعتبر التقليد من الناحية النظرية ثلث معرفة الحكم الشرعي، أما من الناحية العملية فابن السنوسي كغيره يرى أن التقليد هو سبيل أغلب الأمة لمعرفة الأحكام الشرعية؛ لأن الاجتهاد عزيز. (عرباوي، ب، ت، 7).

فأوقف ابن السنوسي للتقليد جهده، ونذر له قلمه من بداية كتابه، ولم يكتف بذلك بل أفرد له باباً مستقلاً كالاكتفاء بدأه بمقدمة شملت تعريفه لغةً واصطلاحاً والمناسبة بينهما، ثم أفرد فصلاً، (فيما للعلماء في انحصار التقليد في الأئمة الأربعة)، أعقبه بفصل في الفرق بين التقليد والاتباع.

إن ابن السنوسي -رحمه الله- أفرد باباً في التقليد وقسمه إلى ثلاثة فصول، وقد احتوت هذه الفصول على بعض المسائل الأصولية، وستقتصر الدراسة على بعض المسائل الأصولية الخلافية في كل فصل من خلال المطالب الآتية:

**المطلب الأول- حجية القياس ووقوعه عقلاً وشرعاً، وهل العامي يتذهب بمذهب واحد:
أ-حجية القياس ووقوعه عقلاً وشرعاً:**

يقول ابن السنوسي: "وإنه من العظائم عند جميع المسلمين والمراد المذموم منه وهو ما صادم نصاً من كتاب الله - تعالى - أو سنة أو إجماع وهو القياس على غير أصل من هذه الأصول خلافاً لنا في القياس مطلقاً". (ابن السنوسي، 115).

والمراد بحجيته التعبد بالقياس عقلاً، اختلف الأصوليون فيه فمنهم من يرى إما يكون جائزاً، أو واجباً، أو ممتنعاً ولكل منهم قول في ذلك:

القول الأول: يجوز التعبد بالقياس عقلاً وهو ما ذهب إليه الأئمة الأربعة وجمهور الفقهاء والمتكلمين وأهل السنة. (الآمدي، 591، ابن قدامة، ج 1، 276).

وقد استدلل الجمهور على جواز التعبد بالقياس عقلاً بأدلة كثيرة منها أنه لا يمتنع عقلاً أن يقول: حرمت الخمر لإسكارها فقيسوا عليها ما في معناها، لأن هذا يتضمن دفع ضرر مظنون وهو واجب عقلاً فالقياس واجب عقلاً والوجوب يستلزم الجواز واستدلوا أيضاً أنه لو لم نستعمل القياس ونستدل به على إثبات الأحكام الفقهية لأفضى ذلك وأدى إلى خلو كثير من الحوادث والوقائع عن الأحكام، وذلك لقلة النصوص الشرعية، وكثرة الحوادث والوقائع. (النملة، ج 7، 78).

القول الثاني: وجوب التعبد بالقياس عقلاً، وقد اختاره من الشافعية القفال الشاشي (ت 336هـ) (الشاشي، ب، ت، ج 1، 120) كما قال به من المعتزلة أبو الحسين البصري (ت 436 هـ) (البصري، 1994، ج 4، 271) واختاره بعض الحنابلة (البخاري عبدالعزيز، 1997، ج 400، 3).

أما أهم أدلتهم: بأنه لو لم يكن واجباً نخلت كثير من الوقائع من الأحكام وخلوها عن الأحكام باطل فيبطل ما أدى إليه وهو عدم وجوبها وإذا بطل عدم الوجوب ثبت الوجوب وهو المطلوب، واعتراض على هذا الدليل بأمرين.

أحدهما: بالمنع فإننا نمنع تخلو الوقائع من الأحكام عند عدم الوجوب، لأنه عند نفي الوجوب لا يوجد ما يسد مسده من الإباحة الأصلية عند من يقول بها وغيرها من الأمارات التي نصبها الشارع علامة عن الحكم. **ثانيها:** التسليم: فإننا سلمنا خلوا الوقائع عن الأحكام كما زعمتم فإنه يجوز التنصيص على حكم كل واقعة بالعمومات فلا خلوا لأكثر الوقائع كما تدعون. (التفتازاني، 1996، ج 2، 114).

القول الثالث: أنه يستحيل عقلاً التعبد بالقياس وهو قول الشيعة الإمامية وبعض المعتزلة ومنهم النظام ومن تبعه، وإن افترقوا فرقتين، فذهب النظام إلى أن الرب-تعالى- لا يتعبد بالقياس علماً منه بأن الإصلاح فيه للمكلفين، وذهب آخرون بأنهم لا يجوزون وقوع التعبد بالقياس صلاحاً أصلاً ولا نقول ما يقوله النظام. (الجويني، 1996، ج 156، 3).

وقد استدلوا بكثير من الأدلة والحجج وإن كانت مردودة فنّها بأن القياس طريق غير مأمون من الخطأ، والعقل يمنع سلوك طريق غير مأمون من الخطأ، فالقياس ممنوع عقلاً، كما استدلوا على امتناع التعبد بالقياس عقلاً، بأنه إذا ثبت ورود الشرع بالفرق بين التماثلات والجمع بين الاختلافات استحالة تعبد بالقياس، والملزوم ثابت فلازم كذلك، ومعنى جوازه أن يقول الشارع إذا ثبت حكم في صورة ووجد صورة أخرى مشاركة للصورة الأولى في وصف وغلب على ظنكم أن هذا الحكم في الصورة الأولى معلل بذلك الوصف فقيسوا الصورة الثانية على الأولى (الحنفي، ج 2، 565، الزحيلي، ج 1، 616 وما بعدها).

والرأي الراجح- والله أعلم- أن القول بجواز التعبد بالقياس هو الأولى لقيام الدليل عليه وكثرة القائلين به والمتفقين على صحته وما عداه فجرد جدل ومناقضة بعيدة عما قرره في القياس.

ب- مسألة هل العامي يتمذهب بمذهب واحد من الأربعة أو غيره:

هذه المسألة لها شقين:

الأول: التمهّد بمذهب من الأربعة خصوصاً.

الثاني: التمهّد بمذهب معين لأي إمام واختلف المجوزون للتقليد هل يلزم العامي التمهّد بمذهب معين في كل واقعة والأخذ برخصه وعزائمه، أو هل العامي يلزمه أن يعمل بكل ما يقوله إمامه الذي يقلده فيما يعرض له من حوادث أم لا؟

فاختلف الأصوليين في ذلك، ونتج عن اختلافهم مذهبين وهناك من أضاف مذهباً ثالثاً وتفصيل

ذلك.

المذهب الأول: لا يلزم العامي تقليد مذهب معين فله أن يأخذ فيما يقع له بهذا المذهب تارة، وبغيره أخرى. (الشرواني، 1999، ج 7، 240) - أي بمعنى أن الإنسان لا يجب عليه أن يقلد إماماً معيناً في كل المسائل والحوادث بل يجوز له أن يقلد أي مجتهد شاء. (الحنفاوي، 1995، 235)، ولو بعد العمل وهوما ذهب إليه بعض الشافعية وبعض الحنابلة ومن العلماء ابن برهان، والنووي الذي قال: "والذي يقتضيه الدليل أنه لا يلزمه التمهّد بمذهب بل يستفتي من شاء أو من اتفق لكن من غير تلقط للرخص، ولعل من منعه لم يثق بعدم تلقطه. (النووي، 1405، ج 11، 117).

-وقال ابن القيم: "وهل يلزم العامي التمهّد بمذهب معين أم لا؟

فيه مذهبان إحداهما لا يلزمه وهو الصواب المقطوع به إذ لا واجب إلا ما أوجبه الله.
(الدمشقي، 1973، ج4، 26) .

ويعتبر نص ابن السنوسي السابق المذهب الأول في المسألة.
المذهب الثاني: وجوب التزام بمذهب معين في كل واقعة من مذاهب المجتهدين يعتقد أرح من غيره أو مساوياً له، وإن كان الواقع مرجوحاً. (الأنصاري، ج1، 270)، واختاره بعض الشافعية ورجحه الكيا الهراس (ت 504هـ) (الهراس، 1407، ج1، 288) ونُقل عنه "فإنه قطع بأنه يلزمه التمدد، فعلى هذا يلزمه أن يختار مذهباً يقلده في كل شيء، وليس له التمدد لجرد التشبي. (المرداوي، 1421هـ، ج8، 4087)، وهذا وجه لبعض الشافعية وبعض الحنابلة واختاره ابن السبكي واختار الآمدي منع الانتقال فيما عُمِلَ به. (المرداوي، ج8، 487).

المذهب الثالث: أن الدليل يقتضي التزام مذهب معين بعد الأئمة الأربعة لا قبلهم وهوما ذهب إليه ابن المنير وقيل عنه: أنه توسط في المسألة. (الزركشي، ج6، 319)، وهناك من اعتبر هذا القول بأنه تفصيل عليل، وهذا قول بعض المقلدة اعتبره صاحبه دليلاً. (الشوكاني، 1405، ج22، 1)، وهناك من اعتبر التزام مذهب معين في جميع أقواله بحيث لا يحل الخروج عنه بدعة. (الصنعاني، 1405، ج1، 168).

المطلب الثالث- تقليد المفضل مع وجود الأفضل، هل يجوز للمقلد الانتقال من مذهبه إلى مذهب آخر:
أ- تقليد المفضل مع وجود الأفضل:

قال ابن السنوسي: "لأن الناس لم يزالوا من زمان الصحابة إلى أن ظهرت المذاهب الأربعة يقتدون من اتفق من العلماء من غير تكبر بل كانوا مسترسلين في تقليد الفاضل والأفضل، لم يكن الأفضل يدعو الكل إلى تقليد نفسه، ولا المفضل يمنع من سألته مع وجود الفاضل. (ابن السنوسي، 149).
لم تنفق كلمة العلماء في مسألة تقليد المفضل من أهل الاجتهاد مع وجود الأفضل منه في العلم والورع، وكان اختلافهم على ثلاثة مذاهب:

المذهب الأول: جواز تقليد المفضل مع وجود الأفضل منه في العلم والورع وهوما ذهب إليه الحنفية والمالكية وأكثر الشافعية ورواية للإمام أحمد. (الفتوح، ج4، 571).
وقد استدلل أصحاب هذه القول بعدة أدلة أهمها:

عموم قوله تعالى: ﴿فَاسْأَلُوا أَهْلَ الدِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾ (سورة النحل، آية، 43).
فالآية عامة تشمل المفضل والأفضل. (البهاري، ج2، 436).

نوقش هذا الدليل أن الآية أفادت أصل السؤال وما ذكر من الأدلة أفادا اختيار المسئول فلا حجة لهم

فيها.

واستدلوا أن المفضل من الصحابة والسلف كان يفتي مع وجود الفاضل مع اشتها ذلك وتكراره ولم ينكر ذلك أحد فكان إجماعاً من الصحابة على جواز تقليد المفضل مع وجود الأفضل. (الباجي، 2005، ج2، 984، باشاه، ج4، 252).

نوقش هذا الإجماع بأنه محمول على ما إذا لم يسألها فإنه حينئذ مخير في سؤال من شاء منهم إذا لم ينقل إلا ذلك أما إذا سألها واختلف في الفتوى فإنه يجب عليه الاجتهاد والأخذ بقول الأعلّم والأدين. (الحنفي، ج2، 730).

المذهب الثاني: لا يجوز تقليد المفضل من أهل الاجتهاد مع وجود الأفضل أي يلزم العامي أن يسأل الأفضل ويترك المفضل بمعنى العامي والمستفتي لا يتخير بين المجتهدين حتى يأخذ بقول من شاء منهم بل يلزمه الاجتهاد في أعيان المفتين من الأروع والأدين والأعلّم وهي رواية ثانية للإمام أحمد وبعض الحنابلة وبعض الشافعية وجماعة من الفقهاء والأصوليين. (التملة، ج8، 191).

ولأصحاب هذا القول من الأدلة:

أولاً: إن أقوال المجتهدين في حق المقلد كالأدلة في حق المجتهد فكما يجب الأخذ بالراجح من الأدلة يجب الأخذ بالراجح من الأقوال والراجح قول الفاضل.

ثانياً: المقصود من الاستفتاء هو حصول الثقة بأمر الله والثقة من مراجعة الأفضل أكمل فراجعته أولى. (الحنفاوي، 251).

المذهب الثالث: وهو اختيار ابن السبكي بجواز تقليد المفضل لمن يعتقده فاضلاً أو مساوياً لغيره، فإن اعتقد أن غيره أفضل امتنع استفتاؤه. (السبكي، ج2، 22، البناني، ج295، 1).

وقيل: "أنه لا خلاف أنه لا يجب عليه تقليد أفضل أهل الدنيا وإن كان نائياً عن إقليمه فهذه الصورة لا تحتمل الخلاف فعلى هذا لا يجب على أحد الاشتغال بترجيح إمام على إمام بعد اجتماع شرائط الفتوى. (الزركشي، ج4، 577، الحاج، 1996، ج3، 465).

المذهب الرابع: لعل إجماع الصحابة هو ما جعل ابن قدامة يرجح المذهب الأول. (التملة، ج8، 191)، وهناك من رجح المذهب الثاني لقوة أدلته، وإن القول بالتخيير يلزم منه قول بجواز تعارض الدليلين في نفس الأمر، لأن فتوى كل واحد من المفتين مناقضة لفتوى الآخر، وقد استدل كل منهما في فتواه إلى دليل. (التملة، 1420 هـ، ج5، 2402).

ب- مسألة هل يجوز للمقلد الانتقال من مذهبه إلى مذهب غيره؟

قال ابن السنوسي: "أما ما أحدثه أهل زماننا من التزام مذاهب مخصوصة، لا يرى ولا يجوز كل منهم الانتقال من مذهب إلى مذهب فجهل وبدعة وتعسف. (ابن السنوسي، 154).

بمعنى إذا عين المقلد مذهباً فهل يجوز له الانتقال إلى غيره؟ تعددت أقوال وأراء العلماء في هذه المسألة ولهم فيها العديد من المذاهب.

المذهب الأول: أنه يلزمه-أي المقلد- الاستمرار على مذهبه مطلقاً، بل هناك من أفتى بحرمة الانتقال إلى مذهب آخر، وقد تشدد بعضهم في الأمر وخاصة المتأخرين المتكلفين ولعلمهم الذين قصدهم ابن السنوسي بنصه وسبقه الإمام الشوكاني برسائله القول المفيد في أدلة الاجتهاد والتقليد والإمام الفلائي بكاتبه إيقاظ همم أولى الأبصار وغيرهم، فن هؤلاء المتشددين من قال: الحنفي إذا صار شافعيّاً يعزر، وهذا تشريع من عندهم، لأن الالتزام لا يخلو من اعتقاد وغلبة الحقيقة فيه فلا يترك، (الباني، 168، 1997)، بل نصوا على بطلان الصلاة خلف مخالف المذهب. (الصنعاني، 1405، ج1، 20).

وقطع الكي الهراسي من الشافعية بأن يجب على العامي أن يلتزم مذهباً معيناً-أي من مذاهب المجتهدين، واختار صاحب جمع الجوامع أنه يجب ذلك ولا يفعله بمجرد التشهي بل يختار مذهباً يقلده في كل شيء يعتقد أنه أرجح مساوياً لغيره لا مرجوحاً. (السبكي، 123، 1420).

استدل أصحاب هذا القول "بأن المقلد مادام قلد مذهباً في مسألة فلا اعتقاده أن هذا المذهب حق ومن ثم فيجب عليه أن يعمل بمقتضى اعتقاده هذا." (الحنفاوي، 237).

المذهب الثاني: يجوز للمقلد الخروج عن مذهبه والانتقال مطلقاً، لأن التزامه لمذهب معين غير ملزم له، ولأن الله-عز وجل- لم يوجب عليه اتباع مذهب معين، وهو مذهب الحنابلة ورجحه ابن برهان والنووي حيث قال: "والذي يقتضيه الدليل أنه لا يلزمه التمدد بمذهب معين بل يستفتي من شاء من غير تلقط للرخص.. وإذا التزم مذهباً معيناً فيجوز له الخروج على الأصح في الرافعي. (النووي، ج11، 118، الزركشي، ج6، 320).

المذهب الثالث: التفصيل، وذهب إليه العز بن عبد السلام حيث قال: "والمختار التفصيل فإن كان المذهب الذي أراد الانتقال إليه مما ينقض فيه الحكم فليس له الانتقال إلى حكم يجب، فإن لم يجب نقضه إلا لبطلانه وإن كان المأخذان متقاربين جاز التقليد والانتقال لأن الناس لم يزالوا من زمن الصحابة إلى أن ظهرت المذاهب الأربعة يقلدون... من غير نكير من أحد. (عبدالعزیز، ب، ت، ج2، 274، وينظر، الشوكاني، 401).

ومنهم من قال: يجوز في بعض المسائل دون البعض الآخر فلا يحرم المصير إليه، وهناك من جوز تقليد المذاهب في النوازل، والانتقال من مذهب إلى مذهب بثلاثة شروط وهي أن لا يجمع بين المذهبين في صفة تخالف الإجماع كمن تزوج بغير صداق ولا ولي ولا شهود، فإن هذه الصورة لم يقل بها أحد، وأن يعتقد فيمن يقلده الفضل بوصول أخباره إليه وأن لا يقلده سعيّاً في عمية وأن لا يتبع رخص المذاهب. (القراي، 2004، 339).

كما نقل الإمام الزركشي عن الإمام القدوري الحنفي. (الزركلي، ج1، 212) ت (428 هـ) قوله في المسألة: "ما ظنّه أقوى فعليه تقليده وله الافتاء به حاكياً مذهب من قلده". (الزركشي، ج6، 312، وينظر، المرادوي، ج8، 4088).

المذهب الراجح: المذهب الراجح- والله أعلم- هو المذهب القائل بالتفصيل: وهو اختيار ابن الحاجب والآمدي حيث قال: "والمختار إنما هو التفصيل، وهو أن كل مسألة من مذاهب الأول اتصل عمله بها، فليس له تقليد الغير فيها، وما لم يتصل عمله بها فلا مانع من اتباع غيره فيها. (الآمدي، 372، وينظر، السبكي ج4، 605، 606).

الخلاصة:

وأحمد الله الذي لم يفتح بأفضل من حمده خطاب، ولم يُحتَم بأحمد من ذكره كتاب، حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه، وأصلي واسلم على سيدنا محمد وعلى جميع الأنبياء وعلى أصحابه وآله وأحبابه: أما بعد:

فبعد أن بلغت المراد من هذا البحث، فقد وصلت إلى خاتمة المطاف والتطواف في رحاب ما درج عليه الأصوليون على تأخير مباحث الاجتهاد والتقليد إلى آخر مباحث علم أصول الفقه، ولا يعني ذلك تقليدهم لشأنهما أو تهوينهم لأمرهما؛ بل إن لمباحث الاجتهاد والتقليد أهمية في الشرع، فهما ثمره علم الأصول، كما أنهما طريق معرفة الأحكام، وكان باب الاجتهاد من أهم الأبواب عند العلماء عامة والمالكية خاصة. ويمكن حصر النتائج وخلاصة البحث في الآتي:

أولاً- تأكد لنا مدى أهمية التفكير الفقهي القائم على الاجتهاد، وأثره القوي في حركة الحياة وتطورها في كل مجالاتها ومناهجها، حيث يتلازم التفكير الفقهي وتطور الحياة تلازماً طردياً. ثانياً- ربط مصير الاجتهاد الفقهي بمصادره الأصلية التي هي القرآن الكريم والسنة الشريفة، وهذا ما أكدّه ابن السنوسي في مؤلفاته، وذلك من أجل تكوين فهم كلي لمقرراتهما-أي الكتاب والسنة-في ضوء مقاصد التشريع. ثالثاً - ومما أكد عليه ابن السنوسي إعادة الفاعلية لمبدأ الاجتهاد، من خلال بعث حركته-أي الاجتهاد- وإحياء علومه، وبذل كل الامكانيات من أجل تخريج جيل راشد وكفؤ من المجتهدين.

أما أهم التوصيات فتتمثل في:

إن ما يفيد ترقية ملكة الاجتهاد هو الاهتمام بالدرس الفقهي من خلال المساجد، والندوات العلمية في وسائل الإعلام المختلفة، وتشجيع البحوث الفقهية والأصولية. وأخيراً أسأل الله أن يتقبل منا أعمالنا، وأن يجعلها خالصة لوجهه الكريم، وأن ينفع بهذا البحث كاتبه وقارئة ومن رام الاستفادة منه، والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وآله وصحبه.

قائمة المصادر والمراجع:

1. ابن بطال: ترجمته في الديباج المذهب لابن فرحون تَح: مأمون بن محي الدين، ط1- دار الكتب العلمية بيروت 1417هـ.
2. الإبهاج في شرح المنهاج- تأليف: علي عبد الكافي السبكي، تَح: جماعة من العلماء، ط1- دار الكتب العلمية بيروت 1404هـ.
3. الإبهاج في شرح المنهاج، علي عبد الكافي السبكي- تَح: جماعة من العلماء، ط1، دار الكتب العلمية بيروت، 1404 هـ.
4. أبو الحسين البصري: ترجمته في وفيات الأعيان لابن خلكان تَح: إحسان عباس ط1- دار صادر بيروت 1994م.
5. إتحاف ذوي البصائر بشرح روضة الناظر، تأليف: عبد الكريم النملة.
6. إتحاف ذوي البصائر بشرح روضة الناظر، تأليف: عبد الكريم النملة، ط1- دار العاصمة السعودية، 1414هـ.
7. إتحاف ذوي البصائر بشرح روضة الناظر، عبد الكريم النملة.
8. الاجتهاد والتقليد في الإسلام، طه جابر فياض العلواني، ط1- دار الأنصار، القاهرة، 1979م.
9. أحكام التقليد بين ابن عبد البر المالكي وابن حزم الظاهري، الحاج علي عرباوي، ط لا- دار الكتاب العربي بيروت، ت لا.
10. أحكام الفصول للباجي تَح: عمران العربي ط1- جامعة المرقب ليبيا، 2005م.
11. الأحكام للآمدي، تَح: عبد الرازق عفيفي ط لا- المكتب الإسلامي بيروت، ت لا، .
12. الإحكام للآمدي، ص591، وينظر إلى روضة الناظر لابن قدامة.
13. إرشاد الفحول للشوكاني لا- دار الكتب العلمية بيروت ت لا .
14. إرشاد النقاد إلى تيسير الاجتهاد للصنعاني- تَح: صلاح الدين مقبول، ط1، الدار السلفية، الكويت، 1405 هـ.

15. إرشاد النقاد إلى تيسير الاجتهاد محمد بن إسماعيل الصنعاني- تح: صلاح الدين مقبول، ط1- الدار السلفية الكويت.
16. أصول الفقه الإسلامي، وهبة الزحيلي ط1- دار الفكر دمشق 2001م.
17. أصول الفقه لأبي النور زهير ط1- دار المدار الإسلامي، 2001م.
18. إيقاظ الوسنان لابن السنوسي طبعة - دار زمورة الجزائر 2011م.
19. البحر المحيط للزركشي، حرره: عبد الستار أبو غدة، ط2- وزارة الأوقاف الكويت 1413هـ.
20. تاريخ الجزائر العام، عبد الرحمن الجيلاني، ط8- شركة دار الأمة 2007م الجزائر.
21. التبصرة في أصول الفقه للشيرازي تح: ناجي سويد، ط1- المكتبة العصرية صيدا 1432هـ.
22. تبصير النجباء بحقيقة الاجتهاد والتقليد والافتاء- تأليف: محمد الحفناوي.
23. تبصير النجباء، تأليف: محمد إبراهيم الحفناوي ط1- دار الحديث القاهرة 1415هـ.
24. تبصير النجباء بحقيقة الاجتهاد والتقليد والتلفيق، تأليف: محمد إبراهيم الحفناوي، ط1- دار الحديث القاهرة، 1995م.
25. التحرير شرح التحرير لأبي الحسن المرادوي تح: عبد الرحمن الجبرين وآخرون ط لا- مكتبة الرشد الرياض 1421هـ.
26. التحرير لابن الهمام ط لا- مطبعة مصطفى البابي الحلبي القاهرة 1351هـ.
27. التعليقات الحسان على إيقاظ الوسنان، محمد عوض الشافعي، ط1- دار الصالح القاهرة 1437هـ.
28. التلخيص في أصول الفقه للجويني- تح: عبد السلام البنالي وبشير العمري، ط لا- دار البشائر الإسلامية بيروت 1996م.
29. التمهيد في تخریج الفروع على الأصول للإسنوي تح: محمد حسن هيتو، ط1- مؤسسة الرسالة بيروت 1400هـ.
30. تنقيح الفصول، أحمد بن إدريس القرافي، تح: ناجي سويد، ط1- المطبعة العصرية مكة المكرمة 1432هـ.
31. تيسير التحرير محمد أمين بادشاه، ط لا- دار الفكر بيروت، ت لا.

32. تيسير الوصول، كمال الدين عبد الرحمن - تح: عبد الفتاح أحمد قطب - ط 1 - مكتبة الفاروق الحديثة، القاهرة، 2002م.

33. جلاء الكرب عن طرابلس الغرب للحشائشي، تح: علي مصطفى المصري، ط 1 - 1965م.

34. جمع الجوامع لابن السبكي ط 2 - دار الكتب العلمية بيروت 1420هـ.

35. حاشية العطار على جمع الجوامع للعطار ط لا - دار الكتب العلمية بيروت، ت لا.

36. الحركة السنوسية في أفريقيا، علي الصلابي، ط لا - دار النشر والتوزيع القاهرة 2005م.

37. حواشي الشرواني على تحفة المحتاج، عبد المجيد الشرواني، ط لا - دار الفكر، بيروت، 1999م، ج 7، ص 240، وينظر إلى حاشية العطار على جمع الجوامع للعطار.

38. الردود والفقود شرح مختصر ابن الحاجب، محمد بن محمود الحنفي تح: ضيف الله بن صالح، رسالة دكتوراه المدينة المنورة 1415هـ.

39. الردود والنفود شرح مختصر ابن الحاجب محمد محمود الحنفي.

40. روضة الطالبين وعمدة المفتين للنوي - ط 2 - المكتب الإسلامي - بيروت، 1405هـ.

41. السنوسي الكبير، الطيب الأشهب، ط لا - مكتبة القاهرة بالأزهر ت لا.

42. السيل الجراد المتدفق من حدائق الأزهار للشوكاني - تح: محمد إبراهيم زايد - ط 1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1405.

43. شرح التلويح على التوضيح للتفتازاني، تح: زكريا عميرات. ط لا، دار الكتب العلمية، بيروت، 1996م، ج 2، ص 114، وفواتح الرحموت وشرحه، للبهاري.

44. شرح الكوكب المنير، تأليف: محمد أحمد الفتوح الحنبلي.

45. شرح تنقيح الفصول للقرافي - اعتناء مكتب المحققون بدار الفكر - طبعة جديدة منقحة - دار الفكر بيروت.

46. صحيح البخاري، للإمام البخاري تح: محمد مصطفى البغا ط 3 - دار ابن كثير بيروت 1407هـ.

47. صحيح مسلم/ لابن الحجاج النيسابوري، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، ط لا- دار إحياء التراث العرب بيروت، ت لا.
48. صفة الفتوى والمغنى والمستفتي، أحمد بن حمدان الحراني، ط3، دار النشر المكتب الإسلامي، بيروت، 1997م، ج1، ص71، وينظر إلى إعلام الموقعين تأليف: أبو عبد الله محمد بن أبي بكر الزرعي- تح: طه عبد الرؤوف سعد، د.ط- الناشر دار الجيل، بيروت، 1973م.
49. الصفي الهندي: ترجمته في الإعلام للزركلي ط5- دار العلم للملايين بيروت، 2002م.
50. عمدة التحقيق في التقليد والتلفيق، محمد سعيد الباني- عنى به وعلق عليه وقدم له: حسن السويديان وعبد القادر الأرناؤوط- ط2، دار القادري، دمشق.
51. غاية الوصول شرح لب الأصول لأبي زكريا الأنصاري.
52. غاية الوصول، شرح لب الأصول لأبي زكريا الأنصاري- تح: مطبعة البابي الحلبي، ط3- مكتبة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، 1954م.
53. فوائح الرحموت وشرحه للبهاري، ضبطه: محمد محمود ط1- دار الكتب العلمية بيروت 1423هـ.
54. الفوائد الجلية في تاريخ العائلة السنوسية عبد الملك بن عبد القادر بن علي، ط لا- مطبعة دار الجزائر العربية، دمشق 1966م.
55. القفال الشاشي، ترجمته في طبقات الفقهاء للشيرازي- تح: خليل الميس، ط لا- دار القلم، بيروت.
56. قواعد الفقه، محمد عيم المجدوي- ط1، دار النشر بيلشرز كراتشي، 1986م.
57. القواعد الكبرى- تأليف: عز الدين عبد العزيز عبد السلام تح: نزيه كمال وجمعة خميرية نط لا- دار القلم دمشق، ت لا.
58. كشف الأسرار عن أصول البزدوي، علاء الدين عبد العزيز البخاري- تح: محمد محمود عمر- د.ط- دار الكتب العلمية، بيروت، 1997م.
59. الكيا المراس: ترجمته في طبقات الشافعية للقاضي شعبة، تح: عبد الحليم خان، ط1- عالم الكتب بيروت، 1407هـ.

60. للذخيرة القراني- تح: محمد حجي- د. ط- دار العرب بيروت، 1994م.
61. المحصول في علم الأصول للرازي تح: طه جابر فياض ط لا- مؤسسة الرسالة بيروت، ت لا.
62. المدخل إلى مذهب الإمام أحمد، عبد القادر بن بدران الدمشقي- تح: عبد السلام بن عبد المحسن التركي، ط2، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1981م.
63. المستصفي للغزالي اعتنى به: ناجي سويد، ط لا- المكتبة العصرية بيروت.
64. من ضوابط الاجتهاد عند المالكية، الصادق بن عبد الرحمن الغرياني، ط1- دار حمودة زليتن، 2009م.
65. المنهل العذب في تاريخ طرابلس الغرب، أحمد النائب الأنصاري، ط لا- منشورات مكتبة الفرجاني، طرابلس.
66. المهذب في أصول الفقه، تأليف: عبد الكريم النملة، ط1- مكتبة الرشد الرياض.
67. الموافقات للشاطبي، تح: أبو عبيدة مشهور، ط1- دار ابن عفان 1417هـ.

تارك الصلاة في الشريعة الإسلامية

محمود عاشور عبد السميع، كلية الآداب/جامعة عمر المختار

ملخص البحث

يتناول هذا البحث مسألة تارك الصلاة في الشريعة الإسلامية، وبيان كونه كافراً أو فاسقاً مع ذكر العقوبة الشرعية لتارك الصلاة بجوداً وتاركها تكاسلاً، والفرق بينهما في الحكم والعقوبة، مع ذكر أدلة العلماء فيما ذهبوا إليه في هذه المسألة.

وقد اتبعت المنهج الوصفي والمنهج المقارن بالإضافة إلى المنهج التحليلي.

وقد خلص البحث إلى نتائج، أذكر منها:

- أن الصلاة لها مكانة جليلة في الإسلام، ولهذا لم يرخص في تركها على أي حالٍ من الأحوال.
- أن تارك الصلاة مواقعٌ لكبيرة من الكبائر.
- تارك الصلاة إما أن يكون جاحداً لوجوبها، وإما أن يكون متكاسلاً عنها، ولكلٍ منهما أحكام عند العلماء.
- لم يختلف العلماء في كفر من جحد الصلاة وأنكر فرضيتها.
- اختلف العلماء في كفر تارك الصلاة تكاسلاً دون أن يكون منكراً لفرضيتها، والجمهور على عدم كفره.

المقدمة

الحمد لله كما حمد نفسه بنفسه، واستغنى عن حمد خلقه، وأشهد أن لا إله إلا الله، وأن محمداً عبده ورسوله - صلى الله عليه وسلم -

أما بعد: فإن الصلاة من أوكد الفرائض التي فرضها الله على المسلمين، فتركها وعدم أدائها كبيرة بالإجماع، وقد جعل لها الشرع عقوبةً وحداً لها حدّاً، وقد اختلف العلماء في هذه العقوبة كما اختلفوا في كفر تارك الصلاة عن كسلٍ وتهاون.

وتكمن إشكالية البحث في الآتي:

ما سبب اختلاف العلماء في الحكم على تارك الصلاة كسلاً؟

أيّ الأقوال أقرب لقواعد الشرع وأصول الاعتقاد؟

ما الأدلة التي اعتمد عليها كل فريق فيما ذهب إليه؟

وسأتناول هذا البحث من خلال الهيكلية الآتية:

المطلب الأول: مكانة الصلاة في الإسلام.

المطلب الثاني: أقسام حكم تارك الصلاة.

المطلب الثالث: ترك الصلاة جحوداً لفرضيتها.

المطلب الرابع: ترك الصلاة تكاسلاً عنها.

المطلب الخامس: الأدلة التي اعتمد عليها كل فريق.

المطلب السادس: سبب الاختلاف في المسألة.

الخاتمة: وهي تحتوي على نتيجة البحث.

ثم أتبع بها المصادر والمراجع التي اعتمدت عليها.

والله أسأل، وبجبه لنبيه ﷺ أتوسل، أن يجعله في ميزان الحسنات، ويعفو عن السيئات وصلى الله على القائل:

"إنما الأعمال بالنيات".

المطلب الأول: مكانة الصلاة في الإسلام:

إن الصلاة عماد الدين، وعصام اليقين، ورأس القربات، وغرّة الطاعات، فرضها رب البريات على العباد لتكون المظهر الأسنى في العبودية له سبحانه، وتحقيق غرضها الأكبر وهو الخشوع والتقوى، ﴿ أَتْلُ مَا أُوحِيَ إِلَيْكَ مِنَ الْكِتَابِ وَأَقِمِ الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ تَهَيَّئُ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَلَذِكْرُ اللَّهِ أَكْبَرُ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَصْنَعُونَ ﴾ [العنكبوت، 45]، وهي ركن من أركان الدين الإسلامي وفرض عين على كل مكلف توفرت فيه شروط التكليف، ففي الكتاب العزيز ﴿ وَمَا أُمِرُوا إِلَّا لِيَعْبُدُوا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ حُنَفَاءَ وَيُقِيمُوا الصَّلَاةَ وَيُؤْتُوا الزَّكَاةَ وَذَلِكَ دِينُ الْقِيَمَةِ ﴾ [البينة، 5]، وقال- تعالى- ﴿ إِنَّ الصَّلَاةَ كَانَتْ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ كِتَابًا مَوْقُوتًا ﴾ [النساء الآية 103]، "بمعنى محدد بوقت وتستعمل بمعنى مفروض" (التحرير والتنوير، الطاهر بن عاشور، 1997، ج 5 / 188).

وقال- تعالى- ﴿ حَافِظُوا عَلَى الصَّلَوَاتِ وَالصَّلَاةِ الْوُسْطَى وَقُومُوا لِلَّهِ قَانِتِينَ ﴾ [البقرة، الآية 238]. وكل أمر للوجوب ما لم تكن هناك قرينة تصرفه إلى النّدب أو الإباحة كما هو مقرر في بابه. وأما السنة النبوية فقد تواترت الأحاديث في فرضية الصلاة.

فعن ابن عمر- رضي الله عنهما- قال: قال رسول الله- صلى الله عليه وسلم- ((بُني الإسلام على خمس: شهادة أن لا إله إلا الله وأنّ محمداً رسول الله، وإقام الصلاة، وإيتاء الزكاة، وحج البيت، وصوم رمضان)) (البخاري: كتاب الإيمان- باب الإيمان رقم 8، وعند مسلم كتاب الإيمان- باب بيان أركان الإسلام رقم 21). وعن أبي هريرة- رضي الله عنه- قال: قال رسول الله- صلى الله عليه وسلم- ((إنّ أول ما يحاسب به العبد يوم القيامة من عمله صلاته، فإن صلحت فقد أفلح وأنجح، وإن فسدت فقد خاب وخسر، فإن انتقص من فريضته شيئاً، قال الرب- عزّ وجلّ-: انظروا هل لعبدي من تطوع؟ فيكّل بها ما انتقص من الفريضة ثم يكون سائر عمله على ذلك)) (رواه الترمذي 413، وابن ماجه- 1450، وعند أبي داود- 864، والنسائي- 465)، قال الترمذي: حسنٌ غريبٌ من هذا الوجه.

ولقد بلغ من عناية الإسلام بها، أن أمر المسلمين بالمحافظة عليها في الحضر والسفر، والأمن والخوف، والسلم والحرب، قال تعالى: ﴿ حَافِظُوا عَلَى الصَّلَوَاتِ وَالصَّلَاةِ الْوُسْطَى وَقُومُوا لِلَّهِ قَانِتِينَ ﴾ [البقرة، الآية، 238] ولمكانتها أمر بها الله قبل سن البلوغ ووجوب التكليف، ليتعودها المسلم في صغره، فهو يؤمر بها في سبع سنين ويضرب عليها وهو في عشر سنين، قال: صلى الله عليه وسلم- ((مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع سنين واضربوهم عليها وهم أبناء عشر سنين)) (رواه أبو داود رقم 495، أحمد 6756).

وغير الصلوات الخمس ليس بفرض بل هي من السنة النبوية تكمل النقص وتوفي الكيل ومن الأدلة على عدم وجوب غير الصلوات الخمس (وصلاة الجنائز فرض على الكفاية، والوتر: سنة مؤكدة) قوله - صلى الله

عليه وسلم - لمن جاء يسأل عن الإسلام فقال له: رسول الله - صلى الله عليه وسلم - ((خمس صلوات في اليوم واليلة)) قال: هل عليّ غيره؟ قال: ((لا إلا أن تطوّع)). (البخاري - كتاب الإيمان - باب الزكاة من الإسلام رقم 46، ومسلم - كتاب الإيمان - باب بيان الصلوات رقم 11). الحديث، وفيه كذلك دليل على عدم وجوب الصوم في غير رمضان وغيرها من التكليف التي تكون مكيلة للفرض من جنسها.

والصلاة التي يريد الله من عباده ليست مجرد أقوال يلوكمها اللسان، وحركات تؤديها الجوارح، بلا تدبر من عقل، ولا خشوع من قلب، ليست تلك التي ينقرها صاحبها نقر الديكة، ويخطفها خطف الغراب، بل الصلاة التي يرضاها الله هي التي تأخذ حقها من التأمل والخشية واستحضار عظمة المعبود بالحق - جل جلاله وتقدّست أسماؤه، وتزهت عن مشابهة الخلق صفاته - فتكون شجرة طيبة تؤتي أكلها.

قال - تعالى -: ﴿قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ ١ الَّذِينَ هُمْ فِي صَلَاتِهِمْ خَاشِعُونَ ٢ وَالَّذِينَ هُمْ عَنِ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ ٣ وَالَّذِينَ هُمْ لِلزَّكَاةِ فَاعِلُونَ ٤ وَالَّذِينَ هُمْ لِفُرُوجِهِمْ حَافِظُونَ ٥ إِلَّا عَلَىٰ أَزْوَاجِهِمْ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُمْ فَإِنَّهُمْ غَيْرُ مَلُومِينَ ٦ فَمَنْ أَبْغَىٰ وِرَاءَ ذَٰلِكَ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الْعَادُونَ ٧ وَالَّذِينَ هُمْ لِأَمْنَتِهِمْ وَعَهْدِهِمْ رَاعُونَ ٨ وَالَّذِينَ هُمْ عَلَىٰ صَلَوَاتِهِمْ يُحَافِظُونَ ٩ أُولَٰئِكَ هُمُ الْوَارِثُونَ ١٠ الَّذِينَ يَرِثُونَ الْفِرْدَوْسَ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ ١١﴾ "المؤمنون"، الآية 1-11.

المطلب الثاني: أقسام تارك الصلاة:

إن ترك الصلاة منكر كبير، وجرم عظيم، تكون الصلاة بهذه المنزلة الجليلة والمكانة الرفيعة، ثم يتركها المكلف بها بالكلية، لقد فاق صنيع أهل النفاق والشقاق، الذين ذمهم الله لسببهم عن الصلاة، فكيف بمن تركها ولم يؤدّها، هذا الذي ترك أمر الله لنبيه - صلى الله عليه وسلم - بالصلاة ولأمرته من بعده، وكان التكليف بها في السماء ولم يكن على الأرض لا يعدوا أن يكون لأحد أمرين: إما بجوداً لها، وإما تكسلاً عنها، وسأفرد - بحول الله ومده - لكل منهما مطلبه الخاص به لبيان حكمه عند العلماء والأدلة التي استمدّها كل فريق في حكم من ترك الصلاة تكسلاً غير جاحد لفرضيتها، وأختم البحث بمطلب أوضح فيه سبب الخلاف والراجح من الأقوال.

المطلب الثالث: ترك الصلاة بجوداً لفرضيتها:

تارك الصلاة إن كان منكراً لوجوبها فهو كافر بإجماع المسلمين وخارج من رتبة الإسلام قولاً واحداً، فوجوب الصلاة أمر معلوم من الدين بالضرورة ومما تحصل به الردّة التي هي أخفش الكفر، وأغلظه حكماً إنكار ما هو معلوم من دين الإسلام بالضرورة، إلا إذا كان حديث عهد بكفر ولم يخالط المسلمين مدّة يبلغه فيها وجوب الصلاة، فلا يكون مرتدّاً إلا بعد معرفته، قال الإمام النووي. (النووي: محي الدين أبو زكريا يحيى بن شرف، له شرح مسلم ورياض الصالحين وغيرهما كثير. ت 676 هـ. (تذكرة الحفاظ 4/ 184).)) (إذا ترك الصلاة جاحداً لوجوبها، أو جحد وجوبها ولم يترك فعلها في الصورة - يصلّيها على أنّها ليست فرضاً - فهو كافر مرتد بإجماع

المسلمين، ويجب على الإمام الحاكم - قتله بالردة إلا أن يُسلم، ويترتب عليه جميع أحكام المرتدين)) (المجموع: للإمام النووي - بيروت 15/3).

المطلب الرابع: ترك الصلاة تكاسلاً عنها:

وقع الخلاف بين علماء الإسلام فيمن ترك الصلاة مع اعتقاده لوجوبها:

القول الأول: تارك الصلاة يكفر ويقتل كفراً، ذهب الإمام أحمد بن حنبل، (أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل روى عنه البخاري ومسلم ت 241 هـ، (تذكرة الحفاظ 16/2) - رحمه الله تعالى - في إحدى الروايتين عنه بأنه يكفر. (المغني، ابن قدامة، 297/2).

قال الإمام النووي في من ذهب إلى كفر تارك الصلاة تكاسلاً: ((وهو مروى عن علي بن أبي طالب وبه قال ابن المبارك (عبد الله بن المبارك بن واضح الحافظ العلامة شيخ الإسلام، حدث عنه خلق لا يحصون من أهل الأقاليم، قال يحيى بن آدم: كنت إذا طلبت الدقيق من المسائل فلم أجده في كتب ابن المبارك أيسر منه ت 181 هـ). وإسحاق بن راهوية (إسحاق بن إبراهيم الحافظ أبو يعقوب، سمع من ابن المبارك: قال أحمد لا أعلم لإسحاق بالعراق نظير توفي ليلة النصف من شعبان 238 هـ) وهو أصح الروايتين عن أحمد، وبه قال منصور الفقيه (محمد بن محمد بن أحمد بن إسماعيل أبو منصور الفقيه، كان أحد أئمة الدين فقهاً وأصولاً وكلاماً ووعظاً، توفي ببغداد في رمضان 567 هـ. (طبقات الشافعية الكبرى، للسبكي 6/389-391). من أصحابنا (المجموع، 17/3)، وهو قول ابن حبيب (هو عبد الملك بن حبيب بن سليمان بن هارون، له الواضحة في السنن والفقه، كتاب غريب الحديث تولى القضاء بقرطبة، توفي في ذي الحجة 238 هـ أو 239 هـ. (ترتيب المدارك، للقاضي عياض 1، 258) من المالكية. (بلغة السالك، 630/1).

القول الثاني: تارك الصلاة يُقتل حداً لا كفراً: اختار هذا القول جماهير العلماء من السلف والخلف وقالوا بأن ترك الصلاة تكاسلاً لا يُخرج من الملة وإن كان من أعظم الكبائر فيقتل حداً بعد الاستتابة، وهذا قول المذاهب في ذلك:

أولاً: المذهب المالكي (الفقه المالكي وأدلته، الحبيب بن طاهر، دار ابن حزم، 1998 ص 151، بلغة السالك، للإمام الصاوي، 1995 ج 1 ص 163)، من ترك الصلاة اختياراً وكسلاً دون عذر يرفع أمره للإمام أو نائبه ويؤخر وجوباً إلى ما يسع ركعة بسجديتها من آخر الوقت الضروري إن كان عليه فرض واحد، وإن كان عليه مشتركاً أخر لقدر خمس ركعات في الظهرين ولأربع في العشاءين حضراً، وثلاث في السفر أو قدر ما يسع طهر خفيف وركعات خالية من السنن صوناً للدماء ويُقتل بالسيف حداً لا كفراً، وقيل: لا يُقتل إلا إذا خرج الوقت صوناً للدماء. (بلغة السالك، 163/1).

ثانياً: المذهب الشافعي:

قال الإمام النووي بأن الصحيح المنصوص عليه في مذهب الشافعية بأن تارك الصلاة متكاسلاً يُقتل حدّاً، ونقل عن بعض أصحابهم القول بالكفر. (المجموع، 3/ 16).
ثالثاً: المذهب الحنبلي: (المغني، 2/ 297).
قال ابن قدامة في المغني عن الرواية الثانية: في مذهبهم الرواية الثانية يُقتل حدّاً مع الحكم بإسلامه كالزاني المحصن.

القول الثالث: يعزر بالضرب والسجن ولا يُقتل:

ذهب فريق من العلماء إلى أنّ تارك الصلاة تكاسلاً دون جودها يُحبس حتى يصلي وهو مذهب الأحناف. (الدر المختار، ابن عابدين، 1/ 352).
قال الإمام النووي ((وقال الثوري وأبو حنيفة وأصحابه وجماعة من أهل الكوفة والمزني لا يكفر ولا يُقتل بل يعزر ويُحبس حتى يُصلي)) (المجموع، 3/ 17).
المطلب الخامس: الأدلة التي اعتمد عليها كل فريق:
ولست أذكر جميع الأدلة التي اعتمد عليها كل فريق بل أذكر ما هو الأقوى عند كل فريق.
أدلة الفريق الأول: وهم من قال بكفر تارك الصلاة على كل حال.
أولاً: القرآن الكريم

قال تعالى: ﴿ فَإِنْ تَابُوا وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ فَإِخْوَانُكُمْ فِي الدِّينِ وَنُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴾
"التوبة، الآية، 11".

وجه الدلالة من الآية الكريمة: أنّ الله - ﷻ - اشترط لثبوت الأخوة بين المسلمين وغيرهم إقام الصلاة، فمن لم يقيم بها فلا يعد أخاً في الدين.

ثانياً: السنة النبوية

قوله - ﷺ - ((بين الرجل وبين الكفر ترك الصلاة)) (مسلم - كتاب الإيمان - باب بيان إطلاق اسم الكفر على من ترك الصلاة رقم 134) ، وقوله - ﷺ - ((فمن تركها فقد كفر))، (الترمذي، 2621، النسائي، 463). ليست من رواية مسلم، (مسلم بن الحجاج الإمام الحافظ صاحب الصحيح وله كتاب العلل والأسماء والكنى، توفي 261 هـ (تذكرة الحفاظ 2/ 125) بل عند غيره.

أدلة الفريق الثاني:

أولاً: القرآن الكريم:

قال- تعالى:- ﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يَغْفِرُ أَنْ يُشْرَكَ بِهِ وَيَغْفِرُ مَا دُونَهُ لِمَنْ يَشَاءُ﴾ "النساء، 48"، فالآية تثبت أن الذنب الوحيد الذي لا يُغفر هو الشرك بالله وأما دون ذلك فقد يغفره وما يدخل في المشيئة لا يكون كفراً، فالكافر لا يدخل في مشيئة العفو وإلا لزم تكذيب الخبر القطعي بخلوده في النار، ويؤيده قوله- ﷺ- ((حس صلوات كتبهن الله على العباد، فمن جاء بهن لم يضيع منهن شيئاً استخفافاً بحقهن كان له عند الله عهد أن يدخله الجنة، ومن لم يأت بهن فليس له عند الله عهد، إن شاء عذبه وإن شاء أدخله الجنة)). (أبو داود-

1422، النسائي- 461، ابن ماجه- 1401، وغيرهم).

قال- تعالى- ﴿فَإِذَا أَسْلَخَ الْأَشْهُرَ الْحُرُمَ فَاقْلُوا الْمَشْرِكِينَ حَيْثُ وَجَدْتُمُوهُمْ وَخَذُوهُمْ وَاحْصِرُوهُمْ وَأَقْعُدُوا لَهُمْ كُلَّ مَرْصَدٍ فَإِنْ تَابُوا وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ فَخَلُّوا سَبِيلَهُمْ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ "التوبة ، الآية 5". استدل بهذه الآية بعض العلماء على قتل تارك الصلاة وإن كان مسلماً، ووجه الاستدلال بها أن الله- تعالى- اشترط ترك القتل والتخليفة هو إقامة الصلاة فن لم يقم بها لم يُخل سبيله من القتل، وعطف الصلاة على التوبة دليل على أن التوبة من الشرك مغيرة لإقامة الصلاة في حكم الكفر ومتفقة معه في وجوب القتل. (الفقه المالكي وأدلته- 1/ 151).

وقال- ﷺ- ((أمرت أن أقاتل الناس حتى يشهدوا أن لا إله إلا الله وأنّ محمداً رسول الله وقيموا الصلاة ويؤتوا الزكاة، فإذا فعلوا ذلك عصموا مني دماءهم وأموالهم إلا بحق الإسلام حسابهم على الله)) (البخاري- كتاب الإيمان- باب فإن تابوا وأقاموا الصلاة، رقم 25 - بهذا اللفظ). فلا يُرفع القتل عن تارك الصلاة وإن كان مسلماً، فهو حد من الله، كما أن الرجم حد من الله.

أدلة الفريق الثالث:

استدل الفريق القائل بأن تارك الصلاة تكاسلاً لا يقتل حداً ولا كفراً بل يُضرب ويسجن حتى يصلي بقول النبي- ﷺ- ((لا يحل دم امرئ مسلم يشهد أن لا إله إلا الله وأني رسول الله إلا بإحدى ثلاث: النفس بالنفس، والتب الزاني، والمفارق لدينه التارك للجماعة)) (البخاري- كتاب الديّات- باب قوله- تعالى- ﴿إِنَّ النَّفْسَ بِالنَّفْسِ﴾، 6484 اللفظ له، مسلم- كتاب القسامة- باب ما يباح به دم المسلم، 1676).

فتارك الصلاة عندهم لم يصدر منه أحد الثلاثة فلا يحل دمه، وقالوا: القتل- لترك الصلاة- لو شرع زجراً عن ترك الصلاة ولا يجوز شرع زاجر تحقق المزجور عنه- ترك الصلاة- والقتل يمنع فعل الصلاة دائماً فلا يشرع. (المغني، 2/ 297).

المطلب السادس: سبب الاختلاف في حكم تارك الصلاة:

تقدم حكم تارك الصلاة عند العلماء، وأنه قد وقع الخلاف حول حكمه بناءً على تعارض الأدلة في ذلك واختلافهم - رحمهم الله - في فهم النصوص .

السبب الأول: اختلاف الفهم حول الآية الكريمة ﴿ فَإِنْ تَابُوا وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ فَإِخْوَانُكُمْ فِي الدِّينِ وَنُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴾ "التوبة، الآية 11".

فن قال بكفر تارك الصلاة قال بأن الله اشترط لثبوت الأخوة بين المسلمين والمشرّكين إقام الصلاة فن لم يقم بها فلا يعد أخاً في الدين.

وأجاب الفريق الآخر: بأن التوبة تكون بالإيمان. (المحرر الوجيز- لابن عطية الأندلسي 9/3). وعلى هذا فهي قاعدة الأصل في الحكم بأخوة الدين، وعطف الصلاة والزكاة لبيان مكانتهما.

السبب الثاني: اختلاف الفهم في أحاديث كفر تارك الصلاة:

ووقع الخلاف في حكم تارك الصلاة بسبب فهم الأحاديث المصرحة بلفظ الكفر من النبي -ﷺ- كقوله -ﷺ-: ((بين الرجل والكفر ترك الصلاة)) (تقدم تخريجه).

فظاهر الحديث يوضح أنّ الصلاة هي العلامة الفارقة بين المسلم والكافر، فمن تركها انتقل من الإسلام إلى الكفر، فكان هذا الفهم سبباً للقول بالكفر لمن ترك الصلاة ولو تكاسلاً، والذين لم يقولوا بكفر تارك الصلاة أجابوا عن الحديث بأنه يؤول بصاحبه إلى الكفر أو أنه من صنيع الكفار، كما أن قتل المسلم عمداً ليس بكفر ما دام لا يعتقد حله.

كما قال النبي -ﷺ- ((سباب المسلم فسوق وقتله كفر)) (البخاري- كتاب الفتن- باب لا ترجعوا بعدي كفاراً يضرب بعضكم رقاب بعض، رقم 6665)، وأوله العلماء بأنه من صنيع أهل الكفر. ولا يكفر القاتل ما لم يعتقد حله.

وقالوا في الحديث: ((أطلق المصطفى -ﷺ- اسم الكفر على تارك الصلاة، إذ ترك الصلاة أول بداية الكفر؛ لأن المرء إذا ترك الصلاة واعتاده، ارتقى منه إلى ترك غيرها من الفرائض، وإذا اعتاد ترك الفرائض أداه ذلك إلى الجحد، فأطلق -ﷺ- اسم النهاية التي هي آخر شعب الكفر على البداية التي هي أول شعبها وهي ترك الصلاة)) (صحيح ابن حبان- للحافظ محمد بن حبان، 4/323).

وهذا تأويل حسن ذكره ابن حبان (أبو حاتم محمد بن حبان بن أحمد البستي إمام حافظ، له المسند الصحيح، والتاريخ وغيرها، ت 354 هـ) (تذكرة الحفاظ، 3/90). في صحيحه، كما كان تعارض الأحاديث المصرحة بكفر تارك الصلاة مع الأحاديث التي تصرح بأن دم المسلم محرم لا يجوز التعرض له إلا بما استثني

وليس تارك الصلاة منها، سبباً للخلاف وكان هذا من أدلة الأحناف ومن وافقهم على أنه لا يُقتل حداً ولا كفراً، بل يُسجن ويُضرب .

الخاتمة

تقدم حكم تارك الصلاة عند العلماء، وأنه قد وقع الخلاف حول حكمه بناءً على تعارض الأدلة في ذلك واختلافهم - رحمهم الله - في فهم النصوص.

وتعارض الأدلة واختلاف الأنظار في فهم النصوص من أبرز أسباب اختلاف العلماء في الفقه الإسلامي، فعلوم أن الفقه معظمه مبني على الأدلة الظنية التي تقبل التعارض في الخارج - في ذهن المجتهد - فلا غرو من أن يقع الخلاف بين الأئمة في فروع الفقه، وهو يدل على غزارة الفقه الإسلامي واتساع دائرته، وأن الاختلاف دليل تنوع الفهم، ولكل رأي حجة، وليس الاختلاف في الرأي مذموماً وإنما المذموم الخلاف الذي هو ضرب من العناد الذي لا تسنده حجة.

وبعد سرد أقوال الأئمة المعترين في حكم تارك الصلاة وذكر أهم الأدلة التي اعتمدوا عليها يظهر لي - والله أعلم - أن القول الثاني أقوى دليلاً، فالحكم بالكفر على من شهد أن لا إله إلا الله وأن محمداً رسول الله لا ينبغي الإقدام عليه إلا ببرهان أوضح من شمس النهار، خاصة وأن القول بكفر تارك الصلاة ينافي ما تقرّر في عقائد أهل السنة أنهم لا يكفرون صاحب الكبيرة، والحكم بعدم قتله حداً من قبل الحاكم بل يُسجن ويُضرب دليله ضعيف أمام أدلة الفريق الثاني التي سبق ذكرها من أنه يُقتل حداً ويصلى عليه ويدفن في مقابر المسلمين، وهذا القول هو القول الوسط والذي ارتضاه الجمهور، والله - تعالى - أعلم.

التوصيات:

أوصي في ختام هذا البحث بالتأكيد على أهمية الصلاة، وكونها من أوكد الفرائض في الإسلام، مع بيان حكم الشريعة في تارك الصلاة تكاسلاً وإن كان قول الجمهور بأنه مسلم عاصٍ وليس بكافر، إلا أن له عقوبة شرعية في الدنيا، وهي أن يُقتل حداً، فهذه عقوبة شديدة حدّدها الشرع الحكيم زجراً لكل فاسقٍ تعمّد ترك الصلاة وهجرها، وإن لم ينكر فرضيتها، كما أحث أهل الوعظ والإرشاد على بيان منزلة الصلاة ومكانتها، وبيان أحكام العلماء في هذه المسألة لينزجر العصاة عن مواقعة هذه الكبيرة، فإن إقامة الصلاة والمواظبة عليها من أعمدة صلاح الفرد والمجتمع.

وأسأل الله - تعالى - الحفظ ظاهراً وباطناً، من التعدي على حرّماته وجميع المسلمين .

المصادر والمراجع

أولاً: القرآن الكريم برواية حفص

ثانياً: التفسير

المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز أبو محمد عبد الحق بن عطية الأندلسي دار الكتب العلمية - لبنان، 1993
التحرير والتنوير - محمد بن عاشور - دار سخنون - تونس - 1997.

ثالثاً: الحديث النبوي

صحيح البخاري - محمد بن إسماعيل البخاري - دار ابن كثير - بيروت.
صحيح مسلم - مسلم بن الحجاج النيسابوري - دار إحياء التراث العربي - بيروت.
سنن الترمذي - محمد بن عيسى الترمذي - دار إحياء التراث العربي - بيروت.
سنن ابن ماجه - محمد بن يزيد القزويني - دار الفكر - بيروت.
سنن أبي داود سليمان بن الأشعث السجستاني - دار الكتاب العربي - بيروت.
سنن النسائي - أحمد بن شعيب النسائي - مكتب المطبوعات الإسلامية - حلب.
مسند أحمد - أحمد بن حنبل - عالم الكتب - بيروت.
صحيح ابن حبان - محمد بن حبان أبو حاتم البستي - مؤسسة الرسالة - بيروت.

رابعاً: الفقه

المجموع شرح المذهب - يحيى بن شرف النووي - دار الفكر، بيروت.
المغني في فقه الحنابلة - عبد الله بن قدامة - دار الفكر بيروت.
الدر المختار - محمد أمين بن عابدين - دار الفكر - بيروت.
بلغة السالك - أحمد الصاوي - دار الكتب العلمية - بيروت.
الفقه المالكي وأدلته - الحبيب بن طاهر مدار ابن حزم - بيروت.

خامساً: التراجم

تذكرة الحفاظ - محمد بن عثمان الذهبي - دار الكتب العلمية - بيروت.
طبقات الشافعية - تاج الدين السبكي - دار هجر.