مركز جيل البحث العلمي
www.jilrc.com
JiL Scientific Research Center

مجلة جيل
الدراسات الأدبية والفكرية

مجلة علمية دولية محكمة ومفهرسة عالميا تصدر دوريا عن مركز جيل البحث العلمي

Lebanon - Tripoli /Abou Samra Branche P.O.BOX - www.jilrc.com - literary@journals.jilrc.com

العام الثاني عاشر - العدد 104 - ديسمبر 2025 ISSN 2311-519X - DOI Prefix: 10.33685/1317

بسم الله الرحمن الرحيم

مركز جيل البحث العلمي

مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية

ISSN 2311-519X

مجلة علمية دولية محكمة تصدر شهريا

Lebanon - Tripoli /Abou Samra Branche P.O.BOX - www.jilrc.com - literary@journals.jilrc.com

المشرفة العامة: أ.د. سرور طالبي

مدير التحرير: د. جمال بلبكاي

التعريف:

مجلة علمية دولية محكمة ومفهرسة عالميا تصدر دوريا عن مركز جيل البحث العلمي وتعني بالدراسات الأدبية والفكرية بإشراف هيئة تحرير ولجنة علمية ثابتة مشكلة من أساتذة وباحثين من عدة دول وهيئة تحكيم تتشكل دوريا في كل عدد.

DOI Prefix: 10.33685/1317

اهتمامات المجلة وأبعادها:

ينفتح الخطاب الفكري والأدبي على عدة اعتبارات، ويتموضع ضمن سياق سوسيو ثقافي وسياسي، يجعل من تمثلاته تأخذ موضعيات متباينة، فبين الجمالي والفكري مسافة تماس وبين الواقعي والجمالي نقاط التقاء تكشفها المواقف.

وإيمانًا منا بأن الحرف التزام ومسؤولية، وبأن الكلمة وعي وارتقاء، فإن مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية المجلة الأكاديمية الدولية المحكمة والتي تختص بنشر البحوث الأدبية والمقاربات النقدية والفكرية تسعى لأن تقدم جديدا إلى الساحة الفكرية العربية.

الأهداف:

- نشر المعرفة الأصيلة، وتعزيز الحوار العلمي العقلاني من خلال نشر الرأي والرأي المخالف.
- تلبية حاجات الباحثين وطلبة العلم سواء من ناحية الاكتفاء المعرفي في مواضيع محددة تتماشى وهدف المجلة أم من ناحية النشر وتشجيع البحوث الرصينة والمبتكرة.
- خلق وعي قرائي حدوده التمييز بين الكلمة الأصيلة والكلمة المبتذلة التي لا تقدم جديدا في ظل استسهال النشر مع المتاحات الالكترو نية.

هيئة التحرير:

أ.د. أحمد رشراش (جامعة طرابلس، ليبيا)

أ.د. أمين مصرني (المدرسة العليا للأساتذة، الجزائر)

أ.د. دين العربي (جامعة الدكتور مولاي الطاهر، الجزائر)

أ.د. عبد الرحمن الأغبري (جامعة أديامان، تركيا)

رئيس اللجنة العلمية: أ.د. عاصم شحادة علي (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)

اللجنة العلمية:

أ.د. عبد الوهاب شعلان (جامعة محمد الشريف مساعدية، الجزائر)

أ.د. ضياء غني لفتة العبودي (جامعة ذي قار، العراق)

أ.د. محمد جواد حبيب البدراني (جامعة البصرة، العراق)

أ.د. مداني زيقم (جامعة سوق أهراس، الجزائر)

أ.د. منتصر الغضنفري (جامعة الموصل، العراق)

د. الحسين محمد ال مهديه (جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية)

د. سعيد علي (جامعة نغاونديري، الكاميرون)

د. ظلال سعده (جامعة أنقرة للعلوم الاجتماعية، تركيا)

د. كريم المسعودي (جامعة القادسية، العراق)

د. مأمون التجاني حسن الدالي (بجامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية)

م.د. نزارراهي خصاف (المديرية العامة لتربية محافظة واسط، العراق)

أعضاء لجنة التحكيم الاستشارية لهذا العدد:

أ.د. عبد الرحمن الأغبري (جامعة أديامان، تركيا)

د. سعيد حميد كاظم (جامعة كربلاء، العراق)

د. سمية حسنعليان (جامعة أصفهان، إيران)

د. عبد الوهّاب الشّتيويّ (كلّيّة الآداب والفنون والإنسانيّات، منّوبة، تونس)

د. محمد كلش أرسلان (جامعة يالوفا، تركيا)

د. هاني إسماعيل رمضان (جامعة جيرسون، تركيا)

د. يوسف محمد أبكر (جامعة خليج السدرة، ليبيا)

مركز جيل البحث العلمي

مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية

شروط النشر

مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية مجلة علمية دولية محكمة تختص بنشر البحوث الأدبية والمقاربات النقدية والفكرية، تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي، بإشراف هيئة تحرير مشكلة من أساتذة وباحثين وهيئة علمية تتألف من نخبة من الباحثين وهيئة تحكيم تتشكل دوريا في كل عدد.تقبل المجلة الأبحاث والمقالات التي تلتزم الموضوعية والمنهجية، وتتو افر فيها الأصالة العلمية والدقة والجدية وتحترم قواعد النشر التالية:

- أن يكون البحث المقدم ضمن الموضوعات التي تعنى المجلة بنشرها.
- ألا يكون البحث قد نشر أو قدم للنشر لأي مجلة، أو مؤتمر في الوقت نفسه، ويتحمل الباحث كامل المسؤولية في حال اكتشاف بأن مساهمته منشورة أو معروضة للنشر.
- <u>أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:</u>

- عنوان البحث باللغة العربية والانجليزية.
- اسم الباحث ودرجته العلميَّة، والجامعة التي ينتمي إليها باللغة العربية والانجليزية.
- البريد الإلكتروني للباحث.
- ملخَّص للدراسة في حدود 150 كلمة وبحجم خط 12 باللغة العربية والانجليزية.
- الكلمات المفتاحية بعد الملخص باللغة العربية والانجليزية.

- أن تكون البحوث المقدمة بإحدى اللغات التالية: العربية، الفرنسية والإنجليزية.
- أن لا يزيدَ عدد صفحات البحث على (20) صفحة بما في ذلك الأشكال والرسومات والمراجع والجداول والملاحق.
- أن يكونَ البحثُ خاليًا مِنَ الأخطاءِ اللغوية والنحوية والإملائيَّة.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامِها على النحو الآتي:

- اللغة العربية: نوع الخط (Traditional Arabic) وحجم الخط (16) في المتن، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (12).
- اللغة الأجنبية: نوع الخط (Times New Roman) وحجم الخط (14) في المتن، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (10).
- تكتب العناوين الرئيسية والفرعية بحجم 18 نقطة مع تضخيم الخط.

- أن تكتب الحواشي بشكل نظامي حسب شروط برنامج Microsoft Word في نهاية كل صفحة.
- أن يرفق صاحب البحث تعريفا مختصرا بنفسه ونشاطه العلمي والثقافي.
- عند إرسال الباحث لمشاركته عبر البريد الالكتروني، سيستقبل مباشرة رسالة إشعار بذلك.
- تخضع كل الأبحاث المقدمة للمجلة للقراءة والتحكيم من قبل لجنة مختصة ويلقى البحث القبول النهائي بعد أن يجري الباحث التعديلات التي يطلبها المحكمون.
- لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها وهي غير ملزمة بتقديم مبررات.
- ترسل المساهمات بصيغة الكترونية حصراً على عنوان المجلة: literary@journals.jilrc.com

الفهرس

	الصفحة
• الافتتاحية	7
• **التّعليم والحتميّة التّكنولوجيّة: نحو أفق جديد للتّعلم**؛ ثلجاوي خميسي (كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تونس)	9
• **النقد الثقافي في العصر الرقمي: المنظور والتحديات**؛ هشام الواعر (كلية اللغة العربية، جامعة القاضي عياض، المغرب)	23
• **جهود علماء الغرب الإسلامي النقدية في علمي النحو والقراءات القرآنية: جهود أثير الدين أبو حيان الأندلسي (ت 745 هـ) نموذجا**؛ هشام ميري (كلية الآداب، جامعة السلطان مولاي سليمان، بني ملال، المغرب)	31
• **دور كفاءات المتكلّم في بناء المقصد المناسب**؛ عصام عرعاري (كلّية العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة بتونس، جامعة تونس)	51
• **مؤلفات السيرة النبوية ودراساتها في منطقة الأناضول**؛ خاقان تمير (كلية العلوم الإسلامية، جامعة غازي عثمان باشا – توكات، تركيا) - مجاهد يوكسل (كلية الإلهيات، جامعة نجم الدين أربكان - قونيا، تركيا)	67

الافتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم

بِسْمِ اللهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِيمِ والصلاةُ والسلامُ على سيِّدِنا محمّدٍ أشرفِ الخلقِ والمرسلين، وعلى آله وصحبِه أجمعين.

يأتي إصدار العدد الرابع بعد المائة (104) من مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية في زمنٍ تتسارع فيه التحوّلات المعرفيّة، وتتداخل فيه الخطابات، وتتشابك فيه أسئلة الإنسان حول المعنى، الهوية، وأفق النظر إلى العالم. ومن هذا الوعي المتجدّد بما تفرضه المرحلة من ضرورة التفاعل مع متغيّرات العصر.

تُنْعِشُ صفحاتُ هذا العدد النقاشَ حول الحتميّة التكنولوجيّة وأثرها في تشكيل تصورات جديدة للتعلّم، حيث تتقاطع الرؤى المعاصرة للتعليم مع رهانات العصر الرّقمي.

كما يشتمل العدد على معالجة عميقة لقضايا النقد الثقافي في العصر الرقمي، بما يطرح من تحدّيات تخصّ طبيعة الخطاب، وسلطة النصّ، وتحوّلات التلقي.

ويعود هذا العدد أيضًا إلى تراث الغرب الإسلامي، راصدًا جهود علمائه في النحو والقراءات القرآنية، ومبرزًا قيمة الإسهامات المعرفية التي شكّلت معالم متينة في تاريخ الدراسات اللغوية والشرعية.

وفي سياق آخر، تتناول إحدى الدراسات مسألة كفاءات المتكلّم ودورها في بناء المقصد الخطابي الملائم، بما يفتح أفقًا معرفيًا يلامس جوهر التواصل الإنساني وفاعلية اللغة في تشكيل الدلالة.

كما يضم العدد بحثًا موسّعًا حول مؤلفات السيرة النبوية ودراساتها في منطقة الأناضول، بما يعكس عمق الاهتمام العلمي هناك، وغنى الجهود التي انكبّت على حفظ السيرة وتفسيرها وقراءة أحداثها بروح منهجية دقيقة.

نسأل الله أن يكون هذا العدد لبنةً جديدة في بناء الوعي العلمي ويُسهم في تطوير البحث في الحقول الأدبية.

مدير التحرير: د. جمال بلبكاي

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية
لا تعبر الآراء الواردة في هذا العدد بالضرورة عن رأي إدارة المركز
© جميع الحقوق محفوظة لمركز جيل البحث العلمي

التّعليم والحتميّة التّكنولوجيّة: نحو أفق جديد للتّعلم

Education and Technological Determinism: A Perspective on New Horizons in Teaching

الباحث ثلجاوي خميسي (مخبر بحوث في الأبنية والتصميم والجماليات، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تونس)

Theljaoui khemissi (Research Laboratory on Structures, Design, and Aesthetics, Faculty of Human and Social Sciences of Tunis, University of Tunis)

Abstract:

This paper examines the radical transformations in education in light of **technological determinism**, highlighting the modern teaching methods it enables that create more effective learning opportunities. It also outlines the pedagogical foundations of digital education, focusing on the interactions between the media used and the learner. Rather than viewing technology as an external tool imposed on education, this study treats it as a core factor that reshapes the structure and methods of education—thereby fostering a more flexible, customized, and interactive learning environment. This shift opens the way for a new educational model tailored to each student's abilities and interests of students, a shift not achievable in traditional education models.

Keywords:

Blended e-learning, digital spaces, interactive learning environments, educational technology, accompanying knowledge, zero distance, education, learning, knowledge, determinism.

مستخلص:

تدرس هذه الورقة التحولات الجذرية للتّعليم في ضوء "الحتمية التكنولوجية" باعتبار عبر ما تشكله من أساليب تدريس حديثة تبني فرصا أكثر فاعلية للتعلم. كما توضح الأسس البيداغوجية للتعليم الرقمي باعتبار ما تشكله من تفاعلات بين الوسائط المعتمدة وبين المتعلم. ولا تنظر هذه الورقة إلى التكنولوجيا باعتبارها أداة مسقطة على التّعليم بل بكونها عاملا أساسيّا يُعيد تشكيل بنية التّعليم وأساليبه، وهو ما يعزز بيئة تعليمية أكثر مرونة، تخصيصًا، وتفاعلًا، وتفتح المجال لنمط جديد من التّعليم يراعي قدرات واهتمامات المتعلم بشكل لم يكن متوفّرًا في التّعليم التّقليدي.

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني المدمج، الفضاءات الرقمية، التعلمية التفاعليّة، التكنولوجيا التربويّة، المعارف المصاحبة، المسافة صفر، التعليم، التعلم، المعرفة، الحتمية.

تمهيد:

لئن شهدت البشريّة عبر تاريخها الممتد تحولات جذريّة هامة تجلت بوضوح عبر مراحل كبرى[1] فإنّها لم تكن منعزلة عن التّغيرات الحاصلة في أنظمة التّواصل التي ما انفكت تعكس مسارات حركة التّاريخ[2]، في ظل رهان مطلق على فكرة أنّ لا إمكان لشعوب العالم أن لا تتواصل وأن لا تتعلم، "خاصة أننا نعيش في عالم يطور أدواته التواصلية باستمرار، شكلا ومضمونا كما يجنح، في كثير من الأحيان إلى التّمرد على (الآليات) السابقة، ناسخا إياها بما يستجيب للحظة تطوره وتفاعله مع الوجود، فما دام الإنسان حيّا، فلا يمكن لإنتاج المعنى أن يتوقف"[3]

---

[1] - يقسّم ماكلوهان تطور التّاريخ الإنساني إلى مراحل كبرى:

المرحلة الشفويّة، تعتمد كليّا على الاتصال الشفوي، وهي مرحلة تأتي ما قبل التّعلم، استغرقت كل التاريخ البشري.

- مرحلة الكتابة.

- مرحلة الطباعة، أو عصر الطباعة.

- عصر وسائل الاعلام الإلكترونية، وتمتد إلى عصرنا الحالي.

- Marshall Macluhan : Pour comprendre les médias, Paris, Main, 1968.404.

[2] -Lucien Sfez: critique de la communication, Paris, Seuil, 1988, p56.

[3] - إبراهيم آيت المكي، الصورة وإنتاج المعنى بحث في سميائيات الأنساق البصريّة، كنوز المعرفة، ط1، 2023، ص41.

لذلك صار لزاما الانفتاح على جملة من الوسائل ومنها الإحداثيات الرقمية والتكنولوجيا لمساهمتها المطلقة في رقي المجتمعات وتطور معارفها.

كما أنه لا إمكان لمعرفة خارج دوائر اللغة، وتعلمية المواد لما لها من أهميّة. فتعلم اللغات مثلا سيمكِّن من استيعاب حضارات مختلفة في إطار عمليات الدّمج والسعي إلى بناء حضارة واحدة عالمية المنزع، إنسانية الرؤية. ولما كان للغات كل هذه الأهميّة، أصبح لزاما على كل المنشغلين بأمورها العمل على تسيير تعلمها وتطوير مناهج تدريسها من أجل كسر كل الحواجز التي تخل بتعلمها. ذلك أنه لا سبيل إلى تعليمها وتوسيع عمليات انتشارها دون الوعي بحتمية ما يفرضه تطور المعرفة من انفتاح كليّ على التكنولوجيا. فالحتمية اليوم حتمية تكنولوجية بالأساس[1]، ولا سبيل إلى التّقدم باللغات وتعليمها دون تمثّل جديد لأهم أساليب تدريسها. **فكيف نفهم نجاعة التعليم الإلكتروني في تطوير أساليب التدريس؟ وإلى أي حدّ استطاعت التكنولوجيا تغير الصورة النّمطيّة لتعليم؟ هل من أسس بيداغوجية يمكن أن ينهض عليها التّعليم الإلكتروني؟**

1- الحتميّة التكنولوجيّة والرهان الرّقمي للتّعليم:

ما الحتمية؟ ما مقوماتها وكيف تحدد؟ هكذا كانت الأسئلة وكانت الحيرة. حتّى أنّ المنهج العلمي قبل المضيّ في خطواته واصطناع إجراءاته بمبدأ الحتمية، كان عليه أن يصف مجرى الحوادث ويعمل على تفسيرها، والتّحكم فيها. وهو ما يفترض ضمانات تكفل له الاطمئنان في بلوغ النّتائج واستخلاصها ضمن وقائع معيّنة ومحددة. لأنه من الاستحالة على العلماء التعرض لكل الوقائع واستخلاصها في إطار التعميم، ولن يكون ذلك خارج دوائر التكهن والافتراض لأنّ النتائج العامة هي خلاصات كبرى لما هو متكهن ومفترض مسبقا[2].

بيد أنّ " مبدأ الحتميّة نفسه يتضمن افتراضات أخرى تسبقه وتبرره وتهبه محتواه. أولها أن ثمة نظاما في الطبيعة، وإنّ هذا النظام المتكرر الوقوع في اطراد، وتحكم ذلك الاطراد العلاقة بين العلة والمعلول، (...)، ويبدأ إذن الاعتقاد بأن العالم منظم ومرتب، أو بالأحرى يقبل أن ينظم ويرتب وفق لتدابير الإنسان الذي يجريها. وافتراض قيام النظام عون لرجل العلم على أن يتّخذ قرارا بشأن اختيار النوع الملائم من النظام الذي يجده يعمل في يسر وجلاء، وليس النظام الذي يفرض عليه أن يقطع به، بل هو النظام الذي يراه مجديا أكثر من غيره"[3]. وهذا

---

[1] - لئن كان كارل ماركس يؤمن بالحتمية الاقتصادية، خلافا لفرويد الذي يقول الجنس يلعب دورا أساسيا في حياة الفرد، فإنّ مارشال ماكلوهان أكد بشكل واضح الحتمية التكنولوجيّة، وهو ما يبرز أساسا ضمن مصنفه " الوسيلة هي الرسالة".

[2] - الموسوعة الفلسفيّة العربيّة، المجلد الأول، معهد الإنماء العربي، ط1، 1986.ص 354، (بتصرف).

[3] - الموسوعة الفلسفيّة العربيّة، المجلد الأول: ص355.

ما يعني أنّ الحتميّة يمكن أن تحدد كخيار لقيام نظام يجعل هذا العالم منظما. والبشريّة عبر تاريخها الممتد واقعة في خيارات يمكن فرضها لأن الواقع فرض ذلك. ولطالما أنها واقعة في حتمية التواصل وفكرة إلغاء المسافات وتشكيل ما يعرف بالقرية الكونيّة، غدت المجتمعات الحديثة والمعاصرة واقعة تحت وطأة الحتمية التكنولوجية بوصفها خيارا منظما لواقع هذه الشعوب، وهو أمر أكده **ألبرت مارشال ماكلوهان باعتباره رائدا في علم الاتصال**. فقد نوه في أعماله بالنقلة النوعيّة التي صارت عليها شعوب العالم عبر تاريخها الممتد. وذكر المراحل التي مرّ بها تاريخ الاتصال[1].

والملاحظ أن أفكاره وإن جاءت مبكرة زمانيا لكنها لا تزال بالغة الأهمية في العصر الراهن. وهو ما يفتح جدلا حول آرائه باعتباره غائبا حاضرا في كل بحوث الاتصال اليوم. فقد عُدّ من الأوائل الذين أشاروا إلى أن المجتمعات الحديثة والمعاصرة (الأوروبية على وجه الخصوص) تعيش تحت غطاء ما يعرف بالحتميّة التكنولوجيّة. معتبرا أنّ الوسائل التكنولوجية غيرت عمليات التوازن القائمة بين الحواس، في ظل ما أحدثته من شروخ عميقة في وضعيات التّقبل التّقليديّة، لتفتح بذلك منافذ جديدة لمسارات تقبل جديدة أثبت من خلالها الاختزال الحاصل في المسافات والمدة في الزمن، وكأنّ به في الوقت ذاته يؤسس لما يعرف ببلاغة المسافة صفر في ضوء عمليات العبور الحتمي لكل الحواجز. وبذلك يضع الوسائل التكنولوجية أداة لتحقق ألوان جديدة من البلاغات الرقميّة باعتبار أن التكنولوجيا تتوفر على إمكانات هائلة صارت فاعلة في المتلقي، مساهمة في تغذية فعل الإدراك لديه، فضلا على قدرتها الفائقة اختراق كل المجالات[2].

لقد ساقنا كل ذلك إلى التفكير في مدى انسحاب التّصورات النظرية العميقة لفعل الاتصال التكنولوجي على التّعليم وتعليمة المواد بشكل عام.

في الوقت الذي غدا فيه التعليم بشكله التقليدي يعتمد على الحضور الكليّ للمعلم والمتعلم، فقد صارت الدول تدفع بشعوبها إلى الانفتاح على التكنولوجيا ومواكبة لكل المستجدات. نظرا لفرضها أساليب جديدة تمّ انتهاجها في التّعليم، حتى صرنا نشهد ما يعرف بالتّعليم الإلكتروني. **فما المقصود به؟**

---

[1] - تواتي نور الدين، ماكلوهان مارشال، قراءة في نظرياته بين الأمس واليوم، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعيّة، العدد العاشر- مارس، 2013، ص179.

[2] - انظر، خميسي ثلجاوي، واقع البلاغة في ضوء التحولات الرقميّة، مجلة جيل الدراسات الأدبيّة والفكريّة-العام العاشر- العدد 88، ديسمبر2023.

يذهب كثير من الباحثين إلى الاتفاق حول أن جلّ التّعاريف المقترحة لهذا الصنف تكاد تجمع على أنّه يعني" استخدام الأجهزة والمعدات في السّياق التّعليمي، دون اشتراط الالتزام بمتطلبات التّصميم التّعليمي المسبق"[1]. وتحدد مقوماته انطلاقا من مستويات التفاعل رقميا ذلك بأن تقديم " الخبرات التعليميّة التعلميّة التفاعليّة متعددة المصادر بالاعتماد على الحاسوب الآلي وشبكة الأنترنيت، ويتيح للمعلم مساندة ودعم المتعلم في أيّ وقت سواء بشكل متزامن أو غير متزامن"[2].

صار هذا النّوع يأخذ حضورا مكثفا في السنوات الأخيرة خاصة في ظل رهان مطلق على عمليات التكوين عن بعد. لكن دون أن يعني ذلك أنّ هذا الصنف من التعليم يفتقد لأطر تنظميّة. لأنّه بمجرد الضغط على الزر يستطيع المتعلم أن يتلقّى تكوينا يغذي ملكاته الذهنية ويقوي من مهاراته المكتسبة. حتّى أنّ العديد من المواقع الإلكترونية باتت تتوجه بالأساس إلى تقديم برامج تعليميّة دون التّعويل الحضوري للمعلم ودون تقيد بزمان أو مكان معيّنين.

فضلا عن توفر تطبيقات زادت من كثافة المادة التعليميّة، فغدت الدروس متاحة بشكل فوريّ دون ضوابط مكانيّة أو زمانيّة. كما فرض هنا النمط التعليمي التقني مهارات خاصة لدى المتعلم. خاصة في ظل قابليته للتكرار والإعادة وهو ما يؤكد مرونتها المراعاة الكلية لخصوصيات الفئات المستهدفة. خاصة وقد اتضح تعويل هذا النمط من التعليم على طرق بيداغوجية محكمة توفر خيارات كبرى للمتعلم، وتراعي جملة من المعايير المضبوطة. من ذلك مثلا العمل على تكييف المادة التربوية بجعلها تتماشى مع مواهب المتعلم ومستواه التعليمي[3].

وهو ما تنهض به بعض التطبيقات الرقميّة في إطار عمليات الدّمج القائمة بين جملة من العناصر قصد المساهمة في إقامة تفاعلات افتراضية بين المتعلم والمادة المقدّمة للتّعلم. وحتى تكون هذه العملية ناجحة يصبح المتعلم مجبرا على تتبع الخطوات المصاحبة بالضّغط على خانات خوارزميّة من شأنها المساهمة في عمليات توجيهه، خاصة إذا ما توفرت رغبة فعلية وحقيقية في اكتساب مهارات معيّنة[4].

---

[1] - اللسانيات الرقميّة تطبيقات على اللغة العربيّة، دراسات محكمة، أعمال الندوة الوطنية بكلية المتعددة التخصصات بالناظور جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب، تنسيق وإشراف وتقديم فاطمة بولحوش، كنوز المعرفة، ط1، 2025، ص143.

[2] - سعيد معيون" التعليم الإلكتروني في الجزائر والوطن العربي"مجلة الوطن العدد 3، الجزائر 2008، ص35.

[3] - بخصوص مصطلح التكييف فإنه يرد أيضا بمعنى التعديل، انظر محمد العبد، تعديل القوة الإنجازية، دراسة في التحليل التداولي للخطاب، ضمن كتاب، التداوليات وعلم استعمال اللغة، تنسيق وتقديم، حافظ إسماعيلي علوي، عالم الكتاب الحديث، الأردن، ط2، 2014، 306.

[4] - سنأتي على هذا الجانب لاحقا.

والملاحظ أنّ الأجيال الحالية من التلاميذ والطلبة وغيرهم ممن يرغبون في التعلم أن " درجوا على حضور التكنولوجيا في نشاطاتهم اليوميّة من خلال الهواتف المحمولة والحواسب وغيرها مما يعرفه الجميع"[1] بعد أن صارت "الوسيلة هي الرسالة" بعبارة ماكلوهان. وبذلك تأكدت الموجة المتطورة لأدوات التّواصل والتعليم الرقمي،" فلم يعد من المقبول أن يظل الدرس حبيس نظرة ماضوية بأدوات تقليدية باعثة على الملل والإحباط"[2]، وهو ما فرض تجاوزا حقيقيّا للأساليب القديمة.

وعليه إذ يتميز التعليم الرقمي بـ" إتاحة الفرص للمتعلم لممارسة الأنشطة بصورة فردية يأتي هذا في إطار تفريد المواقف التعليميّة وذلك يناسب الاختلافات في شخصية المتعلمين وكذلك قدراتهم. حيث يتم هذا الاعتماد على جهد المتعلم الذاتي حتى يصل لإتقان المطلوب، وهو ما أكدت عليه نظريات علم النفس التعليمي التي اهتمت بالتغلب على الفروق الفردية بين المتعلمين"[3]. وعليه إذ يستمد التعليم التكنولوجي منهجه من " البيئة المعاصرة للإنسان ومن وسائل نقل المعرفة حيث يمكن بواسطته كسر نهج التلقين والانتقال إلى نهج مبدع يقوم على التفاعلات المفتوحة وتنمية المهارات والخبرات ويعتمد فيه على أجهزة الاتصال المتطورة والانفتاح على كلّ أشكال التحديث في التكنولوجيا"[4].

2- **في الأسس البيداغوجيّة للتّعليم الإلكتروني:**

في الوقت الذي أصبح فيه المتعلم ينفر أساليب التعلم التقليديّة صار يعمد إلى التعويل المباشر على التقنيات الحديثة خاصة في ظل شغف كبير بها أكد فاعليتها القصوى على صياغة برامج تعليميّة حيويّة محفزة للمتعلمين. فضلا عما تمارسه فاعليات تأثيرية تجعلها ملهمة على استيعاد جملة من المسائل المنشطة للفكر والحواس. خاصة وأنها تبعث على روح النشاط وذات قابلية كبرى تتيح إمكانات التّفاعل البناء معها.

فالتكنولوجيا الحديثة أصبحت وسيلة من الوسائل الداعمة للعمليات التعليميّة، أفرزت نقلة انعكست بالأساس على مستوى على التحول "طور التلقين إلى طور الإبداع والتفاعل"[5]. كما تجسدت هذه النقلة النوعية

---

[1] - اللسانيات الرقميّة تطبيقات على اللغة العربية (مرجع سابق): 172.

[2] - المرجع نفسه: ص172.

[3] - تماضر عبد الله وعبد العزيز الجمعة، تأثير التدريب الفردي والتشاركي على اتقان مهارات التحول الرقمي لدى الموجهات الطلابيات واتجاهاتهن نحوه، مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي، المجلد 4، العدد 13، مسلسل العدد 113، نوفمبر 2023، ص176.

[4] - أحمد أمبارك، التعليم الإلكتروني في زمن كورونا، التجربة الجزائرية، تحديات ورهانات، مجلة الحكمة للدّراسات الفلسفيّة المجلد7، العدد2، 2019، ص4.

[5] - المرجع نفسه: ص172.

انطلاقا من المرونة الحاصلة في تعليم المواد، وهو ما يعكس عمق الغنى البيداغوجي للتعليم التقني لقيامه على رهانات وأهداف كبرى تثبت بشكل عميق العمليات التعليمية جادة[1]. وعليه إذ يمكن القول بأن الانتقال الحاصل في التّعليم المرتكز على التكنولوجيا من شأنه أن يتيح رؤية جديدة وتصورات إبداعية يمكن توظيفها في العملية البيداغوجية في تعاطي المتعلم الدروس.

فهي تسهل بدرجة أولى عمليات ابتكار أساليب جديدة وتدبر الاختلافات الحاصلة في مستوى قدرات المتعلم خاصة لحظة الاستيعاب الجيد للمعلومات. فضلا عن كونها تتيح إمكانات التّحكم في المعلومات وذلك بالسّيطرة عليها وعدم السماح لها بالانفلات، سواء لحظة الرجوع الفوري إلى الخلف عبر الخانات الموضوعة للغرض، أو بالتّسريع في المعلومة حسب الرّغبة والطّلب. كما يتيح هذا النّوع إمكانات التّسجيل للمعلومات والرّجوع إليها في الوقت المناسب وقت الحاجة[2].

وعلى هذا الأساس نستنتج أنّ كل درس يأتي معززا بالوسائل التكنولوجيّة من شأنه أن يساهم بشكل مؤكد في اكتشاف حقائق جديدة وإمكانات لا بأس بها عند المتعلم ظلت مطمورة، ولم تستطع الطّرق التقليديّة اكتشافها. فقد أثبتت التجارب أنّ هذه الطرق اتضح محدوديتها في اكتشاف بعض المهارات التي يمكن أن يتمتع بها المتعلم. خاصة ما له صلة بجوانب كبيرة من الاختبارات التي يتم التركيز فيها على استرجاع المعلومات[3]. وهو أمر متصل باختبار الذاكرة لا الدّفع بمهارات الابتكار. وهذا الأخير بمعناه التربوي التكنولوجي استمتاع وتأمل وتفكير. ويعرف هذا النوع من التعلم بأنّه" نمط يقوم فيه المتعلم بممارسة الأنشطة ذاتيّا معتمدا على نفسه في إنجازها حسب قدراته وبسرعته الخاصة في التّعلم، ويكون مسؤولا عن تعلمه وعن تحقيق الأهداف التّعلميّة المحددة مسبقا، ويتم تقويمه ذاتيّا في ضوء قدراته الذاتيّة وليس بمقارنته بأقرانه المتعلمين"[4].

إنّ العملية التعليمية التكنولوجيّة في موضع أول يمكنها تغذية جملة من المهارات لدى المتعلم من ذلك أن يكتسب خبرة في التعامل مع التقنيات. وثانيا يمكن أن تتضح معالم هذا التكوين التكنولوجي انطلاقا من عمليات

---

[1]- J.Bonk, C.J.& Graham, C.R : Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. San Fransico, CA: Pfeiffer Publishing.2004. p07.

[2] - اللسانيات الرقميّة تطبيقات على اللغة العربية (مرجع سابق): ص173.

[3] - يمكن العودة إلى: خميسي ثلجاوي، اللغة العربية وسلطة الخطاب الافتراضي، مجلة جيل للدّراسات الأدبيّة والفكريّة العام العاشر- العدد 85، 2023، ص33.

[4] - تأثير التدريب الفردي والتشاركي على اتقان مهارات التحول الرقمي لدى الموجهات الطلابيات واتجاهاتهن نحوه: ص175.

الدمج مثلا بين النصوص والمواد السمعيّة البصريّة، على اعتبار أنّ ما يدرك بالرؤية أفضل من أن يدرك سماعا وإلقاءً. لذلك يعول هذا التعليم على قدرته الفائقة في تنويع مصادر المعرفة وحدّه من اللغة الواصفة. إنّه ينزع إلى الممارسة والخبرة في استعمال التّقنيات، لأنّ كل استثمار للتكنولوجيا في التدريس، سيفتح" آفاقا جديدة لهذا النّوع من التّعليم، حيث يكون من الممكن تنويع الحوامل البيداغوجيّة وفق حاجيات الفئات المستهدفة"[1]. لأنّه بفضل المحامل الجديدة تحولت كل المحسوسات إلى أشياء مدركة بشكل فوريّ[2].

ومن جهة أخرى فإن التّنويع في المحامل لا بد أن تكون مستندة إلى مبادئ نظريّة لها صلة مباشرة بنظريات التّعلم، فضلا عن مبادئ أخرى تطبيقيّة شرط أن تكون لها صلة[3] بما هو منهجي ديداكتيكي لأنّ الفعل التّعليمي فعل قصدي بالأساس ينطلق من أهداف ويعتمد خطوات وإجراءات تؤكد نجاح العملية التّعليميّة. فالمتعلم يقوم بطريقة فردية الاعتماد "على أدوات وتقنيات تواصل متنوعة في بيئة تعلم إلكتروني تحت إشراف وتوجيه المعلم من أجل الحصول على مخرجات"[4].

3- تصميم الدّروس استنادا إلى تكنولوجيا المعلومات:

لا شكّ أن الفروق تبدو واضحة ومؤكدة بين تدريس يعوّل على طرق كلاسيكيّة[5] وآخر ينتهج في الآليات التكنولوجية كمقوم أساسيّ لتصميم الدّروس. فالتّصميم هو الخارطة الأساسيّة التي يفترض أن تبنى عليها الأهداف والاستراتيجيات الخاصة ببناء الدّروس. وهذا الأمر لا يمكن أن يحصل إذا لم يتم مراعاة المراحل والخطوات اللازمة. وعليه فمن اللازم **تحديد الحاجات**. والمقصود بها تحديدا" المدخلات والمخرجات بدقة، أي معرفة وضعية الانطلاق بالنّسبة للفئة المستهدفة (قبل المرور إلى الدّرس)، والوضعيّة التي ستكون عليها هذه الفئة بعد إنهاء الدّرس"[6]، على أن يكون التّحول الطارئ على الفئة المستهدفة قابلا للقياس. وهو ما بينته العديد من

---

[1] - محمد بونجمة، تدريس اللغة العربية وثقافتها عن بعد لأبناء المهاجرين في أمريكا وأوروبا (نماذج تطبيقيّة)، ضمن اللسانيات الرقميّة تطبيقات على اللغة العربية: ص174.

[2] - يمكن العودة إلى: خميسي ثلجاوي، مباحث في اللغة والفكر وتحليل الخطاب، علاء الدين-صفاقس- تونس، ط1، 2024، ص 11.

[3] - انظر، دان سبيربر ديدري ولسون، نظرية الصّلة أو المناسبة في التواصل والإدراك، ترجمة هشام إبراهيم عبد الله الخليفة، مراجعة فراس عواد معروف، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2016، ص9.

[4] - تأثير التدريب الفردي والتشاركي على اتقان مهارات التحول الرقمي لدى الموجهات الطلابيات واتجاهاتهن نحوه: ص175.

[5] - يمكن العودة إلى: فتحي فارس- مجيد الشارني، مداخل تعليميّة اللغة العربيّة، دار محمد علي الحامي- تونس، ط1، 2003.

[6] - اللسانيات الرقميّة تطبيقات على اللغة العربيّة: ص184.

البحوث المختصة، مشيرة إلى أنّ هناك الكثير من الاستراتيجيات المفترض التّعويل عليها في هذا الشّأن، منها الاختبار القبليّ والبعديّ، فضلا عن تكييف المنتوج التّربوي وجعله ملائما لحاجيات المتّعلم[1].

بعد المرور من تحديد الحاجات صار من الضروري تحديد الأهداف، فهي تلعب أدورا أساسية في العمليّة التّعلميّة. وهي بمثابة العقد بين المعلم والمتعلم. فمن الضروري أن يلتزم به الطرفان. ومن اللازم أيضا أن تكون الأهداف قابلة للقياس لأنّ كل ذلك سيساهم بشكل رسميّ في **تحديد بنية كل درس**. وهذا يعد من الصعوبات الأساسيّة في عملية الإعداد للدّروس وإنجازها. لأن ذلك سيكشف عن المخطط الذي تبنى عليه العملية التّعليميّة برمتها. وهذه العملية في جوهرها تبنى على سيناريوهات بيداغوجية يحصل بمقتضاها تجزئة المواد التربويّة إلى وحدات غير خاضعة للتقسيم مع قابليتها للاستعمال ضمن سياقات شتى مع التّأكيد على جودتها في كل عملية استعمال ممكنة.

بناء على ما ذُكر إذ تخضع مراحل تصميم الدروس وفق تكنولوجيا المعلومات إلى مراحل، تكون بمثابة الاستراتيجيّة المتبعة في بناء كلّ درس، وذلك باتباع منطق الترتيب والتّدرج في تمرير المحتوى المتعلق بالدّرس. وهذه العملية قد تحصل بناء على المزج بين العمليّة التعلميّة المقترنة بفلسفة الذكاء الاصطناعي وبين وضع الانطلاق من الكل إلى ما هو جزء أو العكس، لأن الغاية والمقصد من ذلك تحفيز المعلومات الموجودة لدى كل متعلم[2]. كما أنّها تساهم في جعل المتعلم يشكل مجموعة من الأسئلة المبرمجة على طول تصميم الأنشطة التفاعلية، التي تجعله قادرا على استكشاف عوالم مغايرة[3].

4- الرّقمنة والتّعليم عن بعد:

يمكن أن تحصل مجموعة من الظروف تدفع بالمتعلم الالتجاء إلى التّعلم عن بعد. فهذا النوع من التّعليم لم يكن أمرا اعتباطيّا بل جاء ليدعم فعل التّعلم بشكل كليّ. حتى أنّ العديد من طالبي العلم يتلقون دورسا عن بعد من خارج بلدانهم التي ينتمون إليها. كما يتم التعويل على هذا النوع في ظل الأزمات والحروب وغير ذلك من العوامل الأخرى. كما يتنزل هذا النّوع ليثبت الاستمرارية البيداغوجيّة التّربويّة خاصة في حالات الاستكمال للدروس المبرمجة في المنهاج التّعليمي والمقرر تدريسها. لذلك وقع تسخير العيد من المنصات وتخصيص مجموعة من

---

[1] - المرجع نفسه: ص185.

[2] - المرجع نفسه: ص 185.

[3] - المرجع نفسه: ص223.

القنوات التربويّة[1]. لذلك دعا الفاعلون التربويون إلى الاستناد إلى المقاربة التواصليّة في تدريس المواد، لأنها تستهدف الكفايات التواصلية في ارتكازها على جوانب هامة وفق سياقات مختلفة.

وهو ما يغذي عمليات التّطور الذي شهدته مناهج التّعليم في مختلف أسلاكه، فضلا عن التّغيير الذي طال كل وسائل التّدريس باعتبار عمليات التّعلم للمواد يمكن أن تواجه تحديات العصر. وعليه تم التأكيد على تحديث طرق التّعليم. هذا العمل مدرج ضمن خانة أهداف التعليم، ورفع مستوى التدريس وتحسين مستويات التفاعل. وما دام التفاعل لا ينفكّ عن اللغة في جميع مكوناتها وأنظمتها وعن أطراف التخاطب[2]، فقد نفذ إلى التعليم الرقمي.

وباعتبار هذه الغايات التربوية وغيرها عُدّ دمج الوسائط الإلكترونيّة[3] ليس من الأمور الثانويّة. وإنّما هو فعل حيويّ ومبرر. فالإقبال على توظيف الوسائط بات شيئا ضروريّا خاصة في ظل الازمات التي يشهدها العالم وإلى اليوم. كما أنّ هذا الفعل يفترض استدعاء كليّا الانخراط من كلّ الفئات وكل الفاعلين حتّى تستمر العملية التّعليميّة. بالتالي فإننا نعتبر أن كل الأساليب التكنولوجيّة المستحدثة، السّمعية والبصرية من الحلول المبتكرة لحل بعض الإشكالات التي يمكن أن تقف عائقا أمام عمليات التّعلم.

وعليه فقد تمّ تصميم وتطويع الثورة المعرفيّة التكنولوجيّة في مجال علوم التربية والتعليم لتميزها بالفاعلية والتّنوع والتّكامل[4]. فالاعتماد على التكنولوجيا الحديثة صار من ضروريات الحياة، حتى أن البعض من الخبراء في مجال التربية والتعليم اعتبر أنّ" التعليم عن بعد يمكنه أن يدخل في هذا السّياق الذي كان من المفروض أن تعطى له أهمية كبرى وإن كان هناك أهمية من طرف وزارة التربية غير أن ذلك غير كاف، فالخطوة التي اتخذتها، خطوة مهمة وجريئة، لكن يبقى السؤال عن آليات التّطبيق والمراقبة والتفاوتات بين الأسر المتوسطة والغنيّة والأسر في المناطق البعيدة التي تؤكد أنه من الصّعب تطبيق البرامج والمناهج كما تطبّق في الأقسام"[5].

---

[1] - تخصص وزارة التربية التونسيّة بدامج تعليمية وبيداغوجية خاصة لتلامذة البكالوريا لكل الشعب حصص يتم تمريرها على القناة الوطنية الأولى. ويدير هذه الحصص مجموعة من الأساتذة يسهرون على توضيحها.

[2] - التفاعلات في تعلميّة اللغات والثقافات: ص119.

[3] - سارة عميرة، تكنولوجيات التعليم الحديثة -التعليم الإلكتروني أنموذجا، مجلة الأحمدي للدراسات اللغوية والنقدية والترجمة، المجلد 2، العدد 2، 2022، ص73.

[4] - الشّحات سعد محمد عثمان، مشروع مقترح في تدريب المعلمين على متابعة المستحدثات التكنولوجيّة التعليميّة في التدريس، مجلة كلية التربية بدمياط/ جامعة المنصورة، العدد السادس والأربعون، 2004، ص74.

[5] - اللسانيات الرقميّة: ص 156.

5- في التّفاعل التّعليمي الرّقمي:

من المفاهيم المركزيّة التي سنقف عندها في هذا الجزء هو حدود المقاربة التداولية، وذلك بضبط العناصر المكونة لعملية التّخاطب انطلاقا من مقولتي الإنشاء والإنجاز. ففي هذا السياق جاء الحديث عن الكفاءة التواصليّة التي " تتجاوز مجرّد الكفاءة النحويّة والصّرفيّة والصّوتيّة وفهم المفردات إلى فهم الموقف والسّياق"[1].

وبما أننا نشتغل على فضاءات رقميّة سنسعى إلى توضيح عمليات التفاعل في إطار التعليم التكنولوجي. وسيتم الوقوف عند ما يمكن الاصطلاح عليه بالزمان التعليمي، فقد أتاحت التكنولوجيا الحديثة سيلانا في مفهوم الزمن ومفهوم المسافة، إذ صار ممكنا التعلم دون الارتباط بزمن معين، فحركية الزمن شكلت نوعا من التفاعلات الفوريّة في إطار ما يعرف باللحظة الفورية أي اللحظة صفر زمان إذا ما قارنا ذلك بالزمن الفوري والمباشرة لعملية التعليم. بمعنى أن مباشرة التفاعل الحيني مرتهنة بلحظة الضّغط على المفتاح المشغل للبرنامج التعليمي التقني. لأنّ ذلك سيشكل تفاعلا مع المكان في إطار المسافة الصفرية بين المتعلم والمعلم انطلاقا من حضورهما الافتراضي[2]. وهو ما يؤكد عمليات التواصل الافتراضيّة، مما يجعل التفاعل تفاعلا وظيفيا. فيصير بمقتضى ذلك " البرنامج التعليمي وفق خصائصه المميزة نشاطا إيجابيا"[3]. ويمكن أن يتضح هذا التفاعل انطلاقا من مساعدة المتعلمين على التحول من النظام التلقيني التقليدي إلى كسب معارف في إطار بيئة تعلم متكاملة، لأنّ وظيفة التعليم عبر الوسائط التكنولوجية مقترنة أساسا بإثارة اهتمام المتعلمين[4].

كما يمكن أن يتضح هذا التّفاعل التّعليمي الرّقمي انطلاقا مما تقيمه الوسائط المتعددة من دمج للأصوات والصور وإن كان ذلك بشكل معقد إلّا أن يفرض تعاملا مبنيا على التّفاعل والتّواصل[5] وإن تعددت طرق ومناهج التّعليم، لأنها في الحقيقة ليست ثابتة ولا هي نهائيّة، وربما هذا يعطي تبريرا لعديد من البلدان التي اتبعت في سياساتها التّربوية عمليات الانخراط الفعلي في التكنولوجيا والتعويل المطلق في سياساتها على تجارب التّعليم عن

---

[1] - التّفاعلات في تعلميّة اللغات والثقافات، وقائع النّدوة الدولية الخامسة، 3و4 نوفمبر، إشراف منجية عرفة منسية تنسيق ملاك مصطفى صابر، جامعة قرطاج المعهد العالي للغات بتونس-وحدة البحث في: اللغة والأشكال الثقافيّة، مجمع الأطرش، (د.ط)، (د.ت)، ص51. ويمكن العودة إلى:
- Hymes ; Dell H, vert la compétence de communication, collection, Langues et apprentissage des langues. Paris1984.

[2] - بخصوص المكان والزمان التفاعلي يمكن العودة إلى التّفاعلات في تعلميّة اللغات والثقافات: مرجع سابق: ص51-52.

[3] - أحمد القنديل، التدريس بالتكنولوجيا الحديثة، القاهرة، عالم الكتب للنشر، 2006، ص45.

[4] - إبراهيم عبد الوكيل الفأر، تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن العشرين، ط2، القاهرة-دار الفكر العربي، 2000، ص123.

[5] - بلقاسم اليوبي، تعليم اللغة العربية للأجانب، اتجاهات وتجارب" عرض مشروع تعليم اللغة العربية عن بعد مقال ضمن مؤلف جماعي تعليم اللغات، نظريات ومناهج وتطبيقات سلسلة النّدوات 15، منشورات جامعة مولاي إسماعيل كلية الآداب والعلوم الإنسانية-مكناس مطبعة أنفوبرانت الليدو فاس، 2005، ص180.

بعد. لأنّ التجديد في الوسائل سيسهل عمليات التفاعل البناء مع ظروف المتعلمين. فكلما تقدمت الأبحاث والمناهج التّعليمية كلما ضمن التعليم التطور، ذلك أنّ الاسترسال في استنباط آليات جديدة وتكييفها حسب متطلبات التّعليم من شأنها أن تضمن التواصل الفعال وتضمن الانفتاح على التكنولوجيا. كما تضمن الرقي الفكري والحضاري لأنّ تطور الشعوب مرتبط بالرهان الأساسي على التعليم.

خاتمة:

إنّ الحديث عن التعليم في ضوء حتميّة تكنولوحية قاد أساسا إلى جملة من **النتائج**:

- لا مجال اليوم للحديث عن تعليم متطور دون وعي بالتكنولوجيا.
- إنّ الانفتاح على التكنولوجيا وتوظيفها ضمن المناهج التعليمية سيغذي عمليات التطور في الأساليب المعتمدة في التدريس والتعلم بشكل عام.
- صارت التكنولوجيا الحديثة تفرض وعيا جديدا بالأساليب والطرق التعليمية التي ستزيد من درجات الوعي لدى المعلم والمتعلم وتساهم في تطوير المهارات.
- استطاع التعليم التكنولوجي أن يشكل ميدانا جديدا افتراضيا تفاعليا.
- تعمل التكنولوجيا بشكل عام على تقليص الفجوات الزمانية والمكانية بين المتعلم والمادة المرغوب في تعلمها.
- تساهم التكنولوجيا في تسهل عمليات ابتكار أساليب جديدة وتدبر الاختلافات الحاصلة في مستوى قدرات المتعلم خاصة لحظة الاستيعاب الجيد للمعلومات. فضلا عن كونها تتيح إمكانات التّحكم في المعلومات وذلك بالسّيطرة عليها وعدم السماح لها بالانفلات.
- تعزز التّكنولوجيا التّجربة التعليمية، وذلك في إطار التشجيع على الإبداع، تنمية المهارات، وتسهيل مهارات التقييم التكويني الرقمي، وهو ما من شأن السّماح بمتابعة تطور مؤهلات المتعلم.
- يُتيح التعليم التكنولوجي فرصا لإتاحة أدوات ذكية قادرة على مراقبة الأداء وتقديم الدّعم الفوري للمتعلم.

قائمة المراجع:

- أمبارك (أحمد)، التعليم الإلكتروني في زمن كورونا، التجربة الجزائرية، تحديات ورهانات، مجلة الحكمة للدّراسات الفلسفيّة، المجلد7، العدد2، 2019.
- آيت المكي (إبراهيم)، الصورة وإنتاج المعنى بحث في سميائيات الأنساق البصريّة، كنوز المعرفة، ط1، 2023.
- التّفاعلات في تعلميّة اللغات والثقافات، وقائع النّدوة الدولية الخامسة، 3و4 نوفمبر، إشراف منجية عرفة منسية تنسيق ملاك مصطفى صابر، جامعة قرطاج المعهد العالي للغات بتونس-وحدة البحث في: اللغة والأشكال الثقافيّة، مجمع الأطرش، (د.ط)، (د.ت).
- تواتي (نور الدين)، ماكلوهان مارشال، قراءة في نظرياته بين الأمس واليوم، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعيّة، العدد العاشر- مارس.
- ثلجاوي (خميسي)، اللغة العربية وسلطة الخطاب الإفتراضي، مجلة جيل للدّراسات الأدبيّة والفكريّة العام العاشر- العدد 85، 2023.
- مباحث في اللغة والفكر وتحليل الخطاب، علاء الدين-صفاقس- تونس، ط1، 2024.
- واقع البلاغة في ضوء التحولات الرقميّة، مجلة جيل الدراسات الأدبيّة والفكريّة- العام العاشر- العدد 88، ديسمبر2023.
- سبيربر(دان)- ولسون (ديدري)، نظرية الصّلة أو المناسبة في التواصل والإدراك، ترجمة هشام إبراهيم عبد الله الخليفة، مراجعة فراس عواد معروف، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2016.
- العبد (محمد)، تعديل القوة الإنجازية، دراسة في التحليل التداولي للخطاب، ضمن كتاب، التداوليات وعلم استعمال اللغة، تنسيق وتقديم، حافظ إسماعيلي علوي، عالم الكتاب الحديث، الأردن، ط2، 2014.
- عبد الله (تماضر) والجمعة (عبد العزيز)، تأثير التدريب الفردي والتشاركي على اتقان مهارات التحول الرقمي لدى الموجهات الطلابيات واتجاهاتهن نحوه، مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي، المجلد 4، العدد 13، مسلسل العدد 113، نوفمبر 2023.
- عثمان (الشّحات سعد محمد)، مشروع مقترح في تدريب المعلمين على متابعة المستحدثات التكنولوجيّة التعليميّة في التدريس، مجلة كلية التربية بدمياط/ جامعة المنصورة، العدد السادس والأربعون، 2004.

- عميرة (سارة)، تكنولوجيات التعليم الحديثة -التعليم الإلكتروني أنموذجا، مجلة الأحمدي للدراسات اللغوية والنقدية والترجمة، المجلد 2، العدد 2، 2022.
- الفأر (إبراهيم عبد الوكيل)، تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن العشرين، ط2، القاهرة-دار الفكر العربي، 2000.
- فارس (فتحي)- الشارني (مجيد)، مداخل تعليميّة اللغة العربيّة، دار محمد علي الحامي- تونس، ط1، 2003.
- قنديل (أحمد)، التدريس بالتكنولوجيا الحديثة، القاهرة، عالم الكتب للنشر، 2006.
- اللسانيات الرقميّة تطبيقات على اللغة العربيّة، دراسات محكمة، أعمال الندوة الوطنية بكلية المتعددة التخصصات بالناظور جامعة محمد الأول، وجدة والمغرب، تنسيق وإشراف وتقديم فاطمة بولحوش، كنوز المعرفة، ط1، 2025.
- معيون (سعيد)، " التعليم الإلكتروني في الجزائر والوطن العربي"مجلة الوطن العدد 3، الجزائر 2008.
- الموسوعة الفلسفيّة العربيّة، المجلد الأول، معهد الإنماء العربي، ط1، 1986.
- اليوبي (بلقاسم)، تعليم اللغة العربية للأجانب، اتجاهات وتجارب" عرض مشروع تعليم اللغة العربية عن بعد مقال ضمن مؤلف جماعي تعليم اللغات، نظريات ومناهج وتطبيقات سلسلة النّدوات 15، منشورات جامعة مولاي إسماعيل كلية الآداب والعلوم الإنسانية-مكناس مطبعة أنفوبرانت الليدوفاس، 2005.
- **Hymes ; Dell H**, vert la compétence de communication, collection, Langues et apprentissage des langues. Paris1984.
- J. **Bonk, C.J.& Graham, C.R**: Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. San Fransico, CA: Pfeiffer Publishing.2004.
- **Sfez Lucien** : critique de la communication, Paris, Seuil, 1988.
- **Macluhan Marshall** : Pour comprendre les médias, Paris, Main, 1968.

النقد الثقافي في العصر الرقمي: المنظور والتحديات

Cultural Criticism in the Digital Age: Perspectives and Challenges

الأستاذ هشام الواعر/كلية اللغة العربية، جامعة القاضي عياض، المغرب

HICHAM ELOUAAR/Cadi Ayyad University, Faculty of Arabic Language

Abstract:

The study highlights the emergence of Arab digital literature at the beginning of the third millennium and how digital media have transformed the form of the literary text and its relationship with the reader. It argues that traditional criticism has failed to grasp this phenomenon, which necessitates employing cultural criticism as an approach capable of uncovering the social, political, and technological dimensions of digital texts. In the first section, the study explains the role of cultural criticism in reading the interactive and symbolic structures of digital literature, while the second section addresses the main challenges, including the gap between traditional and digital tools, critics' limited technical training, conceptual inconsistencies, archiving issues, and the influence of the market. The study concludes with the need to develop a multidisciplinary critical awareness that integrates literature, culture, and technology to ensure a sustainable study of Arab digital literature.

Keywords: Cultural criticism Arab digital literature, Hypertext, Interactive reader.

مستخلص:

تسلّط هذه الدراسة الضوء على ظهور الأدب الرقمي العربي مطلع الألفية الثالثة، وكيف غيّرت الوسائط الرقمية شكل النص الأدبي وعلاقته بالقارئ. وتؤكد أن النقد التقليدي لم يستطع استيعاب هذه الظاهرة، مما يستدعي توظيف النقد الثقافي باعتباره مقاربة تكشف الأبعاد الاجتماعية والسياسية والتكنولوجية للنصوص الرقمية. في المحور الأول توضح الدراسة دور النقد الثقافي في قراءة البنية التفاعلية والرمزية للنصوص الرقمية، وفي المحور الثاني تعرض أبرز التحديات، ومنها الفجوة بين الأدوات التقليدية والرقمية، ضعف التكوين التقني للنقاد، اضطراب المفاهيم، مشكلات الأرشفة، وتأثير السوق. وتخلص إلى ضرورة تطوير وعي نقدي متعدد التخصصات يجمع بين الأدب والثقافة والتكنولوجيا لضمان دراسة مستدامة للأدب الرقمي العربي.

الكلمات المفتاحية: النقد الثقافي، الأدب الرقمي العربي، النص التشعبي، القارئ التفاعلي.

مقدمة:

شهد العالم منذ نهاية القرن العشرين تحوّلاً جذرياً بفعل الثورة الرقمية، التي لم تغيّر فقط طرق التواصل والمعرفة، بل أعادت تشكيل أنماط التعبير الإبداعي، وفرضت أشكالاً جديدة من الكتابة لا تخضع لمعايير الورق وحدوده المألوفة. وفي السياق العربي بدأ الأدب الرقمي في الظهور مطلع الألفية الثالثة، متأثراً بالتطورات التقنية وانتشار الإنترنت، فبرزت تجارب روائية وشعرية توظف النص التشعبي، والصورة، والصوت، والوسائط التفاعلية، لتخلق نصاً مركباً يدمج بين الجمالية الأدبية والتقنية الرقمية.

غير أن هذا التحول النوعي في بنية النص الأدبي لم يقابله تحول مماثل في مجال النقد. فقد ظل النقد العربي – إلى حد كبير – أسير الأدوات التقليدية التي وُضعت لتحليل النصوص الورقية، وبقي يراوح مكانه لعدم مواكبته لمستجدات التحولات النصية الجديدة[1]، فكان من الصعب على هذه الأدوات أن تستوعب الخصائص البنيوية والفنية للنص الرقمي. فالنص الرقمي لا يقوم على الخطية، بل على التشعب والانفتاح على مسارات متعددة، ويعتمد على التفاعل الحيّ مع القارئ الذي يتحول بدوره إلى "شريك" في صناعة المعنى، لأن" حضوره ضروريا لإغناء

[1] - ضيف الله السعيد. إشكالات الكتابة النقدية المغاربية في مقاربة الأدب الرقمي، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مجلد 10، عدد 2، 2021، ص:38.

النص"[1] ، إذ " المبدع يدخل في علاقات تفاعلية حميمة مع المتلقي الرقمي"[2]وهو ما يغيّر طبيعة العملية الإبداعية برمتها.

من هنا تبرز الحاجة الملحّة إلى استدعاء النقد الثقافي كإطار تحليلي قادر على استيعاب هذه الظاهرة. فالنقد الثقافي لا ينظر إلى النص باعتباره بنية لغوية مغلقة فحسب، بل يتعامل معه كمنتَج ثقافي يتداخل فيه الأدبي مع الاجتماعي، السياسي، والتكنولوجي. وهو ما يمنحه مرونة كافية لفحص كيفيات تمثّل النص الرقمي للقيم والهويات، وكيف يعكس أو يفاوض الخطابات المهيمنة في المجتمع[3].

كما أن النقد الثقافي، إذا ما انفتح على أدوات التحليل الرقمي، يمكن أن يقدم قراءة مركّبة للنصوص الرقمية من حيث بنيتها التقنية (البرمجيات، الروابط التشعبية، واجهات العرض) ومن حيث خطابها الثقافي (الهوية، السلطة، الذاكرة الجماعية). وبهذه المقاربة يصبح بالإمكان تجاوز فجوة "الانبهار التقني" نحو تأسيس وعي نقدي يربط بين جماليات الشكل ومضامين الثقافة.

المحور الأول: منظور النقد الثقافي في قراءة الأدب الرقمي العربي

النقد الثقافي هو منهج تحليلي ينطلق من فكرة أن النص الأدبي ليس كياناً معزولاً أو عملاً فنياً مكتفياً بذاته، بل هو "منتج ثقافي يتفاعل مع أنساق اجتماعية وتاريخية وسياسية واقتصادية"[4]. فالنص، في هذا التصور، يُعدّ امتداداً لثقافة المجتمع، ومرآة لخطاباته المعلنة والمضمرة، ومجالاً لصراع القيم والتمثلات. وبخلاف النقد الأدبي التقليدي الذي يركّز على العناصر الجمالية واللغوية، يهتم النقد الثقافي بتفكيك البنية الأيديولوجية التي يحملها النص، وتحليل أنماط السلطة والمعنى التي ينتجها أو يعيد إنتاجها.

في سياق الأدب الرقمي العربي، يكتسب هذا المنظور أهمية خاصة، لأن النصوص الرقمية ليست مجرد إبداعات لغوية، بل فضاءات تفاعلية تتضمن أصواتاً وصوراً وروابط تشعبية وأحياناً برمجيات تحكم آلية التلقي. وهذه العناصر بما تحمله من دلالات ثقافية وتقنية تشكّل جزءاً من البنية العميقة للنص، وتؤثر في طريقة إنتاج

---

[1] - جميل حمداوي. الأدب الرقمي بين النظرية والتطبيق، ط.1، سنة 2016، ص: 28.

[2] - نفسه، ص: 17.

[3]-الغذامي، عبد الله. النقد الثقافي: قراءة في الأنساق الثقافية العربية. الدار البيضاء/ بيروت: المركز الثقافي العربي، 2005، ص 17.

[4]- نفسه، ص:17.

المعنى، فهي -كما تقول الباحثة زهور كرام- "تصبح مكونا وظيفيا بالنسبة لمنتج النص الأدبي، نظرا لأنها تصنع بنائية النص"[1].

الأدب الرقمي العربي لا يظهر في فراغ، بل يتبلور في بيئة ثقافية متشابكة تجمع بين التراث الشفهي، والتجربة الحداثية، والتأثيرات العالمية. فعلى سبيل المثال نجد بعض الروايات الرقمية العربية توظف الحكايات الشعبية أو النصوص الدينية في صيغة رقمية تفاعلية، ما يفتح أسئلة حول كيفية إعادة إنتاج التراث في بيئة تقنية حديثة، وحول حدود الأصالة والتجديد.

كما أن بعض النصوص الرقمية، مثل أعمال الروائي الأردني محمد سناجلة[2]، تنخرط في حوار نقدي مع قضايا الهوية، والمنفى، والعولمة، مستخدمة البنية التشعبية لفتح مسارات سردية متعددة أمام القارئ. هنا يصبح النقد الثقافي أداة لفحص كيف تستثمر هذه النصوص الوسائط الرقمية لتقديم رؤى ثقافية وسياسية مغايرة لما هو سائد في الأدب الورقي.

إحدى أهم إضافات النقد الثقافي في مجال الأدب الرقمي هي القدرة على تحليل العلاقة المعقدة بين الوسيط والخطاب. فالوسيط الرقمي ليس مجرد قناة محايدة، بل هو عنصر فاعل في تشكيل النص ودلالاته. ومن الأمثلة التي تؤكد ذلك:

الروابط التشعبية (Hyperlinks) يمكن أن تمثل انتقالاً بين فضاءات معرفية أو ثقافية مختلفة، ما يعكس تعددية الأصوات والمرجعيات.

الصوتيات والمؤثرات السمعية قد تستحضر بيئات ثقافية محددة، كالموسيقى التراثية أو الأناشيد الدينية، ما يضفي على النص بعداً هوياتياً واضحاً.

الصوروالفيديوهات يمكن أن تُستعمل لتقويض خطاب السلطة أو لتعزيز خطاب المقاومة الثقافية.

هنا، يتعامل النقد الثقافي مع هذه العناصر ليس فقط كإكسسوارات جمالية، بل كرموز ثقافية مشحونة بالدلالات، تتطلب قراءة واعية للسياق الذي جاءت منه والوظيفة التي تؤديها داخل النص.

---

[1] -زهور كرام. الأدب الرقمي: أسئلة ثقافية وتأملات مفاهيمية، ط.1، سنة 2009، ص:34.

[2] -في روايته "ظلال الواحد" يتبع سناجلة أسلوب الكتابة التشعبية، حيث يبتعد عن الكتابة الخطية التقليدية معتمدا على الجمع بين النصوص والمشاهد، مما يتيح للقارئ اختيار مسار يحبذه، مما يعزز التفاعل والتجربة الشخصية للقارئ.

يتجاوز النقد الثقافي في الأدب الرقمي الاهتمام بالشكل إلى البحث في الأيديولوجيا الكامنة وراء النص. فالنص الرقمي قد يقدّم نفسه كمنتج فني تفاعلي، لكنه في الوقت ذاته قد يساهم في إعادة إنتاج خطاب استهلاكي، أو ترسيخ صورة نمطية، أو نشر أيديولوجيا معينة. مثال ذلك بعض المنصات الأدبية الرقمية التي تتبنى معايير السوق في تحديد "قيمة" النصوص، مما ينعكس على طبيعة الإنتاج الأدبي نفسه.

كما يمكن أن تتبنى النصوص الرقمية مواقف نقدية تجاه السلطة أو المجتمع، مستخدمة الوسيط الرقمي لتجاوز الرقابة أو لتشكيل فضاءات بديلة للنقاش الثقافي. هنا يصبح النقد الثقافي أداة لكشف هذه الاستراتيجيات، وفهم كيف يوظف النص الرقمي إمكانات الوسيط لمساءلة البنى الثقافية المهيمنة.

يبقى التحدي الأكبر في تطبيق النقد الثقافي على الأدب الرقمي العربي هو الجمع بين الكفاءة التقنية والفهم الثقافي العميق. فالنص الرقمي قد يتضمن أكوادا برمجية أو تصميمات تفاعلية تحمل في ذاتها معنى ثقافياً لا يمكن فهمه دون إلمام بأساسيات الوسائط الرقمية، حيث " يعتمد الأدب الرقمي على منطق الرياضيات واللوغاريتم الرياضي"[1]. من هنا يبرز دور الناقد بوصفه قارئاً متعدد المهارات، يجمع بين أدوات تحليل النصوص الثقافية وفهم بنية الوسيط الرقمي الذي يحمل هذه النصوص. لأن النقلة النوعية التي حدثت بظهور الأدب الرقمي، يفرض على " القارئ أن يمتلك هو الآخر – شأنه شأن المؤلف الرقمي – نفس إمكانيات الثقافة الرقمية"[2]، وبذلك يمكن الحديث عن ناقد رقمي أيضا.

المحور الثاني: التحديات التي تواجه النقد الثقافي للأدب الرقمي العربي:

1. الفجوة بين النصوص الرقمية والأدوات النقدية التقليدية:

أحد أبرز التحديات يتمثل في أن أغلب الأدوات النقدية العربية صُممت أساسًا لتحليل النصوص الورقية الخطية، بينما يتسم الأدب الرقمي ببنية غير خطية، متعددة المسارات، ومتداخلة الوسائط، وهذا ما يفرض على القارئ الناقد "تجاوز مواثيق القراءة القائمة على التمثيل المعرفي الخطي، والتعود على التمثيل التشعبي"[3]، وهذا مايزال بعيدا عن الممارسة النقدية. فعلى سبيل المثال تُحلَّل القصيدة أو الرواية الورقية غالبًا ضمن أطر لغوية وسردية مغلقة، في حين أن النص الرقمي يفرض قراءة متشعبة تستلزم تتبّع الروابط التشعبية، وفهم بنية

---

[1] - جميل حمداوي، مرجع سابق، ص: 24.

[2] - زهور كرام، مرجع سابق، ص:38.

[3] - باعلي رشيد، الأدب الرقمي التفاعلي وتحدياته على نظرية الأدب: في جدلية القراءة والكتابة، مجلة المعرفة، العدد 29، يوليوز 2025، ص:250.

الوسيط الذي يعرض النص. هذه الفجوة تجعل كثيراً من القراءات النقدية الحالية سطحية أو منقوصة، لأنها تركز على المضمون اللغوي وتتجاهل البنية الرقمية بكل مكوناتها وخصائصها.

2. قصور التكوين التقني للنقاد:

يتطلب النقد الثقافي للأدب الرقمي إلمامًا بأساسيات الوسائط التفاعلية، وتقنيات النشر الرقمي، وحتى بعض مبادئ البرمجة البسيطة. غير أن أغلب النقاد العرب لم يتلقوا تدريبًا أكاديميًا في هذه المجالات، مما يحد من قدرتهم على قراءة النصوص الرقمية قراءة شاملة. على سبيل المثال قد يحتوي النص على برمجيات أو مؤثرات بصرية لها دلالات ثقافية، لكن الناقد غير المتمكن من الجانب التقني قد يتجاهلها أو يسيء فهمها. هذا القصور يشكل فجوة معرفية بين الإبداع الرقمي والتحليل النقدي.

3. تعدد المصطلحات واضطراب الحقل المفاهيمي:

يواجه الدارس للأدب الرقمي العربي إشكالية تعدد المصطلحات المستعملة: "الأدب الرقمي"، "الأدب الإلكتروني"، "الأدب التفاعلي"، "النص التشعبي"، وغيرها. هذا التعدد ليس مجرد مسألة لغوية، بل يعكس تباينًا في التصورات النظرية حول طبيعة النص الرقمي وحدوده. فبعض الباحثين يقصرون الأدب الرقمي على النصوص التي صُممت رقميًا منذ البداية، بينما يوسّع آخرون التعريف ليشمل أي نص أدبي يُعرض عبر وسائط رقمية. غياب الاتفاق على تعريف موحد يشكل فوضى معرفية ويؤثر على دقة التحليل النقدي، ويشكل "عثرة في مسار كل دارس يريد الخوض في هذا المضمار"[1].

4. مشكلات الأرشفة وحفظ النصوص الرقمية:

يواجه الأدب الرقمي خطر الزوال بسبب طبيعة الوسائط الرقمية سريعة التغير. بعض النصوص التي أُنتجت في بدايات الألفية اختفت أو أصبحت غير قابلة للقراءة نتيجة توقف المواقع التي كانت تستضيفها أو عدم توافقها مع البرمجيات الحديثة. هذا الوضع يمثل تحديًا حقيقيًا للنقد الثقافي، لأن غياب الأرشيف يحرم الباحثين من دراسة تطور الظاهرة على المدى الطويل. وهنا تظهر الحاجة إلى مشاريع مؤسساتية لحفظ النصوص الرقمية وتأمين الوصول إليها.

[1] - خديجة با للدمو، سؤال المنهج في النقد العربي الرقمي بحث في التصورات والآليات، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مجلد 9، 2020، ص: 407.

5. تأثير السوق والمنصات التجارية:

جعلت التحولات في النشر الرقمي المنصات التجارية مثل "واتباد" أو "كيندل" تلعب دورًا كبيرًا في تشكيل الإنتاج الأدبي الرقمي. هذه المنصات تضع أحيانًا معايير تجارية بحتة (عدد القراءات، الإعجابات، التفاعل) لتحديد قيمة النص، مما يشكل ضغطًا على المبدعين لمجاراة أذواق الجمهور الواسع على حساب التجريب الفني أو العمق الثقافي. من منظور النقد الثقافي يمثل هذا الوضع تحديًا لأنه يفرض نمطًا من الإنتاج الموجه للاستهلاك السريع، ويحد من التنوع الثقافي في النصوص الرقمية.

6. غياب الدراسات الميدانية حول المتلقي الرقمي:

يعتمد النص الرقمي على التفاعل مع القارئ، لكن الدراسات العربية التي تتناول سلوكيات القراء في البيئات الرقمية ما زالت نادرة. فالنقد الثقافي يحتاج إلى فهم كيف يتفاعل القارئ مع النص التشعبي أو مع الوسائط المتعددة، وما إذا كان هذا التفاعل يؤدي إلى تعميق الفهم أو إلى استهلاك سطحي للنص، وغياب هذه المعطيات يجعل التحليل النقدي أقرب إلى التخمين النظري منه إلى القراءة المستندة إلى بيانات واقعية.

7. الفجوة بين المبدع الرقمي والمؤسسة الأكاديمية:

لا تزال المؤسسة الأكاديمية العربية بطيئة في الاعتراف بالأدب الرقمي كحقل بحثي مستقل، وكثير من الجامعات لا تُدرج هذا النوع من الأدب ضمن مناهجها، أو تتناوله بصورة هامشية. هذا الانفصال بين الإبداع الرقمي والبحث الأكاديمي يؤدي إلى ضعف إنتاج الدراسات النقدية المتخصصة، ويترك الساحة لقراءات فردية غير ممنهجة، وذلك رغم " ظهور مؤسسات ومهرجانات محلية وجهوية ووطنية ودولية تهتم بالأدب الرقمي"[1].

خاتمة:

يكشف تحليل الأدب الرقمي العربي من منظور النقد الثقافي عن واقع مزدوج: من جهة، هناك طاقات إبداعية هائلة تستفيد من الوسائط الرقمية لتوسيع حدود التجربة الأدبية وإعادة تعريف العلاقة بين المبدع والقارئ؛ ومن جهة أخرى هناك فجوة نقدية ومعرفية ما زالت تحول دون فهم هذه التجربة بعمق. فالتحولات التي فرضتها

[1] - جميل حمداوي، مرجع سابق، ص: 53.

الرقمنة لم تعد مسألة تقنية فحسب، بل أصبحت جزءًا من البنية الثقافية للنصوص، ما يستدعي إعادة صياغة أدواتنا النقدية ومفاهيمنا النظرية.

إن تطوير نقد ثقافي ملائم للأدب الرقمي العربي يتطلب رؤية منهجية تجمع بين الحساسية الثقافية والوعي التكنولوجي، وتستفيد من خبرات متعددة التخصصات، تشمل الدراسات الأدبية، وعلوم الإعلام، والتقنيات الرقمية. كما أن سد الفجوات القائمة – سواء في التكوين الأكاديمي للنقاد أو في الأرشفة وحفظ التراث الرقمي – يمثل خطوة أساسية لتأمين دراسة مستدامة لهذا النوع من الإبداع.

في النهاية يمكن القول إن الأدب الرقمي العربي ليس مجرد امتداد عصري للأدب التقليدي، بل هو فضاء جديد للخطاب الثقافي، يعكس تحولات المجتمع العربي في زمن العولمة الرقمية. والنقد الثقافي إذا ما انفتح على هذا الفضاء بأدواته المناسبة، سيكون قادراً على كشف الأبعاد الجمالية والفكرية الكامنة فيه، والمساهمة في بلورة وعي نقدي يواكب التحولات الكبرى في المشهد الأدبي المعاصر.

قائمة المصادروالمراجع:

- كرام، زهور، الأدب الرقمي: أسئلة ثقافية وتأملات مفاهيمية، رؤية للنشر والتوزيع القاهرة، ط.1، سنة 2009.
- الغذامي، عبد الله. النقد الثقافي: قراءة في الأنساق الثقافية العربية. الدار البيضاء/ بيروت: المركز الثقافي العربي،2005.
- حمداوي، جميل، الأدب الرقمي بين النظرية والتطبيق، دار النشر الألوكة، ط.1، سنة 2016.
- السعيد، ضيف الله، إشكالات الكتابة النقدية المغاربية في مقاربة الأدب الرقمي، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مجلد 10، عدد 2، 2021،
- باللدمو، خديجة، سؤال المنهج في النقد العربي الرقمي: بحث في التصورات والآليات، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مجلد 9، 2020.
- باعلي. رشيد، الأدب الرقمي التفاعلي وتحدياته على نظرية الأدب: في جدلية القراءة والكتابة، مجلة المعرفة، العدد 29، يوليوز 2025.

جهود علماء الغرب الإسلامي النقدية في علمي النحو والقراءات القرآنية
جهود أثير الدين أبو حيان الأندلسي (ت 745 هـ) نموذجا

The Critical Contributions of Maghribi Scholars to Arabic Grammar and Qur'anic Readings:
Athir al-Din Abu Hayyan al-Andalusi (d. 745 AH) as a Model

د. هشام ميري/كلية الآداب، جامعة السلطان مولاي سليمان، بني ملال، المغرب
Dr. Hicham Miri / Faculty of Arts, Sultan Moulay Slimane University, Beni Mellal, Morocco

Abstract:

This study aims to highlight the critical contributions of scholars from the Islamic West in the fields of Arabic grammar and Qur'anic readings, through the exemplary figure of the renowned scholar Athir al-Din Abu Hayyan al-Andalusi (d. 745 AH). The research traces his critical remarks and scholarly responses to the views of al-Zamakhshari and Ibn 'Atiyyah in their respective exegeses, al-Kashshaf and al-Muharrar al-Wajiz. The focus is on analyzing these critiques in light of grammatical principles and the methodology of Qur'anic readings, while showcasing Abu Hayyan's excellence in evaluation and argumentation. The study also challenges the stereotypical portrayal of Maghribi scholars as mere transmitters or imitators, and instead presents Abu Hayyan as an original critic and exegete, through a comparative and inductive approach that combines documentation and analysis.

Keywords: Abu Hayyan al-Andalusi, Arabic grammar, Qur'anic readings, linguistic criticism, Maghribi scholars.

مستخلص:

يسعى هذا البحث إلى إبراز الجهود النقدية لعلماء الغرب الإسلامي في خدمتي علم النحو والقراءات القرآنية، من خلال نموذج العالم الجليل أثير الدين أبي حيان الأندلسي (ت 745هـ)، وذلك عبر تتبّع استدراكاته ومناقشاته النقدية لآراء الزمخشري وابن عطية في تفسيريهما "الكشاف" و"المحرر الوجيز". ويركّز البحث على تحليل هذه النقود في ضوء قواعد النحو ومنهج القراءات، مع إبراز تميّز أبي حيان في الترجيح والتعليل، ودحض الصورة النمطية التي اختزلت علماء الغرب الإسلامي في دور التلقي والتقليد، مُبيّنًا مكانة أبي حيان بوصفه ناقدًا ومفسرًا أصيلًا، عبر منهج استقرائي مقارن يجمع بين التوثيق والتحليل.

الكلمات المفتاحية :أبو حيان الأندلسي، النحو العربي، القراءات القرآنية، النقد اللغوي، علماء الغرب الإسلامي.

تقديم:

العلم أشرف مقامات العبودية، خاصة إذا كان متعلِّقاً بكتاب الله تعالى وسنة نبيّه - **صلَّى الله عليه وسلم** - فتحقيقُ العبودية لله ربِّ العالمين غاية الإنسان في هذه الدنيا التي عليها مناط التكليف، وعليها تدور رحى الرسالات السماوية كلها، وعلم التفسير من أجَلِّ العلوم وأنفعها وأشرفها لتعلقه بكلام المنَّان الرحمن؛ ولما كان الأمر كذلك، انْبَرى علماء الإسلام في شتى الأقطار وعلى مرِّ العصور لتدارس كلام ربِّ العالمين فأَفْنوا أَعمارهم، ونذروا حياتهم خدمة للكتاب المبين، فاستخرجوا دُرَرَه، واقتنصوا شوارده، ونهلوا من معينه، وارتشفوا من جنانه العذبة، فتركوا لنا تراثًا نافعًا من التفاسير العظيمة التي لا غنى لأيّ طالب علم عنها، وكان من بين هؤلاء العلماء الأفذاذ الإمام محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان الغرناطي أثير الدين أبو حيان الأندلسي (ت 745هـ) صاحب التفسير المشهور: (تفسير البحر المحيط)، الذي يعتبر من أجلِّ كتب التفسير وأرفعها وأنفعها، وقد نال إعجاب العلماء وتفضيل الفضلاء، وذلك لما فيه من الآراء الجليلة في علوم كثيرة كالنحو واللغة والفقه والبلاغة والصرف والقراءات؛ وقد نظم الإمام الصفدي قصيدة طويلة مدح فيها أبا حيان، بل جعله ثاني اثنين بعد سيبويه في علم النحو، يقول:

هَذِي الْعُلُومُ بَدَتْ مِنْ سِيبَوَيْه كَمَا *** قَالُوا وَفِيكَ انْتَهَتْ يَا ثَانِي اثْنَيْنِ[1]

ووصفه ابن الوكيل بملك النحاة قائلا:

قَالُوا أَبُو حَيَّانَ غَيْرُ مُدَافِعٍ *** مَلِكُ النُّحَاةِ فَقُلْتُ بِالْإِجْمَاعِ[2]

وهذا ليس كثيرًا على عالمٍ كأبي حيَّان، الذي ذاع صيته في علم النحو، وفَهِم علوم اللغة وأحسن توظيفها لتفسير القرآن الكريم، وفتح أبواب التأويل، لأنه لم يتحيَّز لأي مذهب، وخدم كتاب الله لسنوات طويلة من عمره.

كثيرًا ما سمعنا عن أبي حيان: المفسر والنحوي، ولم نسمع عن أبي حيان الناقد، علما أن صفة النقد تليق به، و تنطبق عليه من خلال ما انطوى عليه (البحر المحيط) من آراء وجهود نقدية جريئة، كشفت مكانة أبي حيان العلمية بصفته مفسِّرا بارزًا وناقدًا فاحصًا ومناقشًا للآراء التي ينقلها، رادًّا هذا الوجه لعلَّة الخطأ، وذاك لعلَّة الضعف، وآخر لعلَّة الابتعاد عن القواعد النحوية، متخيِّرًا من الأوجه أسلمها ومن الترجيحات أجودها، فاستحق اسم الناقد؛ لأنه ناقش ووافق وخالف وأضاف وأبدع وهو يستدرك على الزمخشري وابن عطية والحوفي في تفسير الكتاب العزيز الذي يعتبر مصدر البيان والفصاحة، أنزله الله بلسان عربي مبين، وكانت العربية طريقا لمعرفة معانيه وتَدَبُّر آياته، وقد كانت الحاجة ماسَّة إلى اتِّخاذ النحو إلى جانب علوم أخرى وسائل وذرائع للكشف عن مقاصد القرآن الدلالية التي تضمنتها تراكيبه، واستقامت به معانيه، فالله سبحانه حفظ القرآن الكريم بحفظ لغته، فبسط كل العلوم بما فيها علم النحو خدمة للغة القرآن، فسخَّر له رجالًا تَتَبَّعُوا أصوله، ودوَّنُوا قواعده. فأشرف ما صرفت إليه الهمم، وأعظم ما جال فيه الفكر وكُتِب به القلم؛ وأفضل ما اغتنم به الوقت والزمن كتابُ الله تعالى، إذ هو منبع كل علم وحكمة، ومربع كل هدى ورحمة، لا تنقضي عجائبه، يجد فيه كلّ باحث مأموله، فهو حجةُ الحجج ومصدرُ المصادر، مَنِ استمسك به فقد علقت يده بحبل متين، ومن سلك سبيله فقد سار على طريق قويم، وهدي إلى صراط مستقيم.

لهذا الموضوع أهمية الموضوع بالغة تكمن في ارتباطه بكتاب الله عزَّ وجلَّ، فالنص القرآني بسمو عباراته وعمق معانيه وترابط ألفاظه، قد فتح آفاق المعنى، فالغاية هي فهم معانيه ودقائقه، وهو هدف سام جعلنا نتعلَّق به؛ ولما كان كتابُ الله عز وجل بهذهِ المنزلة، آثرنا أن نَتَّجه نحوه لنستمطر من فرائده وأسراره، ونستروح من درر كوامنه

---

[1]- أعيان العصر وأعوان النصر، ت صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي، تحقيق: عمرو محمد عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 1430هـ-2009م، ص 207.

[2]- نفسه، ص 206.

وأغواره، وعقدنا العزم لتحقيق الرجاء بهذا المقال الذي اخترنا له عنوانا: "**جهود علماء الغرب الإسلامي النقدية في علمي النحو والقراءات القرآنية: جهود أثير الدين أبو حيان الأندلسي (ت 745 هـ) نموذجا**"؛ هذه الجهود هي في جوهرها نقود توجه بها أبو حيان على الزمخشري وابن عطية، وهي نقود بينت جانبا من منهج صاحب البحر المحيط، وإماطة القناع عن بعض ذخائر تفسيره ونفائسه، وتَكَشُّف جهود أبي حيان - أحد أبرز علماء الغرب الإسلامي - التفسيرية والنقدية من خلال علمي النحو والقراءات القرآنية، امتثالًا لقوله تعالى: ﴿**وَلِكُلٍّ وِجْهَةٌ هُوَ مُوَلِّيهَا فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ أَيْنَ مَا تَكُونُوا يَأْتِ بِكُمُ اللَّهُ جَمِيعًا، إِنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ**﴾ [سورة البقرة، الآية 147]، وقوله عزَّ وجلَّ: ﴿**لِمِثْلِ هَٰذَا فَلْيَعْمَلِ الْعَامِلُونَ**﴾ [سورة الصافات، الآية 61].

- جهود أبي حيان النقدية في علمي النحو والقراءات القرآنية:

مراجعات أبي حيان النقدية على العالمين الجليلين: الزمخشري وابن عطية:

مراجعات أبي حيان النقدية على الزمخشري: - نماذج تطبيقية:

الشاهد الأول: قال تعالى: ﴿**أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ، قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ، وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ**﴾[1].

الشاهد في الآية الكريمة ﴿**أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ**﴾، فالذي أتاه الله الملك هو النمرود صاحب الصرح ببابل؛ جاء في جامع البيان "أنَّ الذي حاج إبراهيم في ربه كان ملكا يقال له نمرود، وهو أول جبَّار تجبَّر في الأرض، وهو صاحب الصرح ببابل[2]". هذا الملك الْمُتَجَبِّر هو من تحدَّى سيدنا ابراهيم عليه السلام بالقول ﴿**أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ**﴾، فما كان من سيِّدنا إبراهيم الخليل إلَّا أن تحدَّاه بأنَّ الله ليس حاكم قوْمٍ في رقعة جغرافية من الأرض، إنَّما هو مُصَرِّف هذا الكون كلِّه، ومن ربوبيته هذه للكون أنه ربُّ الناس جميعا، فتحدَّاه إبراهيم - عليه السلام - بالمعجز اللامادي، وردَّ عليه بأدب المناظرة، فأعرض عن مجادلته مذكرا إيَّاه أن الله يأتي بالشمس من المشرق، وداعيا إيَّاه أن يأتي بها من المغرب، فكأنَّ سهمًا من السماء نزل على النمرود فأخرسه، ووضعه في تَحَيِّرٍ لا غالب بعده إلَّا ربّ السماوات والأرض.

---

[1]- سورة البقرة، الآية 257.

[2]- جامع البيان عن تأويل آي القرآن، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الشهير بالإمام أبو جعفر الطبري، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مركز البحوث والدراسات العربية والإسلامية، دار هجر، القاهرة، مصر، ط 1، 1422هـ- 2001م، المجلد 3، ص 26.

بعد تقديم هذا التفسير المقتضب، نتناول الآية: ﴿أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ﴾ من زاوية استدراك أبي حيان على الزمخشري، وندقّق النظر لِنَصل بإذن الله تعالى إلى خلاصة ذات مَزِيَّة وفائدة؛ فقد أجاز الزمخشري في هذه الآية أن يكون المصدر المؤول من (أن والفعل أتاه) منصوبا على وجهَيْن، الأول على المفعول لأجله، والثاني على الظرفية، وفي التخريج الثاني قدَّر بمحذوف (وقت)، أي (وقت أن أتاه الله الملك)، وهذا التخريج الثاني عارضه أبو حيان بقوله: "أجاز الزمخشري أن يكون التقدير (حاجَّ وقت أن أتاه الله الملك) فإن عنى أن ذلك على حذف مضاف فيمكن ذلك على أن فيه بعدًا من جهة أن المحاجة لم تقع وقت أن أتاه الله الملك إلا أن يَتَجَوَّز في الوقت فلا يحمل ما يقتضيه الظاهر من أنه وقت ابتداء إيتاء الله الملك له؛ ألا ترى أن إيتاء الله الملك إيَّاه سابق على المحاجة] ...[لأن النحويين نَصُّوا على أنه لا يقوم مقام ظرف الزمان إلا المصدر المصرح بلفظه.[1]"

يفهم من كلام أبي حيان أن النصب على الظرفية ممكن؛ لكن بشرط أن يكون على نية حذف المضاف وإقامة المضاف إليه مقامه، أو في حالة الاستثناء الآتية، قال عند قوله تعالى: "﴿وَلَا تَعْضُلُوهُنَّ لِتَذْهَبُوا بِبَعْضِ مَا آتَيْتُمُوهُنَّ إِلَّا أَن يَأْتِينَ بِفَاحِشَةٍ مُّبَيِّنَةٍ﴾[2] ... [(وهذا استثناء مُتَّصل ولا حاجة إلى دعوى الانقطاع فيه كما ذهب بعضهم وهو استثناء من ظرف زمان عام أو من علَّة كأنه قيل: (ولا تعضلوهن في وقت من الأوقات إلا وقت أن يأتين أو لا تعضلوهن لعلَّة من العلل إلا أَنْ يأتين[3]"؛ وقد عاب الشيخ محمد عبد الخالق عضيمة[4] على أبي حيان هذه المواقف المترددة، واصفًا إيَّاه بالمضطرب في أقواله، لكن المتأمل في كلام أبي حيان، يجده واضحًا، خاصَّة عندما أقرَّ بالظرفية، فقد أقرَّها بوضوح لا غبار عليها وهي: جواز الظرفية إن كان على نية حذف المضاف وإقامة المضاف إليه مقامه، وفي حالة الاستثناء، واستشهد بالآية 19 من سورة النساء؛ وفيما عدا الحالتَيْن لا يجوز أن يأتي المصدر المؤول ظرفا.

الشاهد الثاني: قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ۞ أَيَّامًا مَّعْدُودَاتٍ، فَمَن كَانَ مِنكُم مَّرِيضًا أَوْ عَلَىٰ سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِّنْ أَيَّامٍ أُخَرَ، وَعَلَى الَّذِينَ يُطِيقُونَهُ فِدْيَةٌ طَعَامِ مَسَكِينٍ، فَمَن تَطَوَّعَ خَيْرًا فَهُوَ خَيْرٌ لَّهُ وَأَن تَصُومُوا خَيْرٌ لَّكُمْ، إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ﴾[5].

---

[1]- البحر المحيط، ج 2، ص 287.

[2]- سورة النساء، الآية 19.

[3]- البحر المحيط، ج 3، ص 203.

[4]- دراسات لأسلوب القرآن الكريم، الشيخ محمد عبد الخالق عضيمة، القسم الأول، مطبعة السعادة، مصر، ط 1، 1392هـ - 1972م، ج 1، ص 204.

[5]- سورة البقرة، الآيتان 182- 183.

الشاهد في الآية الكريمة ﴿أَيَّامًا مَّعْدُودَاتٍ﴾، اجتمع جمع القِلَّة ﴿أَيَّامًا﴾ مع جمع المؤنث السالم ﴿مَّعْدُودَات﴾، ولم يقل (أَيَّامًا مَعْدُودَةً)، حتى يتناسب الجمعان في القِلَّة، ولو قال (مَعْدُودَةً)، مفردة لدلَّت على الكثرة، لأن الوصف المفرد أكثر عددًا من الوصف الجمع، والآيتان تتحدثان عن أحكام الصيام، فالمريض والمسافر لا يصومان في حالَيْ المرض والسفر؛ لما في ذلك من المشقَّة عليهما، بل يفطران ويقضيان بعد ذلك من أيَّام أُخَر إذا "حصلت الراحة[1]". قال البغوي: "وقيل المراد من قوله ﴿أَيَّامًا مَّعْدُودَاتٍ﴾، شهر رمضان[2]"، وهو تأويلُ القرطبي نفسُهُ: "والأيام المعدودات: شهر رمضان[3]"، وقيل: "صوم ثلاثة أيام من كل شهر[4]"؛ وهذا ما كان يفعل المسلمون قبل أن يفرض عليهم شهر رمضان.

بعد معرفة القصد الشرعي من الشاهد النحوي ﴿أَيَّامًا مَّعْدُودَاتٍ﴾، لابد أن نقف عند رأي كلّ من العالمَيْن الجليلَيْن أبي حيَّان والزمخشري؛ حيث اختار الزمخشري وجه انتصاب ﴿أَيَّامًا﴾ على الظرفية، "كقولك نويت الخروج يوم الجمعة[5]"؛ وهذا رأي أيَّده الزجاج، ورفضه أبو حيان(6)، مُسْتَدْرِكًا عليه بقوله: "وهذا لا يجوز، لأن تصوموا صلة لأن، وقد فصلت بين معمول الصلة وبينها بالخبر هو ﴿خَيْرٌ﴾، لِـ﴿أَنْ تَصُومُوا﴾ في موضع مبتدأ؛ أيْ وصيامكم خير لكم، ولو قلت: أن يضرب زيدًا شديد، وأن تضرب شديد زيدًا لَمْ يَجُزْ[7]". وتبعه القيسي(8)،

---

[1]- تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، الإمام السعدي، تحقيق الدكتور عبد الرحمن بن معلا اللّويحق، طبعة دار السلام، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 2، 1422هـ - 2002م، المجلد 2، ص 84.

[2]- معالم التنزيل، الحسين بن مسعود أبو محمد البغوي، حققه وأخرج أحاديثه محمد عبد الله النمر، عثمان جمعة ضميريَّة، سليمان مسلم الحرش، دار طيبة للنشر والتوزيع، الرياض، د ط، 1409هـ - 1989م، المجلد 2، ص 196.

[3]- الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، تحقيق: الشيخ هشام سمير البخاري، دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية، د ط، 1423هـ - 2003م ج 3، ص 127.

[4]- جامع البيان عن تأويل آي القرآن، الطبري، المجلد 3، ص 157.

[5]- الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، محمود بن عمر أبو القاسم الزمخشري، تحقيق: خليل مأمون شيحا، 1430هـ - 2009م، دار المعرفة، ط 3، بيروت، لبنان، ج 1، ص 251.

[6]- البحر المحيط، محمد بن يوسف الشهير بأبي حيان الأندلسي، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوض، شارك في التحقيق: زكريا عبد المجيد النوقي، أحمد النجولي الجمل، 1422هـ - 2001م، دار الكتب العلمية، ط 1، بيروت، لبنان، ج 2، ص 37.

[7]- نفسه، ص 195.

[8]- مشكل إعراب القرآن، مكي أبو محمد بن أبي طالب القيسي، تحقيق: حاتم صالح الضامن، 1408هـ - 1988م، مؤسسة الرسالة، ط 4، بيروت، ج 1، ص 120 - 121.

والأشموني([1])، والبيضاوي([2])، والسمين الحلبي([3])، والألوسي([4])، وقدَّر بعضهم فعلا مناسبًا تقديره (تصوموا) لنصب ﴿أَيَّامًا﴾([5]). وتابع أبو حيان استدراكه على الزمخشري بقوله: "أما النصب على الظرف فإنه محل للفعل، والكتابة ليست واقعة في الأيام، ولكن متعلقها هو الواقع في الأيام، فلو قال الإنسان لولده وكان وُلِدَ يوم الجمعة: سرَّني ولادتك يوم الجمعة، لم يكن أن يكون يوم الجمعة معمولا لِـ (سرَّني)، لأن السرور يستحيل أن يكون يوم الجمعة، إذ ليس بمحل للسرور الذي أسنده إلى نفسه، وأما النصب على المفعول اتِّساعا فإن ذلك مبني على جواز وقوعه ظرفًا لِـ (كُتِبَ)، وقد بيَّنا أن ذلك خطأ[6]".

واعتبر الفرَّاء أن (كُتِبَ) من الأفعال التي تنصب مفعولَيْن، فرفع الأوَّل وهو (الصيام) نائبا عن الفاعل، و﴿أَيَّامًا﴾ مفعولا به، يقول: "نصبت على أن كل ما لم تسمّ فاعله إذا كان فيها اسمان أحدهما غير صاحبه رفعت واحدا ونصبت الآخر كما تقول: (أُعْطِيَ عبدُ اللهِ المالَ)[7]". وإعراب الفرَّاء هو إعراب الأخفش نفسِهِ الذي يرى أن المعنى: "كُتِبَ الصيام أيَّامًا، شغلت الفعل بالصيام، وصارت الأيَّام كأنَّك ذكرت من فعل بها[8]"؛ وردَّ عليهما الزجاج هذا الإعراب، وذكر أنَّه لا شيء، قال: "لأن الأيام هاهنا معلقة بالصيام، وعبد الله والمال مفعولان لأعطى، فَلَكَ أن تقيم أيُّهما شئت مقام الفاعل، وليس في هذا إلا نصب الأيام بالصيام[9]"، فظاهر كلامه أنَّ ﴿أيَّامًا﴾ مفعول به للمصدر (الصيَّام)، وله رأي آخر هو: أن تكون "﴿أَيَّامًا﴾ منصوبة على الظرف، كأنه قال: كُتِبَ عليكم الصيام في هذه الأيام أيَّامًا.[10]"

---

[1]- شرح الأشموني على ألفية ابن مالك المسمى (منهج السالك إلى ألفية ابن مالك)، نور الدين أبو الحسن الأشموني، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، 1375هـ - 1955م، دار الكتاب العربي، ط 1، بيروت، لبنان، ج 2، ص 213.

[2]- أنوار التنزيل وأسرار التأويل، المعروف بِـ(تفسير البيضاوي)، ناصر الدين عبد الله بن عمر بن محمد البيضاوي، د ت، دار صادر، د ط، بيروت، لبنان، ج 1، ص 460.

[3]- الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، السمين الحلبي، تحقيق الدكتور أحمد محمد الخراط، 1406هـ-1986م، دار القلم، ط 1، دمشق، ج 1، ص 460.

[4]- روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، محمود الألوسي أبي الفضل، 1405هـ - 1985م، دار إحياء التراث العربي، ط 4، بيروت، ج 2، ص 57.

[5]- التبيان في إعراب القرآن، أبو البقاء العكبري، تحقيق: علي محمد البجاوي، 1396هـ-1976م، مكتبة عيسى البابي الحلبي وشركاه، د ط، مصر، ج 1، ص 114.

[6]- البحر المحيط، ج 1، ص 112.

[7]- معاني القرآن، الفراء، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط 2، 1980م، ج 1، ص 112.

[8]- معاني القرآن، الأخفش، تحقيق الدكتور عبد الأمير محمد أمين الورد، عالم الكتب، ط 1، 1405هـ - 1985م، ج 1، 158.

[9]- معاني القرآن وإعرابه، الزجاج، تحقيق عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب، بيروت، ط 1، 1408هـ - 1988م، ج 1، ص 218.

[10]- نفسه.

وتخريج الفرَّاء والأخفش من جعل ﴿أَيَّامًا﴾ مفعولا به، رفضه النحاس، واعتبره غير جائز؛ لأن "فيه فصلًا بين أجزاء الصلة (الصيام) و﴿أَيَّامًا﴾ بقوله: ﴿كَمَا كُتِبَ...﴾"[1]. فرأي الفرَّاء ومعه الأخفش في نظر النحاس بعيد، فلا قياس بين فعل (كتب) الذي يتعدَّى إلى مفعول واحد، وبين (أعطى) الذي ينصب مفعولَيْن.

وذهب أبو حيان في انتصاب ﴿أَيَّامًا﴾ بفعل محذوف دلَّ عليه المصدر المذكور، تقديره: صوموا أيامًا معدوداتٍ، وخطَّأ ما ذهب إليه الزمخشري من نصب ﴿أَيَّامًا﴾ على الظرفية، لأن "الظرف محل للفعل، والكتابة ليست واقعة في الأيام، لكن متعلقها - الصيام- هو الواقع في الأيام[2]"، وردَّ عليه بأنه يكفي للظرفية، ظرفية المتعلق كما في: ﴿**يَعْلَمُ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ**﴾[3] و"بأن معنى (كُتِبَ) (فُرِضَ)، وفرضية الصيام واقعة في الأيام[4]". وتجوز الوجوه التي ذهب إليها الفرَّاء[5] والأخفش[6] من أنه مفعول ثان لِـ (كُتِبَ)، على ما ذهب إليه الطبري وأبو حيان وغيرهما مِنْ نصبه بفعل مضمر مُقدَّر، لأن ما لا يحتاج لتأويل مقدَّم على ما يحتاج. وفرضية النصب على إضمار الفعل قال بها الطبري: "ونصب ﴿أَيَّامًا﴾ بمضمر من الفعل.[7]"

والراجح عندنا رأي أبي حيان مِنْ انتصاب ﴿أَيَّامًا﴾ بفعل محذوف دلَّ عليه المصدر المذكور، تقديره: صوموا أيَّامًا معدوداتٍ؛ أما ما ذهب إليه الزمخشري من نصب ﴿أَيَّامًا﴾ على الظرفية فبعيد عن المعنى وعن الصناعة النحوية، فالظرف محل للفعل، والكتابة ليست واقعة في الأيام، لكن مُتَعَلِّقة بالصيام.

الشاهد الثالث: قال تعالى: ﴿**كَيْفَ تَكْفُرُونَ بِاللَّهِ وَكُنتُمْ أَمْوَاتًا فَأَحْيَاكُمْ، ثُمَّ يُمِيتُكُمْ ثُمَّ يُحْيِيكُمْ ثُمَّ إِلَيْهِ تُرْجَعُونَ**﴾[8] .

الشاهد هنا ﴿**وَكُنتُمْ أَمْوَاتًا فَأَحْيَاكُمْ**﴾ فسَّرها ابن كثير - رحمه الله - بالإحياء من العدم، قال: "﴿**وَكُنتُمْ أَمْوَاتًا فَأَحْيَاكُمْ**﴾ أي: قد كنتم عدمًا فأخرجكم إلى الوجود، كما قال تعالى: ﴿**أَمْ خُلِقُوا مِنْ غَيْرِشَيْءٍ أَمْ هُمُ الْخَالِقُونَ**﴾

---

[1]- إعراب القرآن، أبو جعفر النحاس، تحقيق: زهير غازي زاهد، عالم الكتب، ط 2، 1405هـ، ج 1، ص 284.

[2]- البحر المحيط، ج 1، ص 38.

[3]- سورة التغابن، الآية 4.

[4]- روح المعاني، ج 2، ص 57.

[5]- معاني القرآن، الفراء، ج 1، ص 112.

[6]- معاني القرآن، الأخفش، ج 1، ص 158.

[7]- جامع البيان عن تأويل آي القرآن، الطبري، المجلد 3، ص 156.

[8]- سورة البقرة، الآية 27.

أَمْ خَلَقُوا السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بَلْ لَّا يُوقِنُونَ﴾[1]، وقال: ﴿هَلْ أَتَىٰ عَلَى الْإِنسَانِ حِينٌ مِّنَ الدَّهْرِ لَمْ يَكُن شَيْئًا مَّذْكُورًا﴾[2]، والآيات في هذا كثيرة] ... [وقال الضَحَّاك عن ابن عباس رضي الله عنهما في قوله: ﴿رَبَّنَا أَمَتَّنَا اثْنَتَيْنِ وَأَحْيَيْتَنَا اثْنَتَيْنِ﴾[3]، قال: كنتم ترابا قبل أن يخلقكم، فهذه ميتة، ثم أحياكم فخلقكم فهذه حياة، ثم يميتكم فترجعون إلى القبور، فهذه ميتة أخرى، ثم يبعثكم يوم القيامة فهذه حياة أخرى. فهذه مَيْتَتَان وحَيَاتَان.[4]"

بعد هذا التقديم التفسيري للآية، لمعرفة القصد من قوله ﴿وَكُنتُمْ أَمْوَاتًا فَأَحْيَاكُمْ﴾، حيث برع ابن كثير - رحمه الله - في بيان المَيْتَة الثانية، فَبَيَّن أحوال الناس وهم في العدم قبل خلقهم من العدم أوَّلًا ومن قبورهم ثانيا، والحال هو ما ستوضحه المقاربة النحوية، وأوجه الخلاف بين الزمخشري وأبي حيان. فالشاهد في الآية: الواو في قوله تعالى ﴿وَكُنتُمْ أَمْوَاتًا﴾، فقد ذهب الزمخشري إلى أن الواو واو الحال رغم أنها لم تقترن بِـ (قَدْ)، وهذا رأي الكوفيين والأخفش، أمَّا أبو حيان فَلَهُ ترجيح مُخَالف، يقول: "ونحن نقول إنَّهُ على إضمار (قد) كما ذهب إليه أكثر الناس، أي وقد كنتم أمواتا فأحياكم، والجملة الحالية عندنا فعلية، وأما أن نتكلَّف ونجعل تلك الجملة اسمية حتى نفرَّ من إضمار (قَدْ) فلا نذهب إلى ذلك[5]"؛ إنَّ ترجيح أبي حيان هو نفسه رأي وترجيح النحاة البصريين(6) الذين اشترطوا في جملة الحال الْمُصَدَّرَة بفعل ماض مُثبت أن تقترن بِـ(قَدْ) ظاهرة أو مقدَّرة؛ والزمخشري لم يقدِّر (قَدْ) قبل الفعل الماضي ﴿وَكُنتُمْ﴾ فتكلَّف وتعسَّف، "الواو في قوله ﴿وَكُنتُمْ أَمْوَاتًا﴾ للحال، فإن قلتَ: كيف يصحُّ أن يكون حالا وهو ماضٍ ولا يقال (جئت وقام الأمير)؛ ولكن قد قام إلَّا أن يضمر (قَدْ)؟ قلتُ: لم تدخل الواو على ﴿كُنْتُمْ﴾ وحده ولكن على جملة قوله: ﴿وَكُنتُمْ أَمْوَاتًا﴾ إلى ﴿تُرْجَعُونَ﴾"[7]؛ يُفْهَم من كلام الزمخشري أن واو الحال في قوله: ﴿وَكُنتُمْ أَمْوَاتًا﴾ لم تدخل على كنتم وحده، ولكن دخلت على الجمل الفعلية كُلِّها التي في قوله: ﴿وَكُنتُمْ أَمْوَاتًا فَأَحْيَاكُمْ، ثُمَّ يُمِيتُكُمْ ثُمَّ يُحْيِيكُمْ ثُمَّ إِلَيْهِ تُرْجَعُونَ﴾، ولم يكتف بهذا فحسب، بل تأوَّل هذه الجمل الفعلية بجملة اسمية، حتى تكون واو الحال داخلة على جملة اسمية فلا يحتاج إلى تقدير (قد)، قال: "كأنه قيل كيف

---

[1]- سورة الطور، الآيتان 34 - 35.

[2]- سورة الإنسان، الآية 1.

[3]- سورة غافر، الآية 10.

[4]- تفسير القرآن العظيم، إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي أبو الفداء عماد الدين، المشهور بِـ(ابن كثير)، تحقيق سامي بن محمد السَّلَامَة، 1420هـ - 1999م، دار طيبة، ط 2، المجلد 1، ص 212.

[5]- البحر المحيط، ج 1، ص 130.

[6]- الإنصاف في مسائل الخلاف، أبو البركات الأنباري، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة التجارية، مصر، ط 4، 1380هـ - 1961م، ج 1، ص 252.

[7]- الكشاف، ج 1، ص 269.

تكفرون بالله وقصتكم هذه وحالكم أنكم كنتم أمواتا نطفًا في أصلاب آبائكم فجعلكم أحياء ثم يميتكم بعد هذه الحياة، ثم يحييكم بعد الموت ثم يحاسبكم[1]"؛ يفهم من كلام الزمخشري عدم تقدير (قَدْ) قبل الفعل الماضي، وهو تخريج اعتبره أبو حيان متكلّف، إلّا أن رجحان التقدير أقرب للمنطق النحوي من عدم تقديره.

وفي اعتقادنا أن الأسلم للقاعدة النحوية، تقدير (قَدْ) قبل الفعل الماضي تجنبًا للتكلُّف، لأن منطق التكلف لا يجوز في الترجيح النحوي.

قال تعالى: ﴿قُل لَّا أَجِدُ فِي مَا أُوحِيَ إِلَيَّ مُحَرَّمًا عَلَىٰ طَاعِمٍ يَطْعَمُهُ إِلَّا أَن يَكُونَ مَيْتَةً أَوْ دَمًا مَّسْفُوحًا أَوْ لَحْمَ خِنزِيرٍ فَإِنَّهُ رِجْسٌ أَوْ فِسْقًا أُهِلَّ لِغَيْرِ اللَّهِ بِهِ، فَمَنِ اضْطُرَّ غَيْرَ بَاغٍ وَلَا عَادٍ فَإِنَّ رَبَّكَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾[2].

الشاهد في الآية الكريمة ﴿فِسْقًا﴾؛ أي ما ذبح المشركون، يقول السيد قطب - رحمه الله - : "أو إلا أن يكون ﴿فِسْقًا﴾، يعني بذلك: أو إلا أن يكون مذبوحًا ذَبَحَهُ ذابحٌ من المشركين من عَبَدَة الأوثان، فذكر اسم وثنه، فإن ذلك الذبح فسقٌ نهى الله عنه وحرّمه، ونهى من آمن به عن أكل ما ذبح كذلك، لأنه ميتة[3]"

فهل ﴿فِسْقًا﴾ معطوفة على المنصوب قبله (لحمَ خنزير)؟ أم مفعول له قُدِّمَ على عامله (أُهِلَّ)؟ ويكون التقدير في الوجه الثاني، كما قال الزمخشري: "ويجوز أن يكون مفعولا له من أُهِلَّ لغير الله به فسقًا[4]". وهذا هو الوجه الثاني الذي أجازه الزمخشري، وهو موضع خلاف؛ أما الوجه الأوّل: ﴿فِسْقًا﴾، معطوف على المنصوب قبله، الذي أجازه فلا ضَيْر، فقد وافقه أبو حيان ومعه جماعة من النحاة كالأنباري([5])، والزجاج([6])، واستدرك صاحب البحر المحيط على الزمخشري في تخريج المفعول له، بقوله: "وهذا إعراب مُتَكلِّف جدًّا وتركيب على الإعراب خارج عن الفصاحة وغير جائز في قراءة([7]) من قرأ ﴿إِلَّا أَن يَكُونَ مَيْتَةً﴾ بالرفع، فيبقى الضمير فيه (به) ليس له ما يعود

---

[1]- نفسه.

[2]- سورة الأنعام، الآية 146.

[3]- في ظلال القرآن، طبعة جديدة منقحة تنشر للمرة الأولى، السيد قطب، دار الشروق، القاهرة، الطبعة الشرعية الثانية والثلاثون، مصر، 1423هـ-2003م، ج 8، ص 1225.

[4]- الكشاف، الزمخشري، ج 2، ص 58.

[5]- البيان في غريب إعراب القرآن، أبو البركات بن الأنباري، تحقيق: د طه عبد الحميد طه، مراجعة مصطفي السقا، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، د ط، 1400هـ - 1980م، ج 1، ص 347.

[6]- معاني القرآن وإعرابه، الزجاج، ج 2، ص 300.

[7]- هذه قراءة ابن عامر (ميتةٌ) بالرفع/ ينظر: القراءات السبعة في القراءات، ابن مجاهد، تحقيق الدكتور شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، ط 2، 1400هـ، ص 272.

عليه، ولا يجوز أن يتكلَّف محذوف حتى يعود الضمير عليه، فيكون التقدير أو شيء أُهِلَّ لغير الله به؛ لأن مثل هذا لا يجوز إلاَّ في ضرورة الشعر."[1]

الوجهَ الثاني الذي أجازه الزمخشري حين أعرب ﴿فِسْقًا﴾ مفعول له قدِّم على عامله ﴿أُهِلَّ﴾، والفعل ﴿أُهِلَّ﴾ معطوف على ﴿يَكُونَ﴾ لم يقبل به أبو حيان واعتبره بعيدًا عن قواعد النحو، لأن الأصل أن يعطف على السابق لا على اللاحق.

الشاهد الرابع: قال تعالى: **﴿فَإِذَا قَضَيْتُم مَّنَاسِكَكُمْ فَاذْكُرُوا اللَّهَ كَذِكْرِكُمْ آبَاءَكُمْ أَوْ أَشَدَّ ذِكْرًا فَمِنَ النَّاسِ مَن يَقُولُ رَبَّنَا آتِنَا فِي الدُّنْيَا وَمَا لَهُ فِي الْآخِرَةِ مِنْ خَلَاقٍ﴾**[2].

اختلف أهل التأويل في صفة (ذكر القوم آباءهم)، الذين أمرَهم الله أن يجعلوا ذكرهم إياه **﴿كَذِكْرِكُمْ آبَاءَكُمْ أَوْ أَشَدَّ ذِكْرًا﴾**، واستقر الرأي على عادات الجاهلية وافتخارها بآبائها، ومع الوضع الجديد - دخول الإسلام - صار الشُّكر والتعظيم لله الواحد الأوحد، حيث "كان العرب يوم النحر حين يفرغون يتفاخرون بفعال آبائهم، فأمروا بذكر الله عزَّ وجلَّ مكان ذلك[3]". فأراد الله سبحانه أن ينهي هذا التفاخر بالآباء والأجداد، ليجعل التفاخر ذاتيا من صنع الحاضر، لا فخرا من صنع العظام التي في القبور.

فالشاهد هنا **﴿أَشَدَّ ذِكْرًا﴾**، هل ﴿ذِكْرًا﴾ تمييز وقع بعد اسم التفضيل ﴿أَشَدَّ﴾؟ أم معطوفًا على آبائكم؟ أم منصوبًا بإضمار فعل الكون؟ لمعرفة أرجح التخريجات، لابد من سرد بعض أقوال النحاة، فالزمخشري يعرب ﴿ذِكْرًا﴾ "معطوفًا على الضمير المجرور بالمصدر[4]"؛ بمعنى: أو أشدّ ذكرا من آبائكم، على أن ذكرا من الفعل المذكور؛ واستدرك عليه أبو حيان قائلًا: "أنك إذا عطفت أشد على آبائكم كان التقدير: أو قوما أشد ذكرا من آبائكم، فكان القوم مذكورين، لأنه جاء بعد أفعل الذي هو صفة للقوم، ومعنى قوله: من آبائكم أي من ذكركم لآبائكم[5]". يتَّضح أن رأي الزمخشري لم يقبل به أبو حيان الذي أعرب ﴿ذِكْرًا﴾ تمييزا، لأنها وردت بعد اسم التفضيل ﴿أَشَدَّ﴾، وهذا الرأي عزَّزه صاحب التبيان بقوله: ﴿ذِكْرًا﴾: تمييز، وهو في موضع مشكل وذلك أن أفعل

---

[1]- البحر المحيط، ج 4، ص 243.

[2]- سورة البقرة، الآية 199.

[3]- جامع البيان عن تأويل آي القرآن، الطبري، المجلد 3، ص 538.

[4]- هذا الترجيح للزمخشري كما جاء في البحر المحيط، ج 2، ص 306.

[5]- البحر المحيط، ج 2، ص 307.

تضاف إلى ما بعدها إذا كان من جنس ما قبلها، كقولك: ذكرك أشد ذكر، ووجهك أحسن وجه؛ أي أشد الأذكار أحسن الوجه.[1]"

والمنصوب على التمييز هو من جرى عليه (أفعل) لا سببه، والذي يقوّي تخريج التمييز، قول صاحب شرح الكافية: "هو أشجع الناس من رجل، وهما خير الناس من اثنين، كما تقول: حسبك بزيد رجلا ومن رجل، قال الله تعالى: ﴿فَاللَّهُ خَيْرٌ حَافِظًا﴾[2] انتصب حافظا على التمييز؛ أي خير من حافظ، فهو والجر سواء، نحو خير حافظٍ وخير حافظًا، فهو حافظ في الوجهَيْن[3]"؛ وانتصاب ﴿ذِكْرًا﴾ على التمييز قال به ابن كثير - رحمه الله - "ولهذا كان انتصاب قوله: ﴿أَوْ أَشَدَّ ذِكْرًا﴾ على التمييز، تقديره كذكركم آباءكم أو أشدّ منه ذكرًا[4]". ومثل ﴿أَشَدَّ ذِكْرًا﴾ قوله تعالى: ﴿كَالْحِجَارَةِ أَوْ أَشَدُّ قَسْوَةً﴾(5) وقوله: ﴿يَخْشَوْنَ النَّاسَ كَخَشْيَةِ اللَّهِ أَوْ أَشَدَّ خَشْيَةً﴾.[6]

فالأسلم عندنا رأي أبي حيان من نصب ﴿ذِكْرًا﴾ على التمييز، لأنها وردت بعد اسم التفضيل ﴿أَشَدَّ﴾، أما تخريج الزمخشري القائل بالإضافة، فلا يستقيم هنا حسب استدراك أبي حيان، لأن أفعل تضاف إلى ما بعدها نحو: فضل الله أحسن الرجالِ، وأحسن رجلٍ، وإن لم يكن من جنس ما قبلها وجب نصبه، نحو: جاد الله أحسن وجهًا. فلما جاء ﴿ذِكْرًا﴾ منصوبًا بعد ﴿أَشَدَّ﴾ كان لابدَّ من إعرابها على التمييز بعد فعل التفضيل الذي هو وصف في المعنى.

الشاهد الخامس: قال تعالى: ﴿كُتِبَ عَلَيْكُمْ إِذَا حَضَرَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ إِن تَرَكَ خَيْرًا الْوَصِيَّةُ لِلْوَالِدَيْنِ وَالْأَقْرَبِينَ بِالْمَعْرُوفِ، حَقًّا عَلَى الْمُتَّقِينَ﴾[7].

في الآية الكريمة تنبيه للمسلمين، وما ينبغي القيام به تُجاه الوصية وذوي الحقوق، وابتدأت الآية بفعل ﴿كُتِبَ﴾، وهو الفعل نفسه الذي ابْتُدِئ به في الآية 182 من سورة البقرة، قال تعالى: ﴿كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ﴾(8)، فجعل فريضة الصوم في كفَّة، وعدم ظلم ذوي الحقوق فيما يرثونه في كفَّة مماثلة، فأتى بِـ (إذا حضر) ولم يقل

---

[1]- التبيان في إعراب القرآن، العكبري، ص 53.

[2]- سورة يوسف، الآية 64.

[3]- شرح كافية ابن الحاجب، رضي الدين الإستراباذي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 3، 1402هـ - 1982م، ج 2، ص 73.

[4]- تفسير القرآن العظيم، ابن كثير، المجلد 1، ص 557.

[5]- سورة البقرة، الآية 73.

[6]- سورة النساء، الآية 76.

[7]- سورة البقرة، الآية 179.

[8]- سورة البقرة، الآية 182.

(إن حضر)، لأن (إذا) تستعمل فيما هو كثير وواجب، أما (إن) فغالبا ما تستعمل للقلّة وعدم تحقُّق الأمر، و(إنْ) و(إذَا) فصَّل فيهما ابن هشام[1] في المغني؛ فما دلالة قوله تعالى: ﴿**فَإِذَا جَاءتْهُمُ الْحَسَنَةُ**﴾[2] بِـ (إذَا)، وليس بِـ (إنْ)؟ ولم عرفت الحسنة ولم تنكر؟، و ﴿**وَإِنْ تُصِبْهُمْ سَيِّئَةٌ**﴾[3] بِـ (إنْ)، وليس بِـ (إذا)؟ ولم جاءت ﴿**سَيِّئَةٌ**﴾ نكرة ولم تعرف؟ الجواب يكون من جنس الحسنة والسيئة؛ لأن الحسنة وقوعها كالواجب لكثرته واتِّساعه، وأمَّا السيئة فلا تقع إلا في الندرة ولا يقع إلَّا شيء منها، فوقوع الحسنة راجح، ووقوع السيئة مرجوح لكونه نادراً.

وقد سمعت الشيخ الشعراوي - رحمه الله - في إحدى محاضراته، وهو يتحدَّث عن تعريف الحسنة وتنكير السيئة، فتعريف الحسنة وذكرها مع أداة التحقيق (إذا) لكثرة وقوعها، وتنكير السيئة وأتى بها مع حرف الشك (إنْ) لندرتها؛ والحال أن استعمال (إذا) في الآية موطن الشاهد أنسب مع مقام الموت الذي ينتظر الوصي وهو يحتضر، فلا ريب في تحقق الموت الذي ينتظر، فكان استعمال (إذَا) الراجحة الوقوع أنسب من (إنْ) غير المرجوحة الوقوع؛ فلا يصحّ أن تقول :(إنْ غَرُبَتِ الشَّمْسُ أَزُرْكَ)؛ لأن غروب الشمس مؤكد كالموت المؤكد الذي ينتظر المُوصي.

والفعل (حضر) أكثر مناسبة لسياق الآية من أي فعل آخر، كَ (جَاءَ أَوْ أَتَى...) ودلالة استعمال الفعل (حضر) في الآية فيه دلالة القرب الشديد، وشدَّة القرب ظاهرة في الآية، فالموقف موقف احتضار، حيث الموت وكل ذوي القربى أقرب لهذا الموصي الذي يحتضر ويقترب من الموت المؤكد، والقرب كذلك عُبِّر عنه بتقديم المفعول (أحدكم) على الفاعل (الموت) اهتمامًا بالمُوصي حتى يقدم وصيته وبعدها يتحقَّق الموت.

والإمام الطبري - رحمه الله - قرّب الآية من حيث اللغة والمعنى بقوله: "﴿**كُتِبَ عَلَيْكُمْ**﴾ فُرِض عليكم، أيها المؤمنون الوصية، ﴿**كُتِبَ عَلَيْكُمْ إِذَا حَضَرَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ إِن تَرَكَ خَيْرًا**﴾، والخير: المال، ﴿**لِلْوَالِدَيْنِ وَالْأَقْرَبِينَ**﴾ الذين لا يرثونه، ﴿**بِالْمَعْرُوفِ**﴾: وهو ما أذن الله فيه وأجازه في الوصية ممَّا لم يتجاوز الثلث، ولم يتعمَّد الموصي ظُلم ورثته، ﴿**حَقًّا عَلَى الْمُتَّقِينَ**﴾: يعني بذلك: فرض عليكم هذا وأوجبه، وجعله حقًّا واجبا على من اتَّقى الله فأطاعه أن يعمل به] ... [فإنْ هو فرَّط في ذلك فلمْ يُوصِ لهم، أيكون مضيِّعًا فرضًا يحْرَج بتضييعه؟] ...[فأعلم أنَّه قد كتبه علينا وفرَضَه.[4]"

---

[1]- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، جمال الدين ابن هشام المصري الأنصاري، تحقيق: فخر الدين قباوة، دار اللباب، ط 2، اسطنبول، تركيا، ط 2، 1439هـ - 2018م، ص - 51 - 52 - 53 و131 - 132.

[2]- سورة الأعراف، الآية 130.

[3]- سورة النساء، الآية 77.

[4]- جامع البيان عن تأويل آي القرآن، الطبري، المجلد 2، ص - ص 120 - 121.

بعد هذا الاستهلال الجامع لتفسير الآية، حيث استعمل فيه فعل (حضر) دون غيره بين أن ﴿حَقًّا﴾ بمعنى الفرض والواجب على المسلمين، وأن المفرِّط في الوصية كأنه ترك فرضًا من الفرائض الخمس؛ لنأتي على الشاهد النحوي، وبالتدقيق في ﴿حَقًّا﴾، بَيْنَ مَنِ اعتبرها مصدرا مؤكدا، ومَنْ جعلها في موضع صفة، وهذا رأي أبي حيان، قال: "انتصب ﴿حَقًّا﴾ على أنه مصدر مؤكّد لمضمون الجملة، أي: حقَّ ذلك ﴿حَقًّا﴾، قاله ابن عطية[1] والزمخشري[2]، وهذا تأباه القواعد النحوية؛ لأن ظاهر قوله: ﴿عَلَى الْمُتَّقِينَ﴾ أن يتعلق (على) بِـ ﴿حَقًّا﴾، أو يكون في موضع الصفة له، وكلا التقديرَيْن يخرجه عن التأكيد، أما تعلُّقُهُ به فلأنَّ المصدر المؤكد لا يعمل، وإنما يعمل المصدر الذي ينحل بحرف مصدري والفعل أو المصدر الذي هو بدل من اللفظ بالفعل، وذلك مطَّرد في الأمر والاستفهام على خلاف في هذا الأخير على ما تقرر في علم النحو، وأما جعله صفة لِـ ﴿حَقًّا﴾؛ أَيْ: حقًّا كائنا على المتقين، فذلك يخرجه عن التأكيد، لأنه إذ ذاك يتخصص بالصفة]...[والأولى عندي أن يكون مصدرا من معنى كتب؛ لأن معنى كُتِبَت الوصيةُ؛ أي: وجبت وحقَّت، فانتصابه على أنه مصدر على غير الصَّدر كقولهم: (قعدتُ جلوسًا)."[3]

اِسْتِدْرَاكُ أبي حيان على الزمخشري، نابع من مخالفة الزمخشري للقواعد النحوية، لأن إعراب ﴿حَقًّا﴾ مصدرا مؤكدا ترفضه القواعد، فالجار والمجرور ﴿عَلَى الْمُتَّقِينَ﴾ إما أن يتعلَّق بالمصدر وإمَّا أن يكون في موضع الصفة له، والأمران معا لا علاقة لهما بالتأكيد، فالمصدر المؤكد لا يعمل وأمَّا الوصف فَيُخرِجه عن التأكيد.

إن حُجَّة أبي حيان في هذا التخريج نابعة من المصدر المؤكد الذي لا ينحلُّ بحرف مصدري وفعل، وإنما يعمل المصدر الذي ينحل بحرف مصدري وفعل، أو المصدر الذي هو بدل من اللفظ بالفعل؛ وما يُعَزِّز هذا الرأي، تقدير ابن يعيش في شرح المفصل: "وإنما يعمل من المصادر ما كان مقدرا بأن والفعل قولك: (أعجبني ضربُ زيدٍ عمرًا) وتقديره: (أن ضرب زيدٌ عمرًا)، فأما إذا كان مؤكدا لفعله أو عاملا فيه الفعل الذي أخذ منه على وجه من الوجوه لم يعمل؛ لأنه لا يقدر بأن والفعل نحو قولك: (ضربتُ زيدًا ضربًا والضربَ الشَّديد)؛ لأنه لا يحسن أن تقول فيه: (ضربت زيدًا أن ضربت زيدًا)، فأما قولهم في الأمر (ضربًا زيدًا) فكثير من النحويين يقولون العامل في (زيد) ضربًا،

---

[1]- المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، ابن عطية، تحقيق عبد الله بن إبراهيم الأنصاري، والسيد عبد العال السيد إبراهيم، الدوحة، ط 1، 1405هـ - 1985م، ج 1، ص 504.

[2]- الكشاف، ج 1، ص 334.

[3]- البحر المحيط، ج 2، ص - ص 21 - 22.

والذي عليه المحققون أن العامل فيه الفعل الذي نصب المصدر وتقديره: (اضربْ ضربًا زيدًا) ولا يبعد عندي أن يكون هذا المصدر عاملا في (زيد) لنيابته عن الفعل لا بحكم أنه مصدر."[1]

فإعراب ﴿حَقًّا﴾ على أنه مفعول مطلق لفعل محذوف لا يجوز في اعتقادنا، وإنما الرأي الأقرب ما ذهب إليه أبو حيان وعزَّزه ابن يعيش، أي: أن المصدر من معنى كتب، وكتب كوجب وحقَّ، وكأنَّ التقدير: (كُتِبَتِ الوصيَّةُ حقًّا)، تماما كما لو قلنا: (وقفتُ قيامًا)، أو (قعدتُ جلوسًا)، وهو المثال الذي استشهد به أبو حيان في استدراكه على الزمخشري في مسألة ﴿حَقًّا﴾.

مراجعات أبي حيان النقدية على ابن عطية: - نماذج تطبيقية:

الشاهد السادس: قال تعالى: ﴿**فَلَمَّا أَلْقَوْا قَالَ مُوسَىٰ مَا جِئْتُمْ بِهِ السِّحْرُ ۖ إِنَّ اللَّهَ سَيُبْطِلُهُ ۖ إِنَّ اللَّهَ لَا يُصْلِحُ عَمَلَ الْمُفْسِدِينَ**﴾] يونس الآية 81[.

ذكر ابن عطية أن (أل) في السحر (للعهد الذكري؛ لتقدم النكرة في قوله تعالى: (**قالوا إن هذا لسحر مبين**) سورة يونس، الآية 76.

ورده أبو حيان بأن شرط ذلك أن يكون المعرف بـ أل هو النكرة المتقدمة في المعنى؛ ولذلك يصح أن نأتي بضميره بدله، نحو: زارني رجل فأكرمت الرجل، وزارني رجل فأكرمته. و(السحر) هنا ليس السحر الذي في قولهم (إن هذا لسحر)؛ لأنهم أخبروا عن معجزة موسى - عليه السلام - بذلك، و(السحر) محل النقاش أخبر به موسى - عليه السلام - عما جاء به السحرة ، فاختلف المدلولان؛ لذلك لا يصح أن نأتي بـ (الضمير) هنا بدل السحر ، فيكون عائدا على(إن هذا لسحر مبين)[2].

وذكر السمين أن ابن عطية أراد السحر المتقدم في اللفظ لا المعنى، ولكن لما أُطلق عليهما لفظ السحر جاز أن يقال ذلك، ويدل عليه أنهم قالوا في قوله تعالى: (والسلام علي) [سورة مريم، الآية 32]، إن الألف واللام للعهد، لتقدم ذكر السلام في قوله تعالى: (وسلام عليه)، [سورة مريم، الآية 15]، وإن كان السلام الواقع على عيسى- عليه السلام - غير السلام الواقع على يحيى - عليه السلام - لاختصاص كل سلام بصاحبه من حيث اختصاصه به".

---

[1]- ابن يعيش، شرح المفصل، 1422 هـ - 2001م، دار الكتب العلمية – ط 1، بيروت، ج 6، ص 59.

[2]- البحر المحيط، أبو حيان، ج 5، ص 182.

ذكر النحاة أن (أل) المعرفة تكون للعهد، وهو ثلاثة أنواع : ذكري، وذهني؛ أي حاضرا في العلم ،كقوله تعالى: (إذ هما في الغار) سورة التوبة، الآية 40، والنوع الثالث حضوري؛ أي حاضرا مبصرا، كقولك: القرطاس لمن سدد سهما.

فالعهد الذكري: وهي التي يتقدم لمصحوبها ذكر، كقوله تعالى: (**كما أرسلنا إلى فرعون رسولا * فعصى فرعون الرسول**) سورة المزمل، الآيتان 15 - 16.

وفائدتها التنبيه على أن مصحوبها هو الأول بعينه؛ إذ لو جيء به منكَّرا لتوهَّم أنه غيره، وعلامتها: أن يسد الضمير مسدها مع مصحوبها. وبناء على ما سبق، فأبو حيان أصاب – في تقديرنا - في رد قول ابن عطية؛ لأن المدلولين مختلفان معنى، وقد نص النحاة على اشتراط اتحادهما معنى كما تقدم.

الشاهد السابع: قال تعالى: ﴿**وَتَفَقَّدَ الطَّيْرَ فَقَالَ مَا لِيَ لَا أَرَى الْهُدْهُدَ أَمْ كَانَ مِنَ الْغَائِبِينَ**﴾ سورة النمل، الآية 20.

الشاهد في الآية ﴿**أَمْ كَانَ مِنَ الْغَائِبِينَ**﴾؛ قال البغوي: "فنزل سليمان منزلا فاحتاج إلى الماء فطلبوا فلم يجدوا، فتفقد الهدهد ليدل على الماء، فقال: ما لي لا أرى الهدهد، على تقرير أنه مع جنوده، وهو لا يراه، ثم أدركه الشك في يبته ، فقال: (أم كان من الغائبين) يعني أكان من الغائبين ؟ والميم صلة ، وقيل: (أم) بمعنى(بل)، يرى ابن عطية أن الاستفهام الذي في قوله (مَا لِيَ) ناب مناب الألف التي تحتاجها (أم).[1]

ويرى أبو حيان أن ظاهر كلام ابن عطية دال على أنه يرى أن (أم) - هنا - متصلة، وأن الاستفهام الذي في قوله: (مَالِيَ) ناب مناب ألف الاستفهام، فمعناه أغاب عني الآن، فلم أرَهُ حال التفقُّد، أم كان ممن غاب قبل، ولم أشعر بغيبته؟

ويرى أن (أم) في هذه الآية هي المنقطعة؛ لمفارقتها شرط المتصلة، وهو تقدم همزة الاستفهام[2].

حصر (أم) في المتصلة والمنفصلة مذهب أكثر النحويين([3])، وللتفرقة بينهما إليك ما يلي:

---

[1]- المحرر الوجيز، ج 4، ص 255.

[2]- البحر المحيط، ج 7، ص 83.

[3]- الكتاب، سيبويه، ج 3، ص 169.

أولا: أم المتصلة: وهي المعادلة لهمزة الاستفهام[1]، وتأتي على تقدير (أيهما) وسميت متصلة لأن ما قبلها وما بعدها لا يستغني أحدهما عن الآخر[2]، ولا تكون إلا فيما يستعمل لفظ الاستفهام فيه، سواء أكان الكلام على معنى الاستفهام أم لا.[3]

قال سيبويه: "هذا باب (أم) إذا كان الكلام بها بمنزلة (أيهما وأيهم)، وذلك قولك: أزيد عندك أم عمرو؟ وأزيدًا لقيت أم بشْرًا؟ فأنت مُدَّعٍ أن عنده أحدهما؛ لأنك إذا قلت: أيُّهما عندك، وأيُّهما لقيت؟ فأنت مدَّعٍ أن المسؤول قد لقي أحدهما، أو أن عنده أحدهما، إلا أن علمك قد استوى فيهما لا تدري أيهما هو"[4].

وبين (أم) المتصلة كما ذهب ابن عطية، و(أم) المنقطعة، وهو رأي أبي حيان، يغلب في معنى الآية فرضية الانقطاع لانعدام شرط أساس في (أم) المتصلة، وهو شرط تقدم همزة الاستفهام.

خلاصة:

لَمْ يكن أبو حيان في بحره جامعًا ومُفَسِّرًا فحسب، بل كان ناقدًا فاحصًا يناقش الآراء التي ينقلها على الزمخشري وابن عطية، ويدلي برأيه فيما ينقل، فيردّ هذا الوجه لأنه خطأ، مثل قوله: "(فإنه نزَّلَه) ليس هذا جواب الشرط[...] وهو خطأ لما ذكرناه"[5]، أو ضعيف كقوله: "وهذا ضعيف، إذ ليس من مواضع إضمار الفعل"[6]، وآخر لأنَّه لا يجوز، كقوله: "وهذا الذي ذكره لا يجوز، لأنه فصل بين الصفة والموصوف بأجنبي"[7]، أو متكلِّف، كقوله: "وهذا إعراب متكلِّف جدًّا وتركيب على هذا الإعراب خارج عن الفصاحة وغير جائز"[8]، ونوع غير صحيح، كقوله: "أجاز نصبه على المفعول به ليس بصحيح."[9]

وتكمن أهم **الخلاصات** المتوصل إليها في:

---

[1]- شرح المفصل، ابن يعيش، ج 8، ص 97.

[2]- شرح التسهيل، ج 3، ص 359.

[3]- همع الهوامع شرح جمع الجوامع في علم العربية، السيوطي، ج 3، ص 197.

[4]- الكتاب، سيبويه، ج 3، ص 169.

[5]- البحر المحيط، ج 1، ص - ص 319 - 320.

[6]- نفسه، ج 2، ص 245.

[7]- نفسه، ج 2، ص 405.

[8]- نفسه، ج 4، ص 243.

[9]- نفسه، ج 1، ص 394.

- إخلاص أبي حيان للقراءات والدفاع عنها، بل اتَّخذها دليلًا على ترجيح ما يحتمله النص؛ فاختلاف القراءات في نصوص كثيرة يدلُّ على تعدد أوجه الإعراب بما يقتضي تنوع معاني التركيب، ويُيَسِّر فهم النص ويؤكد قُوَّة أحد الأوجه.

- تأثر أبو حيان بمنهج المفسِّرين، فجاء تحليله في علمَيْ النحو والقراءات وهو يستدرك على الزمخشري وابن عطية منبثقًا من النص القرآني، فبنى كثيرًا من الآراء التي تقوم على مقتضى بناء السياق التركيبي، غايته الوصول إلى المعنى والصنعة النحوية، وهي جميعا تناسب طبيعة بناء النظم القرآني.

- تَخيُّر أبي حيان أحسن الترجيحات وأجودها، ومن الأوجه أسلمها، فكلام الله عزوجل ينبغي أن يحمل على أحسن إعراب وأحسن تركيب، كما قال أبو حيان: "لا نسلك فيه إلَّا الحمل على أحسن الوجوه.[1]"

قائمة المصادروالمراجع:

* القرآن الكريم (وفق رواية ورش عن الإمام نافع).

- إعراب القرآن، أبو جعفر النحاس، تحقيق: زهير غازي زاهد، عالم الكتب، ط 2، 1405هـ
- الإنصاف في مسائل الخلاف، أبو البركات الأنباري، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، ، المكتبة التجارية، مصر، ط 4، 1380هـ - 1961م.
- أنوار التنزيل وأسرار التأويل، المعروف بِـ(تفسير البيضاوي)، ناصر الدين عبد الله بن عمر بن محمد البيضاوي، دار صادر، د ط، د ت.
- البحر المحيط، محمد بن يوسف الشهير بأبي حيان الأندلسي، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوض، شارك في التحقيق: زكريا عبد المجيد النوقي، أحمد النجولي الجمل، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 1422هـ - 2001م.
- البيان في غريب إعراب القرآن، أبو البركات بن الأنباري، تحقيق: طه عبد الحميد طه، مراجعة مصطفي السقا، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، د ط، 1400هـ - 1980م.

[1]- البحر المحيط، ج 1، ص 159.

- تفسير القرآن العظيم، إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي أبو الفداء عماد الدين، المشهور بِـ(ابن كثير)، تحقيق سامي بن محمد السَّلَامَة، دار طيبة، 1420هـ - 1999م.
- تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، الإمام السعدي، تحقيق عبد الرحمن بن معلا اللّويحق، طبعة دار السلام، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 2، 1422هـ - 2002م.
- التبيان في إعراب القرآن، أبو البقاء العكبري، تحقيق: علي محمد البجاوي، مكتبة عيسى البابي الحلبي وشركاه، القاهرة، مصر، د ط، 1396هـ-1976م.
- الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، تحقيق: الشيخ هشام سمير البخاري، دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية، د ط، 1423هـ - 2003م.
- جامع البيان عن تأويل آي القرآن، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الشهير بالإمام أبو جعفر الطبري، تحقيق: الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي، مركز البحوث والدراسات العربية والإسلامية، دار هجر، القاهرة، مصر، ط 1، 1422هـ - 2001م.
- دراسات لأسلوب القرآن الكريم، الشيخ محمد عبد الخالق عضيمة، القسم الأول، مطبعة السعادة، مصر، ط 1، 1392هـ - 1972م.
- روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، محمود الألوسي أبي الفضل، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط 4، 1405هـ - 1985م.
- شرح الأشموني على ألفية ابن مالك المسمى (منهج السالك إلى ألفية ابن مالك)، نور الدين أبو الحسن الأشموني، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط 1، 1375هـ - 1955م.
- شرح كافية ابن الحاجب، رضي الدين الإستراباذي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 3، 1402هـ - 1982م.
- في ظلال القرآن، طبعة جديدة منقحة تنشر للمرة الأولى، السيد قطب، دار الشروق، القاهرة، الطبعة الشرعية الثانية والثلاثون، مصر، 1423هـ - 2003م.
- القراءات السبعة في القراءات، ابن مجاهد، تحقيق شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، ط 2، 1400هـ.
- الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، السمين الحلبي، تحقيق أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق، ط 1، 1406هـ-1986م.
- الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، محمود بن عمر أبو القاسم الزمخشري، تحقيق: خليل مأمون شيحا، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط 3، د ت.

- المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، ابن عطية، تحقيق عبد الله بن إبراهيم الأنصاري، والسيد عبد العال السيد إبراهيم، الدوحة، ط 1، 1405هـ - 1985م.
- مشكل إعراب القرآن، مكي أبو محمد بن أبي طالب القيسي، تحقيق حاتم صالح الضامن، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط 4، 1408هـ - 1988م.
- معالم التنزيل، الحسين بن مسعود أبو محمد البغوي، حققه وأخرج أحاديثه محمد عبد الله النمر، عثمان جمعة ضميريَّة، سليمان مسلم الحرش، دار طيبة للنشر والتوزيع، الرياض، د ط، 1409هـ - 1989م.
- معاني القرآن وإعرابه، الزجاج، تحقيق عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب، بيروت، ط 1، 1408هـ - 1988م.

- معاني القرآن، الأخفش، تحقيق عبد الأمير محمد أمين الورد، عالم الكتب، ط 1، 1405هـ - 1985م.
- معاني القرآن، الفراء، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط 2، 1980م.
- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، جمال الدين ابن هشام المصري الأنصاري، تحقيق: فخر الدين قباوة، دار اللباب، ط 2، اسطنبول، تركيا، ط 2، 1439هـ - 2018م.

دور كفاءات المتكلّم في بناء المقصد المناسب

The Role of the Speaker's Competencies in Constructing the Appropriate Intention

د. عصام عرعاري (كلّية العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة بتونس، جامعة تونس)

D. Issam Arari, Faculty of Humanities and Social Sciences of Tunis/ University of Tunis

مستخلص:

جاء اهتمامنا بالمتكلّم وسماته التّمييزيّة وكفاءاته المختلفة منشدًّا إلى مفهوم المعنى وقضاياه وما يطرحه من إشكالات جديرة بالعناية والتّنقيب، ومواكبا للدّرس اللّغويّ عموما، حيث قورب ضمن مقاربات مختلفة منها ما يعود إلى المقاربة النّقديّة التي تشتغل على نقد الأدب بشقّيه النّظميّ والنّثريّ وكيف ينبني هذان النّصّان المهمّان في الثّقافة العربيّة، ومنها ما يعود إلى المقاربة البلاغيّة النّحويّة التي تربط بناء الخطاب بالمتكلّم الخطيب وآلة بيانه وبكلّ ما هو نحويّ نسقيّ قوامه التّركيب والنّظم بالآساس.

وبما أنّ النّحو والبلاغة هما الحقل المعرفيّ لهذه الورقة البحثيّة، فإنّنا نرى أنّ المتكلّم لا يعتبر مجرّد ناطق للأصوات والألفاظ والوحدات اللّغويّة التّركيبيّة التي فكّر فيها ووضعها خدمة لبناء خطابه فقط، بل هو أيضا الحيثيّات المحيطة والسّياق العامّ والوعاء الكبير الذي يتنزّل فيه مفهوم النّظام اللّغويّ المعرفيّ. فهو ليس طرفا مقابلا لمتلقّي الخطاب فحسب، ولكنّه أيضا جهة رسميّة ودعامة ثابتة في بناء المعنى الذي يجب أن يكون منسجما ومتلائما مع كفاءات المتلقّي، بل هو صانع الخطاب، حتى قيل فيه هو الصّائغ والحائك والباني للوحدات التّلفّظيّة، والمنجز باللّغة لأعمال لغويّة.

وتبعا لذلك نسعى إلى إفراده بهذا البحث الهادف إلى تبيان مختلف الجوانب الفكريّة والموسوعيّة والمنطقيّة واللّغوية التي تميّزه وتساعده في عمليّة بناء الخطاب وتبليغ المقاصد المناسبة.

الكلمات المفتاحية: كفاءات، المتكلّم، بناء، المعنى، المناسب.

Abstract:

Our interest in the speaker, his distinguishing features, and his various competencies came in search of the concept of meaning and its issues and the problems it poses and that deserve attention, study, and exploration, and in keeping with the linguistic lesson in general, as it was approached within various approaches, including what goes back to the critical approach that works on criticizing literature in its grammatical and prose parts, and how these two important texts are structured in arab culture, among them is what goes back to the rhetorical and grammatical approach that links the structure of the discourse to the speaker and his eloquent device and to everything that is grammatical and systematic, the basis of which is structure and systems.

Since grammar and rhetoric are the cognitive field of this research paper, we see that the speaker is not only considered a speaker of the sounds, words, and structural linguistic units that he thought about and placed in the service of constructing his speech, but rather he is also the surrounding facts, the general context, and the large vessel in which the concept of the cognitive linguistic system descends. He is not only a counterpart to the recipient of the letter, but it is also an official body and a fixed pillar in the construction of meaning, which must be consistent and compatible with the competencies of the recipient. Rather, he is the maker of discourse, to the extent that he is said that it is the goldsmith, the weaver, the builder of verbal units, and the performer of linguistic tasks in the language.

Accordingly, we seek to single him out in this research aimed at clarifying the various intellectual, encyclopedic, logical and linguistic aspects that distinguish him and help him in the process of constructing discourse and communicating appropriate objectives.

Keywords: Competencies, speaker, structure, meaning, appropriate.

1- مقدّمة:

يعتبر مفهوم المعنى أو المقصد من أبرز المفاهيم التي تتشكّل منها البنية المصطلحيّة للخطاب (discours)، فهو قضيّة فكريّة تشغل القدامى والمحدثين على السّواء، إذ بأيّ شيء تبلغه، فكلامك يكتسب قيمة الإبلاغ والفهم والإفهام. ولذلك تمّت دراسته من زوايا مختلفة للإجابة عن أسئلة من قبيل: **كيف يتشكّل؟ ومن يشكّله؟ ومن يتلقّاه ويحلّله ويفهم معانيه الصّريحة والضّمنيّة؟**

ونتيجة لهذا قاربه الباحثون العرب بمناهج متعدّدة ورؤى جديدة تبرز عمق مفهوم المعنى الذي هو قطب كلّ خطاب يروم بلوغ غايات تواصليّة إقناعيّة معيّنة. وفي هذا المجال تبرز قيمة "المتكلّم" باعتباره مُوجِدا للمعاني، وصانعا للأساليب اللّغويّة التي ينشد من خلالها محاججة المتلقّي بفكرة معيّنة أو بالأحرى التّأثير فيه من أجل تبنّي فكرة يحملها موضوع ما. ومن هذا المنطلق اهتمّ المفكّرون والنّقّاد بمختلف الجوانب التي يجب أن يتميّز بها المتكلّم حتّى يكون مبينًا، فصيحًا، مقنعًا، مُمِيلاً للأعناق، شادًّا للآذان، ومؤثّرا في الأذهان.

وتماشيًا مع هذه الأفكار تهتم الدراسة الراهنة بكلّ الجوانب اللّغويّة والفكريّة والموسوعيّة والمنطقيّة التي تبرز عمق هذه المكانة المرموقة للمتكلّم في الثّقافتين العربيّة والغربيّة. فيغدو الخطاب عملاً إنجازيًّا باللّغة وفي اللّغة، وفهمًا وإفهامًا بين متكلّمٍ ينشد التّبليغ ومتلقٍّ يسعى بكلّ ما يحمله من سمات تمييزيّة فكريّة خصوصا إلى فهم ما يُنقلُ إليه من كلامٍ، "إذ يكفي من حظّ البلاغة أن لا يُؤتى السّامع من سوء إفهام النّاطق، ولا يُؤتى النّاطق من سوء فهم السّامع"[1].

واختيار هذا الموضوع يعود إلى دافع موضوعيّ يتمثّل في مدى أهمّية المتكلّم في حياكة الخطاب وبناء المعنى بمختلف تشعّباته وأساليبه. وعليه نقول فلولا المتكلّم لما وُجد الخطاب، وما كان لوحداته الصّوتيّة والمعجميّة من دلالات ومقاصد.

وتهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن **الإشكاليّات** الآتية:

- **من هو المتكلّم؟**
- **وما هي الآليات التي يعتمدها لتشكيل خطابه؟**

---

[1]- الجاحظ، البيان والتّبيين، تحقيق عبد السّلام محمّد هارون، مكتبة الخانجي القاهرة، 1998، ط7، ج1، ص87.

– وما هي الكفاءات التي تميّزه حتّى يكون خطابه ذا معنى ومؤدّيًا لمقاصده؟

2- أهمّية المتكلّم في بناء الخطاب:

يحتلّ المتكلّم في الثقافتين العربية والغربيّة لاسيّما في النّظريّة الأدبيّة والنّحويّة والنّظريّة التّداوليّة والعرفانيّة مكانة مميّزة ومنزلة محوريّة رفيعة. فقد جاء عند **ابن منظور** قوله: "تكلّم الرّجل تكلّما وتكالما وكلّمه كلاما، وكالمه ناطقه، وكليمك الذي يكلّمك، وكالمته إذا حادثته"[1].

وعلى هذا الأساس فالمتكلّم يمثّل حسب هذا **التّعريف اللّغويّ** الذّات المحوريّة في إنتاج الخطاب وتشكيل غاياته ومقاصده. كما أنّه في العادة يعني الشّخص الذي يتكلّم وينتج قولا وينقله إلى متلقّ، وهو الذي يتلفّظ به، وصانعه ومؤسّس المعاني فيه، فهو في النّظريّة النّحويّة العامل الحقيقيّ والمتصرّف في البنية النّحوية استفهاما واستفسارا وتعجّبا وتمنّيا ونفيا وإثباتا، وفي النّظريّة الأدبيّة هو الخطيب الملقي لنسيج كلاميّ قوامه الفصاحة والبيان، وعماده اللّفظ والإشارة ومختلف الوسائل الإبلاغيّة.

أمّا **اصطلاحا** فهو "الملقي والمرسِل والباثّ لألفاظ تنضوي تحت مفهوم المتكلّم. فالكلام لا بدّ له من متكلّم، والمتكلّم عنصر من عناصر عمليّة الإرسال، فهو طرف تعتمد عليه هذه العمليّة"[2].

إنّ المتكلّم بهذا القول من أبرز أقطاب الخطاب، ومختلف المعاني المنجزة عبر اللّغة هي معانيه الكامنة في تفكيره، والمحتجبة في ذاكرته، والمنشأة بقوّة إرادته إلى المتلقّي وإلى الوجود الإنسانيّ عموما والتّواصليّ خصوصا.

وتبعا لهذا فكلّ نشوء للمعنى باللّغة وفي اللّغة هو معناه، وكلّ فصل أو وصل هو من منبته، وكلّ تأسيس لبنية كلاميّة تركيبيّة إسناديّة هو من عمله في اللّغة باعتباره العامل الحقيقيّ تقديما وتأخيرا، حذفا وذكرا، تفصيلا وإجمالا. أي أنّ اللّغة لا تنفي أو تثبت أو تتعجّب أو تنادي أو تنهى أو تجزم... بل المتكلّم هو الذي يقوم بذلك باعتباره متصرّفا في مختلف بُناها التّركيبيّة النّسقيّة. فيكون "الخطاب حدثا لغويا يرسله متكلّم أو مرسِلٌ نحو مخاطَبٍ أو مرسَلٍ إليه قصد إفادته بمعلومات أو أخبار محدّدة وباستعمال وسيلة تبليغيّة معيّنة"[3].

---

[1]- ابن منظور: لسان العرب، دار صادر بيروت-لبنان، ط1، 1990، ج3، 302.

[2]- الخفاجي بن صالح مهدي، المتكلّم وأثره في بناء القاعدة النّحويّة، كتاب سيبويه، مجلّة كلّية الآداب، جامعة بغداد، كلّية التّربية للبنات، عدد 97، ص181.

[3]- إبرير بشير: دراسات في تحليل الخطاب غير الأدبيّ، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن، 2010، ط1، ص2.

إنّ النّاظم هو الذي ينسج بعض الكلام على بعض، ويقرن بعضه ببعض أو يفصل بعضه عن بعض. وبذلك فهو الذي يتحكّم في المتلقّي فيما يستنبطه من فرضيّات ويبنيه من بنى لتفسير تسلسل المعاني الضّمنيّة وترابط دلالاتها المنطقيّة وتأويلها تأويلا تامّا صحيحا. غير أنّ كلامه يكون ذا صلة شاملة بالمحيط الخارجيّ (المقام وعناصره) الذي هو فيه بصفة عامّة، كما يكون ذا صلة بمتلقّيه بصفة خاصّة، بل هو من يقوم بذلك في نطاق المقاصد التي يكون قد افترضها مسبقا والأفكار التي يحملها عن شخصيّة هذا المتلقّي الاجتماعيّ النّوعيّ وملكاته اللّسانيّة واستعداداته الفكريّة التّأويليّة لتقبّل البناء الكلاميّ ككلّ، ذلك أنّ "كلام النّاس في طبقات كما أنّ النّاس أنفسهم في طبقات"، وعليه "ينبغي للمتكلّم أن يعرف أقدار المعاني ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين، وبين أقدار الحالات، فيجعل لكلّ طبقة من ذلك كلاما، ولكلّ حالة من ذلك مقاما، حتّى يُقسّم أقدار الكلام على أقدار المعاني، ويُقسّم أقدار المعاني على أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات"[1].

وتماشيا مع هذا يجب أن يكون عالما "بحقائق مقادير المعاني"[2]. ويكون "رابط الجأش، ساكن الجوارح، قليل اللّحظ، متخيّر اللّفظ"[3]، و"بليغا مفوّها وبيّنا"[4]، وفي هذا السّياق يبرز مفهوم "موافقة الحال". يقول **الجاحظ** معبّرا عن هذا المصطلح في **البيان والتّبيين**: "إنّ مدار الشّرف على الصّواب وإحراز المنفعة مع موافقة الحال وما يجب لكلّ مقام من المقال"[5]. لشخصيّة المتكلّم المعرفيّة والاجتماعيّة إذن دور مهمّ في بناء الفرضيّات العقليّة المنطقيّة الاستدلاليّة التي يعتمدها المتلقّي كعدّة يوظّفها في عمليّة الاستنباط والتّأويل والاستنتاج.

وفي المستوى المتعلّق بالقدرات الاستدلاليّة يمكن أن نقول إنّ المتكلّم يشكّل مقاصده ويتوجّه بها إلى متلقّ يفترض فيه مسبقا امتلاكه لعدّة مفاهيميّة وآليّات رياضيّة حسابيّة ووسائل استدلاليّة وقواعد خطابيّة بلاغيّة تمكّنه من إدراك ما يتضمّنه الكلام من معان مباشرة وغير مباشرة أو ما يعرف بـ"الاستلزام الحواريّ" الذي يعني في أبسط تعريفاته المعانيّ الضّمنيّة التي تُفهم من خلال الخطاب واعتمادا على معلومات "المحيط العرفانيّ" أي السّياق الكلاميّ.

---

[1]- الجاحظ، البيان والتّبيين، مصدر سابق، ج1، ص138.

[2]- المصدر نفسه، ج1، ص90.

[3]- المصدر نفسه، ج1، ص90.

[4]- المصدر نفسه، ج1، ص45.

[5]- المصدر نفسه، ج1، ص136.

وبهذا الاعتبار تجلّى الوعيّ الفكريّ في الثّقافة العربيّة بمكانة المتكلّم في إنشاء الخطاب. ومن أبرز ما يبرّر هذا الوعيّ هو تعدّد المصطلحات المرادفة لمصطلح المتكلّم في الاستعمال اللّغويّ، ونذكر من بينها: "الخطيب، النّاظم، الحاكي، المرسِل، المتحدِّث، النّسّاج، البنّاء، الكاتب...

وهذه المكانة المرموقة أكّدها **ابن وهب** الكاتب بقوله في مصنّفه **البرهان في وجوه البيان** بقوله: "أن يكون الخطيب (المتكلّم) أو المترسِّل عارفا بمواقع القول وأوقاته واحتمال المخاطبين به، فلا يستعمل الإيجاز في موضع الإطالة، فيقتصر عن بلوغ الإرادة، والإطالة في موضع الإيجاز فيتجاوز في مقدار الحاجة إلى الإضجار والملالة، ولا يستعمل ألفاظ الخاصّة في مخاطبة العامّة ولا كلام الملوك مع السّوقة، بل يعطي لكلّ قوم من القول حقّه بمقدارهم ويزنهم، فقد قيل لكلّ مقام مقال"[1].

يعتبر البيان والتّبيين بالنّسبة إلى المتكلّم العنصر البارز في بناء الخطاب الشّفهيّ وعلى وجه الخصوص في صناعة النّصّ الأدبيّ، يقول **عبد القاهر الجرجاني** صاحب كتابيْ "**دلائل الإعجاز في علم المعاني**" و"**أسرار البلاغة**" في هذا السّياق: "أن يكون المتكلّم في ذلك جهير الصّوت، جاري اللّسان، لا تعترضه لُكنة، ولا تقف به حُبسة"[2]، "ويكون لفظه متخيّرا فاخرا، ومعناه شريفا كريما"[3].

نستنتج من جملة هذه الملاحظات المستمدّة من الثّقافة البلاغيّة العربيّة أنّ المتكلّم يعمل على بعث ما يعرف بـ"الجودة" و"الجماليّة" على خطابه من خلال اعتماد جملة من الآليّات من أبرزها استحضار السّياق وتجلّياته والانسجام وشروطه، وقانون المناسبة وما يمليه من ضوابط، والنّحو ومختلف مستوياته الصّوتيّة والمعجميّة والتّركيبيّة والدّلاليّة. وكلّ هذه المقاييس يمكن إجمالها في مجموعة من الكفاءات أو الاعتبارات المناسبة التي تساهم في جعل الخطاب مقبولا لغة ومعنى، ومعبّرا عن أغراضه الملائمة، ومؤسّسا لما يعرف بالفائدة والإفادة.

وكلّ هذه الأفكار أجملها الباحث **فريد عوض** في مصطلح "التّعبيريّة" الذي عرّفه بقوله: "إنّ التّعبيريّة هي قدرة المتكلّم على الوفاء بحاجة الغرض المسوق له بصورة أقوى وأبلغ من غيره، وعلى وجه يفيد التّأثير المبتغى، ويصيب

---

[1]- الكاتب بن وهب، البرهان في وجوه البيان، تحقيق أحمد مطلوب وخديجة الحديثي، جامعة بغداد، 1967، ط1، ص194.

[2]- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تصحيح محمّد عبده ومحمّد محمود التّركزي، دار المعرفة للطّباعة والنّشر، بيروت-لبنان، 1978، ص5.

[3]- الجاحظ، البيان والتّبيين، مصدر سابق، ج1، ص69.

الهدف المنشود، وبعبارة أخرى نستطيع القول بأنّ التّعبيريّة إنّما تقاس بمدى ملاءمة الكلام للموقف المعيّن ودرجة مطابقته له...وإذا توفّرت للكلام أتى ثماره في التّأثير في مستمعه وحقّق الهدف من إلقائه"[1].

- **ففيم تتمثّل هذه الكفاءات؟**

- **وكيف تساهم في بناء المقصد؟**

3- كفاءات المتكلّم:

يمثّل المتكلّم عنصرا مهمّا في العمليّة التّخاطبيّة ونجاحها، بل هو أساسها، وتعتبر فصاحته في اللّغة العربيّة عبارة عن الملكة أو الطّريقة الكامنة في عقل صاحبها التي يكون بها قادرا على التّعبير عن المقصود بكلام فصيح في أيّ نوع من المعاني أو أيّ غرض من الأغراض اللّغويّة كالفخر والمدح والهجاء والرّثاء والذّمّ والشّكر والشّكوى...

وكلّ متكلّم هنا يتميّز عن غيره من المتكلّمين بجملة من الكفايات والكفاءات التي تجعله "يعمل على وصل أجزاء النّصّ بعضها ببعض، وأن يعمل أيضا على حسن التّخلّص من جزء لآخر كون النّصّ في عموميّته يتكوّن من عدّة أفكار وأغراض. وأنّ الانتقال الحسن هو الذي يوفّر القِرانَ بينها، ويوفّر أسباب التّرابط بين الأجزاء والوحدات"[2]. وتأسيسا على ما تقدّم "فدوره حركيّ وليس سكونيّا. فهو دور يقوم على إقامة الخطط واختيار المناسب منها اعتمادا على ما يقوم به من حسابات وما يفترضه من فرضيّات"[3]. فيكتسب الخطاب لاسيّما الأدبيّ خصوصا قيمة فنّية "لا تكون منفصلة عن الأديب وقدراته الخاصّة"[4].

ويمكن إجمال هذه **القدرات** في النّقاط الآتية:

أ- الكفاءة اللّغويّة (Compétence linguistique):

تعتبر اللّغة من أبرز الوسائل التّواصليّة، ذلك أنّها ملكة اجتماعيّة، وأداة للتّواصل الشّفهي، ومرآة عاكسة لصور النّشاط الفكريّ الحضاريّ للإنسان، إذ هي نتيجة حتميّة وأكيدة لكلّ أنواع الفكر البشريّ وموروثه

---

[1]- حيدر فريد عوض، سياق الحال في الدّرس الدّلاليّ: تحليل وتطبيق، مكتبة النّهضة المصريّة القاهرة (د.ط.ت)، ص38.

[2]- صدقة إبراهيم، النّصّ الأدبيّ في التّراث النّقديّ والبلاغي، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن، 2011، ط1، ص236-237.

[3]- الشّاوش محمّد، أصول تحليل الخطاب في النّظريّة النّحويّة العربيّة: تأسيس نحو النّصّ، عالم الكتب الحديث، ج2، ص905.

[4]- صدقة إبراهيم، النّصّ الأدبيّ في التّراث النّقديّ والبلاغيّ، مرجع مذكور سابقا، ص38.

الاجتماعيّ. وفي هذا المجال تعتبر اللّغة العربيّة في الثّقافة العربيّة القديمة "مجموعة من الأصوات التي يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم". ومن ثمّ نعتبرها من أبرز النّماذج الجديرة بالعناية والدّرس.

وتبعا لهذا يسعى المتكلّم إلى تنقيّتها صوتيا، وزخرفتها لفظيا، وتنظيمها تنظيما نسقيا خلاّقا يستطيع بفضله صوغ عدد لا محدود من التّراكيب للتّعبير عن غايات متنوّعة ومواقف متعدّدة تجاه مسألة ما.

إنّ الخطاب في أبسط تعريفاته هو انسجام مجموعة من البنى الصّوتيّة التي وضعت لها جماعة لغويّة جملة من الأنظمة والنّواميس التي تستجيب عموما لما يعرف بالنّسق التّركيبيّ الذي تواطؤوا عليه. فمتى يتكلّم المتكلّم فهو يحقّق أعمالا لغويّة (عمل القول، عمل مضمون القول، عمل التّأثير بالقول) تكون متأثّرة بما هو اجتماعيّ أي بما هو سياقيّ. ويعتبر الإفهام غاية كلّ متكلّم يروم الإقناع والتّأثير، ويشترط للتّعبير عن الإفهام (المعنى) أن يكون المتكلّم متحكّما في اللّغة وفي مجمل تفاصيلها ومستوياتها لاسيّما المستوى المقاصديّ الدّلاليّ خصوصا باعتباره جمّاعا للمعاني وذلك من خلال معرفة العلاقة الرّابطة بين الرّموز اللّغويّة (الدّوالّ، الحامل الحسّيّ للمعنى) والتّصوّرات الذّهنيّة أو المعاني (المدلولات)، وكذلك معرفة قواعد النّظم النّحويّ وسياقات الإنجاز والاستعمال.

إنّ كلّ ما هو لغويّ هو ملكة إنسانيّة خالصة يختصّ بها البشر عن مختلف الكائنات أوّلا. وهو أداة من أدوات الإعراب والتّعبير والبوح عن مقاصد المتكلّم وأغراضه، إذ بها يستطيع أن يتواصل مع بني جنسه ثانيا.

ومفهوم "الإبداع" أهمّ ما يجعل الكفاية اللّغويّة متميّزة، ويظهر ذلك من خلال قدرة المتكلّم على التّصرّف في عدد محدود من الأصوات والألفاظ وجعلها منتجة لعدد لامتناه من المعاني الصّريحة والضّمنيّة. ويتشكّل هذا عبر الدّراية بقواعد اللّغة المختلفة وبمستوياتها العديدة كالمستوى الصّوتيّ والاشتقاقيّ والصّرفيّ والتّركيبيّ والدّلاليّ. وبذلك تكون اللّغة آلة المتكلّم المعبّرة عن آرائه وتصوّراته وإرادته. ومختلف الأساليب اللّغوية والأعمال هي مجرّد آليّات للتّوصّل إلى معرفة ما يختلج الضّمائر ويعتصر النّفوس من استفسارات وفوائد. "وما فصاحة المتكلّم هنا إلاّ تلك الملكة التي يقتدر بها على التّعبير عن المقصود بلفظ فصيح"[1].

تكمن أهمّية المتكلّم اللّغويّة في الدّراسات الحديثة داخل عمليّة التّلفّظ نفسها، باعتباره هو الذي ينتج الكلام ويشارك في نسج وحداته أوّلا، ويسعى إلى تحليل الدّوالّ الرّمزيّة المعجميّة وفهمها لغويّا ومقاصديا تبعا لما يختزنه من مهارات وقواعد يتأسّس منها نظام لسانيّ لغويّ متكامل وبُنى اجتماعية متلائمة مع الكلام ثانيا.

---

[1]- القزويني جلال الدّين، الإيضاح في علوم البلاغة، شرح علي بوملحم، نشر دار ومكتبة الهلال، بيروت-لبنان، 1992، ط2، ج1، ص86.

إنّ الكفاءة اللّغويّة إذن مهمّة في بناء الخطاب الذي دعامته المتكلّم باعتباره هو الذي يبثّ اللّغة ويحرّكها رفعا ونصبا وجرّا وتقديما وتأخيرا وإظهارا وتقديرا، ويشارك في النّشاط الكلاميّ كطرف رئيسيّ إلى جانب المتلقّي الذي يبرز دوره كطرف ثان توجّه إليه هذه اللّغة المركّزة نظما والمُحَاكَةُ معنى، ولذلك يجب أن يقوم المتكلّم بمراعاة مختلف مميّزاته، يقول الباحث **حافظ إسماعيلي علوي** في هذا السّياق: "مراعاة حال المخاطَب تعني أن نأخذ بعين الاعتبار هويّته اللّغويّة والثّقافيّة، وأن نستحضر الظّروف الموضوعيّة وخصائصه النّفسيّة والذّاتيّة التي تحكمه وتحدّده"[1].

وبذلك لا يكون الخطاب مقنعا، إذالم يكن واضحا وقابلا للفهم. ولا يكون كذلك إلاّ إذا أخذ بعين الاعتبار كفايات المخاطَب اللّغويّة والذّهنيّة، "فمدار الأمر على إفهام كلّ طبقة بمقدار طاقتهم". وهنا تتجلّى قيمة مصطلح "الاختيار"، "الذي يؤدّي بصفة طبيعيّة إلى إبراز دور المتكلّم المسؤول عن تحقيق تلك المناسبات وصوغ الكلام على مقتضى الحالات"[2].

"إنّ وظيفة اللّغة لا تقتصر على الوصف والتّمثيل، بل تتجاوز ذلك إلى الفعل والإنجاز، فيحضر المتكلّم المقاميّ حضورا قويا في القول المنجز يدلّ على أنّه الفاعل الأوّل فيه، فهو الذي يحيل ويعيّن، وهو الذي بحضوره في مقام التّخاطب يساهم في تحديد الدّلالات المقاميّة"[3].

ومحصّلة ما سبق "أنّ القدرة اللّغويّة تضمّ دوالّ نصّية ومقاليّة وتنغيميّة تعدّ أساسيّة في عمليّة تحليل الأقوال، إضافة إلى كونها مركّبة من مكوّنات معجميّة وإعرابيّة وتنغيميّة وأسلوبيّة، مثال ذلك:

- ضرب موسى عيسى.

ندرك أنّ الأوّل هو الضّارب لمعرفتنا بخصائص لغتنا التي تقتضي أن يكون الأوّل في الرّتبة هو الفاعل في مثل هذه الحالة"[4].

---

[1]- علوي حافظ إسماعيلي، الحجاج مفهومه ومجالاته: دراسة نظريّة تطبيقيّة في البلاغة الجديدة، عالم الكتب الحديث إربد الأردن، 2010، ط1، ج1، ص241.

[2]- حوليّات الجامعة التّونسيّة: كلّية الآداب والفنون والإنسانيّات بمنّوبة، العدد 57، 2021، ص34.

[3]- باديس نرجس، المشيرات المقاميّة في اللّغة العربيّة، مركز النّشر الجامعيّ، منّوبة تونس، 2009، ص31.

[4]- ابن عامر نجوى محمّد الصّادق، الأسس النّحويّة والتّداوليّة لمتضمّنات القول، إشراف محمّد صلاح الدّين الشّريف، جامعة منّوبة، كلّية الآداب بمنّوبة تونس، 2003-2004، ص271.

يستوجب الأمر من المتكلّم إذن أن يكون عارفا بقواعد الآلة الموظّفة (اللّغة)، وعالما بأنّ لكلّ سمة صوتيّة أو تنغيميّة دلالة خاصّة، وأنّ لكلّ لفظة أو كلمة ما دلالة معجميّة محدّدة، "ولكلّ ضرب من الحديث ضرب من اللّفظ"[1]، وأنّ تركيب هذه الوحدات وقِرانها مع بعضها إنّما يكون بحسب الأساليب والقواعد النّظميّة النّسقيّة، "ويظهر ذلك إذا اعتبرنا ما توخّي من معاني النّحو في معاني الألفاظ"[2]، وكلّ أسلوب له سماته التّمييزيّة وقوّته الإنجازيّة التي تجعله يهدف إلى محتوى قضويّ (مضمون) ويقصد ما لا يقصده غيره من الأساليب، وكلّ سياق له خصائصه ووسائله المعبّرة عنه.

عموما "يتألّف الخطاب من العلامات الخصوصيّة عند المتكلّم والمخاطَب، وقواعد الرّبط الخاصّة المشتركة بينهما. وهو في اللّغة يتكوّن من جملة من القواعد النّحويّة والصّرفيّة والمعجميّة والدّلاليّة، فلا يمكن أن يرسل المتكلّم خطابه، إلاّ إذا رتّبه تبعا لقواعد النّظام اللّغويّ بين المتكلّم والمخاطَب عن موضوع الخطاب أو الحديث، أي يكون بينهما شراكة تواصليّة وتفاعل خطابيّ يعود بالفائدة على العمليّة التّخاطبيّة ككلّ"[3].

تكمن وظيفة اللّغة إذن في تحقيق التّفاعل بين طرفي الخطاب بما يناسب السّياق في مجمله. وهي أيضا أساس لإدارة مختلف العمليّات الفكريّة والانفعالات العقليّة لدى الإنسان، بل هي أداة للتّواصل والتّأثّر والتّأثير معا. كما أنّها عنصر بنّاء لا يمكن التّخلّي عنه في مختلف المجالات الحياتيّة لكلّ النّاس. وبناء على هذا نقول إنّ كلّ مكان يوجد فيه الإنسان، إلاّ واللّغة تسبقه إليه كآداة للتّفاهم والتّحاور.

ب- الكفاءة الموسوعيّة (Compétence encyclopédique) :

هذه الملكة مهمّة في عمليّة بناء الخطاب بصفة عامّة، فهي "تتمظهر في شكل خزّان شاسع من الإخبارات التّلفّظيّة الخارجيّة (intra énoncives) التي تحمل على السّياق (contexte) مجموع المعارف والاعتقادات، نسق تمثّلات وتأويلات وتقويمات العالم المرجعيّ الذي نصطلح عليه مسلّمات الاعتقاد"[4].

---

[1]- الجاحظ، كتاب الحيوان، تحقيق عبد السّلام محمّد هارون، دار الجيل بيروت-لبنان، ج3، ص39.

[2]- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز في علم المعاني، مصدر مذكور سابقا، ص360.

[3]- إبرير بشير، دراسات في تحليل الخطاب غير الأدبيّ، مرجع سابق، ص120.

[4]- مولز أبراهم، زيلتمان كلود، أوريكيوني كيربرات، في التّداوليّة المعاصرة والتّواصل، فصول مختارة، ترجمة محمّد نظيف، أفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء، المغرب 2014، ص85.

وتمثّل خيارا مفيدا في بناء تواصل مثمر وواضح عبر توجيه المتكلّم إلى اختيار مسارات معرفيّة مخصوصة تربط بين الأفكار لتقديم مقصد قوامه الصّحّة والشّموليّة، وهنا "...يظهر تأثيرها على مختلف الأصعدة، فهي تتدخّل أيضا في عمليّة فكّ ترميزات المحتويات البيّنة، ولكنّها تتدخّل على نحو جليّ ومكثّف أكثر بكثير في عمليّة فكّ ترميز المحتويات المضمرة، فغالبا ما يتعيّن اللّجوء بغية فكّ شفرة المضمّن أو التّلميح إلى معرفة خارجيّة قوليّة خاصّة"[1].

"بل هي وعاء شامل للمعلومات الخارجة عن النّصّ المحمولة على المقام الذي يضمّ مجموعة المعارف والعقائد وجلّ المعلومات المخزّنة في الذّاكرة. مثال:

أ- أترغب في تناول القهوة.

ب- أريد أن أنام باكرا.

أدركنا أنّ (ب) يرفض مقترح مخاطبه لاعتقاده أنّ هذا المشروب يتسبّب في الأرق والسّهر باعتباره من المثيرات الموقظة للحواسّ وهي معلومات تختزنها ذاكرة المتخاطبين ويعرفانها من قبل، فلا يحتاجان إلى ذكرها في القول، وهي تدخل بالتّالي ضمن قدراتهما الموسوعيّة"[2].

بناء على هذا نستنتج أنّ الخطاب ممارسة لغويّة تستثمر المعارف الموسوعيّة الواسعة التي هي عبارة عن أفكار ومعلومات خارجيّة تعبيريّة أدائيّة، بل هي مختلف التّمثّلات والمعارف والمعتقدات التي تختزنها ذاكرة المتكلّم بعيدة المدى عن العالم الذي يتواجد فيه، كما أنها مجموع المعارف والافتراضات المسبقة المتعلّقة بكلّ محتويات الحال أو سياق الموقف أو المقام. و"نعني هنا بالمقام أو حال الخطاب مجموعة من العوامل التي تحيط بالكلام وتساهم في إيضاحه وتساعد في فهمه وتفسيره. فكلّ كلام يتمّ إحداثه عن قصد يجد ما يبرّره في شخصيّة المتخاطبين للإفهام والفهم. فعندما تحدث المفاهمة يحدث التّفاعل وتتحقّق الإفادة"[3].

ت- الكفاءة المعرفيّة الإدراكيّة (Compétence cognitive):

"وبها يستطيع مستعمل اللّغة الطّبيعيّة أن يكوّن رصيدا من المعارف المنتظمة، ويستطيع أن يختزن هذه المعارف بالشّكل المطلوب، وأن يستدعيها عند الحاجة لاستعمالها في تأويل الخطاب"[4].

---

[1]- أريكيوني كاترين كيربرات، المضمر، ترجمة ريتا خاطر، المنظّمة العربيّة للتّرجمة، بيروت-لبنان، ديسمبر2008، ط1، ص287.

[2]- ابن عامر نجوى محمّد الصّادق، الأسس النّحويّة والتّداوليّة لمتضمّنات القول، مرجع مذكور سابقا، ص272.

[3]- إبرير بشير، دراسات في تحليل الخطاب غير الأدبيّ، مرجع مذكور سابقا، ص114.

[4]- علوي حافظ إسماعيلي، التّداوليات علم استعمال اللّغة، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن، 2011، ط1، ص28.

نستنتج حسب هذا القول أنّ هذه الكفاءة تعني مختلف الخبرات والمهارات والأدوات المعرفيّة التي تختزنها الذّاكرة قريبة المدى/ متوسّطة المدى/ بعيدة المدى التي تساهم في عمليّة تحفيز العقل وتنشيط اشتغاله من أجل البناء والفهم، "وهي التي تمكّن مستعمل اللّغة من أن يدرك محيطه، وأن يشتقّ منه معارف هذا الإدراك، وأن يستعمل تلك المعارف في تأويل الخطابات وإنتاجها"[1].

ث- الكفاءة المنطقيّة (Compétence logique):

"وهي التي تمكّن مستعمل اللّغة الطّبيعيّة بوصفه مزوّدا برصيد من المعارف المختلفة، أن يشتقّ معارف أخرى بواسطة قواعد استدلاليّة تحكمها مبادئ المنطق الاستنباطيّ"[2]. وتعني هذه الكفاءة اكتساب قدرات ومهارات عقليّة رياضيّة تساعد في الوصول إلى نتائج تأويليّة صحيحة. و"لها دور في تحديد الوظائف اللّغويّة، إذ أنّ أغلب الاستدلالات الموجودة في الكون موجودة في اللّغة الطّبيعيّة. مثال ذلك:

- الباب يطرق طرقا عنيفًا: إنّه زيدٌ.

إنّ قوله يقوم على قياس نظاميّ نعتمده عند التّأويل يتركّب من:

- قضيّة 1: زيد يطرق الباب عادة طرقا عنيفا.
- قضيّة 2: الطّرق عنيف على الباب.
- نتيجة: إنّه زيد"[3].

ج- الكفاءة الاجتماعيّة (Compétence sociale):

"يستطيع من خلالها مستعمل اللّغة أن يدرك العناصر السّوسيونفسيّة التي تصاحب إنتاج الخطاب وتأويله، أي يعرف متى يخاطب؟ ومن يخاطب؟ ولماذا يخاطب ذلك الشّخص في تلك الحال؟ ولأيّ غرض؟"[4]. وهذه الملكة مهمّة خاصّة من خلال معرفة سلوكيّات المتلقّي اليوميّة ومميّزاته المختلفة كعمره وجنسه ودرجة الذّكاء والمكانة الاجتماعيّة ودرجة الاعتقاد والانفعال ومختلف المهارات الحياتيّة.

---

[1]- المرجع نفسه: ص28-29.

[2]- المرجع نفسه، ص28.

[3]- ابن عامرنجوى محمّد الصّادق، الأسس النّحويّة والتّداوليّة لمتضمّنات القول، مرجع مذكور سابقا، ص272.

[4]- علوي حافظ إسماعيلي عل التّداوليات علم استعمال اللّغة، مرجع مذكور سابقا، ص29.

د- الكفاءة التّداوليّة (compétence pragmatique):

يساهم مبتغى المتكلّم من الكلام في تعدّد مقاصد الخطاب، وتعدّد أفعاله الإنجازيّة ومعانيه اللّغويّة، وبذلك فإنّه قد ينتج خطابا يقبل أكثر من تأويل في السّياق الواحد. ويمكن أن نقول هنا إنّ المتكلّم مطالب بمعرفة ميزات كلّ سياق مع ضرورة ربط الدّلالات الضّمنيّة التي تتأثّر بمعيار الثّقافة والأعراف الاجتماعيّة والمحدّدات الخارجيّة للغة، وربط ما يقوله بالمتغيّرات التي قد تحصل في أيّ سياق وأيّ موقف ومع أيّ متلقّ وفي أيّ زمن أو مكان كان. ومن ثمّ فهذه الكفاءة تتجاوز حدود النّسق اللّغويّ لفهم المعنى، لتشمل سياق التّفاعل الخطابيّ. ومن أبرز الأمثلة التي تفسّر هذه الملكة التّداوليّة نذكر:

- أسعار الملابس في هذا المحلّ خياليّة.

من الملاحظ أنّ كلمة "خياليّة" في هذا المثال قد تدلّ على معنيين متقابلين:

✓ أمّا المعنى الأوّل فيتمثّل في أنّ الأسعار متدنّية ورخيصة جدًّا، وبالتّالي الإقناع والتّرغيب في الشّراء.

✓ وأمّا المعنى الثّاني فهو ما يفهمه المتلقّي بأنّ الأسعار مرتفعة جدًّا وبالتّالي الاندهاش والاستغراب، ومن ثمّ مغادرة المحلّ.

كذلك قولك:

- يا زيد، نهارك طيّب.

فهو يحمل معنى التّرحيب والدّعاء، وقد يحمل معنى المغادرة والغضب.

وتبعا لهذا فالقدرة التّداوليّة على معرفة سمات السّياق الدّلاليّة ومكوّناته من خصائص المتكلّم المصقع المبين، ومن دوافع الإقناع والتّأثير بالمقصد المناسب. وقد أكّدت الباحثة **نورالهدى باديس** أنّ "جهل المخاطِب بما يتلاءم والمقام الذي هو فيه من أمثلة ونوادر، عيّ يُخرج المتكلّم من مجال الخطباء ومقام البلغاء ليرمي به في متاهات العيّ"[1].

جماع هذه الأفكار المختلفة أنّ إنشاء الكلام يكون من طرف متكلّم باثّ، وفهمه من طرف مخاطَب متلقّ، وهما عمليّتان متلازمتان متكاملتان، فما أن ينطلق المتكلّم في إخراج الأصوات والوحدات التّلفّظيّة، حتّى يشتغل ذهن

[1]- باديس نور الهدى، بلاغة المنطوق وبلاغة المكتوب: دراسة في تحوّل الخطاب البلاغيّ من القرن الثّالث إلى القرن الخامس للهجرة، مركز النّشر الجامعيّ، تونس، 2005، ص147.

المخاطَب في عمليّة الفهم وبناء الدّلالات الخطابيّة التي هي عبارة عن ذلك المعنى المتعَاون عليه والمتشكّل من مجموع الألفاظ في السّياق المحيط بالكلام. ولا يمكن لعمليّة التّخاطب أن تستمرّ دون أن تبلغ غايتها التي هي استرسال بين المعطى اللّسانيّ والاستعمال السّياقيّ.

وتنوّع هذه الكفاءات سواء بالنّسبة إلى المتكلّم أو المخاطَب يمثّل سمة مهمّة في بناء المقصد وفهمه، إذ هو محور كلّ العمليّة التّخاطبيّة وضامن لاستمرار التّواصل بشكل عامّ، تقول الباحثة نور الهدى باديس: "ولعلّ هذا الحرص على الإفهام وإبلاغ الحاجة إلى الجمهور والتّمييز بين أصناف المستمعين ومختلف طبقاتهم هو الذي جعل مفهوم البيان يدور في معظم التّعاريف حول مفهوم الإبانة والوضوح والإيجاز والوقوف بسرعة على المطلوب وإصابة الغرض، وهي كلّها مفاهيم حتّمها ولا شكّ المقام"[1].

خاتمة:

في ختام هذه الدراسة تجلّت لنا قيمة المتكلّم في تشكيل المعنى، إذ يساهم في تحقيق مقصديّة الخطاب والفائدة منه. ويتوقّف هذا على مدى تقبّل المتلقّي لما يُنقل إليه ويفهمه. وينبني هذا الفهم على حسن اختيار الأساليب المناسبة والألفاظ الملائمة التي تتأثّر ببعضها البعض في سلك التّركيب والإعراب الذي تمّ اعتباره آلة المتكلّم التي تضبط معانيه الأوّليّة، ويعتبر السّياق هو الموجّه إلى المراد منها.

وتماشيا مع هذا لقي شخص المتكلّم عناية فائقة، وكذا الشّأن بالنّسبة إلى المتلقّي. فجاء الاهتمام بالعلاقة بينهما وبمقاصد كلّ منهما ومضمون الخطاب والسّياق وأثره. وقد وقع تبيين مهام المتكلّم أثناء التّلفّظ بخطابه انطلاقا من الوسائل التي تمكّنه من بلوغ أهدافه، وبذلك فهو يمتلك سلطة البناء، بل هو القوّة التي توجد العمل اللّغويّ من خلال بنية تركيبيّة نحويّة مشكلة للائتلاف بين عناصر الكلام الثّلاثة (الاسم، الفعل، الحرف) ومراعية لخصوصيات السّياق والمتلقّي. وبذلك يتحقّق المعنى المقصود، ويكون الخطاب فعّالا وناجحا، "فلا خير في كلام لا يدلّ على معناك، ولا يشير إلى مغزاك، وإلى العمود الذي إليه قصدت والغرض الذي إليه نزعت"[2]. و"لا يكون الكلام يستحقّ اسم البلاغة حتّى يسابق معناه لفظه، ولفظه معناه، فلا يكون لفظه إلى سمعك أسبق من معناه إلى قلبك"[3].

---

[1]- المرجع نفسه، ص191.

[2]- الجاحظ، البيان والتّبيين، مصدر مذكور سابقا، ج1، ص116.

[3]- المصدر نفسه، ج1، ص115.

والمراد بكفاءاته عموما جملة الصّفات الرّاسخة في نفسه، فهي مجموع المواهب التي امتلكها من الدّربة التي اكتسبها من معارفه الاجتماعيّة المختلفة، فيكون بذلك فصيحا بليغا مبينا. ويحتاج هذا من المتكلّم إلى "تمييز وسياسة، وإلى ترتيب ورياضة، وإلى تمام الآلة وإحكام الصّنعة، وإلى سهولة المخرج وجهارة المنطق، وتكميل الحروف، وإقامة الوزن، وأنّ حاجة المنطق إلى الحلاوة كحاجته إلى الجزالة والفخامة، وأنّ ذلك من أكثر ما تستمال به القلوب، وتثنى به الأعناق، وتُزيّن به المعاني"[1].

قائمة المصادروالمراجع:

- إبرير بشير: **دراسات في تحليل الخطاب غير الأدبيّ**، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن، 2010، ط1.
- أريكيوني كاترين كيربرات، **المضمر**، ترجمة ريتا خاطر، المنظّمة العربيّة للتّرجمة، بيروت-لبنان، ديسمبر2008، ط1.
- باديس نرجس، **المشيرات المقاميّة في اللّغة العربيّة**، مركز النّشر الجامعيّ، منّوبة تونس، 2009.
- باديس نور الهدى، **بلاغة المنطوق وبلاغة المكتوب: دراسة في تحوّل الخطاب البلاغيّ من القرن الثّالث إلى القرن الخامس للهجرة**، مركز النّشر الجامعيّ، تونس، 2005.
- الجاحظ، **البيان والتّبيين**، تحقيق عبد السّلام محمّد هارون، مكتبة الخانجي القاهرة، 1998، ط7، ج1.
- الجرجاني عبد القاهر، **دلائل الإعجاز في علم المعاني**، تصحيح محمّد عبده ومحمّد محمود التّركزي، دار المعرفة للطّباعة والنّشر، بيروت-لبنان، 1978.
- **حوليّات الجامعة التّونسيّة**: كلّية الآداب والفنون والإنسانيّات بمنّوبة، العدد 57، 2021.
- حيدر فريد عوض، **سياق الحال في الدّرس الدّلاليّ: تحليل وتطبيق**، مكتبة النّهضة المصريّة القاهرة (د.ط.ت).

[1]- المصدر نفسه، ج1، ص14.

- الخفاجي بن صالح مهدي، **المتكلّم و أثره في بناء القاعدة النّحويّة**، كتاب سيبويه، مجلّة كلّية الآداب، جامعة بغداد، كلّية التّربية للبنات، عدد 97.

- الشّاوش محمّد، **أصول تحليل الخطاب في النّظريّة النّحويّة العربيّة: تأسيس نحو النّصّ**، عالم الكتب الحديث، ج2.

- صدقة إبراهيم، **النّصّ الأدبيّ في التّراث النّقديّ والبلاغي**، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن، 2011، ط1.

- ابن عامر نجوى محمّد الصّادق، **الأسس النّحويّة والتّداوليّة لمتضمّنات القول**، إشراف محمّد صلاح الدّين الشّريف، جامعة منّوبة، كلّية الآداب بمنّوبة تونس، 2003-2004.

- علوي حافظ إسماعيلي، **التّداوليات علم استعمال اللّغة**، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن، 2011، ط1.

- علوي حافظ إسماعيلي، **الحجاج مفهومه ومجالاته: دراسة نظريّة تطبيقيّة في البلاغة الجديدة**، عالم الكتب الحديث إربد الأردن، 2010، ط1، ج1.

- القزويني جلال الدّين، **الإيضاح في علوم البلاغة**، شرح علي بوملحم، نشر دار ومكتبة الهلال، بيروت-لبنان، 1992، ط2، ج1.

- الكاتب بن وهب، **البرهان في وجوه البيان**، تحقيق أحمد مطلوب وخديجة الحديثي، جامعة بغداد، 1967، ط1.

- مولز أبراهم، زيلتمان كلود، أوريكيوني كيربرات، **في التّداوليّة المعاصرة والتّواصل**، فصول مختارة، ترجمة محمّد نظيف، أفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء، المغرب 2014.

- ابن منظور: **لسان العرب**، دار صادر بيروت-لبنان، ط1، 1990، ج3.

مؤلفات السيرة النبوية ودراساتها في منطقة الأناضول

Sīrah Writing and Studies in the Anatolian region

خاقان تمير أستاذ مشارك/كلية العلوم الإسلامية، جامعة غازي عثمان باشا – توكات، تركيا

مجاهد يوكسل أستاذ مشارك/ كلية الإلهيات، جامعة نجم الدين أربكان- قونيا، تركيا

Hakan TEMIR, Associate Professor, Faculty of Islamic Sciences, Gazi Osman Pasha University – Tokat, Turkey

Mucahit YUKSEL,Associate Professor, Faculty of Theology, Necmettin Erbakan University – Konya, Turkey

مستخلص:

تمتلك تركيا ماضياً تاريخياً عميقاً في العالم الإسلامي، إلى جانب كونها دولة عمرها قرن من الزمن. وهذه الدولة التي تتمتع بخبرة واسعة في العلوم الإسلامية، وخصوصاً في مجال السيرة النبوية، تستمد تراثها من الدولة العثمانية التي تأسست عليها، وتستمد أصالتها من ديناميكيتها الداخلية، وجزء من منهجيتها من الغرب أو من الدول المعاصرة. ولم يتمكن العلماء العثمانيون من الانفصال عن التقاليد الإسلامية، فقاموا بكتابة مؤلفات مختلفة عن السيرة بهدف توعية الناس ونقل حياة النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ إلى جمهور أوسع. وفي تلك المرحلة، فُضّلت الروايات القصصية والحكايات (القصص والمناقب)، وأُعطي اهتمام خاص لموضوعات السيرة مثل: الغزوات، السرايا، المناقب، الدلائل، الشمائل، والخصائص.

وبما أن لغة التعليم كانت العربية، فقد كُتبت الأعمال بهذه اللغة، ومع ذلك أُلّفت أيضاً مؤلفات باللغة التركية، بل وشهدت ترجمة بعض المصادر الأساسية إلى التركية تطوراً ملحوظاً. وبعد مرور فترة طويلة على تجاوز صدمة هزيمة كارلوفتس (1110هـ / 1699م)، تطوّرت لغة دفاعية تجاه الغرب، إلا أن المؤلفات التي أُنتجت في تلك الفترة لم تكن كافية من حيث الأسلوب والمحتوى والطبيعة.

ومع بداية العهد الجمهوري، ونتيجة لمحاولات التحديث والتغريب، استقرت دراسات السيرة على أرضية أكاديمية. وقد سعى كتّاب تلك الفترة إلى مخاطبة شريحة أوسع من الناس من خلال الجمع بين التعاليم الدينية والحقائق التاريخية. هذه الخبرة العميقة في العلوم الإسلامية ومجال السيرة جعلت من تركيا مركزاً علمياً مهماً ليس فقط في العالم الإسلامي بل على المستوى العالمي أيضاً. ولذلك، فإن هذه الدراسة ستركز على الزخم الذي اكتسبته دراسات السيرة في منطقة الأناضول، والمؤلفات التي أُنتجت، وطبيعتها وأنواعها. ولهذا، سيتم أولاً تناول التجربة العثمانية، ثم التركيز على الدراسات التي أُجريت في تركيا بطريقة تتيح المقارنة للقارئ.

الكلمات المفتاحية: السيرة، مؤلفات السيرة في تركيا، الدولة العثمانية، تركيا، العلوم الإسلامية.

Abstract:

Turkey, in addition to being a century-old state, has a deep historical background within the Islamic world. Possessing significant experience in Islamic sciences—especially in the field of Sīrah (the biography of the Prophet Muhammad)—the country derives its heritage from the Ottoman Empire on which it was founded, its originality from its internal dynamism, and its methodology partly from the West or from contemporary states.

The Ottoman scholars, who remained closely connected to the classical Islamic tradition, aimed to inform the public and convey the life of the Prophet to wider audiences by writing various works on Sīrah. In this era, narratives in the form of stories and legends (qissa and manqaba) were preferred, and topics such as battles (ghazwāt), expeditions (sariyya), virtues of the Prophet (manāqib), prophetic signs (dalā'il), characteristics (shamā'il), and specific features (khaṣā'iṣ) were given particular importance.

Although Arabic was the language of education and most works were written in Arabic, some texts were also composed in Turkish, and progress was made in translating foundational sources into Turkish. After a long period of recovering from the trauma of the Treaty of Karlowitz (1110/1699), a defensive rhetoric against the West began to develop, but the resulting works were often inadequate in terms of style, content, and substance.

With the Republican era, efforts toward modernization and Westernization led to the establishment of Sīrah studies on an academic foundation. Authors of the Republican period aimed to appeal to a broader segment of society by blending religious teachings with historical facts. This deep experience in Islamic sciences and Sīrah has positioned Turkey as an important scientific center both in the Islamic world and globally. Therefore, this study will focus on the momentum gained in the field of Sīrah in the Anatolian basin, the works produced, and their nature and types. For this purpose, the Ottoman experience will first be examined, followed by a discussion of the studies conducted in Turkey in a way that allows for comparison.

Keywords: Sīrah, Sīrah Literature in Turkey, Ottoman Empire, Turkey, Islamic Sciences.

مقدمة:

يدور هذا البحث حول كتابة السيرة النبوية ودراستها في منطقة الأناضول. تناقش هذه الدراسة دراسات السيرة النبوية، التي بدأت منذ تأسيس الدولة العثمانية واستمرت بعد تأسيس الجمهورية التركية، والمراحل التي مرت بها.

لم يشهد الأتراك ولادة الإسلام في بداياته في عصر النبي صلى الله عليه وسلم صلى الله عليه وسلم، لكن تأثروا بحياة المسلمين وبشخصية النبي صلى الله عليه وسلم صلى الله عليه وسلم التي اتخذوها قدوة، فكان قبولهم للإسلام بداية مرحلة جديدة في تاريخ العرب وثقافتهم. وقد أنقذ السلاجقة، -الذين ينتمون إلى قبيلة قِنِق من الأوغوز-، الخلافة العباسية التي وقعت تحت تأثير البويهيين الشيعة، بعدما انطلقوا من مدينة جَنْد. لقد دعم السلاجقة الفاتحون، بقيادة السلطان ألب أرسلان (1064–1072)، مؤلفات من نوع "غزوات نامه" (Gazavatnâme) لتحفيز المحاربين المسلمين، و"الشمائل الشريفة" لعكس الرحمة النبوية، و"المناقب" التي تتحدث عن إنجازات الجنود المسلمين، إلى جانب الملاحم والقصص البطولية.

وفي النهاية، لم يتردد السلاطين الذين فتحوا أبواب الأناضول باتخاذ السيرة النبوية قدوة لهم، لم يترددوا في استخدام نفس هذه السيرة في تنظيم القضايا الاجتماعية والسياسية والعسكرية. ورغم أن تدوين السيرة لم يشهد تطورًا في تلك الفترة، إلا أن السير العربية والفارسية انتشرت بين الناس وتم توسيعها من خلال الشروح.

وقد أصبحت تعلم السيرة النبوية في هذه المسيرة جزءًا مهمًا ليس فقط من التعليم الديني الفردي، بل أيضًا من أيديولوجية الدولة، ونظام التعليم، والنظام القضائي، والإنتاج الثقافي. فقد خُصصت السيرة في مناهج المدارس الدينية، وجرى تعليم حياة النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ، وأخلاقه، وغزواته. وحيث احتفظ تعلم السيرة بأهميته كديناميكية مركزية، فقد تطور تدوين السيرة وأصبح مؤسسة منظمة في هذه الفترة. وقد تبلورت كتابة السيرة النبوية في الأناضول بالتوازي مع تطور الدولة العثمانية.

وبعد اكتمال مرحلة التأسيس، تناولت بعض الدراسات المهمة حياة النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ بتفصيل دقيق، وسعت إلى رفع مستوى معرفة الناس في هذا المجال. ومنذ القرن السادس عشر، أصبحت الدراسات في السيرة أكثر منهجية، وتمت ترجمة العديد من المؤلفات القديمة. وقد أبدى علماء الدولة العثمانية اهتمامًا بالغًا بهذا المجال، وكتبوا فيه الكثير من المؤلفات المستقلة. ومع ذلك فقد اتخذت السيرة في هذه الفترة شكلًا مختلفًا بهدف إضفاء الشرعية على النظام السياسي وكسب اهتمام السلاطين.

وقد أدّى انهيار الدولة وتبعات الحروب إلى ظهور قصص خرافية وخيالية في كتابات السيرة. وقد انعكس هذا الوضع على الدولة التركية الجديدة، ومع ذلك، بدأ المسؤولون الذين سعوا إلى الحفاظ على التوازن بين الشرق والغرب فترة جديدة في تدوين السيرة النبوية. فقد أدى تأسيس مؤسسات رسمية مثل المدارس الشرعية إمام وخطيب (İmam-Hatip) وكليات الإلهيات، وحتى مراكز مثل معهد سامر (Samer)، إلى دفع مؤلفات السيرة النبوية نحو أساس علمي.

شهدت دراسات السيرة النبوية خلال العهد العثماني وما بعد الجمهورية التركية تطورات كثيرة ومواضيع بحث متعددة. فعلى الصعيد المحلي، تمت دراسات مركزة على كتابة السيرة في العهد العثماني، وأيضاً أبحاث ركزت على الفترة الجمهورية. من الأسماء التي يمكن ذكرها في هذا المجال: مسعد سويليم علي الشامان (Massad Süveylim Ali shaman)،[1] سيف الدين ارشاهين (Seyfettin Erşahin)،[2] شعبان أوز (Şaban Öz)،[3] خديجة أرباغوش (Hatice Arpaguş)،[4] ونسيم بيضاء كيميكلّي (Nesime Beyza Kemikli).

[5] لكن هذه الدراسات لم تتناول بشكل شامل تطور كتابة السيرة من العهد العثماني حتى اليوم، ولم تشمل مساهمات العديد من المؤسسات الرسمية والمدنية المعاصرة. لذلك، في هذه الدراسة تم تحليل أساسيات وتطور وديناميكيات كتابة السيرة في تركيا، مع مقارنة بين الوضع في العهد العثماني والوضع الحالي لتوضيح المرحلة التي وصلت إليها.

موضوع البحث:

ذُكر في هذه الدراسة كيف بدأت كتابة السيرة النبوية في عهد الدولة العثمانية والموضوعات والأنواع التي تم التركيز عليها. بالإضافة إلى ذلك يتم عرض التغير الذي طرأ على الفهم في كتابة السيرة في العصور المتأخرة من الدولة العثمانية وبعد الجمهورية مع تقديم أمثلة على ذلك. وفي هذا السياق، يُشار أيضًا إلى الجهود التي تبذلها المنظمات الحكومية وغير الحكومية في دراسات السيرة في تركيا.

---

[1] Massad Süveylim Ali Shaman, Türk Edebiyatında Siyerler (Ankara: AÜİF, Doktora Tezi, 1982).

[2] Seyfettin Erşahin, "Osmanlı Toplumunun Hz. Muhammed Hakkındaki Bilgi Kaynakları Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi", İslâmî Araştırmalar Dergisi 18/3 (2005), 335-358.

[3] Şaban Öz, Cumhuriyet Dönemi Türk Siyer Yazıcılığı (İstanbul: Siyer Okulu Yayınları, 2024).

[4] Hatice K. Arpaguş, "Osmanlı Dönemi Siret Yazıcılığında Peygamber Algısı", 2012, 67-101.

[5] Nesime Beyza Kemikli, Siyer Yazıcılığında Dönüşüm (İstanbul: Dünbugünyarın Yayınları, 2021).

أهداف البحث:

1-بيان دراسات وأنواع السيرة في فترة الدولة العثمانية.

2- بيان دراسات وأنواع السيرة بعد تأسيس الدولة التركية.

3- بيان المراحل والتغيرات في دراسات السيرة.

أهمية البحث:

يدور هذا البحث حول كتابة السيرة ودراستها في منطقة الأناضول. لا شك أن المسلمين يولون أهمية كبيرة لتعلم حياة النبي صلى الله عليه وسلم صلى الله عليه وسلم. وفي هذا السياق، فإن تحليل الدراسات التي أجريت في مجال السيرة في الفترة العثمانية وما بعد العثمانية سيوفر معطيات مهمة حول مفهوم النبي صلى الله عليه وسلم في تلك الفترة.

حدود البحث:

يقتصر البحث من حيث المضمون على أنواع وتاريخ الدراسات السيرية في العصر العثماني وما بعده. ومن حيث الزمن، فهو يغطي الفترة الممتدة من تأسيس الدولة العثمانية إلى يومنا هذا.

المبحث الأول. بداية كتابة السيرة في منطقة الأناضول العثمانية وطبيعة الأعمال المنتجة:

لقد استند التأريخ في العهد العثماني منذ بداياته إلى كتب التاريخ الإسلامي. وقد تغذّى مؤلفو السِّير من هذه المصادر الأساسية، كما قاموا بترجمة أهم هذه المصادر إلى لغتهم. ومع ذلك، فإن الموقف المتّزن الذي حُفظ في البداية بدأ مع مرور الزمن ينحرف عن مجراه الأصلي، فصار يُعتمد على المصادر التي تُبرز حياة النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ بطابع أسطوري عند اختيار النصوص التي ستُترجم إلى التركية. إلى جانب ذلك لم يقتصر المترجمون على الترجمة الحرفية، بل أضافوا إلى كتبهم زيادات كثيرة نثرية ونظمية[1].

ومن أهم كتب السِّير التي تُرجِمت في تلك الفترة:

[1] Erşahin, "Osmanlı Toplumunun Hz. Muhammed Hakkındaki Bilgi Kaynakları Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi", 336; Bayram Özfırat, "Türk Edebiyatının Manzum İlk Siyeri: Velî'nin Sîretü'n-Nebî'si", Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi 7/12 (2014), 101; Kemikli, Siyer Yazıcılığında Dönüşüm, 27.

أ .ابن هشام (ت. 218هـ/833م)، السيرة النبوية.

ب .الإمام الترمذي (ت. 279هـ/892م)، الشمائل.

ج .القاضي عياض (ت. 544هـ/1149م)، الشفا بتعريف حقوق المصطفى.

د .أبو الحسن أحمد بن عبد الله البكري (ت. 694هـ/1295م)، سيرة النبي صلى الله عليه وسلم -الأنوار ومفتاح السرور والأفكار في مولد النبي صلى الله عليه وسلم المختار-.

هـ .سعد الدين الكازروني (ت. 758هـ/1357م)، السير -المنتقى في مولد المصطفى-.

و .عبد الرحمن مولى جامي (ت. 898هـ/1492م)، شواهد النبوة.

ز .جلال الدين السيوطي (ت. 911هـ/1505م)، الخصائص الكبرى

ح .شهاب الدين أحمد القسطلاني (ت. 923هـ/1517م)، المواهب اللدنية في مناح المحمدية.

ط .جمال الدين عطا الله بن فضل الله الحسيني الشيرازي (ت. 926هـ/1520م)، روضة الأحباب في سيرة النبي صلى الله عليه وسلم والآل والأصحاب.

ي .المولى مسكين (ت. 954هـ/1547م)، معارج النبوة في مدارج الفتوة.

ك .إبراهيم الحلبي (ت. 1191هـ/1776م)، نظم السيرة النبوية[1].

كان الاحترام والتوقير للنبي ﷺ ولأصحابه في صميم كتابة السِّيَر خلال العهد العثماني. فقد كُتبت المؤلفات، سواء كانت منظومة أو منثورة، في هذا الإطار. ومن أجل إظهار أن النور المحمدي يصل إلى النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ بسلسلة متينة، بدأت كتب السيرة التقليدية بسرد الخلق منذ بداية الكون، واشتملت على تاريخ الأنبياء، كما تناولت نسب النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ. وبعبارة أخرى أصبح النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ محور الإيمان والتاريخ معًا[2].

وفي هذه الفترة، وبدلاً من التركيز على نقل المعلومات التاريخية، سادت النزعة القصصية والأسطورية في مؤلفات السيرة التي أُلِّفت في العصر العثماني، وكان الهدف منها غرس محبة النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ في

[1] Erşahin, "Osmanlı Toplumunun Hz. Muhammed Hakkındaki Bilgi Kaynakları Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi", 336.

[2] Kemikli, Siyer Yazıcılığında Dönüşüm, 17.

نفوس عامة الناس[1] ومن الممكن تصنيف الأنواع الأدبية المنظومة والمنثورة التي كُتبت في تلك الحقبة والتي كانت محبة النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ في مركزها تحت العناوين التالية:

- **شجرة النبي صلى الله عليه وسلم** : مؤلفات تتناول نسب النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ.
- **أسماء النبي صلى الله عليه وسلم** : كتب تتناول أسماء النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ التي وردت في القرآن الكريم وسائر الكتب السماوية، وفي الأحاديث النبوية، وأوصاف الصحابة له.
- **المولد** : مؤلفات تتناول ولادة النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ.
- **المعجزات** : كتب تتناول الأمور الخارقة التي ظهرت منذ ولادة النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ.
- **المعراجية** : مؤلفات تتناول حادثة الإسراء والمعراج.
- **الهجرة** : مؤلفات تتناول هجرة النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ.
- **غزوات نامه** : مؤلفات تتناول غزوات النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ.
- **الشمائل الشريفة** : كتب تصف الهيئة الظاهرة والأخلاق الحميدة للنبي ﷺ.
- **الحلية الشريفة**: مؤلفات تصف الصفات الجسدية للنبي ﷺ، وتشمل أيضًا اللوحات المكتوبة بالخط الجميل.
- **الدلائل والخصائص**: كتب تتناول علامات النبوة وخصائص النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ.
- **قصص الأنبياء** : مؤلفات تتناول تبليغ الأنبياء السابقين، وتُبرز تفوق النبي صلى الله عليه وسلم محمد ﷺ عليهم.
- **المدائح النبوية (النعت)**: أشعار كتبت في مدح النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ.
- **الشفاعة نامه** : منظومات كُتبت لطلب شفاعة النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ[2].

كان لموضوع السيرة النبوية نصيبٌ في المخطوطات الدينية التي كُتبت في العهد العثماني، حيث نجد أن المخطوطات المزينة بالمنمنمات والتي تناولت المواضيع الدينية، بعد أنبياء نامه، تضم أيضًا مؤلفات ذات طابع

[1] Mehmet Özdemir, "Siyer Yazıcılığı Üzerine", Milel ve Nihal: İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi 4/3 (2007), 141.

[2] Shaman, Türk Edebiyatında Siyerler, XXXIX; Arpaguş, "Osmanlı Dönemi Siret Yazıcılığında Peygamber Algısı", 70-72; Gülhan Bölükbaş, Osmanlı Dönemi Siyer Kültürü ve Kaynakları (Aksaray: Aksaray Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019), 9-17.

تاريخي إسلامي مثل زبدة التواريخ، وكتب السيرة النبوية التي تبدأ من ما قبل ولادة النبي صلى الله عليه وسلم محمد ﷺ وتتناول حياته كاملة[1].

وفي هذه الفترة، بالإضافة إلى ترجمة كتب السيرة العربية والفارسية، ظهرت أيضًا مؤلفات مستقلة بالسيرة باللغة التركية. وقد بدأت كتب السيرة التركية بالظهور لأول مرة في النصف الثاني من القرن الرابع عشر، بينما كان من الممكن العثور قبل ذلك على ترجمات تركية بين السطور ضمن مؤلفات عربية وفارسية[2].

وأول كتاب في السيرة باللغة التركية كُتب في الأدب التركي هو كتاب ترجمة الضرير (Tercümetü'd-Darîr) الذي ألّفه مصطفى ضرير (Mustafa Darîr) في مصر سنة 1388م، وهو كتاب منثور يضم في داخله مقاطع منظومة. وقد جلب السلطان ياووز سليم هذا الكتاب إلى إسطنبول عند عودته من حملته على مصر. أما أول كتاب مؤلف تركيًا (وليس مترجمًا) في السيرة فهو سيرة النبي صلى الله عليه وسلم للقاضي ويسي(Kâdı Veysî) من أهل ألاشهير(Alaşehir).

وقد كتبت معظم مؤلفات السيرة التركية على يد أعلام كبار في تلك الفترة، ومن أبرزهم: ضرير (Darîr)، باقي (Bâkî)، قره جلبي (Karaçelebi)، عبد العزيز (Abdülaziz)، جلال زاده مصطفى جلبي (Celâlzâde Mustafa Çelebi)، ويسي (Veysî)، نابي (Nâbî)، عبد الباقي عارف (Abdülbakî Ârif)، والمترجم عاصم (Mütercim Asım). وقد أُلِّف نحو أربعين عملاً في السيرة النبويَّة باللغة التركيَّة حتى أوائل القرن العشرين.[3]

بعد مصطفى ضرير، جاءت ثاني مؤلفات السيرة في الأدب التركي وهي وسيلة النجاة التي كتبها سليمان جلبي (Süleyman Çelebi)، سنة 812هـ/1409م. وهذا الكتاب، الذي يتكوّن من 768 بيتًا موزعة على ستة عشر بابًا، هو من نوع المولد وقد كُتب بلغة تركية صافية. يبدأ الكتاب بمقدمة منثورة في الدعاء، وعناوين الأبواب تعكس محتواه، ومنها: بيان توحيد الله، الدعاء للناظم، الاعتذار عن التقصير، بيان سبب خلق العالم، بيان خلق سيدنا محمد ﷺ، بيان ولادته ﷺ، بيان الخوارق التي ظهرت عند ولادته، مدحه ﷺ، بيان معجزاته والمعراج والهجرة، بيان

---

[1] Tahir Çelikbağ, "Osmanlı El Yazmaları'nda Dini Konular ve Siyer-i Nebi Minyatürleri Hakkında", Tarih Okulu Dergisi (TOD) = Journal of History School (JOHS) [Tarih Okulu] 32 (2017), 541.

[2] Fuad Köprülü, Türk Edebiyatı Tarihi (İstanbul: Ötüken Yayınları, 1982), 162.

[3] Nihat Öztoprak, "Türk Edebiyatında Manzum Siyerler" (Mevlid ve Süleyman Çelebi Sempozyumu, Ankara, 2010), 54.

بعض خصائصه، النكت والنصائح، النهي عن الأفعال السيئة، تبليغ الدعوة الإسلامية، وفاة النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ والخاتمة[1].

ومن خلال هذا الكتاب، خاطب سليمان جلبي قلوب وعقول المسلمين، خاصة الأتراك، في هذه الجغرافيا على مر العصور، وقدم شخصية النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ بأبسط أسلوب، مبلّغًا الإسلام بطريقة مؤثرة. وكان هدفه أن يُشعر المسلم، فردًا كان أو مجتمعًا، بعظمة النبي صلى الله عليه وسلم محمد ﷺ على مستوى الوعي والعاطفة، وقد نجح في ذلك إلى حدّ كبير. فالنبي صلى الله عليه وسلم محمد ﷺ في هذا النص هو النبي صلى الله عليه وسلم الأخير الذي يجب الإيمان به، ومحبته، وطاعته، وهو الذي يدل الإنسان على سعادة الدنيا والآخرة[2].

ومن بين الموضوعات التي تم التركيز عليها في العهد العثماني فيما يتعلق بالنبي صلى الله عليه وسلم ﷺ مسألة إيمان والديه. ويبدو أن انتماء أغلب العلماء في الدولة العثمانية إلى المذهب الحنفي، واهتمامهم بشرح الفقه الأكبر،[3].وقد كتب إبراهيم الحلبي (ت. 956هـ/1549م) بعد ابن الخطيب (ت. 940هـ/1533م)، في شوال سنة 931هـ، رسالة بعنوان رسالة في حق أبوي الرسول، وأخرى على الأغلب من تأليفه أيضًا بعنوان رسالة في شرف القرشي نبينا، وقد دافع فيهما على خلاف ابن الخطيب عن الرأي القائل بأن والدي النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ لم ينجوا.

وفي نفس الحقبة تقريبًا، ومع تأثير عوامل متعددة منها على الأرجح حادثة مولا قابض (Molla Kabız) (ت. 934هـ/1527م)، كتب ابن كمال باشا (ت. 940هـ/1534م) رسالة في هذا الموضوع، وبهذا تكون قد بدأت في الدولة العثمانية تقليد كتابة رسائل في أبوي الرسول[4].

يمكن تعداد **أبرز المؤلفات** التي كُتبت في موضوع السيرة النبوية في العهد العثماني على النحو الآتي:

---

[1] Özfırat, "Türk Edebiyatının Manzum İlk Siyeri: Velî'nin Sîretü'n-Nebî'si", 103.

[2] Seyfettin Erşahin, "Bir Siyer-i Nebi Metni Olarak Mevlid-i Nebi", Süleyman Çelebi ve Mevlid Geleneğimiz, ed. İbrahim Ethem Arıoğlu vd. (İstanbul: Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü, 2022), 134.

[3] Ulvi Murat Kılavuz, "İlk Osmanlı Türkçesi Ebeveyn-i Resul Risalesi Ravzatü'ş-şafa fi Valideyi'l-Mustafa -Aidiyet ve Muhteva Analizi", Kader 20/1 (2022), 240.

[4] Kılavuz, "İlk Osmanlı Türkçesi Ebeveyn-i Resul Risalesi Ravzatü'ş-şafa fi Valideyi'l-Mustafa -Aidiyet ve Muhteva Analizi", 240, 241.

- ترجمة سيرة النبي صلى الله عليه وسلم المنظومة : ترجمها مصطفى بن يوسف الزرير المولوي سنة 790هـ/1388م[1].
- سيرة النبي صلى الله عليه وسلم : تُنسب إلى أحمدي تاج الدين إبراهيم (ت. 815هـ/1412م)، وهو عمل منظوم[2].
- سيرة النبي صلى الله عليه وسلم المنظومة : ألّفها منيري إبراهيم جلبي سنة 927هـ/1520م[3].
- ترجمة معارج النبوة في مدارج الفتوة : كتبها جلال زاده مصطفى جلبي(ت. 975هـ/1567م).[4]
- معالم اليقين في سيرة سيد المرسلين: ألّفها محمود عبد الباقي المعروف بالشاعر باقي(ت. 1008هـ/1599م).[5]
- ترجمة المواهب اللدنية بالمنح المحمدية : كتبها محمود المغنيساوي (القرن العاشر/السادس عشر).[6]
- ترجمة السيرة النبوية لابن هشام: كتبها أيوب بن خليل الأيدني(ت. 986هـ/1578م).[7]
- نور نامه : ترجمة من كتاب مشكات الأنوار الذي يتحدث عن سيرة النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ، كتبه جعفر إياني بيك[8].
- صحائف العبر ولطائف السير (ترجمة سيرة الكازروني): كتبها محمد بن أحمد الوحيزاده الإزنيقي(ت. 1018هـ/1606م)[9].
- دلائل النبوة المحمدية وشمائل الفتوة الأحمدية (ترجمة معارج النبوة): كتبها ألطي بارماق محمد بن محمد (ت. 1033هـ/1623م).[10]

---

[1] Bursalı Mehmed Tahir Bey, Osmanlı Müellifleri (İstanbul: Meral Yayınevi, 1975), 3/92.

[2] Shaman, Türk Edebiyatında Siyerler, XLVIII.

[3] Shaman, Türk Edebiyatında Siyerler, LVI.

[4] Shaman, Türk Edebiyatında Siyerler, LIX; Bursalı Mehmed Tahir Bey, Osmanlı Müellifleri, 3/38.

[5] Shaman, Türk Edebiyatında Siyerler, LXII.

[6] Shaman, Türk Edebiyatında Siyerler, LXIV.

[7] Shaman, Türk Edebiyatında Siyerler, LXVI.

[8] Bursalı Mehmed Tahir Bey, Osmanlı Müellifleri, 3/41.

[9] Shaman, Türk Edebiyatında Siyerler, LXVI.

[10] Shaman, Türk Edebiyatında Siyerler, LXVIII.

- درة التاج في سيرة صاحب المعراج (سيرة ويسي): كتبها قاضي أُوَيس بن محمد الألاشهري (ت. 1037هـ/1627م)[1]
- سيرة النبي صلى الله عليه وسلم :كتبها رياضي محمد بن مصطفى (ت. 1054هـ/1644م).[2]
- ترجمة سيرة الكازروني: ترجمة لكتاب المنتقى للكازروني، كتبها عبد العزيز أفندي ابن قره جلبي زاده (ت. 1068هـ/1657م).[3]
- سيرة النبي صلى الله عليه وسلم :كتبها عبد الباقي عارف أفندي (ت. 1125هـ/1713م).[4]
- الموهبة السنية من السيرة الزكية :كتبها أحمد بن إبراهيم الطُبْهَانَوي (ت. 1183هـ/1769م).[5]
- سيرة النبي صلى الله عليه وسلم :كتبها إبراهيم حسيب أفندي (ت. 1135هـ/1723م).[6]
- ترجمة روضة الأحباب في سيرة النبي صلى الله عليه وسلم والآل والأصحاب : ترجمة لكتاب جمال الدين عطا الله الشيرازي، كتبها محمود بنليزاده المانيساوي (ت. 1138هـ/1725م).[7]
- شرافة نامه :كتبه السيد إبراهيم حنيف أفندي (ت. 1217هـ/1802م).[8]
- شرح قصيدة الحلبي : ترجمة أحمد عاصم أفندي العنتابي (ت. 1235هـ/1820م) لكتاب نظم السيرة النبوية لإبراهيم بن موسى الحلبي.[9]
- ترجمة المنتخب من سيرة الرسول :ترجمها إبراهيم غانم أفندي (ت. 1230هـ/1815م) عن كتاب أبي الحسن البكري.[10]

---

[1] Shaman, Türk Edebiyatında Siyerler, LXIX.

[2] Shaman, Türk Edebiyatında Siyerler, LXXXI.

[3] Shaman, Türk Edebiyatında Siyerler, LXXXI; Bursalı Mehmed Tahir Bey, Osmanlı Müellifleri, 3/81.

[4] Shaman, Türk Edebiyatında Siyerler, LXXXIV.

[5] Shaman, Türk Edebiyatında Siyerler, LXXXVI.

[6] Bursalı Mehmed Tahir Bey, Osmanlı Müellifleri, 3/72.

[7] Shaman, Türk Edebiyatında Siyerler, LXXXIII.

[8] Shaman, Türk Edebiyatında Siyerler, LXXXIX.

[9] Shaman, Türk Edebiyatında Siyerler, XCII.

[10] Shaman, Türk Edebiyatında Siyerler, XCV.

- أحسن الأخبار :كتبه أحمد وهبي أفندي (ت. 1235هـ/1819م).[1]
- سيرة النبي صلى الله عليه وسلم المنظومة :كتبها عبد الفتاح شفقر أفندي (ت. 1242هـ/1826م).[2]
- ضياء الجنان وشفاء الجَنان :كتبه إبراهيم بن أحمد الطوقادي (ت. 1255هـ/1836م).[3]

ويمكن تلخيص **السمات العامة لتأليف السيرة باللغة التركية** في العصر العثماني على النحو التالي:

أ. العنصر الغالب في كتابة السيرة العثمانية هو القصص والخوارق والروايات المبالغ فيها.

ب. أوليَت كتب الدلائل والخصائص اهتمامًا خاصًا.

ت. لا يمكن القول إن عدد مؤلفات السيرة التركية كان كافيًا، ويرجع ذلك إلى **أسباب** منها: انتشار كتب مثل المولد، المعراجية، الحلية المحمدية، وغيرها التي تُعد فروعًا من السيرة، وتفضيل الناس لها، فضلًا عن التأثير المستمر لكتاب (الضرير) السابق ذكره.

ث. لا يمكن القول إن كتب السيرة التي أُلّفت في العصر العثماني قد ساهمت كثيرًا في تطوير علم السيرة من الناحية العلمية؛ إذ إن غالب هذه الكتب اهتمت بالنظم، والاختصار، والتقسيم إلى أبواب، والتفصيل في السرد.

ج. تختلف الخلفيات المهنية والمذهبية لمؤلفي السيرة في العصر العثماني، فإلى جانب المؤرخين، نجد أيضًا شعراء، وأدباء، وفقهاء، وساسة، ومفسرين ممن كتبوا في السيرة[4].

المبحث الثاني: كتابة السيرة في العصر الجمهوري

مع بداية عهد الجمهورية، اكتسبت دراسات السيرة في تركيا منظورًا أكثر حداثة. فقد أُدرجت دروس السيرة في المناهج التعليمية، وخصوصًا في مدارس الإمام الخطيب. كما بدأت الجامعات في إجراء أبحاث أكاديمية في هذا المجال، وتم إعداد العديد من رسائل الماجستير والدكتوراه في السيرة. واعتُبرت علمًا مستقلًا، وشكّلت ضمن قسم التاريخ الإسلامي فرعًا أكاديميًا خاصًا بها.

---

[1] Shaman, Türk Edebiyatında Siyerler, XCVI; Bursalı Mehmed Tahir Bey, Osmanlı Müellifleri, 3/9.

[2] Shaman, Türk Edebiyatında Siyerler, XCVII.

[3] Shaman, Türk Edebiyatında Siyerler, XCVIII; Bursalı Mehmed Tahir Bey, Osmanlı Müellifleri, 3/93.

[4] Erşahin, "Osmanlı Toplumunun Hz. Muhammed Hakkındaki Bilgi Kaynakları Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi", 337-338.

في القرن التاسع عشر، برزت في كتابة التاريخ الإسلامي دوافع للرد على المستشرقين الغربيين. فعندما بدأ الغربيون في كتابة مقالات نقدية عن مواضيع التاريخ الإسلامي، سعى المؤرخون الأتراك إلى اتخاذ موقف مضاد لهذه الانتقادات. وقد تُرجمت الكتب الغربية المكتوبة في مجال السيرة، وكتبت حولها الردود. وفي عهد المشروطية، أُلّفت كتب لأسباب متعددة؛ منها الرد على المستشرقين، وتوعية المجتمع، وتلبية الحاجة إلى الكتب المدرسية.[1]

وفي نفس القرن، بدأت بعض التغييرات تظهر تبعًا للظروف الاجتماعية والسياسية لذلك العصر، وتم التركيز في نصوص السيرة على مفاهيم ومواضيع معينة بهدف إضفاء الشرعية على حركات الإصلاح. في عهد المشروطية، حاول المثقف التركي، لتجاوز الإحباط العقلي الذي شعر به أمام الغرب، أن يجد مخرجًا في ظل الدين من خلال تبني النظام القائم. لذلك وجّه اهتمامه إلى المرحلة الأولى من الإسلام. وقد مثّل له عصر النبوة نموذجًا مثاليًا يعتقد أنه يحتوي على إجابات لكل المشكلات.[2]

في القرن التاسع عشر، أصبحت صحَّة نصوص السِّيَر موضوعًا للنقاش. وقد لقي هذا الموضوع صدىً واسعًا في العالم الإسلامي، وفي السياق العثماني برز اتجاهان رئيسان في التعامل معه. فقد اتَّخذ بعضُ الشخصيات، مثل فيليبيلي أحمد حلمي (Filibeli Ahmed Hilmi) ومناسترلي إسماعيل حقّي (Manastırlı İsmail Hakkı)، موقفًا دفاعيًّا، معتبرين آراء المستشرقين خاطئةً ومواقفهم عدائيَّة. في المقابل، أظهر آخرون، مثل جلال نوري (Celal Nuri)، وقلج زاده حقّي (Kılıçzâde Hakkı) وحسين جاهِد (Hüseyin Cahit)، توجُّهًا تجديديًّا، وكتبوا مقالات في هذا السِّياق.[3]

فقد انتقد شهبندر زاده فيليبيلي أحمد حلمي في كتابه الأهم "تاريخ الإسلام" الآراء الخاطئة التي وردت في كتاب "تاريخ الإسلام" للمستشرق راينهارت دوزي (Reinhart Dozy) ، الذي ترجمه عبد الله جودت إلى التركية.[4] وبالمثل،

---

[1] Kemikli, Siyer Yazıcılığında Dönüşüm, 15-16.

[2] Mehmet Çoğ, II. Meşrutiyet Dönemi İslam Tarihçiliği (Ankara: Ankara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2004), 130.

[3] Mehmet Özdemir, "Siyer Yazıcılığındaki Değişim Üzerine" (Çağımızda Sosyal Değişme ve İslam 2002 Yılı Kutlu Doğum Sempozyumu Tebliğ ve Müzakereleri, Ankara, 2003), 207.

[4] Abdullah Uçman, "Şehbenderzâde Ahmed Hilmi" (İstanbul: TDV Yayınları, 2010), 38/425.

كتب منستيرلي إسماعيل حقي كتابه "الحق والحقيقة" كرد على هذا الكتاب.[1] كما أن كتب يوسف سعاد مثل "مرآة الشؤون" و"أقوم السير" لها أهمية في هذا السياق.[2]

وفي المقابل، تبنّى الطرف الآخر وجهة نظر تدعو إلى التطوير، فقد رأى قلج زاده أن الإنسان والعالم قد نَشَأَ نتيجة تطور استمر ملايين السنين، وادعى ضرورة إجراء بعض التغييرات في الإسلام، واعتبر الدين وسيلة لا غاية.[3] ومن بين ممثلي هذا الاتجاه، كان جلال نوري صحفيًا ومفكرًا مطلعًا على أحداث عصره، وزار أوروبا وعرف الغرب. وقد كتب كتابًا في السيرة ضمن أعماله العديدة، بعنوان "خاتم الأنبياء"، ونُشر في إسطنبول عام 1914 في مطبعة "يني عثمانلي". وتحدث فيه عن أفكاره حول النبي صلى الله عليه وسلم محمد وآرائه في كتابة السيرة.[4]

أدى المنهج الجديد في كتابة التاريخ إلى تغييرات في محتوى كتب السيرة. ففي العصر الكلاسيكي، كانت كتب السيرة تبدأ غالبًا بنسب النبي صلى الله عليه وسلم والأحداث التي وقعت في شبه الجزيرة العربية قبل ولادته، وكانت هذه الأحداث تُروى على أنها تمهيد لقدوم النبي صلى الله عليه وسلم. أما في مؤلفات السيرة الحديثة، فإن السرد يبدأ بالتركيز على الوضع الاجتماعي والسياسي والجغرافي والثقافي لشبه الجزيرة قبل ميلاد النبي صلى الله عليه وسلم، مما يسلط الضوء على الحاجة إلى منقذ يهيئ الأرضية الدنيوية لظهور النبي. ويُقدَّم النبي صلى الله عليه وسلم كقائد عبقري ظهر في ظل مشكلات العصر. ورغم أن المسلمين المتأثرين بالفكر الغربي لا يعبرون عن هذا صراحة، إلا أنهم يتفقون على أن النبي صلى الله عليه وسلم قام بإصلاحات لحل مشاكل المجتمع.[5]

مع التحديث، طرأ تحول على تصور النبي صلى الله عليه وسلم، حيث أصبح التركيز أكثر على إنسانيته، وتم إبراز جانبه البشري.[6] ومن خصائص نصوص السيرة في هذه الفترة أيضًا مسألة "العقلنة". فقد بدأت تبرز المقاربات العقلانية والمتمحورة حول الإنسان، وانعكس هذا على السيرة، فتم تبسيط المواضيع التي يصعب فهمها

---

1 Salih Sabri Yavuz, "Manastırlı İsmâil Hakkı" (Ankara: TDV Yayınları, 2003), 27/564.

2 Nesime Beyza Kemikli, Meşrutiyet Dönemi Türkçe Siyer Yazıcılığı Üzerine Bir İnceleme (İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2020), 81.

3 Celal Pekdoğan, "Kılıçzâde Hakkı", TDV İslâm Ansiklopedisi (Ankara: TDV Yayınları, 2002), 25/416.

4 Kemikli, Meşrutiyet Dönemi Türkçe Siyer Yazıcılığı Üzerine Bir İnceleme, 86-87.

5 İlhami Oruçoğlu, Başlangıcından Günümüze İslâm Dünyasında Peygamber İmajı (Bursa: Uludağ Üniversitesi, Doktora Tezi, 2008), 52-53.

6 Kemikli, Siyer Yazıcılığında Dönüşüm, 17.

عقلًا.[1] ورغم أن هذا قد يبدو ميزة من حيث قابلية الاقتداء بالنبي صلى الله عليه وسلم، إلا أنه أدى إلى تهميش دور الوحي والمعجزات، ووسع مجال العقل على حساب الإيمان بالغيب.

وخلاصة القول، فإن المرحلة التي بدأت في عهد المشروطية واستمرت بعد تأسيس الجمهورية، شهدت بروز اتجاهين متقابلين في كتابة التاريخ: من جهة، مؤرخون يعارضون الغرب ويدعون للتمسك بالثقافة الإسلامية، ومن جهة أخرى، مؤرخون متأثرون بالغرب يركزون على العقل. غير أن هذا الفريق الثاني، رغم تركيزه على العقل، أغفل البعد العاطفي الذي يخاطب القلب، مما أدى إلى معرفة معلومات عن النبي صلى الله عليه وسلم دون الاقتداء به كنموذج يُحتذى.

المطلب الأول. أهمية الدراسات الكتابية:

لم يترك الله تعالى المجتمعات دون أن يبعث فيها رسولًا منذ أول إنسان. فالأنبياء، الذين هم المطبقون العمليون للمبادئ التي أوحى الله بها، قد أُرسلوا لتذكير الناس بالمبادئ التي نسوها. لذلك، فإن سعادة الإنسان في الدنيا والآخرة مرتبطة ارتباطًا وثيقًا باتباع الأنبياء.

وقد بُعث النبي صلى الله عليه وسلم محمد ﷺ، آخر الأنبياء، بشكل مختلف عن باقي الرسل، هاديًا للبشرية جمعاء حتى يوم القيامة. ومن بعد وفاته، لا يمكن الاقتداء به إلا من خلال تعلّم سيرته واتباعها على نحو صحيح إلى جانب القرآن الكريم. فدراسات السيرة لا تكتسب أهمية فقط في العالم الإسلامي، بل تُعد ذات أهمية كبرى لتاريخ البشرية عامة. وتُسهم دراسات السيرة في تركيا في فهم الأفراد لمسؤولياتهم الاجتماعية، وتزويدهم بالقيم الأخلاقية، وجعلهم أعضاء أكثر وعيًا في المجتمع. وفي هذا السياق، تقدّم حياة النبي صلى الله عليه وسلم محمد ﷺ نموذجًا ينبغي للبشرية الاقتداء به. ولهذا السبب، أصبحت دراسات السيرة مسؤولية اجتماعية، وليست مجرد مجال أكاديمي فقط.

ويتكوّن المجتمع من أفراد ذوي مستويات ثقافية وفكرية مختلفة، مما يؤدي إلى بروز أفكار متباينة نابعة من تصوراتهم المسبقة. وفي هذا الإطار، يمكن تصنيف التصورات الموجودة في المجتمع التركي المعاصر حول النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ تحت **العناوين** التالية:

[1] Kemikli, Meşrutiyet Dönemi Türkçe Siyer Yazıcılığı Üzerine Bir İnceleme, 111-112.

أ. **التجديديون:** يرون أن النبي صلى الله عليه وسلم محمد ﷺ يمثل قدوة للإنسان المعاصر، ولذلك يجب تكييف جميع تصرفاته بما يتناسب مع عصرنا الحالي.

ب. **التقليديون:** يعتقدون أن استمرار القدوة النبوية لا يتحقق إلا بتقليد مبادئه وشكله ومضمونه دون سؤال أو نقد.

ت. **المتطفلون:** وهم نوعًا ما من أصحاب الذهن المشوش. يظهر عليهم في الأوساط العلمية نوع من العنف اللفظي نتيجة جهلهم، في محاولة للتغطية عليه من خلال طرح أفكار شاذة للفت الانتباه.[1]

إن اختلاف نظرة المجتمع التركي إلى النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ، وبالتالي اختلاف المقاربات في دراسة السيرة، يحمل خطر تعميق الانقسام المجتمعي إذا تُرك دون معالجة. ولهذا، فإن من الضروري إضفاء أبعاد جديدة على دراسات السيرة تسهم في تحقيق التوافق الاجتماعي. وأهم ما يجب القيام به في هذا الصدد هو تطوير أدبيات سيرة نبوية تستند إلى معلومات صحيحة، وتكون قادرة على توجيه المجتمع، مع مراعاة احترام التعددية الفكرية التي يمكن اعتبارها مصدر ثراء.

المطلب الثاني. مكانة السيرة في تصنيف العلوم في تركيا:

في تركيا، وخصوصًا منذ ثمانينيات القرن العشرين، ازداد الاهتمام بموضوع السيرة، وقد نُشرت العديد من الأعمال والكتب الجديدة في هذا المجال. من بين هذه الأعمال، برزت إعادة طباعة كتب السيرة التقليدية، والمجموعات التي تشمل بحوثًا حديثة في السيرة، بالإضافة إلى المؤلفات البيوغرافية. وعلاوة على ذلك، فإن الدراسات التي تُجرى في العديد من الجامعات حول السيرة والتاريخ الإسلامي، تُسهم في زيادة تراكم المعرفة في هذا المجال من الناحية الأكاديمية.

ورغم أن هذه التطورات في مجال كتابة السيرة تُعد خطوة إيجابية من حيث الكم، إلا أنها تنطوي على ضعف من حيث الكيف. ذلك أن التخصص المفرط الذي فرضه العصر الحديث أدى إلى إضعاف الفهم المتعدد التخصصات، ونتيجة للجدران الصلبة التي فُرضت بين العلوم، أصبح كل علم يتحرك بشكل مستقل في مجاله الخاص.[2] بينما كان العلماء السابقون يتناولون العلوم مترابطة ببعضها. وفي هذا السياق، كانت السيرة تُقرأ وتُكتب بالتوازي مع غيرها من العلوم، وعلى رأسها القرآن الكريم والحديث الشريف، باعتبارهما مصادرا طبيعية لها.

---

[1] Şaban Öz, Siyer Tasarımı (İstanbul: Mana Yayınları, 2015), 64, 65.

[2] Öz, Siyer Tasarımı, 57.

ومكانة النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ في الدين، والقيمة التي يوليها له المسلمون، كانت دافعًا مهمًا للبحوث في مجال السيرة والحديث. إذ إن أولى معطيات علم السيرة اعتمدت على دراسات الحديث. ولهذا ينبغي ألا تُضعف العلاقة بين علم السيرة وعلم الحديث أبدًا، بل يجب أن تنعكس هذه العلاقة على المنهج أيضًا، فيُستفاد من منهج التقييم الرجالي والمضموني المستعمل في علم الحديث أي علم الجرح والتعديل، ويُطبَّق على مجال السيرة أيضًا. وهذا أمر ضروري من أجل تعلّم حياة النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ بشكل صحيح. وفي الواقع، فإن ازدياد الاهتمام مؤخرًا بالدراسات متعددة التخصصات، وفكرة ضرورة العلاقة بين الحديث والسيرة، تُعد خطوات في الاتجاه الصحيح نحو التغلب على هذا القصور.

ويُعد إسماعيل حقي إزميرلي،[1] أحد أبرز العلماء والمفكرين الذين عاشوا في عهدي المشروطية والجمهورية، من الذين كتبوا في مجال السيرة. ففي كتابه "السيرة الجليلة النبوية"، يُشير إلى أن فهم الحوادث التاريخية لا يمكن أن يتم إلا بعد التحقق من صحتها. ولهذا، يؤكد على أن المؤرخ يجب أن يكون قادرًا على التمييز بدقة بين الروايات الصحيحة والضعيفة. ويذكر المؤلف أن علم السيرة من بعض الوجوه يُعتبر فرعًا من علم الحديث، ولذلك قدّم في مقدمة كتابه معلومات تتعلق بالحديث. وكان هدفه تحليل الوقائع بأسلوب نقدي مستفيدًا من النقل والعقل معًا. وكان يريد أن تُدرس حياة النبي صلى الله عليه وسلم محمد ﷺ من خلال تحليل دقيق وصحيح[2].

المطلب الثالث. الأساليب المستخدمة في كتابة السيرة:

إنّ الهدف والمنهج في العلوم الإسلامية لا ينفصلان عن بعضهما. فإلى جانب ضرورة صحة الهدف، فإن صحة المنهج المتّبع تُعد أيضًا أمرًا مهمًا. وفي هذا السياق، فإن الغاية من جميع العلوم هي نيل رضا الله تعالى. أما النقطة الأساسية المتبناة كمنهج، فهي تحليل المعلومات الموثوقة من خلال تفكير عقلي سليم. وتُعد المعلومات التاريخية المذكورة في القرآن الكريم مقياسًا مهمًا من حيث كونها معلومات يقينية لا شك فيها. ومن جهة أخرى، فإن منهج الجرح والتعديل المستخدم في علم الحديث يُعد وسيلة مهمة للوصول إلى المعلومات الصحيحة.

في الفترات الأولى، اتُّبِعت في علم التاريخ مقاربة نقليّة، حيث كانت الأولوية في الغالب لنقل الروايات إلى الأجيال القادمة، دون التركيز كثيرًا على التمييز بين الروايات الصحيحة والضعيفة. ولهذا، فقد ظهرت مشكلات في مدى صحة هذه الروايات، ولا تزال هذه المشكلات قائمة حتى اليوم. وعلى الرغم من الاعتراف بقيمة النصوص التقليدية

---

[1] Kemikli, Meşrutiyet Dönemi Türkçe Siyer Yazıcılığı Üzerine Bir İnceleme, 47.

[2] Kemikli, Meşrutiyet Dönemi Türkçe Siyer Yazıcılığı Üzerine Bir İnceleme, 78.

في كتابة السيرة، والتسليم بمرجعيتها في هذا المجال، فإنه لا ينبغي الوقوع في خطأ تقديسها أو اعتبارها نصوصًا لا يجوز المساس بها، إذ إن هذه النصوص لم تكن بمعزل عن التأثيرات البشرية[1].

لقد شكّل ابن خلدون نقطة تحول في كتابة التاريخ، وبدأت معه الفلسفة التاريخية في الظهور داخل المجتمع الإسلامي. أما في البحوث الحديثة في السيرة، فيُستعان إلى جانب المعطيات التاريخية والأثرية بمنهجيات العلوم الاجتماعية أيضًا. وتُستخدم في ذلك مناهج مثل تحليل النصوص، والتاريخ الاجتماعي، والدراسات الثقافية، بهدف فهم السيرة في إطار أوسع.

وخلاصة القول، فإن الدراسات المتعلقة بالسيرة في تركيا تسعى إلى تقييم جميع الوثائق، سواء كانت نصيّة أو مادية، دون إغفال أي منها. وتُستقى المعلومات الصحيحة دائمًا من المصادر الأساسية، مع الاستفادة من الاستنتاجات العقلية حيثما دعت الحاجة. ومن ناحية أخرى، يتم الابتعاد عن الفهم الضيق للتاريخ الذي يحصره في الحروب والنشاطات السياسية فقط، ويُركَّز قدر الإمكان على الأبعاد الاجتماعية والنفسية. أما منهجية التاريخ وفلسفة التاريخ، فهما من الموضوعات التي يتناولها الأكاديميون العاملون في هذا المجال. ويُعد كتاب "فلسفة التاريخ" لناهده بوزكورت (Nahide Bozkurt) ، وكتاب "منهجية التاريخ الإسلامي" لشعبان أوز(Şaban Öz)، وكتاب "أصول السيرة" لقاسم شلول (Kasım Şulul) من الانعكاسات العملية لهذه الجهود.

المطلب الرابع. المؤسسات والمنظمات التي تتولى كتابة السيرة:

فيما يتعلّق بكتابة السِّيَر بعد قيام الجمهوريَّة، تبرز أنشطة المؤسَّسات الرسميَّة والهيئات الخاصَّة على حدٍّ سواء. وفي هذا السياق، يمكن إدراج وزارة التربية الوطنيَّة (Millî Eğitim Bakanlığı)، ورئاسة الشؤون الدينيَّة (Diyanet İşleri Başkanlığı)، والجامعات ضمن فئة المؤسَّسات الرسميَّة. كما تقوم العديد من المؤسَّسات الخاصَّة ذات الصِّفة الوقفيَّة بأعمال تهدف إلى التعرّف على سيرة النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ واتّخاذها قدوة. وفي هذا الإطار، تبرز في المرحلة الأولى مؤسَّسات مثل وقف السيرة النبوية (Siyer Vakfı).

[1] Öz, Siyer Tasarımı, 154.

1. المؤسسات الرسمية:

وزارة التربية الوطنية: تُدرّس مادة "حياة النبي صلى الله عليه وسلم" و"السيرة النبوية" في المؤسسات التعليمية التابعة لوزارة التربية الوطنية بهدف تعليم حياة النبي صلى الله عليه وسلم محمد ﷺ وأخلاقه. ومع ذلك، فإن مراجعة المواد الدراسية المستخدمة في هذه الدروس تُظهر بعض المشكلات التي تستدعي الانتباه.

رئاسة الشؤون الدينية: كما تأثرت سائر المؤسسات بمرحلة الانتقال من الدولة العثمانية إلى الجمهورية، فقد تأثرت المؤسسات الدينية أيضًا، وفي هذا السياق، تم تأسيس رئاسة الشؤون الدينية في 3 مارس 1924.[1] وبموجب الدستور، تتمثل المهام الأساسية الثلاث لرئاسة الشؤون الدينية في: إدارة المؤسسات الدينية، وتثقيف المجتمع في الأمور الدينية، وتعزيز التضامن والوحدة الوطنية.[2] وفي هذا الإطار، قامت الرئاسة بأنشطة نشرية واسعة، مثل: الكتب، مجلة "ديانت" الشهرية، مجلة "ديانت للأطفال"، المجلة الفصلية، التقويمات السنوية، المنشورات الصوتية والمرئية، المكتبات، ومعارض الكتب.[3]

وفي نطاق جهودها المتعلقة بكتب المصادر الدينية، نُشرت مصاحف شريفة بأحجام وأنماط مختلفة، وترجمات لمعاني القرآن الكريم، وكتب تفسير، و"تجريد الصحيح" وترجمته، وكتب حديث، ومؤلفات عن النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ، وكتب عن الثقافة والحضارة الإسلامية، ومؤلفات ترد على الحملات المعادية للإسلام، وكتب فقهية.[4] ومن أبرز الأعمال التي نشرتها الرئاسة في مجال السيرة: حياة نبينا (تأليف عرفان يوجَل)، وكتاب سبعة وعشرون يومًا مع نبينا (حجة الوداع) (تأليف رفعت أورال)، وكتاب النبي صلى الله عليه وسلم وتعليم الرحمة، والعيش مثله.[5] وقد صدرت هذه الأعمال في فئات مثل: الكتب الشعبية، الكتب العلمية، وكتب الجيب، وتناولت حياة النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ، ومفهومه للرحمة، وأحداثًا مفصلية مثل حجة الوداع، مستهدفةً

---

[1] Ahmet Koç, "Diyânet İşleri Başkanlığı ve Yaygın Din Eğitimi", Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi 8 (2001), 140.

[2] Mehmet Görmez, "Sesli ve Görüntülü Dinî Yayıncılık Açısından Diyanet İşleri Başkanlığı" (II. Uluslararası Dinî Yayınlar Kongresi, Sesli - Görüntülü Dinî Yayıncılık, 05-07 Kasım 2004, Ankara, 2005), 35.

[3] Halit Güler, "Dinî Yayıncılık ve Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları", Diyanet İlmi Dergi [Diyanet Dini - İlmi - Edebi Dergi] 29/2 (1993), 37.

[4] Güler, "Dinî Yayıncılık ve Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları", 37.

[5] İdris Çağlayan - İsmail Metin, "Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınlarında Hz. Peygamber Anlatımı", Sultan İlahiyat Araştırmaları Dergisi (SİAD) 2/2 (2024), 131-137.

توصيل القيم القدوة في شخصية النبي صلى الله عليه وسلم إلى شرائح متنوعة من القرّاء.[1] ومؤخرًا، يعمل فريق تحرير بإشراف أيوب باش (Eyüp Baş) على مشروع "السيرة الموضوعية" (Konulu Siyer) الذي يتكون من ثلاثة مجلدات، ويهدف إلى معالجة موضوعات السيرة بلغة معاصرة ومنظور جديد.

الجامعات: شهدت الدراسات السيرية في تركيا اليوم تنوعًا وعمقًا ملحوظين. ولم تعد السيرة تُتناول فقط كعلم ديني، بل بوصفها ظاهرة تاريخية، واجتماعية، وثقافية أيضًا. وفي هذا السياق، يُعد ربط دراسات السيرة بالتخصصات المختلفة تطورًا مهمًا. فمنذ تأسيس الجمهورية، بدأت الدراسات الأكاديمية المتعلقة بالسيرة تُجرى في الجامعات، خاصة في كليات الإلهيات. وبعض هذه الكليات تهتم بإصدار مجلات علمية متخصصة في هذا المجال.

وعلى الرغم من الإنجازات المهمة في الجامعات ضمن مجال السيرة، إلا أن هناك بعض **التحديات** التي يمكن تلخيصها في **النقاط** التالية:

أ. **مشكلة مصادر الكتب**: الاقتصار على كتاب واحد في دروس السيرة لا يكفي، بل يجب تضمين مصادر متنوعة بحسب الموضوعات المختلفة.

ب. **مشكلة التصورات المسبقة**: المعلومات المكتسبة من التعليم ما قبل الجامعي قد تُعيق تقبّل المعلومات الجديدة بسبب التحيزات الذهنية.

ت. **ضعف الخلفية المعرفية**: كثير من الطلبة يصلون إلى الجامعة دون أساس معرفي كافٍ في السيرة.

ث. **مشكلة النظام التعليمي**: الاقتصار على التعليم أحادي الاتجاه يؤدي إلى غياب بيئة النقاش الفكري.

ج. **عدم استقلال السيرة كتخصص:** ينبغي فصل السيرة عن التاريخ الإسلامي وجعلها تخصصًا مستقلًا من أجل تعزيز الكفاءة العلمية.

ح. **غياب منهج أصول السيرة**: من الضروري زيادة الاهتمام بدراسات المنهجية، وتمكين الطالب من فهم المصادر والأساليب قبل تقديم المعلومة السيرية.

خ. **مشكلة الكادر الأكاديمي:** ينبغي تعيين الأكاديميين بحسب تخصصاتهم بدقة، وتوزيعهم بشكل منظم بما يزيل الفروقات بين الفصول التعليمية المختلفة.[2]

---

[1] Çağlayan - Metin, "Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınlarında Hz. Peygamber Anlatımı", 139.

[2] Öz, Siyer Tasarımı, 118-122.

2. المؤسسات الخاصة:

مع مرور الزمن، بدأت الأنشطة المجتمعية في تركيا بعد تأسيس الجمهورية تكتسب انتشارًا وفعالية، لا سيما في مجال التعليم الديني، حيث لعبت المؤسسات الوقفية دورًا مهمًا في هذا المسار. وفي هذا السياق، نكتفي في دراستنا هذه بالإشارة إلى مؤسستين بارزتين تمثلان نماذج ناجحة في هذا المجال.

أولاً- وقف السيرة (Siyer Vakfı) :يقدم الوقف خدمات جليلة في مجال السيرة النبوية، سواء من خلال منشوراته أو برامجه التعليمية. ومن أبرز أنشطته إصداره لمجلات تستهدف فئات عمرية مختلفة؛ حيث تُعد مجلة السيرة للأطفال،[1] ومجلة السيرة للشباب،[2] ومجلة السيرة العامة من أهم إصداراته[3].

ولم يُغفل الوقف الجانب الأكاديمي، فقد تنوعت نشاطاته في هذا المجال من خلال إصدار الكتب والمجلات العلمية، مثل سلسلة كتب أكاديمية في السيرة[4] ومجلة بحوث السيرة،[5] وهي من الأعمال اللافتة للنظر في هذا الإطار.

أما دار نشر السيرة، التابعة للوقف، فقد بيّنت هدف تأسيسها على النحو التالي: "السعي إلى معرفة النبي صلى الله عليه وسلم محمد ﷺ وفهمه وإدراكه بشكل أعمق، وتحقيق إمكانية العيش معه من جديد رغم تباعد الزمان والمكان".

كما تهتم دار النشر بإيصال المصادر الأساسية في علم السيرة إلى القرّاء، ومن ذلك ترجمة السيرة النبوية لابن هشام، والطبقات الكبرى لابن سعد، وهو من أهم كتب الطبقات، وكذلك ترجمة فتوح البلدان للبلاذري بجهود مصطفى فايدا، والروض الأنف للسهيلي، ووفاء الوفا للسمهودي، وهي من المصادر القديمة التي تم تقديمها للقارئ التركي.

---

[1] https://www.siyerkitap.com/uretici/siyer-cocuk?producer_id=112

[2] https://www.siyerkitap.com/uretici/siyer-genc?producer_id=234

[3] https://www.siyerkitap.com/etiket/dergiler?tag_id=10

[4] https://www.siyerkitap.com/uretici/siyer-akademi?producer_id=235

[5] SAD, DOAJ, Ebsco ve Erih Plus indekslerinde taranan bilimsel, hakemli, multidisipliner bir dergidir. Açık erişimli olan dergi, 2017'den bu yana basılı ve elektronik olarak yayımlanan SAD, 2024 yılından itibaren sadece elektronik ortamda 30 Nisan ve 30 Ekim tarihlerinde iki sayı olarak yayımlanmaktadır. https://dergipark.org.tr/tr/pub/siyer/about-journal.

ومن المشاريع اللافتة أيضًا إصدار سلسلة من خمسة وعشرين كتابًا بعنوان عالم العصر السعيد، تناول فيها أكثر من مئة باحث من جامعات تركية مختلفة نحو أربعمائة موضوع حول عصر النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ، وقد قُدمت هذه السلسلة للباحثين المتخصصين في السيرة.

كما تم إعداد سلسلة من عشرة كتيبات تروي سيرة النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ للأطفال في شكل قصص قصيرة مزودة برسوم تلوين، بالإضافة إلى قصص مصورة عن حياة الصحابة الذين بُشروا بالجنة. ومن المشاريع البارزة كذلك مشروع 82 ولاية 82 صحابيًا بإشراف محمد أمين يلدريم، حيث تم التعريف بصحابي واحد على الأقل في كل ولاية تركية، بما في ذلك نيقوسيا – قبرص[1].

ثانياً- مؤسسة إلام (İLEM): تعرّف هذه المؤسسة هدفها الأساسي بأنه "إجراء دراسات علمية تقدم حلولًا لمشاكل الإنسانية، وتوفير أرضية لتنشئة العلماء." ومنذ عام 2002، تنفذ المؤسسة برامج تعليمية ونشر ومشاريع علمية في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا، انطلاقًا من رؤية تؤمن بإمكانية بناء مناهج علمية أصيلة تستند إلى تراكم التراث.

تولي مؤسسة إلام أهمية لنقل إنتاجها المعرفي إلى الوسائط الرقمية من خلال الاستخدام النشط لمنصات التواصل الاجتماعي، إضافة إلى استمرارها في تنفيذ برامج تعليمية، ومشاريع، ونشاطات بحثية، وفعاليات أكاديمية وتعاونات على المستوى الدولي[2].

المبحث الثالث. الأعمال المكتوبة في مجال السيرة:

كانت الأعمال المكتوبة في مجال السيرة الذاتية مرتبة ترتيبًا زمنيًا منذ البداية. لأن المؤرخين منذ البداية فضلوا عرض الأحداث التاريخية حسب ترتيب حدوثها. ومع ذلك، في فترة ما بعد الجمهورية، بدأت الدراسات الموضوعية التي تركز على الموضوع في الظهور أيضًا.

المطلب الأول. الدراسات الزمنية:

لا تقتصر دراسات السيرة النبوية على تناول حياة النبي صلى الله عليه وسلم محمد ﷺ فقط، بل تتعداها إلى دراسة تطور المجتمع الإسلامي عبر المسار التاريخي. وتُعد المجتمعات الإسلامية في العصور الأولى من المحاور

[1] https://www.siyerkitap.com/sayfa/1001

[2] https://www.ilem.org.tr/kurumsal

الأساسية التي تركز عليها هذه الدراسات.[1] وفي سياق التأريخ العثماني، يُعتبر القرن الخامس عشر الميلادي نقطة تحول مهمة. إذ إن التأريخ العثماني حتى هذا القرن كان يتّسم بالطابع الحولي والوصفي، دون أن يطرح سؤال "لماذا؟". وبالتالي، كانت الأحداث التاريخية تُسرد بطريقة تسلسلية زمنية، مستندة إلى الرواية والنقل، دون الدخول في تحليل عميق لتلك الأحداث.

ولا شك أن للمنهج الحولي فوائدا مهمة، إذ إن معالجة الوقائع بترتيبها الزمني ضمن إطار منهجي تحليلي، يُسهم في تقديم بيانات مهمة حول تطور الحدث المدروس. فعلى سبيل المثال، إن تناول مسار دعوة النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ ضمن تسلسل زمني، يساعد على ملاحظة مبدأ التدرج في تطور الفرد والمجتمع بشكل واضح.

المطلب الثاني. السيرة الموضوعية:

يُعدُّ من أكثر المجالات انتشارًا في دراسات السيرة في تركيا هو التعمق في حياة وشخصية النبي صلى الله عليه وسلم محمد ﷺ. تهدف هذه الأبحاث إلى فهم كيف كان قدوة للناس، والتعرف على جوانبه الأخلاقية والاجتماعية، وكيفية تعامله مع حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية. في حين أن الكتابة التاريخية الزمنية (الحولية) مهمة بشكل خاص لرصد مسارات التطور بشكل سليم، فإن المنهج الموضوعي له أهميته أيضًا في فهم الموضوعات بشكل شامل وعميق من مختلف الجوانب.

بدأت محاولات الكتابة التاريخية الموضوعية مع عهد المشروطية، وتسارعت في فترة ما بعد تأسيس الجمهورية. ورغم أن هذه المحاولات تعد أعمالًا مهمة، إلا أنها تشتمل على بعض المشكلات كونها تجارب أولية. فعلى سبيل المثال، في "أطلس السيرة الموضوعي" الذي حرره محرم تان (Muharrem Tan) وترجم إلى التركية، تم ترتيب المواضيع وفق تسلسل زمني، لكن اقتصرت الدراسة على العناوين وسرد الأحداث، دون معالجة الموضوع بشكل متكامل.[2]

ورغم وجود هذه المشكلات، فإن المنهج الموضوعي مهم لإعطاء الموضوعات معالجة أعمق وربط الروايات ببعضها البعض. ومن المتوقع أن تتزايد فوائد هذا المنهج مع تقدم الدراسات وتطورها في المستقبل.

---

[1] Franz Babinger, Osmanlı Tarihi Yazarları ve Eserleri, çev. Coşkun Üçok (Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı, 1982), 7.

[2] Bk. Muharrem Tan (ed.), Tematik Siyer Atlası, çev. Mehmet Ali Baltaş vd. (İstanbul: Moralite Yayınları, 2007).

خاتمة:

التاريخ هو ذاكرة المجتمعات، ومن المهم الاستفادة من تجارب الناس في الماضي من أجل اتخاذ خطوات راسخة نحو المستقبل. لهذا السبب، كان تعليم وتعلم التاريخ موضوعًا دائم الأهمية في المجتمعات. ومع ذلك، فإن الخصائص المادية والمعنوية للمجتمعات تؤثر أيضًا في توجهاتهم نحو التاريخ.

في كتابة التاريخ خلال الفترة العثمانية، برزت نظرة تستند أكثر إلى العاطفة والوجدانية بدلًا من المعرفة والوعي. وإذا نظرنا إلى المؤلفات المتعلقة بالسيرة النبوية في تلك الفترة، سواء في ترجمات المصادر أو في مؤلفات مثل المولد، والنظم الشعرية في المدح، ورسائل الشفاعة (الشفاعة نامه)، والمعراجية، نجد أن محبة واحترام النبي صلى الله عليه وسلم محمد ﷺ كانا في مقدمة الاهتمامات، بمعنى أن الجانب القلبي كان متقدمًا على الجانب العقلي.

في عهد المشروطية وما بعده في الجمهورية، لوحظت مظاهر التفاعل مع الغرب، سواء في المواقف الإيجابية أو السلبية. حيث ركز المؤرخون المتمسكون بثقافتهم على ترجمة مؤلفات الغربيين والرد عليها، بينما كان المؤرخون الداعون للاستفادة من الغرب يؤكدون على ضرورة تناول التاريخ بمنهج عقلاني. وقد أدى هذا الفهم إلى تغيير في طرق كتابة التاريخ، حيث بدأت مواضيع التاريخ عامة والسيرة خاصة تُعالَج بأسلوب عقلاني، وأصبح العقل يتقدم على القلب في هذا السياق.

الإنسان هو كائن يمتلك العقل والقلب، والإسلام دين يخاطب القلب والعقل معًا. لذلك لا ينبغي أن يُنظر إلى العقل والقلب كعنصرين متنازلين عن بعضهما أو متعارضين في عمليات التعليم والتعلم، بل بالعكس، إن الجمع بينهما يحقق نتائج صحية وسليمة. ومن هذا المنطلق، فإن الجمع بين البُعد القلبي الذي تم التركيز عليه في العصر العثماني والبُعد العقلي الذي برز في فترة الجمهورية سينتج عنه تعليم تاريخ وسيرة مفيد وفعال، إذ أن النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ هو شخصية يجب أن تُحب وتُدرس بوعي وقدوة.

إن مساهمة المؤسسات الرسمية والأهلية في تعليم حياة النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ أمر يستحق الثناء. ومع ذلك، يجب أن يتم هذا العمل من قِبل المتخصصين والمهنيين لضمان تحقيق الفائدة المرجوة بشكل صحيح.

أخيرًا، تُستخدم في دراسات التاريخ الطريقتين الموضوعية والحولية، ولكل منهما مزايا وعيوب. ومن الضروري أن تُطبق هذه الطرق معًا حسب طبيعة الموضوعات المطروحة. وقد بدأ هذا التكامل يُطبق بنجاح في الدراسات

السيرية الحديثة، فعلى سبيل المثال، تُعرض معظم حياة النبي صلى الله عليه وسلم ﷺ بطريقة تسلسل الأحداث الزمنية (حولية)، بينما تُناقش موضوعات مثل "العلاقات مع المشركين" بشكل موضوعي داخل نفس العمل.

قائمة المصادروالمراجع:

- Arpaguş, Hatice K. "Osmanlı Dönemi Siret Yazıcılığında Peygamber Algısı". 67-101, 2012.
- Babinger, Franz. Osmanlı Tarihi Yazarları ve Eserleri. çev. Coşkun Üçok. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı, 1982.
- Bölükbaş, Gülhan. Osmanlı Dönemi Siyer Kültürü ve Kaynakları. Aksaray: Aksaray Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Bursalı Mehmed Tahir Bey. Osmanlı Müellifleri. İstanbul: Meral Yayınevi, 1975.
- Çağlayan, İdris - Metin, İsmail. "Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınlarında Hz. Peygamber Anlatımı". Sultan İlahiyat Araştırmaları Dergisi (SİAD) 2/2 (2024), 129-142.
- Çelikbağ, Tahir. "Osmanlı El Yazmaları'nda Dini Konular ve Siyer-i Nebi Minyatürleri Hakkında". Tarih Okulu Dergisi (TOD) = Journal of History School (JOHS) [Tarih Okulu] 32 (2017), 537-558.
- Çoğ, Mehmet. II. Meşrutiyet Dönemi İslam Tarihçiliği. Ankara: Ankara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2004.
- Demircan, Adnan. Tematik İslam Tarihi. İstanbul: Beyan Yayınları, 2004.
- Erşahin, Seyfettin. "Bir Siyer-i Nebi Metni Olarak Mevlid-i Nebi". Süleyman Çelebi ve Mevlid Geleneğimiz. ed. İbrahim Ethem Arıoğlu vd. 116-137.; stanbul: Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü, 2022.
- Erşahin, Seyfettin. "Osmanlı Toplumunun Hz. Muhammed Hakkındaki Bilgi Kaynakları Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi". İslâmî Araştırmalar Dergisi 18/3 (2005), 335-358.

- Görmez, Mehmet. "Sesli ve Görüntülü Dinî Yayıncılık Açısından Diyanet İşleri Başkanlığı". 35-38. Ankara, 2005.
- Güler, Halit. "Dinî Yayıncılık ve Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları". Diyanet İlmi Dergi [Diyanet Dini - İlmi - Edebi Dergi] 29/2 (1993), 31-40.
- Kemikli, Nesime Beyza. Meşrutiyet Dönemi Türkçe Siyer Yazıcılığı Üzerine Bir İnceleme. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2020.
- Kemikli, Nesime Beyza. Siyer Yazıcılığında Dönüşüm. İstanbul: Dünbugünyarın Yayınları, 2021.
- Kılavuz, Ulvi Murat. "İlk Osmanlı Türkçesi Ebeveyn-i Resul Risalesi Ravzatü'ş-şafa fi Valideyi'l-Mustafa -Aidiyet ve Muhteva Analizi". Kader 20/1 (2022), 236-262.
- Koç, Ahmet. "Diyânet İşleri Başkanlığı ve Yaygın Din Eğitimi". Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi 8 (2001), 139-170.
- Köprülü, Fuad. Türk Edebiyatı Tarihi. İstanbul: Ötüken Yayınları, 1982.
- Muharrem Tan (ed.). Tematik Siyer Atlası. çev. Mehmet Ali Baltaş vd. İstanbul: Moralite Yayınları, 2007.
- Oruçoğlu, İlhami. Başlangıcından Günümüze İslâm Dünyasında Peygamber İmajı. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Doktora Tezi, 2008.
- Öz, Şaban. Cumhuriyet Dönemi Türk Siyer Yazıcılığı. İstanbul: Siyer Okulu Yayınları, 2024.
- Öz, Şaban. Siyer Tasarımı. İstanbul: Mana Yayınları, 2015.
- Özdemir, Mehmet. "Siyer Yazıcılığı Üzerine". Milel ve Nihal: İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi 4/3 (2007), 129-162.
- Özdemir, Mehmet. "Siyer Yazıcılığındaki Değişim Üzerine". Ankara, 2003.

- Özfırat, Bayram. "Türk Edebiyatının Manzum İlk Siyeri: Velî'nin Sîretü'n-Nebî'si". Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi 7/12 (2014), 93-134.
- Öztoprak, Nihat. "Türk Edebiyatında Manzum Siyerler". Ankara, 2010.
- Pekdoğan, Celal. "Kılıçzâde Hakkı". TDV İslâm Ansiklopedisi. 25/414-416. Ankara: TDV Yayınları, 2002.
- Shaman, Massad Süveylim Ali es-. Türk Edebiyatında Siyerler ve İbn Hişâm'ın Siyer'inin Türkçe Tercümesi. Ankara: AÜİF, Doktora Tezi, 1982.
- Uçman, Abdullah. "Şehbenderzâde Ahmed Hilmi". 38/424-425. İstanbul: TDV Yayınları, 2010.
- Yavuz, Salih Sabri. "Manastırlı İsmâil Hakkı". 27/563-564. Ankara: TDV Yayınları, 2003.
- Yavuz, Yusuf Şevki. "Darîr". TDV İslâm Ansiklopedisi. 8/498-499. İstanbul: TDV Yayınları, 1993.

مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية
ISSN 2311-519X - DOI Prefix: 10.33685/1317
© جميع الحقوق محفوظة لمركز جيل البحث العلمي