İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
AYDIN ARAPÇA ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
AYAD

Cilt **7** Sayı **2 -** Aralık **2025**

DOI: 10.17932/IAU.ARAP.2019.020

http://arapcadergisi.aydin.edu.tr

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
AYDIN ARAPÇA ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

ISSN : 2687-279x

Sahibi
Prof. Dr. Mustafa AYDIN

Yazı İşleri Müdürü
Zeynep AKYAR

Editör
Dr. Öğr. Üyesi Mohamad ALKHALAF

Editör Yardımcıları
Dr. Öğr. Üyesi Kutaıba AL IBRAHİM
Dr. Öğr. Üyesi Mohammed Musdif THER
Dr. Öğr. Üyesi İnayetulla AZİM
Dr. Öğr. Üyesi Roghayeh POURBAHRAM
Arş. Gör. Esranur YAZAR
Arş. Gör. Reyhan ÖNAL
Arş. Gör. Emre ÜŞENMEZ

İdari Koordinatör
Dr. Öğr. Üyesi Burak SÖNMEZER

Grafik Tasarım
Dr. Öğr. Üyesi Mohamad ALKHALAF

Arapça Redaksiyonu
Dr. Abdul Hadi GHAZİ

Farsça Redaksiyonu
Dr. Öğr. Üyesi Moustafa ALBAKOUR

İngilizce Redaksiyonu
Dr. Öğr. Üyesi Eyyüp Yaşar KÜRÜM

http://arapcadergisi.aydin.edu.tr
ISSN : 2687-279x

Yayın Periyodu
Yılda iki kez yayınlanır / Haziran - Aralık

Dil
Türkçe, Arapça, Farsça, İngilizce

Yazışma Adresi
Florya Yerleşkesi Beşyol Mah.
İnönü Cad. No: 38 Sefaköy 34295
Küçükçekmece/İstanbul, Türkiye
Tel: 444 1 428
Faks: 0 212 425 57 97
web: www.aydin.edu.tr
E-mail aydinarapca@aydin.edu.tr

Baskı
Sertifika No: 42719
Gamze Yayıncılık Matbaacılık Reklam
Kırtasiye Turizm San. ve Tic. Ltd. Şti.
15 Temmuz Mh. 1485. Sokak No: 58A Bağcılar-İstanbul
Tel: 0 (212) 424 56 40
Gsm: 0 (532) 303 41 84
E-mail: cengiztas@gamzecopy.com

İstanbul Aydın Üniversitesi, Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi, özgün bilimsel araştırmalar ile uygulama çalışmalarına yer veren ve bu niteliği ile hem araştırmacılara hem de uygulamadaki akademisyenlere seslenmeyi amaçlayan hakemli bir dergidir.

Amaç ve Kapsam

İAÜ Arapça Araştırmaları Dergisi, Eğitim Fakültesi Arap Dil Eğitimi Bölümü'nün uluslararası hakemli yayın ilkeleri çerçevesinde yayın yapan bilimsel bir yayındır.

Dergide Arapçanın öğretilmesi, Arap dili ve edebiyatına dair çalışmalar ile bu alanda günümüze ulaşmış el yazması eserlerin edisyon kritiği gibi çalışmalar yayınlanmaktadır.

Derginin yayın dili Türkçe, Arapça, Farsça ve İngilizcedir. Yılda (Aralık-Haziran) iki defa yayınlanır. Dergide yayınlanan yazıların ve kullanılan kaynakların sorumluluğu yazarlara aittir.

Aim and Scope

IAU Journal of Arabic Studies is a scientific publication published within the framework of international refereed publication principles of the Arabic Language Teaching Department of the Faculty of Education.

The journal includes studies on teaching Arabic, as well as Arabic language and literature, along with the critique of the manuscripts that have survived to date in this field.

The language of publication of the journal is Turkish, Arabic, Persian and English. It is published twice a year (December-June). The responsibility of the articles and the sources used in the journal belongs to the authors.

BİLİM VE HAKEM KURULU

Prof. Dr. Abdullah Kızılcık, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Abdurrahman Özdemir, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Abdussamed YEŞİLDAĞ, Kırıkkale Üniversitesi

Prof. Dr. Adem YERİNDE, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet BOSTANCI, Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Kazım ÜRÜN, Selçuk Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Suphi FURAT, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Turan ARSLAN, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Prof. Dr. Ali BULUT, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Ali GÜZELYÜZ, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Aysel ERGÜL KESKİN, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Bassem ITANI, Seekersguidance Institute – ABD

Prof. Dr. Boulmali NADIR, Yahia Fares University of Medea – Cezayir

Prof. Dr. Edip ÇAĞMAR, Dicle Üniversitesi

Prof. Dr. Erdinç DOĞRU, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Eyüp TANRIVERDİ, Dicle Üniversitesi

Prof. Dr. Gassan MORTADA, Siirt Üniversitesi

Prof. Dr. Hüseyin ELMALI, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. İlyas KARSLI, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Prof. Dr. Kerim AÇIK, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Prof. Dr. Loui Ali KHALIL, Qatar University- Katar

Prof. Dr. M. Faruk TOPRAK, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. M. Hakkı SUÇİN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Mesut ERGİN, Dicle Üniversitesi

Prof. Dr. Muammer SARIKAYA, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Prof. Dr. Musa YILDIZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa KAYA, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Murat ÖZCAN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nebîl MİZVAR, Echahid Hamma Lakhdar University- Cezayir
Prof. Dr. Necdet GÜRKAN, Süleyman Demirel Üniversitesi
Prof. Dr. Nevzat Hafis YANIK, İstanbul Aydın Üniversitesi
Prof. Dr. Omid GHAEMMAGHAMI, Binghamton Üniversitesi-ABD
Prof. Dr. Ömer AYDIN, İstanbul Aydın Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer İSHAKOĞLU, İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan EGE, Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan KAZAN, Süleyman Demirel Üniversitesi
Prof. Dr. Sait UYLAŞ, Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Salih TUR, Harran Üniversitesi
Prof. Dr. Selami BAKIRCI, Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Senem CEYLAN, Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Sevim ÖZDEMİR, Süleyman Demirel Üniversitesi
Prof. Dr. Şükran FAZLIOĞLU, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Yakup CİVELEK, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmad OMAR, İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Hamdi CAN, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet MISIRLI, Bursa Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Emad Abdelbaky Abdelbaky ALY, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim ŞABAN, İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Mahmut ÜSTÜN, Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Mohamad Anas SARMINI, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Nurullah YILMAZ, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Usame İHTİYAR, Bingöl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim ALŞİBLİ, Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İhsan HAMMAD, Dicle Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mürüvvet TÜRKEN ÇAKIR, Mardin Artuklu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Rawya JAMOUS, Keio University – Japonya
Dr. Öğr. Üyesi Rumeysa BAKIR DAYI, Bayburt Üniversitesi

AYDIN ARAPÇA ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (AYAD)

Cilt **7** Sayı **2 -** Aralık **2025**

İÇİNDEKİLER - **TABLE OF CONTENTS**

Belâgat Kavramı Olarak Tevriyenin Kur'an Çalışmalarındaki Yeri
The Rhetorical Concept of Tawriya in Qur'anic Studies: An Applied Analysis
M. Bara ALSABBAGH ***267***

İran Meclisi İslami Şurası Kütüphanesi'nde Bulunan Türkçe Kahramân-nâme'de Sâhipkırân Kavramı
The Concept of Sahipkıran in the Turkish Kahraman-Name Preserved in the Library of the Islamic Consultative Assembly of Iran
Nabi AZEROĞLU, Roghaiyeh AZİZPOUR ***291***

Suriye Hapishane Romanında Görme Duyusu ve Kültürel İşlevleri: "Salyangoz" Romanı Örneği
The Sense of Sight and Its Cultural Functions in the Syrian Prison Novel – The Shell as a Model
Muhammed ZAYIĞ ***311***

Etkileşimli Yapay Zekâ Sohbetlerinin Arapça İletişim Becerilerini Geliştirmedeki Rolü
The Role of Interactive Artificial Intelligence Conversations in Improving Arabic Language Communication Skills
Muhammed Reşit MUNIS ***349***

Kıraat İlmi ve Arap Dili: Tarihsel ve Dilbilimsel Bir Yaklaşım
Qırā'āt Studies And The Arabic Language: A Historical And Linguistic Approach
Abdusalam ÇAHARBAĞLI ***391***

Arapçada Çekimsiz İsimlerin Binâ Sebepleri Konusundaki İhtilaflar
Controversies on the Reasons for Construction of Inflexible Nouns in Arabic
Ruslan MAMMADOV ***421***

Mizah ve Yergi Arasında Fars Şiiri: Ubeyd-i Zâkânî Örneği
Persian Poetry Between Humor and Satire: The case of Ubayd-i-Zakani
Moustafa ALBAKOUR ***447***

Feyyûmî'nin el-Misbâhu'l-Münîr'inde İstişhâd
Istishhād İn Al-Fayyūmī's Al-Misbāh Al-Munīr
Mahfuz GEYLANİ ***491***

Yûnus el-Bûsaîdî'nin Şiirinde Aşk ve Hüzün Değerleri
The Values of Love and Sadness in the Poetry of Yunus Al-Busaidi
Fatma Haydar EL-ATALLAH ***517***

Çeviride Metne Sadakat ile Dilsel Dinamizm Arasındaki Hassas Denge
The Delicate Balance Between Fidelity to the Text and Linguistic Dynamism in Translation
Amro Mohammed Mahmoud Madbouly SALEH**.....545**

Mashood Mahmud Jimba'nın Nijerya Arap Edebiyatındaki Takdimleri: Vizyon ve Üslup Üzerine Bir Çalışma
Introduction of Moshood Mahmoud Jimba in Nigerian Arabic literature: a study of vision and Style
Najeeb Olayinka ABBAS**.....575**
Arapça Öğretim Programlarında Ana Dili Arapça Olmayanlara Yönelik Arap Atasözlerinin Kullanımı: Betimsel–Analitik Bir Çalışma
Employing Arabic Proverbs in Arabic Language Teaching Programs for Non-Native Speakers: A Descriptive–Analytical Study
Hassan Said YOUSSEF**.....603**

Halîl b. Ahmed el-Ferâhîdî'nin Yöntemi ve Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretimindeki Rolü
The Methodology of Al-Khalil ibn Ahmad Al-Farahidi and Its Role in Teaching Arabic to Non-Native Speakers
Abbass Mohammed Emaeel MUOSA, Mohammed Altayib ALSEDEIQ, Mohammed Alfatih ABDULLAH**.....653**

Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde İnformal Öğrenme Ortamları Olarak Sosyal Platformların Etkinliğinin İncelenmesi
Exploring the Efficacy of Social Platforms as Informal Learning Environments for Language Skill Enhancement
Mohamad ALYASIN, Abdulhamid MEYGLE**.....673**

Maânî Ilminin Önemi ve Ana Dili Arapça Olmayan Ögrencilerin Dilsel Zevki Üzerindeki Etkisi
The Importance of the Ilm al- Ma'ani and Its Impact on the Linguistic Appreciation of Non-Native Arabic-Speaking Students
Muhammed Faysal MUSA**.....705**

DOI NUMARALARI

Genel DOI: 10.17932/IAU.ARAP.2019.020
AYAD Aralık 2025 Cilt 7 Sayı 2 DOI: 10.17932/IAU.ARAP.2019.020/2025.702

Belâgat Kavramı Olarak Tevriyenin Kur'an Çalışmalarındaki Yeri
The Rhetorical Concept of Tawriya in Qur'anic Studies: An Applied Analysis
M. Bara ALSABBAGH
10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v07i2001

İran Meclisi İslami Şurası Kütüphanesi'nde Bulunan Türkçe Kahramân-nâme'de Sâhipkırân Kavramı
The Concept of Sahipkıran in the Turkish Kahraman-Name Preserved in the Library of the Islamic Consultative Assembly of Iran
Nabi AZEROĞLU-Roghaiyeh AZİZPOUR
10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v07i2002

Suriye Hapishane Romanında Görme Duyusu ve Kültürel İşlevleri: "Salyangoz" Romanı Örneği
The Sense of Sight and Its Cultural Functions in the Syrian Prison Novel – The Shell as a Model
Muhammed ZAYIĞ
10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v07i2003

Etkileşimli Yapay Zekâ Sohbetlerinin Arapça İletişim Becerilerini Geliştirmedeki Rolü
The Role of Interactive Artificial Intelligence Conversations in Improving Arabic Language Communication Skills
Muhammed Reşit MUNIS
10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v07i2004

Kıraat İlmi ve Arap Dili: Tarihsel ve Dilbilimsel Bir Yaklaşım
Qırā'āt Studies And The Arabic Language: A Historical And Linguistic Approach
Abdusalam ÇAHARBAĞLI
10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v07i2005

Arapçada Çekimsiz İsimlerin Binâ Sebepleri Konusundaki İhtilaflar
Controversies on the Reasons for Construction of Inflexible Nouns in Arabic
Ruslan MAMMADOV
10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v07i2006

Mizah ve Yergi Arasında Fars Şiiri: Ubeyd-i Zâkânî Örneği
Persian Poetry Between Humor and Satire: The case of Ubayd-i-Zakani
Moustafa ALBAKOUR
10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v07i2007

Feyyûmî'nin el-Misbâhu'l-Münîr'inde İstişhâd
Istishhād İn Al-Fayyūmī's Al-Misbāh Al-Munīr
Mahfuz GEYLANİ
10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v07i2008

Yûnus el-Bûsaîdî'nin Şiirinde Aşk ve Hüzün Değerleri
The Values of Love and Sadness in the Poetry of Yunus Al-Busaidi
Fatma Haydar EL-ATALLAH
10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v07i2009

Çeviride Metne Sadakat ile Dilsel Dinamizm Arasındaki Hassas Denge
The Delicate Balance Between Fidelity to the Text and Linguistic Dynamism in Translation
Amro Mohammed Mahmoud Madbouly SALEH
10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v07i20010

Mashood Mahmud Jimba'nın Nijerya Arap Edebiyatındaki Takdimleri: Vizyon ve Üslup Üzerine Bir Çalışma
Introduction of Moshood Mahmoud Jimba in Nigerian Arabic literature: a study of vision and Style
Najeeb Olayinka ABBAS
10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v07i20011

Arapça Öğretim Programlarında Ana Dili Arapça Olmayanlara Yönelik Arap Atasözlerinin Kullanımı: Betimsel–Analitik Bir Çalışma
Employing Arabic Proverbs in Arabic Language Teaching Programs for Non-Native Speakers: A Descriptive–Analytical Study
Hassan Said YOUSSEF
10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v07i20012

Halîl b. Ahmed el-Ferâhîdî'nin Yöntemi ve Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretimindeki Rolü
The Methodology of Al-Khalil ibn Ahmad Al-Farahidi and Its Role in Teaching Arabic to Non-Native Speakers
Abbass Mohammed Emaeel MUOSA, Mohammed Altayib ALSEDEIQ, Mohammed Alfatih ABDULLAH
10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v07i20013

Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde İnformal Öğrenme Ortamları Olarak Sosyal Platformların Etkinliğinin İncelenmesi
Exploring the Efficacy of Social Platforms as Informal Learning Environments for Language Skill Enhancement
Mohamad ALYASIN, Abdulhamid MEYGLE
10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v07i20014

Maânî Ilminin Önemi ve Ana Dili Arapça Olmayan Ögrencilerin Dilsel Zevki Üzerindeki Etkisi
The Importance of the Ilm al- Ma'ani and Its Impact on the Linguistic Appreciation of Non-Native Arabic-Speaking Students
Muhammed Faysal MUSA
10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v07i20015

Editörden;

Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi Yayın Kurulu olarak, dil ve edebiyat alanındaki çalışmalara ilgi duyan siz değerli okurlarımıza ve araştırmacılarımıza 2025 yılına ait 7. Cilt 2. Sayıyı sunmaktan büyük bir mutluluk duyuyoruz. Dergimiz, Arap diline ve bu alanın farklı mecralarında dünyanın dört bir yanında çalışmalar yürüten uzman araştırmacılara hizmet etme yönündeki bilimsel kararlılığını; "lisan-ı dâd"ın zenginliğine ve özgünlüğüne hayranlık duyan herkesi kucaklayarak sürdürmektedir.

Bu sayıda; nahiv, sarf, belâgat ve edebiyat alanlarını kapsayan, ayrıca Arapçanın öğretimi ve öğrenimine odaklanan toplam on beş hakemli bilimsel makaleye yer verilmiştir. Söz konusu çalışmaların Arapça, Türkçe, İngilizce ve Farsça olmak üzere birden fazla dilde kaleme alınmış olması, derginin benimsediği bilimsel açıklık ve akademik bilgi çeşitliliği anlayışını yansıtmaktadır.

Yayın Kurulu olarak, duydukları güvenle çalışmalarını dergimizde yayımlamayı tercih eden değerli araştırmacılara en içten teşekkür ve takdirlerimizi sunarız. Ayrıca, hakemlerimizin değerlendirmelerine verdikleri yapıcı yanıtlar ile makalelerin kalitesini önemli ölçüde artıran düzeltme ve iyileştirme önerilerine gösterdikleri olumlu yaklaşımdan dolayı kendilerine teşekkür ederiz.

Bunun yanı sıra, araştırmaları büyük bir titizlik, nesnellik ve akademik sorumluluk bilinciyle değerlendiren, çalışmaların bilimsel standartlara uygun biçimde yayımlanması için emek sarf eden değerli hakemlerimize de derin şükranlarımızı sunarız. Ayırdıkları zaman, gösterdikleri özveri ve sundukları kıymetli katkılar bu sayının bilimsel değerini artırmıştır.

Son olarak, İstanbul Aydın Üniversitesi Mütevelli Heyeti Başkanı Sayın Prof. Dr. Mustafa AYDIN'a, Arap diline ve bu alandaki araştırmacılara verdiği sürekli destek ve değerli katkılarından dolayı en içten teşekkürlerimizi ve saygılarımızı sunarız. Üniversite bünyesinde yayımlanan bu hakemli bilimsel dergi, Arap dili alanındaki çalışmalara verilen önemin somut bir göstergesidir.

Dr. Öğr. Üyesi Mohamad ALKHALAF
AYAD Editörü

يسرّ هيئة تحرير مجلة "آيدن للدراسات العربية" أن تضع بين يدي قرّائها الكرام والمهتمين بالدراسات اللغوية والأدبية هذا العدد الثاني من المجلّد السابع لعام (2025م)، استمرارًا للمسيرة العلمية التي تنتهجها المجلة في خدمة اللغة العربية، والباحثين المتخصصين في مجالاتها المتعددة، من مختلف أنحاء العالم، وكل من يعنى بلسان الضاد ويُعجب بثرائه وأصالته.

وقد تضمّن هذا العدد خمسة عشر بحثًا علميًا محكّمًا تنوّعت موضوعاتها بين ميادين النحو والصرف والبلاغة والأدب، فضلًا عن بحوثٍ تناولت تعليم اللغة العربية وتعلّمها، وجاءت هذه الدراسات متعدّدة اللغات بين العربية والتركية والإنجليزية والفارسية، مما يعكس روح الانفتاح العلمي والتنوّع المعرفي الذي تسعى إليه المجلة.

وتتقدّم هيئة التحرير بخالص الشكر والتقدير للباحثين الأفاضل الذين أولوا مجلتنا ثقتهم، فاختاروها منبرًا لنشر دراساتهم العلمية، كما تُثني على تجاوبهم المثمر مع ملاحظات الأساتذة المحكّمين، وتفاعلهم الإيجابي مع مقترحات التعديل والتحسين التي كان لها الأثر البالغ في الارتقاء بجودة بحوثهم.

كما تعبّر هيئة التحرير عن امتنانها العميق للأساتذة المراجعين الذين بذلوا جهدًا علميًا كبيرًا في تقييم البحوث ومتابعتها ومناقشتها بموضوعية ودقة، سعيًا إلى أن تصدر الدراسات بأرفع مستوى علمي ممكن، خالية من النقص أو الخطأ. فلهم جزيل الشكر والتقدير على ما قدّموه من وقتٍ وجهدٍ وتوجيهاتٍ قيّمة أثرت هذا الإصدار.

وفي الختام، تتقدّم هيئة التحرير بأسمى عبارات الشكر والعرفان إلى سعادة الدكتور مصطفى آيدن، رئيس مجلس الأمناء في جامعة إسطنبول آيدن، على دعمه المتواصل وجهوده المخلصة في خدمة اللغة العربية وباحثيها، من خلال تخصيص هذه المجلة العلمية المحكمة التي تصدر عن الجامعة، فله منا كل التقدير والاحترام.

المحرّر

د. محمّد الخلف

إشكالية المفهوم البلاغي للتورية في دراسات علوم القرآن دراسة طبيقية[1]

M. Bara ALSABBAGH[2]

الملخَّص

تستعرض هذه الدراسة تأصيل المفهوم البلاغي للتورية وآلية تطبيق دلالاته في دراسات علوم القرآن عامة والتفسير على وجه الخصوص، وتهدف الدِّراسة إلى بيان الإشكالية البحثية المتمثلة في ضبابية المفهوم الاصطلاحي وأثر ذلك من خلال استعراض جملة من الشواهد القرآنية، وتجيب الدِّراسة عن سؤال مفاده: ما حقيقة مفهوم التورية في دراسات علوم القرآن ومدى ارتباط ذلك المفهوم بالدلالة الاصطلاحية البلاغية التخصصية ومنهج القائلين بالتورية في القرآن الكريم، وذلك وفق منهج وصفي تحليلي يقوم على استقراء جزئي ممنهج وتحليل مدى انطباق التأصيل على التطبيق، وقد خلصت الدراسة إلى أن التورية في كتب علوم القرآن تطلق على مفهوم واسع يشمل المعاريض والمجاز ومطلق الاستعارات، ومن نفاها فقد قصر البحث على مفهوم بلاغي اصطلاحي ضيق محدد دون غيره، وهو خلاف العمل الذي تشهد به كتب علوم القرآن.

الكلمات المفتاحية: التورية، البلاغة، اللغة، علوم القرآن، التفسير.

[1] Makale Geliş Tarihi/Received: 18.07.2025 / Makale Kabul Tarihi/Accepted: 22.12.2025

[2] Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, baraaalsaba1993@gmail.com,
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-9830-8461

Belâgat Kavramı Olarak Tevriyenin Kur'an Çalışmalarındaki Yeri

ÖZ

Bu çalışma, bir belâgat sanatı olan tevriyenin (çifte anlamlılık) temellerini ve anlamsal uygulama mekanizmalarını genel olarak Kur'an araştırmaları, özel olarak da tefsir ilmi ekseninde incelemektedir. Araştırma, kavramdaki müphemlikten kaynaklanan akademik sorunsalı ve bu durumun etkilerini Kur'an'da geçen örnekler üzerinden ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma; 'Kur'an ilimleri çalışmalarında tevriye kavramının mahiyeti nedir?', 'Bu kavramın teknik belâgat tanımıyla ilişkisi nasıldır?' ve 'Kur'an-ı Kerim'de tevriyenin varlığını savunanların metodolojisi nedir?' sorularına yanıt aramaktadır. Bu doğrultuda; sistematik ve kısmi bir tümevarıma dayanan, teorik temellerin uygulama üzerindeki geçerliliğini analiz eden betimsel-analitik bir yöntem izlenmiştir.

Araştırma sonucunda, tevriye kavramının klasik Kur'an ilimleri literatüründe; ma'âriz (imalı sözler), mecâz ve genel istiâre biçimlerini de kapsayan geniş bir anlama sahip olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık, Kur'an'da tevriyenin varlığını reddedenlerin, konuyu sadece klasik belâgat ilmindeki dar ve teknik tanımla sınırlandırdıkları; bu yaklaşımın ise Kur'an çalışmalarındaki geniş kapsamlı uygulamaları tam olarak yansıtmadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Tevriye, Belâgat, Dil, Kur'an Çalışmaları, Tefsir.*

The Rhetorical Concept of Tawriya in Qur'anic Studies: An Applied Analysis

ABSTRACT

This study explores the foundations of the rhetorical concept of tawriya (double entendre) and examines the mechanisms of its semantic application in Qur'anic studies in general and in Qur'anic exegesis in particular. The research aims to address a core scholarly issue: the conceptual ambiguity surrounding tawriya as a technical term and its implications. By analyzing a set of Qur'anic examples, the study seeks to answer the central question: What is the actual meaning of tawriya within Qur'anic studies, and to what extent does it align with the specialized rhetorical definition? Furthermore, it investigates how proponents of tawriya in the Qur'an approach the concept.

The study adopts a descriptive-analytical methodology based on systematic partial induction and an assessment of the alignment between theoretical foundations and applied examples. It concludes that the use of tawriya in the classical literature of Qur'anic sciences often refers to a broad notion encompassing ma'ārid (indirect references), majāz (metaphor), and general forms of metaphorical language. In contrast, those who deny its presence in the Qur'an tend to confine their investigation to a narrow technical definition rooted in classical rhetoric, which does not reflect the broader application found in Qur'anic studies.

Keywords: *Tawriya, Rhetoric Language, Qur'anic Studies, Tafsir.*

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين وبعد، فإنَّ عملية ضبط المفاهيم وتحديد دلالات مصطلحاتها تكتسب أهمِّية بالغة في الملفَّات البحثية بشكل عام، وخاصَّة في القضايا التي لا تقتصر على علم تخصُّصي واحد، فهي ليست ترفاً علمياً أو مجرَّد واجب أكاديمي يُلزم به الباحث، وإنَّما تكمن أهمية ضبط المفاهيم في كونها نواة لفكر منهجي يؤسس عددا من المسائل العلمية، وبدونها لا ينضبط التَّأصيل ولا تحرَّر المسائل ولا تتَّضح المفاهيم، بل ويصبح التَّطبيق في بعض الأحيان مهمة ضبابية متباينة النَّتائج، ذلك أنَّ بعض الباحثين يقرِّر أصلاً نظرَّيا ثم لا تظهر صورته بشكل واضح في ميدان البحث والتَّطبيق، فلا هو الذي وضع تأصيلاً يستطيع تطبيقه ولا هو الذي طبَّق وفق تأصيل نظَّر له بشكل علمي منهجي وفق عملية بحثية لها ضوابطها المعتبرة في السِّياق البحثي، وعليه فإنَّ هذه الدراسة تكشف مفهوم التورية البلاغية وحقيقة وجود هذه الدلالة المفاهيمية في كتاب الله عز وجل من خلال كتب التفسير كالزمخشري والسيوطي والآلوسي وابن عاشور وبعض الدراسات الأكاديمية مبينة سبب الاختلاف في إثبات هذا المصطلح من عدمه وذلك عن طريق جمع عدد من الأقوال ودراستها دراسة تحليلية تكشف الراجح في المسألة.

أهمية الموضوع

تعتبر التَّورية في علم البديع اللغوي إحدى أهم الموضوعات البلاغية، وهي عند أرباب هذا الفن من أروع الفنون وأعلاها رتبة، فهي عندهم بمنزلة العين من الإنسان، وقد

ظهر الاهتمام بهذا المصطلح اللغوي في أوائل كتب علوم القرآن، ولأجل ذلك نقل جلال الدين السّيوطي عن الزَّمخشري قوله: "ولا ترى باباً في البيان –أي في البلاغة– أدقَّ ولا ألطف من التَّورية، ولا أنفع ولا أعون على تعاطي تأويل المتشابهات من كلام الله وكلام نبيه ﷺ وصحابته رضي الله عنهم"[3] وهي بذلك تتجاوز مسألة الزينة التحسينية التي يتناولها علماء البلاغة لتتصدر مشهدا تفسيريا مهما تتعلق به جملة من مسائل علوم القرآن.

الإشكالية

تكمن إشكالية هذه الدِّراسة في عدم وجود تأصيل منهجي دقيق لمفهوم التورية في كتب علوم القرآن والتفسير، وتنطلق من هذه الإشكالية الأسئلة الآتية:

ما أثر دلالة مفهوم التورية البلاغي في كتب علوم القرآن؟

ما أهم المسائل المتعلقة بالتورية في علوم القرآن؟

ما الراجح في مسألة وجود التورية بمفهومها البلاغي في القرآن الكريم؟

منهج الدراسة

فرضت طبيعة الدراسة استخدام المنهج الوصفي والمنهج التَّحليلي، وذلك على النحو الآتي:

[3] السيوطي، *الإتقان في علوم القرآن* (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1974م)، 285/3، وسيأتي الحديث عن صحة نسبة هذا القول إلى الزمخشري.

أوَّلاً: المنهج الوصفي: حيث ستقوم الدِّراسة باستقراء مفهوم التورية بمفهومه البلاغي وطبيعة تناوله في الدِّراسات القرآنية، وكشف تباين مناهج المفسِّرين واستخلاص أبرز النَّتائج التي تترجم عملهم ومقاصدهم.

ثانياً: المنهج التحليلي: وذلك من خلال دراسة شواهد التورية في القرآن، وما يتعلق بذلك من تطبيقات المفسِّرين لمختلف مسائل علم البديع القرآني.

1. المبحث الأول: مفهوم التورية اللغوي والبلاغي

1. 1. المطلب الأول: التَّورية لغة:

مصدر ورَّى الشيء، إذا أخفاه، يقال: واريت الشَّيء تورية، ووريَّته أُورِّيه، إذا سترته وأظهرت غيره، وقد جاء عن النبي ﷺ أنه كان إذا أراد سفراً -أي غزوة- ورَّى بغيرها[4]، بمعنى أنه كنَّى عنها وأوهم أنه يبغي غيرها، وتدور معاني كلمة التَّورية حول السِّتر والخفاء[5]، قال سبحانه وتعالى: ﴿يَا بَنِي آدَمَ قَدْ أَنزَلْنَا عَلَيْكُمْ لِبَاسًا يُوَارِي سَوْآتِكُمْ وَرِيشًا ۖ وَلِبَاسُ التَّقْوَىٰ ذَٰلِكَ خَيْرٌ ۚ ذَٰلِكَ مِنْ آيَاتِ اللَّهِ لَعَلَّهُمْ يَذَّكَّرُونَ﴾ [الأعراف:26] وقال سبحانه: ﴿فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُوَارِي سَوْءَةَ أَخِيهِ ۚ قَالَ يَا وَيْلَتَا أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَٰذَا الْغُرَابِ فَأُوَارِيَ سَوْءَةَ أَخِي ۖ فَأَصْبَحَ مِنَ النَّادِمِينَ﴾ [المائدة:31] ومن هذا يتبين أنَّ مادَّة: الواو والراء والألف وما اشتق منها تدل على سِتر شيء وإظهار غيره،

---

[4] البخاري، *صحيح البخاري* (دمشق: دار ابن كثير، 1993)، 1078/3، رقم: ٢٧٨٧.

5 ابن منظور، *لسان العرب* (بيروت، دار صادر، 1414ه)، 289/15، والفيروزآبادي، *القاموس المحيط*، (بيروت: مؤسسة الرسالة، 2005م)، باب الواو فصل الواو، 1342، وأبو منصور الهروي، *تهذيب اللغة*، (بيروت: دار إحياء العربي، 2001م)، 219/15.

فالسَّاتر ظاهر بارز، والمستور خفيٌ كامن، ومن هنا كانت التَّورية لغةً إخفاء شيء بإظهار غيره.

1. 2. المطلب الثاني: التَّورية اصطلاحا:

يقصد بالتورية في اصطلاح البلاغيين: (قصد المتكلم إخفاء مراده من خلال لفظ محتمل لمعنيين أحدهما قريب غير مقصود والآخر بعيدٌ مقصود فيتوهَّم السَّامع أنَّ المتكلِّم يريد القريب والحقيقة أنَّه يريد المعنى البعيد)[6]. ويعتبر أسامة بن منقذ من أوائل من أرسى حدَّ التَّورية بقوله: "هي أن تكون الكلمة بمعنيين، فتريد أحدهما فتوري بالآخر"[7]. وقد تسمَّى التَّورية بـ "الإيهام"[8]؛ لتوهُّم السَّامع أول وهلة أنَّ المتكلِّم يريد المعنى القريب، وهي في الحقيقة ليست إيهاماً عابراً فحسب، وإنَّما هو إيهام متعمَّد ومقصود، ولذلك تسمَّى بـ"المغالطة" و"المخالطة" و"التَّخييل"، وتسمية التَّورية بذلك أولى من غيرها من التَّسميات[9] لقربها من مطابقة المسمَّى؛ لأنَّها مصدر ورَّيت الخبر إذا سترته وأظهرت خلافه كأنَّ المتكلِّم يجعله وراءه بحيث لا يظهر. وأما "الإبهام" و"التوجيه"[10] فكلاهما اسم لشيء آخر غير التَّورية[11].

---

[6] ينظر: الصعيدي، عبد المتعال، *بغية الإيضاح*، (مصر: مكتبة الآداب، 2005)، 595/3. والسيوطي، *عقود الجمان، (القاهرة، دار الإمام مسلم، 2012م)*، 98.

[7] ابن منقذ، *البديع في نقد الشعر* (مصر: مصطفى الحلبي، 1384ه)، 60.

[8] السَّكاكي، *مفتاح العلوم* (بيروت: دار الكتب العلمية، 1987م)، 427/1.

[9] ينظر: ابن حجة الحموي، *خزانة الأدب وغاية الأرب* (بيروت: دار الهلال، 2004م)، 39/2.

[10] نص ابن أبي الإصبع على أن التورية تسمى بالتوجيه، ينظر: ابن أبي الإصبع، *التحرير والتحبير*، 268.

[11] ينظر: د. محمد جابر فياض، *التورية وخلو القرآن منها* (دار المنارة،1985) 20.

1. 3. المطلب الثالث: التَّورية بمفهومها الاصطلاحي في القرآن الكريم:

تكمن إشكالية بحث التَّورية في القرآن في أمرين:

الأول: تعدُّد المصطلحات التي تشترك في الدِّلالة على نفس المفهوم، وهذا يؤكِّد ضرورة حسم هذا الكمِّ الكبير من المصطلحات وإرجاعها جميعاً إلى حقلها المعرفي حتى لا تختلط المسائل كما هو الحال في البديع اللغوي.

الثاني: موقعها في السياق القرآني، ويندرج تحت ذلك سؤالان: الأول: هل هي موجودة في الذكر الحكيم بمفهومها البلاغي السَّابق؟ وإذا كانت موجودة فما نسبة وجودها وما الشَّواهد الدَّالة عليها؟ وللإجابة عن هذه الإشكاليَّة فإنه يجب بيان أمور أهمها: استعراض وفهم أقوال أهل العلم في هذه المسألة، ومناقشة أهمِّ الشَّواهد التي يدور حولها الخلاف غالباً، ثم التَّرجيح المبني على التَّحليل والاستدلال، وقد اقتضت المنهجية البحثية للكشف عن ذلك عددا من الخطوات:

أولاً: استعراض الأقوال في مسألة وجود التَّورية بمفهومها البلاغي في القرآن الكريم:

تعددت وجهات أهل العلم في بيان جملة من ألوان البديع البلاغي ومن ذلك قولهم في مسألة التورية، وقد وجدت أن أقوالهم لا تخرج عن أقوال ثلاثة: **أحدها** وهو الأشهر: إثبات وجود تورية بلاغية في القرآن الكريم، ويعدُّ السَّكاكي أشهر من نصَّ صراحة على

ذلك[12]، كما وقد استفتح السّيوطي باب "بدائع القرآن" في كتابه "الإتقان" بمبحث "التَّورية" وقد عنونه بـ "الإيهام"، ويمكن الاستدلال على وجود التَّورية في القرآن بأمور منها:

– أنَّ القرآن الكريم جاء على أساليب العرب وطرائقها في التَّعبير، والتَّورية من أعظم سبلها في تزيين الكلام وتحسينه.

– جاء النَّص في القرآن على أنَّ فيه المحكم والمتشابه، واللفظ المتشابه له عدة معان، ولا يمكن الجزم بالمعنى القريب المتبادر إلى الذهن، ولذلك اعتبر الزَّمخشري التَّورية باباً مهمَّاً لفهم المتشابه في القرآن الكريم[13].

– أنَّ القرآن الكريم جاء حمَّال أوجه وله ظهر وباطن، ولا يمكن فهم هذه الأوجه إلا من خلال التَّورية التي تحتوي على معنيين أحدهما قريب والآخر بعيد.

– ذكر عدد من كبار أهل العلم وقوع التَّورية في القرآن، ومن جملتهم شيخ التَّفسير البلاغي الزَّمخشري ورجل البلاغة وواضع أسسها السكاكي وأحد أعمدة علوم القرآن الإمام السّيوطي رحمهم الله تعالى وغيرهم وسيأتي بيان ذلك في الدراسة.

ثانيها: لا توجد تورية في القرآن الكريم، وقد ذكر ذلك محمد جابر فياض ونصَّ على أنه لم يُسبق إلى القول بذلك[14]، ويستدلَّ على قوله بأمور أهمها:

---

[12] السكاكي، *مفتاح العلوم*، 427/1.

[13] ينظر: القزويني، *الإيضاح* (بيروت: دار الجيل)، /499، وستأتي مناقشة نسبة القول للزمخشري.

[14] يراجع: د. محمد جابر فياض، *التورية وخلو القرآن منها*، ص 13.

– القرآن الكريم كتاب هداية وإرشاد، وهذا المقصد يتنافى مع طبيعة التَّورية القائمة على وجود معنيين في لفظ واحد مما قد يسبب لبساً.

– كون القرآن عربياً جارياً على أساليب العرب وطرائقها في التَّعبير وسبلها في تزيين الكلام وتحسينه لا يوجب أن تكون فيه كل تلك الألوان التي استخدموها، فالتَّورية تمدح في كلام البشر لا في كلام ربِّ البشر، وليس كل ما كان ممدوحاً في حق المخلوق كان ممدوحاً في حق الخالق، ولعلَّ الشِّعر أوضح مثال على ذلك؛ فهو ذروة النّتاج اللغوي غير أنَّ القرآن الكريم لا شعر فيه، بل هو منزَّه عنه.

– لا يوجد في كتب التَّفسير إشارة صريحة إلى وجود التَّورية في القرآن الكريم إلا بعد أن نصَّ السَّكاكي على ذلك، وأمَّا ما ينسب إلى الإمام الزَّمخشري فالنَّقل عنه غير منضبط، وأما حديث الزَّمخشري فهو عن التَّمثيل التَّخييلي وليس عن التَّورية وفرق بينهما، وأمَّا نقل ابن معصوم (1119) هـ[15] كلام الزمخشري عن التورية فليس بمسلَّم.

– كون القرآن حمَّال أوجه أو له ظهر وباطن، أو فيه متشابهات فهذا راجع إلى ثراء مفرداته وغنى أساليبه من جهة واختلاف قدرات النَّاس وتباين مداركهم من جهة أخرى، ولا علاقة للتَّورية بمفهومها الاصطلاحيّ في كل ذلك.

ثالثها: التَّوقف عن عدم الجزم بوجود التَّورية أو نفيها في القرآن[16] وممن ذهب إلى ذلك د. محمد إقبال عروي، وقد أرجع ذلك إلى حين وجود منهجية تنقذ بدائع القرآن من

[15] صدر الدين المدني، علي بن أحمد بن محمد معصوم الحسني الحسيني، المعروف بعلي خان بن ميرزا أحمد، وقد نقل ذلك في *كتابه أنوار الربيع في أنواع البديع، وقد سبق نقل ابن معصوم وكلام الزمخشري.*

[16] وممن ذهب إلى ذلك د. محمد إقبال عروي، *البديع في القرآن* (الكويت: إدارة الثقافة الإسلامية،2009)، 33/2.

عشوائية التَّصنيف، والتَّداخل الاصطلاحي؛ وذلك نتيجة للإشكالات التي يقوم عليها هذا اللون البلاغي بالتحديد.

ثانياً: التَّرجيح

يظهر ممَّا سبق أنَّ الخلاف بين الأقوال جوهري لا شكلي ولا صوري، فالأول يثبت التَّورية ويذكر دورها البلاغي في سياق الآيات وقد كُتبت في ذلك رسائل وأبحاث[17]، والثَّاني ينفيها تماماً وينزِّه القرآن عن هذا اللون اللغوي، والفرق بينهما لا يدرك بالصُّورة الشُّمولية فحسب، وإنَّما يحتاج إلى نظر دقيق ومعرفة تفصيلية لدقائق علوم وألوان البلاغة المتنوعة، ولعلَّنا من خلال تأمُّل الآيات التي استشهد بها القائلون بالتَّورية نتوصل إلى أنَّها موجودة بمعناها اللغوي وهو من قبيل التوسع في الدلالية الاصطلاحية وذلك على سبيل المعاريض أو المجاز أو التواطؤ اللفظي[18] ونحو ذلك[19].

2. المبحث الثاني: مناقشة شواهد التَّورية في القرآن الكريم

ذكر القائلون بالتَّورية البلاغية عدداً من الشَّواهد القرآنية التي تجب دراستها في سياق التَّأصيل والتَّطبيق، وينبغي أن يُعلم أنَّ التَّورية مصطلح قديم وعليه فإنَّ بعض أهل العلم قد يطلقه ولا يريد معناه الاصطلاحي وبعض المعاصرين قد يطلقه ويريد به مطلق

---

[17] ينظر: عقيلة كرحة -ابتسام بن الزغدة، رسالة ماجستير "*بلاغة التورية في القرآن*". وينظر: د. أحمد عبد المجيد خليفة، بحث في مجلة كلية الآداب بجامعة الزقازيق بعنوان: "*بلاغة التورية وأثرها في تأويل آيات الصفات*".

[18] ينظر السيوطي، *الإتقان*، 286/3.

[19] وهذا كلُّه على فرض صحة اعتبار التوَّرية من مباحث علم البديع فإنَّ أحمد جيزيك ذكر في كتابه: (Bedî İlminde Manayı Güzelleştiren (Söz Sanatları ve Bu Sanatlara Yönelik Bazı Eleştirel Yaklaşımlar، أنَّها ليست من هذا الباب.

المجاز أو الباطن ونحوه، ومن هذا الباب نجد أنَّ بعضهم يجعل آيات الصِّفات من قبيل التَّورية وهو بعيد من حيث الصَّنعة البحثية لأنَّ الآيات لا تنطبق عليها كثير من شروط وضوابط التَّورية كما هي معروفة في الاصطلاح، وعليه فإنَّ هذا الباب بحاجة لتأصيل علمي وضبط منهجي دقيق.

وهذه جملة من الأمثلة والشواهد القرآنية التي ذكر بعض الباحثين أنَّها من باب التَّورية القرآنية سنستعرضها إجمالاً ثم ستبيّن الدِّراسة حقيقة المسألة والوجه الرَّاجح فيها:

2. 1. مناقشة الشاهد الأول: قال تعالى: ﴿قَالُواْ تَٱللَّهِ إِنَّكَ لَفِى ضَلَٰلِكَ ٱلْقَدِيمِ﴾ [يوسف: 95]

استدلَّ القائلون بالتَّورية في القرآن بهذه الآية وذكروا أنَّ الضَّلال هنا له معنيان: أحدهما قريب ودلالة اللفظ عليه واضحة: وهو ما كان مقابل الهدى، أي أنَّ أولاد يعقوب عليه السلام يريدون تفنيد قوله وتكذيبه وبيان ضلاله وهو أنَّه يجد ريح يوسف، ولكنَّ هذا المعنى القريب غير مراد. الثاني: معنى دلالي بعيد لا يدرك إلا بإطالة التَّفكير، ويكون المعنى هو الحب فمرادهم من ذلك قوله تعالى في الآية الأخرى: ﴿إِذْ قَالُواْ لَيُوسُفُ وَأَخُوهُ أَحَبُّ إِلَىٰٓ أَبِينَا مِنَّا وَنَحْنُ عُصْبَةٌ إِنَّ أَبَانَا لَفِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ﴾ [يوسف: 8] فهذا الشَّاهد وارد على

لسان أولاد يعقوب عليه السلام[20]. وممَّن ذكر هذه الآية مستشهداً بها في باب التَّورية من المتقدمين: ابن أبي الاصبع والسّيوطي[21] ومن المتأخرين أحمد عبد المجيد[22].

ولعلَّ الشَّاهد الأقرب في مواراة معنى الحب في القرآن الكريم هو قوله تعالى: ﴿وَلَن تَسْتَطِيعُوٓاْ أَن تَعْدِلُواْ بَيْنَ ٱلنِّسَآءِ وَلَوْ حَرَصْتُمْۖ فَلَا تَمِيلُواْ كُلَّ ٱلْمَيْلِ فَتَذَرُوهَا كَٱلْمُعَلَّقَةِۚ وَإِن تُصْلِحُواْ وَتَتَّقُواْ فَإِنَّ ٱللَّهَ كَانَ غَفُوراً رَّحِيماً﴾ [النساء: 129] فإنَّه يمكن أن يقال على طريقة من يقول بالتَّورية أن لفظ العدل له معنيان: الأول: نقيض الظُّلم، والثَّاني: الحب والميل القلبي. وهذا الشَّاهد لم تذكره ابتسامة الزغدة وعقيلة الكرحلة في رسالتهما المعنونة بـ: بلاغة التَّورية في القرآن الكريم سورة النساء أنموذجاً[23] فإنَّهما لم يذكرا هذه الآية مع أنَّها من أوضح الاستشهادات في سورة النساء، وعموماً فإنَّه لا تورية في هذه الآية كما سيظهر من خلال آية يوسف.

وقد بيَّن شيخ المفسرين الطبري رحمه الله تعالى المراد من اللفظ فقال: "تالله، أيها الرجل، إنك من حبّ يوسف وذكره لفي خطئك وزللك القديم لا تنساه، ولا تتسلى عنه، وبنحو الذي قلنا قال أهل التَّأويل"[24]. ولما وقف الطَّاهر ابن عاشور عند هذه الآية بيَّن موقع لفظ الضَّلال في المعنى ووضَّح المراد منه فقال: "والضَّلال: البعد عن الطريق الموصلة.

---

[20] السيوطي، *الإتقان*، 284/3.

[21] ينظر: السيوطي، *الإتقان*، 286/3.

[22] د. أحمد عبد المجيد، *التورية وأثرها في تأويل الآيات القرآنية* (القاهرة: مجلة كلية الآداب، 2011م) 24.

[23] ابتسام بن الزغدة وعقيلة كرحة، *بلاغة التورية في القرآن الكريم*، كلية الآداب قسم اللغة والأدب العربي، جامعة محمد الصديق بن يحيى -جيجل-، 2016م.

[24] الطبري، *جامع البيان* (مكة: دار التربية، دون سنة طباعة)، 256/16.

والمعنى: أنك مستمر على التَّلبس بتطلب شيء من غير طريقه. أرادوا طمعه في لقاء يوسف– عليه السلام–"[25] وهو عين ما نصَّ عليه الزَّمخشري في كشافه فقال: "﴿لَفِي ضَلالِكَ الْقَدِيمِ﴾ لفي ذهابك عن الصواب قدماً في إفراط محبتك ليوسف، ولهجك بذكره، ورجائك للقائه، وكان عندهم أنه قد مات"[26]، وقد أكَّد الألوسي رحمه الله تعالى ذلك: "قالُوا أي أولئك المخاطبون تَاللَّهِ إِنَّكَ لَفِي ضَلالِكَ الْقَدِيمِ أي لفي ذهابك عن الصواب قدما بالإفراط في محبة يوسف والإكثار من ذكره والتوقع للقائه وجعله فيه لتمكُّنه ودوامه عليه"[27].

وبهذا التَّفصيل والبيان يظهر أنَّ الضَّلال في الآية على معناه الأصلي وهو مجانبة الصَّواب، فالقائلون يريدون: لقد جانبت الصَّواب يا يعقوب بسبب شدة حبك القديم ليوسف، وهذا المعنى غير قولهم: إنَّك لفي حبك القديم. وفرق واضح بينهما، وبذلك فلا علاقة للتورية في الآية ولا وجود لمعنيين أحدهما ظاهر والآخر خفي كما لا وجود لإيهام ونحوه.

2. 2. مناقشة الشاهد الثاني: قال تعالى: ﴿ٱلرَّحۡمَٰنُ عَلَى ٱلۡعَرۡشِ ٱسۡتَوَىٰ﴾ [طه: 5]

استدلَّ بعض القائلين بوجود التَّورية في القرآن الكريم بهذه الآية وذكروا أنَّ كلمة {استوى} يتجاذبها معنيان: أحدهما قريب وهو: الاستقرار في المكان مع مراعاة ضرورة نفي الشَّبه والكيفيَّة عن الله سبحانه وتعالى فهو سبحانه لا يشبه ولا يعدله شيء ﴿وَلَمۡ

[25] ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، 53/13.

[26] الزَّمخشري، *الكشاف* (القاهرة: دار الريان، 1987م)، 504/2.

[27] الألوسي، *روح المعاني* (بيروت: دار الكتب العلمية، 1994)، 51/7.

يَكُن لَّهُۥ كُفُوًا أَحَدُۢ﴾ [الإخلاص: 4] فهو استواء حقيقي وعلى عرش له وجود حقيقي أيضاً، دون تكييف ولا تشبيه ولا تمثيل. الثَّاني بعيد وهو: الاستيلاء والملك والسلطة والعظمة، مع مراعاة كون هذه المعاني منفي عنها أيضاً التَّشبيه والتَّمثيل والتَّكييف.

وممن ذكر هذه الآية مستشهداً بها في باب التَّورية من المتقدمين: السَّكاكي[28]، والسّيوطي[29] وقد نقل السّيوطي أن الزَّمخشري يقول بذلك وهو نقل غير دقيق، بل إن الزَّمخشري ينص على خلاف ذلك كما سيظهر، ومن المتأخرين القائلين التَّورية في هذه الآية أحمد عبد المجيد[30].

وهذه المسألة وغيرها من مسائل الصِّفات مما كثر فيها الكلام وتباينت فيها الأقوال، ومن وقف على قول شيخ المفسّرين الطَّبري رحمه الله تعالى أدرك حقيقة الأمر وطبيعة المسألة فإنَّه رحمه الله تعالى بعد أن استعرض معاني الاستواء لغة وما قد يعرض لها من سقيم الفهم قال: "علا عليها علوّ مُلْك وسُلْطان، لا علوّ انتقال وزَوال"[31] وهو بذلك ينفي القول بوجود الظَّاهر غير المراد أو الخفي المراد أو الإيهام المتقصد ونحو ذلك مما لا تحتمله الآية ولا تشير إليه.

وبهذا التفصيل والبيان والنَّقل عن أهل التَّأويل واللغة يظهر أنَّ الاستواء في الآية على معناه الأصلي وهو العلو والارتفاع بمعنى أنه سبحانه عال عن خلقه مكانة ومرتفع

[28] السكاكي، *مفتاح العلوم*، 427/1.

[29] السيوطي، *الإتقان*، 285/3.

[30] ينظر: د. أحمد عبد المجيد، *التورية وأثرها في تأويل الآيات القرآنية*، 24.

[31] الطبري، *جامع البيان*، 430/1.

عنهم منزلة، وهذا ما لا ينكره أحد من المسلمين، وفي ذكر الاستواء على العرش كناية عن هذا المعنى كما تقول العرب في كلامها، وأمَّا أن يجعل في الآية معان ظاهرة وأخرى باطنة على مبدأ التَّورية الاصطلاحية فهذا مما لم أجده عند أحد من أهل التَّفسير ممَّن لهم قدم راسخة في هذا الميدان[32].

وأختم هذا التَّأصيل بالنَّقل عن الشَّيخ المراغي الذي ينصُّ على الوجه البلاغي الدَّقيق في الآية مبينا مخرجه وكيف أن التَّورية بعيدة عنه فيقول: "والتَّحقيق أنَّ ذلك استعارة تمثيلية، بأن شُبِّهت الهيئة الحاصلة من تصرف المولى في الممكنات بالإيجاد والإعدام، بالهيئة الحاصلة من استقرار الملك على عرشه بجامع أن كلا الأمرين يبنى على الملك التام واستعير التركيب الدَّال على المشبَّه به للمشبَّه على طريق الاستعارة التَّمثيلية"[33].

2. 3. مناقشة الشاهد الثالث: قال تعالى: ﴿وَٱلسَّمَآءَ بَنَيۡنَٰهَا بِأَيۡيْدٖ وَإِنَّا لَمُوسِعُونَ﴾ [الذاريات: 47]

استدلَّ بعض القائلين بالتَّورية في القرآن بهذه الآية وذكروا أنَّ كلمة {أيد} يتجاذبها معنيان: الأول: الجارحة المعروفة. والثَّاني: القوَّة والقدرة. وممَّن ذكر هذه الآية مستشهداً بها في باب التَّورية السّيوطي[34]، وكذلك بعض شرَّاح المفتاح وتلخيصه[35].

---

[32] تجدر الإشارة إلى أنَّ الحديث هنا عن حد اصطلاحي وهو التورية، وأما ما يتعلق بالآية من مسائل مبنية عليها من تفويض أو تأويل ونحو ذلك فهذا بحث آخر له دلالات وأدوات مختلفة تبحث في موضعها من كتب الاعتقاد والتَّفسير.

[33] ينظر: المراغي، علوم البلاغة (بيروت: دار القلم، دون سنة طباعة)، 305.

[34] السيوطي، *الإتقان*، 286/3.

[35] ينظر: عبد المتعال الصعيدي، *بغية الإيضاح*، 596/4.

وقد تنبَّه السُّبكي –وهو أحد شرَّاح التَّلخيص– لعدم وجود التَّورية في الآية فقال: "ولا تورية لعدم قرب أحد المعنيين من جهة وضع اللفظ"[36] ومن تأمَّل كلام الزَّمخشري في هذه الآيات وجد أنَّه لا يذهب إلى أكثر من كونها كنايات، وهو لا ينفي توهم المعنى القريب فحسب، بل يسخر ممن يقول بالتَّورية فينعته بضيق العطن والمسافرة عن البيان أعواماً[37].

2. 4. مناقشة الشاهد الرابع: قال تعالى: ﴿فَٱلۡيَوۡمَ نُنَجِّيكَ بِبَدَنِكَ لِتَكُونَ لِمَنۡ خَلۡفَكَ ءَايَةٗ وَإِنَّ كَثِيرٗا مِّنَ ٱلنَّاسِ عَنۡ ءَايَٰتِنَا لَغَٰفِلُونَ﴾ [يونس: 92]

فقد ذكر من استشهد بالآية على التَّورية أنَّ [البدن] في الآية يطلق ويراد به معنيان: أحدهما: قريب، وهو الجسد. قال ابن عاشور مبيّناً موقع اللفظة في بديع القرآن:"والبدن: الجسم بدون روح وهذا احتراس من أن يظن المراد الإنجاء من الغرق. والمعنى: ننجيك وأنت جسم. كما يقال: دخلت عليه فإذا هو جثة، لأنه لو لم يكن المقصود الاقتصار على تلك الحالة لما كان داع للبليغ أن يزيد ذلك القيد، فإن كل زيادة في كلام البليغ يقصد منها معنى زائد، وإلا لكانت حشوا في الكلام والكلام البليغ موزون، ولغة العرب مبنية على أساس الإيجاز"[38].

---

[36] السبكي، *عروس الأفراح* (بيروت: المكتبة العصرية، 2003م)، 244/2.

[37] ينظر: الزمخشري، *الكشَّاف*، 52/3.

[38] ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، 278/11.

والثاني: بعيد وهو الدِّرع، فقد يسمى الدرع بدنة لكونها على البدن كما يسمى موضع اليد من القميص يدا.

والذي يظهر أنه يمكن الجمع بين الأقوال جميعاً وهذا ما ذهب إليه –دون إرادة الإيهام– ابن كثير بعد سرده للأقوال السابقة: "وكل هذه الأقوال لا منافاة بينها، كما تقدَّم، والله أعلم" وهذا يثبت الدلالة الواسعة للتورية في مباحث علوم القرآن وعدم اختصاصها كما هو الحال في البديع اللغوي.

2. 5. مناقشة الشاهد الخامس: قال تعالى: ﴿قَالَ يَٰٓإِبۡلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَن تَسۡجُدَ لِمَا خَلَقۡتُ بِيَدَيَّۖ أَسۡتَكۡبَرۡتَ أَمۡ كُنتَ مِنَ ٱلۡعَالِينَ﴾ [ص: 75]

فقد ذكر من استشهد بالآية على التَّورية أنَّ اليد تحمل معنيين:

الأوَّل قريب وهو: أنَّ الله سبحانه وتعالى خلق آدم بيده وأنه سبحانه له يدان ولكنهما مبرَّأتان عن التَّشبيه والتَّمثيل والتَّكييف؛ لأنَّ التَّشبيه يتعارض مع قوله تعالى: ﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ﴾ [الشورى: 11]. الثَّاني: وهو المعنى البعيد للكلمة والمراد به "الذات" ويكون معنى الآية أن الله سبحانه خلق آدم عليه السلام بلا واسطة. وهذه المسألة كغيرها ممن سبقها من مسائل الاعتقاد التي كثر فيها الكلام وأريق عليها حبر كثير، وخلاصة مذاهب النَّاس فيها على أقوال ثلاثة:

الأول: مذهب التَّفويض: وهو ردُّ العلم بالنُّصوص المتشابهة إلى الله سبحانه وتعالى، وهم في هذه الآية يكلون إلى الله علم حقيقة اليد ولا يقولون بالمعنى القريب ولا بالمعنى البعيد. الثاني: مذهب التَّأويل: وهو صرف اللَّفظ عن معناه القريب إلى معنى آخر يحتمَّله

النص لقرينة، وهم في هذه الآية يقولون بالمعنى البعيد وهو أنَّ المراد من اليد هو نفس ذات الله سبحانه وتعالى.

ويمكن الجمع بين هذين القولين بأن يقال إنَّ كلا منهما مناسب في سياقه الفكري والزمني؛ فسلف الأمة ممن نُقل عنهم التَّفويض لمَّا كانوا على الفطرة الإيمانية ولم تكثر فيهم الأقوال المبنية على النَّظرة الفلسفية كان في تفويض العلم في هذه المسائل غنية عن الخوض فيها. بخلاف ما حصل في العصور المتلاحقة فإنَّه لما تعرَّض أهل الإسلام لفلسفات وأفكار غير المسلمين وكثرت في علومهم التَّشقيقات اللغوية والأنواع المجازية كان القول بالتَّأويل أحكم كما نقل ذلك عدد من أهل العلم.، وقد تناول أحمد خليفة آيات الصِّفات وبحث قضية التَّأويل فيها ثم قال: "وهذه المعاني كلها مقبولة، ومحتملة، وجيدة، ولا مشكل فيها، ولا يفسَّق الإنسان ولا يكفر، ولا يتَّهم بالابتداع بتفسيره للمعنى الأول ولا للمعنى الثَّاني؛ لأنَّ هذه اللغة التي نزل بها القرآن، وجرى على أساليبها، وتحدَّى فيها فصحاءها وبلغاءها، فالكلمة تحتمل أكثر من معنى ولا يمكن الجزم بأنَّ الصَّواب في أحدها وأنَّ خلافه قول فِسقي أو بِدعي أو تكفيري"[39].

الثالث: مذهب التَّشبيه: وهو القول بالمعنى القريب على حقيقته ويلزم من هذا القول التبَّعيض والتجسيم.

[39] ينظر: أحمد عبد المجيد خليفة، *بلاغة التورية وأثرها في تأويل الآيات القرآنية*، 34.

الخاتمة

الحمد لله الذي أتمَّ وأنعم، والصَّلاة والسَّلام على النبي الأكرم سيِّدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلَّم، وبعد فإنَّني أحمد الوليَ الكريم سبحانه أن وفَّق وأعان، فله سبحانه عليَّ الفضل والمنَّة وله الشُّكر أولاً وآخراً، وقد أبانت الدراسة بقسميها التَّأصيلي والتَّطبيقي من خلال مبحثيها عن عدد من النَّتائج ومن ذلك:

- تطلق التورية في كتب التفسير وعلوم القرآن على مفهوم واسع يشمل المعاريض والمجاز ومطلق الاستعارات، ومن نفاها فقد قصر البحث على مفهوم بلاغي اصطلاحي محدد دون غيره، وهو خلاف العمل الذي يشهد به عمل المفسرين.

- ليس كل ما يمدح في الصَّنيع اللغوي الاصطلاحي يمدح في البلاغة القرآنية، فقد جاء القرآن بخطاب عربي يرتفع عن غيره في الإعجاز والمنهج والغايات، ولم يتوسَّع في البلاغة وألوانها إلا على يد بعض المتأخِّرين بعد أن تمَّ البناء وصار الأمر أقرب إلى التَّرف العلمي من التَّأصيل، وعليه فإنَّ البلاغة القرآنية تمتاز عن البلاغة اللغوية في الأدوات والأسلوب والمنهج والغاية.

- مبحث التورية في القرآن الكريم تتجاذبه عدد من المسائل التفسيرية التي لا يمكن البت فيها إلا من خلال ضبط مفهوم التورية وبيان دلالته الدقيقة.

- على الباحثين في علوم اللغة ضبط المصطلحات وبيان أثر دلالاتها في العلوم المتفرعة عنها.

المصادر والمراجع

ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر (1393هـ). *تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد*. تونس: الدار التونسية، ط1، 1984.

ابن منظور، محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى (المتوفى: 711هـ)، *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، ط3، 1414هـ.

ابن منقذ، أبو المظفر مؤيد الدولة مجد الدين أسامة بن مرشد (584هـ). *البديع في نقد الشعر*. مصر: مكتبة مصطفى الحلبي، ط1، 1384هـ.

أحمد عبد المجيد خليفة، *بلاغة التورية وأثرها في تأويل الآيات القرآنية*. القاهرة، مجلة كلية الآداب، جامعة الزقازيق.

الآلوسي، أبو الفضل شهاب الدين السيد محمود الألوسي البغدادي (ت 1270 هـ)، *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني*. بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1994م.

البخاري، أبوعبدالله محمد بن إسماعيل، *صحيح البخاري*، دار ابن كثير. دمشق، ط5، 1993م.

الحموي، تقي الدين أبو بكر بن علي (837هـ). *خزانة الأدب وغاية الإرب*. بيروت: دار الهلال، 2004م.

الزمخشري، محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري (ت 538 هـ)، *الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل*. القاهرة، دار الريان، ط3، 1987م.

السُّبكي، بهاء الدين أحمد بن حامد (773هـ). *عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح*. بيروت: المكتبة العصرية، ط1، 2003م.

السَّكاكي، يوسف بن أبي بكر بن محمد بن علي الخوارزمي الحنفي أبو يعقوب (ت626هـ). *مفتاح العلوم*. بيروت: دار الكتب العلمية، ط2، 1987م.

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (911هـ)، *الإتقان في علوم القرآن*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1974م.

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (911هـ)، *عقود الجمان*، القاهرة: دار الإمام مسلم، ط1، 2012م.

الصعيدي، عبد المتعال. *بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة*. مصر: مكتبة الآداب، ط17، 2005م.

الطَّبري، أبو جعفر محمد بن جرير (310هـ). *جامع البيان عن تأويل آي القرآن*. مكة: دار التربية، بدون طبعة ولا تاريخ نشر.

عروي، محمد إقبال. *بديع القرآن دراسة تاريخية نقدية*. الكويت: إدارة الثقافة الإسلامية في وزارة الأوقاف، ط1، 2009م.

علّان، إبراهيم محمود (2006م). *البديع في القرآن أنواعه*. الشارقة: دائرة الثّقافة والإعلان، ط1، 2002م.

الفيروز آبادي، مجد الدّين أبو طاهر محمد بن يعقوب (817هـ). *القاموس المحيط*. بيروت: مؤسسة الرسالة، ط8، 2005م.

القزويني، جلال الدين محمد بن عبد الرحمن بن عمر، أبو المعالي، (ت 739هـ)، *الإيضاح في علوم البلاغة*. بيروت: دار الجيل، ط3.

كوسا، صفوت. "العلاقة بين علم البلاغة وتفسير القرآن الكريم". تركيا: مجلة جامعة محمد الفاتح للعلوم الإنسانية 7، 2016م.

محمد جابر فياض، *التورية وخلو القرآن منها*. دار المنارة، ط1، 1985م.

المراغي، أحمد مصطفى (1371هـ). *علوم البلاغة*. بيروت: دار القلم، ط1.

نخبة من العلماء. *المعجم الوسيط*. القاهرة: مجمع اللغة العربية، ط2، 1972م.

وأبو منصور الهروي، تهذيب اللغة، بيروت: دار إحياء العربي، 2001م.

Grezek, Ahmet, "Bedî‘ İlminde Manayı Güzelleştiren Söz Sanatları ve Bu Sanatlara Yönelik Bazı Eleştirel Yaklaşımlar" ,İlahiyat, 2023.

مفهوم صاحبقران در نسخه ترکی قهرمان‌نامهٔ کتابخانه مجلس شورایاسلامی ایران[1]

Nabi AZEROĞLU[2]
Roghaiyeh AZİZPOUR[3]

چکیده

این مقاله به بررسی مفهوم «صاحبقران» که در ادبیات ترک جایگاهی برجسته دارد، می پردازد. این پژوهش، با تمرکز بر نسخه ترک قهرمان‌نامه به شماره (۸۰۱۹) موجود در کتابخانه مجلس شورای اسلامی ایران را، از منظر تاریخی اسطوره‌ای و ادبی را بررسی می‌کند. این عنوان در سنت دولتمداری ترک مفهومی چند وجهی دارد، و با مفاهیمی چون رهبری قدرت و سرنوشت پیوند خورده است. ریشه های آن به باورهای پیش از اسلام ترکها درباره «قوت» (لطف الهی) باز می گردد . در نسخه ترک قهرمان نامه ایران موفقیت‌های خارق‌العادهٔ قهرمان، موجب اعطای لقب «صاحبقران» از سوی هوشنگ‌شاه به او می‌شود. این عنوان نه تنها جایگاه رهبری قهرمان را تثبیت می‌کند بلکه نمادی از لطف الهی نیز به شمار می‌رود. افزون بر این، شخصیت‌هایی چون تهمورث شاه و سام بن نریمان نیز به‌عنوان رهبرانی ظاهر می‌شوند که از طریق دستاوردهای حماسی خود، شایستگی دریافت لقب صاحبقران را یافته‌اند.

کلیدواژه‌ها: *صاحبقران ، ادبیات ترک، قهرمان‌نامه لر, ادبیات آذربایجان جنوبی, نسخه های خطی.*

---

[1] Makale Geliş Tarihi/Received: 07.08.2025 / Makale Kabul Tarihi/Accepted: 22.12.2025
[2] Doç. Dr., Türk Halk Bilimi Bölümü, Edebiyat Fakültesi, Erciyes Üniversitesi, nabiazeroglu@erciyes.edu.tr ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0660-6746.
[3] Dr., azizpourroghaiyeh@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4640-8186.

İran Meclis İslami Şurası Kütüphanesinde Bulunan Türkçe Kahramân-nâme'de Shipkırân Kavramı

ÖZ

Makalenin konusu, destan geleneğinde önemli bir yer tutan "sâhipkırân" kavramını, tarihsel, mitolojik ve edebi boyutlarıyla Kahraman-name örneği üzerinden incelemektedir. Arapça "sâhib" (sahip) ve "kırân" (yakınlık, üstünlük) kelimelerinden türeyen sahipkıran, "güçlü ve üstün hükümdar" anlamına gelmekte ve Türk devlet geleneğinde liderlik, güç ve kaderle ilişkili çok katmanlı bir unvan olarak kullanılmıştır. Kavram, İslamiyet öncesi Türk mitolojisindeki "kut" (ilahi lütuf) anlayışıyla bağlantılıdır. Çalışmanın temel odak noktası, Kahramân-nâme'nin İran nüshası (İran Meclis Kütüphanesi, No. 8019, 1826) olmuştur. Bu eserde sahipkırân kavramı; astrolojik sembolizm, otoritenin meşrulaştırılması ve kahramanlık arketipi olarak üç ana işleve ayrılmıştır. Bu eserde, Kahraman'ın olağanüstü hünerleri ve başarıları, Huşeng Şah tarafından Sâhipkırân lakabıyla ödüllendirilmesine yol açmıştır. Bu unvan, Kahramân'ın liderlik statüsünü pekiştirirken, aynı zamanda kozmik bir kader ve ilahi lütfu temsil etmektedir. Ayrıca, eserde Tahmurus Şah ve Sam ibn-i Neriman gibi figürler de kendi destansı başarılarıyla sahipkıran unvanı kazanmış liderler olarak öne çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Sâhipkırân, Türk Edebiyatı, Kahramân-nâmeler, Güney Azerbaycan Edebiyatı, El yazma Eserler.*

The Concept of Sahipkıran in the Turkish Kahraman-Name Preserved in the Library of the Islamic Consultative Assembly of Iran

ABSTRACT

The subject of this article is the concept of sahipkıran, which occupies a significant place in the epic tradition, examined through the example of the Kahraman-Name in its historical, mythological, and literary dimensions. Derived from the Arabic words sahib (owner) and kıran (proximity, superiority), sahipkıran denotes a "powerful and supreme ruler" and functions as a multilayered title in the Turkish state tradition, associated with leadership, strength, and destiny. The concept is connected to the pre-Islamic Turkic notion of kut (divine grace).

The primary focus of this study is the Iranian manuscript of the Kahraman-Name (Iranian Parliament Library, No. 8019, 1826). In this work, the notion of sahipkıran is categorized into three principal functions: astrological symbolism, the legitimization of authority, and the heroic archetype. Within the narrative, Kahraman's extraordinary skills and achievements lead to his being honored with the epithet "Sahipkıran" by King Hūshang. This title not only consolidates Kahraman's status as a leader but also embodies cosmic destiny and divine favor. Furthermore, figures such as King Ṭahmūrās and Sām ibn Nerīmān also emerge in the text as leaders who attained the title of sahipkıran through their own epic accomplishments.

Keywords: *Sahipkıran, Turkish literature, Kahraman-Name, South Azerbaijan Literature, Manuscripts.*

مقدمه

مفهوم صاحبقران در ادبیات ترک، عنوانی چند منظوره است که حول محورهای رهبری، قدرت و سرنوشت شکل گرفته که از بستر تاریخی و در تخیل اسطوره‌ای جایگاهی برجسته دارد. این عنوان که به معنای «فرمانروای مقتدر و عالی مرتبه» است، در سنت دولتداری ترک برای تقویت مشروعیت سلطه سیاسی به کار رفته است. پیوند این مفهوم با «قوت» (لطف الهی) در اساطیر ترک پیش از اسلامی ترکها[4] بنیانهای متافیزیکی آن را شکل می دهد؛ در حالیکه در سنت ترک–اسلامی پس از اسلام، صاحبقران در چارچوبی آسمانی و سرنوشت محور به نمادی از حاکمیت الهی مشروع تبدل می شود.

این عنوان به وضوح در حماسه اوغوز خان قهرمان حماسی ترک که مأموریتی جهانی دارند، قابل مشاهده است. در حماسه اوغوز خان به چهار سوی جهان لشکرکشی می‌کند و نظم جهانی برقرار می سازد، یکی از نخستین تجلیات صفت صاحبقران تلقی می شود.[5] این تصویر از انتظام جهانی که در متون حماسی تحت عنوان اعتلای کلمه الله شکل گرفته، در دوره عثمانی از طریق ادبیات دیوان به ابزاری برای ستایش سلاطین عثمانی تبدیل شد. لقب صاحبقران که در قصیده‌های نفعی به سلطان مراد چهارم نسبت داده شده، نمونه‌ای است که اقتدار و مشروعیت آسمانی

1, Bahaeddin Ögel, Türk Mitolojisi (Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 2016), 67.
2.Ergin, Muharrem, Oğuz Kağan Destanı (İstanbul: Boğaziçi Yayınları, 201), 44.

حاکم را توأمان تقویت می‌کند. چنین صفاتی در گفتمان ادبی کلاسیک، به عنوان ابزارهای بلاغی برای ایدئال‌سازی چهره حاکم عمل می‌کنند.در ادبیات ترک معاصر نیز، مفهوم صاحبقران، پیوندی روایی با شخصیت‌های تاریخی و مفاهیم تداوم و تحول فرهنگی را زنده نگه می‌دارد.

هدف این مقاله، بررسی ریشه‌های مفهوم صاحبقران در ادبیات ترک و سنت های حماسی، دلایل اعطای این عنوان به سلاطین عثمانی، و بازتاب‌های آن در ادبیات ترک مدرن است. این تحلیل از طریق رویکردی جامع وبا تمرکز بر نسخه ترک ایرانی قهرمان‌نامه صورت می گیرد تا این مفهوم هم در بستر تاریخی و هم از طریق بازنمایی‌های ادبی واکاوی قرار گیرد.

1. صاحبقران در ادبیات ترک

ترکیب «صاحبقران» که از واژه‌های عربی «صاحب» و «قران» (به معنای نزدیکی و تقارن) تشکیل شده، در زبان ترک به صورت «صاحبقران» درآمده است (دائرةالمعارف اسلامی). [6] این عنوان در متون تاریخی و ادبی ترک کاربردی گسترده دارد و ریشه در مفهوم «قوت» دارد؛ مفهومی که در دولت‌های ترک پیش از اسلام، مبنای مشروعیت سیاسی و الهی حاکمان تلقی می‌شد. واین ترکیب، علیرغم این، شاید از

3https://islamansiklopedisi.org.tr/sahipkiran (12.12.2025) İslam Ansiklopedyası, sahipkıran maddesi[6]

فارسی گرفته شده باشد، و در داستان امیرحمزه صاحبقران که یکی از قصه‌های معروف عامیانه است که روایت‌های مختلفی از آن وجود دارد، به وضوح مشهود است.[7]

در سنت ترک–اسلامی پس از اسلام، این عنوان باز تعریف شده و در دوره عثمانی، به نمادی ایدئولوژیک برای تقویت مشروعیت سلاطین تبدل گردید.[8] مفهوم صاحبقران با باور خاقان‌ها در سنت دولت‌مداری تورک‌های باستان مبنی بر دریافت «قوت» از آسمان برای حکمرانی مرتبط است. این باور در دوره‌های اسلامی، از طریق عنوان صاحبقران، به تصویری روشن‌تر از رهبری مشروع و الهی تبدیل شد.

اعلام تیمور به عنوان صاحبقران، این مفهوم را با فتح و سلطه هم‌معنا ساخت و آن را به نمادی سیاسی بدل کرد. در امپراتوری عثمانی نیز، با فتح استانبول توسط سلطان محمد فاتح و کسب خلافت توسط سلطان سلیم اول، زمینه‌ساز استفاده از لقب صاحبقران به عنوان ابزاری برای ادعای رهبری جهانی شد. در همین دوره، مفهوم صاحبقران ابعاد دیگری نیز یافت. باور بر این بود که هم‌راستایی سیارات، معروف به «ستاره صاحبقران»، در تولد و سرنوشت حاکمان بزرگ تأثیرگذار است. به‌ویژه، تولد سلاطینی مانند سلطان سلیم اول و سلطان سلیمان قانونی با نشانه‌های آسمانی پیوند داده شد و از این طریق مشروعیت الهی آنان تقویت گردید..

در ادبیات دیوانی، صاحبقران نه‌تنها یک لقب تاریخی بلکه بخشی از تصویر آرمانی حاکمان بود. شاعران با بهره‌گیری از این مفهوم، سلاطین را با شکوه حضرت

[7]Moustafa, Albakour, Fi'l-emsâl ve'l-hikem eş-şa'biyye el-fârisiyye dirâsât ve muhtârât" (ankaraa: sonçağ akademi, 2025), 42.
[8]4 Bahaeddin Ögel. Türk Mitolojisi, (Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, (2016), 67.

سلیمان برابر می‌دانستند و آنان را ستایش می‌کردند. به‌ویژه در قصیده‌های شاعر شهیر عثمانی "باقی" برای سلطان سلیمان قانونی، واژه صاحبقران با دقت برای تأکید بر سلطه جهانی و نظم جهانی حاکم به‌کار رفته است.[9] به همین ترتیب، در اشعار نفی برای سلطان مراد چهارم، لقب صاحبقران به عنوان نمادی از فتح، نظم و اقتدار جلوه‌گر شده است.

در حماسه‌های ترک، عنوان «صاحبقران» نه‌تنها به حاکمان تاریخی بلکه به قهرمانانی با ویژگی‌های اسطوره‌ای و دینی اطلاق می‌شود. این شخصیت‌ها رهبرانی با قدرت‌های خارق‌العاده‌اند که با نشانه‌های فوق العاده مشخص شده و مأموریتی جهانی دارند.

اوغوز خان، از نخستین قهرمانان حماسی تورک، واجد صفت صاحبقران است. تولد او با نوری آسمانی، قدرت‌های فوق‌طبیعی بوده است که در آرمان اعتلای کلمه الله همراه بوده و او را به نماد یک حاکم جهانی بدل کرده است. نام‌گذاری فرزندانش با نمادهای کیهانی چون خورشید، ماه و ستاره، ادعای اقتدار آسمانی و رهبری جهانی او را تقویت می‌کند[10]. سوگنامه‌های مربوط به مرگ آلپ ار تونقا نیز وابستگی فرهنگی تورک‌ها به رهبران بزرگ و تقدسی که به صاحبقران‌ها نسبت داده می‌شود را آشکار می‌سازد.

[9] Mehmet İsen, Divan Edebiyatında Övgü ve Yergi, (Ankara: Akçağ Yayınları, (2013), 38.
[10] Ergin, Muharrem. Oğuz Kağan Destanı, (İstanbul: Boğaziçi Yayınları, (2018), 52.

در حماسه ساطوق بوقرا خان، وی با دیدار حضرت محمد و گرفتن مأموریت جهاد، به قهرمانی اسلامی با مأموریتی مقدس تبدیل می شود. [11] بطال غازی و دانشمند غازی نیز به عنوان رهبران نظامی و معنوی در روند اسلامی‌سازی آناطولی نقش ایفا کرده‌اند و با توانایی‌های جنگی خارق‌العاده، معجزات و قهرمانی‌هایشان، در چارچوب دینی و حماسی به مقام صاحبقران ارتقا یافته‌اند . [12] در حوزه ایران نیز، شکاری چنین نقشی را ایفا کرده است. [13]

در داستانهای حماسی ترک قهرمانان معمولاً از بدو تولد واجد ویژگی‌های فوق العاده هستند. تولد آنان با نور آسمانی، رؤیاهای معنادار یا پیشگویی‌هایی همراه است که سرنوشت فوق العاده آنها را رقم می‌زند. [14] این شخصیت‌ها بعضا در سنین پایین با دیوان می‌جنگند (قهرمان) یا در شکار موفقیت‌های شگفت‌انگیز کسب می‌کنند یا ارتش‌های بزرگ را شکست می‌دهند. ارتباط آنان با جهان، رهبری‌شان را نه‌تنها برای یک قوم بلکه برای ایجاد نظمی جهانی تعریف می‌کند. به عبارتی جهانشمول هستند.

محمد زعیم، مورخ قرن شانزدهم، یاووز سلطان سلیم را صاحبقران می‌نامد، و سه معیار برای این عنوان ذکر می‌کند: نخست، کسانی که تا ده نسل با حق وراثت به سلطنت رسیده‌اند؛ و دوم، جهان‌گشایانی که با قدرت خود جهان را فتح کرده‌اند (مانند اسکندر)؛ و سوم، کسانی که همواره در جنگ‌ها پیروز بوده‌اند. در ادبیات

[11] Açа, Mustafa. "İslami Türk Destanları, (İstanbul: Ötüken Yayınları, (2020), 46.
[12] Köprülü, Mehmet Fuat. Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar. İstanbul: Alfa Yayınları, (2019), 118.
[13] Azeroğlu, Nabi. İran Azerbaycanı Âşık Destanları I Şikari Destanı, TDK Yayınları. (2013), 132.
[14] Ögel, Bahaatin. Türk mitolojisi. Türk Tarih Kurumu Yayınları (2016), 84.

عثمانی متأخر، لقب صاحبقران گاه فراتر از معنای اصلی خود، برای سلاطین و حتی برخی پاشاها نیز به کار رفته است.[15]

صفویان با بهره‌گیری از میراث دینی و اسطوره‌ای خود، مفهوم صاحبقران را در زمینه‌ای عرفانی نیز به کار بردند. [16]شاه اسماعیل، که در ۱۴ سالگی به سلطنت رسید و با نابودی دولت آق قویونلو، سلسله صفوی را بنیان نهاد، در منبع عالم‌آرای صفوی به عنوان «قطب صاحبقران» معرفی شده است. این عنوان نه‌تنها ادعای رهبری سیاسی بلکه معنوی را نیز در بر دارد و با مأموریت آسمانی و پیوندهای عرفانی ایدئولوژی صفوی ترکب شده است.[17]

نادر شاه، بنیان‌گذار سلسله افشار، نیز از این عنوان به عنوان نماد قدرت خود بهره برد. او با احیای میراث صفوی، در لشکرکشی ۱۷۳۹ به هند، دهلی را غارت کرد و در جنگها پیروز میدان شد. بدین دلیل در تاریخ جهان‌گشای نادری، او به عنوان «صاحبقران ایران» معرفی شده که نشان‌دهنده رستاخیز سیاسی او در جغرافیای ایران است. این کاربرد نشان می‌دهد که لقب صاحبقران نه‌تنها با فتوحات نظامی بلکه با تأسیس امپراتوری نیز مرتبط است.

---

[15] “sahipkıran”, “Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi”, erişim: 12 Aralık 2025, https://islamansiklopedisi.org.tr/sahipkiran.

[16] Moustafa Albakour, “ arap ve fars halk edebiyatlarında (hamzâtu'l-arab) ve (hamzanâme) anlatısı”,kadim Hikmet Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi - Sayı: 7 - Yıl: 2022 – Kasım, 43-55.

[17] تاریخ عالم آرای صفوی, İntişârât-ı Bünyâd-ı Ferheng-i İrân ; 110. be-Tâbii târîh u coğrâfyâ-yı Îrân..232.

در امپراطوری تورکان قاجار نیز، فتحعلی‌شاه از جمله شخصیت‌هایی است که با لقب صاحبقران معرفی شده است. اگرچه موفقیت‌های نظامی او محدود بود، اما مقاومتش در برابر روس‌ها و رهبری‌اش که با نمادهای دینی آراسته شده بود، با این عنوان پیوند یافت. فتحعلی‌شاه با پذیرش لقب «ظل‌الله» (سایه خدا)، در اسناد رسمی به عنوان «صاحبقران ایران» ثبت شد و بدین ترتیب ادعای رهبری خود را در سطح الهی و سیاسی بازتعریف کرد.

2 . کارکرد لقب «صاحبقران» در نسخه ایرانی قهرمان‌نامه (۱۸۲۶)

نسخه ترک قهرمان‌نامه مورخ ۱۸۲۶، نگهداری‌شده در کتابخانه مجلس شورای اسلامی ایران (شماره نسخه: ۸۰۱۹)[18] نشان می‌دهد که لقب «صاحبقران» در چهار موضع کلیدی این اثر به‌کار رفته و واجد سه کارکرد اصلی است: نمادگرایی نجومی، مشروعیت بخشی الهی، و قهرمان اسطوره ای و پیوند با سنت حماسی الگوسازی کهن قهرمانان.[19]

1. 2–نمادگرایی نجومی و سرنوشت آسمانی

در این نسخه، قهرمان با سرنوشتی آسمانی و نظم سیاره‌ای پیوند داده می‌شود. «تمثیل‌های سیاره‌ای» و «نمادگرایی سرنوشت» در روایت، جایگاه حماسی قهرمان را

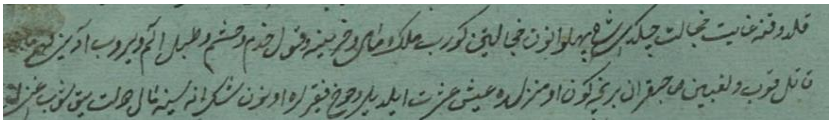
[18] Azizpour, Roghaiyeh. "Kahramân-Nâme'nin İran Meclis Kütüphanesi Nüshası Üzerine Bir İnceleme" Ömer halis Demir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora tez. (2025). 43.

[19] Mahcûb, Muhammed Cafer. "Edebiyât-ı 'Âmiyâne-i Îrân" , Mecmû'a-i Makâlât be Kôşeş Hasen Zülfikârî. (Tahran: Neşr-i Çeşme, 1382 hş). 130-131.

تقویت کرده، و او را در مدار قدرتی آسمانی قرار می‌دهد. این نوع نمادپردازی، یادآور کاربرد لقب صاحبقران در دوره عثمانی برای سلاطینی چون سلیمان قانونی است که تولدشان با نشانه‌های نجومی همراه بود.

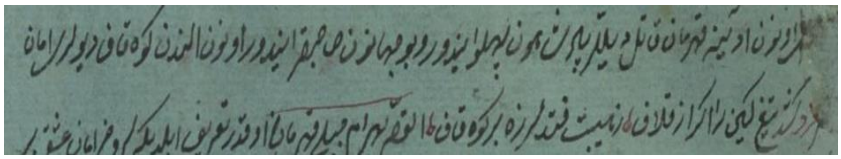
2. 2. مشروعیت‌بخشی الهی به اقتدار

لقب صاحبقران در قهرمان‌نامه، مشروعیت الهی قهرمان را تثبیت می‌کند. در بخش ۶الف [۲–۳][20] هوشنگ شاه پس از مشاهده شجاعت قهرمان، به او املاک، ثروت، گنجینه، خدمتکاران و لقب صاحبقران اعطا می‌کند:



۶الف[۲] قیلدوقینه غایت خجالت چکدی شاه پهلوانون خجالتین گؤرپ ملک مال و خزینه و قول خدم و حشم و طبل علم وئریپ آدینی قهرمانه ۶الف[۳] قاتل قویوپ و لقبین صاحبقران. بیر نئجه گون او منزلده عیش و عشرت ایلدیلر و چوخ فقیرلره اونون شکرآنسینه مال دولت یئتوشوپ غنی.«.

این بخش نشان می‌دهد که لقب صاحبقران نه‌تنها پاداشی برای دلاوری بلکه نشانه‌ای از تأیید الهی و انتقال مشروعیت سلطنتی است.



[20] Azizpour, Roghaiyeh. “Kahramân-Nâme'nin İran Meclis Kütüphanesi Nüshası Üzerine Bir İnceleme” Ömer halis Demir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora tez. (2025). 231.

3. 2. قهرمان اسطوره ای و پیوند آن با سنت حماسی

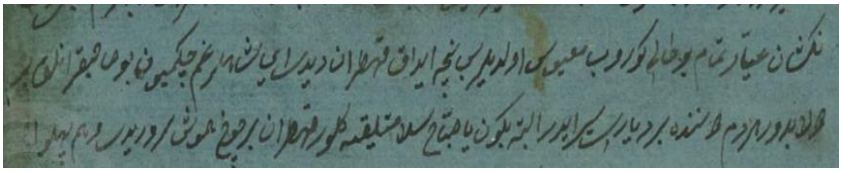
لقب صاحبقران، قهرمان این اثر را در امتداد قهرمانان اسطوره‌ای و دینی چون دده قورقود، دانشمند غازی و بطال غازی قرار می‌دهد. ویژگی‌هایی چون شجاعت، عدالت، و توانایی رهبری در او برجسته می‌شود. در بخش ۹۹الف [۱۶–۲۰]،[21] صحنه‌ای که قهرمان به‌تنهایی در قلعه را نگه می‌دارد تا سربازان عبور کنند، نمادی از قدرت جسمانی و اقتدار رهبری اوست. پهلوانان او را با عباراتی چون «ای صاحبقران و ای یگانه دوران» خطاب می‌کنند که تأییدی بر شایستگی او برای این لقب است.

3. اعطای لقب صاحبقران در نسخه ایرانی قهرمان‌نامه

در نسخه ایرانی قهرمان‌نامه، اعطای لقب «صاحبقران» به قهرمان، نتیجه‌ی مهارت‌های خارق‌العاده و پیروزی‌های چشمگیر او در برابر دشمنان است. هوشنگ شاه، که در متن به‌عنوان حاکمی مقتدر و مشروع معرفی شده، پس از مشاهده‌ی دلاوری‌های قهرمان، او را به لقب «قاتل» نیز میرساند؛ لقبی که به توانایی قهرمان در نابودی دشمنان اشاره دارد.

... و اونون آدینه قهرمان قاتل دییللر پادشاهون پهلوانیدور و بو جهانون صاحبقرانیدور اونون ایلیندن کوه–ی قاف دیو لری امان 17ب[7] بولمادی. فرد:

[21] Azizpour, Roghaiyeh. "Kahramân-Nâme'nin İran Meclis Kütüphanesi Nüshası Üzerine Bir İnceleme" Ömer halis Demir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora tez. (2025). 581.



کشد تیغ کین اگر از غلاف، ز هیبت فتد لرزه بر کوه قاف. القصه بهرامی جبلّی قهرمانی او قدر تعریف ایلدیکی سرو خرامان عشق برکن...

در بخش ۱۷ب [۴–۵] قهرمان نامه نسخه ترک ایران (متن فوق)، هوشنگ شاه لقب صاحبقران را به قهرمان اعطا می‌کند. این انتصاب از سوی مردم و بزرگان نیز به رسمیت شناخته می‌شود، چنان‌که در بخش ۹۹الف [۱۸–۱۹]، دیگر شخصیت‌ها نیز قهرمان را با عنوان صاحبقران خطاب می‌کنند. این پذیرش عمومی، مشروعیت اجتماعی و سیاسی قهرمان را تثبیت می‌کند. در روایت قهرمان نامه هوشنگ شاه، از جایگاه و اقتداری برخوردار است که او را واجد صلاحیت برای اعطای چنین لقبی می‌سازد. در واقع، این اقدام نه‌تنها جایگاه قهرمان را ارتقا می‌دهد، بلکه موقعیت خود هوشنگ شاه را نیز به‌عنوان صاحبقران تقویت می‌کند؛ چرا که در منطق حماسی متن، تنها صاحبقرانی دیگر می‌تواند جانشین یا صاحب قران آینده را منصوب کند. این چرخه‌ی مشروعیت، پیوندی میان قدرت الهی، اقتدار زمینی برقرار می‌سازد.

155ا[3] ... گردن کشان–ی عیّار تمام بو حالی گوروب مایوس اولدیلر بس نجه ایداق قهطران دیدی ای شاهم غم چکمیون بو صاحبقرانلق بیر 156ا[4] دولابدر

هردم دوننده بیر دیاری سیر ایدر البتّه بو گون یا صباح سلامتلیقیله گلور قهطران بیر چوق ...

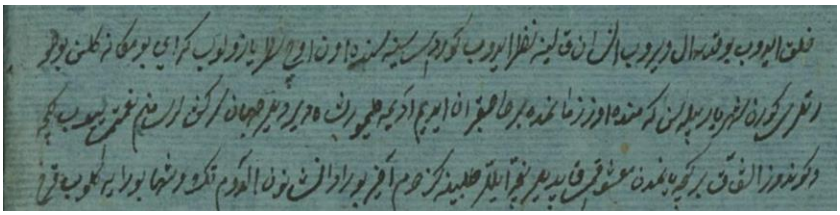
4. تجلی قدرت جسمانی و کاریزمای رهبری در اثر قهرمان‌نامه

در بخش ۱۷ب [۴–۵]، شکست هیولای وحشی به‌دست قهرمان و تبعیت او از هوشنگ شاه، نه‌تنها نشان‌دهنده‌ی توانایی‌های جسمانی خارق‌العاده‌ی قهرمان است، بلکه بیانگر شخصیت رهبری و مشروعیت سیاسی او نیز هست. اعطای لقب «صاحبقران» در این بخش، نقطه‌ی عطفی در تثبیت جایگاه قهرمان به‌عنوان جانشین مشروع قدرت سلطنتی محسوب می‌شود. همچنین، درخواست امان از سوی غول‌های کوه قاف و پذیرش فرمانروایی قهرمان از سوی آنان، نمادی از اقتدار جهانی و فراقلیمی اوست؛ اقتداری که از مرزهای جغرافیایی فراتر رفته و به سطح اسطوره‌ای ارتقا یافته است.

در بخش ۲۸الف [۱۹–۲۰]،[22] روایت از سلطه‌ی قهرمان بر «ربع مسکون» از طریق قدرت شمشیر، فتح کوه قاف، و نابودی دیو اکوان، تصویری تمام‌عیار از قهرمانی ارائه می‌دهد که نه‌تنها در میدان نبرد پیروز است، بلکه در سطح کیهانی نیز نظم را برقرار می‌سازد. این دستاوردها، از منظر حماسی، دلایل اصلی شایستگی او برای دریافت عنوان صاحبقران را تشکیل می‌دهند. در منطق روایت، صاحبقران کسی است که نه‌تنها بر انسان‌ها، بلکه بر موجودات اسطوره‌ای و قلمروهای افسانه‌ای نیز

[22] Azizpour, Roghaiyeh. "Kahramân-Nâme'nin İran Meclis Kütüphanesi Nüshası Üzerine Bir İnceleme" Ömer halis Demir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora tez. (2025). 231.

سلطه دارد. بنابراین، قهرمان به‌عنوان بزرگ‌ترین حاکم دوران، نماد وحدت قدرت زمینی و آسمانی تلقی می‌شود.

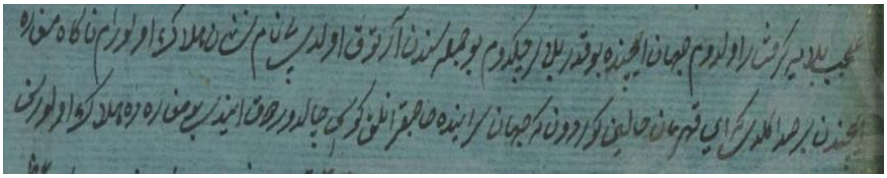


157ا[1] خلق ادیوب بو قدر ایل وریب انسان قالبینه نظر ادیوب گوردی کی سینه سینده اون اوچ سطر یازولوب کی ای بو مکانه گلن بو 157ا[2] صورتلری گورن شهریار بیلسن کی من ده اوز زمانیمده بیر صاحبقران ایدیم آدیمه طهمورث شاه دییلرلر جهان سرکشلری

5. تهمورث شاه به‌عنوان صاحبقران در قهرمان‌نامه ترک نسخه ایران

در بخش ۵۷الف [۱–۷]، روایت اول‌شخص تهمورث شاه، تصویری از قهرمان ارائه می‌دهد، که شایستگی دریافت عنوان «صاحبقران» را از طریق کنش‌های حماسی و رهبری مقتدرانه به‌دست آورده است. نبرد او با چهل هزار دیو طی هفتاد روز، شکست دیو اژدهای سردیو، و نجات معشوقه‌اش، همگی نشان‌دهنده‌ی شجاعت، استقامت، و نفوذ شخصیتی او هستند؛ ویژگی‌هایی که در منطق حماسی، لازمه‌ی مشروعیت سیاسی و اسطوره‌ای‌اند.

در نسخه ایرانی قهرمان‌نامه، تهمورث شاه نه‌تنها این جایگاه مهم را به‌دست می‌آورد، بلکه آن را به نسل‌های آینده منتقل می‌کند. در بخش ۵۷الف [۱–۲]، او با نگارش کتیبه‌ای، عنوان صاحبقران را به‌عنوان میراثی مشروع و تاریخی ثبت و به



قهرمان انتقال می دهد. این اقدام، نه‌تنها بیانگر شناخته شدن او به‌عنوان بزرگ‌ترین رهبر دوران خود، بلکه نشان می‌دهد که موفقیت‌های حماسی، مبنای اصلی مشروعیت و انتقال قدرت نیز می باشد. در این چارچوب، صاحبقران بودن صرفاً یک عنوان نیست، بلکه نمادی از پیوند میان قدرت زمینی، نظم کیهانی، و حافظه‌ی تاریخی است؛ جایگاهی که از طریق کنش‌های قهرمانانه، تثبیت و به آیندگان منتقل می‌شود.

55ب[6] ... عجیب بلایه گرفتار اولدوم جهان ایچنده بو قدر بلالر چکدوم بو جمله سیندن ارتوق اولدی بی نام و نشان هلاك اولورم ناگاه مغاره 55ب[7] ایچندن بیر صدا گلدی کی ای قهرمان حالین گوردون کی جهان سراینده صاحبقرانلق کوسی چالدردوق اندی

در بخش ۶۰الف [۲۰–۲۱]،[23] روایت از سام بن نریمان، تصویری از قهرمانی ارائه می‌دهد که از طریق آمادگی برای هفتاد و سه نبرد و شکست دیوان و دشمنان هولناک، شایستگی لقب «صاحبقران زمان» را به‌دست می‌آورد. این لقب، نه‌تنها بازتابی از شجاعت و توان رزمی سام است، بلکه نشان‌دهنده‌ی جایگاه او به‌عنوان رهبر دوران و نماد نظم و اقتدار در جهان حماسی است.

[23] Azizpour, Roghaiyeh. "Kahramân-Nâme'nin İran Meclis Kütüphanesi Nüshası Üzerine Bir İnceleme" Ömer halis Demir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora tez. (2025), 245.

در پایان این بخش، تعظیم اطرافیان در برابر سام (۶۰الف] ۲۱([به‌عنوان نشانه‌ای از پذیرش اجتماعی و مشروعیت عمومی لقب صاحبقران، اهمیت ویژه‌ای دارد. برخلاف انتصاب رسمی توسط شاه یا قدرت مرکزی، در اینجا جامعه‌ی پیرامونی، با مشاهده‌ی کنش‌های قهرمانانه، خود به اعطای این عنوان مبادرت می‌ورزد. این نوع مشروعیت، از دل تجربه‌ی جمعی و حافظه‌ی فرهنگی برمی‌خیزد و نشان می‌دهد که لقب صاحبقران می‌تواند از مسیر کنش‌های فردی و تأیید اجتماعی نیز تثبیت شود.

در این روایت، سام بن نریمان به‌عنوان «صاحبقران دوران» نه‌تنها تجسم قدرت نظامی، بلکه نماد رهبری پذیرفته‌شده از سوی جامعه است؛ جایگاهی که از طریق کنش، پیروزی، و احترام عمومی به‌دست آمده و در حافظه‌ی حماسی تثبیت شده است.

نتیجه‌گیری

عنوان «صاحبقران» در فرهنگ‌های ترک و ایرانی، صرفاً یک صفت تاریخی نیست، بلکه نمادی چندوجهی از رهبری است که در پیوندی عمیق با بنیان‌های اسطوره‌ای، نجومی و ایدئولوژیک شکل گرفته است. همان‌طور که در این پژوهش نشان داده شد، این عنوان از مفهوم پیش‌اسلامی قوت سرچشمه گرفته و در سنت ترک–اسلامی پس از اسلام، به‌عنوان نشانه‌ای از سلطه‌ی جهانی و مشروعیت آسمانی بازتعریف شده است.

زنجیره‌ی نمایندگی از قهرمانان اسطوره‌ای مانند اوغوز خان و آلپ ار تونگا تا شخصیت‌های تاریخی چون سلطان محمد فاتح، سلطان سلیم یاووز و شاه اسماعیل،

نشان می‌دهد که لقب صاحبقران نه‌تنها قدرت نظامی و سیاسی رهبر را بازتاب می‌دهد، بلکه انتخاب‌شدگی سرنوشت‌ساز او را نیز برجسته می‌سازد. در نمونه‌های تاریخی، صاحبقران بودن با فتوحات، نشانه‌های نجومی، ادعاهای دینی و رقابت‌های سیاسی درآمیخته و بدین ترتیب، بار معنایی چندلایه‌ای را هم در متون و هم در ذهنیت فرهنگی حمل کرده است.

در نسخه‌ی ایرانی قهرمان‌نامه، عنوان صاحبقران در چهار بخش به‌کار رفته و به شخصیت‌هایی چون قهرمان قاتل، هوشنگ شاه، تهمورث شاه و سام بن نریمان نسبت داده شده است. در این میان، قهرمان قاتل به‌عنوان شخصیت محوری روایت، بیش از دیگران با این عنوان پیوند دارد؛ لقبی که به‌صورت رسمی توسط هوشنگ شاه به او اعطا شده است. سایر شخصیت‌ها نیز از طریق کنش‌های حماسی و پیروزی‌های خارق‌العاده، این جایگاه را کسب کرده و به‌عنوان رهبران دوران خود پذیرفته شده‌اند.

در نهایت، این مطالعه نشان می‌دهد که عنوان صاحبقران در سنت ترک–ایرانی، نه‌تنها بازتابی از قدرت و مشروعیت سیاسی است، بلکه به‌عنوان یک کهن‌الگوی پایدار رهبری، نقشی میان‌فرهنگی در گفتمان ادبی و سیاسی ایفا می‌کند. این مفهوم، همچنان در حافظه‌ی فرهنگی منطقه زنده است و به‌عنوان پلی میان اسطوره، تاریخ و ایدئولوژی، به بازتولید معنا در متون و ذهنیت جمعی ادامه می‌دهد.

این مطالعه نشان می‌دهد که عنوان «صاحبقران» در فرهنگ ترک صرفاً یک لقب تاریخی نیست، بلکه نمادی چند بعدی است که با بنیادهای اسطوره‌ای، و ایدئولوژیک در هم تنیده شده است.

Kaynakça

Açа, Mustafa, "İslami Türk Destanları" İstanbul: Ötüken Yayınları, 2020.
Albakour, Moustafa, arap ve fars halk edebiyatlarında (hamzâtu'l-arab) ve (hamzanâme) anlatısı,kadim Hikmet Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi - Sayı: 7 - Yıl: 2022 – Kasım, 43-55.
Albakour, Moustafa, fi'l-emsâl ve'l-hikem eş-şa'biyye el-fârisiyye dirâsât ve muhtârât. ankaraa: sonçağ akademi, 2025.
Azeroğlu, Nabi, "İran Azerbaycanı Âşık Destanları I Şikari Destanı", TDK Yayınları, 2013.
Azizpour, Roghaiyeh, "Kahramân-Nâme'nin İran Meclis Kütüphanesi Nüshası Üzerine Bir İnceleme" Ömer halis Demir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora tez. 2025.
Ergin, Muharrem, "Oğuz Kağan Destanı", İstanbul: Boğaziçi Yayınları, 2018.
İsen, Mehmet. "Divan Edebiyatında Övgü ve Yergi". Ankara: Akçağ Yayınları, 2013.
İslam Ansiklopedyası, sahipkıran maddesi.
https://islamansiklopedisi.org.tr/sahipkiran (12.12.2025)
Köprülü, Mehmet Fuat. "Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar". İstanbul: Alfa Yayınları, 2019.
Mahcûb, Muhammed Cafer. "Edebiyât-ı 'Âmiyâne-i Îrân, Mecmû'a-i". Makâlât be Kôşeş Hasen Zülfikârî. Tahran: Neşr-i Çeşme, 1382 hş.
Ögel, Bahaeddin. "Türk Mitolojisi". Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 2016.
تاریخ عالم آرای صفوی, İntişârât-ı Bünyâd-ı Ferheng-i İrân ; 110. be-Tâbii târîh u coğrâfyâ-yı Îrân.

حاسة البصر وتوظيفاتها الثقافية في رواية السجن السورية– رواية القوقعة أنموذجًا[1]

Muhammed ZAYIĞ[2]

الملخص

يتناول هذا البحث حاسة البصر وتوظيفاتها الثقافية في رواية القوقعة للكاتب مصطفى خليفة[3]، وينطلق من كون البصر حاسة مركزية في الإدراك الإنساني، يستطيع الروائي من خلالها أن يكشف النقاب عن بنية السجن السوري، وأن يغوص في مفاهيم السلطة والأسر والحرية. ويركّز البحث على ثلاثة محاور تمثّل تجليات البصر في النص السردي، وهي الأشكال التي تكشف عن العلاقة بين السجّان والسجين، والدولة والمواطن. والأضواء التي تُبرز جانب الغموض والعزلة والانغلاق، وفقدان الإحساس بالزمن. والألوان التي تُوظَّف بدلالاتها الرمزية ومرجعياتها الثقافية والاجتماعية والدينية، لترسم عالم العذاب والموت. يتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، ويعتمد في إجراءاته التطبيقية على النقد الثقافي الذي يربط النصوص بسياقاتها، ويستكشف الأنساق المضمرة فيها.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية وآدابها، أدب السجون، رواية القوقعة، مصطفى خليفة، حاسة البصر، الثقافة.

---

[1] Makale Geliş Tarihi/Received: 03.11.2025 / Makale Kabul Tarihi/Accepted: 22.12.2025

[2] Doktora Araştırmacısı, İstanbul Üniversitesi. e-posta: muhammed.zayig@ogr.iu.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0009-0000-6810-9350.

[3] مصطفى خليفة روائي وكاتب سياسي سوري، مواليد 1948 في جرابلس، سورية. درس الفن والإخراج السينمائي في فرنسا، واعتقل في مطار دمشق عند عودته من باريس. حُبس من عام 1982 إلى 1994، دون محاكمة في سجون أمن الدولة، وسجن تدمر، لانضمامه إلى حزب العمل الشيوعي. هاجر عام 2006 إلى الإمارات، ثم انتقل إلى فرنسا حيث يعيش اليوم. نشر أولى رواياته سنة 2008 بعنوان "القوقعة: يوميات متلصص"، وهي واحدة من أكثر روايات أدب السجون العربية شهرة. وصدرت له رواية "رقصة القبور: السرداب" عام 2016 عن دار الآداب ببيروت. ويكيبيديا، "مصطفى خليفة" (الوصول 13 ديسمبر 2025).

Suriye Hapishane Romanında Görme Duyusu ve Kültürel İşlevleri: "Salyangoz" Romanı Örneği

ÖZ

Bu çalışma, Mustafa Halife'nin "Salyangoz" adlı romanında görme duyusunun kültürel işlevlerini incelemektedir. Çalışma, görmenin insan algısındaki merkezi bir duyu olduğu gerçeğinden hareketle; yazarın bu duyu aracılığıyla Suriye hapishane yapısını nasıl deşifre ettiğini, iktidar, esaret ve özgürlük kavramlarının derinliklerine nasıl indiğini incelemektedir. Araştırma, anlatı metninde görme duyusunun tezahürlerini temsil eden üç temel eksen üzerinde yoğunlaşmaktadır: gardiyan ile mahkûm, devlet ile vatandaş arasındaki ilişkiyi açığa vuran biçimler; gizem, yalnızlık, kapalılık ve zaman algısının yitimi gibi unsurları öne çıkaran ışık ve sembolik, kültürel, toplumsal ve dinî referanslarıyla acı ve ölüm dünyasını çizen renkler. Çalışma, betimleyici-analitik yöntemi benimsemekte ve uygulama aşamasında, metinleri bağlamlarıyla ilişkilendiren ve onların içinde gizli kalmış kültürel dizgeleri açığa çıkaran kültürel eleştiriye dayanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Arap Dili ve Edebiyatı, Hapishane Edebiyatı, "Salyangoz" Romanı, Mustafa Halife, Görme Duyusu, Kültür.*

The Sense of Sight and Its Cultural Functions in the Syrian Prison Novel – The Shell as a Model

ABSTRACT

This study examines vision and its cultural functions in The Shell, a novel by Mustafa Khalifa. It proceeds from the premise that sight is a central faculty in human perception, enabling the novelist to unveil the structure of the Syrian prison and to probe the concepts of power, captivity, and freedom. The research focuses on three main axes that represent the manifestations of sight within the narrative text: the forms that reveal the relationship between jailer and prisoner and between state and citizen; the lights that highlight ambiguity, isolation, enclosure, and the loss of temporal perception; and the colors employed with their symbolic, cultural, social, and religious connotations to depict a world of torment and death. The study adopts the descriptive-analytical method and relies on its applied procedures on cultural criticism, which links texts to their contexts and uncovers the latent cultural patterns embedded within them.

Keywords: *Arabic Language and Literature, Prison Literature, The Shell, Mustafa Khalifa, Vision, Culture.*

المقدمة

يقوم المكان الروائي على الحواس تجربةً وتفاعلًا، وإرسالًا وتلقيًا، حيث يتجلّى للقارئ شكل المكان ورائحته، ودرجة حرارته وبرودته، وطعم ما فيه من مأكولات ومشروبات، وما تصدر فيه من أصوات، فلا وجود للمكان خارج نطاق الإدراك الحسي، لأنه هو نفسه حصيلةُ تفاعل الحالِّ فيه مع تفاصيله المحسوسة. وقد وسّعت الرواية المعاصرة من مفهوم المكان، ودمجت الحواس في عملية بنائه وهندسته، وقدمته من خلال وصف "يقوم أساسًا على الحواس، إذ هي التي تساعد على توسيع مجال الرؤية بإشراك السمع واللمس والحركة بل والشم وقبل كل شيء: الرؤية البصرية".[4] وهذا الاستدعاء للحواس، وتوظيفها في النصوص السردية، ليس زخرفًا للقول يسحر به السُّراد أعينَ القراء، بل أدوات تؤدي وظيفتها بدقة، فتزيد المشاهد حيوية، وتتجاوز الوصف إلى بناء الدلالة، وتسهم في فهم عميق للتجربة، "فمن خلال الاستخدام الماهر للتفاصيل الحسية، يستطيع الكُتّاب استحضار المشاعر، وخلق أجواء نابضة بالحياة، ونقل القرّاء إلى أزمنة وأماكن مختلفة".[5]

ويبدو أن للحواس دورًا أكثر أهمية وحساسية في روايات السجون، فالعين تصطدم بالجدران السوداء، وتُفتح على مشاهد الدماء والأشلاء، وتلتقط ظلمة المكان وضيقه وانغلاقه، والأذن تسمع صرخات المعذَّبين والمغتصبين، واستغاثاتهم وآهاتهم، وصرير الأبواب وأقفالها، وتحس الصمت الثقيل الذي يضاعف عزلة السجين ووحدته، والأنفُ يشمّ روائح

---

[4] حسن بحراوي، *بنية الشكل الروائي* (بيروت: المركز الثقافي العربي، 1990)، 180.

[5] Rifaat Salman Salih,"The Relationship between Literature and the Senses", International Journal of English Language, Education and Literature Studies 3/3 (May–June 2024), 70.

الدماء والعفن، والرطوبة والعرق، والفضلات والجلود المحترقة، والجسدُ الهزيل يشعر بخشونة الجدران وسماكتها، وبرودة المهاجع وحرارتها، ويتألم عند تعرّضه إلى التعذيب. أما التذوق، فنجده في صورة مختلفة، حيث الطعام الرديء الممزوج بالقاذورات، والماء الآسن الكريه، وطعم الدماء المتبقية في الفم. وإن الرواية لا تكتفي باستدعاء هذه التجارب الحسية، بل توظفها للكشف عن بنية السجن، والمنظومة التي تتحكم به، وهذا ما سنراه على نحو خاص عند دراسة حاسة البصر.

1. حاسة البصر وتوظيفاتها الثقافية في رواية القوقعة

البصر حاسة مركزية في إدراك الإنسان، فهي النافذة التي يطلّ منها على المحيط الخارجي، ليشاهد ما فيه من صور وأضواء، وأشكال وألوان، تمكّنه من تحصيل المعرفة، وصياغة التصورات حول العالم. وهو يشمل جميع الإحساسات البصرية التي تدركها العين، وهي الإحساس بالمضيء والمظلم، والإحساس باللون، والإحساس بالشكل، وإدراك المسافات، أي إدراك القرب والبعد.[6] ونستدل على ذلك بقول الجرجاني (ت816هـ) في تعريفاته، بقوله: "هو القُوة المودعة في العَصَبتين المجَوَّفتين اللَّتين تتلاقيان ثم تفترقان، فيتأدَّيان إلى العين تُدرك بها الأضواء والألوان والأشكال".[7] وهنا يشير إلى البعد المعرفي لهذه الحاسة

[6] جميل صليبا، *المعجم الفلسفي* (بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1982)، 211/1.

[7] علي بن محمد بن علي الجرجاني، *كتاب التعريفات*، تح. إبراهيم الإبياري (دار الريان للتراث، شركة الفتح للطباعة)، 66.

التي تربط البصر بعملية الإدراك، وتتجاوز المشاهدة السطحية، ولذا ارتبط فعل البصر بالمعرفة والعلم واليقين.[8]

أما في النصوص السردية، فالبصر أساس لا يستغنى عنه، يتيح للروائي تقديم عالمه الفني في هيئة صور وشخصيات وأمكنة، مما يجعله نابضًا بالحركة والحيوية، والإثارة والواقعية.[9] وحينما يرتبط البصر بالسجن، فإنه يتخذ بعدًا مختلفًا وقاسيًا، إذ ينتقل من العالم الخارجي الفسيح إلى العالم الداخلي الخانق، وتتحول المشاهدات فيه على يد المبدع إلى خطاب سردي، يحفر في بنية السلطة، وينفذ إلى الدلالات المضمرة. وفي بحثنا هذا سندرس ثلاثة محاور تتصل على نحو وثيق بحاسة البصر، وهي: الأشكال، والأضواء، والألوان، وسنتناول أبرزها بحسب المراحل التي مرّ بها البطل في رواية القوقعة، وهي قبل السجن، وداخل السجن، وبعد السجن.

1.1. الأشكال

الأشكال في النص السردي لغة بصرية مكثّفة، تختزن دلالاتٍ اجتماعيةً ونفسية وثقافية، على القارئ أن يكتشفها ويفكّ رموزها، والرواية، إذ تستدعي صور المهاجع والممرات والأبواب والساحات والأجساد، لا ترمي إلى رسم فضاء مادّي يعكس قبح المشهد وقسوته فحسب، وإنما تعيد صياغتها وترتيبها بعناية، لتكشف عن طبيعة العلاقات السلطوية داخل السجن، والتفاوت بين السجّان والسجين، بين جبروت القاهر وصَغار

[8] أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، *لسان العرب*، تح. عبد الله علي الكبير وآخرين (القاهرة: دار المعارف)، مادة (ب ص ر).

[9] Salih ،"The Relationship between Literature and the Senses", 71.

المقهور، ولتؤكد على أنّ فهم هذه التجربة الإنسانية يقتضي التوقف عند التشكيلات المكانية والبشرية.

1.1.1. الأشكال قبل السجن

يظهر الوطن في بداية رواية القوقعة مكانًا حميمًا، يلوذ به البطل بعد سنوات الغربة، ويركز في علاقته معه على أمرين: الأول هو حنينه إلى الأماكن الأثيرة، بقوله: "أنا أحب بلدي، ومدينتي. أحب شوارعها وزواياها... أحفظ العبارات المحفورة على جدران البيوت القديمة في حيّنا. أعشقها، وأحنّ إليها"[10]. والثاني هو الحاجة إلى حفظ كرامة الإنسان، وتقدير الذات، وإثبات الوجود.[11] هكذا يبدو الوطن في نسقه الظاهر، الذي جعل البطل يتأمل أبنية المطار والأضواءَ المنبثقة من بعيد، ويصف لحظة وصوله بالرائعة،[12] إلا أنه سيتفاجأ باعتقاله واقتياده إلى فرع الأمن، لتبدأ رحلة العذاب في أقبية السجون والمسالخ البشرية. وهنا يخرج المضمر إلى السطح، ويبدو الوطن سجنًا مظلمًا، يتصارع مع سكانه ويصرعهم، يحمل وجهين متناقضين: وجه يعلن الألفة والجاذبية، وآخر يُضمر العنف والعداء. إنه يخلق وَهْم الطمأنينة والانتماء في البداية، ثم يكشِّر عن أنيابه، ويكشف عن حقيقته القمعية. وقد رأينا موظف المطار، ورجلَي الأمن، يتماهون مع هذا المكان الماكر، ويخفون وراء اللطف المبالغ فيه توحشًا وتجردًا من الإنسانية.

---

[10] مصطفى خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، (بيروت: دار الآداب للنشر والتوزيع، 2024)، 8 بتصرف.

[11] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 8.

[12] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 11.

والروائي يتوقف عند حركة صغيرة يؤديها رجل الأمن عند السؤال عن إجراءات الاعتقال الغريبة، فرأيناه "يصالب سبابته على شفتيه. لا ينطق بأيّ حرف"[13]، ويطلب من البطل السكوت، فيسكت. وهذا الشكل المرسوم بلغة الجسد يختصر الحياة الاجتماعية والسياسية في سورية آنذاك، فالأجهزة الأمنية تسأل ولا تُسْأل، تحاسِب ولا تحاسَب، ولا تتواصل مع المواطن بالكلمة، وإنما بالإشارة التي تحمل طابع العنف والتهديد، وترسّخ ثقافة الخوف، وتجعل السكوت حالة عامة تفرضها الدولة بالإكراه، ويقبلها المواطن خوفًا ورهبة.

1.1.2. الأشكال في السجن

تبدو الحواس الخمس متأهبة في الساعات الأولى من اعتقال البطل في فرع الأمن، ابتغاءَ استجلاء المكان المجهول الذي يدخله لأول مرة، مستعينًا بما أوتي من حسٍّ فني ونظرة سينمائية تستطيع الوقوف على أدق التفاصيل، فيوظف الروائي حاسة البصر على نحو خاص، لتكون أداة فنية تقدّم المكان، وتعيد تشكيله في وعي القارئ، وتنفذ إلى بنيته الداخلية، وتكشف عن رهبة التجربة وصعوبتها، ففي قوله: "جذبني المرافقان، هذه المرة، بعنف ظاهر. ممرات وأدراج. كم يبدو البناء صغيرًا من الخارج، بينما هو بكل هذا الاتساع من الداخل".[14] نلاحظ أن عين السارد تلقّت مبنى فرع الأمن من الخارج والداخل، ثم جعلته يُجري مقارنة سريعة عن طريق أسلوب التعجب، ثم يترك الأمر للقارئ بلا تفسير، ليقف عند هذه المفارقة الغريبة التي لطالما سمعتها من أستاذٍ لي اعتقل في الثمانينات، وسُجن في تدمر قرابة عشرين سنة، إذ عبّر عن دهشته من سعة فرع الأمن، وكأنه ممتد على مساحة

[13] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 12.

[14] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 13.

واسعة لا تريد أن تنتهي. ولعلّ الاختلاف بين صغر المبنى الخارجي وسعته الداخلية يكشف عن تحوّل في الرؤية يفضي إلى الدهشة والحيرة، حيث يعكس النص الصِدام بين الانطباع البصري الأول من الخارج، وبين الإدراك الفعلي للتجربة من الداخل، وهو صدام يولّد الاضطراب النفسي، ويجعل عين السجين متحفّزة للمشاهدات القادمة.

إن هذه المقارنة المنبثقة من الشكل لا تُقرأ على أنها خلل بين حاسة النظر، وبين إدراك المساحات والمسافات والأبعاد، وليست نتيجة قصور بصري، وإنما انعكاس للحالة النفسية للمعتقل الذي يجد نفسه فجأة في فضاء غريب خانق، فمن يقف خارج التجربة قد يرى المبنى مجرد مؤسسة محدودة الحجم، ولا يقف إلا عند أبعادها الهندسية، لكن من يدخلها، ويكتوي بنارها، يُدرك اتساعها الذي يتجاوز حدود المساحة إلى حدود الشعور بالتيه والضياع، وهذا يعني أن "الفضاء يصغر بصغر المعرفة والتجربة ويكبر بهما".[15] وهنا تتأكد فكرة أن المكان في السرد لا يكتسب معناه من شكله المادي، وإنما من علاقة الإنسان به وبتجربته فيه، "ذلك لأن بنية المكان مضاف إليها تفاصيله الطوبوغرافية لا تلعب، في النهاية، سوى دور أدواتي وثانوي بالمقارنة مع الدور الذي تنهض به علاقة المكان بالإنسان، تلك العلاقة التي ستكون بمثابة البوصلة التي تقود حركة الرؤية إلى الفضاء الروائي".[16] وإن ما يعنينا هنا هو تجاوز حدود الوصف البصري إلى دلالاته الثقافية والسياسية، ويمكن أن نقف عند اثنتين:

---

[15] ظلال الجاجي، *سيميائية الخطاب السردي، القوقعة- يوميات متلصص- أنموذجا* (إسطنبول: دار موزاييك للدراسات والنشر، 2022)، 221.

[16] بحراوي، *بنية الشكل الروائي*، 89.

الأولى: هي أن الفضاء الداخلي الواسع يدلّ على قدرة السجن على ابتلاع أعداد هائلة من المواطنين الأبرياء، وعلى أن السجن عالمٌ موازٍ قد يكون أكبر من الوطن ذاته، وذلك عندما تحكم السلطة الاستبدادية المتوحشة وتتسلط على المجتمع كله.

الثانية: هي أن هذا الشكل الهندسي يكشف كذب السلطة وتناقض خطابها، حيث يرى المشاهدُ من الخارج صورةَ وطن واسع يسوده الأمن والأمان، والمحبة والوئام، ويعيش فيه الناس بحرية وكرامة، لكنه في الحقيقة يخفي في داخله مؤسسات قمعية لا متناهية في اتساعها، وسجونًا تتحطم العظام على عتباتها.

وتشتغل الرواية أيضًا على توظيف حاسة البصر من خلال تأمل الأشكال الخارجية للشخصيات في فرع الأمن، ووصفها وصفًا دقيقًا يجعلها حاضرة أمام عيني القارئ، وإن هذه التوصيفات تحتاج إلى قارئ يتجاوز سطحيتها، ويفك علاماتها، وهو إذ يتأملها، سيتوصل إلى أنها ليست إلا أدوات معرفية وثقافية، تسبر البنية النفسية والأخلاقية للشخصيات، وتنفذ إلى جوهرها الذي سيحدد موقعها الحقيقي. فالروائي عندما يقف عند شكل السجان ويظهر ملامحه القاسية الغريبة، وحينما يوجّه بصرنا إلى جسد السجين المنهك، فإنه يريد أن يربط بين الشكل والسلوك، وأن يكشف عن عالمين متصارعين تظهر فيهما المنظومة السجنية على حقيقتها.

ولا يخفى أثر المكان في تشكيل ملامح الشخصيات الشريرة كما يراها السجين، فكأن السجن لا يعيد تأهيل السجانين ليكونوا مجرمين فحسب، بل يحوّر أشكالهم أيضًا، ويعيد خلقهم من جديد، ويخرجهم من رحمه وحوشًا شبيهين به، تنطق ملامحهم بقسوته وجنونه، وتصبح وجوههم البشعة مرآة لبنية السلطة والعنف. وإن هذه الأشكال المنفّرة التي

تبثّ الرعب في القلوب، سنجدها حاضرة في الرواية كقول السارد: "التفت إلينا شخص عملاق، أبيض الشعر وذو وجه أحمر، لمحت عند قدميه شابًا مقرفصًا معصوب العينين".[17] وهذه الهيئة التي يظهر فيها السجان في موقع أعلى، والسجين في موقع أسفل، تختصر السجن منذ يومه الأول، بل تحيل إلى علاقة النظام الساقط بالشعب، فثمة سلطة طاغية غاضبة، تسدّ أفق النظر، وفئة خاضعة مغضوب عليها، تُحجب عنها الرؤية وتركع عند الأقدام.

ومن الأشكال التي تستدعي التوقف عندها في فرع الأمن هي أجساد السجناء في وضعها المهين، فهم ممددون على الأرض، ومحشورون في دواليب التعذيب،[18] يقفون متلاصقين، ويجلسون مقرفصين، لضيق المكان، وازدحام الأبدان، وإذا ما حضر وقت النوم ضغطوا بقوة، وكأنهم أشياء ليّنة، وكائنات رخوة، واستقروا في وضعية التسييف.[19] وقد شبههم الروائي بلفائف التبغ اصطفت في علبة،[20] لنكون شاهدين على انحدار الجماعة البشرية إلى وضع يسلبها صفاتها الإنسانية، ويجعلها سلعة تجارية خفيفة ومستهلكة، تكسر بسهولة، أو تحرق وتصبح رمادًا تذروه الرياح.

وعند الانتقال إلى سجن تدمر تتحول الأحجام المادية إلى علامات مشحونة بدلالات السلطة القمعية، وهذا ما نراه في الأبواب الحديدية التي تصغر كلما انتقل السجين

---

[17] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 13.

[18] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 13-14.

[19] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 24. والتسييف هو النوم على الجنب بسبب ضيق المكان وكثرة المساجين، بحيث يلصق السجين الأول ظهره بالحائط، ويستلقي الثاني أمامه، ورأس كل واحد منهما عند قدمَي الآخر.

[20] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 24.

من مرحلة إلى أخرى،[21] وهي تشير إلى الحياة الكامنة خلفها، التي يحشر فيها السجين، ويضيق صدره، وتتقلص مساحة حريته، ويعذَّب نفسيًّا وجسديًّا، فهذه الأبواب رغم صغرها تمثل عتبة الانتقال من عالم الإنسان المكرَّم إلى عالم الحيوان المعذَّب، ولذا سنرى أن طريقة الدخول تناسب تلك الأحجام، إذ يجبر السجناء على الخضوع بطأطأة الرؤوس وحني الظهور والنظر إلى الأسفل، وهم يتلقون الركلات والصفعات والشتائم.[22] إذًا فنحن أمام باب صغير يفتح على عالم كبير، وتجربة أليمة ممتدة على سنوات طويلة من الألم.

وتبدو أشكال الأجساد المنهكة، وطريقة التعامل معها، ووضعيتها ضمن الهرم السجني، رموزًا تفضح العقلية التي تسلب السجين هويته، وتتأسس عليها فكرة السجن، فإذا بحاسة البصر لا تتوقف عند المشاهدة السطحية، بل تغدو أداة نافذة إلى جوهر تلك الممارسات التي تقتل الجانب الإنساني في السجين، وتدفعه إلى خانة الحيوان، وهنا نتوقف عند التجريد من الملابس كلها، لإظهار العورة، وكشفها على الأبصار، فمما جاء في الرواية: "نظر أحد الشرطيين إلى الآخر مبتسمًا، وقال بصوت خفيض: العمى! شو تبعو صغير!".[23] فهذا الفعل الشنيع يجمع بين إذلال الجسد، وسلب خصوصيته وحرمته. واللباس في الثقافة العربية الإسلامية ستر وحشمة، ونعمة وجمال، وإن كشف العورة أمام الناس خروج عن الفطرة الإنسانية، وعصيان لله تعالى، واقتراب من دائرة البهيمية، وسقوطَ اللباس يعني سقوط الإنسان من مرتبة التكريم والتفضيل على سائر المخلوقات. والسجان إذ يهتك الستارات، ويكشف العورات، إنما يشْبه إبليس الذي تسبب في إخراج آدم وحواء من الجنة

---

[21] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 42.

[22] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 41.

[23] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 43.

بعدما وسوس لهما، ونزع عنهما لباسهما ليريهما عوراتهما، فكأن هناك صلة بين شياطين الإنس في السجن، وشياطين الجن في الحياة، واتفاقًا بينهم على هذا الفعل الخبيث، يقول تعالى: ﴿يَا بَنِي آدَمَ لَا يَفْتِنَنَّكُمُ الشَّيْطَانُ كَمَا أَخْرَجَ أَبَوَيْكُمْ مِنَ الْجَنَّةِ يَنْزِعُ عَنْهُمَا لِبَاسَهُمَا لِيُرِيَهُمَا سَوْآتِهِمَا إِنَّهُ يَرَاكُمْ هُوَ وَقَبِيلُهُ مِنْ حَيْثُ لَا تَرَوْنَهُمْ إِنَّا جَعَلْنَا الشَّيَاطِينَ أَوْلِيَاءَ لِلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ﴾[24] فالبطل يُجبر على خلع جميع ملابسه، وتنفيذ حركتي الأمان،[25] فتنكشف عورته، وتصبح مادة للسخرية، ومظهرًا من مظاهر قسوة التجربة. ويمكن أن نقرأ في فعل التعرية هذا رسالة تؤكد للسجين في أيامه الأولى بأن يدَ النظام، بأجهزته الأمنية والعسكرية والشرطية، قادرة على أن تمتد إلى كل مكان، حتى إلى أكثر الأماكن خصوصية وحساسية. كما نجد في التعجب الساخر من حجم العضو التناسلي، إشارةً ثقافية مرتبطة بالتفوق والفحولة، تسقط السجين وتحط مكانته، وترفع السجان وتعلي قدره.[26]

وتتوقف الرواية عند صورة السجين المتسلَّط عليه، وتقدمها حيّة للمتلقين، فنلحظ آثار الجوع من هزال واصفرار في الوجه، واصطباغ الأجساد بالألوان المختلفة نتيجة التعذيب،[27] ونجد الوجوه المغلقة، والعيون الكابية.[28] وقد اشتغل الروائي على تقديمٍ مميّز للأجساد المريضة عند تصوير مرض الجرب وما يتبعه من حركات غير إرادية، بسبب عدم قدرة السجين على ضبط اليدين أمام الحاجة الملحّة إلى الحكّ، فيصوّر حفلًا مقامًا في

---

[24] الأعراف 7/ 27.

[25] تعني أن يقرفص السجين ويقوم مرتين للتأكد من أنه لا يخبئ شيئًا ممنوعًا في شرجه.

[26] ولذلك، فإن السجان في موضع آخر من الرواية، يدلّل على قوة الرئيس وسطوته ونفوذه، بطول عضوه التناسلي، وقدرته على انتهاك الحرمات، واغتصاب نساء المعتقلين وأخواتهم. خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 229.

[27] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 46-122-141.

[28] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 191.

السجن بمناسبة ما يُسمى بثورة الثامن من آذار، تصدح فيه الإذاعة بالأغاني الوطنية، والسجناء مدفوعون قسرًا بالسياط للاحتفال بالشعارات التي تقدّس الرئيس وتؤلّهه، بل بالهتاف عاليًا ضد أنفسهم: "تجري هذه الاحتفالات كل عام مرتين أو ثلاث مرات، وتختلف احتفالات هذا العام عن غيرها، في أن السجناء اليوم كانوا لا ينفكون يحكون أجسادهم ويهرشونها: إنه الجرب. بين تصفيق وتصفيق، بين هتاف وآخر، يمد السجين يده ليحك جسده".[29]

إن الروائي يلمّح بفنية عالية إلى الرسائل التي تكمن خلف هذا المرض الخطير الذي يفتك بالجسد والنفس، ويقدّمه بصورة تثير السخرية، وتخترق المنظومة السياسية السجنية، وتبين مدى انفصالها عن الواقع والشعارات التي ترفعها، وذلك بالتركيز على الأشكال. وهنا يحمل الفنان مصوِّرته كالعادة، وينقل المشهد صوتًا وصورة بحركة تنفذ إلى أعماق الشخصيات، ثم يركز على الحركة الساخرة التي ينطلق منها القارئ، من الجسد المريض إلى الدولة المتوحشة، ومن الشعارات البرّاقة إلى الأفعال الظلامية، فالسجناء كانوا يهرشون أجسادهم بالحكّ، على وقع التصفيق الحار والهتافات العالية والأغاني الوطنية، وكأن الروائي يقدم في لقطة واحدة عذاب الجسد بالحك، وعذاب النفس بالاحتفال الكاذب، وعذاب الشعب بتسلط الدولة الظالمة. إذًا، هي صورة نقرأ فيها مرضَ الدولة وجربَها، وليس مرض السجين وحده، ولذلك فإن الجميع في (سورية الأسد) يحكّ ويهرش، قيادة وشعبًا.

---

[29] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 193. والهرش هو حك الجلد بشدّة، ويكون غالبًا عند الإصابة بالجَرَب، وقد يحدث خدوشًا في الجلد، ويسبب خروج الدم.

وسنرى البطل يتساءل عن التغييرات التي طالت شكله الخارجي، ويتمنى الحصول على مرآة، ثم يتسنّى له ذلك بعد سنوات طويلة من العذاب، فيقول: "نظرت إلى نفسي بالمرآة، وأحسست بالخوف: صلع في مقدمة الرأس. الشعر وقد طال كثيرًا خلال وجودي في الفرع أصبح ميالًا إلى اللون الأبيض. الشاربان متهدلان وقد ابيضَّ أكثر من نصفهما. العينان غائرتان تحيط بهما هالتان سوداوان. الألم والقهر والخوف والذل، قد حفرت أخاديد عميقة على الجبين وحول العينين".[30] إن المرآة هنا نافذة يطلُّ بها السجين على أعماق ذاته وعالمه الداخلي، وتظهر له عالم السجن القاسي في تفاصيل وجهه ورأسه. ويمكن أن يرى القارئ هذه الصورة في لوحة الغلاف التي جاءت خطابًا سيميائيًا موازيًا للمتن، فهناك تكشف تفاصيل الشخصية عن تشظٍّ مرعب للهوية الإنسانية، فالوجه مشوَّه، والملامح غريبة، والحاجبان غير متناظرين، والعينان جاحظتان مفتوحتان إلى الحدّ الأقصى، كأنهما تشاهدان جريمة مروّعة تحدث الآن، وتكشفان عن حقيقة صادمة. أما بقايا الشعر، واليدان غير المتناسقتين، والأنف المنتفخ، والأذنان المشوهتان، فكلها إشارات بصرية إلى فعل المسخ الذي يتعرض له الإنسان داخل السجن، فتُمحى خصوصياته الشكلية، ويصبح شبيهًا بغيره.

1.1.3 الأشكال بعد السجن

إن الخروج من السجن يمثل لحظة مواجهة مع الحقيقة المؤلمة، وهي أن السجن نظام شامل يتحكم بالحياة كلّها، وأن سورية سجن كبير، في داخله سجون تتفاوت في أحجامها وأشكالها، وقد عبّرت الرواية عن هذه الحالة السجنية الدائمة بالأمكنة التي يغطّيها الغبار،

[30] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 331.

الذي يحمل دلالة عميقة ترتبط بالواقع الاجتماعي والنفسي للبطل: "الغبار. الغبار يغطّي كل شيء في المدينة: الطرقات، الشوارع، الجدران، كلّها مغطّاة بطبقة رقيقة من الغبار الأصفر الناعم. وأوراق الأشجار الخضراء، التي كنت أعرفها سابقًا زاهية لامعة بخضرتها، مغطاةٌ بهذه الطبقة الرقيقة من الغبار. حتى وجوه الناس السائرين في الشوارع والمتسكعين في الساحات وعلى الأرصفة.. مغطاة بهذه الطبقة الغبارية الصفراء".[31] إن الغبار يعبّر عن التشويه والتخريب الذي تعرّض إليه المكان والمجتمع، وعن الزيف الذي أصبح سائدًا في ظل النظام الاستبدادي، حيث فقدت الأشياء نقاءها، وضاعت الحقيقة، وطمسها الغبار، ولذلك فإن خروج البطل من السجن لم يمنحه بداية جديدة، ولم يشعره بالسعادة، بل جعل معاناته تتضاعف في وطنٍ لم يعد ينتمي إليه. فكما كان الغبار جزءًا من نسيج الحياة اليومية في سجن تدمر،[32] نراه يبقى معلقًا في الهواء خارج السجن، يتغلغل إلى الداخل الإنسان، ويبقى ظاهرًا على جسده.

ومن الأشكال التي كانت حاضرة على مسار السرد، ووظِّفت في صور مختلفة مع أنها أنها غير مرئية، بل متخيلة، هي القوقعة، فقد كان البطل يطلّ منها على ذاته وعلى الخارج، وكان يحلم بالخروج ونيل حريته، ليعيش حياته كما يحبّ، لكن السجن أكل من روحه، ورسّخ في داخله قوقعة ثانية أكثر صلابة، تعبّر عن موته في داخلها، وتشبثه المرضي بها، واختبائه فيها، وهو لذلك ينسب القوقعة إليه، ويلحقها بياء المتكلم،[33] فنراه يقول:

---

[31] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 349.

[32] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 267.

[33] الجاجي، *سيميائية الخطاب السردي، القوقعة- يوميات متلصص- أنموذجا*، 37.

"تزداد سماكة قوقعتي الثانية التي أجلس فيها الآن، وقتامتها... لا يتملكني أي فضول للتلصص على أي كان! أحاول أن أغلق أصغر ثقب فيها. لا أريد أن أنظر إلى الخارج. أغلق ثقوبها لأحول نظري بالكامل إلى الداخل. إليَّ أنا.. إلى ذاتي! وأتلصص".[34] هنا يعود السجين إلى الداخل، إلى قوقعته القديمة في سجنه الجديد الذي يسمى الوطن، فبعد أن كانت القوقعة وسيلة لحماية الذات في مواجهة السجن المادي وكراهية الآخرين، أصبحت تعبيرًا عن انغلاق نفسي وروحي يختصر مأساة أجيال ووطن.

1.2. الأضواء

الضوء قرين حاسة البصر، وأداتها الأولى في رؤية العالم وإدراكه، وهو الذي يمنح المكان حضوره المادي الذي نشعر به، ويحدد ملامحه الدقيقة التي نعاينها، وهو مرادف للنور "والفرق بينهما أن المضيء مضيء بنفسه، والمنير مضيء بغيره".[35] وهو "كيفية تدركها الباصرة أولاً وبواسطتها سائر المبصرات كالكيفية الفائضة من النيرين على الأجرام الكثيفة المحاذية لهما".[36] فالعين لا تستطيع أن تنفذ إلى الأشكال والألوان والتفاصيل إلا بوساطة النور الذي يكشفها ويجعلها ممكنة الوجود في عين الإنسان ووعيه، وبهذا التحديد يبدو النور شرطًا للبصر في علاقته بالعالم الخارجي، فهو أصل الظهور، ووسيلة المعرفة البصرية، ومن دونه يغدو العالم غائبًا أو مظلمًا.

---

[34] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 383.

[35] صليبا، *المعجم الفلسفي*، 510/2.

[36] أبو الخير عبد الله بن عمر البيضاوي، *أنوار التنزيل وأسرار التأويل*، تح. محمد عبد الرحمن المرعشلي (بيروت: دار إحياء التراث العربي)، 107/4.

ويتميّز الضوء عند مجاورته لضده، أي الظلام الذي يضع الإنسان أمام تجربة حسية ونفسية معقدة، ففي رواية السجون يسهم الضوء والظلام في رسم المشاهد وإبراز التوترات والانفعالات، إذ يتيح الضوء للعين أن تلتقط الأشكال والألوان، والصور والمشاهد، وبالمقابل تصنع الظلمة فضاء يرُبك الحواس، ويضاعف القلق الداخلي، والشعورَ بالضياع، ولذا لا تكون غيابًا مؤقتًا للضوء فحسب، بل خطة مقصودة من قبل السلطة السجنية العليا، هدفُها كسر المعتقل، وعزله عن العالم الخارجي، وتثبيت الشعور الدائم بغموض الطريق، وانغلاق المكان، وفقدان الزمن.

1.2.1. الضوء قبل السجن

كانت الأضواء حاضرة منذ اللحظة الأولى التي أطلَّ فيها البطل على مطار بلده: "وقفت على سلَّم الطائرة قليلًا أتملَّى أبنية المطار. أنظر إلى الأضواء البعيدة، أضواء مدينتي. إنها لحظة رائعة".[37] ويبدو أن هذه الأضواء موظَّفة مع المكان، لتضفي البريق الخادع على مفهوم الوطن الذي بات سجنًا، فالمدينة التي يحكمها الظلام تبدو من بعيد كسرابٍ لامعٍ يغري بالتقدم، والاندفاع الشديد نحو الوطن المحرقة، كالفراش الذي يغريه لهب النار وبريقها، فيلقي نفسه فيها، ولذا نرى البطل يكرر كلمة الأضواء، ثم يندفع بعاطفته الجيّاشة لينسب المدينة إليه، فيقول "أضواء مدينتي"، ويشعر بالروعة والارتياح. وبعد أن يقع في قلب النار، ويساق إلى مصيره المجهول، يبقى بصره مشدودًا، يراقب الأضواء على جانبي الطريق، أضواء مدينته المظلمة والماكرة.

[37] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 11.

1.2.2. الأضواء في السجن

إن غياب الضوء وحلول الظلمة ملمح عام في روايات السجن، ورغم أن الزنازين والمهاجع معتمة ومنغلقة في طبيعة بنائها، إلا أن نظام السجن يتعمد تعميق هذه الظلمة بحجب مصادر الضوء، وإحكام العصابة التي تضغط على العيون، وتعطّل حاسة البصر كليًّا، وهذا فعل قمعي يمكن أن نقرأ فيه دلالتين:

الأولى: نفسية، فإلغاء البصر يُجرِّد من السجين من حقّه في الإحساس بالنور، والنظر إلى ما حوله، والتواصل مع الأشياء والأشخاص، ويمنعه من الكشف والمراقبة، والإدراك والسيطرة والفهم، ويضعه في موضع العاجز، ويحقق الهيمنة والاستعلاء عليه، كما أن حجب الرؤية يفسح المجال للخيال ليمتلئ بكل ما هو سيئ، مما يزيد القلق والرعب.[38] ولذلك نجد العصابة على العينين تؤدي دورها في فصل السجين عن محيطه وجعله دمية في يد السجان يحركها كيف يشاء، يقول الروائي: "قفز أحد مرافقيّ قفزتين، واحدة إلى الأمام، وأخرى إلى الوراء، وإذا بشيء يوضع على عينيّ ويُربَط بمطَّاط خلف رأسي، ولم أعد أرى شيئًا".[39] إن تلك العصابة تضغط على العينين، وتحدث الألم، وتجعل كلَّ ما حول السجين مجهولًا، وكذلك تعمّق المفاجأة عند انهيال الأسلاك المعدنية التي تنهش الجلد: "الطماشة على عيني، لا أعرف متى يشغِّل الجهاز ومتى يوقفه، وأرقص. أرقص تشنجًا وألمًا".[40]

---

[38] الجاجي، *سيميائية الخطاب السردي، القوقعة- يوميات متلصص- أنموذجا*، 114.

[39] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 14.

[40] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 310.

الثانية: ثقافية، فمع أن الغاية تبدو واضحة من هذا الإلغاء للرؤية، إلا أن هناك دافعًا مضمرًا لم تتطرق إليه الرواية مباشرة، وهو أن تغطية العينين تدلّ على خوف السجان من الضحية، لأنه يعي أن أفعاله تربّي الحقد في نفس السجين وتغذي الكراهية، وهذا ربما يدفعه في المستقبل إلى الردّ العنيف والانتقام. ولذا كان السجناء يتحاشون النظر إلى أي عنصر رغم أن عيونهم كانت مفتوحة.[41]

إن السارد في الرواية عبّر عن عالم السجن بالظلام، وكان يمنّي نفسه في الأيام الأولى أن يصل صوته، وتظهر براءته، ويخرج إلى عالم النور، فيسأل نفسه: "هل هي رحلة من الظلام إلى النور؟ آمل ذلك".[42] إلا أن سجن تدمر سيدمّر تلك الأحلام ويبدد الآمال. وفي مقابل الظلمة الحسية الناتجة من إغلاق العينين، والمعنوية الناتجة عن الضغوط النفسية، تنبعث أضواء خاطفة ومفاجئة في السجن، كما يتجلّى في المشهد الآتي: "وصفعة مدوية. تنبثق آلاف النجوم البرّاقة أمام عينيّ. الفجر ربيعي، أترنح. أسكت".[43] فهذه الأضواء البراقة جاءت عقب صفعة مفاجئة تلقاها البطل من أحد رجال الشرطة، مما جعل أثرها معاكسًا على النفس والبصر، فإن قوّتها أحدثت اهتزازًا حفّز شبكية العينين إلى إحداث أضواء وهمية، فكلُّ ما يشي بالخروج من عالم الظلم والظلام إنما هو وهمٌ ينتجه الألم.

---

[41] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 41.

[42] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 38.

[43] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 37.

1.2.3. الأضواء بعد السجن

إن الخروج من السجن لم يحدث تغييرًا على مستوى الضوء يستحق أن يلتفت الروائي إليه، فالبطل يخرج صباحًا من السجن، إلا أنه يركب سيارة الأجرة ويغمض عينيه،[44] ثم يظهر الضوء في الرواية مع الألوان خلفيةً لمشاهد الطبيعة وهو يتأملها من غير أن تحدث فيه تأثيرًا يخرجه من سجنه الداخلي.[45] وتعرض الرواية لمشهد احتفال بعيد الميلاد، فنحس بجمال أضواء الشموع، إلا أن الحزن الأسود الذي يسيطر على نفس البطل كان أشدَّ من ضوئها وبريقها.[46]ومقابل هذه الصور سنجد الظلام وحشًا مهيمنًا على الشعور، ومنطقةً عميقة لا يصل إليها الضوء، ومقبرةً كبيرة تفتح قبورها ليلًا،[47] وسجنًا يحفر في الأعماق، ولذا يتساءل بطل الرواية: "هل سأحمل سجني معي إلى القبر؟".[48] فنحن أمام عالم يطمسه السواد، وليالٍ سجنية تكرّر نفسها بظلامها وكوابيسها،[49] وقوقعة جديدة، مغلقة وقاتمة، تفصل السجين عن الحياة والمجتمع.

1.3. الألوان

للون اتصال وثيق بالبصر، وهو من العناصر المهمّة التي تشكل صورة العالم لدى الإنسان، وتحدد علاقته بالأشياء والأفضية، فإما أن ينسجم معها، وإمَّا أن ينفر منها.

---

[44] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 344.

[45] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 353.

[46] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 368.

[47] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 377.

[48] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 380.

[49] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 382.

وحاسة البصر لما لها من دقة الملاحظة، والقدرة على الإحاطة بالمكان، والوقوف على تفاصيله، تمنح اللون دورًا في السرد، وتحمّله جملة من الأحاسيس التي تجعله نابضًا بالحياة، مكتنزًا بالإيحاءات. ولهذا نجد النصوص الأدبية تضجّ بالألوان كأن صفحاتها رسوم تدلّ على رحلة طويلة خاضتها قبل أن تصل إلينا، وتستقر في مكانها، وتؤدي دلالاتها.

إن اللون في لوحة الكاتب المبدع علامة سيميائية وثقافية دالّة، فكلّ لونٍ يرتبط بمرجعياته المختلفة التي تشحنه بمعانٍ إضافية، وتجعله قادرًا على التأثير في القارئ وتحفيزه وإثارة وجدانه، فقد "اكتسبت الألوان وألفاظها –بمرور الزمن– إلى جانب دلالاتها الحقيقية– دلالات اجتماعية ونفسية جديدة نتيجة ترسبات طويلة، أو ارتباطات بظواهر كونية، أو أحداث مادية، أو نتيجة لما يملكه اللون ذاته من قدرات تأثيرية، وما يحمله من إيحاءات معينة تؤثر على انفعالات الإنسان وعواطفه".[50]

أما حضور اللون في رواية السجن، فيكتسب وظيفة خاصة، تستطيع أن تمثل المنظومة السجنية، والعلاقة بين الأحداث والشخصيات والأشياء المحيطة بها، وأن تكشف عن جوهر التجربة الإنسانية القاسية، وعن التوترات الداخلية للسجين.

1.3.1. الألوان قبل السجن

لم تقف الرواية طويلًا عند مرحلة ما قبل السجن، لنستطيع أن نسبر شبكتها اللونية، إلا أننا نستشف الألوان من خلال حضور الأماكن التي تمهّد للفصل بين عالمين: عالم الداخل، وعالم الخارج، فثمة أضواء تتلألأ من بعيد، تختلط فيها الألوان وتتداخل،

[50] أحمد مختار عمر، *اللغة واللون* (القاهرة: عالم الكتب والتوزيع، 1997)، 199.

وتصنع الجمال الزائف، والطمأنينة الخادعة، فلا يُرى منها غير سطحها الباهر الذي يخفي وراءه عالمًا متوحشًا بلا أضواء. وكذلك نلاحظ مبنى فرع الأمن الكئيب وسط العاصمة،[51] الذي لا يقف الروائي عند لونه، بل يترك الخيال يتعاون مع الذاكرة الثقافية لاستحضار لون يناسب الحدث، وكآبة المكان، ورمزيته السلطوية.

1.3.2. الألوان في السجن

ليس غريبًا ههنا أن نرى الحضور الطاغي للون الأسود الذي يتكئ على موروث ثقافي وإنساني يرى فيه الصور السلبية التي تجلب الرعب والهموم والتشاؤم، وتسلب الضوء والحياة، فهو رمز الحزن والألم والموت، والخوف من المجهول والميل إلى التكتم، ويدل على العدمية والفناء.[52] وهو يرتبط في الموروث العربي القديم بالظلام وعدم وضوح الرؤية، ويُعَدُّ لونَ المجهول من الجن والغيلان، ويقترن بالقبر والموت، ولذا كان لونًا مكروهًا يُنفر منه.[53] وإذا وقفنا على دلالات هذا اللون في القرآن الكريم، وجدنا أنها تتركز حول ظلمة الليل، وتعادل لون وجوه أهل النار من العصاة والكفار والمفترين على الله، والكرب والحزن والهمّ، واليبوسة والفناء.[54]

---

[51] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 12.

[52] عمر، *اللغة واللون*، 186.

[53] أمل محمود عبد القادر أبو عون، *اللون وأبعاده في الشعر الجاهلي: شعراء المعلقات نموذجًا* (نابلس: جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، رسالة ماجستير، 2003)،31-32-33.

[54] نجاح عبد الرحمن المرازقة، *اللون ودلالاته في القرآن الكريم* (جامعة مؤتة، عمادة الدراسات العليا، رسالة ماجستير، 2010)، 48.

إن الأسود يسدل قتامته على التجربة السجنية، كأنه شبح يخيّم على الحياة، ويتسلل إلى النفس، حيث تبدأ عملية التلقي من العين التي ترصد ما حولها، ثم يتحوّل الإدراك البصري إلى إحساس عميق بالغربة والمأساة والحزن، فيتضاعف أثر السواد، ويبدو ليلًا لا يعقبه النهار، وظلمةً لا يبدّدها الضوء. وقد ورد هذا اللون في القوقعة صراحةً حوالي خمس وعشرين مرة،[55] ليصنع شبكة من العلامات المرتبطة بمنظومة السجن وآثارها العميقة منذ اليوم الأول في المعتقل: "جمّدني صوت زاعق، بينما كنت مذهولاً من رؤية الكابل الأسود يرتفع ثم يهوي على قدمَي الشاب المحشور في دولاب السيارة الأسود، ثم يرتفع ناثرًا معه نقاط الدم ونتف اللحم الآدميّ".[56] إن أدوات التعذيب كلها سوداء، تكثّف الصورة الأخلاقية لحاملها، وترمز له. والشاي أسود حالك،[57] يتشرب إلى داخل السجين، ويجري مع دمائه، ليشعره بالشؤم وضنك العيش وقرب الأجل.[58] وآية القصاص التي كُتبت فوق باب السجن الكبير كانت مخططة بالأسود،[59] تعكس المفارقة بين النص القرآني الذي يحضّ على العدل، وبين السلطة الباطنية التي تغور في مستنقع الظلم، فما بعد هذه اللوحة الحجرية قلوب سوداء، وحياة تشبه الموت، فلا حياة هناك ولا ألباب، بل آلات وحشية للعذاب. وهذه اللوحة تشير أيضًا إلى استخدام النظام بعض الجوانب الدينية، ليضيف إلى

---

[55] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 14-15-28-39-40-43-48-60-62-65-120-181-209-225-226-259-261-291-321-368.

[56] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 14.

[57] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 28.

[58] أبو عون، *اللون وأبعاده في الشعر الجاهلي*، 166.

[59] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 39.

فعله هالة قدسية، تعطي تصورًا عامًا أنه صاحب معتقد، ويسعى إلى ترسيخ قيم المجتمع الدينية، ليبرز التناقض الكبير بين ما يشاع وما يحدث، والخداع والمراوغة من قبل النظام.[60]

وتركز الرواية بحركة التقريب البصري على بالوعة في سجن تدمر، تسيل فيها مياه سوداء قذرة،[61] لتحفّز الحاسة الشمية والبصرية، وتمهّدَ للمشهد اللاحق الذي سيظهر فيه السجناء من أصحاب الشهادات العليا، وهم يشربون من مائها الآسن، وهنا سيندفع المتلقي إلى عيش التجربة، وكأنه يتجرع من تلك المياه بنفسه، فترتعد فرائصه، وترتجف شفتاه، ويصاب بالرهبة والغثيان، ويشارك في المشهد السوداوي الذي تهان فيه كرامة السجناء، ويتساوون في الحقوق والواجبات، حقوق الجلد والمهانة، وواجبات الطاعة والإذعان.

أما أبواب السجن فكانت كلها سوداء،[62] لأنها عتبة للدخول إلى الجحيم، وأول ما تراه عين السجين، تلقي الرهبة في قلبه، وتبث إشارات الانقطاع عن العالم الخارجي، وموت الأمل، وحصار الجسد والروح، وحضور الزمن الجامد، ولا يخفى أن الأسود يوحي بالانغلاق والكآبة في الثقافة العربية الإسلامية،[63] وهو لون "لا يؤثر فيه أي لون آخر، هو لون قوي، مكين، لا يزول، وكذلك ألم السجين ومعاناته".[64] وكذلك نرى السواد يصبغ

[60] الجاجي، *سيميائية الخطاب السردي، القوقعة- يوميات متلصص- أنموذجا*، 225.

[61] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 43.

[62] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 65.

[63] المرازقة، *اللون ودلالاته في القرآن الكريم*، 48.

[64] الجاجي، *سيميائية الخطاب السردي، القوقعة- يوميات متلصص- أنموذجا*، 203.

مكتب المحقق،[65] ذلك العنصر الفاعل في المنظومة الظلامية، وهنا نتذكر رمزية هذا اللون إلى الغدر والخيانة والشرّ والبغي.[66]

ويشتغل الروائي على تقديم صورة لونية تهيّج حاسة البصر، وتثير شعور التعاطف مع الشخصيات المكلومة، وذلك بالتركيز على الدماء ولونها الأحمر، ليكون رمزًا مكثفًا لتجربة العنف، لأن لحظة نفور الدم وسيلانه تصدم المتلقي، وتشير إلى الألم، وتنذر بالموت والنهاية، كما تفعل كاميرا السينما عندما تركز على الدماء النافرة، للإشارة إلى تأزّم المشهد، وموت الشخصية، أو هزيمتها، أو دخولها في مرحلة الخطر. واللون الأحمر بما يحمله من دلالات عنيفة ومأساوية يؤدي هذا الغرض، خاصة في سياق التعذيب والسجون، ولذلك ورد صراحة في الرواية خمس عشرة مرة،[67] فهو يشير إلى الخطر، والهجوم والغزو والشهوة، ويثير أحيانًا الألم والانقباض، ويرتبط بلون الدم، ويستعمل للتعبير عن المشقة والشدة والخطر[68]. وهو مقترن بالموت، حيث يوصف به للتعبير عن شدته، فيقال موت أحمر، أي شديد. وهو موت القتل، وذلك لما يحدث عن القتل من الدم.[69] فنلاحظ في الرواية اللون الأسود للكابل ودولاب التعذيب، مختلطًا بلون نقاط الدم المتناثرة بفعل الكابل الذي ينهش القدمين في مشهد التعذيب: "ثم يرتفع ناثرًا معه نقاط الدم ونتف اللحم الآدمي".[70]

---

[65] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 291.

[66] أبو عون، *اللون وأبعاده في الشعر الجاهلي*، 35.

[67] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 12-13-46-48-53-54-105-123-126-189-226-333-371.

[68] عمر، *اللغة واللون*، 184-211-212.

[69] ابن منظور، *لسان العرب*، مادة (ح م ر)

[70] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 14.

وكذلك نرى في مشهد المعركة غير المتكافئة بين العميد السجين الذي رفض الشرب من مياه البالوعة، وبين عناصر الشرطة، فيركز السارد على جسد العميد المصطبغ بالخطوط الحمراء والزرقاء، ثم يلتقط تفاصيل خيوط الدم التي تسيل من مختلف أنحاء جسده.[71] لتثير مشاعر الرعب والشفقة.

إن السارد في الرواية قد يصرح باللون، وقد يوحي إليه بالأسماء والصفات والأفعال، فعندما نقول: أشجار وتراب وظلام، لا بُدَّ أن يرتسم في الذهن الأخضر والبني والأسود، وحينما نقول: تنزف جراحه، نستحضر ذلك المشهد، ونصبغه في مخيلتنا بلون الدماء. فمثلا يقدم السارد وصفًا غير مباشر لأحد المهاجع في سجن تدمر بعد المجزرة التي نفّذتها قوات سرايا الدفاع عام 1980[72]: "أتى زاهي إلى هذا السجن بعد المجزرة تمامًا، وكانت الدماء والشَّعر الآدمي ونتف اللحم والأدمغة لا تزال لاصقة على الجدران، وأرضية المهجع الذي أدخلوه إليه"[73] وهنا سيعمل المتلقي على تصور اللون الأحمر مع تدرجاته المختلفة، فثمة دماء متخثّرة تعرضت إلى الهواء، ومرّ عليها الزمن، فلونها داكن مائل إلى السواد، مختلط مع سواد الشعر، وثمة دماء طازجة حمراء قانية. وهذا التدرج اللوني يشير إلى طبقات الألم المختلفة التي يتعرض لها السجناء جيلًا بعد جيل، وإلى استمرار المأساة وتجددها.

ولن يتوقف الأحمر عند دلالة الدماء الظاهرة، بل سيعبّر عما هو أقسى وأعمق، عن جرح الكرامة في الداخل، وإهانة الذات الإنسانية، فرأينا الروائي يركز على عيني رئيس

---

[71] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 46.

[72] ميشيل سورا، *الدولة المتوحشة*، مترج: أمل سارة، ومارك بيالو، (بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر، 2017)، 130.

[73] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 67.

المهجع الذي تعرّض إلى الاستفزاز ومُسَّت كرامته، فبدت عيناه محتقنتين باللون الأحمر[74]، تخبّئ خلفهما غيظًا مكظومًا، ودموعًا مكبوتة، وروحًا ينزف دمًا.

كما توظف الرواية اللون الأحمر وتصبغ به وجه السجان، وتقدمه في صورة منفّرة ومرعبة، كما تفعل الرسوم المتحركة عندما تجسّد صورة الشيطان، والشرير الغاضب، ولهذه الصورة دلالات عميقة تعيدنا إلى نظرة العرب القدماء إلى الوجه الأحمر، فقد كانوا يكرهونه، ويرون فيه لون الشؤم، وصفة العجم، وقد وُصف النعمان ابن المنذر بأنه كان دميم الوجه أحمره.[75] ومما جاء في الرواية: "التفت إلينا شخص عملاق، أبيض الشعر وذو وجه أحمر".[76] فهذا الجلاد كأنه يغلي من شدة الحنق والكره والحقد، لا يسيطر على غضبه، ولا يكبح جماحه. ثم سيظهر سجان آخر في صورة شبيهة تزيد عليها بأنه "محتقن محمرٌّ، والزبد يرغي على زاويتي فمه"[77] دليلًا على التوتر والانفعال الشديد، والاقتراب من الهيجان الحيواني المؤذي، وكأن السارد يقف على تلك التفاصيل الصغيرة، ويجعلها مهيئة لما سيأتي بعدها من أفعال تعذيبية تخفق منها القلوب، وتقشعر الأبدان.

وهنا نلاحظ توظيف اللون الأبيض الذي ورد في الرواية إحدى وعشرين مرة،[78] فقد كان العملاق أبيض الشعر، كأنه متمرس قديم في أعمال التحقيق والترهيب والتعذيب، وهو ملمح من ملامح النسق الخادع، ورغم أن الأبيض يحيل إلى البراءة والهدوء، والوقار

---

[74] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 105.

[75] أبو عون، *اللون وأبعاده في الشعر الجاهلي*، 41.

[76] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 13.

[77] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 14.

[78] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 13-35-40-47-48-123-177-209-238-272-287-323-331-332-346.

ونقاء السريرة، إلا أنه يخفي هنا فسادًا وعنفًا وحقدًا، كما يشير إلى عمر الظلم الطويل، فالجلاد في الواقع يكبر ويشيخ وهو يؤدي الدور ذاته في الدولة المتوحشة، ولا يمنحه تقدمه في العمر حكمة أو رحمة، بل يزيده طيشًا وإجرامًا.

أما الشيب الذي يشتعل في رأس السجين، وشاربيه المتهدلين،[79] فيدلان على السنوات الطويلة، وآثار الزمن الضائع والمعاناة، ولذا يمكن أن نرى انقلابًا في تلقي هذا اللون والإحساس به ورمزيته، فينتقل من كونه لونَ الأمل والتفاؤل والحياة والإشراق، ليكون رمز التشاؤم والموت والدمار والانطفاء.[80]

والملاحظ أن اللون الأبيض سيتحد مع الأخضر في أحلام اليقظة التي كان السجين يدمن عليها، ويغوص في تفاصيلها الدقيقة، وهذا يدلّ على أن عقله الباطن كان يسعى إلى الانفصال عن واقعه المظلم بالألوان، وإلى الهروب النفسي لبناء عالم جميل يعيد التوازن إليه، فهو في عيد رأس السنة يطلق لخياله العنان، ويرى في عناصر الطبيعة مخرجًا من الموت والتلاشي، فيتلفت لكل مظاهر الحياة والخصوبة والتجدد،[81]يقول: "الثلج يتساقط في الخارج. أقف خلف زجاج النافذة، أرقب أشجار الصنوبر وقد تكللت باللون الأبيض. الدفء داخل المنزل يغمرني. أحس بالترف، وفي نفس الوقت بالتعب".[82] إنه يرسم لحظة يرمي فيها أثقاله التي أنقضت ظهره، ويندمج مع الشجر الأخضر الذي يدل على الخصب

---

[79] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 209-331.

[80] أبو عون، *اللون وأبعاده في الشعر الجاهلي*، 12.

[81] جمانة صوان، *فضاء السجن في الرواية العربية* (عمان: الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، رسالة ماجستير، 2016)، 182.

[82] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 177.

والرزق والغضاضة والنعيم في الآخرة، والأمل والخير والسلام..،[83] ومع الثلج الناصع "رمز الطهارة والنقاء والصدق".[84] إلا أن هذه الصورة اللونية كانت مريحة ومستفزة في الوقت ذاته، فمقابل الأدوار الرومانسية الهادئة التي نستشفها في الحلم، نلحظ الأثر السلبي في النفس، عندما يفيق السجين، وينتقل فجأة من الأبيض إلى الأسود، لتقع صدمة العودة، والتناقض الحاد في لعبة الألوان.

إن اللون الأخضر جاء في الرواية إحدى عشرة مرة،[85] ليوحي بالحياة المفقودة، والجمال القادم من خارج السجن، ولذا كان لون عيني ابنة أخيه التي زارته في السجن أخضرَ.[86] وقد وظّف في أحد المواضع مع الرائحة، ليمنح السجين فرصة التحليق في العالم الخارجي، بعيدًا عن فضاء السجن، فبعد إحدى الزيارات يدخل نبات الخيار إلى المهجع، ويحدث الاختراق اللوني والشمي، فيطبع لونه في عيني البطل، وتنساب روائحه وعطوره إلى أنفه، ويحدث أثرًا كبيرًا عبّر عنه بـ (أسكرني) و (الزلزال): "ما أسكرني كان الخيار. الخيار بلونه الأخضر، انسابت روائحه وعطوره إلى أنفي... رائحة الخيار المهجع. الجميع كان فرحًا... ومن دون أن أفكر أو أعي ما أقوم به، مشيت وجلست إلى جانب تل الخيار الأخضر. انحنيت وشممت بعمق. إنها رائحة الطبيعة. إنها رائحة الحياة، واخضراره هو اخضرار الحياة ذاتها. أمسكت واحدة وأدنيتها من أنفي وتنشّقتها بعمق. أغمضت عينَيَّ

---

[83] المرازقة، *اللون ودلالاته في القرآن الكريم*، 44. وعمر، *اللغة واللون*، 23-79.

[84] عمر، *اللغة واللون*، 185.

[85] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 12-189-283-305-333-338-351-353-354.

[86] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 333.

وأعتقد أن ملامحي كلّها كانت تبتسم. كان كلّ هذا أشبه بزلزال".[87] إن اللون الأخضر يخرج البطل من قوقعته، ويجعله يمشي من دون تفكير نحو الخيار، لينحني ويشمه بعمق، وهو خروج من ضيق السجن وسواده إلى سعة الحياة واخضرارها.

ومن الألوان المتكررة في الرواية هو اللون الأصفر، وهو لون يثير الحزن والكآبة والتشاؤم في الثقافة العربية، لأنه يشير إلى إهالة التراب على الرؤوس عند الوفاة،[88] كما أن الأصفر في بعض دلالاته يرتبط بالمرض الذي يعتري الإنسان وما يصحبه من تغيّر في اللون والشحوب، وهي أمور توحي بالضعف والانكسار والحزن،[89] ولذا حضر في الرواية ست مرات، في سياق الجوع والهزال، والمرض والموت.[90]

1.3.3 الألوان بعد السجن

إن الألوان التي ركزت عليها الرواية بعد السجن، وقدمتها كما رآها البطل، تؤكد استمرار وطأة السجن بعد الخروج منه، وأن الوطن سجن كبير يحاصر أبناءه ويسحقهم، وأول ما نقف عنده هو لون الغبار الأصفر بدلالاته على الموت والمرض كما رأينا من قبل، وهنا يظهر هذا اللون مسيطرًا على الحياة، يغطي كلَّ شيء في المدينة، حتى إنه يغطي اللون الأخضر، ويهيمن عليه، وكأن بينهما صراعًا يُحسم لصالح السجن والكآبة والموت.[91]

---

[87] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 189. بتصرف.

[88] أبو عون، *اللون وأبعاده في الشعر الجاهلي*، 38.

[89] أبو عون، *اللون وأبعاده في الشعر الجاهلي*، 25-48.

[90] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 122-207—343-351.

[91] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 351.

وإلى جانب لون الغبار يلفت البطل انتباهنا إلى لون عيني نسيم الحمراوين،[92] اللتين تشبهان عيني رئيس المهجع كما تقدّم، لكن هذا اللون هنا يشير إلى حالة من القهر أشد وأقسى، تستمر في فضاء يفترض أن يكون حرًّا. ويبدو أن الروائي وظّف تلكما العينين، لتنذرا بالانفجار القريب، وانتحار صديقه الحميم بعد خروجه من السجن.

لقد استنفد نسيم قواه خارج السجن، وشعر بالعجز بعد أن فكّر بالانتقام، ولكنه لم يستطع أو لم يفعل، فقرر الاتجاه بالعدوان نحو ذاته، وهو أقسى أنواع العنف، لينهي حياته التي عجز فيها أن يعيش بكرامة في ظل حكم الظلم والقهر، وهو بذلك يؤكد شعور الإحباط الذي كان يشعر به[93] والذي ولدته لديه سنوات طويلة من نزيف الروح في السجن الصحراوي. وكأن المفاضلة بين الداخل السجني والخارج انتهت إلى نفي الاثنين معًا. هذه التجربة التي شارك اللون في تقديمها تعكس الوجه القاتم للداخل، ووحشية الخارج الذي لم يستطع أن يكون تعويضًا عن الأول، بل بدا أكثر خذلانًا وقسوة وظلمًا في تجاهله، وفي أعرافه التي تفرض على الناجين أن يواصلوا الحياة وكأن شيئًا لم يكن.

ونرى الأحمر كذلك في صورةٍ تحفر في المنظومة السجنية السورية آنذاك، وتتجلى فيها ثقافة الإكراه والتأليه، فقد سرَّبت السلطة أخبارًا عن نية الرئيس إصدار عفو عام عن السجناء، ثم أخرجت من سجونها المشلولين، والمصابين بالأمراض الذين يتوقع موتهم،

---

[92] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 374.

[93] بلال محمود خليفة، التحليل النفسي للرواية: رواية القوقعة لمصطفى خليفة أنموذجًا (حلب: جامعة حلب في المناطق المحررة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، رسالة ماجستير، 2022)، 125.

والرهائن الأبرياء، ثم حولتهم إلى سجون مؤقتة، لتأهيلهم وتحسين مظهرهم، واشترت لهم ملابس جديدة، ونقلتهم في حافلات، للمشاركة في مسيرة تأييد رئيس الجمهورية الذي سرقهم، وسلب منهم صحتهم وأعمارهم. وهنا يركز الروائي على لافتة ضخمة مكتوبة باللون الأحمر الدموي، وبخط جميل، ومعنونة: (مبايعة مكتوبة بالدم).[94] إنه لون يفضح السلطة، ويشير إلى أن خلف كل ممارسة تظهر على العلن، تخفي خلف سطحها سجونًا ودماء، وتعذيبًا وأموتًا.

وإن آخر الألوان التي تعبر عن انطفاء الحياة بعد السجن، هو اللون الأسود الذي يشيع كثيرًا، حتى في أكثر اللحظات التي يمكن أن ينسى فيها السجين السابق حزنه، ففي عيد الميلاد تحضر الشجرة التي تجلب إلى الذهن لونها الأخضر وألوان الزينة المعلقة عليها، وتحضر الشموع بلونها الذهبي الدافئ، والمائدة التي تغصّ بألوان المأكولات المتنوعة والمشروبات، إلا أن جملة واحدة من السارد ستطفئ تلك الأضواء، وتطمس جمال الألوان، وتحوّل العيد إلى مأتم، حيث يقول: "في داخلي حزن أسود"[95] إنه حزن يملأ القلب سوادًا ويطمس كل شيء،[96] ويشحن الفضاء بالقلق والخوف، ويخلق ظلماتٍ بعضها فوق بعض، ويصنع قوقعة سميكة قاتمة، ويؤكد استمرار تجربة السجن بعد الخروج منه، بعذابها وذكرياتها وألوانها القاتمة.

---

[94] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 370-371.

[95] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 368.

[96] خليفة، *القوقعة – يوميات متلصص*، 382.

الخاتمة

تناول البحث دور حاسة البصر في تلقي فضاء السجن، والنفاذ إلى بنيته الرمزية والثقافية في رواية القوقعة، وخصَّ الأشكال والألوان والأضواء بالتحليل، في مراحلها قبل السجن وداخله وخارجه، وبيّن قدرتها على الحفر في نسق السلطة، والتعبير عن رؤيا الكاتب المتمثلة في أن السجن والوطن سواء. فكانت الأشكال خارج السجن صدى للسلطة التي تغوي وتخدع وتصرع، وترسخ ثقافة الخوف والصمت. أما في الداخل، فحضرت علامات ثقافية وضعتنا أمام عالمين: عالم السلطة الواسع، بجبروته وعلوّه وتوحشه، وعالم الإنسان الضيّق بضعفه ودنوه، ومرضه وسلبه لإنسانيته وخصوصياته. وهنا تنفذ العين من الأشكال إلى استحضار هرم سجني يتربّع فوقه السجّان، ويتحكم بأجساد ضحاياه، ويعذبهم ويعريهم، ويصل إلى أماكنهم الحساسة. ثم لاحظنا أن الأشكال بعد السجن تؤكد بأن هذا الأخير يبدأ ماديًّا، ثم يتحول إلى سجن داخلي مستمر.

أما الأضواء، فقد وظّفها الروائي في الخارج، لتكون معادلًا للوطن والسلطة، فجعلها برّاقة مخادعة، تثير في النفس الراحة المؤقتة، ثم حمّل الظلمة داخل السجن دلالات ثقافية ونفسية، فهي تنزع قدرة السجين على الرؤية والإدراك، لتتقاطع مع خطاب السلطة في الخارج: "لا أريكم إلا ما أرى". كما أن تعطيل البصر، وإجبار السجناء على إغماض العيون، إشارة غير مباشرة إلى خوف السلطة من السجين الذي قد يرى وجه السجان، ثم يخرج يومًا وينتقم. ولم يكن الخروج من السجن لحظة مضيئة، بل قاتمة حالكة، لأن الخارج والداخل سواء، كلاهما يطمسهما الظلام، ويسيطر عليهما.

وكشفت الألوان في الرواية عن البنية النفسية للمكان والإنسان، وأكدت غياب الحدود بين السجن والوطن، فورد اللون الأسود خمسًا وعشرين مرة، وهيمن على حياة السجين، وبقي حاضرًا في صورة أقسى بعد السجن، إذ تغلل إلى داخل النفس، وفعّل حمولاته الثقافية، وعمَّق الإحساس بالحزن والموت. كما رسّخت الألوان قسوة التجربة، فرأينا الأحمر في خمسة عشر موضعًا في سياق الخطر والتعذيب والموت، والأصفر ستَّ مرات يدلّ على المرض والموت. وطالعتنا الألوان المحبَّبة، كالأبيض الذي تكرر إحدى وعشرين مرة، وأخفى خلفه فسادَ السجن وعنفه، وعبّر عن طول المأساة والزمن الضائع، وكالأخضر الذي جاء إحدى عشرة مرة، ليدل على الحياة المفقودة، والجمال القادم من عالم الحرية. وقد رأينا أن الأبيض والأخضر حضرا في أحلام اليقظة داخل السجن، وصنعا صورة دافئة، لكنها انقلبت إلى صورة مستفزّة ناتجة عن صراع الألوان الذي يتقدّم فيها لون السجن ويتفوّق.

وبناء على ما سبق، يقدّم البحث جملة من التوصيات، وهي:

الاهتمام بدراسة الحواس في روايات السجون السورية، والوقوف على توظيفاتها الثقافية، ودورها في الكشف عن البنى المضمرة في الأنساق المختلفة، ومقارنتها بغيرها من التجارب العربية والأجنبية، للوقوف على آليات التعبير، والنقاط المشتركة والمختلفة.

تخصيص دراسات للألوان وتوظيفاتها الفنية في رواية السجن السورية، والبحث في دلالاتها المختلفة، ودورها في تمثيل التجربة السجنية المعقّدة.

دراسة الثنائيات المكانية في رواية السجن، ولا سيما (الداخل/ الخارج) و(الأعلى/ الأدنى)، لبيان الحدود الفاصلة بين السجن وخارجه، ومكانة السجين والسجان داخل هرم السلطة القمعي.

توجيه الدراسات في حقل العلوم الإنسانية إلى جعل السجن مدخلًا معرفيًّا، لفهم البنى الاجتماعية والسياسية والثقافية في سورية خلال حقبة الاستبداد، لأنه المركز الذي يكشف طبيعة العلاقة بين الدولة والمواطن.

المصادر والمراجع العربية

أبو عون، أمل محمود عبد القادر. *اللون وأبعاده في الشعر الجاهلي: شعراء المعلقات نموذجًا*. (نابلس: جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، رسالة ماجستير، 2003).

بحراوي، حسن. *بنية الشكل الروائي: الفضاء، الزمن، الشخصية*. (بيروت: المركز الثقافي العربي، ط1، 1990).

البيضاوي، أبو الخير عبد الله بن عمر. *أنوار التنزيل وأسرار التأويل*. تح. محمد عبد الرحمن المرعشلي. (بيروت: دار إحياء التراث العربي، د ت)

الجاجي، ظلال. *سيميائية الخطاب السردي: القوقعة- يوميات متلصص- أنموذجا*. (إسطنبول: دار موزاييك للدراسات والنشر، ط1، 2022).

الجرجاني، علي بن محمد بن علي. *كتاب التعريفات*. تح. إبراهيم الإبياري. (دار الريان للتراث، شركة الفتح للطباعة، د.ت).

خليفة، بلال محمود. *التحليل النفسي للرواية: رواية القوقعة لمصطفى خليفة أنموذجًا*. (حلب: جامعة حلب في المناطق المحررة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، رسالة ماجستير، 2022).

خليفة، مصطفى. *القوقعة – يوميات متلصص*. (بيروت: دار الآداب للنشر والتوزيع، ط13، 2024).

سورا، ميشيل. *الدولة المتوحشة*، مترجم: أمل سارة، ومارك بيالو. بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر، ط1، 2017).

صليبا، جميل. *المعجم الفلسفي*. بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1982).

صوان، جمانة. *فضاء السجن في الرواية العربية*. (عمان: الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، رسالة ماجستير، 2016).

عمر، أحمد مختار. *اللغة واللون*. (القاهرة: عالم الكتب والتوزيع، ط2، 1997).

المرازقة، نجاح عبد الرحمن. *اللون ودلالاته في القرآن الكريم*. (جامعة مؤتة، عمادة الدراسات العليا، رسالة ماجستير، 2010).

ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل. *لسان العرب*. تح. عبد الله علي الكبير وآخرين. (القاهرة: دار المعارف، دت).

ويكيبيديا. "مصطفى خليفة". الوصول 13 ديسمبر 2025. https://2cm.es/1l5gd

دور محادثات الذكاء الاصطناعي التفاعلية في تحسين مهارات اللغة العربية التواصلية[1]

[*] **Muhammed Reşit MUNİS**

الملخَّص

يهدف البحث دراسة دور محادثات الذكاء الاصطناعي التفاعليّة في تحسين مهارات اللغة العربيّة التواصليّة، واستند منهج البحث على الوصف التحليلي، واستعرض الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات، وركّز على التفاعلات اللغويّة في البيئات الافتراضيّة التي تدعمها تقنيّات الذكاء الاصطناعي، وبيّن البحث ما أفادته المحادثات التفاعليّة في المجال التعليمي؛ من تحسين الطلاقة اللسانيّة والنطق، وتوفير التغذية الراجعة التي تحسّن الأداء اللغوي، وخلصت الدراسة إلى أنّ محادثات الذكاء الاصطناعي التفاعليّة؛ ينتج عنها تعلّم ناشط، وتواصل واقعي، وهذا ما يمكّنها من تأدية وظائف تعليميّة فعّالة في تطوير مهارات اللغة العربيّة التواصليّة بطريقة تفاعليّة حديثة، وأوصت الدراسة إلى دمجها في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، مع تطوير محتوى تفاعلي يناسب مستويات المتعلّمين، واقترحت الدراسة إجراء المزيد من الأبحاث؛ عن تأثير محادثات الذكاء الاصطناعيّة في اكتساب اللغة لتنمية المهارات الكتابيّة وفهم المقروء، لتتكامل مهارات اللغة جميعها.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، المحادثات التفاعليّة، تعليم اللغة العربيّة، المهارات التواصليّة، الاستماع والمحادثة.

---

[1] Makale Geliş Tarihi/Received: 18.08.2025 / Makale Kabul Tarihi/Accepted: 22.12.2025
[*]Dr., Arap Dili Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Gazi Üniversitesi, Ankara, mrmdcl70579@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0000-8149-7503.

Etkileşimli Yapay Zekâ Sohbetlerinin Arapça İletişim Becerilerini Geliştirmedeki Rolü

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, etkileşimli yapay zekâ sohbetlerinin Arapça iletişim becerilerini geliştirmedeki rolünü incelemektir. Betimleyici analiz yöntemi kullanılan bu araştırmada yapay zekânın dil öğretimindeki kullanımı ele alınmış ve yapay zekâ teknolojileriyle desteklenen sanal ortamlardaki dil etkileşimlerine odaklanılmıştır. Ayrıca etkileşimli sohbetlerin eğitim alanında sağladığı katkılara; özellikle akıcı konuşma ve telaffuzun geliştirilmesine, dilsel performansı iyileştiren geri bildirim sağlamasına değinilmiştir. Çalışmada, etkileşimli yapay zekâ sohbetlerinin aktif öğrenme ve gerçekçi iletişim sağladığı; böylelikle Arapça iletişim becerilerinin gelişiminde etkili eğitim işlevleri üstlendiği sonucuna varılmıştır. Araştırmada bu sohbetlerin Arapçayı yabancı dil olarak öğrenenler için eğitim sürecine entegre edilmesini, ayrıca öğrencilerin seviyelerine uygun interaktif içeriklerin geliştirilmesini önerilmektedir. Yazma becerileri ve okuduğunu anlama alanlarında yapay zekâ sohbetlerinin dil edinimine etkisini araştıracak daha fazla çalışmanın yapılması tavsiye edilmektedir. Bu öneriyle dil becerilerinin tüm yönleri birbirini tamamlayacak şekilde geliştirilebilmesine katkı sunulmak istenmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Yapay Zekâ, Etkileşimli Sohbetler, Arapça Öğretimi, İletişim Becerileri, Dinleme ve Konuşma.*

The Role of Interactive Artificial Intelligence Conversations in Improving Arabic Language Communication Skills

ABSTRACT

This study aims to study the role of Interactive AI Conversations in improving Arabic language communicative skills. The research methodology was based on an analytical description, reviewed AI in language teaching, and focused on linguistic interactions in virtual environments supported by AI technologies. The study demonstrated the benefits of interactive conversations in the educational field in terms of improving linguistic fluency and pronunciation and providing feedback that enhances linguistic performance. The study concluded that interactive AI conversations result in active learning and realistic communication, which enables them to perform effective educational functions in developing Arabic language communicative skills in a modern, interactive manner. The study recommended integrating them into Arabic language teaching for non-native speakers, along with developing interactive content appropriate to learners' levels. The study suggested conducting further research on the impact of AI conversations on language acquisition to develop writing skills and reading comprehension so that all language skills are integrated.

Keywords: *Artificial Intelligence (AI), Interactive Conversations, Teaching Arabic Language, Communication Skills, Listening & Speaking.*

1. المقدِّمة

بوجود التشاركيّة العالميَّة، صار تعلُّم اللغات ولا سيما اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها؛ حاجة ملحّة للتآصر مع الثقافة العربيّة، وهذا يتطلّب مهمّة تعلّم المهارات التواصليّة (التحدّث، والاستماع) للغة العربيّة، وما تمثّله من تحدٍّ تعلّميٍّ مقارنةً بنظيرتيها مهارتي (القراءة، والكتابة)، فبقدر أهمّيتها فإنَّها وبطبيعة حالها تفرض تفاعلاً فوريّاً ويلزم فهماً دقيقاً للبنيات اللغويّة ضمن السياقات التركيبيّة المختلفة، وعادة ما يصعب على المتعلّمين التواصل بشكل فعّال للغة، فَهُم بحاجة إلى تنمية طلاقتهم اللسانيَّة لتعزيز مهاراتهم التواصليّة.

فبروز مثل هذا التحدّي يمكن معالجته عن طريق تقنيّات الذكاء الاصطناعي كآليّات جديدة لإسناد تعليم اللغات، إذ توفّر المحادثة التفاعليّة باستخدام الذكاء الاصطناعي بيئة تعليميّة ديناميكيّة لتفاعل وتواصل الأفراد، فعن طريقها يمكن تقديم التغذيَّة الراجعة الفوريَّة، وتحليل أنماط الكلام، وإتاحة فرص تكرار الممارسة دون رهبة أو إحراج، كما تساهم هذه التقنيّات في تنمية مهارات التحدّث والاستماع بفعاليَّة.

ومن اللافت للانتباه أنّ اللغة العربيّة شهدت اقبلاً متزايداً على تعلّمها في الآونة الأخيرة كلغة أجنبيّة في العديد من الدول الناطقة بغيرها، وهذا ما يُظهر تحدّيات على

مستوى تعليمها وتعلّم مهاراتها خاصّة وأنّها تتنوّع فيها فنونها النحويّة والصرفيّة والاختلافات بين اللهجات المحكيّة والفصحى الرسميّة وهذا ما يقف عائقاً أمام إتقانها.[2]

فالأهمية المتزايدة لتعلّم اللغة العربيّة سواء كلغة أولى أو ثانية للناطقين بغيرها كأداة للتواصل العالمي تدفع؛ إلى استكشاف دور التقنيّات التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي، مثل: معالجة اللغة الطبيعيّة، والتعلّم الآلي، والتعلّم العميق في تطوير أنظمة التدريس الذكيّة ومنصّات تعلّم اللغة والألعاب التعليميّة المصمّمة بشكل يفي باحتياجات المتعلّم الفرديّة وتدعم مهاراتهم اللغويّة بطرائق مبتكرة.[3] فالذكاء الاصطناعي يقدّم وسائل تعليميّة جديدة للارتقاء بمهارات اللغة العربيّة (التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة) بجانب النحو، عن طريق توفير وسائط تعليميّة تفاعليّة ممتعة.[4]

فأوصت العديد من الدراسات المعاصرة باستثمار الذكاء الاصطناعي كعمليّة نوعيّة نشطة لتعليم اللغة العربيّة وتعلّمها، فهي تمتلك تقنيّات ذكيّة لها القدرة على تجاوز تحديّات

---

[2] مصباح المنير. "تطبيق الذكاء الاصطناعي (AI) كالوسائل التعليميَّة في تعلّم اللغة العربيّة للطلَّاب الجامعي." *المؤتمر الدولي لطلّاب الدراسات العليا في تعليم اللغة العربيّة والآداب العربي واللسانيّات، قسم تعليم اللغة العربيّة للدراسات العليا، جامعة مالانج الحكوميّة، اندنوسيا*، نوفمبر, 2023.

[3] Mohideen, H.L.M. "Exploring the Opportunities of Implementing Artificial Intelligence (AI) Technology for Teaching Arabic to Non-Native Speakers: A Theoretical Approach." *Digital Learning and Distance Education*, March 30, 2024: 760 - 767.

[4] Salam, M Y, S Fitri, and H Zulan. "Educational Technology Based on Artificial Intelligence in Supporting Distance Learning in Arabic Language Learning in Higher Education." *International of Lingua & Technology*, 2024: 134 - 145.

تعلّم اللغة العربيّة بخبرات تعليميّة متميّزة بطريقة ديناميكيّة تثير الرغبة في المتعلّم لتعلّم اللغة دون ملل.[5]

وبناءً على ذلك، فإنّنا في هذا البحث نسعى لاستكشاف الدور المتنامي للمحادثة التفاعليّة بواسطة الذكاء الاصطناعي للارتقاء بكفاءة المتعلّمين التواصليَّة في اللغة العربيّة، والوقوف على مزاياها وتحدّيات استخدامها في تعليم اللغة العربيّة، وأهم تطبيقاتها وطرائق استثمارها بعمليّات لغويّة ينتج عنها توازن لغوي لما تعلّمه الطلبة وما يتيح لهم ممارسته ضمن المحيط الاجتماعي للغة العربيّة.

1.1. الإشكاليَّة البحثيَّة

من التحدِّيات التي تواجه متعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بغيرها صعوبة تعلّم المهارات التواصليّة (التحدّث، والاستماع)، التي من لوازمها التطبيقيّة؛ التفاعل اللغويّ الفوري المباشر في الاستجابة وفهم السياقات اللغويّة المختلفة، وبرغم المجهودات البحثيّة والتعليميّة الكلاسيكيّة، ما زالت هناك معاناة من إمكانيَّة تطبيق ما تعلّمه الطلبة في بيئات لغويّة تواصليّة طبيعيّة.

فبوجود التقدّم التكنولوجي المشهود، يمكن إيجاد معالجات تعليميّة للتحدّيات التي تحدّ من تنمية المتعلّمين لمهاراتهم اللغويّة كحلولٍ مبتكرة تلبّي مهمّات الحداثة التعلّميّة، وتساهم في تحسين النطق اللغوي الفعّال للمتعلّمين بطريقة تفاعليَّة، فآليّة المحادثة التفاعليَّة

[5]Fitrianto, I, C E Setyawan, and M Saleh. "Utilizing Artificial Intelligence for Personalized Arabic Language Learning Plans." *Futuristic Teaching and Learning*, 2024: 132 -142.

هي إحدى أبرز تقنيّات الذكاء الاصطناعي التي يمكن اتخاذها كأداة ذكيّة لتعليم اللغات، فمن إمكاناتها إنتاج محاكاة واقعيّة تمكّن المتعلّمين من استخدام اللغة في سياقات طبيعيّة، وتزوّدهم بتغذية راجعة مباشرة.

فمن باب الإفادة من تلك التقنيّات الذكيّة وتلبيتها لحاجة المتعلّمين في تحسين المهارات اللغويَّة، يعكف هذا البحث على دراسة إسهامات المحادثات التفاعليّة باستخدام الذكاء الاصطناعي في رفع كفاية المهارات التواصليّة لدى متعلّمي اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، ومدى فعّاليّتها مقارنة بالطرائق التعليميّة التقليديّة، ويسعى إلى إيضاح مواطن الضعف والقوّة التي تواجهها هذه التقنيّات في مجال تعليم اللغات.

ومن هذه الإشكاليّة التي عرضها البحث يجد من المناسب لتحقيق هدفه، الإجابة عن الأسئلة الآتية:

2.1. أسئلة البحث

1. كيف تساهم المحادثات التفاعليّة باستخدام الذكاء الاصطناعي في تحسين المهارات التواصليَّة (التحدّث، والاستماع) باللغة العربيّة؟
2. ما مدى فاعليّة المحادثة التفاعليَّة مقارنة بالأساليب التقليديَّة؟
3. ما التحدِّيات التقنيَّة والتعليميَّة التي تحول دون تطبيقها؟

3.1. أهمية البحث

يتطلّع هذا البحث إلى أهميّة المعارف التي يدرسها والتي هي من أهم مهارات تعلّم اللغة (التحدّث، والاستماع) فضلاً عن إنَّها استجابة يلبّيها في مجال تعليم اللغة العربيَّة

للناطقين بغيرها، إذ سيبحث القضايا التي تهم جانباً تعليميّاً يجمع متطلّبات المتعلّمين للغة وحاجتهم لتقنيّات حديثة تعمل على تنمية مهاراتهم اللغويّة وفق الرؤية المعاصرة والتي تتمثَّل بالأهميّة الآتية:

1. يحاول البحث معالجة التحدّيات التي يواجهها تعلّم المهارات التواصليّة (التحدّث، والاستماع)، وطريقة تحسينها بما يجعل متعلّمي اللغة العربيّة من الناطقين بغيرها بوضع لغوي مريح عند ممارسة اللغة.

2. يسعى البحث لإظهار الدور الأكاديمي، والمهني، والثقافي للغة العربيّة بين لغات العالم، وذلك بتزويدها بمعالجات تقنيّة تخدم جانبها التعليمي.

3. تساهم تطلّعات البحث في استكشاف الفاعليّة التعليميّة لمحادثات الذكاء الاصطناعي التفاعليّة في تعليم اللغات، وقدرتها على إتاحة مساحة لغويّة ديناميكيّة تحاكي الواقع البشري.

4. تقليص حجم الفارق بين التعليم النظري، والعملي للغة العربيّة، وذلك بما تساهم به تقنيّات الذكاء الاصطناعي للانتقال من فهم قواعد اللغة العربيّة إلى تطبيقها في مواقف تواصليّة حيّة.

5. يقدّم البحث حلولاً تعليميّة مبتكرة تقوم على تطوير استراتيجيّات جديدة تعمل على تحسين الطلاقة اللغويّة لدى المتعلّمين.

6. يمكن لما يقدّمه البحث من رؤية مستقبليّة أن يكون إطاراً نظريّاً يفيد الباحثين في مجال تعليم اللغات وتطوير مناهج تعليميّة تكون أكثر تفاعليّة في العصر الرقمي.

4.1. أهداف البحث

لأغراض تحقيق الهدف من البحث يجد إنّه من الضروري التطلّع إلى الأهداف الآتية:

1. النظر في التحدّيات التي تحول دون اكتساب المهارات التواصليّة والوقوف على أهم الأسباب التي تعيق نموّها دون المهارات الأخرى.

2. معرفة إمكانيّة المحادثة التفاعليّة بطريقة الذكاء الاصطناعي، كوسيلة تعليميّة لتنمية المهارات التواصليّة.

3. بيان عوامل نجاح الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربيّة، ولا سيما مستوى التفاعل، وأثر التغذيّة الراجعة، وقابليّة المتعلّمين مع التقنيّات الذكيّة.

4. المبادرة بتطوير السياسات التعليميّة للغة العربيّة للناطقين بغيرها بناءً على ما يتوصّل إليه البحث من نتائج لدعم استخدام الذكاء الاصطناعي في زيادة كفاية المتعلّمين التواصليّة.

2. الإطار النظري

يناظر هذا القسم من البحث الأسس النظريّة والمفهوميّة التي توضّح علاقة محادثات الذكاء الاصطناعي التفاعليّة بتعليم المهارات التواصليّة (الاستماع، والتحدّث)، كما يسلّط الضوء على جوانب القوّة والضعف التي تعتري تقنيّات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربيّة، وخاصّة للناطقين بغيرها في ضوء المحاور الآتية.

1.2. الذكاء الاصطناعي في التعليم

من أهم ما يمكن تبنّيه في تعليم اللغة العربيّة؛ اتخاذ الذكاء الاصطناعي استراتيجيّة تعليميّة لإحداث تطوّرات على أنظمتها التعليميّة بالتزامن مع التغيّرات التكنولوجيّة المعاصرة، فمن البديهي الاهتمام بتطبيق التقنيّات الذكيّة في تعليم اللغة العربيّة التي تختلف عن غيرها من اللغات بقواعد موصوفة، وازدواجيّة لغويّة، وألفاظ منطوقة بمخارج متنوّعة، فبظلّ هذا الحدث التكنلوجي ستجد اللغة العربيّة نفسها سهلة التعلّم والممارسة، بمعالجات ذكيّة تحقّق الغاية منها.[6]

فالذكاء الاصطناعي يقترب من الفهم البشري وله المعرفة بالطبيعة السلوكيّة للأشخاص وتفهّم توجهاتهم ومجاراتهم تأسّياً بالمواقف التي يتبنّونها للتوصل إلى قناعات الأفراد، وهذا يتمّ عبر العديد من العمليّات الاستدلاليّة التي تمتلكها برامج التقنيّات الذكيّة.[7]

1.1.2. مفهوم الذكاء الاصطناعي

من الملاحظ في الآونة الأخيرة زيادة الاهتمام بالذكاء الاصطناعي واتخاذه وسيلة لتأدية العديد من المهام العمليّة والنظريّة حرصاً على ضمان جودتها، فالذكاء الاصطناعي

---

[6]Seyidov, R. "Arabic Language Processing: Current Status And Future Prospects Of Artificial Intelligence." *History Politics Culture*, 2024: 224 - 240

[7] عبير عزي. "العوامل المؤثرة في تبني استخدام روبوت المحادثة Chatbots وأنظمة الذكاء الاصطناعي Artificial Intellegence وعلاقتها بإدارة العلاقات مع العميل." *المجلّة المصريّة لبحوث الرأي العام*، يوليو, 2021: 533 – 575.

يعالج المعلومات بغضّ النظر عن نوعها وحجمها بأسلوبٍ آليٍّ يتوافق والأهداف المعيّنة له.[8]

لذا يعدّ الذكاء الاصطناعي أسلوباً رقميّاً ينظّم عمل الآلات الحاسوبيّة لإقدارها على تنفيذ مهام بذكاء بشري ينوب عن حاسّة البصر، ويتفهم الكلام.[9] وكذلك هو ظاهرة علميّة وتقنيّة حديثة ساهمت بإنشاء الكثير من الأدوات التي تحاكي الذكاء الإنساني[10].

وللتقرّب أكثر من الذكاء الاصطناعي يمكن وصفه بأنّه قوى إدراكيّة له القدرة على تعرّف التوجّهات الإنسانيّة باستخدام برامج حاسوبيّة تتّبع ذات التصرفات البشريّة ولها الإمكانيّة على القيام بتنفيذ عمليّات حسابيّة (Computer Models) تحت أي مسمى عملي، وربط المكوّنات ذات الصّلة، وإحداث انعكاسات تتوافق وطبيعة المواقف الموكل بها.[11]

---

[8] مهريّة خليدة. "تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم الالكتروني (التعليم الرقمي)." *المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، 25 يناير, 2023: 313 - 334.

[9] سماهر أحمد حامد القرني، و أماني محمد عمران. "أثر الذكاء الاصطناعي المايكروبت (Microbit) في رفع الدافعية نحو تعلّم البرمجة لدى الطالبات في مقرر تقنيات التعليم بجامعة الملك عبد العزيز بجدة." *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 29 8, 2021: 58 - 76.

[10] علياء زيد نايف المطيري. "أثر بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعليم الإلكتروني لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى." *مجلة المناهج وطرق التدريس*، يونيو, 2022: 145 - 176.

[11] فاتن حسن الياجزي. "استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربيّة السعوديّة." *دراسات عربيّة في التربيّة وعلم النفس*، سبتمر, 2019: 259 - 282.

وإذا ما نظرنا للذكاء الاصطناعي من زاوية التقنيّة الآليّة فإنّه عبارة عن برامج كمبيوتريّة لها وظائف تعمل على إنجازها بإيعاز بشري، نتيجة لعمليّات عقليّة ذات مستوى عالٍ كالتعلّم، وتنظيم الذاكرة، والتفكير الناقد.[12]

إذن فالذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence) يمثّل نظماً من الخوارزميّات البرامجيّة التي لها القدرة العلميّة على فهم العمليّة التي تساهم بتحسين أوضاع تعلّميَّة ويزيد من الاكتساب المعرفي، ويفضي بها إلى الوضوح والشفافيّة.[13] ولعلَّ من أبرز ما نرجوه من الإسهامات التعليميّة للذكاء الاصطناعي تلك المرتبطة بتعليم اللغات مثل: (التعلّم الآلي، وفهم اللغة الطبيعيّة)، فكلاهما أداتان تعليميّتان تعملان بواسطة الذكاء الاصطناعي، ولكنّ لكلّ منها مهمّة تختلف عن الآخر، فاللغة الطبيعيّة هي جزء من المعلومات المتداخلة مع علوم اللسانيّات التي توفّر إيضاحات لغويّة دقيقة للآلات الحاسوبيّة، فهذا الجيل المتقدّم تكنولوجيّاً له إمكانيّة التحليل والمحاكات والتصرّف باللغة الطبيعيّة، مما يقود إلى معالجة آليّة لها تكون بمثابة قاعدة بيانات لغويّة وبنك للمعلومات يستحضرها البرنامج حين يتطلّب وجودها ضمن فروع اللغة ومهاراتها (الصوتيّة، والصرفيّة، والنحويّة والدلاليّة)، وكذلك يضبط إيقاعات اللغة مع مستخدميها، فيتيح لهم ترجمات آليّة دقيقة

[12] Aljohani, Bakheet , and Saja Albliwi. "Impact of Applying Artificial Intelligence on Decision-Making Quality:A Descriptive Study in Saudi Arabian Private Sector Organizations." *International Transaction Journal of Engineering, Management, & Applied Sciences & Technologies*, 2022: 1- 14.

[13] Viktoriya, Olari, and Romeike Ralf. "Data-related Concepts for Artificial Intelligence Education in K-12." *Computers and Education Open*, 2024: 1- 12.

تتطابق مع دلالات اللغة وخصوصياتها ولا سيما العربيّة منها.[14] أمّا التعلّم الآلي فهو طريقة حلّ المشكلات ذاتيّاً بما يوفّره من إمكانات للحاسب الآلي، وكذلك له دور بتحليل المعلومات والإفادة منها، وتطبيقها بما يحقّق نتائج صحيحة، وبتصوّر أقرب نجد التعلّم الآلي يعزّز القدرة على التعلّم عن طريق الآلات ويستفيد من تحليل البيانات.[15]

2.1.2. أهميّة الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات اللغويّة

أكّدت العديد من التجارب بأنَّ الذكاء الاصطناعي يمثّل نقطة فارقة بينه وبين وسائل تعليميّة أخرى، فقد نجح بتذليل صعوبات تعلّم اللغات، وذلك بفضل أدواته التي تتعامل بمرونة مع المهارات اللغويّة وتعمل على تنميتها.[16] ويهيّئ نموذجاً تعليميّاً ديناميكيّاً يتوافق وطبيعة الأشخاص التعليميّة، عن طريق أدوات مثل الترجمة الآليّة، وروبوتات المحادثة التفاعليّة.[17] فيفترض هيئات يستمدّها من الذكاء البشري تساعد على فهم اللغة واكتساب معلومات ليستدلّ بها على حلّ المشاكلات التي تواجهه أثناء المعالجات اللغويّة من خلال

[14] سيدي أحمد كبداني، و عبد القادر بادن. "أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية لضمان جودة التعليم – دراسة ميدانية." *دفاتر بوداكس*، 2021: 153 – 176.

[15] Cioffi , Raffaele , Marta Travaglioni, Giuseppina Piscitelli, Antonella Petrillo, and Fabio De Felice. "Artificial Intelligence and Machine Learning Applications in Smart Production: Progress, Trends, and Directions." *Sustainability*, January 8, 2020: 2- 12.

[16] Gunawan, R, and M S Hidayatullah. "The Potential of Use Artificial Intelligence in Implementing Character Education in Arabic Language Subjects." *Asalibuna*, 2024: 39 - 51.

[17] Mustofa, Amrin , Syailendra Sabdo Djati PS, and Suci Rafi Sari. "Use of AI artificial intelligence chatGPT for arabic language learning media." *Pendidikan Islam*, June 2024: 236 - 249.

تعرّف الأنشطة الذهنيّة ذات سياقات الفهم الإبداعي التعليمي، وإدراك الحلول اللازمة لحلّ المشكلة، وتنفيذها عن طريق الآليات الحاسوبيّة.[18]

ولا يقف الذكاء الاصطناعي عند حدٍّ تعليميٍّ معيّن، بل يتماشى مع متطلّبات التعلّم التي ترفع من كفاية المتعلّمين اللغويّة، فيؤثر إيجابيّاً بهم باستخدام برامج تعليميّة مبتكرة مثل: التعلّم التكيّفي، والاستكشافي، والتعاوني، وروبوتات تعليميّة تمهّد سبيل تعلّم الطلبة، وتساعدهم على تجاوز المهام الصعبة التي تعترضهم بأساليب ذكيّة.[19] فلعلّ ما يرتجيه تعلّم اللغات من الذكاء الاصطناعي تمكينه من تعليمها بأساليب ترغّب المتعلّمين باللغة وتزيد حصيلتهم منها.[20]

وبالتركيز على أهمّ جوانب تعلّم اللغة وبغيتها نجد للمهارات اللغويّة أولويّة تعليميّة فيها، والذكاء الاصطناعي هو الأداة الأجود والأسلوب الأمثل للقيام بتلك المهمّة التعليميّة، إذ أفادت أدواته الحديثة العديد من عمليّات تعلّم اللغات.[21] وتنمية المهارات اللغويّة عن طريق الخصائص الآتية:

---

[18] ليلى مقاتل، و هنية حسيني. "الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التربوية لتطوير العملية التعليمية." *علوم الانسان والمجتمع*، 2021: 109 - 127.

[19] سماهر أحمد حامد القرني، و أماني محمد عمران. "أثر الذكاء الاصطناعي المايكروبت (Microbit) في رفع الدافعية نحو تعلّم البرمجة لدى الطالبات في مقرر تقنيات التعليم بجامعة الملك عبد العزيز بجدة." *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 29 8, 2021: 58 - 76.

[20] علياء زيد نايف المطيري. "أثر بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعليم الإلكتروني لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى." *مجلة المناهج وطرق التدريس*، يونيو, 2022: 145 - 176.

[21] Darwin, Diyenti Rusdin, Nur Mukminatien, Nunung Suryati, Laksmi Ekaning, and Marzuki. "Critical thinking in the AI era: An exploration of EFL students' perceptions, benefits, and limitations." *Cogent Education*, 2024: 229 - 342.

1. تعرّف مستوى المتعلّم اللغوي بغية اختيار ما يناسبه من محتوى تعليمي لغرض التعلّم الذاتي.

2. يعمل على تحسين النطق والاستماع بآليّة استكشاف الأخطاء الصوتيّة وتصحيحها.

3. يوفّر تصويبات إملائيّة، ونحويّة مباشرة عن طريق التحليل اللغوي للكتابة.

4. يشرح مضامين النصوص بطريقة تفاعليّة مما يعزّز من الفهم القرائي.

5. يوفّر محادثات تفاعليّة تثير الرغبة بالممارسة على التعلّم.

6. لا يقتصر عمله في أوقات محدّدة مما يجعله متاحاً في أيّ وقت يرغب المتعلّم بالتعلّم.

فللذكاء الاصطناعي القدرة العمليّة للتفاعل مع مهارات اللغة الأربعة (التحدّث، والاستماع، والقراءة، والكتابة) وذلك بتعرّف نتاجات البشريّة المنطوقة والمكتوبة، ليُدخِلها بمونتاج لغويّ صالح للكتابة والقراءة.[22] وأكثر ما تفيده هذه التقنيّة؛ في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فإنّه يتيح فرصة التعلّم الذاتي والممارسة التفاعليّة.[23]

---

[22] أفراح العازمي. "القلق اللغوي لدى متعلّمي اللغة الإنجليزيّة كلغة ثانيّة من الناطقين باللغة العربيّة." *مجلّة الآداب جامعة القاهرة*، 2022: 82 – 98.

[23] Mohideen, H.L.M. "Exploring the Opportunities of Implementing Artificial Intelligence (AI) Technology for Teaching Arabic to Non-Native Speakers: A Theoretical Approach." *Digital Learning and Distance Education*, March 30, 2024: 760 - 767.

3.1.2. الذكاء الاصطناعي ومجالاته التعليميّة

دخل الذكاء الاصطناعي مجالات تعليم اللغات بمهام عديدة منها؛ ما كانت على شكل تحليل البيانات، وأخرى بطريقة التعلّم التكيّفي، والتنبّؤي، والتعاطي التفاعلي الذكي مع المتعلّم، التي أسهمت كل هذه التقنيّات بتقديم المعلومات وإكساب المتعلّمين قدرات تواصليّة لغويّة فعّالة، تعزّز الكفاءة اللغويّة لديهم بأساليب أكثر وضوح وتفاعليّة، وتكيّفًا مع المتعلّم.

فأدوات الذكاء الاصطناعي تتعامل مع الوظائف الموكلة بها كتعامل العقل البشري معها، وبأساليب لا تبتعد عن تصرّفات الأفراد في حلّ المشكلات التي تعترضه في مجالات تنفيذيّة متنوّعة حتّى في حالات غياب المعلومة، فله قدرة إدراكها واكتساب المعارف اللازمة عن طريق التعلّم من تجارب وخبرات سابقة وتوظيفها في مواقف جديدة، فتتميّز بتصوّر مبدع وفهم عميق للأمور التي تحيط به، مع تقديم المعلومة لإسناد القرار.[24]

ومن الأدوات التي اتخذها الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة كتلك التي تعتمد على التعلّم الآلي (Machine Learning)، ومعالجة اللغات الطبيعيّة (NLP)، التي تتيح للمتعلّمين تحسين مهاراتهم اللغويّة، وبها يحلّل السياق اللغوي لتحديد المعاني المحتملة في حالة نقص المعلومات وتجري هذه العمليّة في سياق التنبّؤ اللغوي إذ تُستكمل الجمل التي تحتاج إلى تتمّة تأسيساً على معلومات سابقة للمتعلّم، كما لأنظمة الذكاء الاصطناعي القدرة على إعادة الصياغة التكيّفيّة التي توفّر تعابير تناسب مستوى المتعلّم لتساعده على

[24] فايز جمعة النجار. *نظم المعلومات الإداريّة: منظور إداري*. عمّان الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع، 2010.

توظيفها في سياقات متنوّعة، ويدخل ضمن مجال الذكاء الاصطناعي التعليمي؛ تحليل الأخطاء، والتكيّف مع رغبات المتعلّم وتصحيحها عن طريق تقنيّة التعلّم العميق (Deep Learning) وهي تقنيّة تستهدف استكشاف أولويّات المتعلّم وتهيئة تعليم ذاتي له وفقاً لمتطلّباته من اللغة، وكذلك يعمل على فهم المعاني الضمنيّة، والتعامل مع النصوص الغامضة من خلال تحليل العلاقات الدلاليّة بين الكلمات، وإجراء المحادثات الموجّهة إذ يوجّه النظام أسئلة استكشافيّة يحفّز فيها المتعلّم على التعبير عن أفكاره بصورة واضحة، ولا تقتصر التقنيّات التعليميّة الذكيّة بحدود معيّن بل هناك ما يعرف بنظام التوجيه الذكي (Intelligent Tutoring Systems) وهو نظام حاسوبي يقدّم بيئة تعليميّة تفاعليّة ذاتيّة لمتعلّمي اللغة العربيّة وخاصّة للناطقين بغيرها، ويكيّف الدروس وفقًا لاحتياجاتهم ومستواهم اللغوي، ويتّخذ من الذكاء الاصطناعي أداة لتنفيذ مهامه في تحسين النطق، والفهم، والقراءة، والكتابة، ويقدّم تغذية راجعة فوريّة وتفاعل مستمر مع المتعلّم في ظلّ بيئة تعليميّة تحفيزيّة.

وقد يكون التعليم التكيّفي مجالاً تعليميّاً آخر يلبّي حاجات تعلّميّة تختلف عن غيره فيوفّر تدريبات إلكترونيّة تكيّفيّة تعدّ نمطاً جديداً من التدريب الإلكتروني الذي يستخدم في التعلّم الإلكتروني بهدف تصميم تدريبات ديناميكيّة بتوصيف محتوى تعليميّ يلائم المتعلّمين تأسيساً على خبراتهم وميولهم ورغباتهم لمراعاة الفروق الفردية بينهم.[25] إذ يتم

[25] حسن يوسف، عبد العزيز طلبه عبد الحميد، و أمل السيد أحمد الطاهر. "تصميم بيئة تدريب تكيفية قائمة على تطبيقات جوجل التفاعلية وفاعليتها في تنمية مهارات استخدام نظام ابن الهيثم لإدارة شئون الطلاب لدى موظفي جامعة المنصورة." *مجلة دراسات وليحوث التربية النوعية*، يناير, 2019: 348- 430.

بظلّه تعديل المحتوى التعليمي بناءً على أداء المتعلّم واستمراره، فإنّه يخصّص نماذج تعليميّة يستمدّها من تفاعل المتعلّمين ومتطلّباتهم، وهذا ما يزيد عندهم الفهم وتثبيت المعلومات.[26]

2.2. دور المحادثات التفاعليّة (Chatbots) في تعليم اللغات

من أهمّ غايات تعليم اللغات تعلّم مهاراتها، والتفاعل اللغويّ أهمّ عنصر يزيد من تحصيل المهارات، إذ يعمل على الممارسة اللغويّة ضمن سياقات واقعيّة، ومع تطوّر الذكاء الاصطناعي وجدت المحادثة التفاعليّة صداها العملي في تعليم اللغة العربيّة وعلى وجه الخصوص للناطقين بغيرها لما لهذه التقنيّة من ميزة الاعتماد على روبوت المحادثة، وأنظمة التوجيه الذكي التي تدرّب المتعلّمين على التحدّث والاستماع ضمن واقع تعليمي يحاكي التواصل بطريقة تفاعليّة، بهدف تنمية الطلاقة اللغويّة وذلك بفضل تقديمه تغذيةً راجعةً فوريّة تعمل على تصويب الأخطاء الواردة أثناء المحادثة، وتثبّت الفهم السياقي لدى المتعلّمين، ومن أهم ما يميّزها أنّها متاحة دون وقت محدّد بذات المرونة التعليميّة والكفاءة التي يحتاجها المتعلّم.

فالتقنيّة التفاعليَّة لها الأثر الأبرز في المجال التعليمي، ولا تُنكَر إسهاماتها فقد قدَّمت تجارب تعلُّميَّة متميَّزة، إذ أتاحت للمتعلِّمين تعليماً ديناميكيّاً يقدِّر مستويات المتعلّمين ويراعي فروقاتهم الفرديَّة، وله أدوات تكنولوجيَّة متقدِّمة تتفاعل معهم وقادرة على تحليل

[26] مريم حمدان علي العنزي. "تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية وفاعليتها في تعليم اللغة العربية: المراجعة المنهجية للأدبيات." *العلوم التربوية*، يوليو, 2024: 467 – 498.

توجهاتهم وتتفهّمها لتلبية المضامين اللغويَّة التي يرغبون تعلُّمها، فقد أصبح تعلّم اللغة بفضلها أكثر إثارة وكفاءة، وهذا ما انعكس على تنمية تحصيلات الطلبة اللغويَّة.[27]

فالمحادثات التفاعليّة من الوسائط الحديثة التي أفادت المجال التعليمي بشكل مميّز، إذ تمكّنت من تقديم محتوى علمي للمتعلّمين بأسلوب فعّال يحفّز المتعلّمين على التواصل التعليمي، إذا ما قُورن بأنظمة التعلّم الإلكترونيّة التقليديّة، وتسير عمليّة هذه التقنيّة بطريقة التفاعل مع المحادثات التفاعليّة التي يحدثها الذكاء الاصطناعي ويقدّم المعلومات حسب حاجة المتعلّمين لها، ثمّ تقوم بتقييم المتعلّم ومعالجة الأخطاء وإرشاده وتوجيهه بناءً على ميوله، ومستواه اللغوي.[28]

ويشير روبين، وجين[29] إلى مجموعة من المهام التعليميّة اللغويّة التي تؤدّى بواسطة المحادثات التفاعليّة مثل: روبوت المحادثة (CSIEC) وهو من أنظمة تعليم اللغة الإنجليزيّة ومن وظائفه توفير المحادثات الثنائيّة الافتراضيّة لتعلّم اللغة الإنجليزيّة، وأكّدت دراسة وانغ، وباترينا إنّ للمحادثات التفاعليّة العديد من المميّزات التي خصّت بها في حقل تعليم اللغات إذ إنّها تحقّق راحة المتعلّم عند التحدّث مع الأجهزة الحاسوبيّة أكثر منه مع الأقران، وباستطاعة المتعلّمين استخدامها وإعادة نفس المعلومات التي تناولوها دون ملل، وبفضل

---

[27] شهاب أحمد حسن الجبوري، وإبراهيم أوزاي. "الابتكار في تصميم اختبارات اللغة العربيّة للمتعلّمين الجُدُد." *Aydın Dergisi Arapça Araştırmaları*، 2023: 55 - 106.

[28] عبد الناصر محمد عبدالحميد عبدالبر . "برنامج قائم على روبوتات الدردشة التفاعلية ورحلات بنک المعرفة المصري لتنمية بعض مهارات البحث التربوي وفعالية الذات الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية." *مجلة كلية التربيّة بنها*، يناير, 2020: 347 - 418.

[29] Rubin, Victoria, and Yimin Chen. "Artificially intelligent conversational agents in libraries." *Library Hi Tech*, November 2010: 496 - 522.

خصوصيّتها التواصليّة عن طريق الكلام فهي تمكّن المتعلّمين من تحسين مهارتي الاستماع، والمحادثة.

وعلى صعيد المقارنة بين الطرائق التعليميّة فإنّ المحادثات التفاعليّة أثبتت فاعليّتها التعليميّة وفاقت بها الطرائق التقليديّة، إذ تتفاعل مع المتعلّمين بما يلبّي رغباتهم وتقوم بالدعم والإرشاد والتوجيه وفقاً لما يطلبه المتعلّم.[30] فهي أداة تعليميّة معلوماتيّة تواصليّة لها قدرة الابتكار تعمل حيث يرجى منها وما يوكّل إليها من أعمال تدريبيّة مهما كان نوع المتدرّب، كما لها القابليّة على تنفيذ نماذج منهجيّة فعّالة لتسهّل تعلّم المهارات اللغويّة، وتتكيّف مع مختلف الأنماط التعليميّة وأهداف التنمية المستدامة.[31]

وقد شهدت المحادثات التفاعليّة إقبالاً متزايداً عند مستخدميها لتعلّم اللغة، إذ فضّلها المتعلّمون بحكم طبيعتها التفاعليّة عند إدارتها الحوارات، ومحاكاة اللغة الأصليّة بشكلها المنطوق وهذا إنّما يكون بالخصائص التي يهيّئها الذكاء الاصطناعي والظروف التعليميّة أثناء تعلّم اللغة العربيّة، وهذا ما أكّد قبول منصّات الذكاء الاصطناعي والإقبال عليها كونها منصّات ذات كفاءة تعليميّة تمنح المتعلّمين ممارسة المحادثة والاستماع.[32]

---

[30] Liu, Yuanchao , Ming Liu, Xiaolong Wang, Limin Wang, and Jingjing Li. "PAL: A Chatterbot System for Answering Domain-specific Questions." *Proceedings of the 51st Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, 2013: 67 - 72.

[31] Sanchez, Montserrat Mateos, Amparo Casado Melo, Laura Sánchez Blanco, and Ana M. Fermoso García. "Chatbot, as Educational and Inclusive Tool for People with Intellectual Disabilities." *Sustainability*, 2022: 2 -14.

[32] مصباح المنير. "تطبيق الذكاء الاصطناعي (AI) كالوسائل التعليميَّة في تعلّم اللغة العربيّة للطلّاب الجامعي." *المؤتمر الدولي لطلّاب الدراسات العليا في تعليم اللغة العربيّة والآداب العربي واللسانيّات، قسم تعليم اللغة العربيّة للدراسات العليا، جامعة مالانج الحكوميّة، اندنوسيا*، نوفمبر, 2023.

ولهذا الإقبال مبرّرات عدّة ساعدت على استخدام روبوتات المحادثة في التعليم يمكن الإشارة إلى أهمّ محطّاتها بالنقاط الآتية:

- تزيد روبوتات المحادثة التفاعليّة من معدّلات المعالجة المطلوبة التي ليس لها قدرات محدوديّة معيّنة.

- تمتلك المحادثات التفاعليّة طاقة استيعابيّة عاليّة من الاستفسارات.

- تتواصل مع الجمهور عن طريق منصّاتها التسويقيّة التي تأخذهم إلى جوانب صحيحة.

- لا تتطلّب روبوتات المحادثة كلف تشغيليّة باهضة الأثمان، وتوفّر خدمات تعليميّة تفاعليّة تساعد على اندماج المتعلّمين ضمن البيئات التعليميّة التي ينتمي إليها تعلّمهم.[33]

1.2.2. مفهوم المحادثات التفاعليّة

المحادثة التفاعليّة هي نوع من الأنماط التواصليّة التي تتفاعل بطريقة ديناميكيّة بين المتحدّثين والآلة بواسطة تقنيّات الذكاء الاصطناعي التي تحفّز المتعلّمين وتدفعهم نحو التعلّم لزيادة الفهم لديهم وتتلقّى الاستجابة الفعّالة عن طريق التواصل اللغويّ السياقي المتبادل.

وللاستدلال على المحادثات التفاعليّة ضمن إطار عملها البرمجي نجدها عبارة عن برمجيات تجري محادثات تفاعليّة مع المتعلّمين بآليّة ذكيّة كما لو تحاكي الذكاء البشري

[33] Abdul-Kader, Sameera A, and John Woods. "Survey on Chatbot Design Techniques in Speech Conversation Systems." *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 7 2015: 72 - 80.

ولكنّها مصمّمة بأن تعمل بصورة مستقلّة دون التصرّف بها أو توجيهها، فهي تؤدّي واجباتها وكأنّها مقدّمة بعقليّة إلّا أنّ إجاباتها غير معدّة مسبقاً بل نتيجة معالجتها للغة المتعلّمين الطبيعيّة والتعرّف عليها وتقديم إجابات عن الأسئلة التي يطرحونها ضمن قاعدة بيانات لدى نظامها البرمجي.[34] ومن أمثلتها التي تودّي مهامها؛ شات بوت (ChatBot) الذي هو برنامج تحدّثي يحاكي فرداً واقعيّاً ويتفاعل معه باستخدام الحوارات الصوتيّة.[35]

فالمحادثات التفاعليّة هي عمليّة تواصليّة تجري بتفاعل الإنسان مع الآلة ويستند على تقنيّات معالجة اللغة الطبيعيّة (NLP) والتعلّم الآلي، إذ يُفهِّمانِ اللغة المنطوقة لأنظمة الذكاء الاصطناعي ويستجيب لها بحسب سياقها الطبيعي، وتأتي هذه المحادثات على أنواع فمنها ما يكون؛ نصيّاً، أو صوتيّاً، ويمكن استخدامها مع روبوتات الدردشة (Chatbots) التعلّميّة التي تقدّم دعماً فورياً للمستخدمين، وتعتمد على تحليل البيانات، والتعلّم من التفاعلات السابقة، وهذا ما يعمل على تطويرها بالاستمرار وأداء تواصلي كفوء.

---

[34] عبير عزي. "العوامل المؤثرة في تبني استخدام روبوت المحادثة Chatbots وأنظمة الذكاء الاصطناعي Artificial Intellegence وعلاقتها بإدارة العلاقات مع العميل." *المجلّة المصريّة لبحوث الرأي العام*، يوليو, 2021: 533 – 575.

[35] Fryer, Luke K, Kaori Nakao, and Andrew Thompson. "Chatbot learning partners: Connecting learning experiences, interest and competence." *Computers in Human Behavior*, April 2019: 279 - 289.

2.2.2. خصائص المحادثات التفاعليّة في التعلّم اللغوي

يسند إلى المحادثات التفاعليّة بواسطة الذكاء الاصطناعي في التعلّم اللغوي؛ العديد من المميّزات التي تؤهّلها لأن تصبح وسيلة فعّالة في تحصيل اللغة وتنمية مهاراتها التواصليّة، وهذه أهم خصائصها:

1. تتفاعل مع المتعلّمين حيثما تفاعلوا معها عند تطبيقهم اللغة، وتتلقّى استجاباتهم وتساعدهم على تحديد الأخطاء وتصحيحها.

2. لها القدرة على التكيّف اللغوي مع مستويات المتعلّمين وذلك من خلال تحليل أداء المتعلّم وتصحيح درجة الضعف اللغويّ لديه فتجاري تعلّمه بشكل متدرّج.

3. تقديم تغذية راجعة فوريّة، وتصحّح الأخطاء اللغويّة مع التعليل؛ لتفهّم المتعلّم قواعد اللغة.

4. تمتلك عروضاً وأنشطة متنوّعة تمكّن المتعلّمين من أجراء محادثات بموضوعات مختلفة.

5. تحلّل أداء المتعلّمين أثناء مراحل تقدمهم التعلّميّة لتقدّم لهم تفصيلات عن مستواهم اللغوي وتحديد مواطن الضعف والقوة.

فبفضل هذه التقنيّة وما تمتلكها من خصائص، أضحت المحادثات التفاعليّة باستخدام الذكاء الاصطناعي من الأدوات الأكثر نجاعةً في تعلّم اللغات، إذ حسّنت من التجارب التعلّميّة، وجعلتها ذات جودة وفائدة.

3.2.2. تجارب تعليم اللغات مع المحادثات التفاعليّة

يشهد العصر الحالي العديد من مراكز تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها كفرع من أقسام تعليم اللغات الأجنبيّة، لذلك أُسند تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها إلى آليّات تعليم اللغات الأجنبيّة التي تعتمد التطبيقات التربويّة الحديثة المستمدّة من طرائق تدريس اللغة الإنجليزيّة، إذ استخدمت تلك الطرائق التعليميّة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، ولكنّ هذا لا يقيها من المشكلات التعليميّة الناتجة عن اختلافات صوتيّة، وكتابيّة، وصرفيّة، ونحويّة، ودلاليّة بين اللغة العربيّة، وغيرها من اللغات.[36]

حتى هيمنت تقنيّات الذكاء الاصطناعي في الدول المتقدّمة على العديد من المجالات التعليميّة وقد شهدت دول عدّة هذا التحوّل الرقمي مع عمليّاتها التعليميّة مثل المملكة العربيّة السعوديّة، وهونك كونك إذ تعدّان من الرائدات في الذكاء الاصطناعي واستخدام تقنيّاته الذكيّة التي وصلنّ بفضله مكانة إنتاجيّة متميّزة في تعليم اللغات.[37] لذا هناك اهتمام ملحوظ من قبل وزارة التعليم بالمملكة العربيّة السعوديّة بتصميم منصّات

---

[36] عبد العزيز إبراهيم العصيلي. *أساسيّات تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى*. مكّة المكرّمة: مكتبة الملك فهد الوطنيّة، 1423 هـ.

[37] ليلى مقاتل، و هنيّة حسني. "الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التربوية لتطوير العملية التعليمية." *علوم الإنسان والمجتمع*، 2021: 109 - 127.

تعليميّة تحتوي بيئات تعليميّة تستند على تقنيّات التعليم والمعلومات التي توفّر التفاعل مع المتعلّم.[38]

فالتجارب العالميّة في تعليم اللغات التي اتّخذت محادثات الذكاء الاصطناعي التفاعليّة وسيلة لتمتين التواصل اللغوي لدى المتعلّمين في التحدّث، والاستماع أثبت فعّاليته من خلال:

- المحاكات التفاعليّة لتحسين مهارات المتعلّمين اللغويّة.
- القدرة على تصويب الخطأ عند وقوعه مما أسهم بتحسين اللفظ والنحو.
- تقديم بيئة تعليميّة مرنة يمكن استخدامها وقت الحاجة والمكان المفضّل.

3.2. توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربيّة تواصليّاً

أفاد الذكاء الاصطناعي اللغة العربيّة كإفادته اللغات الأخرى، فقد دخل الذكاء الاصطناعي في معالجة اللغات ضمن محور الهندسة اللغويّة التي تختصّ بمعالجة اللغات الطبيعيّة رقميّاً، ويشتمل على تعرّف النصوص والترجمة الآليّة ويعمل على تنظيم الأنظمة الإلكترونيّة ومنصّاتها والحصول على القرارات الصادرة عنها، وإدارة محركات البحث الخاصّة باللغة، ولابدّ لهذه الخصيصة من وجود عامل لساني يستجيب لمتطلّباتها، وآخر آليّ

[38] نوال بنت أحمد بن سعد الأحمدي، وآخرون. "فاعلية استخدام (Arduino) القائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات البرمجة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مقرر المهارات الرقمية." *العربية للتربية النوعية*، 31 اكتوبر, 2022: 345 - 388.

كمبيوتري ينفّذ العمليّات المطلوبة، فعن طريقهما تتمّ معالجة اللغات آليّاً عن طريق تعريض القضايا اللغويّة للشروحات الآليّة.[39]

فتعلّم اللغة العربيّة وتعليمها بتوظيف الذكاء الاصطناعي عن طريق التقنيّة الذكيّة وتطبيقاتها ساهمت بشكل مركزي في التعلّم الشخصي أو في برامج تعليميّة معدّة لتعلّم اللغة العربيّة، فالذكاء الاصطناعي أصبح ركيزة معرفيّة ذات طابع علمي ومصدر من المصادر التعليميّة المتنوّعة ولها القابليّة على تحديث نفسها باستمرار، وتقديم المواد الدراسيّة للمتعلّمين ضمن مستوياتهم اللغويّة وتوجهاتهم وحاجاتهم من اللغة العربيّة، ومن أبرز مهام الذكاء الاصطناعي الوظيفيّة في تعليم مهارات اللغة العربيّة يمكن إجمالها في الفقرات الآتية:

أ- البداعة التعليميّة: إذ تقدّم الآليّات الذكيّة عرضاً تعليميّاً ممتعاً للمتعلّم ضمن بيئة تفاعليّة تتماشى معه كيفما أراد منها بطريقة إبداعيّة بواسطة وروبوتات تفاعليّة.

ب- تصميم وحدّات تعليميّة ميسّرة: فللذكاء الاصطناعي القدرة على إنشاء مواد تعليميّة متنوّعة الوسائل بآليّات تفاعليّة لتسهيل التعلّم.

ت- الكفاءة اللغويّة: بالإمكانات اللغويّة غير المحدودة للذكاء الاصطناعي يمكنه؛ تحليل نصوص اللغة العربيّة، وتشكيلها نحويّاً وتصويبها، وهذا ما يزيد من كفاءة المتعلّمين التواصليّة.

[39] Lane, Hobson , Cole Howard, and Hannes Hapke. "Natural Language Processing in Action: Understanding, analyzing, and generating text with Python." *Manning Publications, USA*, March 2019: 544.

ث- التعرّف الصوتي: واحدة من أهمّ مميّزات الذكاء الاصطناعي قدرته على التمييز بين الأصوات اللغويّة العربيّة، وهذا مهم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ج- التعلّم الذاتي: يوفّر الذكاء الاصطناعي تدريباً شخصيّاً للمتعلّمين لتصحيح نطقهم في اللغة العربيّة، ويقدّم شروحات لتحسين النطق، ويمكن للناطقين بغير العربيّة الاستعانة به لتصحيح نطق الحروف والكلمات.

ح- استكشاف الأخطاء النطقيّة: للذكاء الاصطناعي الإمكانيّة بالوقوف على أخطاء النطق لمتعلّمي اللغة العربيّة من الناطقين بغيرها، وتصحيحها.[40]

4.2. تحدّيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها باستخدام التقنيّة الذكيّة

بفضل إمكانات الذكاء الاصطناعي فقد شهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها نقلات نوعيّة على مستوى أساليب التدريس واستراتيجيّات التعليم، وتخصيص التعلّم المبني على ميول المتعلّمين، فقد أظهرت آليّات معالجة اللغة الطبيعيّة، والتعلّم العميق تحوّلاً متميّزاً في الأنظمة الذكيّة التي صار باستطاعتها تهيئة بيئات تعليميّة تفاعليّة؛ تحلّل أداء المتعلّمين، وتحسّن مهاراتهم اللغويّة، فالحاجة الآن ملحّة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربيّة بقدر حاجة المتعلّمين للغة لتمكينهم أكثر منها، لذى صار من الضروري التكامل بين الأساليب التعليميّة التقليديّة والتقنيّات الذكيّة الحديثة لضمان عمليّة تعليميّة تلبّي متطلّبات التعلّم في العصر الرقمي.

[40] Mohamed, Yuslina , Zainurrijal Abd Razak, Sulaiman Ismail, Mohamed Haji Ibrahim, Azura Wan Ahmad Wan , and Md Isa Zulkipli . "ChatGPT-AI Technology In Teaching Arabic For Specific Purposes From The Arabic Expert's Perspective." *Al-Qanatir Adherence to Community Standards*, 12 15, 2023.

فلا يخلو عمل تعليمي من تحدّيات تعترض تقدّمه كما حال اللغة العربيّة مع الذكاء الاصطناعي، وقد يعود هذا إلى طبيعة اللغة العربيّة وتنوّع مدارسها النحويّة، وازدواجيتها اللغويّة (اللهجات) واختلافات نطقها اللغوي، مما يصعّب من استيعاب التقنيّة الذكيّة الحديثة من تعرّفها والتمييز بين أصواتها، فبرغم انتشار اللغة العربيّة فإنّ معلوماتها لا تكاد تفي بالغرض من تعليمها والتدرّب عليها ضمن أنظمة الذكاء الاصطناعي مقارنة بغيرها من اللغات، فلا تزال إمكانيّة الذكاء الاصطناعي محدودة في قراءة بعض النصوص العربيّة وخاصّة تلك التي كُتبت بخطّ اليد فإنّها تحتاج إلى تقنيّات متطوّرة لمعالجتها معالجة دقيقة.[41]

فمن أبرز ما يعيق علاقة الذكاء الاصطناعي باللغة العربيّة؛ تقبّله بناء أنظمة رقميّة لها مبتكرة بمعزل عن المناهج النحويّة، والصرفيّة، والدلاليّة التقليديّة لها، إلّا إنّها لم ترتقِ وضعاً تعليميّاً مرضياً، بسبب تمسّك اللغة العربيّة بشكل لا يسمح برقمنتها كونها لغة موصوفة القواعد غير مرنة، فلا تتنافس مع غيرها من اللغات الأخرى في ميدان التجديد اللغوي.[42]

وبرغم ما تختصّ به اللغة العربيّة من قواعد محكمة لا تقوى آليّة على تغييرها فإنَّ هذا لا يعني فكّ ارتباط تلك التقنيّة عنها ومعالجة الخلل فيها، فهناك إشكالات لغويّة أخرى يمكن للتقنيّات الذكيّة معالجتها في تعليم اللغة العربيّة على سبيل المثال لا الحصر هما: الإشكالات المباشرة المتعلّقة باللغة، والإشكالات غير المباشرة والتي تُعد مؤثّرات خارجيّة

---

[41] علي محمود الأصمعي إسماعيل، و أسماء عبد اللطيف عبد الفتاح حمد. "الذكاء الاصطناعي وعلاقته باللغة العربية " التحديات والامكانيات"." *ICON-POSTALL : INTERNATIONAL CONFERENCE FOR POSTGRADUATE STUDENTS*، 2024: 451- 463.

[42] عمرو جمعة. *تقنيّات اللغة العربيّة الحاسوبيّة – معايير التقييم ورؤى التطوير*. الرياض، المملكة العربيّة السعوديّة: مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربيّة، 2016.

غير متعلّقة بذات اللغات، لكنها تؤثّر في فعّالية تعليمها وتلقينها وتتنوّع الإشكالات المباشرة في مستويات أصوات اللغة الدلاليّة، والصرفيّة والبلاغيّة وغيرها، وسنركّز على أبرز معالم الإشكالات الصوتيّة المباشرة التي يعانيها الناطقون بغير العربيّة:

الإشكالات الصوتيّة: لتي تتعلّق بتغيير نطق بعض الحروف وخاّصة بين الحروف المتقاربة المخارج مثل نطق (الحاء)؛ (هاءً)، ونطق (الواو)؛ (V)، ونطق (الضاد)؛ (ظاءً، أو زاياً)، فيقولون رمظان بدل رمضان، ويقولون زعيف من ضعيف، وينطقون حرف (الطاء)؛ (تاءً) فيقولون: تالباً ويقصدون طالباً، ويلفظون حرف (الثاء)؛ (تاءً، أو سيناً) فيقولون: تامر من ثامر، وسخين من ثخين، وهذا ما يّشكِل معالجته وفهمه فقد يدلّ تغيير الحروف على معانٍ يصعب فهمها وهذ ما يحتاج لحلول تعالجه.[43]

5.2. مهارات اللغة العربيّة التواصليّة

الاتصال عمليّة تجمع البشر فتبدأ بفكرة المرسل ليبحث عن طريقة نقلها لمستقبل وتتأثّر رسالته بما يصاحبها من متغيّرات، فهي لا تحدث في فراغ ولا تتمّ بين فرد ونفسه، لأنّها حالة تفرض نقل المعرفة من شخص لآخر حتّى تصبح مشاعاً بينهما وتؤدّي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر.[44]

---

[43] محمد عادل الرويني. *العربيّة للناطقين بغيرها في ضوء الإشكالات اللغويّة*. المنصورة – مصر: دار اللؤلؤة للنشر والتوزيع، 2021.

[44] رشدي أحمد طعيمة. *تعليم العربيّة لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*. الرباط: منشورات المنظّمة الإسلاميّة للتربيّة والعلوم والثقافة – إيسيسكو، 1989.

فمن أهم عناصر الاتصال وجود المرسل (المتحّدث) وهو مصدر المعلومة، والمستقبل (المستمع) وهو المستلم لها ومفسّرها، فالاستماع؛ هو فهم الكلام الصادر من المتحدّث عن طريق الأُذن، ويمرُّ بعمليّة مقعّدة عن طريق استقبال اللغة المنطوقة ذات الاهتزازات الهوائيّة وتستلزم انتباهاً لآراء ومشاعر وتعبيرات المتحدّثين، والاستجابة الفعّالة لهم وسرعة الفهم، ولصدارة الاستماع بين المهارات اللغويّة جُعل المهارة الأُولى لكونه أساس كلّ تعلّم وتلقّي، فهو نافذة تواصل الإنسان اجتماعيّاً، وله الأسبقيّة بتحصيل المعلومات، ويمثّل مع المتحدّث النشاط اللغويّ الأكثر ممارسة.[45]

فالصوت نظام لغوي يحقّق الاتصال بين الأفراد ومن هنا يتزايد الاهتمام بتعليم الأصوات قبل البدء بتعليم الكتابة ويبدأ تعليم النظام الصوتي للمتعلّمين بتعليمهم نطق الأصوات الذي يُعنى بفكّ الرموز التي يسمعها الطالب ويستخدمها عند كلامه والتي تعتمد على قدرته فهم النظام الصوتي ودلالاته، وسياقاته، والتمييز بين التعبير المجازي والحقيقي، وقدرته على فهم التراكيب اللغويّة، وألفته بموضوع الحديث، واتجاهات المستمع وميوله.[46]

---

[45] حسن شحاتة، و مروان السمان. *المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. القاهرة: مكتبة الدار العربيّة للكاتب، 2012.

[46] [46] رشدي أحمد طعيمة. *تعليم العربيّة لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*. الرباط: منشورات المنظّمة الإسلاميّة للتربيّة والعلوم والثقافة – إيسيسكو، 1989.

فالنطق الصحيح ينتج عنه كلامٌ مفهومٌ ذو فائدة متحقّقة في ذهن المستمع، والكلام مهارة إنتاجيّة تتطلّب من المتعلّم القدرة على استخدام الأصوات بدقّة، فهو عمليّة إدراكيّة تتضمّن دافعاً للتكلّم ومضموناً للحديث بنظام لغويّ يضبط إيقاعه القواعدي.[47]

6.2. إمكانات المحادثات التفاعليّة في تحسين مهارات اللغة العربيّة التواصليّة

للمحادثات التفاعليّة الأثر البالغ في تنمية المهارات اللغويّة، فلها السلطة التقنيّة الحكيمة بإدارة حوارات ديناميكيّة تعزّز الممارسة الفعليّة للغة العربيّة بشكلها السياقي الطبيعي، فهي أداة مؤثّرة تُكسب المتعلّمين الكفاية اللازمة في تحسين الطلاقة اللسانيّة والفهم، وهنا لا بدّ من الوقوف على أبرز معطيات المحادثات التفاعليّة وتطبيقاتها مع مهارات اللغة التواصليّة (التحدّث، والاستماع) التي تدعمها تقنيّات الذكاء الاصطناعي والمنصّات الرقميّة:

1.6.2. تنمية مهارتي الاستماع والتحدّث: وتكون عن طريق:

أ- **الممارسة اللغويّة الآمنة:** بطبيعة العمل الشخصي للمحادثات التفاعليّة بينها والمتعلّمين فإنّها توفّر ملاذاً تعلّميّاً مشجّعاً على التعلّم دون تردّد أو وجل من الوقوع في الأخطاء مما يدفع للثقة.

[47] محمود كامل الناقة. *تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى : أسسه – مداخله – طرق تدريسه*. مكّة المكرّمة: جامعة أم القرى معهد اللغة العربيّة وحدة البحوث والمناهج، 1985.

ب- تمكين النطق والتراكيب اللغويّة: عن طريق التغذية الراجعة الفوريّة، يتعرّف المتعلّم مواطن الضعف والقوّة التي يمتلكها أو يحتاج إلى تصحيحها سواء في النطق، وفهم الكلمات التي تمكّنه من تقديم تعابير دقيقة.

ت- استمراريّة التفاعل المخصّص: إذ تكيّف المحادثات التفاعليّة موادها التعليميّة بما يلائم مستوى المتعلّم، فتخصّص له ما يتناسب من تدريبات تستهدف فيه مهارة الاستماع والفهم حسب قدرته.

2.6.2. تقديم الفهم السياقي والتفاعل الواقعي

أ- تفسير المعاني بدلالات سياقيّة: ويتمّ هذا الإجراء عن طريق ما تميّزه المحادثات التفاعليّة من المعاني حسب سياق الكلام وورود الكلمات فيه، فمثلاً كلمة "عين" تعني العضو المسؤول عن الرؤية ولكنّها قد تدلّ على معانٍ أخرى حسب السياق الكلامي.

ب- تحسين الفهم اللغوي: يمكن للذكاء الاصطناعي تسهيل فهم التراكيب النحويّة وتفسيرها في إطار مواقف معيّنة تؤدّي بالمتعلّم إلى الفهم العميق للغة.

ت- التفاعل مع النصوص الصوتيّة: سيكون بمقدور المتعلّم التفاعل مع النصوص الصوتيّة والحوارات التي يجريها عن طريق المحادثات التفاعليّة كما لو كانت مع الناطقين الأصليّين للغة، فهذه العمليّة تسهم بتحسين قدرته على التحدّث، والاستماع.

7.2. الصعوبات التقنيّة والتعليميّة لتوظيف المحادثات التفاعليّة في تعليم العربيّة

بالرغم من حجم الفائدة التي تقدّم بواسطة المحادثات التفاعليّة في تعليم المهارات التواصليّة للغة العربيّة، إلّا أنّ توظيفها لا يخلو من صعوبات تقنيّة، وأخرى تعليميّة تواجهها وفق التعاملات الآتيّة:

1.7.2. **الصعوبات التقنيّة:** وتشمل:

أ- صعوبة فهم التراكيب اللغويّة المعقّدة: فالتراكيب النحويّة، والصرفيّة ذات التركيب المعقّد في اللغة العربيّة كالضمائر المتّصلة، والجمل الاسميّة والفعليّة، والتشكيل تكون من المهام الصعبة أمام أنظمة الذكاء الاصطناعي حين يطلب منه تحليل الجمل، وفهم السياق ضمن معالجة اللغة الطبيعيّة (NLP) بشكل دقيق.

ب- صعوبة تعرّف نطق اللهجات المتنوّعة: وهي واحدة من التحدّيات التي تواجه تقنيّات التعرّف على الأصوات العربيّة وتحديد النطق بدقّة، بوجود لهجات متعدّدة.

ت- التعامل مع الخطأ الإملائي والنحوي: قد يصعب في بعض الأحيان على الذكاء الاصطناعي التعامل مع الأخطاء الإملائيّة، أو النحويّة العربيّة خاصّة مع المستخدمين المبتدئين، فقد يؤدّي إلى تصحيحات غير دقيقة.

2.7.2. **الصعوبات التعليميّة:** وتشمل:

أ- الرغبة في التفاعل البشري الحقيقي: قد لا تتفاعل التقنيّات الذكيّة في حالات معيّنة كما لو يتفاعل الأشخاص في الواقع الذي قد يتطلّب استجابات عاطفيّة وتوجيهات شخصيّة، وقد لا يشعر المتعلّمون مع روبوتات المحادثة بنفس الشعور الحقيقي البشري.

ب- عدم شموليّة المضامين الثقافيّة: في بعض الأحيان تقدّم أنظمة المحادثات التفاعليّة مضامين تعليميّة ضيّقة لا تفسح المجال أمام المتعلّمين لتعرّف ثقافات الناطقين بالعربيّة بشكل كامل.

ت- التباين اللغوي بين المتعلّمين: تستلزم أنظمة الذكاء الاصطناعي التكيّف مع مستويات معرفيّة متنوّعة من المتعلّمين، وقد لا يتوفّر هذا المطلب، فقد يواجه بعض المستخدمين صعوبة في التفاعل مع المحتوى في حال كان المستوى اللغوي المقدّم لهم غير مناسب لمستواهم اللغوي.

1.8.2. نتائج البحث

أ- لمحادثات الذكاء الاصطناعي التفاعليّة؛ الأثر الفعّال في تنمية المهارات التواصليّة.

ب- إمكانيّة أن تستحدث المحادثات التفاعليّة أنماطاً تعليميّة مرنة عوضاً عن التقليديّة.

ت- لها القدرة على تجاوز بعض تحدّيات تعلّم اللغة العربيّة بآليّات ذكيّة.

2.8.2. توصيات وآفاق مستقبليّة

- لإيجاد مقاربة بين اللهجات العربيّة، والفصحى؛ لا بدّ من العمل على تطوير روبوتات ذكيّة تؤصّلها.
- لفهم التراكيب اللغويّة سياقيّاً في اللغة العربيّة؛ ضرورة استخدام تقنيّات تحليل اللغة الطبيعيّة (NLP).
- دمج تعلّم الصوت وتعرّف النطق معاً؛ لتنمية مهارتي التواصل (التحدّث، والاستماع).
- التشجيع على البحث في إمكانات الذكاء الاصطناعي في فهم الأنظمة اللغويّة.

3. الخاتمة

أبصرت العديد من العلوم؛ معالم مقوّماتها من القوِى الفاعلة للتكنولوجيا الحديثة المدعومة بالذكاء الاصطناعي كخطوة جوهريّة لتحسين أوضاعها العمليّة وتقديم وظائفها بما يرفع من نتاجاتها، ولا سيما المجال التعليمي الذي هو مبدأ العلم ومفتاحه وأولى به أن يتّخذ ما يُكفّئه من مقوّمات ترقّي آليّاته، وتجوّد أساليبه، فهو العقد الذي بين العلم والمتعلّم، لذا كان من توجهات هذا البحث النظر في ما تراه من تقنيّات مرتبطة بالذكاء الاصطناعي ولها قوة التغيير الإيجابي في تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها وخاصّة للناطقين بغيرها، إذ إنّها وجدت المحادثات التفاعليّة تقنيّة ذكيّة يمكن أن يكون لها الدور الأبرز في تحسين تحصيلات متعلّمي اللغة العربيّة لا سيما التواصليّة (الاستماع، والتحدّث) منها، عن طريق ما تنشئه من بيئات تعليميّة تتفاعل مع المتعلّمين بطرائق تمكّنهم من مواصلة تعلّمهم دون صعوبات

أو معيقات تعليميّة تعترضهم، فهي تمتلك أنظمة لها إمكانيّة الاتصاف بالتفاعل البشري، والتوصيف الذي يحاكي مقدّرات المتعلّمين، بما يعزّز ثقتهم بأنفسهم، ولكنّ هذا لا يجرّد التقنيّات الذكيّة من صعوبات تعليميّة تقف أمامها، فلم يهمل هذا البحث؛ جانب ما يتحدّاها، والنظر في معالجتها التي يمكن تسويتها بخوارزميّات الذكاء الاصطناعي، ودقّة تعرّف اللغة العربيّة، فسيبقى الأمل معقود بأن تتربّع الأدوات التفاعليّة على آليّات تعلّم اللغة العربيّة، إذا ما أُستثمرت التقنيّات الذكيّة بشكل صحيح، فسيحل النظام الذكي محلّ النظام التقليدي، الذي يمكنه تغيير معالم تعليم اللغات، وجعل اللغة العربيّة أكثر قرباً من متعلّميها في كل مكان.

المراجع والمصادر العربيّة

أحمد بن فهد السحيمي. "تصور مقترح لتوظيف الذكاء الاصطناعي في معالجة الاخطاء الإملائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى." *مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية وآدابها*، اكتوبر, 2024: 501 - 554.

أفراح العازمي. "القلق اللغوي لدى متعلّمي اللغة الإنجليزيّة كلغة ثانيّة من الناطقين باللغة العربيّة." *مجلّة الآداب جامعة القاهرة*، 2022: 82 - 98.

حسن يوسف، عبد العزيز طلبه عبد الحميد، و أمل السيد أحمد الطاهر. "تصميم بيئة تدريب تكيفية قائمة على تطبيقات جوجل التفاعلية وفاعليتها في تنمية مهارات استخدام نظام ابن الهيثم لإدارة شئون الطلاب لدى موظفي جامعة المنصورة." *مجلة دراسات ولبحوث التربية النوعية*، يناير, 2019: 348- 430.

حسن شحاتة، و مروان السمان. *المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. القاهرة: مكتبة الدار العربيّة للكاتب، 2012.

رشدي أحمد طعيمة. *تعليم العربيّة لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*. الرباط: منشورات المنظّمة الإسلاميّة للتربيّة والعلوم والثقافة – إيسيسكو، 1989.

سماهر أحمد حامد القرني، و أماني محمد عمران. "أثر الذكاء الاصطناعي المايكروبت (Microbit) في رفع الدافعية نحو تعلّم البرمجة لدى الطالبات في مقرر تقنيات التعليم بجامعة الملك عبد العزيز بجدة." *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 29 8, 2021: 58 – 76.

سيدي أحمد كبداني، و عبد القادر بادن. "أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية لضمان جودة التعليم – دراسة ميدانية." *دفاتر بوداكس*، 2021: 153 – 176.

شهاب أحمد حسن الجبوري، و إبراهيم أوزاي. "الابتكار في تصميم اختبارات اللغة العربيّة للمتعلّمين الجُدُد." *Dergisi Aydın Arapça Araştırmaları*، 2023: 55 – 106.

عادل مجبل المطيري. "الذكاء الاصطناعي مدخلاً لتطوير صناعة القرار التعليمي في وزارة التربية بدولة الكويت." *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس*، 2019: 573– 588.

عبد العزيز إبراهيم العصيلي. *أساسيّات تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى*. مكّة المكرّمة: مكتبة الملك فهد الوطنيّة، 1423 هـ.

عبد الناصر محمد عبدالحميد عبدالبر . "برنامج قائم على روبوتات الدردشة التفاعلية ورحلات بنک المعرفة المصري لتنمية بعض مهارات البحث التربوي وفعالية الذات الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية." *مجلة كلية التربيّة. بنها*، يناير, 2020: 347 - 418.

عبير إبراهيم عزي. "العوامل المؤثرة في تبني استخدام روبوت المحادثة Chatbots وأنظمة الذكاء الاصطناعي Artificial Intellegence وعلاقتها بإدارة العلاقات مع العميل." *المجلة المصرية لبحوث الرأي العام*، سبتمبر, 2021: 533 - 575.

علي محمود الأصمعي إسماعيل، و أسماء عبد اللطيف عبد الفتاح حمد. "الذكاء الاصطناعي وعلاقته باللغة العربية " التحديات والامكانيات"." *ICON-POSTALL : INTERNATIONAL CONFERENCE FOR POSTGRADUATE STUDENTS*، 2024: 451-463.

علياء زيد نايف المطيري. "أثر بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعليم الإلكتروني لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى." *مجلة المناهج وطرق التدريس*، يونيو, 2022: 145 - 176.

عمرو جمعة. *تقنيّات اللغة العربيّة الحاسوبيّة – معايير التقييم ورؤى التطوير*. الرياض، المملكة العربيّة السعوديّة: مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربيّة، 2016.

فاتن حسن الياجزي. "استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربيّة السعوديّة." *دراسات عربيّة في التربيّة وعلم النفس*، سبتمر, 2019: 259 - 282.

فايز جمعة النجار. *نظم المعلومات الإداريّة: منظور إداري*. عمّان الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع، 2010.

ليلى مقاتل، و هنيّة حسني. "الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التربوية لتطوير العملية التعليمية." *علوم الإنسان والمجتمع*، 2021: 109 - 127.

محمد عادل الرويني. *العربيّة للناطقين بغيرها في ضوء الإشكالات اللغويّة*. المنصورة – مصر: دار اللؤلؤة للنشر والتوزيع، 2021.

محمود كامل الناقة. *تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى : أسسه – مداخله – طرق تدريسه*. مكّة المكرّمة: جامعة أم القرى معهد اللغة العربيّة وحدة البحوث والمناهج، 1985.

مريم حمدان علي العنزي. "تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية وفاعليتها في تعليم اللغة العربية: المراجعة المنهجية للأدبيات." *العلوم التربوية*، يوليو, 2024: 467 - 498.

مصباح المنير. "تطبيق الذكاء الاصطناعي (AI) كالوسائل التعليميَّة في تعلّم اللغة العربيّة للطلَّاب الجامعي." *المؤتمر الدولي لطلّاب الدراسات العليا في تعليم اللغة العربيّة والآداب العربي واللسانيّات، قسم تعليم اللغة العربيّة للدراسات العليا، جامعة مالانج الحكوميّة، اندنوسيا*، نوفمبر, 2023.

مهريّة خليدة. "تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم الالكتروني (التعليم الرقمي)." *المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، 25 يناير, 2023: 313 - 334.

نوال بنت أحمد بن سعد الأحمدي، وآخرون. "فاعلية استخدام (Arduino) القائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات البرمجة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مقرر المهارات الرقمية." *العربية للتربية النوعية*، 31 اكتوبر, 2022: 345 - 388.

Kaynakça

Abdul-Kader, Sameera A, and John Woods. "Survey on Chatbot Design Techniques in Speech Conversation Systems." *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 7 2015: 72 - 80.

Fryer, Luke K, Kaori Nakao, and Andrew Thompson. "Chatbot learning partners: Connecting learning experiences, interest and competence." *Computers in Human Behavior*, April 2019: 279 - 289.

Sabet, Alireza Javadian, Isaac Alpizar Chacon, Jordan Barria Pineda, Peter Brusilovsky, and Sergey Sosnovsky. "Enriching Intelligent Textbooks with Interactivity: When Smart Content Allocation Goes Wrong." *CEUR Workshop Proceedings, volume 3192*, July 2022.

Aljohani, Bakheet , and Saja Albliwi. "Impact of Applying Artificial Intelligence on Decision-Making Quality: A. Descriptive Study in Saudi Arabian

Private Sector Organizations." *International Transaction Journal of Engineering, Management, & Applied Sciences & Technologies*, 2022: 1- 14.

Cioffi, Raffaele, Marta Travaglioni, Giuseppina Piscitelli, Antonella Petrillo, and Fabio De Felice. "Artificial Intelligence and Machine Learning Applications in Smart Production: Progress, Trends, and Directions." *Sustainability*, January 8, 2020: 2-12.

Darwin, Diyenti Rusdin, Nur Mukminatien, Nunung Suryati, Laksmi Ekaning, and Marzuki. "Critical thinking in the AI era: An exploration of EFL students' perceptions, benefits, and limitations." *Cogent Education*, 2024: 229 - 342.

Fitrianto, I, C E Setyawan, and M Saleh. "Utilizing Artificial Intelligence for Personalized Arabic Language Learning Plans." *Futuristic Teaching and Learning*, 2024: 132-142.

Gunawan, R, and M S Hidayatullah. "The Potential of Use Artificial Intelligence in Implementing Character Education in Arabic Language Subjects." *Asalibuna*, 2024: 39 - 51.

Lane, Hobson, Cole Howard, and Hannes Hapke. "Natural Language Processing in Action: Understanding, analyzing, and generating text with Python." *Manning Publications, USA*, March 2019: 544.

Liu, Yuanchao, Ming Liu, Xiaolong Wang, Limin Wang, and Jingjing Li. "PAL: A Chatterbot System for Answering Domain-specific Questions." *Proceedings of the 51st Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, 2013: 67 - 72.

Mohamed, Yuslina, Zainurrijal Abd Razak, Sulaiman Ismail, Mohamed Haji Ibrahim, Azura Wan Ahmad Wan, and Md Isa Zulkipli. "ChatGPT-AI Technology In Teaching Arabic For Specific Purposes From The Arabic Expert's Perspective." *Al-Qanatir Adherence to Community Standards*, 12 15, 2023.

Mohideen, H.L.M. "Exploring the Opportunities of Implementing Artificial Intelligence (AI) Technology for Teaching Arabic to Non-Native Speakers: A Theoretical Approach." *Digital Learning and Distance Education*, March 30, 2024: 760 - 767.

Mustofa, Amrin, Syailendra Sabdo Djati PS, and Suci Rafi Sari. "Use of AI artificial intelligence chatGPT for arabic language learning media." *Pendidikan Islam*, June 2024: 236 - 249.

Rubin, Victoria, and Yimin Chen. "Artificially intelligent conversational agents in libraries." *Library Hi Tech*, November 2010: 496 - 522.

Salam, M Y, S Fitri, and H Zulan. "Educational Technology Based on Artificial Intelligence in Supporting Distance Learning in Arabic Language Learning in Higher Education." *International of Lingua & Technology*, 2024: 134 - 145.

Sanchez, Montserrat Mateos, Amparo Casado Melo, Laura Sánchez Blanco, and Ana M. Fermoso García. "Chatbot, as Educational and Inclusive Tool for People with Intellectual Disabilities." *Sustainability*, 2022: 2 -14.

Seyidov, R. "Arabic Language Processing: Current Status And Future Prospects Of Artificial Intelligence." *History Politics Culture*, 2024: 224 - 240.

Tiwari, Amey, Rahul Talekar, and Prof.S.M. Patil. "College Information Chat Bot System." *International Journal of Engineering Research and General Science*, April 2017: 131 - 137.

Viktoriya, Olari, and Romeike Ralf. "Data-related Concepts for Artificial Intelligence Education in K-12." *Computers and Education Open*, 2024: 1-12.

Маркова , Екатерина Сергеевна, and К.М ПРОНИН. "Artificial intelligence: risks and threats." *Innovative Economics and Law*, 2022: 30 - 38.

Kıraat İlmi ve Arap Dili: Tarihsel ve Dilbilimsel Bir Yaklaşım[1]

Abdusalam ÇAHARBAĞLI[2]

ÖZ

Bu çalışma, Kur'ân-ı Kerîm'in farklı okuyuş biçimleri olan kıraatlerle Arap dili arasındaki karşılıklı ilişkiyi ele almaktadır. Kur'ân'ın hem lafız hem de anlam bakımından ilahi vahiy oluşu, onun doğru telaffuz edilmesini ve anlamının doğru kavranmasını gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda gelişen kıraat ve tecvid ilimleri, Kur'ân'ın çeşitli okuyuşlarını sistemli bir şekilde inceleyen ve muhafaza eden temel disiplinler olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle kıraat ilmi, kelimelerin telaffuz farklılıklarını esas alarak Arap dilinin sarf ve nahiv kurallarıyla yakından ilişki kurmuştur.

İlk dönem Müslümanlarının farklı lehçelerine kolaylık sağlama amacıyla gündeme gelen "yedi harf" meselesi etrafında şekillenen kıraat farklılıkları, zamanla Arap dilinin yapısıyla bütünleşmiş ve karşılıklı bir etkileşim doğurmuştur. Kıraat imamları, sahih bir okuyuşun temel şartlarından birinin Arap diline vukufiyet olduğunu ifade ederken; dil âlimleri de nahiv ve sarf kurallarını oluştururken kıraatlere başvurmuşlardır. Bu karşılıklı ilişki, iki ilim arasında metodolojik bir bağın olduğunu göstermektedir.

Makale, Ebû Abdillah b. Hâleveyh ve Ebu Ali el-Fârisi gibi her iki alanda da yetkin âlimlerin eserleri üzerinden bu bağı somutlaştırmaktadır. Sonuç olarak, Kur'ân'ın doğru okunması ve anlaşılması sürecinde kıraat ilmi ile Arap dili, birbirini tamamlayan ve destekleyen temel bilgi alanlarıdır. Bu bağlamda, her kıraat aliminin dil ilmine, her dilbilimcinin de kıraat ilmine vâkıf olması zaruridir.

Anahtar Kelimeler: *Arap Dili, Klasik İslami İlimler. Kur'ân Kıraatleri, Tecvid, Nahiv, Sarf, Yedi Harf.*

---

[1] Makale Geliş Tarihi/Received: 03.06.2025 / Makale Kabul Tarihi/Accepted: 22.12.2025

[2] İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı, abdusselam.caharbagli@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2514-5081

Qırā'āt Studies and The Arabic Language: A Historical and Linguistic Approach

ABSTRACT

This study examines the reciprocal relationship between the different modes of Qur'anic recitation qirāʾā and the Arabic language. As the Qur'an is a divine revelation both in wording and meaning, its accurate pronunciation and proper comprehension are essential. In this context, the sciences of tajwīd and qirāʾāt emerged as fundamental disciplines that systematically analyze and preserve the various methods of Qur'anic recitation. Particularly, the science of qirāʾāt focuses on phonetic variations at the lexical level and is inherently connected with the grammatical rules of the Arabic language, such as morphology ṣarf and syntax naḥw.

The variant readings, historically discussed under the concept of the "seven aḥruf," were initially intended to facilitate ease for different Arab tribes. Over time, these variants became deeply interwoven with the structure of the Arabic language, resulting in a mutual development between the two fields. Qirāʾāt scholars emphasized that a sound recitation requires proficiency in Arabic linguistics, while grammarians frequently relied on Qur'anic readings to establish syntactic and morphological rules. This interaction reveals a methodological interdependence between the two disciplines.

The paper substantiates this connection through the works of prominent scholars such as Abū ʿAbdillāh b. Khālawayh and Abū ʿAlī al-Fārisī, who were proficient in both fields. In conclusion, the science of qirāʾāt and the Arabic language are two complementary and mutually reinforcing disciplines in the preservation and correct understanding of the Qur'an. Therefore, every scholar of recitation must be well-versed in Arabic linguistics, just as every grammarian must be familiar with the qirāʾāt tradition.

Keywords: *Arabic Language, Classical Islamic Sciences, Qur'anic Recitations, Tajwīd, Naḥw, Ṣarf, Seven Aḥruf.*

Giriş

Kur'ân-ı Kerîm hem lafzî hem de manevî yönüyle İslâm ilimlerinin merkezinde yer alır. Bu kutsal metnin doğru anlaşılması ve aktarılması, tarih boyunca birçok ilim dalının doğmasına ve gelişmesine vesile olmuştur. Bu ilimlerden biri olan kıraat ilmi, Kur'ân'ın farklı rivayetlerle okunmasına imkân tanıyan bir sistem olarak hem Kur'ân ilimlerinin hem de dil ilimlerinin en özgün alanlarından birini teşkil eder. Zira kıraat farklılıkları yalnızca fonetik düzlemde değil, gramatikal ve semantik katmanlarda da kendini gösterir.

Kıraat ilmi**,** Kur'ân'ın yedi harf üzerine indirildiği yönündeki sahih hadisle temellendirilmiş ve sahabe döneminden itibaren çeşitli okuyuş biçimleriyle şekillenmiştir. Bu farklılıklar hem bölgesel lehçe ayrımlarını hem de dilin yapısal özelliklerini yansıtmaktadır. Nitekim kıraat imamlarının her biri, Arap dilinin farklı veçhelerini temsil eden okuyuşlar aktarmış; bu da Arapçanın klasik dönem içindeki lehçe çeşitliliğini belgeleyen önemli dilsel veriler ortaya koymuştur.[3]

Öte yandan Arap dili, özellikle de klasik dönem gramer anlayışı bağlamında, kıraat farklılıklarının meşruiyetini belirlemede bir ölçüt olarak kullanılmıştır. Dil âlimleri bazı kıraatleri muteber sayarken, bazılarını ise lugat veya nahiv kaidelerine aykırı bulmuşlardır. Bu durum, kıraatlerin yalnızca rivayet temelli değil, aynı zamanda dilsel kriterlerle de değerlendirilmiş olduğunu göstermektedir.[4] Dolayısıyla kıraat ilmi ile Arap dili arasında karşılıklı bir etkileşim ilişkisi vardır: Bir yandan Arap dili kıraatlerin anlaşılmasını kolaylaştırırken, diğer yandan kıraat farklılıkları Arapçanın tarihî gelişimi hakkında ipuçları sunar.

Bu makalede, kıraat ilmi ile Arap dili arasındaki bu çok katmanlı ilişki hem tarihsel hem de modern dilbilimsel bir bakış açısıyla ele

---

[3] İbnü'l-Cezerî, *en-Neşr fî'l-Kırâ'âti'l-Aşr*, thk. Ali Muhammed ed-Dabbâ' (Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1984), 1: 6–12.

[4] Zemahşerî, el-Keşşâf, thk. Adil Ahmed Abdülmevcûd – Ali Muhammed Muavvaz (Riyad: Mektebetü'l-Ubeykân, 1998), 1: 45.

alınacaktır. Kıraatlerin doğuş süreci, Arap lehçeleriyle ilişkisi, klasik dilcilerin bu okuyuşlara yaklaşımı ve kıraatlerin fonetik, morfolojik ve semantik boyutları incelenecek; böylece kıraatlerin yalnızca birer dini rivayet değil, aynı zamanda dilbilimsel veri kaynakları olduğu ortaya konulacaktır.

1. Kıraat İlminin Doğuşu ve Gelişimi

Kur'ân-ı Kerîm'in nüzûl süreci, Arap toplumunun sözlü kültür ortamında gerçekleşmiş ve bu bağlamda Kur'ân'ın ilk muhatapları, vahyi doğrudan Hz. Peygamber'den (sav) duyarak ezberlemişlerdir. Kur'ân'ın lafızlarının korunması ve çoğaltılması da bu sözlü gelenek çerçevesinde sürmüştür. Nitekim ilk dönemlerde yazılı mushaflardan çok, râvîlerin ezber yoluyla aktardıkları kıraatler ön plandaydı.[5]

Kıraat ilmi, Kur'ân'ın farklı lafızlarla okunabileceğini bildiren sahih hadislerle temellendirilmiştir. En meşhur rivayetlerden biri olan "*Kur'ân yedi harf üzerine indirilmiştir*"[6] hadisi, kıraat farklılıklarının meşruiyet zemini olmuştur. Bu farklılıklar, harf değişimi (tafzîl, takhfîf, ıdlâm, izhâr vb.), kelime farklılığı (fiil-isim dönüşümü, tekil-çoğul farkı vb.) ya da anlam düzeyindeki nüanslar şeklinde tezahür etmiştir.

Hz. Peygamber'den sonraki dönemde, sahâbîler Kur'ân'ı çeşitli bölgelere öğretmek üzere gönderilmiş ve bulundukları coğrafyalarda kendilerine ait kıraat usullerini yaygınlaştırmışlardır. Meselâ İbn Mes'ûd'un Kûfe'de, Übey b. Ka'b'ın Medine'de, Ebû Mûsâ el-Eş'arî'nin Basra'da öğrettiği kıraatler, zamanla o bölgenin baskın okuyuşu haline gelmiştir.[7]

---

[5] İbnü'l-Enbârî, *İdâhu'l-Vekf ve'l-İbtidâ*, thk. Muhyiddin Abdurrahman Ramadan (Dımaşk: Matbaatu'l-Câmiati's-Sûriyye, 1971), 12.

[6] Buhârî, *el-Câmiʿu's-Sahîh*, thk. Mustafa Dîb el-Buğâ (Beyrut: Dâr İbn Kesîr, 1987), "Fezâilu'l-Kur'ân", 7.

[7] İbn Ebî Dâvûd, *Kitâbu'l-Mesâhif*, thk. Arthur Jeffery (Kahire: Mektebetü'l-Hancî, 1936), 35.

Kıraat ilminin sistemleşmesi, hicrî II. asırda başlamış, hicrî IV. asırdan itibaren ise belirgin kurallarla şekillenmiştir. İmam Nâfi‘(ö. 169/785), İbn Kesîr (ö. 774/1373), Ebû Amr (ö. 154/771), İbn Âmir (ö. 118/736), Asım (ö. 1173/1760), ve Kisâî (ö. 189/805) gibi yedi meşhur kıraat imamı, Kur’ân’ın yedi farklı okuyuşunu temsil eden otoriteler olarak kabul edilmiştir. Daha sonra bu listeye Ebû Muhammed Halef b. Hişâm b. Sa‘leb (Tâlib) el-Esedî el-Bağdâdî el-Bezzâr (ö. 229/844) ve Ebû Ca‘fer Yezîd b. el-Ka‘kā‘ el-Mahzûmî el-Medenî (ö. 130/747-48) gibi üç kıraat imamı daha eklenerek ‘Aşere-i Kıraat kavramsallaşması doğmuştur.[8]

Kıraatler sadece rivayet zincirine dayanmakla kalmamış, aynı zamanda lugavî sağlamlık**,** nahvî uygunluk ve mushafa mutabakat gibi kriterlerle de sınanmıştır. Bu üç şartı taşıyan okuyuşlar, sahih kıraat olarak kabul edilmiştir.[9] Böylece kıraat ilmi, yalnızca hadis ve rivayet disiplini değil, aynı zamanda Arap dilinin gramatik ve fonolojik sistemine bağlı bir disiplin olarak da gelişmiştir.[10]

2. Arap Dili İle Kiraatler Arasindaki Etkileşim

2.1. Lehçeler ve Lugat Farklılıkları

Kur’ân’ın nazil olduğu dönemde Arap yarımadası, dil bakımından homojen bir yapı arz etmemekteydi. Her ne kadar Kureyş lehçesi dönemin en prestijli ağızlarından biri olarak öne çıksa da, Teym, Temîm, Ezd, Kinâne, Huzeyl, Asad, Kays, Hudeyl gibi çeşitli kabilelerin birbirinden farklı fonolojik, morfolojik ve lugavî özelliklere sahip lehçeleri bulunmaktaydı.[11] Bu çok sesli dil ortamı, Kur’ân’ın yedi harf üzere

[8] İbnü’l-Cezerî, *en-Neşr fî’l-Kırâ’âti’l-Aşr*, thk. Ali Muhammed ed-Dabbâ‘(Beyrut: Dârü’l-Kütübi’l-İlmiyye, 1984), 1: 8–10.

[9] Suyûtî, Celâlüddîn Abdurrahmân b. Ebî Bekr. *El-İtkân fî Ulûmi’l-Kur’ân*, thk. Mustafa Dîb el-Buğâ (Beyrut: Dârü’l-Fikr, 1987), 1: 164.

[10] Ferrâ, Yahyâ b. Ziyâd. *Meʿâni’l-Ḳurʾân*, thk. Ahmed Yûsuf en-Neccâr vd. (Beyrut: Âlemü’l-Kütüb, 1983), 1: 145; 2: 132.

[11] Sîbeveyh. *el-Kitâb*, thk. Abdüsselâm Muhammed Hârûn (Kahire: Mektebetü’l-Hâncî, 1982), 1: 50–55.

indirilmesiyle kendine alan bulmuş ve kıraat farklılıkları, bu lehçe çeşitliliğinin en somut göstergelerinden biri hâline gelmiştir.

Kıraatlerde görülen bazı farklar, doğrudan lehçeler arası farklılıklarla ilişkilidir. Örneğin "tettehirne" (تَطَّهَّرْنَ) ve **"**yattahhirne**"** (يَتَطَهَّرْنَ) gibi formlar arasındaki fark, fiilin yapı bakımından farklı kabile lehçelerinde nasıl çekimlendiğine dair bir örnek teşkil eder.[12] Aynı şekilde bazı kabilelerin cer ve nasb edatlarında yaptığı değişiklikler, kıraatlerdeki i'rab farklılıklarının temelini oluşturur.

Yine "ma'ûn" (الْمَاعُونَ) kelimesinin farklı kıraatlerde anlam alanının genişletilmesi, bazı kabilelerde bu kelimenin kullanıldığı anlam sahasıyla ilişkilidir.[13] Kıraat farklılıkları sadece ses düzeyinde değil, anlam alanında da bu lehçesel farklılıkları taşır.

Dilciler, kıraatlerin Arap lehçeleriyle olan ilişkisini açıklarken, bu farklılıkların rivayetle sabit olması kadar lugavî bakımdan makul olmasına da dikkat etmişlerdir. Sîbeveyh, Halîl b. Ahmed ve daha sonra Zemahşerî gibi dil âlimleri, kıraatlerde yer alan bazı ifadeleri lehçelere nispetle meşrulaştırmış veya reddetmiştir.[14] Bu, kıraat ilminin dil bilimleriyle doğrudan iç içe geçtiğini ve Arap dili olmaksızın tam anlamıyla kavranamayacağını göstermektedir.

Kıraatlerdeki lehçesel çeşitlilik, Kur'ân'ın evrensel mesajını farklı kabilelerin anlam dünyasına uygun biçimde ulaştırma amacı taşıdığı gibi, Arap dilinin tarihî fonolojisi ve morfolojisi açısından da paha biçilmez bir veri kaynağı sunmaktadır.

---

[12] Taberî, Muhammed b. Cerîr. *Câmi'u'l-Beyân*, thk. Ahmed Muhammed Şâkir (Kahire: Dârü'l-Ma'ârif, 2000), 1: 335.

[13] Râgıb el-İsfahânî. *el-Müfredât fî Garîbi'l-Kur'ân*, thk. Safvân Adnân Dâvûdî (Dımaşk: Dârü'l-Kalem, 2009), "ma'ûn" md.

[14] Zemahşerî, *el-Keşşâf*, thk. Adil Ahmed Abdülmevcûd – Ali Muhammed Muavvaz (Riyad: Mektebetü'l-Ubeykân, 1998), 1: 38;.

2.2. Nahiv ve Sarf Açısından Kıraatler

Kıraatlerde görülen farklılıklar sadece ses ve lehçe düzeyinde kalmaz; aynı zamanda nahiv ve sarf açısından da dikkat çekici bir çeşitlilik arz eder. Bu farklılıklar, kimi zaman cümle içindeki i‘rab durumlarına, kimi zaman da fiil çekimlerine, zamir kullanımlarına ve isimlerin çoğul formlarına yansımaktadır. Bu bağlamda kıraatler, Arap dilinin sentaktik ve morfolojik sınırlarını belirlemede eşsiz bir veri tabanı sunar.

Mesela Bakara suresinde geçen "لَا يَنَالُ عَهْدِي الظَّالِمِينَ"[15] ifadesinde, “el-zâlimîn” kelimesi mef‘ûl konumundadır. Ancak bazı kıraatlerde bu kelimenin “el-zâlimûne” şeklinde raf‘ okunması, nahiv açısından fail olma ihtimaliyle ilişkilendirilmiştir. [16] Bu tür örnekler, anlamı doğrudan etkileyebilen i‘rab farklılıklarının kıraatler aracılığıyla nasıl şekillendiğini göstermektedir.

Benzer şekilde sarfî açıdan da kıraatler dikkat çekici varyasyonlar içerir. Örneğin Yusuf suresinde geçen “وَاسْتَبَقَا الْبَابَ”[17] ifadesinde “istabeqā” fiili çift özneyle gelmiştir. Ancak bazı kıraatlerde “istabqā” şeklinde farklı bir formda yer alması, fiilin türev yapısı ve çatısı açısından sarfî incelemeye konu olmuştur.[18]

Ayrıca fiil kipleri ve zamir çekimleri de kıraatlerde çeşitlilik göstermektedir. Meselâ “naktulhuهُ نَقْتُلْ ” yerine “yuqtal” (يُقْتَلُ) gibi farklı yapıların kullanılması hem anlam hem de cümle içi işlev bakımından farklı dilsel yorumlara yol açar.[19]

---

[15] Bakara 2/124.

[16] Sîbeveyh, *el-Kitâb*, thk. Abdüsselâm Muhammed Hârûn (Kahire: Mektebetü’l-Hâncî, 1982), 2: 77.

[17] Yusuf 12/25.

[18] Taberî, Muhammed b. Cerîr. *Câmi‘u’l-Beyân*, thk. Ahmed Muhammed Şâkir (Kahire: Dârü’l-Ma‘ârif, 2000), 13: 88.

[19] İbn Âşûr, Muhammed et-Tâhir. *et-Tahrîr ve’t-Tenvîr* (Tunus: ed-Dârü’t-Tûnisiyye li’n-Neşr, 1984), 6: 144.

Klasik Arap dilcileri, kıraatlerdeki nahvî-sarfî çeşitliliği değerlendirirken, çoğu zaman bu farklılıkları Arap gramer sistemine uygunluk açısından sınıflandırmışlardır. Nahivciler, bazı kıraatlerin Arap dilinde nadir ama caiz olduğunu belirtmiş; bazılarını ise garip, hatta merdûd saymışlardır.[20] Bu da kıraatlerin dilin kuralları içinde nasıl işlediğini ve kıraat ilminin dil bilimleriyle ne denli iç içe olduğunu ortaya koyar.

Sonuç olarak, kıraatlerdeki nahiv ve sarf farklılıkları, sadece tecvidle sınırlı bir mesele olmayıp; Arap dilinin işleyiş mekanizmasına dair tarihî ve teorik bilgi sunan önemli göstergelerdir.

2.3. Belâgat ve Mânâ Farklılıkları

Kıraatlerdeki farklılıklar yalnızca ses, yapı veya gramer düzleminde değil, aynı zamanda mânâ ve belâgat düzeyinde de çeşitlilik arz etmektedir. Bu çeşitlilik, Kur'ân'ın edebî mucizeliğini ve çok katmanlı anlam yapısını besleyen temel kaynaklardan biri olmuştur. Nitekim farklı kıraatler, aynı ayetin farklı yönlerini öne çıkararak Kur'ân'daki mesaj zenginliğini gözler önüne serer.[21]

Örneğin Fâtiha Sûresi'ndeki "Mâliki yevmi'd-dîn" (مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ)[22] ifadesi, bazı kıraatlerde "Meliki yevmi'd-dîn" (din gününün hükümranı) şeklinde okunmuştur.[23] "Mâlik" lafzı daha çok mülkiyet ve sahiplik anlamına gelirken, "Melik" kelimesi yönetsel otorite ve mutlak egemenlik çağrışımı taşır. Bu iki kıraat hem anlam hem de ifade düzeyinde Kur'ân'ın içerdiği ilâhî tasarrufun farklı boyutlarını yansıtır.

Benzer şekilde Âl-i İmrân da geçen "kethîrun min en-nebiyyîne, كَثِيرٌ مِنَ النَّبِيِّينَ"[24] kıraati ile "kethîrun min en-nebiyyîne" arasındaki fark,

[20] Suyûtî, *el-İtkân*, I, 167; Sîbeveyh, *el-Kitâb*, II, 190.

[21] Kurtubî, Muhammed b. Ahmed. *el-Câmi' li-Ahkâmi'l-Kur'ân*, thk. Ahmed el-Berdûnî – İbrahim Atfîş (Kahire: Dârü'l-Kütübi'l-Mısriyye, 1964), 1: 116.

[22] Fâtiha Sûresi, 1/4.

[23] Taberî, *Câmi'u'l-Beyân*, I, 43.

[24] Âl-i İmrân 3/146.

mânânın fail ile mef'ûl arasında gidip gelmesine neden olur.[25] Bu farklılıklar hem anlam yönlendirmesi hem de belâgat açısından önemli sonuçlar doğurur.

Bazı kıraat farkları ise anlamın inceliklerine işaret eder. Tâhâ suresinde geçen "lâ te'huz bi lihyetî ve lâ bi re'sî"[26] (لا تأخذ بلحيتي ولا برأسي) ayetinde "bi" edatının tekrar edilmesi, bazı kıraatlerde hazfedilmiş olarak yer alır.[27] Edatın tekrar edilmesi, belâgat açısından vurgu oluştururken, hazfi ise ifadenin akıcılığına katkı sunar. Her iki tercih de Arap belâgatında kabul gören ve farklı amaçlara hizmet eden söylem biçimleridir.

Dilciler ve belâgatçılar, kıraatlerin bu anlam katmanlarını incelerken, lafzî çeşitliliğin aynı zamanda Kur'ân'ın i'câzî yönüne hizmet ettiğini ifade etmişlerdir. Bezzâzî ve Zemahşerî gibi müfessirler, kıraat farklılıklarının tefsirî açılımlara zemin sunduğunu ve her bir okuyuşun ayrı bir mana derinliği sunduğunu belirtmişlerdir.[28]

Sonuç olarak kıraatler, sadece telaffuz ve gramerle sınırlı değil, aynı zamanda Arap dilinin retorik gücünü yansıtan ve Kur'ân'ın mânâ zenginliğini besleyen temel kaynaklardandır. Bu yönüyle kıraat ilmi, Arap belâgatıyla iç içe geçmiş bir yorum alanı olarak karşımıza çıkar.[29]

3. Tarihsel Süreçte Arap Dilcilerinin Kıraatlere Yaklaşımı

Arap dili tarihi boyunca, özellikle klasik dönem dilcileri için Kur'ân kıraatleri, yalnızca kutsal bir rivayet zinciri değil, aynı zamanda dilsel bir otorite ve norm kaynağı olarak görülmüştür. Erken dönem nahiv ve lugat âlimleri, kıraatlerde karşılaşılan lafızların Arapçanın saf ve fasih

---

[25] Zemahşerî, *el-Keşşâf,* I, 396.

[26] Tâhâ 20/94.

[27] İbn Âşûr, *et-Tahrîr ve't-Tenvîr,* XVI, 118.

[28] Bezzâzî, Ahmed b. Ali. *Menârü'l-Hudâ fî Beyâni'l-Vukûf ve'l-İbtidâ*, thk. Muhammed Sâlih el-Mücâvir (Kahire: Mektebetu'l-Külliyyâti'l-Ezheriyye, 1987), 75.

[29] İsmail Güler, "İbn Hâleveyh'in Gramer Açısından Tartışmalı Kur'ân Kıraatlarına Yaklaşımı", *Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, IX (2000), 401-408.

örnekleri olduğuna inanmış; bu sebeple kıraatleri, dilin kurallarını belirlemede temel referanslar arasında değerlendirmişlerdir[1]. Özellikle Basra ve Kûfe dil ekolleri, kıraatleri gramatik tartışmalarında sıkça delil olarak kullanmış ve nahiv kaidelerinin inşasında onlardan istifade etmiştir[2].

Sîbeveyh, el-Kitâb adlı eserinde kıraatlerden örnekler vererek Arap dilinin i'rab, fiil çekimleri ve cümle yapısı konularında sistematik açıklamalar sunmuş; bu örneklerin pek çoğu, kıraatlerdeki dilsel varyasyonlar üzerinden şekillenmiştir[3]. Aynı şekilde Halîl b. Ahmed ve el-Kisâî gibi dilciler de kıraatleri, Arapçanın kabilevi lehçe farklılıklarını ve fonetik zenginliklerini anlama noktasında birinci elden malzeme olarak görmüşlerdir.[30]

Ancak zamanla kıraatlere yönelik yaklaşım, yalnızca kabullenici bir zeminde kalmamış; eleştirel ve seçici bir tavır da gelişmeye başlamıştır. Nahiv ve lugat âlimleri, bazı kıraatleri nahiv kaidelerine uygunluk açısından tartışmış, dilin genel ölçülerine ve kaidelerine aykırı görülen kıraatleri eleştiriye tâbi tutmuşlardır.[31] Özellikle zayıf kıraatler (şâz kıraatler) kategorisine giren bazı okuma biçimleri, sened zinciri ne kadar sağlam olursa olsun, dilsel tutarsızlık nedeniyle reddedilmiş ya da marjinalize edilmiştir.

Dilcilerin kıraatlere yaklaşımındaki bu seçicilik, dilsel normların nasıl oluştuğuna dair önemli bir gösterge sunar. Kur'ân kıraatleri, bir yandan Arapçanın canlı ve zengin bir tezahürü olarak kabul edilirken, diğer yandan dilcilerin ilmî ölçütleri çerçevesinde kritik edilmiştir[7]. Bu durum, hem Kur'ân metninin lafzî çeşitliliği ile dil kuralları arasındaki hassas dengeyi, hem de Arap dilciliğinin metodolojik derinliğini gözler önüne sermektedir.

[30] Sîbeveyh, *el-Kitâb*, nşr. Abdüsselâm Harûn, Mısır: Dârü'l-Maârif, 1988, c. 1, s. 30-35.

[31] Al-Nassir, Ayyad, *Sibawayh the Phonologist*, Kegan Paul International, 1993, s. 78-80.

Öte yandan, tefsir ve belâgat âlimleri, kıraatlerdeki mânâ çeşitliliğine odaklanmış ve bu varyantlar üzerinden zengin yorumlar geliştirmişlerdir. Müfessirler, farklı kıraatlerin sunduğu anlam katmanlarını tefsirlerde genişleterek, Kur'ân'ın çok boyutlu anlam dünyasına ışık tutmuşlardır.[32]

Sonuç olarak, tarihsel süreçte Arap dilcilerinin kıraatlere yaklaşımı, yalnızca bir rivayet aktarımı meselesi değil, aynı zamanda ilmî eleştiri, metodolojik titizlik ve dilsel analiz süreci olarak şekillenmiş; bu süreç, Arap dil ilimlerinin gelişiminde belirleyici bir rol oynamıştır.

3.1. Kıraatler ve Dil Otoritesi

İlk dönem Arap dilcileri, Kur'ân kıraatlerini sadece dinî metin okumaları olarak değil, aynı zamanda dilsel birer "hüccet" (delil) olarak değerlendirmişlerdir. Nahiv ve sarf kurallarının ispatında kıraatleri birincil kaynaklar arasında gören bu yaklaşım, dönemin dil anlayışının hem metinsel hem de toplumsal meşruiyet temellerine ışık tutar.[33]

Örneğin, Sîbeveyh, el-Kisâî ve Halîl b. Ahmed gibi erken dönem dil otoriteleri, kıraatlerdeki dilsel varyasyonları titizlikle analiz etmiş ve bu varyasyonların Arap kabilelerinden muteber rivayetlerle aktarıldığı sürece geçerli kabul edilebileceğini savunmuşlardır[34]. Burada dikkat çekici nokta, kıraatlerin yalnızca norm belirleyici (yani kural koyucu) değil, aynı zamanda istisnaları ve farklılıkları açıklayıcı bir işleve de sahip olduğunun kabul edilmesidir. Başka bir deyişle, bir dil kuralının genel geçerliği sorgulandığında, kıraatlerde yer alan istisnai örnekler bu kuralın

[32] Ibn Cüzey, *et-Teshîl li Ulûmi't-Tenzîl*, Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2000, c. 1, s. 14.

[33] Versteegh, Kees, The Arabic Language, Edinburgh: Edinburgh University Press, 1997, s. 45-47.

[34] Carter, Michael G., Sibawayhi**,** London: I.B. Tauris, 2004, s. 88-91.

sınırlarını genişletme veya yeniden tanımlama yönünde kullanılabilmiştir.[35]

Bu yaklaşım hem Arap dilinin tarihî esnekliğini hem de kıraatlerin dil içindeki otorite konumunu anlamak açısından önemli ipuçları sunar. Bu noktada birkaç öneri geliştirilebilir:

- Teorik bağlamda**:** Kıraatlerin nahiv ve sarf kuramlarına etkisi yalnızca örneklem düzeyinde kalmamış, aynı zamanda kuramsal açıklamalara da yön vermiştir. Modern dilbilimsel teoriler açısından bu etkileşim, metin temelli dil otoritesi anlayışıyla karşılaştırmalı olarak analiz edilebilir.
- Sosyodilbilimsel bağlamda: Kıraatlerin kabile kökenli varyasyonlar üzerinden muteber sayılması, dilsel otoritenin yalnızca metinlere değil, aynı zamanda toplumsal meşruiyete dayandığını göstermektedir. Bu noktada, Arap yarımadasındaki kabile yapısının dil üzerindeki etkisi daha ayrıntılı incelenebilir.
- Pedagojik bağlamda: Kıraatlerin dil öğretimindeki rolü, klasik dönemden günümüze nasıl değişmiştir? Bugün nahiv veya sarf öğretiminde kıraatlere ne derece başvurulmaktadır? Bu sorular, klasik otoritenin modern pedagojik pratiklere etkisini sorgulamak için bir çerçeve sunar.

3.2. Kıraatlerin Tasnifi ve Eleştirisi

Kur'ân kıraatleri, tarihsel süreç içinde sadece rivayet aktarımları olarak kalmamış; aynı zamanda belirli sınıflandırmalara tabi tutulmuştur. Genel anlamda kıraatler, meşhur, şâz ve müterâdif kategorilerine ayrılmıştır. Bu tasnif hem rivayet zincirinin sağlamlığına hem de dilsel ve fıkhî anlamdaki kabulüne dayanır. Özellikle şâz kıraatler hem dilciler hem

[35] Süyûtî, Celâlüddîn. *El-İktirâh fî Usûli'n-Nahv*. Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1989, s. 55-58.

müfessirler hem de fıkıh âlimleri tarafından daha eleştirel bir gözle incelenmiştir.[36]

Nahivciler ve lugat âlimleri, şâz kıraatleri dil kuralları ve kıyas prensipleri açısından tartışmaya açmışlardır. Şayet bir kıraat, Arap dilinin genel gramer yapısına veya bilinen lugavî kurallarına aykırılık arz ediyorsa, nahivciler bu kıraatleri zayıf kabul etmiş, hatta bazı durumlarda tamamen reddetmişlerdir.[37] Bu yaklaşım, sadece metnin rivayet boyutunu değil, aynı zamanda dilsel tutarlılığını da merkeze alan bir inceleme anlayışını ortaya koymuştur.

Örneğin, Cürcânî (ö. 816/1413) ve Ebû Hayyân el-Endelüsî (ö. 745/1344) gibi müfessir-nahivciler, kıraatlerin kabulü ve yorumlanması konusunda çift yönlü bir kriter benimsemişlerdir. Onlara göre bir kıraat ancak hem sahih bir rivayet zinciriyle (sened) ulaşmalı hem de Arap dilinin genel kurallarıyla uyumlu olmalıdır.[38] Bu ikili ölçüt, rivayet açısından güçlü olan ancak dilsel açıdan aykırı sayılan kıraatlerin kullanımını sınırlamış ve metnin tefsirinde, dilsel anlamda en güçlü okunuşların merkeze alınmasına yol açmıştır.

Ayrıca, nahivciler ve lugat âlimleri şâz kıraatleri sadece reddetmekle kalmamış, bunlardan dilsel ve edebî tahlillerde birer istisna veya ilginç örnek olarak da yararlanmışlardır.[39] Yani şâz kıraatler, her zaman mutlak olarak reddedilmemiş; bazen kural dışı unsurları açıklamak, bazen de dildeki zenginliği ve çeşitliliği göstermek amacıyla kullanılmıştır.

---

[36] Abdülhâdî el-Fazlî, *el-Ḳırâʾâtü'l-Ḳurʾâniyye*, Beyrut 1985, 27 vd., 94, 113 vd.

[37] Owens, Jonathan. *Arapçanın Dilsel Tarihi*. Oxford: Oxford University Press, 2006, s. 149-152.

[38] Ebû Hayyân el-Endelüsî. *El-Bahru'l-Muhît*. Beyrut: Dârü'l-Fikr, 1993, c. 1, s. 45-48.

[39] Süyûtî, Celâlüddîn. *El-İktirâh fî Usûli'n-Nahv*. Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1989, s. 55-58.

Bu çerçevede şu öneriler geliştirilebilir:

- Tarihî bağlamda: Kıraat tasniflerinin oluşum süreci, erken dönemden itibaren rivayetlerin hangi kriterlerle değerlendirildiğine ışık tutar. Bu sürecin detaylı incelenmesi, Arap dil ilimlerinin metodolojik gelişimini anlamak açısından önemlidir.
- Dilbilimsel bağlamda: Şâz kıraatlerin dil kurallarına aykırılığı konusu, modern linguistik perspektiften yeniden değerlendirilebilir. Hangi varyasyonların sistematik, hangilerinin gerçekten istisna olduğu dilbilimsel araçlarla tespit edilebilir.
- Tefsirî bağlamda: Müfessirlerin kıraat tercihlerinde dilsel uygunluk ve rivayet güvenilirliği arasındaki dengeyi nasıl kurdukları, özellikle Cürcânî ve Ebû Hayyân gibi figürler üzerinden örneklendirilebilir. Bu, kıraatlerin sadece dil değil, anlam ve yorum katmanlarına etkisini de tartışmaya açar.[40]

3.3. Nahiv Ekolleri ve Kıraatlere Yaklaşım

Nahiv ilminin klasik dönemdeki iki büyük merkezi olan Basra ve Kûfe ekolleri, Arap dili meselelerine yaklaşımlarında belirgin yöntemsel farklar sergilemişlerdir. Bu farklılıklar yalnızca dil kuralları ve teorik yaklaşımlarda değil, aynı zamanda kıraatlerin değerlendirilmesi ve kabul edilmesi konularında da kendini göstermiştir.

Basra ekolü, dil analizinde kıyas ve mantıkî düzenlemelere önem veren, dilde kuralların ve genellemelerin peşine düşen bir yaklaşıma sahipti. Bu ekole göre dilde istisnalar, genellemelere zarar verebileceği için oldukça sınırlı tutulmalıydı. Dolayısıyla, kıraatler arasındaki farklılıklar da kıyas prensipleri çerçevesinde değerlendirilmiş ve kurallar dışında kalan okuyuşlar çoğunlukla zayıf veya geçersiz sayılmıştır.[41]

[40] Al-Azami, Muhammed Mustafa. *Kur'ân Metninin Tarihi*. Leicester: UK Islamic Academy, 2003, s. 220-225.

[41] Carter, Michael G. *Sîbeveyh: Arap Gramerinin Kurucusu*. Çev. Mehmet Özdemir. İstanbul: İnsan Yayınları, 2013.

Sîbeveyh ve Halîl b. Ahmed gibi Basralı âlimler, nahiv kurallarının şekillendirilmesinde kıyas yöntemini temel almışlardır.[42]

Kûfe ekolü ise, dilde semâî (rivayet temelli, duyulmuş) delillerin ve özellikle şiir, atasözleri ve kıraatler gibi örneklerin birincil önem taşıdığını savunmuştur. Kûfelilere göre bir dil unsurunun meşruiyeti, onun ne kadar yaygın olduğundan ziyade muteber kaynaklardan rivayet edilip edilmediğine bağlıdır. Bu nedenle Kûfeliler, Basralıların kıyas dışı kabul ettiği bazı kıraatleri, sahih rivayet zincirlerine sahip oldukları sürece geçerli görmüşlerdir. Özellikle el-Kisâî, Kûfe ekolünün önde gelen temsilcisi olarak, kıraatlerdeki rivayet temelli yaklaşıma katkıda bulunmuştur[43].

Bu yöntemsel ayrım, kıraatlerdeki bazı tartışmalı okuyuşların kabul veya reddinde belirleyici bir rol oynamıştır. Mesela, Kûfeliler, dil kurallarına aykırı gibi görünen, ancak güvenilir rivayet zincirleriyle aktarılan bazı kıraatleri meşru kabul ederken; Basralılar, bu tür okuyuşları kıyas prensipleri açısından zayıf veya hatalı görmüşlerdir. Bu durum, nahiv ekolleri arasındaki teorik farkların somut metin analizlerine ve Kur'ân kıraatlerinin dilsel ve tefsirî yorumlarına kadar yansıdığını göstermektedir.

Bu bağlamda dikkat çekici olan, her iki ekolün de Arap dili mirasına katkıda bulunmuş ve nahiv kurallarının oluşum sürecinde kıraatleri tartışma zeminine çekmiş olmalarıdır. Sonuçta, Basra ve Kûfe ekolleri arasındaki bu yaklaşım farkı, yalnızca dil kuramında değil, Kur'ân metninin dilsel ve tefsirî yorumlarında da etkili olmuş; sonraki yüzyıllarda dil tartışmalarına metodolojik bir temel sağlamıştır[44].

---

[42] Gilliot, Claude. "Tefsir ve Dilbilim: es-Serhâsî (ö. 427/1035) Örneği". *Arabica* 44/4 (1997), 511-530.

[43] Suyûtî, Celâlüddîn. *El-İktirâh fî Usûli'n-Nahv*. Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1989.

[44] Versteegh, Kees. *Arap Dili Tarihi*. Çev. Şükrü Akalın. Ankara: TDK Yayınları, 2002.

3.4. Dilciler ve Tefsir Geleneği Bağlamında Kıraatler

Klasik müfessirlerin önemli bir kısmı aynı zamanda nahiv ve lugat âlimi oldukları için, kıraatleri yalnızca gramatik bir mesele olarak değil, aynı zamanda tefsirî bir araç olarak da değerlendirmişlerdir.[45] Özellikle Zemahşerî, İbn Âşûr ve Fahreddîn er-Râzî gibi isimler, kıraatlerin farklı okuyuş biçimlerinin metin anlamını nasıl etkilediğine dair kapsamlı analizler sunmuşlardır. [46] Bu müfessirler, kıraatlerin yalnızca lafız düzeyindeki varyasyonlarına değil, aynı zamanda anlam dünyasına ve yoruma olan katkılarına da dikkat çekmişlerdir.

Mesela, Zemahşerî, *el-Keşşâf* adlı tefsirinde kıraatler üzerinden yaptığı yorumlarda nahiv ve belâgat kurallarını bir araya getirerek hem gramatik hem estetik boyutları vurgulamıştır.[47] İbn Âşûr, *et-Tahrîr ve't-Tenvîr* adlı eserinde farklı kıraatlerin tefsire etkisini modern anlamda eleştirel bir gözle inceleyerek, her okuyuşun anlam üretme potansiyelini tartışmıştır.[48] Râzî ise *Mefâtîhu'l-Ğayb* tefsirinde, kıraatleri hem rivayet hem akıl süzgecinden geçirerek, onların dilsel dayanakları kadar anlam zenginliklerini de irdelemiştir.[49]

Böylece kıraat ilmi, yalnızca dilin kurallarını belirleyen bir referans olmaktan çıkarak, anlamın, yorumun ve tefsirin de merkezinde yer alan çok katmanlı bir bilgi alanı hâline gelmiştir. Bu durum, klasik İslâm bilim

[45] Rippin, Andrew. *Kuran'ın Tefsiri ve Tefsir Geleneği*. Çev. Hasan Karaca. İstanbul: İnsan Yayınları, 2014, s. 110-115.

[46] Ayoub, Mahmoud M. *Kur'ân'ın Tefsirinde Anlam*. Çev. Mehmet Akif Koç. İstanbul: Ankara Okulu Yayınları, 2008, s. 95-100.

[47] Zemahşerî, Mahmud b. Ömer. *El-Keşşâf*. Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1995, c. 1, s. 25-30.

[48] Fahreddîn er-Râzî. *Mefâtîhu'l-Ğayb*. Beyrut: Dârü'l-Fikr, 1981, c. 1, s. 50-55.

[49] İbn Âşûr, Muhammed Tahir. *Et-Tahrîr ve't-Tenvîr*. Tunus: ed-Dârü't-Tûnisiyye li'n-Neşr, 1984, c. 1, s. 40-45.

geleneğinde dil ilimlerinin tefsirle iç içe geçtiğini ve kıraatlerin bu iç içelikte kritik bir rol oynadığını ortaya koyar.[50]

4. Kıraatlerin Arap Dilinin Gelişimine Katkisi

Kur'ân kıraatleri, Arap dili açısından yalnızca kutsal bir metnin doğru okunmasını sağlayan gelenekler bütünü değildir; aynı zamanda Arapçanın tarihî gelişimini etkileyen, onu şekillendiren ve dil ilimlerine geniş bir malzeme sunan önemli bir yapıdadır. Kıraatler, hem dilin normatif yapısının — yani nahiv, sarf ve lehçe unsurlarının — tespitinde hem de anlam dünyasının genişletilmesinde etkili olmuşlardır.

Özellikle farklı kıraatlerin ortaya koyduğu lehçe varyasyonları, dilcilerin Arap kabilelerinin söyleyiş farklılıklarını belgelemelerine ve bu varyasyonları dil kurallarına dâhil etmelerine imkân tanımıştır. Mesela Basra ekolünden Sîbeveyh, kıraatlerde geçen nadir gramatik yapıları inceleyerek Arapça nahiv teorisinin şekillenmesine katkı sağlamış, Kûfe ekolünden el-Kisâî ise kıraatlerdeki ses değişimlerini sarf ilminde birer delil olarak kullanmıştır.[51]

Bunun yanında, kıraatler sadece dil kuralları için değil, anlam katmanlarının zenginleşmesi için de önemli bir kaynak olmuştur. Aynı ayetin farklı kıraatlerde farklı anlamlara kapı aralaması, müfessirlerin ve dilcilerin hem semantik hem pragmatik çözümlemeler yapmasına neden olmuştur. Bu durum, Arapçanın esneklik ve zenginliğini artırmış; kıraatleri, Arap dilinin canlı ve gelişen bir varlık olarak algılanmasına katkıda bulunmuştur.

---

[50] Reynolds, Gabriel Said. *Kur'ân ve Tefsir Tarihi*. Çev. İbrahim Halil Üçer. İstanbul: İz Yayıncılık, 2015, s. 220-225.

[51] Celâlüddîn es-Süyûtî, *el-İktirâh fî Usûli'n-Nahv*, Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1989, s. 60-65.

4.1. Kıraatlerin Nahiv İlminin Doğuşuna Katkısı

Nahiv ilmi, İslâmî ilimlerin erken dönemlerinde Kur'ân metninin doğru anlaşılması ve doğru okunması ihtiyacına dayalı olarak ortaya çıkmıştır.[52] Çünkü Kur'ân, sadece bir ibadet metni değil, aynı zamanda Arap dilinin en güçlü otoritesidir ve onda yer alan ifadeler hem dini hem de dilsel açıdan titizlikle incelenmiştir.[53]

Kur'ân metninde yer alan farklı kıraatlerde karşılaşılan i'rab (kelimelerin cümle içindeki gramatik durumları) çeşitlilikleri, nahiv kurallarının tesisinde önemli bir veri kaynağı olmuştur. Mesela bir kıraatte fail konumunda olan bir kelimenin başka bir kıraatte mef'ûl (nesne) konumunda kullanılması, nahiv âlimlerinin bu yapıların gramer açısından gerekçelerini sorgulamalarına yol açmıştır.[54]

Öncü nahiv âlimlerinden Sîbeveyh, el-Kisâî ve Halîl b. Ahmed gibi isimler, kıraatlerdeki farklılıkları sadece birer rivayet olarak görmekle kalmamış; bunlardan yola çıkarak Arap dilindeki irabî ihtimalleri sınıflandırmış ve nahiv kurallarını sistemleştirmişlerdir. Örneğin, Sîbeveyh'in *el-Kitâb* adlı eseri, kıraatlerden örneklerle doludur ve burada geçen farklı fiil çekimleri, isim tamlamaları, mebnî ve mu'rab kelime yapıları gibi unsurlar, onun nahiv teorisinin kıraatler olmadan eksik kalacağını açıkça gösterir.[55]

Ayrıca kıraatler, nahiv ilminin sadece normatif (kuralcı) yönünü değil, istisnalar ve şaz (nadir) yapıların incelenmesini de teşvik etmiştir. Kimi zaman bir kıraatin kabul edilmesi ya da reddi, sadece rivayet zincirine değil, aynı zamanda o ifadenin nahiv kaidelerine uygun olup olmamasına göre değerlendirilmiştir. Mesela Basralı dilciler, kıyasa aykırı

---

[52] Kees Versteegh, *Arap Dili Tarihi*, çev. Şükrü Akalın, Ankara: TDK Yayınları, 2002, s. 90-95.

[53] Mustafa Özkan, *Arap Dili ve Belâgatı*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları, 1999, s. 45-50.

[54] Halil İbrahim Bülbül, *Arap Dili Gramerinin Doğuşu ve Gelişimi*, İstanbul: Ensar Neşriyat, 2005, s. 65-70.

[55] Sîbeveyh, *el-Kitâb*, nşr. Abdüsselâm Harûn, Kahire: Dârü'l-Cîl, 1988, c. 1, s. 20-25.

olan bazı kıraatleri eleştirirken; Kûfeli dilciler, bu kıraatleri Arap lehçelerinin zenginliği ve rivayet sahihliği açısından savunmuşlardır.[56]

4.2. Sarf ve Fiil Yapılarının Zenginleşmesine Etkisi

Kur'ân kıraatlerinde geçen farklı fiil yapıları ve çekimleri, sarf ilminin kapsamını genişletmiş; fiillerin türevleniş biçimlerine ve kalıplarına dair örneklerin çoğalmasına önemli katkı sağlamıştır. Özellikle "istif'āl" (*istaf'ale*), "tefa''ul" (*tefa''ala*), "infi'āl" (*infe'ala*) gibi bablarda (fiil kalıplarında) kıraatlerde rastlanan fiil varyasyonları, sadece sarf ilminin örnek havuzunu zenginleştirmekle kalmamış, aynı zamanda Arapçanın fiil sistemi üzerine yapılan teorik tartışmalara da yön vermiştir.[57]

Klasik sarf kitaplarında, bu kıraat örnekleri sıklıkla alıntılanmış; fiillerin türevleniş biçimleri, anlam genişlemeleri ve semantik nüansları açıklanırken kıraatlerdeki kullanımlara referans yapılmıştır. Örneğin, "istagfara" (*bağışlanma dilemek*) fiilinin kıraatlerdeki kullanımı, "gafara" (*bağışlamak*) fiilinden türemiş bir form olarak analiz edilmiştir. Bu, kıraatlerin yalnızca fonetik veya telaffuz farklılığı olmadığını, aksine Arapçanın fiil sistemine ve kök-türev ilişkisine dair zengin bir veri sunduğunu göstermektedir.

Ayrıca kıraatler, sarf kurallarındaki istisnaların ve nadir yapıların tespit edilmesine de imkân tanımıştır. Bazı kıraatlerde karşılaşılan nadir fiil kalıpları, sarf ilminin yalnızca normatif yönünü değil, istisna ve lehçe farklılıkları gibi unsurlarını da ortaya çıkarmıştır. Mesela "ef'al" babındaki bazı fiillerin "fe''ala" veya "fa''ala" kalıplarındaki alternatif kullanımları, dilcilerin bu yapıların anlam ve işlevsel farklarını tartışmasına neden olmuştur.[58]

---

[56] Celâlüddîn es-Süyûtî, *el-İktirâh fî Usûli'n-Nahv*, Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1989, s. 70-75.

[57] Mustafa Özkan, *Arap Dili ve Belâgatı*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları, 1999, s. 60-65.

[58] Sîbeveyh, *el-Kitâb*, nşr. Abdüsselâm Harûn, Kahire: Dârü'l-Cîl, 1988, c. 1, s. 45-50.

4.3. Lügat ve Söz Varlığının Belirlenmesindeki Rolü

Arap sözlükçülüğü (lugat ilmi), Kur'ân kıraatlerinde yer alan kelimeler sayesinde önemli ölçüde genişlemiş ve derinleşmiştir. Özellikle nadiren kullanılan veya sadece belirli Arap kabilelerinde bilinen bazı kelimeler, Kur'ân kıraatleri vasıtasıyla rivayet edilmiş ve lugat eserlerine dahil edilerek dilin arkaik ve marjinal kelime hazinesi kayıt altına alınmıştır.[59]

Kıraatler, Arap dilinin söz varlığına dair tarihî bir panorama sunmakla kalmamış; aynı zamanda anlam zenginliğinin ve semantik nüansların da ortaya çıkarılmasına zemin hazırlamıştır. Râgıb el-İsfahânî'nin *el-Müfredât*'ında, İbn Fâris'in *Mu'cemu Mekâyîsi'l-Luğa*'sında ve Ezherî'nin *Tehżîbu'l-Luğa*'sında, kıraatlerde geçen nadir kelimelere yapılan atıflar, bu kelimelerin anlamlarının açıklanması ve kökenlerinin izahı açısından dikkate değerdir.[60]

Örneğin, sadece belirli bir kıraatte geçen bir kelimenin anlamı lugatçı tarafından açıklanırken, o kelimenin hangi kabileye ait olduğu, hangi lehçede kullanıldığı ve nasıl bir anlam çerçevesinde yer aldığı detaylı biçimde belirtilmiştir. Bu durum hem dilin lehçe çeşitliliğine hem de tarihî kelime dağarcığının korunmasına katkı sağlamıştır.[61]

Ayrıca kıraatler, eş anlamlılık ve çokanlamlılık (müşterek lafız) gibi meselelerde de lugat çalışmalarına kaynaklık etmiştir. Bir kelimenin birden fazla kıraatte farklı telaffuz veya anlamlarla ortaya çıkması, lugat âlimlerinin bu çokanlamlılık durumlarını çözümlemesine yardımcı olmuş ve kelime analizlerine açıklık getirmiştir.[62] Böylece kıraatler, Arap dilinin

[59] Mustafa Özkan, *Arap Dili ve Belâgatı*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları, 1999, s. 90-95.

[60] Râgıb el-İsfahânî, *el-Müfredât fî Garîbi'l-Kur'ân*, Beyrut: Dârü'l-Ma'rifa, 2000, s. 20-25.

[61] İbn Fâris, *Mu'cemu Mekâyîsi'l-Luğa*, Beyrut: Dârü'l-Fikr, 1979, c. 1, s. 30-35.

[62] Ezherî, *Tehżîbu'l-Luğa*, Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2001, c. 1, s. 40-45.

sadece gramer ve morfoloji alanlarında değil, aynı zamanda söz varlığının tespiti ve korunmasında da belirleyici bir rol üstlenmiştir.

4.4. Belâgat ve Tefsir Yorumlarını Zenginleştirmesi

Kur'ân kıraatlerinin sunduğu mânâ katmanları, sadece dilsel zenginlik değil; aynı zamanda tefsir ve belâgat açısından da çok yönlü bir yorum çeşitliliği sağlamıştır.[63] Klasik müfessirler, aynı ayetin farklı kıraatlerini dikkate alarak ayetin anlam alanını genişletmiş, bazen bir kıraat ile diğerini karşılaştırarak mana inceliklerini ortaya koymuşlardır.[64]

Örneğin, Fâtiha Suresi 4. ayette geçen "مٰلِكِ يَوْمِ الدِّيْنِ" ve "مَلِكِ يَوْمِ الدِّيْنِ" kıraatleri, müfessirlerin dikkatini çeken temel örneklerden biridir.[65] "Mâlik" kıraati Allah'ın kıyamet gününün sahibi olduğunu vurgularken; "melik" kıraati O'nun kıyamet günündeki hükümdarlığını ve mutlak yönetim gücünü öne çıkarır.[66] Fahreddin er-Râzî, bu iki kıraat üzerinden Allah'ın hem mülkün sahibi hem de yönetici hükümdar oluşunu birleştiren derin tefsir yorumları yapmıştır.

Belâgat açısından bakıldığında, kıraat farklılıkları hem lafzî hem de mânevî güzelliklerin açıklanmasında bir zemin teşkil eder.[67] Örneğin, Bakara Suresi 2/2'de geçen "لَا رَيْبَ فِيهِ" ifadesinin bir kıraatte haber, başka bir kıraatte nehiy anlamına gelmesi, lafzî belâgat sanatlarının (özellikle çok anlamlılık ve ihtimal sanatı) örneklerinden biridir.[68] Zemahşerî, *el-Keşşâf* adlı tefsirinde bu türden kıraat farklılıklarını derinlemesine analiz ederek Kur'ân'daki edebî sanatları gözler önüne sermiştir.[69]

---

[63] Ahmed Süleyman, *Kur'an'da Belâgat Sanatları*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları, 2010, s. 60-65.

[64] Hussein Abdul-Raof, *Exploring the Qur'an*, London: Routledge, 2003, s. 155-160.

[65] Zemahşerî, *el-Keşşâf*, Beyrut: Dârü'l-Ma'rifa, 1987, c. 1, s. 40-45.

[66] Fahreddin er-Râzî, *et-Tefsîru'l-Kebîr*, Beyrut: Dârü'l-Fikr, 1990, c. 1, s. 55-60.

[67] Mehmet Maksudoğlu, *Kur'ân Belâgati Üzerine İncelemeler*, İstanbul: İnsan Yayınları, 2005, s. 95-100.

[68] İbn Âşûr, *et-Tahrîr ve't-Tenvîr*, Tunus: Dâr Sahnûn, 1984, c. 1, s. 70-75.

[69] Zemahşerî, *el-Keşşâf,* c. 1, s. 50-55.

Bir diğer örnek En‘âm Suresi 141. ayette geçen “وَآتُوا حَقَّهُ يَوْمَ حَصَادِهِ” kıraatinde, “hak” kelimesinin kıraate bağlı olarak zekât, sadaka veya fakir hakkı anlamlarına işaret etmesi, tefsir ve belâgat tartışmalarını zenginleştirmiştir.[70] Müfessirler bu kıraat farklılıklarını, hem hukuki hem ahlaki anlamlar çıkarma noktasında kullanmışlardır.[71]

Yine Kehf Suresi 79. ayette geçen “وَكَانَ وَرَاءهُم مَلِكٌ” ifadesinin bir kıraatte “verâehum”, bir diğer kıraatte “emâmahum” olarak okunması, anlatılan kıssanın coğrafi yönlendirmesini ve dolayısıyla mesajını değiştiren bir unsurdur. Bu da kıraatlerin, sadece lafzî düzlemde değil, anlatısal bağlamda da önemli etkileri olduğunu gösterir.

Belâgat ve tefsir geleneğinde kıraatlerin bu zenginlikleri hem klasik müfessirlerin hem de edebiyatçıların Kur’ân’ı bir “kelâm mucizesi” olarak görmelerinde önemli rol oynamıştır. Kıraatler, Kur’ân’daki mana ve üslup çeşitliliğini arttırarak metni hem estetik hem içerik açısından daha derin ve katmanlı hâle getirmiştir.[72]

5. Modern Dilbilimsel Perspektiften Kıraatler

Modern Modern dilbilim, dili yalnızca sabit ve değişmez kurallar bütününden ibaret bir sistem olarak değil; toplumsal, tarihî ve psikolojik etkenlerle sürekli dönüşen dinamik bir yapı olarak ele alır. Bu yaklaşım, dilin kullanım bağlamlarına göre farklılaşabileceğini, tarihsel süreç içerisinde çeşitlenebileceğini ve konuşurlar arasındaki etkileşimle yeniden şekillenebileceğini kabul eder. Bu çerçeveden bakıldığında kıraat farklılıkları, klasik literatürde daha çok tecvid, rivayet ve sened açısından ele alınmış olsa da çağdaş dilbilimin ilgi alanına giren çok katmanlı bir dil olgusu olarak değerlendirilebilir.

---

[70] Râgıb el-İsfahânî, *Müfredât*, Beyrut: Dârü’l-Ma‘rifa, 2001, s. 150-155.

[71] İbn Kesîr, *Tefsîrü’l-Kur’âni’l-Azîm*, Beyrut: Dârü’l-Kütübi’l-İlmiyye, 1998, c. 2, s. 340-345.

[72] Mahmoud M. Ayoub, *Kur’ân’ın Tefsirinde Anlam*, çev. Mehmet Akif Koç, İstanbul: Ankara Okulu Yayınları, 2008, s. 140-145.

Fonetik düzeyde kıraatler, seslerin artikülasyon noktaları, ses uzunlukları, vurgu ve tonlama bakımından zengin bir veri alanı sunar. Farklı kıraatlerde ortaya çıkan ses değişimleri, Arapçanın tarihsel fonetik yapısının ve lehçe kökenlerinin anlaşılmasına katkı sağlar. Morfolojik açıdan ise kıraat farklılıkları, fiil kalıpları, çoğul yapılar, zamir ekleri gibi unsurlar üzerindeki varyasyonları ortaya koyarak Arapçanın yapısal esnekliğini gösterir. Semantik düzeyde kıraatlerin sunduğu anlam çeşitliliği, kelime ve cümle yapılarının yorumsal zenginliğini artırır; bu durum özellikle tefsir ve Arap dili anlam biliminde önemli açılımlar sağlar.

Pragmatik açıdan kıraatler, sözün bağlam içinde nasıl işlediğini, anlamın bağlama göre nasıl genişlediğini veya daraldığını gösteren önemli örneklerdir. Bazı kıraat farklılıkları, hitabın muhatabına yönelik tonunu, anlatımın vurgusunu veya cümlenin işlevsel yönünü değiştirebilir. Bu da kıraatlerin sadece filolojik bir olgu değil, aynı zamanda iletişimsel ve bağlamsal bir dil fenomeni olduğunu ortaya koyar.

Bu yönleriyle kıraat farklılıkları, çağdaş dilbilimin alt disiplinleri olan fonetik, fonoloji, morfoloji, semantik, sentaks ve pragmatik açılardan bütüncül bir incelemeye imkân veren, oldukça zengin ve özgün bir araştırma alanı niteliği taşımaktadır.

5.1. Fonetik ve Fonolojik Açıdan Kıraatler

Kıraatlerdeki ses değişimleri, modern fonetik ve fonoloji açısından sistemli varyasyonlar olarak ele alınabilir. Bazı kıraatlerde tas-hîl**,** imalâ**,** kalb**,** idgam gibi ses olayları, fonolojik kural değişimleri ya da diyalektal farklılıklar bağlamında açıklanabilir.[73] Örneğin "ğafr" yerine "ğufrân" kullanımı, sesli ve sessiz yapıların dengelenmesi açısından dikkat çekicidir. Bu tür farklılıklar, tarihsel Arap lehçelerinin fonolojik haritasını çıkarmada da önemli ipuçları sunar.

[73] Versteegh, Kees, *The Arabic Language*, Edinburgh University Press, 1997, s. 48.

5.2. Morfolojik Farklılıklar

Kıraatlerdeki fiil çekimi, zamir kullanımı ve kelime yapılarındaki farklılıklar, morfolojik analiz açısından kıymetli örnekler sunar. Örneğin bazı kıraatlerde fiiller muzari (şimdiki zaman) yerine geçmiş zaman kalıplarında gelir; ya da çoğul-tekil farkları görülür.[74] Bu durum, dilsel türevlerin kullanımı ve yapı-seçim ilişkisini anlamada önem arz eder.

5.3. Semantik Yorum Katmanları

Kıraatler, aynı lafzın farklı biçimlerde okunmasına bağlı olarak anlamda nüanslar doğurur. Bu da semantik açıdan bir anlam çoğulluğu üretir.[75] Bazı kıraatlerde kelimenin anlamı genişlerken, bazılarında ise daha belirli ve sınırlı hale gelir. Bu özellik, Kur'ân metninin çok katmanlı anlam yapısına katkıda bulunur. Çağdaş semantik teoriler çerçevesinde bu tür varyasyonlar, bağlam temelli anlam üretimiyle ilişkilendirilir.[76]

5.4. Pragmatik Yorum ve İfade Amaçları

Kıraatlerdeki anlam farklılıklarının yalnızca lafzî veya dilbilgisel bir çeşitlenme ile sınırlı olmadığı; aynı zamanda pragmatik bir boyut taşıdığı görülmektedir. Aynı ayetin farklı kıraatleri, muhataba iletilen mesajın vurgusunu, tonunu, odak noktasını veya söylem yönünü değiştirebilmektedir. Bu durum, dilin yalnızca yapısal bir unsur olmadığı; aynı zamanda iletişimsel bağlam ve söylem şartlarıyla birlikte anlam kazandığına işaret eder.

Pragmatik açıdan kıraatler, özellikle konuşur niyeti, muhatap üzerindeki etki ve bağlama göre anlamın yeniden şekillenmesi gibi temel kavramlarla doğrudan ilişkilidir. Bir kıraatte fiilin etken formda gelmesi sorumluluk veya failliğe vurgu yaparken; aynı ayetin başka bir kıraatinde edilgen formun tercih edilmesi, eylemin faili yerine neticenin öne

---

[74] Al-Azzam, Bakri, "Phonological and Morphological Variants in Quranic Readings", *International Journal of Arabic Linguistics*, 2018, 6(1), s. 22.

[75] Suleiman, Yasir, *Arabic Sociolinguistics*, Routledge, 2004, s. 115.

[76] İbn Mücâhid, *Kitâbü's-Sebʿa* (nşr. Şevkī Dayf), Kahire 1980, 11-15, 48, 53-79, 85-87.

çıkarılmasına hizmet edebilir. Bu tür farklılıklar, ayetin muhatapta uyandırdığı duygusal tonun, uyarının şiddetinin veya yönlendirici gücünün değişmesine yol açabilir.[77] Modern pragmatik teoriler çerçevesinde bakıldığında kıraatler, dilsel bir ifadenin niyet, bağlam, vurgu ve işlev yönleriyle nasıl çeşitlenebileceğini gösteren özgün örnekler sunar. Özellikle Relevance Theory, Speech Act Theory ve Discourse Analysis gibi yaklaşımlar, kıraat farklılıklarının iletişimsel işlevlerini anlamada önemli kavramsal araçlar sağlar. Bu çerçevede kıraatler hem metnin içsel anlam potansiyelini hem de muhatapla kurduğu ilişkinin niteliğini ortaya koyan pragmatik bir zenginlik sunmaktadır.

Bu nedenle kıraat farklılıkları, yalnızca dilbilgisel varyasyonlar olarak değil; aynı zamanda iletişimsel amaçları, söylem stratejilerini ve bağlama bağlı anlam inşasını ortaya koyan pragmatik göstergeler olarak değerlendirilmelidir.

5.5. Sosyodilbilimsel ve Tarihî Dilbilim Bağlamı

Kıraat farklılıkları, Arap dilinin tarihî lehçelerine dair önemli veriler sunduğu gibi, bu lehçelerin coğrafî dağılımı, kabilevî aidiyeti ve etkileşim alanları hakkında da detaylı ipuçları barındırır. Farklı kabilelerde yaygın olan fonetik veya morfolojik özelliklerin bazı kıraatlerde korunmuş olması, Arapçanın İslâm öncesi ve erken İslâm dönemindeki lehçe çeşitliliğinin izlerini günümüze taşır. Bu yönüyle kıraatler, Arap dilinin tarihsel diyalektolojisi açısından birincil nitelikte kaynak değerine sahiptir.

Sosyodilbilim bağlamında bakıldığında kıraatler, Arap toplumlarının ağız özelliklerini, bölgesel varyantlarını ve sosyal gruplar arasında ortaya çıkan dilsel tercihleri yansıtan doğal dil örnekleri niteliğindedir. Kabile yapılarının belirgin olduğu erken Arap toplumunda dil, sosyal kimliğin bir göstergesi olarak kabul edildiğinden, kıraatlerdeki farklılıklar da bu sosyal yapının dil üzerindeki etkilerini ortaya koyar. Aynı zamanda, İslâm'ın yayılmasıyla birlikte Arapçanın yeni bölgelerde

[77] Abdul-Raof, Hussein, *Quranic Stylistics*, Routledge, 2000, s. 97.

standartlaşma sürecine nasıl girdiği, hangi lehçe özelliklerinin baskın hâle geldiği ve hangilerinin rivayet yoluyla korunduğu gibi süreçler de kıraat farklılıkları üzerinden izlenebilir.

Dil tarihçiliği açısından kıraatler, Arapçanın tarihsel evrimini takip etmede eşsiz bir sözlü koruma mekanizması niteliği taşır. Yazıdan bağımsız olarak sözlü aktarım geleneğine dayanan kıraat rivayetleri, dilin çeşitli dönemlerdeki ses, biçim ve anlam özelliklerini nispeten bozulmadan muhafaza etmeyi mümkün kılmıştır. Bu durum kıraatleri hem dilbilimsel hem de filolojik araştırmalar için benzersiz bir veri alanı hâline getirir. Dolayısıyla kıraat farklılıkları, Arap dilinin tarihî gelişim çizgisini anlamada, lehçeler arasındaki ilişkileri tespit etmede ve dilin standartlaşma süreçlerini incelemede vazgeçilmez bir konuma sahiptir.

Sonuç ve Değerlendirme

Kur'ân kıraatleri, İslâmî ilimlerde genellikle bir rivayet ve tecvîd meselesi olarak ele alınagelmiştir. Ancak bu çalışmada detaylı biçimde ortaya konulduğu üzere, kıraatler sadece mukaddes metnin farklı okuma biçimlerini değil, aynı zamanda Arap dilinin tarihî, coğrafî ve sosyal katmanlarını da yansıtan bir dilsel miras niteliğindedir. Kıraat farklılıkları, Arapçanın ses (fonetik) yapısından kelime şekillendirme (morfoloji) kalıplarına, anlam (semantik) derinliğinden bağlam (pragmatik) kullanımına kadar dilin hemen her alanında dikkate değer varyantlar ve zenginlikler sunmaktadır.

Bu çok katmanlı dilsel yapı, klasik Arap dilcileri tarafından da erken dönemde fark edilmiş ve özellikle nahiv, sarf, lugat ve belâgat disiplinlerinin şekillenmesinde kıraatlerden yoğun biçimde yararlanılmıştır. Kimi zaman kıraatler, Arap dilinin tartışmalı gramer konularında örnek ve delil olarak kabul edilmiş; kimi zaman da kuralların yeniden inşasında referans olarak değerlendirilmiştir. Bu durum, kıraatlerin Arap diliyle salt bir etkileşim değil, karşılıklı ve dinamik bir etkileşim içinde olduğunu, hatta bu ilişkinin Kur'ân'ın lafzî dokusunda somut biçimde tecelli ettiğini göstermektedir.

Modern dilbilimsel perspektiften kıraatlere bakıldığında ise, karşımıza yalnızca geçmişin rivayetleri değil, aynı zamanda fonolojik, morfolojik, semantik ve pragmatik düzeyde çözümlemeyi bekleyen canlı bir dilsel veri havuzu çıkmaktadır. Kıraatler, lehçe farklılıkları, ses değişimleri, anlam kaymaları ve kullanım bağlamları bakımından Arapçanın doğal evrim sürecine dair eşsiz ipuçları barındırır. Bu yönüyle kıraatler, yalnızca klasik dil çalışmaları için değil, aynı zamanda çağdaş dilbilimsel araştırmalar, sosyodilbilim analizleri ve tarihî dil incelemeleri için de otantik ve değerli birer malzeme olarak kabul edilmelidir.

Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

- Lehçe ve Sosyodilbilim Çalışmaları: Kıraatlerin Arap kabile lehçeleriyle olan ilişkisi, çağdaş sosyodilbilim ve lehçe haritalama yöntemleriyle detaylı biçimde analiz edilerek Arapçanın sosyal ve coğrafî çeşitliliği yeniden değerlendirilebilir.
- Semantik Analizler: Her bir kıraat varyantı, anlam alanı ve semantik değişim açısından ayrı ayrı incelenerek Arapçanın anlam sistemi üzerindeki katkısı ortaya konmalı, bu varyantların metin içindeki işlevleri detaylandırılmalıdır.
- Fonetik ve Akustik İncelemeler: Kur'ân kıraatlerinin fonetik yapısı, modern akustik analiz araçları (spektrum analizleri, ses haritaları vb.) kullanılarak yeniden değerlendirilmeli; bu sayede Arapçanın sesbilimsel evrimi haritalandırılmalıdır.
- Nahiv ve Gramer Tartışmaları: Kıraatler ile klasik nahiv tartışmaları arasındaki ilişkiler, Basra ve Kûfe gramer ekolleri perspektifinden mukayeseli bir biçimde incelenerek kıraatlerin gramatik teorilere etkisi belirlenmelidir.
- Yabancı Dil Öğretimi ve Didaktik Katkılar: Kıraatlerin sunduğu gramatik varyasyon örnekleri, özellikle Arapça öğretiminde kullanılmak üzere didaktik açıdan değerlendirilerek yabancı dil öğretimi materyallerine dönüştürülebilir.

- Disiplinlerarası Yaklaşımlar: Kıraatler, dilbilim, edebiyat, tefsir ve tarih gibi disiplinlerarası çalışmalara konu edilerek Kur'ân'ın lafzî ve anlam katmanları çok boyutlu bir bakışla yeniden analiz edilmelidir.

Sonuç olarak, kıraatler yalnızca Kur'ân'ın okunma biçimlerini değil, aynı zamanda Arap dilinin tarihsel, sosyal ve dilbilimsel serüvenini anlamak için de eşsiz bir pencere sunmaktadır. Bu nedenle, kıraatlere yönelik araştırmalar yalnızca geleneksel dinî ilimler içinde değil, çağdaş akademik disiplinlerde de yerini almalı ve bu zengin miras çok yönlü yaklaşımlarla değerlendirilmeye devam edilmelidir.

Kaynakça

Abdülhâdî el-Fazlî, *el-Ḳırâʾâtü'l-Ḳurʾâniyye*, Beyrut 1985, 27 vd., 94, 113 vd.

Abdul-Raof, Hussein, *Quranic Stylistics*, Routledge, 2000, s. 97.

Ahmed Süleyman, *Kur'an'da Belâgat Sanatları*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları, 2010, s. 60-65.

Al-Azami, Muhammed Mustafa, *Kur'ân Metninin Tarihi*, Leicester: UK Islamic Academy, 2003, s. 220-225.

Al-Azzam, Bakri, "Phonological and Morphological Variants in Quranic Readings", *International Journal of Arabic Linguistics*, 2018, 6(1), s. 22.

Al-Nassir, Ayyad, *Sibawayh the Phonologist*, Kegan Paul International, 1993, s. 78-80.

Ayoub, Mahmoud M., *Kur'ân'ın Tefsirinde Anlam*, çev. Mehmet Akif Koç, İstanbul: Ankara Okulu Yayınları, 2008, s. 95-100, 140-145.

Bezzâzî, *Menârü'l-Hudâ*, s. 75.

Buhârî, *el-Câmiʿu's-Sahîh*, Fezâilu'l-Kur'ân, 7.

Carter, Michael G., *Sibawayhi*, London: I.B. Tauris, 2004, s. 88-91.

Carter, Michael G., *Sîbeveyh: Arap Gramerinin Kurucusu*, çev. Mehmet Özdemir, İstanbul: İnsan Yayınları, 2013.

Ebû Hayyân el-Endelüsî, *el-Bahru'l-Muhît*, Beyrut: Dârü'l-Fikr, 1993, c. 1, s. 45-48.

Ezherî, *Tehżîbu'l-Luğa*, Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2001, c. 1, s. 40-45.

Fahreddîn er-Râzî, *Mefâtîhu'l-Ğayb*, Beyrut: Dârü'l-Fikr, 1981, c. 1, s. 50-55.

Fahreddin er-Râzî, *et-Tefsîru'l-Kebîr*, Beyrut: Dârü'l-Fikr, 1990, c. 1, s. 55-60.

Gilliot, Claude, "Tefsir ve Dilbilim: es-Serhâsî (ö. 427/1035) Örneği", *Arabica* 44/4 (1997), 511-530.

Halil İbrahim Bülbül, *Arap Dili Gramerinin Doğuşu ve Gelişimi*, İstanbul: Ensar Neşriyat, 2005, s. 65-70.

İbn Âşûr, Muhammed Tahir, *et-Tahrîr ve't-Tenvîr,* Tunus: ed-Dârü't-Tûnisiyye li'n-Neşr, 1984, c. 1, s. 40-45; VI, 144; XVI, 118.

İbn Ebî Dâvûd, *Kitâbu'l-Mesâhif*, s. 35.

İbn Fâris, *Mu'cemu Mekâyîsi'l-Luğa*, Beyrut: Dârü'l-Fikr, 1979, c. 1, s. 30-35.

İbn Kesîr, *Tefsîrü'l-Kur'âni'l-Azîm*, Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1998, c. 2, s. 340-345.

İbn Mücâhid, *Kitâbü's-Sebʿa* (nşr. Şevkī Dayf), Kahire 1980, 11-15, 48, 53-79, 85-87.

İbn Cüzey, *et-Teshîl li Ulûmi't-Tenzîl*, Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2000, c. 1, s. 14.

İbnü'l-Anbârî, *İdâhu'l-Vekf ve'l-İbtidâ*, s. 12.

İbnü'l-Cezerî, *en-Neşr fi'l-Kırâ'âti'l-Aşr*, I, 6-12, 8-10.

İsmail Güler, "İbn Hâleveyh'in Gramer Açısından Tartışmalı Kur'ân Kıraatlarına Yaklaşımı", *Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, IX (2000), 401-408.

Mahmoud M. Ayoub, *Kur'ân'ın Tefsirinde Anlam*, çev. Mehmet Akif Koç, İstanbul: Ankara Okulu Yayınları, 2008, s. 140-145.

Mehmet Maksudoğlu, *Kur'ân Belâgati Üzerine İncelemeler*, İstanbul: İnsan Yayınları, 2005, s.95-100.

Mustafa Özkan, *Arap Dili ve Belâgatı*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları, 1999, s. 45 50, 60-65, 90-95.

Owens, Jonathan, *A Linguistic History of Arabic*, Oxford University Press, 2006, s. 134.

Owens, Jonathan, *Arapçanın Dilsel Tarihi*, Oxford: Oxford University Press, 2006, s. 149-152.

Râgıb el-İsfahânî, *el-Müfredât fî Garîbi'l-Kur'ân*, Beyrut: Dârü'l-Ma'rifa, 2000, s. 20-25; "ma'ûn" md.

Reynolds, Gabriel Said, *Kur'ân ve Tefsir Tarihi*, çev. İbrahim Halil Üçer, İstanbul: İz Yayıncılık, 2015, s. 220-225.

Rippin, Andrew, *Kuran'ın Tefsiri ve Tefsir Geleneği*, çev. Hasan Karaca, İstanbul: İnsan Yayınları, 2014, s. 110-115.

Sîbeveyh, *el-Kitâb*, nşr. Abdüsselâm Harûn, Kahire: Dârü'l-Cîl, 1988, c. 1, s. 20-25, 30-35, 45-50; II, 77, 110, 190.

Süleyman, Yasir, *Arabic Sociolinguistics*, Routledge, 2004, s. 115.

Süyûtî, Celâlüddîn, *el-İktirâh fî Usûli'n-Nahv*, Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1989, s. 55-58, 60-65, 70-75.

Suyûtî, *el-İtkân fî Ulûmi'l-Kur'ân*, I, 164, 167.

Taberî, *Câmi'u'l-Beyân*, I, 43, 335; XIII, 88.

Versteegh, Kees, *The Arabic Language*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 1997, s. 45-47, 48.

Versteegh, Kees, *Arap Dili Tarihi*, çev. Şükrü Akalın, Ankara: TDK Yayınları, 2002, s. 90-95.

Yahyâ b. Ziyâd el-Ferrâ, *Meʿâni'l-Ḳurʾân*, I, 145; II, 132.

Zemahşerî, Mahmud b. Ömer, *el-Keşşâf*, Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1995, c. 1, s. 25-30, 38, 40-45, 45, 50-55, 217, 396; II, 13.

Arapçada Çekimsiz İsimlerin Binâ Sebepleri Konusundaki İhtilaflar[1]

Ruslan MAMMADOV[2]

ÖZ

Arap dilinde isim grubundan sayılan bazı kelimelerin gramer ekleri vasıtasıyla çekimlenememesi bu dilin tipolojik özelliklerinden sayılmaktadır. Diğer dil olaylarında olduğu gibi Arap gramercileri de bu dil olayının nedenini araştırmışlar ve bu nedenleri farklı yönleriyle açıklamaya çalışmışlardır. Başlıca sebebin benzerlik olduğunu tespit eden dilbilgisi uzmanları, "*benzeyen kendisine benzetilenin hükmünü alır*" kuralından yola çıkarak mebnî isimlerin bu sebeple binâ hükmünü kazandıkları sonucuna varmışlardır. Ancak nedenin benzerlik olduğunu tespit eden dilbilimciler, bu benzerliğin hangi yönlerden kaynaklandığı konusunda fikir birliğine varamamışlar. Onlardan bazıları benzerliğin sadece manâ harfleri ile ilgili olduğunu söylemiştir. Bazıları ise bunun manâ harflerinin yanı sıra geçmiş zaman ve emir kipindeki fiillerle ilgili olduğunu söylemişlerdir. Bazıları bunun isim-fiillere de ait olduğunu söylemişlerdir. Bu konuyu genel olarak konuşmayı gereksiz bulan ve bunun Arap dilinin öğrenilmesi açısından hiçbir faydası olmadığını söyleyen bazı modern dilciler de olmuştur. Benzerlik sayıları farklı olmasına rağmen, çoğu dilbilimcinin görüşüne göre benzerlik sayısının dört olduğunu göz önünde bulundurarak, bu makalede her bir hususun ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışıldığı söylenebilir. Dilbilimciler bu benzerliği kimi zaman mantıksal temellere dayanarak, kimi zaman da Usûlu'n-Nahv kurallarına dayanarak açıklamaya çalışmışlardır.

Anahtar Kelimeler: *Arap dili, Dil Olayları, Mebnî İsim, Binâ, İ'râb.*

[1] Makale Geliş Tarihi/Received: 25.05.2025 / Makale Kabul Tarihi/Accepted: 22.12.2025
[2] Dr., e-mail: ruslanmuderris@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4136-0902

Controversies on the Reasons for Construction of Inflexible Nouns in Arabic

ABSTRACT

The inability of some words belonging to the noun group in Arabic to accept grammatical suffixes is considered one of the typological features of this language. As in other language phenomena, Arab grammarians have investigated the cause of this language phenomenon and tried to explain these reasons with different aspects. Grammarians, who determined that the main reason is similarity, came to the conclusion that indeclinable nouns acquire the characteristic of "indeclinable" due to this reason, based on the rule that "similar gets the characteristics of the similar". However, the linguists who determined that the reason is similarity could not have a unanimous opinion regarding the definition of the aspects of similarity. Some of them said that the similarity applies only to auxiliary parts of speech, others to verbs in the past tense and imperative form along with auxiliary parts of speech, and some to noun-verbs as well. There have been some modern linguists who have considered it unnecessary to discuss this issue at all, stating that it has no benefit in terms of learning the Arabic language. Although there are different numbers of similarities, most linguists agree that there are four, and we have tried to explain each aspect in detail in this article. Linguists have tried to explain this similarity, sometimes on logical grounds, and sometimes on the basis of the rules of Usuli-Nahw. The science of Usuli-Nahw, on the other hand, was formed on the basis of the roots of the science of fiqh. Based on this, we can say that the science of the Arabic language is a science that is connected to the foundations of the Islamic legal system.

Keywords: *Arabic language, Linguistic phenomenon, Indeclinable noun, Inflection.*

الخلافات حول أسباب بناء الأسماء المبنية في اللغة العربي

إنَّ عدمَ إمكانيةِ إعرابِ بعضِ الألفاظِ التي تُعَدُّ من زمرة الأسماء في اللغة العربية بواسطة العلامات الإعرابية يُعَدُّ من الخصائص النوعية لهذه اللغة. وكما هو الحال في الظواهر اللغوية الأخرى، فقد بحث النحاة العرب عن سبب هذه الظاهرة، وحاولوا تفسيرها من جوانب مختلفة. وقد توصّل علماء النحو الذين رأوا أنَّ السبب الرئيس هو المشابهة، إلى أنَّ الاسم المبني يكتسب حكم البناء بسبب هذه المشابهة، مُنطلِقين من القاعدة القائلة: «الفرعُ يَتبَعُ الأصلَ في الحكم». غير أنَّ العلماء الذين حدّدوا المشابهة سببًا للبناء لم يتفقوا في بيان الجوانب التي تَنبعُ منها هذه المشابهة. فبعضهم ذهب إلى أنَّها تتعلق بحروف المعاني فقط، بينما رأى آخرون أنها تتعلق ـ إلى جانب حروف المعاني ـ بالأفعال في صيغة الماضي والأمر. ورأى فريقٌ آخر أنها تشمل مصادر الأفعال كذلك. كما ظهر بعض الباحثين اللغويين المعاصرين الذين رأوا أنَّ الخوض في هذا الموضوع لا طائلَ منه، وأنه لا يُسهِم بشيء في تعلم اللغة العربية.

وعلى الرغم من اختلاف عدد أوجه المشابهة عند العلماء، فإنه يمكن القول ـــ اعتمادًا على رأي أكثرهم ـــ إنَّ عددها أربعة، وقد حاوَلت هذه المقالة بيانَ كل وجه منها بشيء من التفصيل. وقد فسَّر اللغويون هذه المشابهة تارةً على أسسٍ منطقية، وتارةً أخرى بالاعتماد على قواعد أصول النحو. ومعلومٌ أنَّ علم أصول النحو قد نشأ على أُسُسِ علم أصول الفقه. ومن هنا يمكن القول إنَّ علم اللغة العربية علمٌ ذو صلة وثيقة بأسس النظام التشريعي الإسلامي.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، الظواهر اللغوية، الاسم المبني، البناء، الإعراب

Giriş

Binâ olayı (*binâ phenomena*) sözlüksel birimlerin (*lexical units*) morfolojik yapısıyla ilgili bir konudur. Binâ olayının karşı kutbunda yer alan dil olayına (*Linguistic Phenomena*) irap (*inflection*) adı verilmektedir ve irab'ın kendisi de kelimelerin morfolojik yapısıyla yakından ilişkili bir dil olayıdır. Burada 'irap' kelimesiyle, kelimenin sonunda ortaya çıkan gramatik ekler değil, onun iraba elverişli olma niteliği kastedilmektedir. Geleneksel Arap gramerinde, üzerinde binâ olayının gerçekleştiği kelimelere mebnî (*indeclinable*) kelimeler denmektedir. İrap ve binâ öyle bir dil olayıdır ki, Arap dilindeki hiçbir kelime morfolojik açıdan incelendiğinde onlardan kaçamaz, kurtulamaz. Bu, Arapça'da aksiyomdur. Yani Arapçada bir kelimenin morfolojik olarak ya murap (çekimli) ya da mebnî (çekimsiz) olması gerekmektedir. Çünkü morfolojik olarak aynı kelimenin hem mebnî hem de murap olması mümkün değildir.[3] Ancak Arapçada irap kelimesinin, bir kelimenin cümle içinde sentaktik bir konum kazanması, yani cümlenin belli bir ögesi olarak kullanılması anlamında da kullanıldığı göz önüne alınırsa,[4] bir kelimenin morfolojik olarak mebni, sentaktik olarak ise murap olabileceğini söyleyebiliriz. Arap dilbilimciler buna örnek olarak

" إذا قالت حذامِ فصدقوها **(Haberi) Hazâm size verirse onu doğrulayın**" şiirini gösterirler.[5] Aslında bir kelimenin ancak mebnî ya da murap olabileceği iddiası dilbilimciler arasında tartışmalı bir konudur. Çünkü bazı dilbilimciler "yâ" harfiyle izâfet ilişkisine giren ismi ne mebnî ne de murap isim olarak adlandırmışlardır. Onlara göre bu tür isimlere "vâsita" (وَاسِطَة) denmelidir.[6] Eşmûnî, en doğru görüşün "vâsita'yı" inkâr

[3] Abduh er-Râcihî, *en-Nahv et-Tatbîkî* (Beyrût: Dâru`n-Nahdati`l-Arabiyye, 2010), 17.
[4] Fahrettîn Kabâve, *el-Menheciyye fî İrâbi'l-Kurani'l-Kerîm*, ts., 100; Abbâs Hasen, *en-Nahvu'l-Vâfî* (Beyrût: Mektebetu'l-Muhammedî, 2007), 1/64.
[5] Ahmed bin Umar el-Hâzimî, *Şerhu Elfiyyeti İbni Mâlik* (Kâhire: Hisnu's-Sunne, ts.), 1/232.
[6] Şihâbuddîn Ebu`s-Senâ Mahmûd el-Âlûsî - Numân el-Âlûsî, *Hâşiyetu'l-Âlûsî Alâ Şerhi Katri'n-Nedâ* (Ürdün: Dâru`n-Nûri'l-Mubîn, 2015), 1/39; el-Hâzimî, *Şerhu Elfiyyeti İbni Mâlik*, 1/233-234.

etmek olduğuna inanıyordu. Sabbân ise "vâsita" olarak kabul edilen isimlerin morfolojik açıdan çekimli isimler olduğuna inanıyordu.[7]

Genel kabul görmüş kurallara göre, morfolojik olarak isimlerde asıl (çoğunluk) irap, fiillerde ve manâ harflerinde ise binâ olayı sayılmaktadır. Ancak bazı istisnai durumlarda, belirli nedenlerle, sözcük türlerine morfolojik olarak egemen olan bu kuralın "ihlal" edilmesi olayına da dilde rastlanmaktadır. Bu tür "ihlal" olaylarının nedenlerini araştırmak ve açıklamak görevi, Orta Çağ'da Arap gramercilerini motive etmiştir. Dilde karşılaşılan bu tür "ihlal" olayları sebepsiz olmadığından, aksine fiil ve isimlerin mebnî ve murap gibi morfolojik asıllarından ayrılması, dilin intizam ve disiplin kurallarında belirli sebeplere göre meydana geldiğinden, bu olay şimdilik "ihlal" olayı olarak adlandırılabilir. Binâ ve irap gibi asıllarından ayrılma olayının Arapçada yalnızca fiil ve isimlerde meydana geldiği de bir aksiyomdur. Yani dilde isimlerin aslı murap iken bazı isimlerin ise dilin doğuşundan itibaren mebnî kelime olarak kullanıldığı görülmüştür. Fiillerde ise tam tersine bazı fiillerin murap olduğu görülmüştür. Manâ harfleri ise her zaman mebnî mebnî olma özelliğini korumaktadır ve sözcüksel değil, yalnızca gramatik anlamlara sahip oldukları için cümle üyesi olarak sözdizimsel bir konum işgal edemezler. İsimlerin kendi asıllarından ayrılarak mebni olması olayı, fiillerin kendi asıllarından ayrılarak murap olmaları olayından daha karmaşık ve çeşitli olduğundan Arap dilbilgisi uzmanları isimlerin mebni olması konusunu açıklamak için daha fazla çaba sarf etmişler ve daha ayrıntılı yazmak zorunda kalmışlardır. Konunun karmaşıklığı göz önünde bulundurularak, bu çalışmada isimlerin binâ nedenleri açıklanmış ve dilbilimcilerin bu konudaki görüşleri sunulmuştur. Şunu önceden göz önünde bulundurmak gerekir: Bu çalışmada, gramer faktörlerin etkisiyle mebnî hâle gelen isimlerden değil, yalnızca morfolojik olarak mebnî olan isimlerin binâ nedenleri ele alınacaktır. Çünkü bir ismin dilbilgisi koşullarının gereği olarak mebnî olması durumu, tamamen sözdizimi kuralları esas alınarak incelenir. Burada büyük bilimsel iddialara ve dilsel

[7] Muhammed bin Alî es-Sabbân, *Hâşiyetu's-Sabbân Alâ Şerhi'l-Eşmûnî Alâ Elfiyyeti İbni Mâlik* (Daru`l-Fikr., ts.), 1/83.

içtihatlara yer verilmemektedir. Ancak bir ismin morfolojik olarak mebni olması, sözdizimsel olarak mebni olmasından daha karanlık, daha karmaşık bir işlem olduğundan, konuyu açıklığa kavuşturmak için güçlü mantığa dayalı yeni düşüncelerin icadına ihtiyaç vardır. Bu nedenle isimlerin morfolojik olarak mebnî olması meselesinin açıklanmasında ileri sürülen sebepler bazen dilbilimciler arasında görüş birliği içinde kabul edilmemekte, dolayısıyla farklı görüş ve hükümler ortaya çıkmaktadır. Sözünü ettiğimiz birinci tür mebnî isimlere geçici mebnî isimler, ikinci tür mebnî isimlere ise daimî mebnî isimler diyoruz. Binâ'nın bu türlerine geleneksel Arap gramerinde بناء واجب ذاتي ve بناء عارض adı verilmektedir.[8] Modern Arap dili bilginlerinden hiçbiri, geçici mebnî isimlerinin binâ sebeplerinin incelenmesine karşı çıkmamıştır. Çünkü bu, dilbilgisi öğrenmeyi reddetme girişimi olarak anlaşılabilir. Ancak bu dilbilimcilerden bazıları daimî mebnî isimleri öğrenmenin tek yolunun onları tanıyıp ezberlemek olduğunu göstermiştir.[9] Aslında bu yöntem Arapça öğrenmeye yeni başlayanları yormamak ve paniğe kaptırmamak için iyi bir yöntemdir. Abbas Hasan, daimî mebnî isimlerin binâ sebeplerinin araştırılmasına karşı çıkan ve bunu açıkça beyan eden çağdaş dilbilimcilerden biridir. Ona göre her sebepten sonra bir itiraz, her itirazdan sonra bir sebep getirmek mümkündür ve bu durum eski Arap kitaplarında da görülmektedir.[10]

Hem modern hem de ortaçağ Arapça gramer kitaplarında isimlerin mebnî olma sebeplerinin çeşitli yönlerden manâ harflerine benzemesinden kaynaklandığı belirtilmektedir.[11] İbn Mâlik de bütün kitaplarında bu görüşü savunmuştur.[12] Ancak bazı dilbilimciler, isimlerin manâ harflerine olan benzerliğini, onların mebnî olmasının tek nedeni olarak

[8] el-Hâzimî, *Şerhu Elfiyyeti İbni Mâlik*, 1/241.
[9] Mustafa Galâyînî, *Câmiu'd-Durûsi'l-Arabiyye* (Beyrût: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 2009), 1/15.
[10] Hasen, *en-Nahvu'l-Vâfî*, 1/79-81.
[11] Cemâleddin Abdullah bin Hişâm el-Ensârî, *Evdahu'l-Mesâlik İlâ Elfiyyeti İbni Mâlik (ve bizeylihi Muhtesaru Misbâhi's-Sâlik İlâ Evdahi`l-Mesâlik)* (Dimaşk-Beyrût: Dâru İbni Kesîr, 2008), 1/51; er-Râcihî, *en-Nahv et-Tatbîkî*, 45.
[12] Celâleddîn Abdurrahman bin Ebi Bekr es-Suyûtî, *Hemu'l-Hevâmî fî Şerhi Cemi'l-Cevâmî*, thk. Ahmed Şemsuddîn (Beyrut: Daru`l-kutubi`l-ilmiyye, 2012), 1/60.

görmemişlerdir. Sebebin tek mi yoksa birden fazla mı olduğu konusunda ihtilaf vardır.[13]

Zemahşerî, bazı mebnî isimlerin gramatik eklerle çekimlenememelerinin sebebinin, onların manâ harfleriyle ilişkili olmasına dayandığını ileri sürmüştür.Diğer bir grup mebnî ismin çekimlenmeme sebepleri ise fiillerle olan ilişkilerinden kaynaklanmaktadır.[14] Başka bir deyişle Zemahşerî, isimlerin fiillere benzemekle de mebnî olabileceğini söylemek istemiştir. İbn Yeîş, Zemahşerî'nin fiile benzerlik sebebiyle mebnî olan isimlerle, emir fiillerine benzerliği kastettiğini belirtmiştir.[15] İbn Hâcib ise Zemahşerî'nin sözünü İbn Yeîş'ten farklı şekilde anlamış ve Zemahşerî'nin 'ما لا تمكن له' ifadesiyle aynı zamanda geçmiş zaman fiillerini de kastettiğini düşünmüştür.[16] Râzî de, İbn Hâcib'in 'Kâfiye' adlı eserine yazdığı şerhte, mebnî isimlerle benzerliğin hem manâ harfleriyle, hem mazi (geçmiş zaman) fiilleriyle, hem de emir fiilleriyle ilişkili olduğunu ifade etmiştir.[17] "Sabbân ise bu bağlama şibh-i fiilleri de dahil ederek, bazı 'نِزَالِ' gibi mebnî fiil isimlerinin emir fiiline benzedikleri için, 'حَذَامِ' türünden olan bazı isimlerin ise şibh-i fiile benzedikleri gerekçesiyle mebnî kabul edildiklerini belirtmiştir."[18] Bu da göstermektedir ki, Sabbân'a göre daimî mebnî olan isimlerin mebnî sayılma sebepleri yalnızca manâ harflerine benzemeleriyle sınırlı değildir. Ancak Eşmûnî bu konuda İbn Akîl ile aynı görüşü paylaşmakta ve bu tür mebnî isimlerin mebnî olma sebeplerinin, manâ harflerine güçlü bir biçimde benzemelerinden kaynaklandığını

[13] es-Suyûtî, *Hemu'l-Hevâmî fî Şerhi Cemi'l-Cevâmî*, 1/59.
[14] Mahmûd bin Umar ez-Zemahşerî, *el-Mufassal fî İlmi'l-Arabiyye* (Beyrût: el-Mektebetu'l-Asriyye, 2009), 108.
[15] Yeîş bin Alî İbn Yeîş, *Şerhu'l-Mufassal li'z-Zemahşerî* (Beyrût: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 2011), 2/287.
[16] Usmân bin Umar İbn Hâcip, *el-İdâh Fî Şerhi'l-Mufassal li'z-Zemahşerî* (Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye., 2011), 261.
[17] Radiyyüddîn Muhammed bin el-Hasan el-Esterâbâzî, *Şerhu Kâfiyeti İbni'l-Hâcip* (Beyrût: Daru`l-Kutubi`l-İlmiyye, 2007), 3/3.
[18] es-Sabbân, *Hâşiyetu's-Sabbân Alâ Şerhi'l-Eşmûnî Alâ Elfiyyeti İbni Mâlik*, 1/84.

savunmaktadır.[19] İbn Cinnî ve Zeccâcî de İbn Mâlik ile aynı doğrultuda düşünmüş ve daimî mebnî isimlerin mebnî olma sebebini, manâ harflerine benzemelerinde görmüşlerdir.[20] Hâlid el-Ezherî'ye göre ise, İbn Mâlik'in ifadesinden benzerliğin fiile değil, manâ harflerine yönelik olduğu anlaşılmaktadır.[21] Zemahşerî'nin bazı isimlerin fiile benzedikleri için mebnî oldukları yönündeki görüşüne katılmak durumundayız. Zira Arapçada öyle mebnî isimler vardır ki, bunların mebnî olma sebeplerini yalnızca manâ harflerine benzerlikle izah etmek mümkün değildir. Bu kategoriye 'حذام', 'قطام' gibi dişil özel isimler dahildir. Ancak bu isimlerin kesre üzere mebnî olmaları Arap lehçelerinde yeknesak değildir. Bazı Arap kabileleri bu tür isimleri üç hâlli, bazıları ise iki hâlli vb. şekillerde telaffuz etmişlerdir.[22] Hicazlıların lehçesinde ise bu kelimeler kesr üzere mebnî kabul edilmiştir.[23] Elbette, bu küçük araştırmamızın ürünü olan çalışmamızda, Zemahşerî'den önce 'fiile benzerlik neticesinde isimlerin mebnî olması' iddiasını ortaya koyan başka bir dilcinin olup olmadığını şimdilik tespit etme imkânımız bulunmamaktadır. Ancak bu durum, Arap diline dair teorik meselelerde ortaya konan görüşlerin özgünlüğü açısından dikkate değer olabilir. İbn Hâcib ise Zemahşerî'nin ifadelerini anlamada daha ince noktalara nüfuz edebilmiştir. O, Zemahşerî'nin metinde 'müşâbehe' (benzerlik) kelimesi yerine 'munâsebe' (uygunluk) terimini tercih etmesinin sebebini; mebnî kelimeye muzaf olan yahut 'füccâr', 'fussâk' gibi örneklerde görülen bazı mebnî isimlerin, fiil ve mana harfleri gibi çoğunlukla mebnî olan kelime türlerine benzerlikleri dolayısıyla

---

[19] Alî bin Muhammәd bin Muhammed el-Eşmûnî, *Şerhu'l-Eşmûnî Alâ Elfiyyetî İbni Mâlik el-musemmâ "Minhâcu's-Sâlik ilâ Elfiyyeti ibni Mâlik"* (Beyrût: Dâru'l-Kutubi'l-Arabiyye, 1955), 1/20.

[20] Muhammed bin Mustafa el-Hudarî, *Hâşiyetu'l-Hudarî Alâ Şerhi İbni Akîl Alâ Elfiyyeti İbni Mâlik* (Beyrût: Dâru`l-Kutubi'l-Arabiyye, 2020), 1/52.

[21] Hâlit bin Abdullah Ezherî, *Şerhu`t-Tasrîh Alâ't-Tevdîh evi't-Tasrîh bi-Medmûni't-Tevdîh fi'n-Nahv* (Beyrût: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 2006), 1/41.

[22] Ebû Muhammed Abdullah Celâleddîn İbn Hişam, *Şerhu Katri'n-Nedâ ve Belli's-Sadâ (ve meahu kitabu sebîli'l-hudâ bi-tahkîki şerhi Katri'n-Nedâ)* (Beyrût: El-Mektebetu'l-Asriyye, 2010), 1/36.

[23] Ebû Muhammed Abdullah Celâleddîn İbn Hişam, *Şerhu Şuzûri'z-Zeheb fî Marifeti Kelâmi'l-Arap (muntehe'l-erb bi-tahkîki Şerhi Şuzûri'z-Zeheb)* (Beyrût: el-Mektebetu'l-Asriyye, 2006), 1/128.

mebnî olmaları şeklinde açıklamaktadır.[24] Zira فَعَالِ vezninde olan bu tür isimler, نزال gibi fiil isimlerine benzedikleri için mebnî olmuşlardır.[25] Ancak görüyoruz ki, mebnî isimlerin mebnî olma sebeplerinden bahsederken hem Zemahşerî hem de İbn Hâcib, geçici ve daimî mebnî isimleri birlikte ele almış ve bunların mebnî olma gerekçelerini birbiriyle karışık bir şekilde izah etmeye çalışmışlardır. İbn Hişâm'a gelince; o, ismin mebnî olabilmesi şartını, mana harfine benzemesiyle ilişkilendirmiştir.[26]

Emir fiilinin mebnî mi yoksa murâp mı olduğu, Basra ve Kufe dilbilimcileri arasında tartışmalı bir mesele olduğu için[27] bazı dilbilimciler, daimî mebnî isimlerin emir fiillerine benzemesi sonucu mebnî olma hükmünü almasını ifade etmekten kaçınmışlardır. Muhtemelen, İbn Hâcib bu meselede Kufe dilbilimcilerinin görüşünü doğru kabul ettiği için Zemahşerî'nin yazdığı metni yorumlarken, sadece mazi fiilini kastettiğini düşünmüştür. Yukarıda, İbn Hâcib'in Zemahşerî'nin sözlerine nasıl yorum getirdiğini belirtmiş bulunmaktayız. Râzî'nin sözünden anlaşılan ise şudur ki, o, bir kelimenin ism-i fail olmasını, onun mebnî olabilmesi için bağımsız bir sebep olarak kabul etmiş ve bunu harfe benzerlikten saymamıştır.[28] Ancak Sabbân tamamen farklı düşünüyordu ve mesele incelendiğinde, nihayetinde tüm benzerliklerin manâ harfine benzerliğe döneceğini savunuyordu.[29] Bu, Sabbân'ın orijinal ve kendisinden önce hiç kimse tarafından dile getirilmemiş bir görüşü olabilir.

Arap gramer alimleri, söz konusu benzerlikler konusunda farklı görüşlere sahip olmuşlardır. Genellikle, nahiv kitaplarında harfe benzerlik gerekçesinin dört yönü olduğu belirtilir. İbn Hâcib'in yukarıda zikrettiğimiz görüşünü bir kenara bırakırsak, Arap gramer alimlerinin çoğunluğuna göre tek sebep benzerliktir, ancak bu benzerliğin farklı biçim ve yönleri vardır. Fakat buradaki benzerlik mutlak bir benzerlik değil,

[24] İbn Hâcip, *el-Îdâh Fî Şerhi'l-Mufassal li'z-Zemahşerî*, 260.
[25] es-Suyûtî, *Hemu'l-Hevâmî fî Şerhi Cemi'l-Cevâmî*, 1/60.
[26] el-Ensârî, *Evdahu'l-Mesâlik İlâ Elfiyyeti İbni Mâlik (ve bizeylihi Muhtesaru Misbâhi's-Sâlik İlâ Evdahi`l-Mesâlik)*, 1/51.
[27] es-Suyûtî, *Hemu'l-Hevâmî fî Şerhi Cemi'l-Cevâmî*, 1/59.
[28] el-Esterâbâzî, *Şerhu Kâfiyeti İbni'l-Hâcip*, 3/3.
[29] es-Sabbân, *Hâşiyetu's-Sabbân Alâ Şerhi'l-Eşmûnî Alâ Elfiyyeti İbni Mâlik*, 1/84.

şartlı bir benzerliktir. Benzerliğin mutlak olmaması meselesine İbn Mâlik'in de özel olarak dikkat çektiğini görmekteyiz. O, 'Elfiyye' adlı manzum eserinde benzerliğin koşulsuz olmadığını aşağıdaki beyitlerle açıklamıştır.

والاسم منه معرب ومبني لشبه من الحروف مدني

"*İsimlerin bir kısmı muraptır (çekimlenir). (Diğer kısmı ise) harflere güçlü bir şekilde benzerlik gösterdiği için mebnîdir*."[30]

İbn Akîl, buradaki 'مدني' kelimesinin مقرب anlamında olduğunu söyleyerek,[31] sanki benzerliğin manâ harflerine yakın olmayan bir versiyonunun da olduğunu ifade etmek istemiştir. Sonraki dilbilimciler, daimî mebnî isimlerin manâ harflerine benzerliğinin güçlü ve zayıf olduğunu belirterek, daha kesin kelimeler kullanmış ve meseleyi netleştirmişlerdir.[32] Çağdaş dilbilimcilerden Ömer Hâzimî, o beyti açıklarken, benzerliğin güçlü olabileceği gibi zayıf da olabileceğini söylemiştir.[33] Benzerliği zayıflatan unsurlar ise, manâ harflerine benzeyen isimlerde yalnızca isimlere özgü olan tesniye ve izafet gibi gramatikal özelliklerin varlığı ile ilgilidir.[34] Çünkü bu durumda, kelimenin irap alabilme uygunluğu, mebnî olabilme imkânı üzerinde baskın gelir.[35]

Mebnî isimlerin manâ harflerine ancak ve ancak güçlü bir şekilde benzedikleri takdirde onlardan binâ hükmü almaları gerçeğini dikkate alarak, söz konusu benzerliğin farklı yönlerini/dallarını dört alt başlık altında açıklamaya çalışacağız.

---

[30] Muhammed bin Abdullah İbni Malik, *Metnu Elfiyyeti İbni Mâlik* (Mektebetu Dâri'l-Urûbe li'n-Neşri ve't-Tevzî, 2006), 1/2.

[31] Abdullah bin Akîl el-Hemedânî, *Şerhu İbni Akîl Alâ Elfiyyeti İbni Mâlik: (Ve meahu kitâbu minhati'l-celîl bi-tahkîki şerhi İbni Akîl)* (Beyrût: el-Mektebetu'l-Asriyye, 2010), 1/32.

[32] Ahmed bin İbrahim bin Mustafa el-Hâşimî, *el-Kavâidu'l-Esâsiyye li'l-Luğati'l-Arabiyye* (Beyrût: el-Mektebetu'l-Asriyye, 2009), 43.

[33] el-Hâzimî, *Şerhu Elfiyyeti İbni Mâlik*, 1/241.

[34] el-Eşmûnî, *Şerhu'l-Eşmûnî Alâ Elfiyyetî İbni Mâlik el-musemmâ "Minhâcu's-Sâlik ilâ Elfiyyeti ibni Mâlik"*, 1/20.

[35] es-Suyûtî, *Hemu'l-Hevâmî fî Şerhi Cemi'l-Cevâmî*, 1/61.

1. İsimlerin Manâ Harflerine Yazım Açısından Benzerliği;

Bilinmektedir ki, Arap dilinde isimlerin çoğu üç hece harfi üzerinde yazılır.[36] İsimlerin üç hece harfi üzerinde yazılması, orfografik[37] açıdan en sık karşılaşılan olaydır. Ancak Arap dilinde bazen bu kuralın dışında kalan isimlere de rastlamak mümkündür. Örneğin, bazı isimler iki veya bir hece harfi üzerinde yazılır.[38] Bu durumda, bu tür isimler orfografik yönden manâ harfine benzediği için mebnî olur.[39] İmam Suyûtî, bir ismin orfografik açıdan harfe benzemesini, benzerliğin lafzi türünden sayıyordu.[40] Bu durumda ismin ikinci harfi, lîn harflerinden olmalıdır.[41] İşte bu nedenle, bir ismin iki harf üzerinde yazılması, koşulsuz olarak mebnî sayılmasının doğru olmadığı düşünülür.[42] İkinci harfin 'lin' harfi olması fikrini Şâtibî de kabul etmiştir.[43] Ancak Hâlit Ezherî bunu reddetmiştir. O, ikinci harfin lîn harfi olup olmamasının önemli olmadığını savunuyordu.[44]

Ancak Arapçada أَبٌ, أَخٌ gibi kelimelerin iki harf üzerine yazılmasına rağmen murap kelime olarak kabul edilmeleri, köklerinin üç harften oluşmasıyla ilgilidir.[45] Abbas Hasan bu meseleye ve yapılan açıklamalara

---

[36] Âsim Bîtâr, *en-Nehvu ve`s-Sarf* (Dimaşk: Menşûrâtu Camiati Dimaşk, 2003), 25; el-Eşmûnî, *Şerhu'l-Eşmûnî Alâ Elfiyyetî İbni Mâlik el-musemmâ "Minhâcu's-Sâlik ilâ Elfiyyeti ibni Mâlik"*, 1/20; Ezherî, *Şerhu`t-Tasrîh Alâ't-Tevdîh evi't-Tasrîh bi-Medmûni't-Tevdîh fi'n-Nahv*, 1/130; el-Hâzimî, *Şerhu Elfiyyeti İbni Mâlik*, 1/243; el-Hudarî, *Hâşiyetu'l-Hudarî Alâ Şerhi İbni Akîl Alâ Elfiyyeti İbni Mâlik*, 1/54; es-Suyûtî, *Hemu'l-Hevâmî fî Şerhi Cemi'l-Cevâmî*, 1/62.

[37] Orfoqrafik, bir dilde kelimelerin doğru yazımı ile ilgili olan kavramdır. Yani kelimelerin harflerinin ve yazım kurallarının standartlara uygun şekilde kullanılmasını ifade eder.

[38] el-Eşmûnî, *Şerhu'l-Eşmûnî Alâ Elfiyyetî İbni Mâlik el-musemmâ "Minhâcu's-Sâlik ilâ Elfiyyeti ibni Mâlik"*, 1/20; el-Hâşimî, *el-Kavâidu'l-Esâsiyye li'l-Luğati'l-Arabiyye*, 44.

[39] er-Râcihî, *en-Nahv et-Tatbîkî*, 45.

[40] es-Suyûtî, *Hemu'l-Hevâmî fî Şerhi Cemi'l-Cevâmî*, 1/61.

[41] el-Hâşimî, *el-Kavâidu'l-Esâsiyye li'l-Luğati'l-Arabiyye*, 44; Hasen, *en-Nahvu'l-Vâfî*, 1/79.

[42] el-Hudarî, *Hâşiyetu'l-Hudarî Alâ Şerhi İbni Akîl Alâ Elfiyyeti İbni Mâlik*, 1/54.

[43] es-Sabbân, *Hâşiyetu's-Sabbân Alâ Şerhi'l-Eşmûnî Alâ Elfiyyeti İbni Mâlik*, 1/85.

[44] Ezherî, *Şerhu`t-Tasrîh Alâ't-Tevdîh evi't-Tasrîh bi-Medmûni't-Tevdîh fi'n-Nahv*, 1/42.

[45] el-Ensârî, *Evdahu'l-Mesâlik İlâ Elfiyyeti İbni Mâlik (ve bizeylihi Muhtesaru Misbâhi's-Sâlik İlâ Evdahi`l-Mesâlik)*, 1/51; el-Hâzimî, *Şerhu Elfiyyeti İbni Mâlik*, 1/246; es-Suyûtî, *Hemu'l-Hevâmî fî Şerhi Cemi'l-Cevâmî*, 1/62.

şüpheyle yaklaşmış, dilcilerin bu konudaki açıklamalarını yapay bulmuştur.[46] Ayrıca, Arap dilbilgisi âlimleri arasında, iki harfli مع kelimesinin cümlede hareket tarzı zarfı işlevini yerine getirdiği zaman neden murap bir kelime gibi mef'ul bih durumunda kullanıldığı konusu tartışmalara yol açmıştır. Bazı dilciler, onun kökünün aslında üç harfli olduğunu ileri sürmüşlerdir.[47] Diğerleri ise izafet ilişkisine girdiği için binâ özelliğinin zayıfladığını delil olarak göstermişlerdir.[48]

Arapçada öyle manâ harfleri vardır ki, bunlar üç hâlli isimler gibi üç veya dört harf üzerine yazılır. Peki, o zaman bu manâ harfleri neden isimlere olan orfografik benzerlik nedeniyle murap kelimelere dönüşmüyor? Oysa ki, isimler bu yönden manâ harflerine benzediğinde, manâ harflerinin binâ hükmünü alarak mebnî isimlere dönüşüyordu. Bu soru nahiv âlimlerini düşündürmüş ve onlar kitaplarında bu konuda çeşitli açıklamalar sunmuşlardır. Muhammed Muhyiddîn Abdulhamîd, İslam hukukunun usûl ilminin[49] kaidelerinden faydalanarak, orfografik açıdan üç hâlli isimlere benzeyen manâ harflerinin neden murap isim olamayacağını şu şekilde açıklamıştır. İbn Akil'in şerhine yazdığı "Minhatü'l-Celîl" adlı tahkik eserinde, böyle bir durumda manâ harfinin murap kelime olamayacağını iki sebebe dayandırarak izah etmiştir. İlk sebep şudur ki, üç veya dört harf üzerine yazılmak, üç hâlli isimlere özgü bir orfografik özellik sayılmaz. Çünkü aslında mebnî olan fiiller de bu orfografik özellik bakımından üç hâlli isimlerle ortaktır.

İkinci sebebe gelince, bilinmelidir ki, manâ harfleri hiçbir şekilde hâl eklerini (irap) kabul etme ihtiyacı duymayan kelime türleridir.[50] Zira

[46] Hasen, *en-Nahvu'l-Vâfî,* 1/79-80.

[47] Hâlit bin Abdullah el-Ezherî, *Şerhu't-Tasrîh Alâ't-Tevdîh (ve bihâmişi hâşiyetihi li'l-allâme eş-şeyh Yâsîn bin Zeyniddîn el-Uleymî el-Humsî* (Beyrût: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 2006), 1/129.

[48] es-Suyûtî, *Hemu'l-Hevâmî fî Şerhi Cemi'l-Cevâmî,* 1/62.

[49] Burada kastedilen ilim, usûl-i fıkıh ilmidir. Arap dilinin gramer kuralları, usûl-i fıkıh ilminin kaideleri doğrultusunda ispat edilebilmektedir.

[50] Bu özelliğinden dolayı Arapçadaki anlam harfleri, büyük ölçüde Türkçedeki yardımcı kelime türlerine benzemektedir. Çünkü Türkçenin dilbilgisel kurallarına göre yardımcı kelime türleri hâl eklerini kabul etmez. Bu durum da tıpkı Arapçada olduğu gibi, Türkçede de yardımcı kelimelerin yalnızca gramatik anlam taşıması ve sözlük

hâl eki, ancak cümlede bir cümle ögesi olarak sentaktik bir konuma sahip olan ve bu konum sayesinde semantik anlamlar kazanabilen kelime türleri tarafından alınabilir. Sadece gramatik anlama sahip olan anlam harfleri ise cümle içinde böyle bir işlevi yerine getirme imkanından yoksundur. Aslında, manâ harfinin bu yönden üç hâlli isimlere benzemesi, onun çekim eklerini (irap) alabilmesi için uygun (muktezâ) bir zemin hazırlamıştır. Çünkü nahiv ilminin usûl kaidesine göre...

شرط تأثير المقتضى أن ينتفي المانع

'Muktezânın etkili olabilmesi için engelin ortadan kalkması şarttır.'

Burada "muktezâ" kelimesiyle "gerekli olan", "zorunlu olan" anlamları kastedilmektedir. Yani bu, şu demektir ki, usûlü-nahiv âlimleri manâ harflerinin yazılış (orfografik) açısından isimlere benzemesini, onların murap (çekimlenebilir) olabilmesi için gerekli bir sebep (muktezâ) olarak görmüşlerdir. Ancak anlam harflerinin cümle içinde semantik anlamlarının, gramatik ve leksik ekler aracılığıyla belirlenen söz türlerinden olmaması gerçeği "engel" (mânia) olarak değerlendirilmiştir. Usûl kaidesine göre ise, "muktezânın gerçekleşmesi için engellerin ortadan kalkması gerekir." Böylece, bu usûl-i fıkıh kuralı nahiv ilminin normlarını belirlemede de başarıyla uygulanmıştır.[51]

1.2 İsimlerin manâ harflerine gramer mana açısından benzemesi;

Biz biliyoruz ki, manâ harflerinin (edatların/yardımcı kelime türlerinin) bağımsız bir sözlük anlamı yoktur.[52] Bunlar yalnızca gramer anlamı taşıyan ve bu nedenle de cümlede bir öge olarak herhangi bir sentaktik görev üstlenemeyen kelimelerdir. Bu kelimelerin taşıdığı gramer anlamlarını, Arap dilinin öğretiminde klasik yönteme bağlı kalan nahiv

anlamlarının bulunmamasıyla ilgilidir. Elbette, bağımsız bir sözlük anlamı olmayan bir kelimenin gramatik göstergeler aracılığıyla çekimlenmesi mümkün değildir.

[51] el-Hemedânî, *Şerhu İbni Akîl Alâ Elfiyyeti İbni Mâlik: (Ve meahu kitâbu minhati'l-celîl bi-tahkîki şerhi İbni Akîl)*, 1/34-35.

[52] er-Râcihî, *en-Nahv et-Tatbîkî*, 45.

âlimleri "cüz'î anlamlar" olarak adlandırmışlardır.[53] Daha sonra da sentaktik konumda kullanılan isimlerden bu cüz'î anlam nüanslarını içeriğinde barındıran isimlerin, bu anlamı içermeleri nedeniyle mebnî (çekime kapalı) olduklarını ifade etmişlerdir. Çünkü onlara göre böyle bir durumda bu isimler anlam bakımından anlam harflerine benzemiş sayılır.[54] İmam Suyûtî, benzerliğin bu türünü "müşabehe"nin (مشابهة) ikinci türü olan manevî benzerlik olarak adlandırmıştır.[55] Elbette ki, Orta Çağ'da Arapça dil kuralları tesis edilirken, dünyada henüz genel dilbilimi bağımsız bir bilim dalı olarak ortaya çıkmamıştı. Bu yüzden nahiv âlimleri, dilin kurallarını genel dilbilimin ilkelerine dayanarak yazmıyorlardı. Onların tüm faaliyeti Arapçanın kuramsal yapısını yazmak ve bu konuda çeşitli düşünceler ve görüşlerle ortaya çıkmaktan ibaretti. Ancak, genel dilbilimin zaten kuramsal dilbilimde tespit edilen kural ve kanunlar temelinde ortaya çıktığını göz önünde bulundurursak, açıkça söyleyebiliriz ki, o dönemde yazılmış Arapça gramer kitaplarında da genel dilbilimin tüm kategorileri mevcuttu. Sadece, bunun farkına varıp sistematik bir biçimde ortaya koymak gerekiyordu. Bunun farkına varmak ise kanaatimizce, farklı dil ailelerine mensup dillerin analiz edilmesinden sonra mümkün olabilirdi. Zira tarihî gerçeklik göstermektedir ki, dünyada genel dilbilim, dillerin karşılaştırmalı analizinden sonra meydana gelmiştir. Her dilde olduğu gibi, elbette Arapça'da da genel dilbilimin kategorileri ve kavramları mevcut idi. Çünkü Arap dilbilgisi âlimlerinin, bir ismin mebnî (değişmeyen) sayılması için, onun manâ harflerinin (edatların) taşıdığı gramatikal anlamları içermesini şart koşmaları gösteriyor ki, onlar edatların yalnızca gramatik bir anlama sahip olduğunun farkına varmışlardı. Aynı zamanda bu anlamın, fiil ve isim gibi temel kelime türlerinin sahip olduğu bağımsız sözlük anlamından farklı olduğunu da idrak etmişlerdi. Bu nedenle gramatik anlamı "cüz'î" (türevsel/küçük anlam) olarak tanımlamışlardı. Daha sonra da bu gramatik (cüz'î) anlamlı kelimelerin yalnızca sözdizimsel bağlamlarda iş

[53] Hasen, *en-Nahvu'l-Vâfî*, 1/80.
[54] Hasen, *en-Nahvu'l-Vâfî*, 1/80.
[55] es-Suyûtî, *Hemu'l-Hevâmî fî Şerhi Cemi'l-Cevâmî*, 1/61.

gördüğünü, cümleleri veya cümle öğelerini birbirine bağlamada yardımcı rol oynadığını belirtmek suretiyle, bugün genel dilbilimde yardımcı kelime türlerine verilen anlayışı yüzyıllar önce ifade etmiş oldular. Tesadüf değildir ki, Muhammed el-Hudârî, yardımcı kelimelerin taşıdığı gramatik anlamların bağımsız şekilde değil, yalnızca iki şey arasında var olabileceğini söyleyerek, bir kelimenin gramatik anlamının sözlük anlamından nasıl farklılaştığını bize göstermek istemiştir.[56] Bir ismin, yardımcı kelimenin (edatın) gramatikal anlamını kendi içeriğinde barındırmak suretiyle hâl kategorisini kaybedip çekimlenmeyen bir kelimeye dönüşmesi olayı, Arapçanın tipolojik özelliklerinden biridir. Bu nedenle, böyle konular modern genel dilbilim biliminin tartışma konusu değildir ve olamaz da. Çünkü bu dil olayı, dünya dillerinin ortak kategorilerine dâhil değildir. Bir hususu göz önünde bulunduralım: Dilin bazı genel kategorileri, felsefenin zaman, mekân vb. kategorileriyle örtüşmektedir. Bu da demek oluyor ki, dilin kendi felsefesi vardır ve bu ikisi birbirinden ayrılmaz bir bütündür.

Arapçada bu olay iki şekilde gerçekleşebilir. Bu durumda, isim ya dilde fiilen mevcut olan yardımcı kelimenin (edatın) gramatikal anlam nüanslarını kendi anlamına alarak ya da dilde mevcut herhangi bir yardımcı kelime tarafından desteklenmeyen bir gramatikal anlamı içererek mebnî hâle gelir. Genellikle, birinci duruma örnek olarak متى (ne zaman) ismi, ikinci duruma ise هنا (burada) işaret ismi gösterilir.[57] "متى" kelimesi hem soru hem de şart anlamlarını içeriğinde barındırmaktadır. Onun bağımsız sözlük anlamı ise zaman kavramını ifade eder. Söylediğimiz bu son cümlenin doğruluğunu destekleyen Sabbân'ın bu konudaki görüşleri de oldukça dikkat çekicidir. O şöyle demiştir:

"*Bu tür mebnî isimlerin, anlamlarında edatların gramatikal anlamlarını barındırmaları, onların leksik anlamlarından sonra gerçekleşir. Bu kelimeler için önce vazedilen anlam, leksik anlamdır.*

[56] el-Hudarî, *Hâşiyetu'l-Hudarî Alâ Şerhi İbni Akîl Alâ Elfiyyeti İbni Mâlik*, 1/55.
[57] el-Ensârî, *Evdahu'l-Mesâlik İlâ Elfiyyeti İbni Mâlik (ve bizeylihi Muhtesaru Misbâhi's-Sâlik İlâ Evdahi`l-Mesâlik)*, 1/53; el-Hâşimî, *el-Kavâidu'l-Esâsiyye li'l-Luğati'l-Arabiyye*, 44; el-Hemedânî, *Şerhu İbni Akîl Alâ Elfiyyeti İbni Mâlik: (Ve meahu kitâbu minhati'l-celîl bi-tahkîki şerhi İbni Akîl)*, 1/35.

Yardımcı kelimelerden (edatlardan) kazandıkları gramatikal anlamlar ise ikinci sıradadır. İşte bu nedenle, onların ilk anlamlarının isim olduğu dikkate alınarak, söz türü (kelime türü) bakımından yardımcı kelime değil, isim olduklarına karar verilmiştir."[58]

"هنا" kelimesinin bağımsız sözlük anlamı mekân, gramatikal anlamı ise işaret bildirmektedir. Ancak dilde işaret anlamını ifade edecek bir yardımcı kelime (edat) mevcut değildir. Fakat bu konuda farklı görüşler de vardır. Bazı dilbilimcilere göre, "هنا" kelimesi, dilde mevcut olan ve bilinen bir şeye işaret eden elif-lam el-'ahdiyye (ال العهدية) adlı anlam harfine benzediği için mebnî bir kelime olarak kabul edilmiştir. Çünkü "هنا" kelimesinde zihinde bilinen (tasavvur edilen) bir mekâna işaret söz konusudur. Bu tür işaret ise Arapçada bir gramatikal anlam olarak elif-lam el-'ahdiyye edatıyla ifade edilir. Bu görüşü İbn Fellâh, büyük dilci İbn Fâris'ten nakletmiştir."[59] Ancak araştırmacılar bu görüşe katılmamaktadır. Çünkü "هنا" kelimesinin içerdiği gramatikal anlam duyusal (hissî) bir işarettir, "ال العهدية" ise zihinsel (zihnî) bir işarettir.[60] Suyûtî ise bu itirazı kabul etmemiş ve zihinsel ile duyusal işaret arasında herhangi bir farkın bulunduğu görüşünü reddetmiştir.[61]

Arapçada söz konusu kural, birçok mebnî ismin neden binâ hükmü aldığını açıklamaya yarasa da bazen öyle isimlere rastlanır ki, onlarda da aynı gramatikal özellikler gözlemlenir; buna rağmen, üç hâlli isim olma niteliklerini korumaya devam ederler. Bu tür isimlere örnek olarak, şart ve soru ismi olarak bilinen أَيُّ kelimesi gösterilebilir. Ayrıca, هذان, لَدُنْ ve هاتان gibi isimler de tartışma konusu olmuştur. أَيُّ kelimesinin söz konusu durumda üç hâlli isim olmasının nedeni, onun isimlere özgü olan izafet gibi gramatikal özellikten ayrılmaz bir şekilde bağlı olmasıyla açıklanmaktadır. Bildiğimiz gibi, isimlere özgü gramatikal özellikler, yardımcı kelimeler (edatlar) olarak kabul edilen manâ harfleriyle tam ters

[58] es-Sabbân, *Hâşiyetu's-Sabbân Alâ Şerhi'l-Eşmûnî Alâ Elfiyyeti İbni Mâlik*, 1/86.
[59] el-Hudarî, *Hâşiyetu'l-Hudarî Alâ Şerhi İbni Akîl Alâ Elfiyyeti İbni Mâlik,* 1/55; es-Sabbân, *Hâşiyetu's-Sabbân Alâ Şerhi'l-Eşmûnî Alâ Elfiyyeti İbni Mâlik,* 1/87.
[60] el-Hemedânî, *Şerhu İbni Akîl Alâ Elfiyyeti İbni Mâlik: (Ve meahu kitâbu minhati'l-celîl bi-tahkîki şerhi İbni Akîl)*, 1/35.
[61] es-Suyûtî, *Hemu'l-Hevâmî fî Şerhi Cemi'l-Cevâmî,* 1/63.

düşmektedir. Bu nedenle, bu gramatikal özellik, ismin manâ harfine benzerliğini önemli ölçüde zayıflatır. Sonuç olarak, manâ harfine benzeyen isim, aslına uygun olarak üç hâlli isim olarak kalır.[62]

"لَدُنْ" isminin sürekli olarak izafet birleşmesinin muzâf tarafında yer alması, onun morfolojik açıdan mebnî olma özelliğiyle çelişmektedir. Ancak Arap dilbilimcileri, bu ismin bazı gramatikal özelliklerini göz önünde bulundurarak, onun mebnî olabilecek nitelikte olduğuna kanaat getirmişlerdir. Öncelikle bilinmelidir ki, bazı Arap dili lehçelerinde bu kelime üç hâlli isim olarak kabul edilmektedir. Diğer Arap lehçelerinde ise bu kelime mebnî olarak kabul edilmektedir. Dilbilimciler, bu kelimenin bazen لد şeklinde telaffuz edilmesini, mebnî olmasının ilk nedeni olarak, onun yazılışında anlam harfleriyle benzerlik taşıdığına kanaat getirerek açıklamışlardır. İkinci neden olarak, bu kelimenin zaman ve mekâna ilişki bildiren bir gramatikal anlam taşımasını öne sürmüşlerdir. Ayrıca, bu kelimenin cümlede mübteda (özne) ve haber (yüklem) gibi fonksiyonlarda kullanılmaması da manâ harflerine benzemesinin üçüncü nedeni olarak gösterilmiştir. Bu üç nedeni göz önünde bulundurarak, izafet gibi gramatikal özelliğini dikkate almamışlardır. Çünkü bu üç nedenin, kelimenin mebnî olması için güçlü bir benzerlik şartı oluşturduğunu düşünmüşlerdir.[63]

"هاتان" ve "هذان" isimlerinin, işaret anlamını içerdikleri hâlde, mebnî olmamaları şu şekilde açıklanmaktadır: Bu isimlerin miktar olarak tesniye ifade etmeleri, isme özgü bir gramatikal özelliktir ve bu özellik, onları mebnî olma imkânından mahrum bırakmaktadır.[64]

Bu açıklamalara dayanarak şöyle bir soru da ortaya çıkabilir: Neden bazı zarflar في , temyiz ise مِنْ gibi manâ harflerinin gramatikal anlamlarını içermelerine rağmen, mebnî olmamıştır? Bu sorunun cevabı şu şekilde açıklanır: Zarf ve temyiz, manâ harflerinin gramatikal

---

[62] el-Ensârî, *Evdahu'l-Mesâlik İlâ Elfiyyeti İbni Mâlik (ve bizeylihi Muhtesaru Misbâhi's-Sâlik İlâ Evdahi`l-Mesâlik),* 1/52; el-Hâzimî, *Şerhu Elfiyyeti İbni Mâlik*, 1/249; es-Suyûtî, *Hemu'l-Hevâmî fî Şerhi Cemi'l-Cevâmî,* 1/63.

[63] el-Ensârî, *Evdahu'l-Mesâlik İlâ Elfiyyeti İbni Mâlik (ve bizeylihi Muhtesaru Misbâhi's-Sâlik İlâ Evdahi`l-Mesâlik),* 1/52.

[64] el-Ensârî, *Evdahu'l-Mesâlik İlâ Elfiyyeti İbni Mâlik (ve bizeylihi Muhtesaru Misbâhi's-Sâlik İlâ Evdahi`l-Mesâlik),* 1/53.

anlamlarını içerirken, bu kelimelerin yardımcı kelimelere (edatlara) bağlı anlam ilişkisi olmuyor. Bu nedenle, bu şekilde gramatikal anlam içermeleri, onları mebnî yapmayı zorunlu kılmaz.[65]

Eşmûnî, böyle bir durumda zarf ve temyizin bu manâ harflerinin yerini alabileceğini açıklamaktadır. Ancak mebnî isimler, bu durumda sadece manâ harflerinin varisi hâline gelir, onların her yönüyle tamamen yerini alamaz.[66] Muhtemelen Eşmûnî, "değişimden (تعويض) sonra herhangi bir benzerliğe gerek yok" mantığıyla meseleye mantıksal bir açıklama getirmeye çalışmıştır. Yâsîn Humsî, kendi haşiyesinde bu konuda Denevşerî'den naklederek ek bir görüş ifade etmiştir. O da şudur ki, ismin yardımcı kelimeden aldığı gramatikal anlam sadece sentaktik pozisyonda kendini göstermemelidir, aynı zamanda leksik bir birim olarak da bu anlamı içeriklerinde taşımalıdır. Bu nedenle, في anlamını içeren zarflar bu anlamı tesadüfi olarak, yani sonradan (sintaktik pozisyonda) elde ettikleri için mebnî isme dönüşmezler.[67]

1.3 İsimlerin Manâ Harflerine, Fiillerinin Sentaktik Ve Leksikal Açıdan Yerine Geçebilme Açısından Benzemesi;

Arap dilinde öyle yardımcı sözcükler vardır ki, hem leksikal anlamı bakımından fiilin yerine geçebilir, hem de fiil gibi diğer cümle ögeleriyle gramatikal ilişki kurarak onları isimlerin nominatif ve akuzatif hallerini yönetebilir.[68] Ancak buna rağmen, kendileri hiçbir cümle ögesinin gramatikal olarak doğrudan lafzen ve mahallen etkisine maruz kalmazlar.[69] Böyle yardımcı sözcüklere örnek olarak لعلَّ ve ليتَ gibi manâ harfleri verilebilir. Bu anlam harfleri sırasıyla "ترجى" ve "تمنى" fiillerinin söz konusu yönlerden yerine geçebilir.[70] Kurala göre eğer bir isim,

[65] Hasen, *en-Nahvu'l-Vâfi*, 1/80.
[66] el-Eşmûnî, *Şerhu'l-Eşmûnî Alâ Elfiyyetî İbni Mâlik el-musemmâ "Minhâcu's-Sâlik ilâ Elfiyyeti ibni Mâlik"*, 1/21.
[67] el-Ezherî, *Şerhu't-Tasrîh Alâ't-Tevdîh (ve bihâmişi hâşiyetihi li'l-allâme eş-şeyh Yâsîn bin Zeyniddîn el-Uleymî el-Humsî*, 1/131.
[68] Bîtâr, *en-Nehvu ve`s-Sarf*, 25.
[69] es-Suyûtî, *Hemu'l-Hevâmî fî Şerhi Cemi'l-Cevâmî*, 1/63.
[70] el-Ensârî, *Evdahu'l-Mesâlik İlâ Elfiyyeti İbni Mâlik (ve bizeylihi Muhtesaru Misbâhi's-Sâlik İlâ Evdahi`l-Mesâlik)*, 1/54.

sıralanan bu üç açıdan لعل ve ليت gibi manâ harflerine benzerse, onların yapısal hükmünü almış olur. Geleneksel Arap dilinde bu benzerlik الشبه الاستعمالي olarak adlandırılır.[71] Genel olarak, buraya إنّ ve benzerleri grubundan olan tüm edatlar dahildir.[72] Arap dilinde دَرَاكِ, تراكِ, هيهات, أوه صَهْ gibi fiil isimleri bu yönleriyle manâ harflerine benzer. Çünkü onlar, yukarıda belirtilen yönlerle söz konusu manâ harflerine benzemektedir. Arap dilbilimcileri bu benzerlik özelliklerini, onların mebnî isim olmasının nedeni olarak kabul ederler. Eğer bir isim, belirtilen manâ harflerine sadece 1. ve 2. yönlerden benzerse, bu onun mebnî isim olması için yeterli sayılmaz. Eğer böyle olmasaydı, gramatik âmil tarafından hazf olayına uğrayan Mefûlun Mutlak, mebnî olmalıydı. Örneğin

ضَرْبًا زيدا cümlesinde ضَرْبًا mastarı ضرب fiilini her iki açıdan yerine geçmiştir, ancak o, manâ harfine 3. açıdan benzerlik bakımından eksik olduğu için bu, onun mebnî olmasına engel olmuştur. Çünkü burada mastar, hazfedilmiş bir öğenin gramatikal etkisine maruz kalmış ve sonuç olarak ismin akuzatif halinde yönetilmiştir.[73] Arap dilbilimcileri bu meselenin açıklanmasında da usul-i fıkhî kurallarını başarıyla uygulamışlardır. Böyle ki, burada ismin fiilinin leksik ve sentaktik işlev açısından yerine geçmesi, illetin tamlığı değil, bir kısmı olarak kabul edilmiştir. Çünkü burada illet karmaşık kabul edildiğinden, yapısal hüküm eksik illet ile elde edilemez. Buradaki illetin karmaşıklığı, ismin hiçbir gramatikal faktörün etkisine maruz kalmaması yoluyla sağlanmaktadır. Usul kurallarına göre, eğer hüküm karmaşık illet sonucunda ortaya çıkıyorsa, illetin tamamının ya da bir kısmının ortadan kalkması, hükmün ortadan kalkması ile sonuçlanır. Çünkü hüküm, illet tamamlandığında var olabilir.[74]

Şunu da unutmamak gerekir ki, burada "anlam harfine üç yönden benzeyen isimden önce gramatikal bir etken (âmil) bulunmamalıdır" şartı, cümle içerisinde isim-fiilin kendi semantik anlamına uygun olarak

[71] el-Hâşimî, *el-Kavâidu'l-Esâsiyye li'l-Luğati'l-Arabiyye*, 44.
[72] es-Suyûtî, *Hemu'l-Hevâmî fî Şerhi Cemi'l-Cevâmî*, 1/63.
[73] el-Hemedânî, *Şerhu İbni Akîl Alâ Elfiyyeti İbni Mâlik: (Ve meahu kitâbu minhati'l-celîl bi-tahkîki şerhi İbni Akîl)*, 1/36.
[74] el-Hâzimî, *Şerhu Elfiyyeti İbni Mâlik*, 1/254.

kullanıldığı sentaktik durumlar için öne sürülmüştür; cümle içinde yalnızca leksik anlamı korunarak, semantik anlamından soyutlanmış bir morfem olarak kullanıldığı durumlar için değil.[75] İşte bu nedenle, aşağıdaki beyitte نزال isim-fiilinden önce دعيت fiilinin gelmesi, sözünü ettiğimiz kuralın dışında sayılmaz.

وَلَنِعْمَ حَشْو الدِرْعِ أنتَ إذَا دُعِيَتْ نَزالِ وَلُجَّ في الذعْرِ

"*Yere in!' denildiğinde ve korku uzun süre sürdüğünde, sen zırha bürünmüş ne yiğit bir süvarisin!*"[76]

Burada نزال kelimesi sentaktik bir birim olarak değil, sadece leksikal bir birim (sözlük anlamlı bir unsur) olarak ele alınmıştır. O, sentaktik birim olarak değerlendirildiğinde, دعيت fiilinin ona isnat edilmesi mümkün değildir. Çünkü Arapçada cümlelerin fail (özne) görevinde kullanılması caiz değildir. Bunun nedeni, Arapçada cümlelerin hazf (*omit*) edilmesine imkân verilmemesidir. Oysa fail, yapısı gereği hazfa (gizli kalmaya) müsait bir cümle unsurudur. Ayrıca fail ancak belirli (marife) olabilir; fakat cümlelerin belirli olma özelliği taşıması mümkün değildir.[77]

Üçüncü tür benzeşmeyle (şebeh) ilgili dilciler arasında üç farklı görüş vardır. Bizim benimsediğimiz görüş, Ahfeş'in mezhebidir.[78] O, fiil isimlerinin (ism-i fiil) i'raptan hiçbir mahalli olmadığı görüşündedir.

İkinci görüş Mâzinî`ye aittir. Onun yaklaşımı şudur: söz konusu durumda fiil isimleri, zihinde var olduğu kabul edilen gizli fiiller aracılığıyla, ismi mahallen mef'ûl durumunda yönetir (nasp eder).

Üçüncü görüşe göre, burada ism-i fiiller raf mahallindedir ve bunların amili ise ibtidadır. Ancak bu fiil isimlerinin merfû (yani ismin yalın hâlinde) olarak yönettiği failler, cümlede haberin yerini tutmuştur.[79]

Son iki görüşteki dilcilere göre, fiil isimlerinden emir fiili anlamı taşıyanlar, içerik olarak lâmu'l-emr edatını ihtiva ettikleri için mebnî kabul edilir.[80] Diğer ism-i fiiller ise, tüm fiil isimlerinin tek bir grupta, ortak bir

[75] el-Hudarî, *Hâşiyetu'l-Hudarî Alâ Şerhi İbni Akîl Alâ Elfiyyeti İbni Mâlik*, 1/55.
[76] el-Hudarî, *Hâşiyetu'l-Hudarî Alâ Şerhi İbni Akîl Alâ Elfiyyeti İbni Mâlik*, 1/55.
[77] Muvaffakuddîn Ebu'l-Vefâ Yeîş bin Alî bin Yeîş el-Movsilî, *Şerhu'l-Mufassal li'z-Zemahşerî* (Beyrût: Daru`l-Kutubi`l-İlmiyye, 2011), 3/4.
[78] el-Hudarî, *Hâşiyetu'l-Hudarî Alâ Şerhi İbni Akîl Alâ Elfiyyeti İbni Mâlik*, 1/56.
[79] es-Suyûtî, *Hemu'l-Hevâmî fî Şerhi Cemi'l-Cevâmî*, 1/64.
[80] el-Hudarî, *Hâşiyetu'l-Hudarî Alâ Şerhi İbni Akîl Alâ Elfiyyeti İbni Mâlik*, 1/56.

yapıda toplanabilmesi amacıyla, emir anlamı taşıyan fiil isimlerine uygun bir konuma getirilmiştir.[81]

1.4 İsimlerin Manâ Harflerine, Gramatik Manâ Kazanabilmesi İçin Cümle İçinde Kullanılma Gerekliliği Açısından Benzemesi;

Arapçada öyle isimler vardır ki, onların gramatik anlamlarının açıklığa kavuşması için kendilerinden sonra bir cümlenin gelmesine ihtiyaç duyulur.[82] Bu gruba إذْ, إذا, حيثُ gibi zarflar ile الذي, التي gibi isim-i mevsuller dahildir.[83] Onlar bu özellikleriyle yardımcı dil unsurlarına benzer kabul edilir.[84] Çünkü yardımcı dil unsurlarının gramatik anlamı, kendilerinden sonra gelen cümle ögeleriyle gramatik açıdan ilişkilendirildiğinde ortaya çıkar. Bu benzerlik, onların çekimsiz isimler kategorisine geçmelerine neden olarak açıklanır.

İsm-i mevsûller arasında اللذان ve اللتان kelimelerinin ve أي kelimesinin mebnî olmamasının sebebi, birincilerinin miktar olarak musennâ (ikili) olmaları, ikincisinin ise leksik birimlerle izafet ilişkisine girmesi ile açıklanır. Miktar (كمية) ve izafet ise isme özgü gramatik kategorilerden sayıldığı için, bu durum onların harfe benzerlik özelliklerinin zayıflamasına neden olur.[85] Sonuç olarak, onlar mebnî olmaktan mahrum kalırlar.

---

[81] es-Suyûtî, *Hemu'l-Hevâmî fî Şerhi Cemi'l-Cevâmî*, 1/64.

[82] *Söz konusu isimlerden sonra sıfat cümleciği de gelebilir. Ayrıca, bu isimlerden sonra cümle değeri taşıdıkları için başlarında el takısı bulunan şimdiki ve geçmiş zaman anlamı taşıyan sıfat-fiiller ile mübalağa kalıbındaki sıfatlar da gelebilir.*el-Ezherî, *Şerhu't-Tasrîh Alâ't-Tevdîh (ve bihâmişi hâşiyetihi li'l-allâme eş-şeyh Yâsîn bin Zeyniddîn el-Uleymî el-Humsî*, 1/139; es-Sabbân, *Hâşiyetu's-Sabbân Alâ Şerhi'l-Eşmûnî Alâ Elfiyyeti İbni Mâlik*, 1/89; Hasen, *en-Nahvu'l-Vâfi*, 1/81.

[83] es-Suyûtî, *Hemu'l-Hevâmî fî Şerhi Cemi'l-Cevâmî*, 1/64.

[84] Bîtâr, *en-Nehvu ve`s-Sarf*, 25; el-Hâzimî, *Şerhu Elfiyyeti İbni Mâlik*, 1/255; el-Hemedânî, *Şerhu İbni Akîl Alâ Elfiyyeti İbni Mâlik: (Ve meahu kitâbu minhati'l-celîl bi-tahkîki şerhi İbni Akîl)*, 1/37; Hasen, *en-Nahvu'l-Vâfi*, 1/81.

[85] Hasen, *en-Nahvu'l-Vâfi*, 1/81.

Arapçada سبحان gibi bazı isimlerin leksik birime ihtiyaç duyması, يوم isminin ise her zaman değil, sadece bazı durumlarda cümleye ihtiyaç duyması, bu kelimeleri mebnî isim olabilmekten mahrum bırakmıştır.[86]

Bazı dilciler, üçüncü ve dördüncü türleri birleştirerek, benzerlik türlerinin/özelliklerinin sayısını üç olarak belirtmişlerdir.[87]

Sonuç

Söz konusu isimlerin çekimlenmeme sebepleri ele alınırken, dilcilerin bu dil olayının ortaya çıkışını, bina—yani taşlaşmış bir yapı gibi kabul edilen manâ harflerine benzerlikten kaynaklandığı şeklinde açıkladıkları görülmektedir." Gerçekten de Arap dili gramerinin birçok meselesi açıklanırken sembolik ve mecazlı ifadelerle anlatılmıştır. Tesadüf değildir ki, Arap dilbilgisi âlimleri, ta'lik olayında, mefûlunu ismin belirtme (nasp) hâlinde yönetemeyen fiili, kocasının ilgisinden mahrum kalmış bir kadına benzetmiş ve onu "muallaka" olarak adlandırmışlardır. Ayrıca, onlar, kırık çoğul (cem-i teksîr) ile çoğul hâle gelen isimleri ve küçültme ekiyle oluşturulan (ism-i tasğîr) isimleri insana benzeterek iki kardeş olarak değerlendirmişlerdir. Bunun yanı sıra, إنَّ edatıyla aynı gramatik işlevi yerine getiren diğer manâ harflerini de إنَّ''nın kız kardeşleri olarak adlandırmışlardır. Bu şekilde mecazlı anlatım, dilbilgisinin kolay öğrenilmesini sağlamak amacını taşımaktaydı. Bu konuda da benzer bir durumla karşılaşıyoruz. Şöyle ki, çekimlenmeyen kelimeleri, inşa edildikten sonra yerinden kımıldamayan bir eve, binaya benzetmiş ve onlara 'mebnî' (bina edilmiş,) adını vermişlerdir. Yukarıda da belirttiğimiz gibi, bu yani 'bina' olayı, kelimenin doğrudan doğruya morfolojik yapısıyla ilgili bir meseledir. Araştırmalarımız sonucunda şu sonuca varabiliriz ki, hallanmayan isimlerin hallanmama sebepleri, onların manâ harfleriyle (hurûfu'l-meânî) olan benzerliklerinden kaynaklanmaktadır. Ancak burada bazı dilcilerin bu benzerlik meselesini yalnız manâ

[86] el-Hâzimî, *Şerhu Elfiyyeti İbni Mâlik*, 1/257.
[87] el-Ensârî, *Evdahu'l-Mesâlik İlâ Elfiyyeti İbni Mâlik (ve bizeylihi Muhtesaru Misbâhi's-Sâlik İlâ Evdahi`l-Mesâlik),* 1/51; el-Hâşimî, *el-Kavâidu'l-Esâsiyye li'l-Luğati'l-Arabiyye,* 43; el-Hâzimî, *Şerhu Elfiyyeti İbni Mâlik*, 1/256; İbn Yeîş, *Şerhu'l-Mufassal li'z-Zemahşerî,* 2/2/286.

harflerine olan benzerlikle sınırlamadığını görmekteyiz. Onlar, حذامِ ve قطامِ gibi dişil (müennes) isimlerin manâ harflerine benzer tarafları olmadığından, bu tür kelimeleri manâ harflerine benzerlik sebebiyle mebnî kabul etmenin yanlış olduğunu düşünmektedirler. Bu sebeple, söz konusu dilciler bu isimlerin mebnî olma nedenlerini araştırmaya koyulmuşlar ve nihayetinde, sebebin isim-fiillere (ism-i fiil) olan benzerlikten kaynaklandığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak belirtmek gerekir ki, onların düşüncesine göre, isim-fiile benzer olduğu için mebnî olan حذام ve قطام gibi isimlerin benzer olduğu isim-fiillerin kendileri de manâ harflerine belirli yönleriyle benzer oldukları için hallanmayan isimler haline gelmişlerdir. Bu nedenle, Mısırlı dilbilimci Sabbân'ın da belirttiği gibi, meselenin kökü yine de harfe benzerliğe dayanmaktadır. Bizim araştırmamıza göre, ilk kez isim-fiile benzerlik nedeniyle ismin mebnî olma fikri Zemahşerî'den çıkmıştır. Ancak, ondan önce yazılan kitapların tamamını incelemediğimiz için bu konuda kesin bir yargıya varamayız .

Bazı isimlerin iki hece harfi üzerinde yazılmasına rağmen, hallanan isimlerden sayılmasının sebepleri onların kökünde üç harfli isim olmaları gerçeğini ortaya koyan morfolojik analizlerle, üç ve dört hece harfi üzerinde yazılan edatların hallanan isimler gibi çekim eki alabilmesinin sebepleri ise usul ilminin kuralları çerçevesinde çözülmüştür. Usul-fıkıh ilminin kuralları, nahiv ilmine uygulanmasaydı, belki de birçok soru cevapsız kalır, Arap dilinin grameri bugünkü kadar mükemmel olmazdı.

Bundan başka, لدن kelimesi sayesinde, manâ harflerinin zaman ve mekâna nisbet edilmesi, cümlenin baş öğeleri olarak kullanılmaması gibi yeni gramatik anlamların Arap dilinde var olduğunu ortaya çıkardık.

Bazı zarfların ve temyizin anlam harflerini içerdiği halde, mebnî olmama sebeplerinden bahsederken Eşmûnî ve Yâsîn Humsî'nin görüşlerini belirttik. Bize göre Yâsîn Humsî'nin Denavşerî'den aktardığı görüş daha kapsamlıdır ve Arap dilinin kural ve yasalarına çok daha uygun görünmektedir.

Üçüncü tür benzetme konusundan bahsederken, önünde hazfedilmiş bir öğenin kullanıldığı mefulü mutlakın mebnî olmamasının usul-nahiv kuralları ile açıklandığını bir kez daha gözlemledik. Bize göre, bu meselenin usul kurallarından farklı temellere dayanarak açıklanması

mümkün değildir. Üçüncü benzerlik açısından sunulanlar, Ahfeş'in dilbilim görüşlerine uygundur. Sunmuş olduğumuz diğer iki dilbilimcinin görüşleri esas alınırsa, burada harflere benzerlikten hiç söz edilemez. Çünkü son iki görüş, harflere benzerlik kavramını tamamen çürütmektedir.

Dördüncü benzerlikten bahsederken, bir ismin kendisinden sonra cümlenin gelmesine ihtiyaç duymasının, henüz onun mebnî olmasına yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Bunun için bu ihtiyacın sürekli olması gerekmektedir.

Kaynakça

Âlûsî, Şihâbuddîn Ebu`s-Senâ Mahmûd el- - Âlûsî, Numân el-. *Hâşiyetu'l-Âlûsî Alâ Şerhi Katri'n-Nedâ*. Ürdün: Dâru`n-Nûri'l-Mubîn, 2015.

Bîtâr, Âsim. *en-Nehvu ve`s-Sarf*. Dimaşk: Menşûrâtu Camiati Dimaşk, 9. Basım, 2003.

Ensârî, Cemâleddin Abdullah bin Hişâm el-. *Evdahu'l-Mesâlik İlâ Elfiyyeti İbni Mâlik (ve bizeylihi Muhtesaru Misbâhi's-Sâlik İlâ Evdahi`l-Mesâlik)*. Dimaşk-Beyrût: Dâru İbni Kesîr, 2. Basım, 2008.

Esterâbâzî, Radiyyüddîn Muhammed bin el-Hasan el-. *Şerhu Kâfiyeti İbni'l-Hâcip*. Beyrût: Daru`l-Kutubi`l-İlmiyye, 2. Basım, 2007.

Eşmûnî, Alî bin Muhammed bin Muhammed el-. *Şerhu'l-Eşmûnî Alâ Elfiyyetî İbni Mâlik el-musemmâ "Minhâcu's-Sâlik ilâ Elfiyyeti ibni Mâlik"*. Beyrût: Dâru'l-Kutubi'l-Arabiyye, 1. Basım, 1955.

Ezherî, Hâlit bin Abdullah. *Şerhu`t-Tasrîh Alâ't-Tevdîh evi't-Tasrîh bi-Medmûni't-Tevdîh fi'n-Nahv*. Beyrût: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 2. Basım, 2006.

Ezherî, Hâlit bin Abdullah el-. *Şerhu't-Tasrîh Alâ't-Tevdîh (ve bihâmişi hâşiyetihi li'l-allâme eş-şeyh Yâsîn bin Zeyniddîn el-Uleymî el-Humsî*. 3 Cilt. Beyrût: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 2. Basım, 2006.

Galâyînî, Mustafa. *Câmiu'd-Durûsi'l-Arabiyye*. Beyrût: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 9. Basım, 2009.

Hasen, Abbâs. *en-Nahvu'l-Vâfi*. Beyrût: Mektebetu'l-Muhammedî, 1. Basım, 2007.

Hâşimî, Ahmed bin İbrahim bin Mustafa el-. *el-Kavâidu'l-Esâsiyye li'l-Luğati'l-Arabiyye*. 1 Cilt. Beyrût: el-Mektebetu'l-Asriyye, 2009.

Hâzimî, Ahmed bin Umar el-. *Şerhu Elfiyyeti İbni Mâlik*. Kâhire: Hisnu's-Sunne, ts.
Hemedânî, Abdullah bin Akîl el-. *Şerhu İbni Akîl Alâ Elfiyyeti İbni Mâlik: (Ve meahu kitâbu minhati'l-celîl bi-tahkîki şerhi İbni Akîl)*. Beyrût: el-Mektebetu'l-Asriyye, 2010.
Hudarî, Muhammed bin Mustafa el-. *Hâşiyetu'l-Hudarî Alâ Şerhi İbni Akîl Alâ Elfiyyeti İbni Mâlik*. 2 Cilt. Beyrût: Dâru`l-Kutubi'l-Arabiyye, 7. Basım, 2020.
İbn Hâcip, Usmân bin Umar. *el-Îdâh Fî Şerhi'l-Mufassal li'z-Zemahşerî*. Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye., 2. Basım, 2011.
İbn Hişam, Ebû Muhammed Abdullah Celâleddîn. *Şerhu Katri'n-Nedâ ve Belli's-Sadâ (ve meahu kitabu sebîli'l-hudâ bi-tahkîki şerhi Katri'n-Nedâ)*. Beyrût: El-Mektebetu'l-Asriyye, 2010.
İbn Hişam, Ebû Muhammed Abdullah Celâleddîn. *Şerhu Şuzûri'z-Zeheb fî Marifeti Kelâmi'l-Arap (muntehe'l-erb bi-tahkîki Şerhi Şuzûri'z-Zeheb)*. 1 Cilt. Beyrût: el-Mektebetu'l-Asriyye, 2006.
İbn Yeîş, Yeîş bin Alî. *Şerhu'l-Mufassal li'z-Zemahşerî*. Beyrût: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 2. Basım, 2011.
İbni Malik, Muhammed bin Abdullah. *Metnu Elfiyyeti İbni Mâlik*. 1 Cilt. Mektebetu Dâri'l-Urûbe li'n-Neşri ve't-Tevzî, 1. Basım, 2006.
Kabâve, Fahrettîn. *el-Menheciyye fî İrâbi'l-Kurani'l-Kerîm*, ts.
Movsilî, Muvaffakuddîn Ebu'l-Vefâ Yeîş bin Alî bin Yeîş el-. *Şerhu'l-Mufassal li'z-Zemahşerî*. Beyrût: Daru`l-Kutubi`l-İlmiyye, 2011.
Râcihî, Abduh er-. *en-Nahv et-Tatbîkî*. Beyrût: Dâru`n-Nahdati`l-Arabiyye, 2. Basım, 2010.
Sabbân, Muhammed bin Alî es-. *Hâşiyetu's-Sabbân Alâ Şerhi'l-Eşmûnî Alâ Elfiyyeti İbni Mâlik*. Daru`l-Fikr., ts.
Suyûtî, Celâleddîn Abdurrahman bin Ebi Bekr es-. *Hemu'l-Hevâmî fî Şerhi Cemi'l-Cevâmî*. thk. Ahmed Şemsuddîn. 4 Cilt. Beyrut: Daru`l-kutubi`l-ilmiyye, 3. Basım, 2012.
Zemahşerî, Mahmûd bin Umar ez-. *el-Mufassal fî İlmi'l-Arabiyye*. Beyrût: el-Mektebetu'l-Asriyye, 2009.

الشِّعر الفارسيُّ بين الهَزْلِ والعَذْل عُبَيد الزَّاكانيّ أنموذجًا[1]

Moustafa ALBAKOUR[2]

ملخّص

حَفَلَ الأدبُ الفارسيُّ بأنواع أدبية عدّة، والهزلُ أحدُ الأنواع الأدبية المهمّة التي ولِدت مُتأخِّرةً في بلاد فارس لأسباب عدّة. وعلى الرغم من وجود الهزل في معظم مراحل الأدب الفارسي إلا أنّ الشاعر عُبيد الزاكاني (ت. 772هـ) كان أحد أهم أدباء الفارسية الذين ارتبطت أسماؤهم بهذا الغرض الأدبيّ. ولِد الزاكانيُّ في بداية القرن الثامن الهجري، وعاصرَ مأساةَ الغزو المغوليّ للعالم الإسلامي، وقد كانت إيران آنذاك تعيش في حالة من الانقسامات والصراعات، وهنالك أحسّ الزاكاني بالقهر والظلم، فاضطرّ لاستخدام أسلوب خاص في أدبه يختلف عن الأغراض الأدبية التقليدية. وترك مجموعة من الأعمال المهمّة لفهم تاريخ تلك المرحلة والتحولات التي طرأت على الشعر الفارسي، ولعلّ منظومته الشعرية *الهرّ والفأر* إحدى أهم أعماله، وهي، على قِصَرها، تموج بكثير من القيَم والأساليب الجديدة، وقد سعتْ هذه المقالة إلى استقراء أهمّ مقولاتها وأهدافها؛ فعرضنا لأبعادها التربوية، والدينية، والسياسية، والتاريخية، والأدبية وغيرها. إنّ هذه المضامين التي حفلت بها هذه المنظومة أسهمت في خلودها في ذاكرة الإيرانيين، وشيوعها على ألسنتهم عبر أجيالهم الطويلة وطبقاتهم المختلفة.

الكلمات المفتاحية: الأدب الفارسيّ، العصر المغوليّ، الهزل، عبيد الزاكاني، الهرّ والفأر.

[1] Makale Geliş Tarihi/Received: 23.11.2025 / Makale Kabul Tarihi/Accepted: 22.12.2025
[2] Dr. Öğr. Üyesi, Arap Dili ve Belagatı Bölümü, İlahiyat Fakültesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, m.albakour1977@artvin.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9135-3511.

Mizah ve Yergi Arasında Fars Şiiri: Ubeyd-i Zâkânî Örneği

ÖZ

Fars edebiyatı çeşitli edebi türler açısından zengindir ve mizah, çeşitli nedenlerle İran'da nispeten geç ortaya çıkan önemli türlerden biridir. Mizah, Fars edebiyatının çoğu döneminde var olmuş olsa da şair Ubeyd-i Zâkânî (ö. 772 H.), adı bu edebi amaçla anılan en önemli Fars yazarlarından biriydi. Hicri sekizinci yüzyılın başlarında doğan Zakânî, Moğol istilasının İslam dünyasında yarattığı trajedilere bizzat tanıklık etmiştir. Dönemin İran'ındaki siyasi bölünmeler ve çatışmalar karşısında kendisini baskı altında ve haksızlığa uğramış hisseden şair; geleneksel edebi temalardan uzaklaşarak kendine özgü bir üslup geliştirmiştir. Zâkânî, dönem tarihini ve Fars şiirindeki dönüşümleri anlamak adına büyük önem taşıyan bir külliyat bırakmıştır. Bu eserlerin içinde, kısalığına rağmen yeni değerler ve özgün üsluplarla örülü olan *Mush-o Gorbeh* (Fare ve Kedi) manzumesi şüphesiz en önemlisidir. Bu makale; söz konusu şiirin en temel temalarını ve amaçlarını ele alarak; eserin eğitsel, dini, siyasi, tarihi ve edebi boyutlarını incelemeyi hedeflemektedir. Şiire nüfuz eden bu temalar, şiirin İranlıların hafızasında kalıcı bir yer edinmesini ve nesiller boyu tüm toplumsal sınıflar arasında yaygınlaşmasını sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: *Fars Edebiyatı, Moğol Dönemi, Mizah, Ubeyd-i Zâkânî, Mush-o Gorbeh.*

Persian Poetry Between Humor and Satire: The case of Ubayd-i-Zakani

ABSTRACT

Persian literature is rich in various literary genres, and humor is one of the important genres that emerged relatively late in Persia for several reasons. Although humor existed in most periods of Persian literature, the poet Ubayd al-Zakani (d. 772 AH) was one of the most important Persian writers whose name is associated with this literary purpose. Al-Zakani was born at the beginning of the eighth century AH and lived through the tragedy of the Mongol invasion of the Islamic world. At that time, Iran was experiencing divisions and conflicts, and al-Zakani felt oppressed and wronged, which compelled him to use a unique style in his literature, distinct from traditional literary themes. He left behind a collection of important works for understanding the history of that era and the transformations that occurred in Persian poetry. Perhaps his most important work is his poem "*Mush-o Gorbeh*" which, despite its brevity, is brimming with new values and styles. This article has sought to explore its most important themes and objectives, presenting its educational, religious, political, historical, literary, and other dimensions. These themes, which permeate this poem, have contributed to its enduring place in the memory of Iranians and its widespread use across generations and social classes.

Keywords: *Persian literature, Mongol era, humor, Ubayd-i-Zakani, Mush-o Gorbeh.*

مقدمة

ذهب النقاد القدماء مذاهب مختلفة في أنواع الشعر الفارسي وخصائصه وأساليبه، وصنَّفوا كثيراً من المؤلفات في هذا الباب، بيد أن تصنيفاتهم للشعر الفارسي لم تتعدَّ أنواعاً ثلاثة وهي: الشعر التمثيلي، والشعر الغنائي، والشعر الحماسي. وذهب نقاد آخرون، ولا سيما المتأخرون منهم، إلى إضافة أنواع أخرى للشعر الفارسي، كشعر الحكمة (الوعظ) ، وشعر الوصف، إلا أنهم لا يعدّونهما أنواعاً شعرية مستقلّة وأصليّة، وعادةً ما يتبعونهما الأنواع الثلاثة السابقة.[3] وقد خاض الأدب الفارسي ولا سيما في العصور الكلاسيكية في معظم هذه الأنواع والمضامين الإنسانية؛ جدّها وهزلها، فرحها وحُزنها، قويّها وسهلها، فطاف في عوالم الحماسة والغناء والمسرح والتعليم، بين مديح ورثاء، ووصف وتصوّف، وأخلاق وفلسفة ورواية، وغزل وخمريات ومناظرات، وهجاء وهزليات ومطايبات، بين أدب رمزي وشعبي، بين مؤلفات ومنظومات طويلة أو مقطوعات قصيرة، بين حقيقة ومجاز، وغير ذلك من هذه الأشكال والمضامين.

وعلى الرغم من ذلك فإن الأدب الفارسي القديم يخلو في الحقيقة من غرض أدبي مستقل باسم الهزل، وقلما وجدنا انتقاداً اجتماعياً رمزياً بأسلوب الهزل والسخرية والهجاء، لأن أدب ذلك العصر يحوم في غالبه حول البلاط ورجال البلاط وأسياده، وقلما تجرّأ أحد على انتقاد أفعال هؤلاء الرجال ومؤسسة البلاط، كما يندر وجود الأدباء الذين تجاوزوا في أشعارهم الهزلية أهواءهم الخاصة وخلافاتهم الشخصية مع الآخرين إلى النقد

[3] ذبيح الله صفا، *حماسه سرايى در ايران؛ از قديميترين عهد تاريخى تا قرن چهاردهم هجرى*، (تهران: انتشارات فردوس، 1333ش)، ص2- 4.

الاجتماعي وإصلاح الأمة، ولذا فإن معظم ما قيل في الهزل الفارسي باستثناء آثار معدودة من مثل منظومة القط والفأر للزاكاني، وأبيات حافظ الرندية وأمثالها، لا يتعدى أن يكون خلافاً شخصياً وردود فعل على مسائل خاصة.[4] وعلى قلة الهزليات وندرتها فإنها ظلت أحد أهم الأشعار الفارسية وأكثرها خصوصية وتأثيراً في الشعب عبر قرون طويلة، وهي تستحق دراسات مستفيضة على قلتها وكثرة ما كُتب عنها، ولا سيما منظومة القط والفأر.

1. الهزل في المعاجم العربية وآدابها:

أوردت المعاجم العربية معان عدّة للفعل (هزلَ يهزل هَزْلاً) من ذلك: هزَل الشَّخصُ مزَحَ، وعكسُه جَدَّ. وهُزِلَ الْمَرِيضُ أو فلان ضَعُفَ ونَحُفَ، وهزَل القومُ: قلَّتْ أموالُهم، وهَزَلتْ حالُ فلان: رقَّتْ وَافْتَقَرَ وجارَتْ عليه الأيّامُ. فخلاصة معاني هذا الفعل تتراوح بين المزاح والضعف والفقر والنقص والمرض. وهنالك معان اصطلاحية جديدة لهذه الكلمة، فوفقاً لمعاجم المصطلحات الأدبية والفنّيّة فإن المسرحيَّة الهَزْليَّة هي مسرحيّة تتضمن مواقف المرَح والتهريج والإضحاك المفرط بصورة قد تصل إلى حدّ الابتذال، وذلك بقصد الترفيه والتَّسلية. والأوبرا الهزليَّة بحسب الموسيقيين هي نوع من فنون الأوبرا تمتاز بحبكة هَزْليّة، وتعتمد على الحوار وتنتهي نهاية سعيدة.[5]

[4] يحيى آرين پور، *از صبا تا نيما*، (تهران: انتشارات زوار، 1372ش)، 2/ 38.
[5] للمزيد انظر مادة (هزل) في: *أساس البلاغة، ومختار الصحاح، ولسان العرب، ومعجم الأصوات، المعجم الوسيط، ومعجم اللغة العربية المعاصر*.

إنّ استقراء هذي المعاني والأقوال التي وردت في المعاجم اللغوية العربية حول معاني الهزل يجد أنها في الغالب سلبيةٌ غيرُ محمودةٍ، فالهزل هو اللعب والكذب والباطل، وهو ضد الجدّ الذي يعني الصدق والحق.[6] والحق أن مصداق تلك المعاني وأبرزها يرد جليّاً في القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، قال تعالى: ﴿إِنَّهُ لَقَوْلٌ فَصْلٌ وَمَا هُوَ بِالْهَزْلِ﴾ (الطارق، 13- 14)، أي ليس بباطل بل هو جَدّ وحقّ. وقال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم: "ثَلاثٌ جِدُّهُنَّ جِدٌّ وَهَزْلُهُنَّ جِدٌّ: النِّكاحُ والطَّلاقُ والرَّجْعَةُ".[7]

كما وردت حِكَمٌ بليغة وأمثال سائرة في هذا الباب، تحذّر من الهزل بمعنى المزاح واللهو واللغو والمجون والاستهزاء والاستهتار، من ذلك ما يروى عن الإمام عليّ كرّم الله وجهه في قوله: "الهزلُ فكاهةُ السُّفهاءِ وصناعةُ الجُهّال"، وقوله: "الكامل من غلبَ جِدُّه هزلَه"، و"احذرِ الهزلَ واللّعِبَ وكثرةَ المزِحِ والضَّحك والتّرهات"، و"أعقلُ الناس من غلب جِدُّه هزله واستظهر على هواه بعقله"، و"غلبة الهَزل تُبطِل عزيمة الجِدّ"، وقوله أيضاً: "كثرةُ الهَزل آية الجهل".[8]

وقد سار الأدب العربي في مختلف عصوره على هذا النحو في نبذِ الهزل في الأقوال والأفعال، ولعلها سِمَةٌ تنسجم في الأصل مع الشخصية العربية البدوية وسماتها النازعة إلى الجدّ والشدّة، المتأتّية من قسوة بيئتها الصحراوية وظروفها المناخية الحادّة،

---

[6] محمود عبد الرحمن عبد المنعم، معجم *المصطلحات والألفاظ الفقهية*، (القاهرة: دار الفضيلة، 1419هـ/ 1999م)، 3/ 453.

[7] ابن أرسلان الرَّمْلي (ت. 844هـ)، *شرح سنن أبي داود لابن رسلان*، (الفيوم: دار الفلاح للبحث العلمي وتحقيق التراث، 1437هـ/ 2016م)، 9/ 612.

[8] هادي النجفي، *موسوعة أحاديث أهل البيت*، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، 1424هـ/ 2002م)، 12/ 48.

وشظف العيش وشدة الصراع القَبَليّ، وهواجس هجمات الأعداء والغزوات، وما إلى ذلك من متطلبات الحياة القبلية في صحارى الجزيرة العربية، التي تستدعي في مجملها حالة من الجِدّ والحزم، والقوة والصرامة، فبدا العربيُّ حادّ المزاج، جادّ السلوك، حازماً صارماً، لا يميل إلى هَزْل ولا يرتاح إلى فكاهة أو دُعَابة، لأنها برأيه من مظاهر الخفّة والحماقة، ولا يليق بالرجل أن يكون ضعيفاً خفيفاً. وإذا وجدوا في رجل دُعابة أو ميلاً إلى ضحك أو إضحاك عابوا ذلك الرجل وانتقصوا من شأنه كائناً من كان. وعبارات من قبيل: "لا عيبَ فيه غير أنَّ فيه دعابة" هي من العبارات التي تعبّر عن الانتقاص والهمز واللمز.[9]

بيد أن هذا لا يعني أنه لم يكن للعرب شعر هزلي في جاهليتهم، فالتنادر شيء أصيل في الفطرة البشرية وفي المذاهب الأدبية، فاحتوت أشعارهم نوعاً من التهكم، ولا سيما في مواضع الهجاء والمواقف الخطيرة، فالضِّدُّ يُظْهِرُ حُسْنَهُ الضِّدُّ وَبِضِدِّها تتميَّزُ الأشياءُ.[10] فأدب الهزل والتهكم الذي كان منبوذاً نادراً في عصرَي الجاهلية وصدر الإسلام، بات منتشراً فيما بعد، وأسهمت في ذيوعه عوامل عدة منها: فساد المجتمع وشيوع الترف والبذخ نتيجة الفتوحات الواسعة والاختلاط بكثير من الأقوام الجديدة، ولا سيما الفرس والروم والتُّرك، فراح شعراء العربية، من العرب وغيرهم من الناطقين بالعربية، يتفنّنون في أساليب الهزل والمجون، وقد كان ذلك سبباً من أسباب رزقهم ومعاشهم وتكسُّبهم بأشعارهم، فضلاً عن رغبة الخلفاء والأمراء بجذب من يُضحِكهم ويسلّيهم في

[9] جواد علي، *المفصّل في تاريخ العرب قبل الإسلام*، (بيروت: دار الساقي، الطبعة الرابعة، 1422هـ/ 2001م)، 5/1.

[10] شمس الدين ابن قيم الجوزية، *مدارج السالكين*، (بيروت: دار الكتاب العربي، الطبعة الثالثة، 1416هـ/ 1996م)، 1/ 164.

بلاطهم ومجالسهم. بيد أن هؤلاء الشعراء الهزليين المهرّجين لم يكونوا من الفحول والمتميزين في عصرهم، ولا يشبهونهم في شيء من البلاغة والإبداع والجمال.[11] وإن متطلبات هذه الأشعار وضروراتها الجديدة لم تشفع لها بين الناس ولم تجعلها مُستساغة في ضمائرهم كي تصبح مقبولة في مجالسهم العامة، فغصّت كتب الأدب والفلسفة وغيرهما من كتب التراث العربي بالتحذير من الخلط بين الهزل والجدّ، يقول أبو حيان التوحيدي (ت. 400هـ):

يا ربّ هزلٍ كان منه الجِدّ		وربّ مزحٍ كان منه الحِقد[12]

وحذّر بعض الشعراء من الخلط بين الجد والهزل في مسائل خطيرة كالعشق، يقول ابن خاتمة الأنصاري (ت. 770هـ):

هزلُ المحبّة جدّ والهوان هوى		والصّبُّ يتلف بين الجدّ والهزل[13]

وفي ذلك يقول أبو الطيب صدّيق خان (ت. 1307هـ): "لم أرَ حقاً أشبه بباطل ولا باطلاً أشبه بحق من العشق، هَزْلُه جِدّ، وجدُّه هزلٌ، أوّلُه لعِبٌ، وآخرُه

[11] مصطفى صادق الرافعي، *تاريخ آداب العرب*، (لندن: مؤسسة هنداوي، 2017)، 753.
[12] أبو حيّان التوحيدي، *الإمتاع والمؤانسة*، تحقيق: هيثم خليفة الطعيمي، (بيروت: المكتبة العصرية، ط1، 1424هـ/ 2005م)، 1/ 261.
[13] لسان الدين بن الخطيب (ت. 776هـ)، *الإحاطه في أخبار غرناطة*، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1424هـ)، 2/ 345.

عطبٌ".[14] ودعا بعض الشعراء إلى اعتزال مجالس الهزل وأهله، ولعلّ الأشهر في هذا الباب لاميّة ابن الوردي (ت. 852هـ)، ومطلعها:

اِعتزلْ ذِكْرَ الأغاني والغَزَل		وقُلِ الفَصْلَ وجانب مَن هَزَلْ[15]

إن استقراء أهمّ كتب التراث العربي تُظهر بجلاء لا لبس فيه أن الهزل ظلّ من المفاهيم المنبوذة أدبياً وأخلاقياً، سواء في الجاهلية أو في الإسلام، ولم يتعدَّ أصحابه مرتبة المهرّج المتخبّط والمتندِّر المقهقِه، والماجن السخيف، ولذلك أسباب وضرورات عرضنا سابقاً بعضها.

2. الهزل في المعاجم الفارسية وآدابها:

الهزل في الفارسية مأخوذ من الفعل (هزل) العربي، ولهذا فهو لا يختلف في معناه ودلالته ومضامينه عمّا أوردته المعاجم العربية ومصادر التراث العربي، ولذلك تضمنت الفارسية كثيراً من الأشعار التي تذمّ الهزل وتمجّد الجدّ والحزم. وظلّت موضوعات أدب الهزل تتعارض في تصورات الشعب مع مكارم الأخلاق ومبادئ الآداب.[16]

والأدب الفارسي الذي خلّدته دواوين شعرائه الفحول ومصادر تاريخ الأدب الفارسي هو في مجمله أدب جدّي لا هزل فيه، تحوم معانيه حول موضوعات قومية ودينية وتربويّة مصيرية وخطيرة، وتجلى في فنون الحماسة والتاريخ والتصوف والحكمة والفلسفة،

---

[14] أبو الطيب صديق خان، *نشوة السكران من صهباء تذكار الغزلان*، (القاهرة: المطبعة الرحمانية، ط1، 1338هـ/ 1920م)، 20.

[15] سراج الدين ابن الوردي، *خريدة العجائب وفريدة الغرائب*، تحقيق أنور محمود زناتي، (القاهرة: مكتبة الثقافة الإسلامية، ط1، 1428هـ/ 2008م)، 6.

[16] علي أكبر دهخدا، *لغت نامه*، (تهران: انتشارات دانشگاه تهران، 1376ش)، هزل.

لكن هذا الأمر لم يمنع من تسلّل أبيات وحكايات ومقولات ذات مضامين هزلية إلى أرجاء تلك الموضوعات الجدية الخطيرة، بل بات ذلك سمة تكاد تنتشر في معظم دواوين الشعر الفارسي ونثره. وباتت الهزليات جزءاً من الأدب الفارسي، تتناثر أبياتها في دواوين الشعراء الإيرانيين ومذكرات الأدب والمؤلفات النثرية ذات الموضوعات المختلفة، لكن هذا الهزل لم يكن خفيفاً سخيفاً بل كان في مجمله حمّالاً لمقاصد وأهداف لا تقل أهمية وخطورة عن الأشعار الجدّيّة، وكان يُلجأ إليه في مواقف وحالات وأزمنة خاصة تستدعي ذلك، ويقدّرها أديب الفارسية بحكمته وفطنته وتقديره للمواقف والظروف التي يعيش فيها. ولأن التمييز بين الهزل ومقاصده ليس بالأمر السهل فقد نبه إلى ذلك الشعراء، وحذّروا من الوقوع في شراكه، ولعل السنائي الغزنوي (ت. 525~535هـ) أولَ شعراء الفارسية المشهورين ممن ذكر الهزل في أشعاره، وشكا من انتشاره في زمانه، ونبه من فساد الهزليين والمهرّجين، ودعا للتعامل مع هذا النوع من الأدب بفطنة وحذر، يقول:

ای دریغا که در زمانه ی ما		هزل آید به کارخانه ی ما
هزل را خواستگار بسیار است		زنخ و ریشخند در کار است
میل ایشان به هزل بیشتر است		هزل، الحق زجد عزیزتر است
مرد را هزل زی گناه برد		جد سوی عالم اله برد
چون تو جد یافتی ببر از هزل		تا از آن مملکت نباشی عزل
من چو زین شیوه رخ بتافته ام		هر چه کردم طلب، بیافته ام
از ره هزل پا برون بردم		تختهٔ دل ز هزل بستردم[17]

[17] سنائي غزنوي، *مثنويهايى حكيم سنائي، مثنوي طريق التحقيق*، تصحيح محمد تقي مدرس رضوي، (تهران، دانشگاه تهران، 1384ش)، 137- 138.

والمعنى: "وأسفاه في عصرنا هذا، تسلّل الهزل إلى عالمنا هذا.

فكثيرٌ من الناس يطلب الهزل، وانتشرت السخرية والاستهزاء بالعمل.

يرغبون بالهزل أكثر، وصار من الجِدِّ أعزّ وأكبر.

الهزل يقود المرء نحو الإثم والجدُّ يسمو به نحو الإله.

إذا واجهتَ جدّاً فخذه على محمل الهزلِ كي لا يُحكم عليك هنالك بالطرد والعزل.

ولأنني أعرضتُ عن الهزل فقد نلتُ ما طلبتُ بهذا العمل.

فنأيت بنفسي عن طريق الهزل، وطهّرتُ صفحة القلب من الهزل.

ويقول ابن عصره الشاعر ناصر خسرو (ت. 453هـ) معرِّضاً بشعر أحد الهزليين:

برهزل وقف كرده زبان فصيح خويش1		بر شعر سخف كرده دل وخاطر منير[18]

أي: لقد كرّس لسانه البليغ للهزل، ووقف قلبه وروحه للشعر السخيف. وأما مولانا جلال الدين الرومي (ت. 672 هـ) فجعل الهزل قريناً للكذب، وعدّه سداً في وجه إشراق الروح، يقول:

[18] ناصر خسرو، *ديوان قصايد ومقطعات*، به اهتمام: حسن تقى زاده، مجتبى مينوى، علامه دهخدا، (طهران: مطبعه مجلس، 1304 – 1307ش)، ص156.

گوشِ سَر بَربَند از هَزْل ودروغ		تا ببینی شهرِ جانِ با فروغ[19]

أي: توقف عن الاستماع إلى الهزل والكذب، حتى تبصر مملكة الروح المشرقة.

ودعا مولانا إلى استخدام هذا النوع من الشعر بوعي وجدية، فالشعر قد يبدو هزلياً مُضحكاً في بعض الأحيان، إلا أنه ينبغي التعامل معه بحكمة وفطنة خلافاً لنظرة الحمقى والمغفلين. وكانت لمولانا فلسفة خاصة تجاه هذا النوع من الشعر، فهو، وإن بدا هزلياً مُضحكاً، إلا أنه، وخلافاً لنظرة الحمقى والمغفلين، درسٌ جدّيٌّ، يقول:

هزل تعليم است آن را جد شنو هر جدی هزلست پیش هازلان		تا ببینی شهرِ جانِ با فروغ هزلها جدست هزلها جدست پیش عاقلان[20]

والمعنى: الهزل درسٌ، اِصغِ إليه وكأنه جدٌّ، ولا تنخدع بمظهره الهزلي

كلُّ جَدٍّ هو هزل عند الهزليين، والهزليات جدٌّ عند العاقلين.

فالفكاهة والهزليات التي أقرّها أدباء الفارسية وصوفيتهم، وإن كانت تافهة، إلا أنها لا تخرج عن دائرة الحقيقة. وهذا بحد ذاته له جذوره في التعاليم والتقاليد الدينية والتقاليد الأدبية، يقول عبد الرحمن الجامي (ت. 898هـ):

[19] جلال الدين الرومي، *مثنوي معنوي*، تصحيح: رينولد نيكلسون، (طبعة بريل، 1929م)، دفتر سوم/ ص8.

[20] جلال الدين الرومی، *مثنوی معنوی*، دفتر چهارم/ 489.

باغ خنـــــدان ز گـــــل خنـــــدان اســـــت		خنده آیین خردمندان است...
دل شـــود رنجـــه ز جـــدّ، شـــام و صـــباح		می کن اصلاح مزاجش به مزاح
جـــدّ" بُـــوَد پا بـــه ســـفر فرســـودن		"هزل"، یك لحظه به راه آسودن...
لیـــك هـــزلی نـــه کـــه از دود دروغ		برد از چهره قدر تو فروغ
تخم کین در دل دانا کارد		خوی خجلت به جبینها آرد[21]

الحديقة المبتسمة تصنعها أزهارٌ مبتسمة، والضحك ديدن الحكماء ...

القلب يتكدّر من الجِدّ مساء صباح، ويمكن إصلاح مزاجه بالمزاح

الجد يُتلف الأقدام في رحلة قاهرة، لكن الهزل يطوي الطريق بلحظة عابرة...

لكنه ليس الهزل المنبعث من دخان الكذب والنفاق، لأنه ينزع من الرجل النور والإشراق

ويبذر الحقد في قلب الحكيم، ويخلّف العار على الجبين.

وقد كان هؤلاء الشعراء يسخِّرون كل الموضوعات والمضامين لإيصال رسالتهم التربوية والتعليمية لمريديهم وتلامذتهم، ممن كانوا من طبقات اجتماعية مختلفة، يفتقر بعضهم إلى التعليم، ويحتاج كثير منهم إلى التسلية والترفيه لإدراك المفاهيم الصوفية ومعانيها العميقة، فكانت الحكايات والهزليات والمطايبات إحدى الوسائل اللازمة لتحقيق تلك المقاصد وتبليغها للناس.

[21] عبد الرحمن جامي، *مثنوی هفت اورنگ*، تصحيح ومقدمه: آقا مرتضى ومدرس گيلانى، (تهران، كتابفروشي سعدى، 1337ش)، ص 550.

3. عبيد الزاكاني؛ حياته:

لعل المعلومات المتوافرة عن حياة عبيد الزاكاني محدودة، وهي لا تتعدى ما ذكره كلٌّ من حمد الله المستوفي (ت. 750هـ)، معاصر عبيد الزاكاني نفسه، ومن بعده دولت شاه السمرقندي (ت. 913هـ). وهو خواجه نظام الدين (أو مجد الدين) عُبَيدالله الزاكاني القزويني، ولد بقزوين في نحو عام 690هـ. إلا أن بعض الباحثين عدّوا ميلاده حوالي عام 710هـ، وتوفي في شيراز سنة 772هـ. [22]

اشتهر الزاكاني بألقاب وأسماء عدة منها: "مفخر الفضلاء"[23] و"عُبيد"، ولعل "الزاكاني" أشهر تلك الألقاب، ومردّ ذلك لانتسابه إلى قبيلة "زاكان" وهي أحد فروع قبيلة بني خفاجة العربية، والتي هاجرت إلى إيران واستقرت حول قزوين. ويبدو أن لتلك القبيلة فرعين مشهورين أكثر من غيرهما، الأول يمتاز بالعلم والأدب، والثاني بالوزارة والإدارة، وإذا كان هنالك من ينسب الزاكاني إلى أصحاب الفرع الثاني لكنه يظل بحكم

---

[22] للمزيد عن حياة عبيد الزاكاني ومؤلفاته، انظر المصادر الآتية:
- دولتشاه السمرقندي، *تذكرة الشعراء*، (طهران، چاپخانه خاور، 1338ش)، 217- 221.
- عبيد زاكاني، *كليات عبيد زاكانى*، با مقدمه در شرح احوال و آثار عبيد بقلم عباس اقبال آشتيانى، (تهران: انتشارات زوار، 1321ش)، مقدمه، ترجمه ى احوال، بيست و دو – چهل و يک.
- هرمان إته، *تاريخ ادبيات فارسى*، ترجمه رضا زاده شفق، (تهران: انتشارات بنگاه ترجمه ونشر كتاب، 1337ش)، ص118- 119.
- إدوارد براون، *از سعدى تا جامى*، ترجمه جلد سوم از تاريخ ادبيات فارسى، (تهران: چاپخانه ى دانشگاه تهران، 1339ش)، ص212- 340.
- ذبيح الله صفا، *تاريخ ادبيات درايران*، جلد سوم، بخش دوم، (تهران: انتشارات فردوس، 1369ش)، 963 – 985.
- عباس اقبال آشتيانى، *تاريخ مفصل ايران: دوره مغول*، (تهران: انتشارات نگاه، 1402ش)، ص550- 552.

[23] دولتشاه السمرقندي، *تذكرة الشعراء*، ص217.

الادّعاءات والظنون، خلافاً للفرع الأول حيث تشير مؤلفاته وما روي عنه أنه كان صاحب علم وأدب ومعارف واسعة، ومن جملة ذلك اللغة العربية وآدابها. وقد تلقى تعليمه في شيراز، ثم عاد إلى مسقط رأسه في قزوين التي أمضى فيها بقية حياته.[24] ولعل التأمّل في أشعاره وما وصلنا من تفاصيل حياته يشير إلى أنه جمع في شخصيته هاتين الصفتين: العلم والصدارة، ويبدو أن مقامه العلمي والأدبي الذي كان يمتاز به قد جعله في مقام مرموق لدى سلاطين زمانه وفي بلاطهم، وهذا ما أشار إليه في مدحه للشاه شجاع المظفري، يقول:

مرا همیشه سلاطین عزیز داشته اند		ز ابتدای صبی تا باین زمان و اوان[25]

والمعنى: لقد دأب السلاطين على إكرامي، منذ كنت صبيّاً حتى هذا الزمن.

هنالك حقيقة حالة من الإبهام تغطي سيرة هذا الشاعر كما ذكرنا، والمصادر التي تناولته معدودة والمعلومات التي وردت عنه محدودة، ولأن الإنسان ابن عصره فإنه لا مناص من الاطلاع على الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي كانت سائدة في الحقبة التي عاش فيها في إيران في القرن الثامن الهجري لفهم بعض خفايا حياته وأبعاد أدبه وسماته[26]؛ ففي أوائل القرن السابع الهجري شنت الأقوام المغولية حملة مدمِّرة على إيران بزعامة جنكيز خان، وتركت من خلفها دماراً عظيما ودماراً رهيباً في مدن

[24] ذبيح الله صفا، *تاريخ ادبيات درايران*، نفسه.

[25] صفا، *تاريخ ادبيات درايران*، نفسه، 965- 966، *وتذكرة الشعراء*، ص217 فما بعد.

[26] أبو الفضل نبني، *اوضاع سياسي واجتماعي إيران در قر هشتم هجرى*، (مشهد: انتشارات دانشگاه مشهد، 1375ش)، 175- 177.

إيران وحواضرها الشرقية، ويمكن الاطلاع على نتائجها في مصادر تاريخية كثيرة.[27] وبعد سنوات من الخراب والدمار عاد جنكيز خان إلى بلده مغولستان، تاركاً إرثاً رهيباً من القتل والتخريب والدمار في البلاد الواسعة التي اجتاحتها جيوشه، ومنها بلاد فارس.

وبعد عودته تسلّم حكم إيران قادته بمساعدة بعض العائلات الإيرانية، الذين تابعوا غزوه نحو الغرب، وضموا مزيداً من البلاد، ومن أهم هؤلاء القادة هولاكو الذي استولى على معظم أقاليم إيران، ثم أسس حكومة الإيلخانيين المغول، وأسقط حكم الإسماعيليين في قزوين والعباسيين في بغداد. وقد حكم هولاكو وخلفاؤه إيران نحو 82 عاماً من 456- 736هـ، وتعرف هذه المرحلة بمرحلة الإيلخانيين المغول. والحق أن هذه المرحلة من أكثر مراحل التاريخ الإيراني تحولاً وتغيراً، سقطت فيها سلطة العباسيين في إيران، وانتشرت المذاهب والأديان الأخرى، نتيجة الحرية التي سادت في تلك الحقبة، وفي نهاية المطاف اعتنق الإيلخانيون الإسلام. توفي آخر الحكام الإيلخانيين أبو سعيد بهادر خان سنة 736هـ دون أن يكون له وريث من سلالته، فتفرقت إمبراطوريته الكبيرة إلى دويلات وطوائف وفرق كثيرة، وأسّس كلٌّ من الطامعين بالسلطة حكومة في ركنٍ من أركان إيران، وتواصلت الصراعات الدامية للسيطرة على إيران إثر الفراغ في السلطة الذي تركه سقوط حكم الإيلخانيين، حتى تدخل تيمورلنك (737- 807هـ) مؤسس

[27] لعل من أهمها: قاضي منهاج سراج، *طبقات ناصرى*، (كابل: انجمن تاريخ افغانستان، 1342ش)، وعطا ملك جويني، *تاريخ جهانگشاى جوينى*، ثلاة مجلدات، (تهران، دنياى كتاب، 1382ش). ورشيد الدين فضل الله الهمذاني، *جامع التواريخ*، *تاريخ المغول*، المجلد الثاني، مقله إلى العربية: محمد صادق نشأت وآخران، راجعه: يحيى الخشاب، (القاهرة، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، 1960م)، وبرتولد شبولير، *المغول في التاريخ*، ترجمة: يونس شلبي الشام، (دمشق: دار طلاس، 1989م). وعباس اقبال آشتياني: *تاريخ مغول*، (تهران: نشر نامك، 1380ش).

الإمبراطورية التيمورية في النصف الثاني من القرن الثامن، ووضع حداً لتلك النزاعات وضمّها جميعاً مع غيرها من البلدان إلى إمبراطوريته بعد أن ارتكب جيشه فظائع من القتل والتدمير لا تقل عن جرائم هولاكو.[28]

ولد الزاكاني وترعرع في قزوين وشيراز في القرن الثامن الهجري في إبان تلك الظروف سالفة الذكر، حيث هيمنت على إيران حالة من التمزق والتفرق أو ما يمكن تسميته حكم ملوك الطوائف، فكان يخضع كل إقليم أو ناحية تخضع لحكم خاص، يتزعمه غالباً سلالات أجنبية غير وطنية ولم يكن هنالك وجود لأية دولة قومية خاصة بالإيرانيين، كما تشير أسماء السلالات والطوائف الحاكمة آنذاك. وبناء على ذلك كانت نيران الحروب الأهلية مستعرة في كل مكان، ودخان الغزو والانتقام يسد آفاق أقاليم إيران ويعمي عيون الشعب فيها، ولا وجود لأي رغبة بينها للتسامح والتوحد، وهذا الأمر جعل الأطراف جميعاً ضعيفة ومنهارة. والأمر لم يقتصر على الصراع بين السلالات والطوائف فحسب، بل وصل إلى الصراع داخل العائلة نفسها؛ بين الأب والابن، وبين الأبناء أنفسهم، وبين الأعمام وغير هؤلاء من أفراد الأسرة، فهذا يقتل أخاه، وهذه يقلع عين أبيه وهكذا.[29]

إن الاضطراب السياسي في إيران آنذاك رافقه اضطراب اجتماعي، فباتت حياة الناس عرضة للقتل والغزو والنهب والتعدي على أعراض الناس وحقوقهم وممتلكاتهم، بدون أدنى رادع أو عدالة تحميهم. كما أن الأمراض الفتاكة والآفات الطبيعية والقحط

---

[28] للمزيد انظر: جورج لين، *ايران در اوايل عهد ايلخانان*، رنسانس ايرانى، ترجمه: سيدابوالفضل رضوى، (تهران: انتشارات اميركبير، 1389ش).

[29] ذبيح الله صفا، *تاريخ ادبيات در ايران*، نفسه، بخش سوم، 1/ 1- 49.

والفقر والمجاعة كان لها نصيب كبير بين الناس. وكل ذلك كان يُشيع حالة من الألم واليأس والخوف من المجهول بين الناس، علاوة على شعور بالسخط على الحكام والتمرد على الحكومات التي ينضوون تحتها، وفي المقابل يخلق حالة من التفسخ الاجتماعي والفردية والاغتراب وفقدان الشعور القومي أو الوحدة بين الأفراد. كما ظهرت حالة من التظاهر بالتقوى والتدين والالتزام الديني كوسيلة لتحقيق أهداف ومآرب سياسية، في وقت كانت التشعبات المذهبية والخلافات بين الملل والفرق سبباً في تمزق البلاد وتصارع الشعب والحكومات والطوائف، ولا سيما بين السُّنّة والشيعة الذي استمر إلى قرون لاحقة، بل ما تزال آثاره باقية حتى الآن.[30] ومن الناحية الاقتصادية أدت الأوضاع السياسية والعسكرية سالفة الذكر إلى تدهور الأوضاع الاقتصادية، فبات اليأس والحسرة والشكوى لسان حال الناس، ولا سيما الشعراء.

ولعل تلك الأوضاع السياسية والاجتماعية والاقتصادية السيئة قد قادت الناس نحو العقائد الجبرية، وأدت تلك العقائد الجبرية إلى تجريد الناس من شعور المقاومة والقوة، وشيوع اليأس والاستسلام فيما بينهم، وهو أيضاً ما دفعهم تجاه المذاهب الصوفية والميل إلى الزهد والانزواء، إلّا أن هذا الزهد والتصوف نفسه قد امتزج بنوع من الرياء والنفاق بين مريديه وبعض أئمته والمروجين له والمتملقين له سواء من الحكام أو الشعراء والشعب.

لكن هذا الفساد والإفساد، والتملق والنفاق، والظلم والقهر والاضطراب، لم يكن ليمرّ مرور الكرام آنذاك، فقد تصدّى له كثير من الأدباء الشجعان وسخّروا للحديث عنه مؤلفاتهم وأشعارهم ومكانتهم التي كانوا عليها في البلاط وبين الناس، ولعلها

[30] نفسه، 49- 103.

أدت إلى نموّ باب جديد من أبواب الأدب الفارسي وصياغة شخصيات ونماذج أدبية إيجابية أو سلبية وتعبئتها بأرفع الصفات وأكمل السمات للتحبيب بها، أو بأسوأ القيم والأخلاق للتنفير منها، بعد أن صاغوها بالأدوات الفنية والأساليب الأدبية البلاغية الجذابة والمطلوبة لمواجهة تحديات تلك المرحلة الخطيرة، وكان ظاهرها التهكم والهزل وباطنها الجدّ والنقد والعذل. و

كان الأدباء أهم فرسان تلك المرحلة، ولعل لشهرتهم ومكانتهم بين الناس ورجال البلاط الدور الأكبر في تأثير تلك الهزليات وإحداث صحوة بين الناس، ومن هؤلاء الأدباء: سعدي الشيرازي (ت. 691هـ) ولا سيما في منظومتيه البوستان والگلستان، والأوحدي المراغي (ت. 737هـ) في منظومته جام جَم، وخواجو الكرماني (ت. 763هـ) في بعض أشعاره، وحافظ الشيرازي (ت. 729هـ) في غزلياته، إلا أنّ الأهم والأكثر تأثيراً في هذا الباب كان عبيد الزاكاني.[31]

4. مؤلفات عبيد الزاكاني:

تنقسم المؤلفات والآثار التي تركها عبيد الزاكاني إلى قسمين؛ شعرية ونثرية، ولكلٍّ منها وجهان هزليٌّ وجدّيٌّ، وقد طبعت جميعاً في مجلد واحد في طهران يضم نحو 330 صفحة، والزاكاني بشكل عام، وبحسب ما وصل إلينا، مُقِلٌّ جدّاً في تأليفه مقارنه بمعظم أدباء الفارسية، فأبياته الشعرية تبلغ نحو ثلاثة آلاف بيت فقط، وتضم: قصائد وغزليات ومقطوعات ورباعيات، ورسالة التعريفات ومكتوبات وترجيع بند وتضمينات، ومنتخب

[31] صفا، نفسه، ص234.

اللطائف وهي هزلياته، وتتضمن عدداً من الفصول والعناوين وعلى رأسها "موش وگربه" أي القطّ والفأر.[32]

إن ما يعنينا هنا أن هذه المؤلفات النثرية والشعرية صورة لمفاسد عصر الزاكاني، وعيوب أهل زمانه وبيئة الفساد والاضطراب التي كان يعيش فيها، وجهل الحكام، وهيمنة الفاسدين والحمقى على الحكم، كل ذلك بدا في مؤلفاته الهزلية فضلاً عن الجدّيّة، ولم يكتف بالتصوير بل ذمَّ الأوضاع السيّئة التي آلت إليها البلاد في عصره، ولا سيما أصحاب السلطة ورجال الدين والتصوف، ولعل هذا بات ديدن الشعر الفارسي آنذاك، فبات الأدب مصدراً مهماً للتعرف على تاريخ إيران في غير مصادر التاريخ التقليدية، ومرد ذلك لأسباب عدة أهمها حالة الحرية التي أتيحت للناس في شتى مجالات الحياة، ولا سيما الدينية والمذهبية، فضلاً عن سعة معارف هؤلاء الشعراء وقربهم من مواضع الحدث وبلاط الحكّام، ولم يقتصر الأمر على تصويرهم لحوادث تلك الحقبة المضطربة بل تجرّؤوا على النقد والطعن بما كانوا يرونه فساداً بأساليب عدّة.

5. الزاكاني بين الهَزْل والعَذْل:

لعلَّ معظم الذين اشتغلوا في فنِّ الهزل أو الهجاء لدى عبيد الزاكاني انطلقوا من مقولة تقليدية تسعى لدراسة واقعية تلك الأشعار، ومدى مطابقتها للواقع والظروف السياسية والاجتماعية والدينية التي سردناها عن عصر الزاكاني في القرن الثامن الهجري، وأنَّ أشعاره لم تكن سوى استجابة لتلك الظروف، فسعوا للكشف عن مدى مشابهة

[32] عبيد زاكاني، *كليات عبيد زاكاني*، تصحيح و مقدمه عباس اقبال آشتياني، (تهران: انتشارات إقبال، 1334ش).

مضامين شعره لأحداث تلك الفترة، والعمل على مطابقة شخصيات أشعاره وعناصر أدبه مع ما كان يجري آنذاك من صراعات بين حكام الدويلات والطوائف في بلاد فارس، وحالة التردّي والانحطاط الحضارية آنذاك، ومن ثَمّ عدّوا أدبه موقفاً سياسياً له، وظِلّاً لما كان يجري ليس أكثر. إن هذه التصورات والدراسات قد تكون مفيدةً إلى حدٍّ بعيد، ويمكن الإفادة من شعره لفهم ما كان يحدث، لكن من غير الصواب حصر المسألة في هذا الإطار، ومن السذاجة تحويل الزاكاني إلى مؤرّخ وتأطير أدبه بأبعاده التاريخية فحسب.

إن الأدب بشكل عام يتضمن كثيراً من الإشارات التاريخية، وقد تكون الأعمالُ الأدبيّةُ متمِّمةً لبعض نواقص مصادر التاريخ التقليدية، وقد يكون الأديب مؤرِّخاً تبعاً لما يعرضه من معلومات وإشارات تاريخية، كما قد يكون المؤرّخ أديباً تبعاً لأسلوبه وتعابيره البلاغية في تأليفه التاريخي، وقد يكون الشعر وثيقةً تاريخيةً ومصدراً من مصادر دراسة التاريخ[33]؛ إلا أن تقييد شعر شاعر ما بحقبة محددة وربطه بحادثة أو شخصيات تاريخية مرجعية إنما هو بمثابة تجميده وقتله، فالشِّعرُ بحسب أرسطو أكثر فلسفة من التاريخ وأعلى قيمة منه، لأنه يميل إلى التعبير عن الحقيقة الكُلّيّة أو العامّة، بينما يميل التاريخ إلى التعبير عن الحقيقة الخاصة أو الفردية، وهذه الحقيقة الكلّيّة أو العامة هي التي يهدف إليها الشعر.[34]

---

[33] طراف طارق النهار، *دور الشعر العربي في توثيق الأحداث التاريخية، تاريخ خليفة بن خياط أنموذجاً*، مجلة القسم العربي، جامعة بنجاب، لاهور، باكستان، المجلد الحادي والثلاثون، العدد: 02، 2024، ص30.

[34] أرسطو، *فن الشعر*، ترجمة إبراهيم حمادة، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1982)، ص114.

لقد قسّم النقّاد الشخصيات الأدبية إلى ثلاثة أنواع: واقعية أو تاريخية، وهي الموجودة حقاً في الحياة ولها مرجعية في مصادر التاريخ، والثانية خيالية أو عجائبية، وهي الأسطورية أو الخرافية التي تفتقد تماماً إلى الوجود الحقيقي، وليس لها مرجعية في الواقع، والثالثة تخييلية، وهي التي ساهم الأديب في تشكيلها وإضفاء طابع الحياة عليها بجعلها تعايش الشخصيات الواقعية المرجعية. وهذه التخييلية لها كثير من الملامح الواقعية التي تجعلها قابلة للتصور، كأن يكون اسمها ونسبها موجوداً في التاريخ، لكن نوعية عرضها وتفاصيل سيرتها والمبالغات فيها لا تتسق أبداً وسيرتها الحقيقية الثابتة.[35] وبغضّ النظر عن تصنيفات هذه الشخصيات فهي متداخلة فيما بينهما، وقلّما فصَل الشعراء في أشعارهم بين ما هو واقعيّ أو خياليّ أو تخييليّ، وحلّقوا بعيداً في المجاز والخيال وبات عندهم "أعذب الشعر أكذبه"، ولعلّ كلّ ذلك جعل الشعر أكثر فلسفة وجمالاً وخلوداً من التاريخ.

إنّ إلقاء نظرة في أدب القرن الثامن الهجري تجعلنا نقف أمام نتاجَين أدبيَّين جديدَين يمكن أن نُصنّفهما تحت عنوان الإبداعات التخييلية، الأول هو شخصية "الرِند" للشاعر حافظ الشيرازي، والثاني هو حكاية "الهِرّ والفأر" لعبيد الزاكاني. وعلى الرغم من وجود هذين الإبداعين من قبل إلّا أنهما عملا على صوغهما بأسلوب ومضامين تخييلية جديدة، وتسخير هذا التخييل بذكاء غير مسبوق لتحقيق أهداف كبيرة ومآرب خطيرة، ولا نبغي التفصيل كثيراً في رنديّات حافظ الشيرازي وما فيها من تمرّدات غير مألوفة

[35] سعيد يقطين، *قال الرواي؛ البنيات الحكائية في السيرة الشعبية*، (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 1997)، 92- 93.

وهزليات جادة وسمات إيجابية كثيرة[36]، فتركيزنا في هذا البحث سينصبّ على منظومة *الهرّ والفأر* للزاكاني.

تضم قصيدة الهرّ والفأر اثنين وتسعين بيتاً شعرياً نظمها الزاكاني على البحر الخفيف، وتتلخّص في حكاية هرّ ادعى التوبة عن إيذاء الفئران، وأظهر الصلاح وفعل الخيرات، فحظي بمحبة الفئران وثقتها به، وصدّقته والتفت حوله. وهنالك، وفي لحظة من الجوع، انقضّ عليها والتهم منها ما وصلت إليها يداه، وأما الهاربة منه فوصلت إلى رفيقاتها، وبلّغت ما حلّ بأبناء جنسها الأخرى من بلاء، فجمعت الفئران بعضها بعضًا وقررت الهجوم على الهرّ للانتقام منه، وحينما علم الهرّ بنواياها جمع هو الآخر أصحابه الهررة، وجرت بينهما حرب شرسة، تمكن فيها الهررة من قتل كثير من الفئران، وهربت البقية.

إن صراع الهرّ والفأر ليس موضوعاً جديداً في الآداب العالمية ومنها الأدب الفارسي[37]، فقد ورد ذكر حكايات مماثلة لها ضمن كتب من قبيل كليلة ودمنة ومَرزبان نامه، وبلبل نامه وغيرها،[38] ولا شك في أنّ الزاكاني نفسه قد سمع بعض الحكايات والأشعار والأمثال الشعبية عن الهررة والفئران، وتأثّر برواياتها، واستقى أفكاره منها، وسخَّر مقولتها الأصلية لمقاصد وغايات أكثر جدّية وخطورة وجمالاً من السرد التاريخي أو المنظومات الأدبية التي ذكرتها. وبغض النظر عن البنية الأصلية لهذه الحكاية الموروثة

---

[36] عبدالحسين زرين كوب، *از كوچه رندان*، (تهران: انتشارات سخن، 1274ش)، 5.

[37] للمزيد انظر: حسن ذو الفقاري، *موش و گربه سوابق ونمونهای داستانهای موش و گربه در ادب فارسی*، (شيراز: مجله علمی پژوهشی مطالعات ادبيات كودك دانشگاه شيراز، سال سوم، شماره ی اول، بهار وتابستان 1391ش)، 47- 70.

[38] نفسه، ص 52.

الشائعة، فقد تعامل الزاكاني مع هذه الثنائية الضدية تعاملاً خاصّاً، وإذا كان الشاعر العربي ابن العلّاف النهرواني (ت. 218هـ) قد رثى هرَّهُ، وعدَّه حارساً أميناً ومدافعاً عن الأرزاق التي يسعى الفأر لتخريبها والعبث بها، فقال:

يا هِرُّ فارقْتَنا ولم تَعُدِ		وكنتَ مِنَّا بمَنْزِل الولدِ
وكيف ننفكُّ عن هواكَ وقد		كنتَ لنا عُدَّةً من العُدَد
تطردُ عنا الأذى وتحرسنا		بالغيب من حَيّةٍ ومن جُرَد
وتُخرِجُ الفأر من مكامنها		ما بين مفتوحها إلى السُّدَد[39]

أما الزاكاني في منظومته *القط والفأر* فقد ذهب مذهباً آخر خلافاً لابن العلاف، فجعل الهرّ مظهراً للتعدي والشر، والخبث والقسوة والمكر.

إن الهرَّ هو الهِرُّ، وإن الفأرَ هو الفأر، والقضية الأهم هي رمزية هاتين الشخصيتين وما يوحيان به في الخلفية الأدبية والثقافية، ولعل هنالك مئات المعاني والكنايات والأمثال الفارسية حولهما تغصّ بها المعاجم اللغوية والدلالية والتراث الشعبي المدوّن والشفاهي، من ذلك:

"گربه در دُكّانِ شيشه گر" والمعنى: هرَّة في دكّان الزجاج. (كنايةٌ عن وجود عوامل التخريب والأذى، كالفأر المتخفّي في بَيْتِ الطَّعام).

و"گربه شير است در گرفتنِ موش ليک موش است در مصافِ پلنگ" أي: الهِرُّ أسدٌ في التقاط الفأر، لكنه فأرٌ أمام الفهد.

[39] شوقي ضيف، *تاريخ الأدب العربي، العصر العباسي الثاني*، (القاهرة: دار المعارف، 1973م)، ص219.

و"گربه که دستش به گوشت نمی رسد می گوید: گنده"، أي: حين لا تصلُ يدُ الهرّ إلى اللحم يقول عنه إنه فاسدٌ.

و"گربه را بر موش کی بوده است مهر مادری": متى كان الهرُّ يرأف بالفأر ويشفق عليه كالأمّ؟

و"گربه را در حجله باید کُشت"، أي: ينبغي قتل الهرّ في الحَجَلة. (الحَجَلَة: سِتْرٌ يُضرب للعَروس في جَوف البيت، وهنا كنايةٌ عن ضرورة إظهار الحزم والشدَّة والرجولة في بداية كلِّ أمرٍ، ولا سيَّما في ليلة الزفاف كما يعتقد البعض). ويقول الشاعر سعدي الشيرازي:

گربه ی مسکین اگر پَر داشتی		تخم گنجشک از هوا برداشتی[40]

والمعنى: إذا نبتت أجنحةٌ للهرّ المسكين فسوف يلتقط بيوض الطيور من الهواء.

ويقول أيضاً:

گربه شیر است در گرفتن موش		لیک موش است در مصاف پلنگ[41]

والمعنى: الهرُّ أسدٌ في التقاط الفأر، لكنه فأرٌ أمام الفهد.

ومن الأمثال الفارسية: "گربه دستش به دنبه نرسید گفت گنده است، أي: حينما يعجز الهرّ عن الوصول للحم يقول عنه إنه فاسد.

[40] سعدي شيرازي، *گلستان*، بكوشش خليل حطيب رهبر، (تهران: انتشارات صفي عليشاه، 1376ش)، ص261.

[41] سعدي شيرازي، *گلستان*، نفسه، ص41.

و"گربه را بر موش کی بوده ست مهر مادری"، أي: متى كان للهرّ عطف على الفأر.

و"گربه روغن میخورد و بی بی دهان مرا بو میکند"، أي: الهرّ يأكل الزيت والسيدة تشمُّ فمي. (هي تذنب وعليَّ اللوم).

و"گربه که به تنگنا افتد چشم آدمی را برآرد"، أي": إذا وقع الهرُّ في ضيق قلع عين الإنسان.

و"گربه هفت جان دارد": للهرّ سبعةُ أرواحٍ.

و"همه شب گربه موش را به خواب بیند": الهرَّ يحلم بالفأر طوال الليل.

و"صد موش را یک گربه کافیه": هِرٌّ واحد يكفي لمئة فأر.

و"خود را به موش مُردگی زدن": يتماوت كالفأر.

و"دیوار موش دارد، موش گوش دارد": في الجدار فأرٌ، وللفأرِ أُذُنٌ.

و"کوه کندن وموش بر آوردن": حفرَ الجبل فخرج فأرٌ. (تمخَّضَ الجبلُ فولد فأراً)؛ وهو مثل يضرب للكبير يأتي بأمرٍ صغير، كناية عن ضياع العمل وتبدُّد الجهد.

و"موش به سوراخ نمی رفت جاروب به دمش بست": الفأر الذي لا يدخلُ جحرَه تقتله المكنسة.

و"موش خودش چیست که کلّه وپاچه اش چی باشد": الفأرُ هو الفأرُ فكيف هي أحشاؤه؟ (مثلٌ يقال لمن يُهدِّد مَن حوله بكلماتٍ بذيئةٍ ووضيعةٍ، على الرغم من وضاعته وحقارته).

و"موشِ زنده بهتر از گربه ی مرده است": الفأرُ الحيُّ خيرٌ من الهرِّ الميت.

و"موش کور نمی خواهد که آفتاب برآید": الفأر الأعمى لا يريد أن تشرق الشمس. (كنايةٌ عن الخائنِ الخائفِ من افتضاح أمره ومحاسبته على جرمه).

و"موش وگربه چون به هم سازند وای بر دکان بقّالی": إذا اتَّفق الفأرُ والهرُّ فالويل لدكَّان البقَّال.

و"هیچ گربه ای برای رضای خدا موش نمیگیره": لا هرَّ يمتنع عن اصطياد الفئران لأجل رضا الله.[42]

6. مقولات حكاية القط والفأر

لعل عناصر الأدب في العصور الموّاجة بالخوف والاضطرابات أكثر دلالةً وعمقاً وإبهاماً وإيهاماً منها في العصور التي تعيش فيها الأمم بحُرّيّة وسلام ورفاهية وأمان. ومما لا شك في أنّ حكايات الحيوانات في ذلك الأدب هي الحكايات الأكثر إثارة وجدلية، ولعلها الأكثر جاذبية وشعبية لدى قرّاء الأدب الفارسي، وهي كثيرة ومتنوعة، وقلما خلا منها عصر من عصور ذلك الأدب، منذ العصور الأسطورية إلى يومنا هذا، سواء أكانت مستقلة كحكايات الطيور في منظومة منطق الطير لفريد الدين العطار والهرّ والفأر

[42] للمزيد انظر: *لغت نامه دهخدا*، گربه، موش.

للزاكاني وكليلة ودمنة وغيرها، أو متناثرة ضمن المؤلفات المنظومة أو المنثورة، ولا سيما في أدب التصوّف والأدب التربوي والتعليمي.

وتتأتى أهميتها من وجود شبه بين عالم الإنسان والحيوان أو عالم الغاب، ومن تعدد مقاصدها وأهدافها وتنوّع أوجه تلقّيها وكثرة دلالاتها، بتعدد العصور والأزمنة وتغير الأجيال والأمم، ولعل هذا هو سر خلودها واستمرارها، وجمالها وجاذبيتها.[43] إن حكاية الهرّ والفأر حكاية قديمة كما ذكرنا[44]، ويصعب الجزم بروايتها الأولى، ولعل كثرة الدلالات المعجمية والكنايات والأمثال الشائعة عن شخصياتها الأصلية، تدلل على قدمها وسعة انتشارها بين الناس، وهي، وإن كانت تبدو بسيطة في مقولتها لكن تلك الأمثال والحكم والروايات الكثيرة تشير إلى قابليتها للتأثُّر والتأثير، والزيادة والنقصان، والبقاء والتجدد، تبعاً للأوضاع السياسية والتاريخية والدينية والاجتماعية للشعوب التي تتداولها وترويها، ولعل أهم المقولات والأهداف التي حملتها تلك الحكاية أو التي ما تزال مغيبة وممكنة، وتشيع كثيراً في المخيلة الشعبية يمكن تلخيصها بما انطوت عليه من أهداف بالآتي:

6.1. أهداف تربوية ووعظية

لعل هذه الأهداف هي الأكثر ظهوراً ووضوحاً للقارئ، وهذا ما أشار إليه الزاكاني في مطلع أبياتها، فهي رسالة أخلاقية يخاطب بها العاقلين وطلاب الحكمة، وليس طلاب الهزل والمهرجين، حيث يقول:

---

[43] للمزيد عن حكايات الحيوانات في الأدب الفارسي انظر: محمد تقوي، *حكايتهاى حيوانات در ادب فارسى*، (تهران: انتشارات روزنه، 1395ش).

[44] حسن ذو الفقاري، *موش و گربه سوابق ونمونهاى داستانهاى موش و گربه در ادب فارسى*، نفسها.

ای خردمندِ عاقل و دانا قصهٔ موش و گربهٔ منظوم		قصهٔ موش و گربه برخوانا گوش کن همچو دُرِّ غلتانا [45]

والمعنى: "أيها العاقل العالم الحكيم، اقرأ قصةَ الفأر والقط،

اسمع قصة الفأر والهر المنظومة كدُرر مدوَّرة".

وتبقى العبرة بفهم رمزيتها وما وراء رموزها لاستنباط أهدافها وعظاتها، وهذا ما ختم به الزاكاني قصته حينما قال:

هست این قصهٔ عجیب و غریب جان من پند گیر از این قصه غرض از موش و گربه برخواندن		یادگار عبید زاکانا که شوی در زمانه شادانا مدعا فهم کن پسر جانا[46]

والمعنى: "هذه قصة عجيبة وغريبة من إرث عبيد الزاكاني،

خذ العبرة يا روحي من هذه القصة لتعيش سعيداً في الدنيا.

افهم المغزى من قراءة حكاية الفأر والهرّ، وافهم الغرض يا ولدي الحبيب".

والحق أن هذه العبرة هي درُّ الكلام الذي وعد الزاكاني بتقديمه في بداية حكايته، فهي كنز من الدرر والعبر، لا تخفى على أحد، ولعل من أهم العظات التي يستنبطها العاقل الحكيم من هذه القصة هي خطورة الجدال مع الظالم اللئيم، وضرورة النأي عن مجابهة الأشرار مهما تغير لونه وتبدلت الأطوار.

[45] عبيد زاكاني، *كليات عبيد زاكاني*، ص230.
[46] عبيد زاكاني، *كليات عبيد زاكاني*، نفسه، ص 333.

ولعل هذه المقولة تتناسب والأزمنة التي يغلب فيها اليأس والإحباط على الشعوب، وقد يكون من تلك الأزمنة عصر الزاكاني نفسه في القرن الثامن الهجري وما تلاه من أزمنة، حيث كان الناس يرزحون تحت غمامة اليأس والإحباط وانتشار الظلم، وغياب الرحمة والعدل إثر الدمار الذي خلفه غزو المغول لإيران والعالم الإسلامي، وما تبعه من صراع وتناحر بين الدويلات والطوائف الحاكمة هنالك، وهيمنة القوي على الضعيف دون أي مانع أو رادع. إنه عالم الغاب، تحكمه غريزة البقاء للأقوى وتلاشي الضعيف:

ناگهان گربه جست بر موشان		چون مبارز بروز میدانا...
دو بدین چنگ و دو بدانچنگال		یک به دندان چو شیر غرانا[47]

والمعنى: "انقضّ الهرُّ فجأة على الفئران، كالفارس المغوار في يوم الطعان امسك فأرين بهذا المخلب، وفأرين بذلك المخلب، وفأراً بأسنانه كالأسد الهصور".

6.2. أبعاد دينية ومذهبيّة

تحوي حكاية القط والفأر رموزاً وإشارات دينية لا يمكن إغفالها أبداً، وعلى الرغم من أنه لا يمكن فصلها عن حوادث عصر الشاعر والصراعات السياسية والدينية التي كانت سائدة بكثرة آنذاك إلا أنها تظل مناسبة لما تبعها من قرون حتى أيامنا هذه،

[47] نفسه، ص331.

فالصراعات الدينية، كالسياسية والعسكرية، لم تتوقف في بلاد فارس في أي يوم من الأيام، والأدب الفارسي، ظل جزءاً من دائرة الصراعات تلك، يؤثر بها كما يتأثر بها.

لقد كان الزاكاني وكبار الشعراء في عصره، وأهمهم حافظ الشيرازي، يدركون تماماً أن ظاهرة الرياء والنفاق أعظم بلاء يهدد المجتمع، وأكبر خديعة تصيب الناس، وأخطر آفات الدين، وكانوا يدركون بما لديهم من فطنة أن شيوعه مُؤذن بسقوط أهم المقدسات الدينية والقيم الإنسانية، ولأنهم كانوا يعيشون في أجواء من الاستبداد والطغيان السياسي والعسكري، فقد كانوا يدركون خطورة انتقادهم لرموز النفاق السياسي والديني والاجتماعي، فاختاروا الرمزية والغموض في أدبهم على وضوحه، ووجّهوا من خلالها سهامهم الذكية لأهم الشخصيات الحاكمة في عصرهم وأكثرها تأثيراً بين الناس، من قبيل: الإمام، والواعظ والفقيه، والمفتي، والمحتسِب، والشيخ والزاهد، والصوفي، والقاضي، والحاج، وكانت سهامهم تطال المراكز الدينية والاجتماعية لتلك الرموز من قبيل: المسجد، والمحراب، والمنبر، والمدرسة، والسجادة، والصومعة أو الخانقاه الصوفية، ومجالس الذكر. ولأن الرياء والنفاق والزيف والهزل قد تفشّى بين الشخصيات ومواضعها فقد عمد هؤلاء الشعراء، كالزاكاني، إلى مواجهتها والتصدي لها بأسلوب أدبيّ رمزيّ بليغ، ظاهره الهزل والإضحاك وباطنه الجدّ والإحراق، فحوروا في خصائص الشخصيات المقصودة بالنقد، وغيّروا ميادينها وأغاروا على هالاتها المقدسة المصطنعة، فجاء وصفه لذلك الهر التائب التقي الورع بالأبيات الآتية:

از قضای فلک یکی گربه		بود چون اژدها به کرمان
شکمش طبل و سینه‌اش چو سپر		شیر دم و پلنگ چنگانا
گربه آن موش را بکشت وبخورد		سوی مسجد شدی خرامانا
دست و رو را بشست ومسح کشید		ورد می خواند همچو ملانا
بار الها که توبه کردم من		ندَرَم موش را به دندانا[48]

والمعنى: "وحكم القضاء بوجود هرّ في كرمان كالتنّين،

بطنه طبلٌ وصدره كالدِّرع، ذيله كذيل الأسد ومخلبه مخلب نمر.

قتل القطُّ ذلك الفأر والتهمه، ومضى نحو المسجد مزهوّاً

غسل يده ومسح وجهه، وراح يتلو الأذكار كالأخيار

يا إلهي لقد تبت إليك، فلن أمزّق فأراً بأسناني".

خمسة أبيات معدودة الكلمات عبّر فيها الزاكاني عن كثير من المفاهيم الدينية الخطيرة، ولعل أبرزها حينما جعل وجود هذا الهرّ قضاء وقدراً في مكان ما (كِرمان هنا)، وكذلك براعته في التصوير الكاريكاتوري الذي رسم لهذا الهرّ المنفوخ بالدماء والرياء، فهو ضخم كالطبل، وقوي كالدرع، وقاتل كالأسد وجارح كالنمر، ومتعبد كالزاهد التائب، لكنه على قوته وتعبّده قاتل منافق.

وقد يتعاطف البعض مع هذا القط ويفهم المسألة مسألة قضاء وقدر، ورزق ساقه الله إليه وتوكل على الله، يقول:

[48] عبيد زاكاني، *كليات عبيد زاكاني*، 331.

گربه چون موشکان بدید بخواند هر که کار خدا کند به یقین		رِزْقَكُمْ فِي السَّماءِ حقّانا... می شود روزیش فراوانا[49]

والمعنى: "وحينما رأى الهرُّ الفئران قال: رزقكم في السماء حقاً

كل من يطيع الله يقيناً يصبح رزقه وفيراً".

هكذا فهم هذا الهرُّ المتديّن معنى التوكّل على الله والتقوى والرزق، فتوهم أنه المقصود من قوله تعالى: ﴿وَفِي السَّمَاءِ رِزْقُكُمْ وَمَا تُوعَدُونَ﴾ [الذاريات٢٢] ﴿وَمَن يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَل لَّهُ مَخْرَجًا (2) وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لَا يَحْتَسِبُ ۚ وَمَن يَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ﴾ [الطلاق2-3]

وبغضِّ النظر عن الآراء حول هذه الشخصية وتبدل وجهة النظر تجاهها بتبدل الأشخاص والتوجّهات فقد استطاع الزاكاني تقديم تصوير بليغ جداً لشخصية رمزية جمعت سلطتَي القوة أو قوة السلطة، وسلطة الدين أو دين السلطة. ولم يخل هذا التصوير من عناصر هزلية ومُضحكة، لكن هذا الضحك ليس ضحك الفرح والمرح والانشراح، بل هو ضحك جادٌّ مريرٌ، مصحوب باللوم والإذلال، مثير للاشمئزاز والانقباض، ولاذع إلى حد الإيلام.

هذا الهزل المنتشر في هذه القصة وهذا الضحك المرّ والتهكم من هذا الهرّ ظل حياً في ذاكرة المجتمع الإيراني لقرون طويلة، وما يزال موجوداً، يستحضرونه ويستشهدون به كلما صادفتهم مواقف سلبية في رموز السلطة الدينية، أو أرداوا التهكّم منها والحط من قيمتها، ولا سيما في سنوات سيادة الأفكار اللادينية وتكاثر الأحزاب العلمانية، وبروز

[49] عبيد زاكاني، *كليات عبيد زاكاني*، ص331.

الدعوات الإباحية تحت شعارات الديمقراطية والمدنية، فوصلوا إلى الخلط بين الحرية ونقد آفات السلطة الدينية إلى التطاول على أقدس المقدّسات الدينية، وفي ذروتها القرآن الكريم والنبيّ العظيم والفرائض الدينية من صلاة وصيام وحج وغيرها، وبذر مشاعر الشك في المسلمات الدينية والعقائد الإسلامية.

6.3. الأبعاد السياسية

في ظل شيوع الأحزاب الشعبية الثورية أو حركات المقاومة والرجال المتمرّدين قد يتعملق هذا الفأر المسكين في فكر البعض، فيصبح بطلاً جسوراً وأسداً هصوراً يتصدّى للظلم ويثور على الطغيان والاستبداد على الرغم من ضعف قوته في الواقع وخطر تمرده، والمآلات المتوقعة، وهو لا يمثل هنا دور الضحية والمغفَّل والمظلوم بقدر ما هو صوت للشعب الحرّ المقاوم للظلم والمدافع عن حقه في الحياة والوجود الكريم، على صعوبة التحديات وخطورة النتائج. وعلى الرغم من وضوح المآلات فيكفيه بحسب هؤلاء شرف المحاولة وجرأة القيام على الظُّلّام، وكشفه لنفاق العدو وخبثه وظلمه، فضلاً عن اكتساب تعاطف الشعب ونيل مظلومية بين الناس. ولعل هذه الرؤية تتوضح حينما تنظر إلى هذا المشهد الحماسي للمعركة المصيرية التي قامت بين الهررة والفئران في صحراء فارس، ولولا معرفتنا بطرفي النزاع لظننا أنه مشهد من مشاهد الحروب والحماسة في شاهنامة الفردوسي، بين الإيرانيين والتورانيين، وخاصة مع ذكره اسم بطل الحماسة القومية الإيرانية الأكبر رُستم، ومن هنا تتأتى عبقرية الزاكاني وقدرته في تسخير مشهد قد يكون هزلياً لإيصال رسائل سياسية وعسكرية كبيرة وخطيرة، وبمعنى أدق يصنع حماسة هزلية أو هزلاً حماسياً على نحو غير مسبوق في الأدب الفارسي، يقول:

در بیابان فارس هر دو سپاه جنگ مغلوبه شد در آن وادی		رزم دادند چون دلیران هر طرف رستمانه جنگانا...[50]

والمعنى: "اصطف كلا الجيشين في صحراء فارس، وتحاربا كالأبطال

تعاركا في ذلك الوادي، وتصارعا كرُستم سيد الأبطال".

6.4. الأبعاد التاريخية والواقعية

كما ذكرنا سابقاً فإن معظم من تناول هذه القصة سعى للمطابقة بين مضامينها وشخصياتها ومآلاتها، وما كان يجري من حروب ونزاعات بين دويلات وحكام عاشوا هنالك في عصر الشاعر نفسه. وقد ذهب كثير من الدراسين إلى أن الرموز الحقيقية للزاكاني في قصته واضحة ومعروفة، ولا تخفى على أيّ قارئ لتاريخ تلك الحقبة، مُلمٍّ ببعض تفاصيلها والصراعات التي كانت تجري بين حكام ولايات إيران، فالهرّ القاتل كناية عن الأمير مبارز الدين محمد بن مظفر (ت. 765هـ) الذي كان حاكماً على كرمان، وأما الفأر المسكين فكناية عن أبي إسحاق إينجو أمير شيراز (ت. 758هـ)، وتورد الأخبار أن الأول؛ مبارز الدين، كان منافقاً مكروهاً بين الناس، وكان يُظهر نفسه بمظهر المسلم الزاهد التائب الصالح، المتعصب لدينه، الساعي لإجراء الشريعة والأحكام الإسلامية[51]، خدع الثاني أبا إسحاق الذي كان معروفاً بالعدل والإنصاف، ومحباً لأهل

50 عبيد زاكاني، *كليات عبيد زاكاني*، ص332.

51 محمود كتبي، *تاريخ آل مظفر*، تحقيق: عبد الحسين نوايي، (تهران، انتشارات دانشگاه تهران)، 1/ 122 فما بعد.

العلم والأدب، وكان يُلقَّب من قبل حافظ الشيرازي بألقاب عدة من جملتها: "سماء العلم والحياء"، وكان ممدوحاً لدى كثير من الرحالة[52] والشعراء الذين عاصروه.[53]

ولعل الصراع بين آل مظفر وآل إينجو كان قائماً منذ بدء وصول المظفريين إلى الحكم، وقد جرت صراعات وحروب بين الأمير مبارز الدين والأمير أبي إسحاق، وانتهت بمقتل الأخير في سنة 758هـ، واستيلاءالأمير مبارز الدين على ملكه. وقد كان الزاكاني محباً لأبي إسحاق، قضى سنوات من عمره في بلاطه، ونظم أبياتاً في رثائه عند وفاته.[54]والحق أن أهم مدائح الزاكاني كانت في هذا الأمير أبي إسحاق، وقد سمّى منظومته عشّاق نامه باسم هذا الأمير، ولعل كليّات الزاكاني تحوي نحو عشرين قصيدة وكذلك تركيب بند ومرثية وثلاث قطع شعرية تتحدث عن قصر أبي إسحاق.[55]

وعلى الرغم من عدم صراحة الزاكاني في بيان مقصوده من هذا الهرّ القاتل وهذا الفأر المسكين، فإن دلالتها تتوضح أكثر عند مطالعة مؤلفات الزاكاني الأخرى ولا سيما في منظومته الشعرية أخلاق الأشراف، حيث يقول: "إنّ الملوك قد يسفحون مئة دم من أجل مصلحةٍ واحدة"، ويمثل لهؤلاء من تاريخ ملوك العجم إلى خلفاء الإسلام وحتى حكام المغول. [56]

---

[52] أبو عبد الله ابن بطوطة (ت. 779هـ)، *رحلة ابن بطوطة، المسماة تحفة النظّار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار*، تحقيق: عبد الهادي التازي، 5 مجلدات، (الرباط: أكاديمية المملكة المغربية، 1417هـ/ 1997م)، 2/ 45.

[53] نفسه، 1/ 107- 110.

[54] قاسم غنى، *تاريخ عصر حافظ*، (تهران: انتشارات زوار، 1383ش)، ص162.

[55] المرجع السابق، نفسه، 171.

[56] عبيد الزاكاني، كليات، *أخلاق الأشراف (لطائف)*، ص172- 173.

6.5. الأبعاد الفنية والترفيهية

لعل الإنسان بطبعه يميل إلى هذا النوع من الحكايات، والتسلّي بها والتلذذ بمشاهدة الصراع بين طرفيها، لذةً ألطفها تجسّدت في شخصيتَي توم وجيري الكرتونيتَين، وأعنفها تلك التي تتجسّد في التلذّذ بمشاهدة مباريات الفنون القتالية العنيفة والتصفيق للضربات القاضية في ألعاب الملاكمة وأنواع المصارعة الخطيرة، فضلاً عن التلذُّذ المازوخي بصراع الحيوانات كالثيران والديوك والكِباش.

وهنالك أبعاد أخرى كثيرة في هذه الحكاية، وهي تظلّ منجماً للاتعاظ والاعتبار أو الاستثمار والإتجار، تغذّيها على الدوام الصراعات البينية بين الثنائيات الضدية المتصارعة ليل نهار، ويندر أن تتصالح مهما تغيرت الأحوال؛ صراعات بين الباطل القوي والحق الضعيف، بين الصادق والمنافق، بين الحيواني والنباتي، بين العقيدة والمنفعة، بين الخبيث والمغفَّل، بين المكر والاستهتار، بين الجدّ والهزل، بين الموت والحياة، بين أصحاب المذاهب والمناصب والشعوب والقبائل. ولعل هذه الأبعاد والمضامين قد اكتسبت هذه الحكاية أهمية وشهرة، فباتت من أهم النصوص الأدبية المدرسية في المناهج الإيرانية، فيندر أن تجد تلميذاً في المدارس الإيرانية لا يحفظ بعض أبياتها.

إن ثنائيات حكايات من قبيل الهرّ والفأر، والثعلب والديك، والأسد والثور، والذئب ومالك الحزين، والأفعى والعصفور، وغيرها من هذه الكائنات المتصارعة هي من الحكايات الشائعة بكثرة لدى معظم شعوب العالم، وهي متوافرة في آدابها المكتوبة والشفاهية، وهي تُروى بمستويات متفاوتة، بدءاً من الأفلام الكرتونية لدى الطفولة البريئة

إلى الفلسفة العميقة، وهي في كل الأحوال، وإن كانت في الأصل تعكس حالة طبيعية من صراع الوجود، إلا أنّها حُمّلت دلالات ومعان إيديولوجية وسياسية وأدبية واجتماعية وصوفية وفلسفية ودينية وغيرها من الأمور التي قد تطيقها أو لا تُطيقها، وظلّت طوال التاريخ منجماً للتأويلات والتفسيرات والروايات بين شعوب العالم، في الجد والهزل. ومن المؤسف حقاً تحول هذه الصراعات الطبيعية القائمة على حب البقاء الغريزي غطاء لتسويغ الصراعات الدموية بين البشر، وتلذذ بعض الأنظمة والبشر بأنهار الدم وهي تسيل من أجساد الشعوب المظلومة المقهورة في كثير من بقاع العالم.

الخاتمة

شهد القرن الثامن الهجري تحولات سياسية وعسكرية كثيرة في إيران، أثرت في حياة الناس وميادين الفكر ومنها الأدب الفارسي، وأدت إلى ولادة إبداع ومبدعين على نحو مختلف، ومن جملة هؤلاء عبيد الزاكاني.

تميّز الزاكاني على قلّة نتاجه الأدبي بهزلياته التي كانت منبوذة في الثقافة الفارسية والتصوّرات الشعبية، وقد استطاع الزاكاني أن يجعل من فن الهزل والتهكم مرآة تعكس شعور القهر والمرارة التي كانت سائدة بين الناس في إبان مرحلة عصيبة من تاريخ إيران بعد الغزو المغولي.

وقد حشد في منظومته الفأر والهر كثيراً من الأهداف العليا التي يصعب الوصول إليها عبر الأساليب العادية والأغراض الأدبية التقليدية، فعلى الرغم من أسلوبها الهزلي والمبالغة والإضحاك، فإنها أدّت رسائل تربوية وسياسية وعسكرية في منتهى الإبداع

والإيجاز، واستطاع من خلالها تخطي حواجز الخوف والرهبة، والتعبير بأسلوب خفي غامض، أكثر وضوحاً وسطوعاً من الشمس، ودائماً ما دامت الحياة.

هذه الرسائل والأهداف التي سعينا لاستخراجها من أبيات هذه المنظومة تدلل على حيوية هذه الحكايات وقدرتها على التجدد والإزهار في كل فصول التاريخ ومناسبتها لكل المراحل والأجيال، ومن الخطأ تقييدها بتاريخ وربطها بشخصيات تاريخية ماتت وغبر عصرها.

لقد أثبت مؤلفون مبدعون في تلك الحقبة كالزاكاني وحافظ الشيرازي أنهم يستطيعون التعبير عن آرائهم وأفكارهم كما يشاؤون، بأساليب مجازية خفية أحيانًا، وبشكل واضح أحيانًا أخرى. وهذه الحكاية أبرز مثال على قدرة الشاعر على تخطي حواجز الخوف والرعب.

المصادر والمراجع

ابن الخطيب، لسان الدين بن الخطيب، *الإحاطه في أخبار غرناطة*، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1424هـ.

ابن الوردي، سراج الدين، *خريدة العجائب وفريدة الغرائب*، تحقيق أنور محمود زناتي، القاهرة، مكتبة الثقافة الإسلامية، ط1، 1428هـ/ 2008م.

ابن بطوطة، أبو عبد الله، *رحلة ابن بطوطة، المسماة تحفة النظّار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار*، تحقيق، عبد الهادي التازي، 5 مجلدات، الرباط، أكاديمية المملكة المغربية، 1417هـ/ 1997م.

أبو الفضل نبني، *اوضاع سياسي واجتماعي إيران در قرن هشتم هجرى*، مشهد، انتشارات دانشگاه مشهد، 1375ش.

إته، هرمان، *تاريخ ادبيات فارسى*، ترجمه رضا زاده شفق، تهران، انتشارات بنگاه ترجمه ونشر كتاب، 1337ش.

أرسطو، *فن الشعر*، ترجمة إبراهيم حمادة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

آرين پور، يحيى، *از صبا تا نيما*، تهران، انتشارات زوار، 1372ش.

آشتيانى، عباس اقبال، *تاريخ مفصل ايران، دوره مغول*، تهران، انتشارات نگاه، 1402ش.

براون، إدوارد، *از سعدى تا جامى*، ترجمه جلد سوم از تاريخ ادبيات فارسى، تهران، چاپخانه ى دانشگاه تهران، 1339ش.

تقوي، محمد، *حكايتهاى حيوانات در ادب فارسى*، (تهران: انتشارات روزنه، 1395ش).

التوحيدي، أبو حيّان التوحيدي، الإمتاع والمؤانسة، تحقيق، هيثم خليفة الطعيمي، بيروت، المكتبة العصرية، ط1، 1424هـ/ 2005م.

جامي، عبد الرحمن، *مثنوى هفت اورنگ*، تصحيح ومقدمه: آقا مرتضى ومدرس گيلانى، تهران، كتابفروشي سعدى، 1337ش.

الجوزية، ابن قيم، *مدارج السالكين*، بيروت، دار الكتاب العربي، الطبعة الثالثة، 1416هـ/ 1996م.

خسرو، ناصر، *ديوان قصايد ومقطعات*، به اهتمام، حسن تقی زاده، مجتبی مینوی، علامه دهخدا، طهران، مطبعه مجلس، 1304 – 1307ش.

دهخدا، علي أكبر دهخدا، *لغت نامه*، تهران، انتشارات دانشگاه تهران، 1376ش.

ذو الفقاري، حسن، *موش و گربه سوابق ونمونهای داستانهای موش و گربه در ادب فارسی*، شيراز، مجله علمی پژوهشی مطالعات ادبيات كودك دانشگاه شيراز، سال سوم، شماره ی اول، بهار وتابستان 1391ش.

الرافعي، مصطفى صادق، *تاريخ آداب العرب*، لندن، مؤسسة هنداوي، 2017.

الرملي، ابن أرسلان، *شرح سنن أبي داود لابن رسلان*، الفيوم، دار الفلاح للبحث العلمي وتحقيق التراث، 1437هـ/ 2016م.

الرومي، جلال الدين، *مثنوي معنوي*، تصحيح، رينولد نيكلسون، طبعة بريل، 1929م.

زاكاني، عبيد، *كليات عبيد زاكانی*، با مقدمه در شرح احوال و آثار عبيد بقلم عباس اقبال آشتيانی، تهران، انتشارات زوار، 1321ش.

زرين كوب، عبدالحسين، *از كوچه رندان*، تهران، انتشارات سخن، 1274ش.

السمرقندي دولتشاه ، *تذكرة الشعراء*، طهران، چاپخانه خاور، 1338ش.

صديق خان، أبو الطيب صديق خان، *نشوة السكران من صهباء تذكار الغزلان*، القاهرة، المطبعة الرحمانية، ط1، 1338هـ/ 1920م.

صفا، ذبيح الله صفا، *حماسه سرايي در ايران؛ از قديميترين عهد تاريخى تا قرن چهاردهم هجرى*، تهران، انتشارات فردوس، 1333ش.

ضيف، شوقي، *تاريخ الأدب العربي، العصر العباسي الثاني*، القاهرة، دار المعارف، 1973م.

شيرازي، سعدي، *گلستان*، بكوشش خليل حطيب رهبر، تهران، انتشارات صفي عليشاه، 1376ش.

علي، جواد علي، *المفصَّل في تاريخ العرب قبل الإسلام*، بيروت، دار الساقي، الطبعة الرابعة، 1422هـ/ 2001م.

عبد المنعم، محمود عبد الرحمن، *معجم المصطلحات والألفاظ الفقهية*، القاهرة، دار الفضيلة، 1419هـ/ 1999م.

غزنوي سنائي، *مثنويهايي حكيم سنائي، مثنوي طريق التحقيق*، تصحيح محمد تقي مدرس رضوي، تهران، دانشگاه تهران، 1384ش.

غني، قاسم، *تاريخ عصر حافظ*، تهران، انتشارات زوار، 1383ش.

كتبي، محمود، *تاريخ آل مظفر*، تحقيق، عبد الحسين نوايي، تهران، انتشارات دانشگاه تهران.

النجفي، هادي، *موسوعة أحاديث أهل البيت*، بيروت، دار إحياء التراث العربي، 1424هـ/ 2002م.

النهار، طراف طارق، *دور الشعر العربي في توثيق الأحداث التاريخية، تاريخ خليفة بن خياط أنموذجاً*، مجلة القسم العربي، جامعة بنجاب، لاهور، باكستان، المجلد الحادي والثلاثون، العدد: 02، 2024م.

يقطين، سعيد، *قال الراوي؛ البنيات الحكائية في السيرة الشعبية*، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، 1997.

Feyyûmî'nin el-Misbâhu'l-Münîr'inde İstişhâd[1]

Mahfuz GEYLANİ[2]

ÖZ

Arap dilinde lahn'ın ortaya çıkması ile birlikte Arap dilini muhafaza etmek için kaidelerin oluşturulmasına ihtiyaç duyulmuştur. Arap dili ile ilgili kuralları ihtiva eden eserlerde Kur'ân, hadîs, şiir ve Arap kelâmı istişhâd olarak kullanılmıştır. İstişhâdın ilk kaynağı Kur'ân-ı Kerim'dir. Kur'ân en beliğ söz kabul edildiğinden dolayı onun mütevâtir, şâz ve âhâd kıraatleri ile istişhâd edilmiştir. Hadisler ile istişhâdın caiz olup olmadığı hususu ise tartışmalıdır. Kur'ân âyetlerinin anlaşılması için çok erken dönemlerden itibaren Arap şiirlerine de başvurulmuştur. Dil bilgini, fakih, kırâat alimi ve tarihçi kimlikleri ile temayüz etmiş olan Feyyûmî (ö. 770/1368), lügat ilminde *el-Misbâhu'l-münîr* isminde kıymetli bir eser telif etmiştir. Bu çalışmanın amacı, Feyyûmî'nin *el-Misbâhu'l-münîr* adlı eserinde istişhâd amaçlı kullandığı âyetleri, hadisleri ve şiirleri inceleyerek müellifin eserindeki istişhâd yöntemini ortaya koymaktır. Çalışmamızda öncelikle Feyyûmî'nin hayatı, ilmî kişiliği ve eseri hakkında bilgiler verilecek, ardından çalışma konumuzu oluşturan *el-Misbâhu'l-münîr* adlı eserindeki istişhâd kaynakları ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Arap Dili ve Belâgatı*, *Sözlük bilim*, *İstişhâd*, *Feyyûmî*, *el-Misbâhu'l-münîr*.

[1] Makale Geliş Tarihi/Received: 14.11.2025 / Makale Kabul Tarihi/Accepted: 22.12.2025

[2]Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Temel İslam Bilimleri, mahfuz@comu.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6148-4342.

Istishhād İn Al-Fayyūmī's Al-Misbāḥ Al-Munīr

ABSTRACT

With the emergence of lahn in the Arabic language, there was a need to establish rules to preserve the Arabic language. In the works containing the rules related to the Arabic language, the Qur'an, hadīth, poetry and the Arabic word were used as istishhād. The first source of istishhād is the Qur'an. Arabic poetry has also been used to understand the verses of the Qur'an since very early times. Al-Fayyūmī (d. 770/1368), wrote a valuable work called al-Misbāḥ al-munīr in the science of lexicography. The aim of this study is to analyse the verses, hadiths and poems used by al-Fayyūmī in his work al-Misbāḥ al-munīr for the purpose of istishhād and to reveal the author's method of istishhād in his work. The study will first provide information about al-Feyyumi's scholarly personality, then examine the sources of his quotations in his work al-Misbah al-Muniir.

Keywords: *Arabic Language and Rhetoric*, *Lexicology*, *Evidencing*, *Feyyûmî*, *al-Misbâhu'l-munîr*.

GİRİŞ

Araplar'da sözlükle ilgili faaliyetler, Kur'an'da mânaları bilinmeyen (garîb) kelimeler hakkında sahâbîlerin sorduğu sorulara Hz. Peygamber'in verdiği cevaplarla başlamıştır. Bu tür faaliyetler ashap devrinde artarak devam etmiş, dönemin ileri gelen âlimleri bu soruları cevaplandırmıştır. Abdullâh b. Abbâs'a (ö. 68/687-88) isnat edilen ve Kur'ân'daki anlamı bilinmeyen kelimelerin manalarını açıklayan *Garîbü'l-Kur'ân* ile Nâfi b. Ezrak'ın garîb kelimeler hakkındaki sorularına eski Arap şiirinden örneklerle cevap veren *Mesailü Nâfi b. el-Ezrak* adlı eserler, Arap sözlükçülüğünün bilinen en eski çalışmalarıdır.[3] Buradan Arap edebiyatında ilk sözlük çalışmalarının İslamiyet'le beraber başladığını ve bu ilmin ilk bayraktarlığını yapan kişinin İbn Abbâs olduğu anlaşılmaktadır.[4]

İstişhâd gramer eserlerinde nahiv kurallarının belirlenmesinde önemli bir rol oynamıştır. İstişhâdın ilk kaynağı Kur'ân-ı Kerîm'dir. Kur'ân en beliğ söz kabul edildiğinden dolayı onun mütevâtir, şâz ve âhâd kıraatleri ile istişhâd edilmiştir. Kur'ân ile istişhâd konusunda alimler arasında herhangi bir görüş ayrılığı olmamıştır. Hadisler ile istişhâdın caiz olup olmadığı konusunda ise üç farklı görüş ileri sürülmüştür.[5]

a. Hiçbir şekilde hadis ile istişhâdı caiz görmeyenler: Dil bilginlerinden Ebû Hayyân el-Endelusî (ö. 745/1344) ve hocası Ebu'l-Hasan İbnu'd-Dâi' (v. 680/1281) bu görüşü benimsemiştir.

b. Orta yolu tutanlar: Başta Şâtibî (v. 790/1388) ve Suyûtî (ö. 911/1505) olmak üzere birçok hadis alimi bu görüşü benimsemiştir.

[3] İsmail Durmuş, "Sözlük", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2009), 37/398.
[4] Ahmet Aslan, "Arap Dilinde Sözlük Çalışmaları", *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3, (1997), 350.
[5] Hadice el-Hâdisî, "Mevkifu Sîbeveyh mine'l-kırâât ve'l-hadîs", *Mecelletu Külliyetu'l-Adâb* 17, Bağdat, (1971), 225.

c. Bütün hadisler ile istişhâdı caiz görenler: Dil bilginlerinden İbn Hişâm el-Ensârî (ö. 218/833) ve İbn Mâlik el-Endelusî (ö. 672/1274) ise bu görüşü benimsemiştir.

Kur'ân âyetlerinin anlaşılması için çok erken dönemlerden itibaren Arap şiirlerine de başvurulmuştur. Nâfi b. Ezrâk (ö. 65/685), Abdullâh b. Abbâs'a (ö. 68/687) Kur'an'da geçen iki yüz kadar garîb kelimenin anlamı ile ilgili sorular sormuş, Abdullâh b. Abbâs da anlaşılması zor olan kelimeleri kadim câhiliyye şiirleri ile cevap vermiş ve soru ve cevapların yer aldığı *Mesâilu Nâfî b. Ezrâk* isimli eserini telif etmiştir.[6]

Yaptığımız literatür taramasında eser ile ilgili Mahfuz Okuyan'ın "Molla Ali El-Kozî El-Batmanî ve Et-Teysîr Tercümetu Mısbahu'l Munîr Adlı Eseri" adlı makalesi bulunmaktadır. Makalede *Mısbahu'l Munîr'*in kürtçe tercümesi olan *Et-Teysîr* adlı eseri tanıtılmıştır.[7]

Dil bilgini, fakih, kıraat alimi ve tarihçi kimlikleri ile temayüz etmiş olan Feyyûmî (ö. 770/1368), lügat ilminde *el-Misbâhu'l-münîr* isminde kıymetli bir eser telif etmiştir. Çalışmamızda öncelikle Feyyûmî'nin hayatı, ilmî kişiliği ve eseri hakkında bilgiler verilecek ardından çalışma konumuzu oluşturan *el-Misbâhu'l-münîr* adlı eserindeki istişhâd yöntemi ele alınacaktır.

1. Feyyûmî'nin Hayatı ve İlmî Kişiliği

Biyografi kitaplarında Feyyûmî'nin hayatı ile ilgili bilgiler son derece sınırlıdır. Tam adı Ahmed b. Muhammed olup "el-Feyyûmî", "el

[6] İsmail Durmuş, "İstişhâd", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopdisi*, (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2001), 23/396- 397.

[7] Bkz. Mahfuz Okuyan, "Molla Ali El-Kozî El-Batmanî ve Et-Teysîr Tercümetu Mısbahu'l Munîr Adlı Eseri", *Geçmiş Bugün Gelecek Batman*, ed. İdris Demir, Ferhat Korkmaz, Abdullah Manap, (Batman: Batman Üniversitesi Yayınları 2022).

Hamevî" ve "el-Mısrî" nisbeleri ile anılmıştır.[8] Feyyûm'da[9] doğmuştur. Arap dilinde Ebû Hayyân'dan istifade etmiştir. Dil ve fıkıh ilimlerinde derinleşmiştir. Hicrî 770/1368 yılında vefat etmiştir.[10] Lügat ilminde önemli bilgiler ihtiva eden *el-Misbâhu'l-münîr fî garîbi'ş-Şerhi'l-kebîr* isminde bir eser telif etmiştir.[11] Feyyûmî, çalışma konumuzu olan bu eseri hicrî 734/1333 yılında tamamlamıştır.[12]

2. Feyyûmî'nin *el-Misbâhu'l-münîr* Adlı Eseri

2.1. Eserin Adı

Eserin tam adı *el-Misbâhu'l-münîr fî garîbi'ş-şerhi'l-kebîr li'r-Râfiî*'dir.

2.2. Eserin Baskısı

Eser Dr. Abdulazîm eş-Şinâvî tarafından tahkîk edilmiş ve Dâru'l-Ma'ârif tarafından basılmıştır.

---

[8] Şihâbuddîn Ahmed b. Alî İbn Hacer el-Askalânî, *ed-Dürerü'l-Kâmine fî a'yâni'l-mieti's-sâmine*, (Beyrût: Dâru'l-Cîl, 1414/1993), 1/314; Abdulbâki b. Abdilmecîd el-Yemânî, *İşâretu't-ta'yîn ve terâcimu'n-nuhât ve'l-lugaviyyîn*, thk. Abdulmecîd Deyyâb (Riyâd: Şirketu't-Tibaatul-Arabiyye es-Suudiyye, 1406/1986), 401; Celâluddîn Abdurrahmân es-Suyûtî, *Buğyetu'l-vuât fî tabakâti'l-lugaviyyîn ve'n-nuhât*, thk. Muhammed Ebu'l-Fadl İbrâhim (Beyrût: Dâru'l-Fikr, 1399/1979), 1/389; Mîrzâ Muhammed Bâkır el-İsbahânî, *Ravdâtu'l-cennât fî ahvâli'l-ulemâi ve's-sadât*, (Tahrân: Matba'âtu'l-Haydariyye, 1390), 333; Hayruddîn ez-Ziriklî, *el-A'lâm*, (Beyrût: Dâru'l-İlmî li'l-Melâyîn, 2002), 224; Bağdatlı İsmail Paşa, *Hediyyetu'l-Arifîn esmâü'l-müellifîn ve âsârü'l-musannifîn* (İstanbul: Matba'âtu'l-Behiyye, 1951), 1/113.

[9] Feyyûm yukarı Mısır'da bulunan bir şehrin adıdır. Bkz. Seyyid Muhammed es-Seyyid, "Feyyûm", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (İstanbul: TDV Yayınları, 1995), 12/514-515.

[10] İbn Hacer el-Askalânî, *ed-Dürerü'l-Kâmine fî a'yâni'l-mieti's-sâmine*, 1/314; Abdulbâki b. Abdilmecîd el-Yemânî, *İşâretu't ta'yîn ve terâcimu'n-nuhât ve'l-lugaviyyîn*, 401; Suyûtî, *Buğyetu'l-vuât fî tabakâti'l-lugaviyyîn ve'n-nuhât*, 1/389.

[11] İbn Hacer el-Askelânî, *ed-Dürerü'l-Kâmine fî a'yâni'l-mieti's-sâmine*, 1:314; Abdulbâkî b. Abdilmecîd el-Yemânî, *İşâretu't-ta'yîn ve terâcimu'n-nuhât ve'l-lugaviyyîn*, 401; Suyûtî, *Buğyetu'l-vuât fî tabakâti'l-lugaviyyîn ve'n-nuhât*, 1/389; Mîrzâ Muhammed Bâkır el-İsbahânî, *Ravdâtu'l-cennât fî ahvâli'l-ulemâi ve's-sadât*, 333; Hayruddîn ez-Ziriklî, *el-A'lâm*, 225; Bağdatlı İsmail Paşa, *Hediyyetu'l-Arifîn esmâü'l-müellifîn ve âsârü'l-musannifîn*, 1/113.

[12] Bâkır, *Ravdâtu'l-cennât fî ahvâli'l-ulemâi ve's-sadât*, 333.

2.3. Eserin Muhtevası

Feyyûmî, bu eserinde Şâfiî alimlerinden olan Abdulkerîm b. Muhammed er-Râfiî'nin (ö. 623/1226) *Şerhu'l-kebîr* adlı eserinde geçen garîb kelimelerin anlamlarını açıklamış[13] ve âyet, hadîs ve şiir gibi istişhâd kaynaklarından örnekler getirmiştir.

3. Feyyûmî'nin *el-Misbâhu'l-münîr* Adlı Eserinde İstişhâd

Feyyûmî'nin *el-Misbâhu'l-münîr* adlı eserinde yer verdiği istişhâd kaynaklarından bazıları şunlardır:

3.1. Kur'ân-ı Kerîm

Feyyûmî'nin eserinde istişhâd olarak getirdiği âyetlerden bazıları şunlardır:

3.1.1. فِئَةٌ تُقَاتِلُ فِي سَبِيلِ اللهِ وَأُخْرٰى كَافِرَةٌ يَرَوْنَهُمْ مِثْلَيْهِمْ رَأْيَ الْعَيْنِ *"Biri Allah yolunda çarpışan (mümin) grup, diğeri ise gözleriyle bunları kendilerinin iki misli imiş gibi gören kâfir grup"*[14]

Feyyûmî, bu ayeti "أُخْرٰى" maddesinin anlamını delillendirmek için kullanmıştır. Müellif, "أُخْرٰى" maddesinin *"diğer"* anlamına geldiğini açıklamış ve arkasından istişhâd için ilgili ayeti zikretmiştir.[15]

3.1.2. اَزِفَتِ الْاٰزِفَةُ *"Artık yaklaştı o yaklaşmakta olan"*[16]

Bu ayet "اَزِفَ" maddesinin *"yaklaşma"* anlamını ifade ettiğine şâhid olarak gösterilmiştir.[17]

---

[13] Ahmed eş-Şarkâvî İkbâl, *Mu'cemü'l-meâcim* (Beyrût: Dâru'l-Garbi'l-İslâmî, 1987), 45.

[14] Al-i İmrân 3/13.

[15] Ahmed b. Muhammed b. Alî el-Mukrî el-Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* thk. Abdulazîm eş-Şinâvî (Kâhire, Dâru'l-Ma'ârif, ts.), 7.

[16] Necm 53/57.

[17] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 13.

3.1.3. بِخَمْسَةِ اٰلَافٍ مِنَ الْمَلٰٓئِكَةِ مُسَوِّمِينَ *"Nişanlı beş bin melek ile"*[18]

Müellif, bu âyeti "آلَافٍ" sözcüğünün müzekker oluşuna delil olarak zikretmiştir. "Ha" harfi adedlerden sadece müzekker olanlara bitişir.[19]

3.1.4. لَوْ كَانَ فِيهِمَآ اٰلِهَةٌ اِلَّا اللّٰهُ لَفَسَدَتَا *"Eğer yerde ve gökte Allah'tan başka tanrılar bulunsaydı kesinlikle yerin göğün düzeni bozulurdu"*[20]

Müellif, اِلَّا edatının nekra çoğul bir sözcükten sonra gelmesi durumunda غَيْرُ anlamını ifade ettiğini açıkladıktan sonra ilgili âyeti istişhâd olarak zikretmiştir. Ayet غَيْرُ اللهِ takdirindedir.[21]

3.1.5. لِئَلَّا يَكُونَ لِلنَّاسِ عَلَيْكُمْ حُجَّةٌ اِلَّا الَّذينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ *"Haksızlığa saplanmış olanları dışında insanların aleyhinize kullanacakları bir delil bulunmasın"*[22]

Müellif, اِلَّا istisnâ edatının "vâv" (و) harfinin anlamını ifade ettiğini delillendirmek için bu âyeti istişhâd olarak zikretmiştir. Ayet لا يَكُونُ لَهُمْ عَلَيْكُمْ حُجَّةٌ والَّذينَ ظَلَمُوا أيضاً takdirindedir.[23]

3.1.6. قُلْ لَآ اَسْـَٔلُكُمْ عَلَيْهِ اَجْراً اِلَّا الْمَوَدَّةَ فِي الْقُرْبٰىۜ *"De ki: "Sizden akrabalık sevgisinden başka bir karşılık istemiyorum"*[24]

[18] Al-i İmrân 3/125.
[19] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 18.
[20] Enbiyâ 21/22.
[21] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 19.
[22] Bakara 2/150.
[23] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 19.
[24] Şurâ 42/23.

Müellif, اِلَّا istisnâ edatının "lâkin" (لكن) harfinin anlamını ifade ettiğini delillendirmek için bu âyeti istişhâd olarak zikretmiştir. Ayetin anlamı **لكنْ افعلُوا المودةَ لِلْقُربى فيكمْ** şekllindedir.[25]

3.1.7. **وَقَضَيْنَآ اِلٰى بَنِيٓ اِسْرَآئِيلَ فِي الْكِتَابِ** *"Biz kitapta İsrâiloğulları'na şöyle bildirmiştik"*[26]

Müellif, اِلٰى edatının **على** edatının anlamını ifade ettiğini delillendirmek için bu âyeti istişhâd olarak zikretmiştir. Ayetin anlamı **وَقَضَيْنَآ عليهم** şeklindedir.[27]

3.1.8. **ثُمَّ مَحِلُّهَا اِلَى الْبَيْتِ الْعَتِيقِ** *"Nihayet varacakları yer o kadîm evdir."*[28]

Müellif, اِلٰى edatının **عند** sözcüğünün anlamını ifade ettiğini delillendirmek için bu âyeti istişhâd olarak zikretmiştir. Ayetin takdiri **عِنْدَ الْبَيْتِ الْعَتِيقِ ثُمَّ مَحِلُّ نَحْرِهَا** şeklindedir.[29]

3.1.9. **وَمَآ اَمْرُ فِرْعَوْنَ بِرَشِيدٍ** *"Oysa Firavun'un emri isabetli değildi."*[30]

Müellif, اَمْرُ sözcüğünün "hâl" anlamını ifade ettiğini delillendirmek için bu âyeti istişhâd olarak zikretmiştir.[31]

[25] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 19.
[26] İsrâ 17/4.
[27] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 21.
[28] Hac 22/33.
[29] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 21.
[30] Hûd 11/97.
[31] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 21.

3.1.10. **إِنَّمَا الصَّدَقَاتُ لِلْفُقَرَاءِ وَالْمَسَاكِنِ وَالْعَامِلِينَ عَلَيْهَا وَالْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِي الرِّقَابِ وَالْغَارِمِينَ وَفِي سَبِيلِ اللهِ وَابْنِ السَّبِيلِ** *"Sadakalar (zekât gelirleri) ancak şunlar içindir: Yoksullar, düşkünler, sadakaların toplanmasında görevli olanlar, kalpleri kazanılacak olanlar, âzat edilecek köleler, borçlular, Allah yolunda (çalışanlar) ve yolda kalmışlar."*[32]

Müellif, **إِنَّ** edatının sonuna **ما** edatı bitiştiğinde edatın *"belirleme, muayyen kılma, tahsis etme"* anlamlarını ifade ettiğini açıkladıktan sonra ilgili âyeti istişhâd olarak zikretmiştir. Ayette zekât verileceği sınıflar **إِنَّمَا** edatı ile tahsis edilmiştir.[33]

3.1.11. **اَلَمْ يَأْنِ لِلَّذِينَ اٰمَنُوا اَنْ تَخْشَعَ قُلُوبُهُمْ لِذِكْرِ اللهِ** *"İman edenlerin, Allah'ı anmaktan dolayı kalplerinin heyecanla ürperme zamanı gelmedi mi?"*[34]

Müellif **أَنَى** sözcüğünün *"şimdi gerçekleşme vakti"* anlamını ifade ettiğini delillendirmek için bu âyeti istişhâd olarak zikretmiştir.[35]

3.1.12. **لَا يَذُوقُونَ فِيهَا الْمَوْتَ اِلَّا الْمَوْتَةَ الْأُوْلٰىۚ** *"Orada ilk ölümlerinden başka bir ölüm tatmayacaklar."*[36]

Müellif, **الْأُوْلٰى** sözcüğünün **الأوّل** sözcüğünün müennesi olduğunu ve *"ilk"* anlamını ifade ettiğini delillendirmek için bu âyeti istişhâd olarak zikretmiştir.[37]

---

[32] Tevbe 9/60.

[33] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 26, 27.

[34] Hadîd 57/16.

[35] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 28.

[36] Duhân 44/56.

[37] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 30.

3.1.13. **وَلَا تَكُونُوٓا اَوَّلَ كَافِرٍ بِهٖۖ** *"Sakın onu inkâr edenlerin ilki olmayın!"*[38]

Müellif, **اَوَّلَ** sözcüğünün ism-i tafdîl anlamını ifade ettiğini delillendirmek için bu âyeti istişhâd olarak zikretmiştir.[39]

3.1.14. **فَجَٓاءَهَا بَأْسُنَا بَيَاتاً اَوْ هُمْ قَٓائِلُونَ** *"Azabımız onlara geceleyin yahut gündüz istirahat ederlerken geliverdi."*[40]

Müellif, **اَوْ** edatının *"tafsîl/detay, ayrıntı"* anlamını ifade ettiğini delillendirmek için bu âyeti istişhâd olarak zikretmiştir. Müellif, âyeti **جَاءَ بَأْسُنَا بَعْضَها ليلاً وبعضها نهاراً** *"Azabımızın bir kısmı gece bir kısmı da gündüz geldi"* şeklinde açıklamıştır.[41]

3.1.15. **فَبَعَثَ اللهُ غُرَاباً يَبْحَثُ فِي الْاَرْضِ** *"Allah, yeri eşeleyen bir karga gönderdi."*[42]

Müellif, **بحث** fiilinin *"eşeleme, kazma"* anlamını ifade ettiğini delillendirmek için bu âyeti istişhâd olarak zikretmiştir.[43]

3.1.16. **وَلَا تَبْخَسُوا النَّاسَ اَشْيَٓاءَهُمْ** *"İnsanların mallarının değerini düşürmeyin."*[44]

Müellif, **بخس** fiilinin iki mefûle müteaddî olduğunu delillendirmek için bu âyeti istişhâd olarak zikretmiştir.[45]

---

[38] Bakara 2/41.
[39] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 30.
[40] A'râf 7/4.
[41] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 32.
[42] Mâide 5/31.
[43] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 36.
[44] Şuara 26/183.
[45] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 37.

3.1.17. **وَلَا تَأْكُلُوهَا اِسْرَافاً وَبِدَاراً اَنْ يَكْبَرُواۜ** *"Büyüyecekler de mallarını alacaklar diye o malları israf ile ve tez elden yiyip tüketmeyin."*[46]

Müellif, بَدَرَ sözcüğünün *"tez, ivedi"* anlamını ifade ettiğini delillendirmek için bu âyeti istişhâd olarak zikretmiştir.[47]

3.1.18. **قُلْ مَا كُنْتُ بِدْعاً مِنَ الرُّسُلِ** *"De ki: "Ben, peygamberler arasında benzeri gelip geçmemiş biri değilim."*[48]

Müellif, **بِدْع** sözcüğünün *"bir işi ilk gerçekleştiren kişi"* anlamını ifade ettiğini delillendirmek için bu âyeti istişhâd olarak zikretmiştir. Müellif, ayrıca بِدْع sözcüğünün ism-i fâil olduğu ve مبتدع sözcüğünün anlamını ifade ettiğini de aktarmıştır. Müellif ayeti **ما أنا أوّلُ مَنْ جَاءَ بِالْوَحْيِ مِنْ عِنْدِ اللهِ بَلْ أَرْسَلَ اللهُ تَعَالَى الرُّسَلَ قَبْلِى مُبشّرِينَ وَ مُنْذِرِينَ** *"Ben Allah'tan ilk olarak vahiy alan kişi değilim, bilakis Allah benden öce müjdeleyici ve uyarıcı olarak Peygamberler göndermiştir."* şeklinde açıklamıştır.[49]

3.1.19. **فَقَالُوا اَنُؤْمِنُ لِبَشَرَيْنِ مِثْلِنَا** *"Nitekim şöyle dediler: Bizden farklı olmayan bu iki adama mı inanacağız!"*[50]

Müellif, Arapların **بشر** sözcüğünü tesniye olarak kullandıkları cemi (çoğul) olarak kullanmadıklarını delillendirmek için bu âyeti istişhâd olarak zikretmiştir. Ayette **بشر** sözcüğünün tesniye formatı kullanılmıştır.[51]

---

[46] Nisâ 4/6.

[47] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 38.

[48] Ahkâf 46/9.

[49] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 38.

[50] Mü'minûn 23/47.

[51] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 49.

3.1.20. **عُتُلٍّ بَعْدَ ذٰلِكَ زَنِيمٍۭ** *"Huysuz ve kaba, üstelik karakteri bozuk kimselere (sakın boyun eğme)."*

Bu ayet **بَعْدَ** sözcüğünün *"beraber"* anlamına delil olarak zikredilmiştir. Ayet **مع ذلك** takdirindedir.[52]

3.1.21. **وَامْسَحُوا بِرُؤُسِكُمْ** *"Başlarınızı meshedin."*[53]

Müellif, "bâ" (ب) harfi cerrin *"tebîz"* anlamını ifade ettiğini delillendirmek için bu ayeti istişhâd olarak zikretmiştir.[54]

3.1.22. **عَيْناً يَشْرَبُ بِهَا عِبَادُ اللهِ** *"Bir su kaynağı ki Allah'ın has kulları ondan bol bol içerler."*[55]

Müellif, "bâ" (ب) harfi cerrin "min" (**مِنْ**) harfi cerrin anlamını ifade ettiğini açıklamış ve arkasından istişhâd için ilgili âyeti zikretmiştir.[56]

3.1.23. **وَبُعُولَتُهُنَّ اَحَقُّ بِرَدِّهِنَّ فِي ذٰلِكَ اِنْ اَرَادُوا اِصْلَاحاً** *"Eğer taraflar arayı düzeltmeyi istiyorlarsa kocaları, onları kendilerine geri çevirme hususunda başkalarından daha ziyade hak sahibidirler."*[57]

Müellif, **بَعْل** sözcüğünün *"eş"* anlamına geldiğini ve çoğulunun **بُعُول** şeklinde geldiğini açıklamış ve arkasından istişhâd için ilgili âyeti zikretmiştir.[58]

---

[52] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 53.

[53] Mâide 5/6.

[54] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 54.

[55] İnsân 76/6.

[56] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 54.

[57] Bakara 2/228.

[58] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 55.

3.1.24. بَلْ هُوَ قُرْاٰنٌ مَّجِيْدٌۙ *"Şüphesiz o (asılsız saydıkları kitap) şanı yüce bir Kur'an'dır."*[59]

Müellif, **بَلْ** edatının "vâv" (**و**) harfinin anlamını ifade ettiğini delillendirmek için ilgili âyeti istişhâd için zikretmiştir. Ayet **و هُوَ قُرْاٰنٌ مَّجِيْدٌۙ** takdirindedir.[60]

3.1.25. بَلٰى قَادِرِينَ عَلٰٓى اَنْ نُسَوِّيَ بَنَانَهُ *"Evet, parmaklarına varıncaya kadar yeniden yapmaya gücümüz yeter"*

Müellif, **بَلٰى** edatının içerisinde nefy edatı bulunan sorunun cevabı olarak cümlenin ortasında geldiğini delillendirmek için ilgili âyeti istişhâd için zikretmiştir. Ayet **بَلٰى نجمعها** takdirindedir.[61]

3.1.26. وَشَرَوْهُ بِثَمَنٍ بَخْسٍ *"(Mısır'da) onu yok pahasına sattılar."*[62]

Müellif, hurûfi maâniden olan "bâ" (**ب**) harfinin ıvaz (bedel) olan sözcüğün başında geldiğini delillendirmek için ilgili âyeti istişhâd için zikretmiştir.[63]

3.1.27. **فَاِذَا هُمْ مُّبْلِسُوْنَ** *"Böylece onlar birdenbire bütün ümitlerini yitirdiler"*[64] Müellif, **أَبْلس** sözcüğünün *"ümidini yitirdi"* anlamını ifade ettiğini açıkladıktan sonra ilgili ayeti istişhâd olarak zikretmiştir.[65]

---

[59] Burûc 85/20-21.

[60] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 61.

[61] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 62.

[62] Yûsuf 12/20.

[63] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 67.

[64] Enâm 6/44.

[65] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 60.

3.1.28. فَسُقْنَاهُ اِلٰى بَلَدٍ مَيِّتٍ *"Böylece onu ölü bir bölgeye sevkederiz"*[66]

Bu ayet بَلَدٍ sözcüğünün *"imar edilmiş veya edilmemiş toprak arazisi"* anlamına gelişine istişhâd olarak zikredilmiştir.[67]

3.1.29. أُوْلٰٓئِكَ الَّذينَ اشْتَرَوُا الْحَيٰوةَ الدُّنْيَا بِالْاٰخِرَةِ *"İşte onlar, âhiret karşılığında dünya hayatını satın alan kimselerdir."*[68]

Müellif, "bâ" (ب) harfinin *"mukabele, karşılık"* anlamını ifade ettiğini delillendirmek için ilgili âyeti istişhâd olarak zikretmiştir.[69]

3.1.30. وَالَّذينَ يَبيتُونَ لِرَبِّهِمْ سُجَّداً وَقِيَاماً *"Gecelerini rablerine secde ederek, huzurunda durarak geçirirler."*[70]

Müellif, *"gece yapılan eylem"* anlamındaki بات fiiline şâhid olarak kullanmıştır.[71]

3.1.31. وَاِذْ بَوَّأْنَا لِاِبْرٰهيمَ مَكَانَ الْبَيْتِ اَنْ لَا تُشْرِكْ بي شَيْئاً وَطَهِّرْ بَيْتِيَ لِلطَّٓائِفينَ وَالْقَٓائِمينَ وَالرُّكَّعِ السُّجُودِ

"İbrâhim'i Beytullah'ın bulunduğu yere yerleştirdiğimizde de şöyle demiştik: "Bana hiçbir şeyi ortak koşma; tavaf edenler, kıyamda duranlar, rükûa ve secdeye varanlar için evimi tertemiz tut"

Müellif, "lâm" (ل) edatının zâid olarak geldiğini ifade ettikten sonra zikri geçen âyeti istişhâd olarak zikretmiştir. Ayet بَوَّأْنَا ابْرٰهيمَ takdirindedir.[72]

---

[66] Fâtır 35/9.

[67] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 60.

[68] Bakara 2/86.

[69] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 67.

[70] Furkân 25/64.

[71] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 67.

[72] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 69.

3.1.32. وَالتّينِ وَالزَّيْتُونِۙ *"Yemin olsun incire ve zeytine"*[73]

Müellif, **التّين** sözcüğünün incir anlamını ifade ettikten sonra zikri geçen âyeti istişhâd olarak zikretmiştir.[74]

3.1.33. قَالَ لَا تَثْرِيبَ عَلَيْكُمُ الْيَوْمَۖ *"(Yûsuf) şöyle dedi: "Bugün yaptıklarınız yüzünüze vurulmayacak"*[75]

Bu ayet **ثَرَبَ** sözcüğünün *"kınama"* anlamına gelişine istişhâd olarak zikredilmiştir.[76]

3.1.34. ثُمَّ اللهُ شَهِيدٌ عَلٰى مَا يَفْعَلُونَ *"Sonra Allah onların neler yaptığına da şahittir."*[77]

Müellif, **ثُمَّ** edatının bazı durumlarda "vâv" (**و**) harfinin anlamını da ifade ettiğini açıkladıktan sonra zikri geçen âyeti istişhâd olarak zikretmiştir. Ayet **و الله شَهِيدٌ عَلٰى مَا يَفْعَلُونَ** takdirindedir.[78]

3.1.35. وَمَا كُنْتَ ثَاوِياً فِي اَهْلِ مَدْيَنَ تَتْلُوا عَلَيْهِمْ اٰيَاتِنَاۙ *"Sen âyetlerimizi kendilerinden okuyarak öğrenmek üzere Medyen halkı arasında oturmuş da değilsin."*[79]

Bu ayet **ثوى** sözcüğünün *"ikamet etme"* anlamına geldiğini belirtmek için istişhâd olarak zikredilmiştir.[80]

---

[73] Tîn 95/1.

[74] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 79.

[75] Yûsuf 12/92.

[76] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 81.

[77] Yûnus 10/46.

[78] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 84.

[79] Kasas 28/45.

[80] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 88.

3.1.36. فَلَمَّا اَحَسَّ عيسٰى مِنْهُمُ الْكُفْرَ قَالَ مَنْ اَنْصَارِيْٓ اِلَى اللّٰهِ *"Îsâ onlardaki inkârcılığı sezince, "Allah'a giden yolda bana yardımcı olacaklar kimlerdir?" diye sordu"*[81]

Bu ayet **اَحَسَّ** sözcüğünün *"bilme"* anlamına istişhâd olarak zikredilmiştir.[82]

3.1.37. لَا يَرْجُونَ نِكَاحاً *"Evlenmekten umudunu kesmiş"*[83]

Müellif, **رجى** fiilinin *"dileme, ümit etme"* anlamını ifade ettiğini delillendirmek için ilgili âyeti istişhâd olarak zikretmiştir.[84]

3.2. Hadis

Feyyûmî'nin eserinde istişhâd olarak zikrettiği hadislerden bazıları şunlardır:

3.2.1. فَهُوَ أَحْرَى أَنْ يُؤْدَمَ بَيْنَكُمَا *"(kadına bakman) aranızda ülfet ve sevginin devam etmesi için daha uygundur."*

Bu hadis "**اَدَمَ**" "**اَدَمَ**" maddesinin *"ülfet, yakınlık"* anlamını ifade ettiğine şâhid olarak gösterilmiştir.[85]

3.2.2. وَكَانَ أَمْلَكَكُمْ لِإِرْبِهِ *"(Peygamber) şehvete düşmekten nefsini en çok koruyanınızdır"*

Bu hadis "**أرب**" maddesinin *"uzuv, organ"* anlamını delillendirmek için istişhâd olarak gösterilmiştir.[86]

---

[81] Al-i İmrân 3/52.

[82] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 135.

[83] Nûr 24/60.

[84] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 221.

[85] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 9.

[86] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 11.

3.2.3. أَيُّمَا إِهابٍ دُبِغَ فَقَدْ طَهُرَ *"Hangi deri tabaklanırsa temizlenmiş olur."*

Müellif, **إِهابٍ** sözcüğünün *"deri"* anlamını ifade ettiğini delillendirmek zikri geçen hadisi istişhâd olarak zikretmiştir.[87]

3.2.4. تُجْزِئُ الْبَدَنَةُ عَنْ سَبْعَةٍ وَالْبَقَرَةُ عَنْ سَبْعَةٍ *"Deve ve sığır yedi kişi adına kurban olarak kesilebilir."*

Müellif, **البَدَنَةُ** sözcüğünün **البقرة** sözcüğünden farklı bir anlamı ifade ettiğini delillendirmek zikri geçen hadisi istişhâd olarak zikretmiştir. Müellife göre atıf mugayereti (farklılığı) gerektirdiğinden iki sözcüğün anlamı farklıdır.[88]

3.2.5. إِذَا أَرَادَ أَحَدُكُمْ قَضَاءَ الحَاجَةِ أَبْعَدَ *"Biriniz defi hacet yapmak istediğinde uzaklaşsın."*

Müellif, **أَبْعَدَ** sözcüğünün *"uzaklaşma"* anlamını ifade ettiğini delillendirmek için bu hadisi istişhâd olarak zikretmiştir.[89]

3.2.6. مَنْ بَكَّرَ وَ ابْتَكَرَ *"Kim ezandan önce hızlı hareket edip hutbenin evvelini işitirse…"*

Bu hadis **بَكَّرَ** sözcüğünün *"hızlı hareket etmek"* anlamına gelişine istişhâd olarak zikredilmiştir.[90]

3.2.7. مَنِ اسْتَطَاعَ مِنْكُمْ الْبَاءَةَ فَلْيَتَزَوَّجْ وَمَنْ لَمْ يَسْتَطِعْ أَي مَنْ لَمْ يَجِدْ أَهْبَةً فَعَلَيْهِ بِالصَّوْمِ *"Sizden evlenmeye güç yetirebilen evlensin. Evlenmeye gücü yetmeyen ise oruç tutsun."*

Müellif, **الباءَة** sözcüğünün Arap dilinde *"nikah kıyma, evlenme"* anlamını ifade ettiğini açıkladıktan sonra ilgili hadisi istişhâd olarak

[87] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 28.
[88] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 39.
[89] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 53.
[90] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 59.

zikretmiştir. Müellif, hadisin anlamını **مَنْ وَجَدَ مُؤَنَ النِّكَاحِ فَلْيَتَزَوَّجْ وَمَنْ لَمْ يَسْتَطِعْ أَيْ مَنْ لَمْ يَجِدْ أَهْبَةً فَعَلَيْهِ بِالصَّوْمِ** *"Kim nikah masraflarını karşılamaya gücü yeterse evlensin. Kim de nikah giderlerini karşılamaya gücü yetmezse oruç tutsun."* şeklinde açıklamıştır.[91]

3.2.8. ولا يَنفَعُ ذَا الجَدِ مِنْكَ الجَدُّ *"Mal sahibi olanın malı senin yardımın yerine geçip bir fayda sağlamaz."*

Bu hadis **الجَدِ** sözcüğünün *"mal"* anlamına gelişine delil olarak zikredilmiştir.[92]

3.2.9. يُجَرْجِرُ فِي بَطْنِهِ نَارُ جَهَنَّمَ *"Cehennem ateşi karnında ses çıkarır"*

Müellif, **جَرْجَرَ** sözcüğünün *"ses çıkarma"* anlamını ifade ettiğini delillendirmek için bu hadisi istişhâd olarak zikretmiştir.[93]

3.2.10. كُنْتُ أُطَيِّبُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لِحِلِّهِ وَحَرَمِه *"(Hz. Aişe dedi ki): Ben Peygamberimiz (s.a.v)'e ihramdan çıktıktan sonra ve ihrama girmeden önce koku sürerdim"*

Müellif, **حرم** sözcüğünün *"ihrama girme"* anlamını ifade ettiğini delillendirmek için bu hadisi istişhâd olarak zikretmiştir. Müellif, **حَرَمِه** sözcüğünü **لِإحْرامِه** şeklinde açıklamıştır.[94]

3.2.11. تُنْكَحُ الْمَرْأَةُ لِحَسَبِهَا *"Kadın haseb ve nesebi için nikahlanır."*

Müellif, **حسب** sözcüğünün *"şeref, soy sop"* anlamına gelişine delil olarak olarak zikredilmiştir.[95]

---

[91] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 67.
[92] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 92.
[93] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 96.
[94] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 132, 133.
[95] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 134.

3.2.12. لا أُحْصِي ثَناءً عليك أنت كما أَثْنَيْتَ على نفسك *"Ben seni layık olduğun şekilde övemem. Sen kendini nasıl sena etmiş isen öylesin."*

Müellif, **أحصي** fiilinin *"güç yetirme"* anlamını ifade ettiğini delillendirmek için mezkûr hadisi istişhâd olarak zikretmiştir.[96]

3.2.13. ربنا و لك الحمد *"Rabbimiz hamd sanadır."*

Müellif, "vav" (و) harfinin zâid olarak geldiğini delillendirmek için mezkûr hadisi istişhâd olarak zikretmiştir.[97]

3.2.14. مَنْ حام حولَ الحِمى يوشك أنْ يقع فيه *"Koruluğun etrafında dolanan her an koruluğa düşebilir."*

Bu hadis **حام** fiilinin *"yaklaşma"* anlamına geldiğini delillendirmek için zikredilmiştir.[98]

3.2.15. خُذِى ثِيابِ حِيْضَتِكَ *"Hayız elbiseni al"*

Müellif, **حِيْضَتِ** sözcüğünün ***"hayız bezi"*** anlamını ifade ettiğini açıkladıktan sonra istişhâd olarak hadisi zikretmiştir.[99]

3.2.16. حَتَّى تَلِدَ الْأَمَةُ رَبَّهَا *"Cariye efendisini doğurana kadar"*

Müellif, **هذا ربُّ العبْدِ** *"Bu, kölenin efendisidir"* veya **هذا ربِّي** *"Bu benim efendimdir"* şeklinde bir ifade kullanılmayacağı görüşünde olanlara karşı reddiye de bulunmak için ilgili hadisi istişhâd olarak hadisi zikretmiştir.[100]

[96] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 140.
[97] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 150.
[98] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 158.
[99] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 159.
[100] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 214.

3.2.17. حَتَّى تَلِدَ الْأَمَةُ رَبَّهَا *"Cariye efendisini doğurana kadar"*

Müellif, **ربٌّ** sözcüğünün *"efendi"* anlamını ifade ettiğini delillendirmek için ilgili hadisi istişhâd olarak hadisi zikretmiştir.[101]

3.2.18. فَقَدْ خَلَعَ رِبْقَةَ الإِسْلَامِ مِنْ عُنُقِهِ *"İslam akdini boynundan çıkardı"*

Bu hadis **رِبْقَةَ** sözcüğünün *"akit"* anlamını ifade ettiğine delil olarak zikredilmiştir.[102]

3.2.19. إِنَّمَا يَرْحَمُ اللهُ مِنْ عِبَادِهِ الرُّحَمَاء *"Allah kullarından ancak merhametli olanlara şefkatle davranır"*

Müellif, **رحِم** sözcüğünün *"şefkatte bulunma"* anlamını ifade ettiğini delillendirmek için ilgili hadisi istişhâd olarak zikretmiştir.[103]

3.2.20. رُفِعَ القلمُ عن ثلاثةٍ *"Sorumluluk üç kişiden kaldırılmıştır."*

Müellif, **رفع** /kaldırdı fiilinin gerçek anlamı dışında kullanıldığını delillendirmek için ilgili hadisi istişhâd olarak zikretmiştir. Hadiste kesdedilen anlam teklifin olmayışıdır.[104]

3.2.21. شكونا إِلَى رَسُولِ اللهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ حَرَّ الرَّمْضَاءِ فِي جِبَاهِنَا فَلَمْ يُشْكِنَا *"Resulullâh (s.a.v.)'e taşlardaki aşırı sıcaklıktan şikâyet ettik. Resulullâh şikayetimizi ortadan kaldırmadı."*

Müellif, **الرَّمْضَاء** sözcüğünün *"güneşin ışığı ile sıcaklığı artan taş"* anlamına şâhid olarak zikredilmiştir.[105]

---

[101] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 214.
[102] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 217.
[103] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 223.
[104] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 232.
[105] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 238.

3.2.22. مَنْ رَاحَ إِلَى الْجُمْعَةِ فِي أَوَّلِ النَّهَارِ فَلَهُ كَذَا *"Kim günün ilk vaktinde Cuma namazına giderse ona şu kadar (sevap) vardır."*

Müellif, رَاحَ fiilinin *"gitmek"* anlamına istişhâd olarak zikredilmiştir.[106]

3.3. Şiir

Feyyûmî'nin eserinde istişhâd olarak zikretmiş olduğu şiirlerden bazıları şunlardır:

3.3.1. وَكُلُّ أَخٍ مُفَارِقُهُ أَخُوهُ ... لَعَمْرُ أَبِيكَ إِلاَّ الْفَرْقَدَانِ

"Her kardeş (dünyada) kardeşinden ayrılır. Yemin olsun ki ferkadân yıldızı hariç"

Müellif, اِلَّا istisnâ edatının "vâv" (و) harfinin anlamını ifade ettiğini delillendirmek bu şiiri istişhâd olarak zikretmiştir. Şiir **والفَرْقَدَانِ** takdirindedir. Bu Kûfe dil ekolünün görüşüdür. Ekol mensuplarına göre اِلَّا istisnâ edatı atıf harfi olur.[107]

3.3.2. كَأَنَّ النُّجُومَ عُيُونُ الكِلا ... بِ تَنْهَضُ فِي الْأُفُقِ أَوْ تَنْحَدِر

"Yıldızlar sanki köpeklerin gözleri gibidirler. Ufukta belirir veya kaybolurlar"

Müellif, اَوْ edatının *"tafsîl/detay, ayrıntı"* anlamını ifade ettiğini delillendirmek için bu şiiri istişhâd olarak zikretmiştir. Müellif, şiirden kasdedilen anlamı **بعضُها يَطْلُعُ وبعضُها يَغِيبُ** *"Yıldızların bir kısmı doğar bir kısmı da kaybolur"* şeklinde açıklamıştır.[108]

---

[106] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 243.

[107] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 19.

[108] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 32.

3.4. Arap Kelamı

Feyyûmî'nin istişhâd olarak zikrettiği Arap kelamından bazıları ise şunlardır:

3.4.1. لاَ أَصْلَ لَهُ وَلاَ فَصْلَ *"Kendisinin ne asaletli bir soyu ne de fesahat ve belagatı vardır."*

Zikri geçen Arap kelamı "أصل" maddesinin *"asalet"* anlamına gelişine delil olarak zikredilmiştir.[109]

3.4.2. آنَ لَكَ أَنْ تَفْعَلَ كَذَا *"Şu şekilde eylemde bulunmanın vakti gelmiştir."*

Müellif, آنَ sözcüğünün *"gerçekleşme vakti geldi"* anlamına geldiğini delillendirmek için zikri geçen Arap kelamını istişhâd olarak zikretmiştir.[110]

3.4.3. هو كَثِيرُ المَالِ بَيْدَ أَنَّهُ بَخِيلٌ *"O'nun malı çoktur ancak cimridir."*

Müellif, بَيْدَ sözcüğünün غيرُ sözcüğünün anlamını ifade ettiğini açıkladıktan sonra ilgili Arap kelamını zikretmiştir.[111]

3.4.4. لَهُ الثَّناءُ الْحَسنُ *"Güzel övgü O'nadır."*

Müellif, الثَّناءُ sözcüğünün sadece hayırlı işlerde kullanıldığını ifade ettikten sonra zikri geçen örnekte geçen الْحَسنُ sözcüğünün tekîd konumunda olduğunu ifade etmiştir.[112]

3.4.5. إِذَا أَذَّنْتَ فَتَرَسَّلْ وَإِذَا أَقَمْتَ فَاحْذِمْ *"Ezanı okuduğun zaman sakin bir şekilde ve uzatarak oku. Kamet getirdiğin zaman da uzatmadan hızlı bir şekilde oku."*

---

[109] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 16.

[110] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 28.

[111] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 68.

[112] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 86.

Müellif, **حَزَمَ** sözcüğünün *"hızlı davranmak"* anlamını ifade ettiğini açıkladıktan sonra ilgili Arap kelâmını istişhâd olarak zikretmiştir.[113]

3.4.6. هلْ تُحِسُّ منهمْ منْ أحدٍ "Onlardan birini gördün mü?"

Müellif, **أحسَّ** fiilinin *"görme"* anlamını ifade ettiğini açıkladıktan sonra ilgili Arap kelâmını istişhâd olarak zikretmiştir. Zikri geçen cümle **هلْ ترى منهمْ منْ أحدٍ** takdirindedir.[114]

3.4.7. سَكَتَ أَلْفًا وَنَطَقَ خَلْفاً *"Bin sözden sukut etti, kötü bir söz söyledi."*

خلْفٌ sözcüğünün *"kötü söz"* şeklindeki anlamına delil olarak zikredilmiştir.[115]

Sonuç

Arap dili kaidelerinin belirlenmesinde, özellikle de nahiv (gramer) kurallarının tespitinde istişhâd (delil getirme) hayati bir rol oynamıştır. Sözlük bilimi alanında önemli bir yere sahip olan ve pek çok dilci tarafından faydalanılan Feyyûmî'nin Mısır'da telif ettiği *el-Misbâhu'l-münîr* adlı eseri de bu metodolojiye sıkı sıkıya bağlı kalmıştır. Feyyûmî sözlük müelliflerinin takip ettikleri metod doğrultusunda sözcüklerin anlamlarını ve dilbilgisel kullanımlarını tespit ederken, temel istişhâd kaynakları olan âyet, hadîs, şiir ve Arap kelâmından yoğun bir şekilde faydalanmıştır. Bu durum, Arap lügat ilminin güvenilir metinler üzerinden kanıtlamaya dayalı sağlam bir temele oturduğunu göstermektedir.

Çalışmanın bulgularına göre, istişhâd (delil/kanıt getirme) yöntemi, Arap dilindeki nahiv (gramer) kurallarının belirlenmesinde merkezi ve önemli bir rol oynamıştır. Dilbilimciler, kuralları keyfi olarak koymak yerine, güvenilir metinlerden kanıtlar sunarak dilin yapısını ispatlama yoluna gitmiştir. Bu akademik geleneğin önemli

[113] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 126.

[114] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 136.

[115] Feyyûmî, *el-Misbâhu'l-münîr,* 179.

temsilcilerinden biri olan Feyyûmî, Mısır'da yaşamış ve Arap sözlük bilimi alanında *el-Misbâhu'l-münîr* isminde kapsamlı bir eser telif etmiştir. Feyyûmî'nin kaleme aldığı bu sözlük, müteakip dönemlerdeki pek çok dilbilimci için temel bir referans kaynağı teşkil etmiş, ilgili literatüre kapsamlı bir katkı sunarak Arap lügatçilik geleneği üzerinde kalıcı ve belirleyici bir etki bırakmıştır.

Çalışmanın bulgularına göre, Kur'ân-ı Kerim'in istişhâd kaynağı olarak kullanımı, mütevâtir, şâz ve âhâd kıraatleri dâhil olmak üzere, ulema arasında herhangi bir ihtilafa konu olmamıştır. Ancak hadisler ile istişhâdın caiz olup olmadığı hususunda dil bilginleri farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Feyyûmî'nin eserinde hadisleri sıklıkla istişhâd olarak kullanması ve bu delilleri sunarken و في الحديث ya da و منه قوله عليه السلامُ gibi genel ifadeler kullanması dikkat çekicidir. Bu kullanım, müellifin, hadis ile istişhâdı caiz gören görüşü benimsediğini açıkça ortaya koymaktadır.

Feyyûmî'nin *el-Misbâhu'l-münîr* adlı eserindeki istişhâd metodu, kendisinin hadisleri dilbilimsel bir kaynak olarak kabul ettiğini gösterse de hadislerin senedi ve kaynağı hakkında detaylı bilgi vermemesi, eserin lügat odaklı niteliğinden kaynaklanan bir tercih olarak yorumlanabilir. Feyyûmî'nin mezkûr eseri, Arap sözlük geleneği içinde Kur'ân, şiir ve tartışmalı da olsa hadisleri bir araya getiren kapsamlı bir istişhâd metodu kullandığı kıymetli bir kaynak niteliğindedir.

Kaynakça

Askalânî, Şihâbuddîn Ahmed b. Alî İbn Hacer. *ed-Dürerü'l-Kâmine fî a'yâni'l-mieti's-sâmine*, Beyrût: Dâru'l-Cîl, 1414/1993.

Aslan, Ahmet. "Arap Dilinde Sözlük Çalışmaları". *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3, (1997), 348-357.

Bağdatlı İsmail Paşa. *Hediyyetu'l-arifin esmâü'l-müellifîn ve âsârü'l-musannifîn*. İstanbul: Matba'âtu'l-Behiyye, 1951.

Durmuş, İsmail. "İstişhâd". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 23: 396-397. İstanbul: TDV, 2001.

Durmuş, İsmail. "Sözlük". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 37: 398-401. İstanbul: TDV, 2009.

Feyyûmî, Ahmed b. Muhammed b. Alî el-Mukrî. *Misbâhu'l-münîr.* thk. Abdulazîm eş-Şinâvî. Kâhire, Dâru'l-Ma'ârif, ts.

Hâdisî, Hatice. "Mevkifu Sîbeveyh mine'l-kırâât ve'l-hadîs". *Mecelletu Külliyetu'l-Adâb* 17, Bağdat, 1971.

İsbahânî, Mîrzâ Muhammed Bâkır. *Ravdâtu'l-cennât fî ahvâli'l-ulemâi ve's-sadât*. Tahrân: Matba'âtu'l-Haydariyye, 1390.

Okuyan, Mahfuz. "Molla Ali el-Kozî el-Batmanî ve Et-Teysîr Tercümetu Mısbahu'l Munîr Adlı Eseri". *Geçmiş Bugün Gelecek Batman*. ed. İdris Demir, Ferhat Korkmaz, Abdullah Manap. 521-539. Batman: Batman Üniversitesi Yayınları, 2022.

Seyyid, Seyyid Muhammed. "Feyyûm", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 12: 514-515. İstanbul: TDV, 1995.

Suyûtî, Celâluddîn Abdurrahmân. *Buğyetu'l-vuât fî tabakâti'l-lugaviyyîn ve'n-nuhât*. thk. Muhammed Ebu'l-Fadl İbrâhim. Beyrût: Dâru'l-Fikr, 1399/1979.

Şarkâvî, Ahmed İkbâl, *Mu'cemü'l-meâcim*. Beyrût: Dâru'l-Garbi'l-İslâmî, 1987.

Yemânî, Abdulbâki b. Abdilmecîd. *İşâretu't-ta'yîn ve terâcimu'n-nuhât ve'l-lugaviyyîn*. thk. Abdulmecîd Deyyâb. Riyâd: Şirketu't-Tibaatul-Arabiyye es-Suudiyye, 1406/1986.

Ziriklî, Hayruddîn. *el-A'lâm*. Beyrût: Dâru'l-İlmî li'l-Melâyîn, 2002.

قيمُ الحُبّ والحزنِ في شِعر يونس البوسعيدي [1]

[2] **Fatima Haider AL-ATALLAH**

الملخّص

تهدف هذه الدراسة إلى تتبع قيمتي الحب والحزن بوصفهما قيمتين جماليتين في شعر الشاعر يونس البوسعيدي؛ للكشف عن تلك القيم ودورها في إثراء شعرية النصّ، والدخول إلى ماهيات العالم الإبداعي. من خلال النقد الجمالي – فإنّ النقد الجمالي اليوم يدرس النص الأدبي دراسة تحليلية قائمة على تتبع الوعي الجمالي ورؤية الشاعر الجمالية. وإنّ الحديث عن الجمال يقودنا إلى علاقته القديمة مع الإنسان الباحث عن الجمال، بوصفه ضرورياً دون النظر إلى فائدته من عدمها.

وقد توصّل البحث إلى مجموعة من السمات الجمالية التي تضافرت لخلق شعرية النص، واستطاعت الدراسة أن تبين كيف أسهمت أفكار الشاعر ومواقفه في تقديم الوعي الجمالي وتجلية الموقف الشعري بصورة إبداعية، تظهر قدراته على تقويم الحالة ومقاربتها مع ما يريد.

وقد تناولنا في البحث نبذة عن الشاعر، وتناولنا مفهومي القيمة والجمال لغةً واصطلاحاً، ثم تناولنا علاقة الجمال بالشعر، ثم تلاه فقرة النقد الجمالي، يليها قيم الحب والحزن في شعر يونس البوسعيدي؛ يتناول كل قيمة على حِدة، والتدليل على شعر الحب والحزن من شعر الشاعر وتحليله وفق منهج النقد الجمالي أخيراً.

الكلمات المفتاحية: القيم، الحب، الحزن، البوسعيدي، المعاصر.

[1] Makale Geliş Tarihi/Received: 31.10.2025 / Makale Kabul Tarihi/Accepted: 22.12.2025
[2] Öğr. Gör., Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü, Lazkiye Üniversitesi (Suriye), Aldocjez29372@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0007-4242-1857.

Yûnus el-Bûsaîdî'nin Şiirinde Aşk ve Hüzün Değerleri

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, şair Yûnus el-Bûsaîdî'nin şiirinde aşk ve hüzün değerlerini, birer estetik değer olarak izlemek; bu değerleri ortaya koymak, metnin şiirselliğini zenginleştirmedeki rollerini açığa çıkarmak ve şairin yaratıcı dünyasının mahiyetlerine nüfuz etmektir. Bu bağlamda çalışma, estetik eleştiri yaklaşımını esas almaktadır. Zira günümüzde estetik eleştiri, edebî metni, estetik bilincin izini süren ve şairin estetik görüşünü merkeze alan analitik bir inceleme yöntemi olarak ele almaktadır. Güzellik kavramı üzerine yapılan her tartışma ise, faydası olup olmadığına bakılmaksızın, güzelliği arayan insanla olan kadim ilişkisine bizi götürmektedir.

Araştırma sonucunda, metnin şiirselliğini oluşturan ve bütüncül bir yapı meydana getiren bir dizi estetik özellik tespit edilmiştir. Çalışma, şairin düşüncelerinin ve tutumlarının, estetik bilincin sunulmasına ve şiirsel tavrın yaratıcı bir biçimde görünür kılınmasına nasıl katkı sağladığını ortaya koymuştur. Bu durum, şairin ele aldığı hâli değerlendirme ve onu kendi poetik amacı doğrultusunda yeniden kurma yetkinliğini açıkça göstermektedir.

Çalışmada öncelikle şaire dair kısa bir biyografik çerçeve sunulmuş; ardından değer ve güzellik kavramları, dilsel ve terimsel boyutlarıyla ele alınmıştır. Daha sonra güzellik ile şiir arasındaki ilişki incelenmiş, bunu estetik eleştiriye ayrılan bir bölüm izlemiştir. Son olarak, Yûnus el-Bûsaîdî'nin şiirinde aşk ve hüzün değerleri, her biri ayrı başlıklar altında ele alınmış; şairin aşk ve hüzün temalı şiirlerinden örnekler verilerek, estetik eleştiri yöntemi doğrultusunda analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Değer, Aşk, Hüzün, Yûnus el-Bûsaîdî, Çağdaş.*

The Values of Love and Sadness in the Poetry of Yunus Al-Busaidi

ABSTRACT

This study aims to trace the values of love and sorrow as two aesthetic values in the poetry of the poet Yunus Al-Busaidi. It seeks to reveal these values and their role in enriching the poetics of the text and to delve into the essence of the creative world. Through aesthetic criticism—as contemporary aesthetic criticism analyzes literary texts based on tracing aesthetic awareness and the poet's aesthetic vision—discussing beauty leads us to its ancient relationship with humans, who seek beauty as a necessity regardless of its utility. The research has identified a set of aesthetic features that converged to create the text's poetics. The study was able to demonstrate how the poet's ideas and stances contributed to presenting aesthetic awareness and clarifying the poetic situation in an innovative manner that showcases his ability to assess the condition and align it with his intentions. In the research, we provided a brief overview of the poet, examined the concepts of value and beauty linguistically and terminologically, and then explored the relationship between beauty and poetry. This was followed by a section on aesthetic criticism, succeeded by the values of love and sorrow in Yunus Al-Busaidi's poetry—addressing each value separately, providing evidence of the poet's love and sorrow poetry, and analyzing it according to the method of aesthetic criticism

Keywords: *Al-Busaidi, Contemporary, Love, Sadness, Value.*

مقدّمة

لا يقلُّ النقد الجمالي أهميةً عن غيره من أنواع النقد، كما لا يقل علم الجمال أهمية عن غيره من العلوم في الفلسفة والأدب، وفي هذا البحث نتوجه لدراسة قيمتي الحب والحزن، قيمتين جماليتين عاطفيتين، في ضوء النقد الجمالي، لكي نصل إلى جماليات النص، ونخلص إلى الرؤية الجمالية المتشكّلة فيه، وقد اخترنا شعر الشاعر يونس البوسعيدي; نظراً لما فيه من غنى وتنوع شعري ونتاج غزير، يجعلنا نسلط الضوء عليه لنلتقط أهم الملامح الجمالية من هاتين القيمتين.

وتنبع أهمية البحث من كونه يتناول شعراً لشاعر معاصر لما فيه من غنى جمال يستحق النقد ، كما تأتي أهمية البحث من الرغبة في كشف تأثر قيمتي الحب والحزن ودورهما الجمالي الشعري الذي يوثر في المتلقي والشاعر نفسِه.

ويهدف البحث إلى دراسة هاتين القيمتين، والسعي إلى معرفة مجموعة السمات التي ميزت بها شعر الشاعر، كما يهدف إلى رصد مكامن الجمال التي أنتجتها قيمتا الحب والحزن في النص الشعري ودورها في تجلي الرؤية الجمالية للشاعر.

وتظهر إشكالية البحث في سؤاله المهم وهو : كيف تتجلى قيمتا الحب والحزن ، وما دورها الحقيقي في تكوين شعرية النص؟ وفي التأثير في المتلقي ونقل هاتين القيمتين إليه من خلال النص الشعري؟

وقد اقتضت طبيعة البحث اعتماد منهج **النقد الجمالي**، وهو منهج نقدي يركز على القيمة الفنية الجوهرية للنص الأدبي، ويركز على دراسة الشكل والأسلوب والبناء

الفني، ومدى إسهامها في خلق التجربة الجمالية للقارئ. ومن أحد مبررات اختياره أنه يوفر أدوات تحليل دقيقة للغة و الصورة، والبنية.

وكثيرة هي الدراسات السابقة في مجال البحث الجمالي ، ومن أهمها:

1. **القيم الجمالية في شعر ابن مكنسة، د. بلقيس خلف رويح ود. خولة عبد الحميد عودة، مجلة الآداب، الجامعة المستنصرية، بغداد.** يأخذ هذا البحث قيماً جميلة عند أحد شعراء عصر الفاطمي (ابن مكنسة)، محدداً ثلاثة محاور: جماليات التعبير اللغوي، وجماليات التشكيل الصوري، وجماليات الإيقاع، مع تمهيد لمفهوم القيمة والجمال والتعريف بالشخصية المدروسة.

2. **القيم الجمالية في شعر ابن المعتز، محمد مرشد قسيم القداح، رسالة ماجستير، جامعة جرش، 2015**.هذه دراسة فنية وجمالية هدفت إلى إبراز جماليات شعر ابن المعتز من خلال لغته الشعرية وصوره الفنية، وجاءت في تمهيد وثلاثة فصول تناولت القيم الجمالية والصورة الفنية واللغة الشعرية مع نتائج البحث في الخاتمة.

3 .**القيم الدينية في الرواية العربية المعاصرة وأثرها في تكوين الشخصيات دراسة – تحليلية في نماذج روائية مختارة، ماجد حاج محمد، دار شرفات، ماردين، 2020**. تتناول هذه الدراسة تأثير القيم الدينية (إسلامية، مسيحية، يهودية) في تكوين ورسم أبعاد الشخصية الروائية من الناحية النفسية والاجتماعية والجسدية.

4. **جمالية الصورة في القصيدة الجاهلية (معلقة طرفة بن العبد نموذجاً)، صليحة براهمي وبوجمعة عمارة، مجلة التعليمية 2022، الجزائر.** يتركز هذا البحث على جمالية الصورة

في معلقة طرفة بن العبد من خلال الدراسة الفنية للمعلقة واستنباط الصور والأخيلة وعلاقتها بالمعنى، مع إثبات جاهلية الصورة عبر نصوص شعرية دالة بشكل واضح.

5. **الحزن وبواعثه عند أمل دنقل – دراسة وتحليل، محمد جابر المبارك، مجلة ابن خلدون، مركز ابن العربي، فلسطين/غزة 2022**. يأتي هذا البحث لدراسة الحزن في شعر أمل دنقل بتحليل النصوص وربط الحزن بالمرأة والموت ويوميات الحياة، مبرزاً نتائجه التي أكدت توظيف الشاعر للحزن في مفاهيم تخص الإنسان ومصيره، مع الإشارة إلى سعي البحث لإضافة جهد معرفي جديد في النقد الجمالي.

يتميّز هذا البحث عن الدراسات التي سبقته بأنه يسعى إلى إضافة جهد معرفي جديد في مجال النقد من خلال دراسة قيمتي الحزن والحب في شعر يونس البوسعيدي بأدوات النقد الجمالي، وهو بذلك ينفتح على آفاق تطبيقية ونظرية تتجاوز حدود الدراسات الوصفية التقليدية التي وقفت عند التحليل الجزئي، كما يسعى إلى الكشف عن البنية العميقة لهاتين القيمتين وإضاءة تمثلاتهما في التجربة الشعرية للبوسعيدي، ويتجه إلى إبراز حضور الحزن والحب بوصفهما مرتكزين جماليّين ينهضان بالبنية الدلالية للنص ويكشفان عن رؤيته الوجودية، ويقدّم البحث في مجموعه قراءة نقدية موسّعة تعيد تأطير القيم الجمالية في شعر البوسعيدي ضمن منظور يتكامل فيه التحليل الفني مع الرؤية الجمالية الحديثة.

1. نبذة عن الشاعر

يعدّ يونس بن مرهون بن يوسف البوسعيدي، الشاعر العُماني البارز، واحدًا من الأصوات الأدبية التي جمعت بين التكوين الشرعي والخبرة القانونية والموهبة الشعرية[1]؛ إذ يعمل محاميًا، ويحمل بكالوريوس العلوم الشرعية من كلية العلوم الشرعية بتخصص الفقه وأصوله، إضافة إلى درجة الماجستير في القانون التجاري من جامعة الشرقية، وقد حظي بتكريم سامٍ من لدن السلطان قابوس بن سعيد ضمن أربعين أديبًا شابًا بمناسبة العيد الوطني الأربعين لسلطنة عُمان، وهو ما عزز حضوره في المشهد الثقافي وأكسب تجربته الاعتراف المبكر. وقد صدر له عدد من الأعمال التي شكّلت معالم تجربته الشعرية والسردية، وهي:

1. « مجموعة كأنه الحب- حصدت جائزة أفضل إصدار أديب لعام 2010».
2. «هاجس الماء والمرايا»، شعر، 2012.
3. «س من الناس»، سرد، 2014 (المركز الثاني في جائزة الرؤية لمبادرات الشباب).
4. «روح البحر والريح»، شعر، 2016.
5. «كاللبان محترقاً أغني»، شعر، 2018 (تُرجم إلى اللغة الفارسية د. صادق البوغبيش).
6. (مايسترو الوردة والبرق»، شعر، 2019.

[1] خضير، ضياء، يونس البوسعيدي في "هاجس الماء والمرايا"، *مجلة نزوى*، 74، أبريل، (2013)،295.

7. «صناجة عمان... الشيخ محمد بن علي الشرياني»، 2019.

8. «كطائر يحلم بالمطر »، 2021 (الجائزة التشجيعية من الجمعية العمانية للكتاب والأدباء).

9. «جوقة العنادل»، مقالات، 2024، وهو كتاب يضم مقالات أدبية وثقافية.

وقد تميّز شعر البوسعيدي بالدهشة والقدرة على اقتناص الصورة الشعرية الحيّة، مع توظيف آليات فنية متعددة كالتناص والاقتباس، إضافة إلى ثراء موضوعاته وتنوّع أغراضه بين الحب والرثاء والغزل، مما منح تجربته عمقًا فنيًا واتساعًا دلاليًا، وجعلها إحدى التجارب الشعرية العُمانية المتميزة في سياق الشعر العربي المعاصر.

2. مفهوم القيمة

لغةً: "واحدة القيم وما له قيمة إذا لم يدم على الشيء، والقوام: العدل وما يُعاش به، والقوام: نظام الأمر وملاكه. القيمة ثمن الشيء بالتقويم." [1]

اصطلاحاً: تُعدُّ القيمة مصطلحاً مستمدًّا من الدرس الفلسفي[2]، وتُعرّف بأنَّها: عملية تقويم يقوم بها الإنسان، وتنتهي بإصدار حكم على شيء أو موضوع أو موقف ما. ويشترك في تحديد القيمة الجمالية المبدع في قدرته على خلقها والمتلقي في قدرته على تحسسها. ويتظافر المعنى المعجمي والاصطلاحي لإبراز أهمية الشيء وقيمته، والقيمة في

[1] أبو الحسين، أحمد بن فارس، *معجم مقاييس اللغة*، تح: عبد السلام هارون (بيروت، دار الفكر، 1979)، "قَوَمَ" 45/5.

[2] العوا، عادل، *العمدة في القيم الفلسفية* (دمشق، دار طلاس،دمشق، ،1986)، 533؛ حاج محمد، *ماجد، القيم الدينية في الرواية العربية المعاصرة*، 48.

الأدب هي ما يرفع النص إلى مدراك المتلقي و يجعله راسخاً في الذاكرة فهي "مدار التجربة، وهي المتبقي من الموضوع في أثناء الإبداع، إذ غالباً ما يغيب الموضوع في أثناء ذلك، ليحضر بدلاً عنه دلالته ومتعته وقيمته."[1] والقيمة الأدبية "هي شكل الواقع الذي نجلبه للعالم حالَ وجودنا، وإنما التجربة الإنسانية تجربة إدراك بسيط، أو تجربة إثبات أخلاقي رفيع، أو إبداع فني ينفي البداهات المألوفة ويتمرّد عليها"[2] وبذلك فإنها الجودة التي تمنح النص تأثيره القوي في القارئ من خلال الدهشة و الفرادة والانسجام بين عناصر العمل الإبداعي، وكلما كان التأثير العاطفي والدلالي عالياً في النص، ولغته الشعرية صافية وكثيفة، كان النص ذا قيمة أدبية وجمالية، فهذه العناصر ما هي إلا خصائص فنية جمالية تتضافر لتصنع الوجه الجمالي للنص الإبداعي بما يحتويه من اللغة والعاطفة والصورة والمضمون، ولا توجد القيمة في الأدب منفصلةً عن النص بل تقوم بأدوار حيوية في النص تظهر من خلالها كخلق المتعة والتذوق الفني، وتقديم دور وظيفي يجعل النص يأخذ طابع الديمومة والاستمراية، تقديم رؤية واضحة؛ فالنص ذو القيمة لا يخلو من رؤية فاعلة ذات خصوصية، بالإضافة إلى خلق دور تواصلي مع القارئ يجعله ينشئ حواراً مع العالم ومع ذاته من خلال النص.

[1] كليب، سعد الدين، *المدخل إلى التجربة الجمالية* (دمشق، الهيئة السورية للكتاب،2011)، 106.

[2] العوا، عادل، *القيم الأخلاقية*، (دمشق، مطبعة جامعة دمشق، 1960)، 61.

3. مفهوم الجمال

من الطبيعي جداً أن نجد أكثر من تعريف للجمال عند مختلف المفكرين في مختلف العصور والأمكنة؛ ذلك أنّ التعريفات في هذه الحالة تكاد لا تمثل أكثر من وجهات النظر المختلفة في فهم الجمالّ.

لغةَ: ورد في لسان العرب: "أنَّ الجمال مصدر الجميل، والفعل جَمُل أي حَسُن؛ أي الجمال هو الحسن"[1].

اصطلاحاَ: يُعدُّ الجمال من المصطلحات الفلسفية التي أخذت اهتماماً كبيراً نظراَ لما تصنعه في الذات البشرية، وقد وضعه أفلاطون في آخر ثالوث القيم نظراً لكونه أقرب القيم إلى الواقع. والجمال من الحسن، وهو حالة انفعالية عاطفية تصل بالإنسان إلى حكم ما. ويُعرِّف بأنه: "انفعال وعاطفة تخصّان طبيعتا الإرادية والذوقية، ولا يمكن أن يكون الشيء جميلاً بدون أن يحدث متعة لدى أحد الناس"[2].

ومن التعريف السابق نستنتج أن الجمال نسبي وليس مطلقاً؛ فما هو جميل عند أحد قد يكون قبيحاً عند الآخر. ولا ننسى انقسام مدارس الجمال إلى ثلاث مجموعات: اتجاه الجمال الذاتي، اتجاه الجمال الموضوع، اتجاه الجمال الجدلي. ويُعرِّفه الجرجاني بأنه: "من الصفات: وهو ما يتعلق بالرضا واللطف"[3]. اختلف مفهوم الجمال بين المفكرين اختلافاً بيّناً؛ فـ (سقراط) وجد أنّ الجمال يكون جميلاً عندما يرتبط بالفائدة واللذة والمنفعة، فيقول:

---

[1] محمد بن مكرم ابن منظور، *لسان العرب*، مجموعة من المحققين (القاهرة، دار المعارف، 2016) ، "جَمُلَ" 1 /503.

[2] عبد الفتاح الديدي، *علم الجمال* (مصر، مكتبة الأنجلو، د.ت)، 40.

3 علي الشريف الجرجاني، *التعريفات*،(بيروت، مكتبة لبنان، 1985)، 105.

"إن الشيء يكون جيداً ورائعاً إذا كان هذا الشيء قد صُنِع بشكل جيد ليؤدي الفائدة المتوخاة"[1]. وبهذا نفهم أنَّ من شروط الجمال تحقيقه الفائدة والمنفعة. أمَّا تلميذه أفلاطون فيختلف عنه كثيراً؛ لأنه صاحب اتجاه الجمال الأخلاقي الذي ربطه بعالم المُثُل والقيم المطلقة للخير والحق؛ فقد عدّ أفلاطون أنَّ الجمال موجود بذاته في عالم المُثُل، وأنَّ الشعور بالجمال هو أن تحاكي ما في عالم المُثُل، فتصل من الجمال الحسي إلى الجمال الروحي[2]. و وجد أرسطو الجمال في الظواهر والأشياء التي تحقق عناصر الوحدة والتناغم والانسجام، ولربما كان تركيز أرسطو على أثر هذا الإنسان في الأشياء. [3] ولا شكَّ أنَّ الجمال مرتبط بموضوعات الحياة المختلفة. وقد بقي موضوع (الجمال) وعلاقاته الشائكة موضوع جدل بين العصور، وقد عُرِّفَ الجمال بأنه "ما يثير فينا إحساساً بالانتظام والتناغم والكمال، وقد يكون لك في مشهد من مشاهد الطبيعة، أو ف أثر فني من صنع الإنسان، وإنّنا لنعجز عن الإتيان بتحديد واضح لماهية الجمال؛ لأنه في واقعه إحساس داخلي يتولّد فينا عند رؤية أثر تتلاقى فيه عناصر متعددة ومتنوعة ومختلفة باختلاف الأذواق، ومعرفة الجمال ليست خاضعة للعقل ومعاييره، بل هي اكتناه انفعالي"[4]

4. علاقة الجمال بالشعر

لا يمكن فصل الحديث عن علاقة الجمال بالشعر عن الإطار الفلسفي الشامل الذي يحيط بهذين المفهومين، "فالفن والجمال مفهومان فلسفيان كبيران متلازمان لا

1 نيكول أوفيسا، *موجز تاريخ النظريات الجمالية*، تر: باسم السقا (بيروت، دار الفارابي، 1965)، 17.

2 يُنظر: عبد المعطي، محمد، *الحس الجمالي وتاريخ التذوق عبر العصور*(مصر، دار المعرفة الجامعية،1998)، 25.

3 يُنظر: إسماعيل، عز الدين، *الأسس الجمالية في النقد العربي*،(مصر، دار الفكر العربي،1974)، 27.

4 عبد النور، جبور، *المعجم الأدبي*،(بيروت، دار الملايين،1984)، 85.

مفهومان أدبيان، فكلاهما يحيل على شبكة من القيم المتشعبة وكلاهما يرمي إلى معانٍ تتخذ سبيل تأويلها تبعاً لما ركب في المتحدث أو الدارس أو القارئ–أي المرسل والمستقبل معاً– من اكتساب معرفي وفكري لدى الأول ، واستعداد فكري وقدرة على المثاقفة"[1]. فالجمال في الشعر كينونة فلسفية تنبثق من رحم المعاناة الإنسانية وتتفاعل مع مخزون المتلقي الثقافي والنفسي. وهنا تتجلى عبقرية الشاعر الحقيقي في قدرته على تحويل التجربة الشخصية إلى قيمة جمالية كونية، حيث يصبح الألم الفردي منبعاً للإبداع الجماعي.

والشعر الجمالي لا يقف عند حدود الشكل المنمق، بل يتعداه إلى العمق الإنساني المشترك، إذ أن "الشاعر المبدع لا يثيرنا بقصائده ذات الشكل الجمالي فحسب بمعزل عن رؤيتها وجوهرها الحقيقي، ونبضها الشعوري الداخلي، وكيفيتها المنظمة بروابط فنية، إيحائية تفجر الرؤية، وتعزز منتوجها الإيمائي الجمالي"[2]. فالجمالية الشعرية الحقيقية تكمن في هذه الوحدة العضوية بين الشكل والمضمون، بين الإيقاع الظاهري والرؤية الجوهرية، حيث تتحول الكلمات إلى نوافذ تطل على أعماق النفس البشرية. لذا فإن القصيدة تكون جميلةً عندما تستطيع أن تخلق تواصلاً عضوياً بين تجربة الشاعر الداخلية وعالم القارئ، من خلال بنائها الفني المحكم الذي يحول المشاعر الذاتية إلى رموز فنية قادرة على الاستثارة والتأثير.

وفي هذه العملية الإبداعية المعقدة، يبرز دور الشاعر كمحول للطاقات السلبية إلى إبداعات جمالية، لأن "المبدع الجمالي هو القادر على تحويل المثبّطات إلى دوافع جمالية، فالشاعر الحاذق أو الماهر فنيّاً هو الذي يبني قصيدته بدوافع جمالية وشعورية تخرج من ذاته

[1] مرتاض، عبد الملك، *نظرية النص الأدبي*، (الجزائر، دار هرمة، 2010)، 61.

[2] شرتح، عصام، *علم الجمال الشعري*، (عمان، دار الخليج، 2018)، 51

المكلومة أو المأزومة إذ يملك مقدرة فائقة على نقل المحفّزات إلى دوافع فنية تستثير المشاعر، وتلهب الأحاسيس"[1]. وهنا تتجلى العلامة الفارقة بين الشعر الحقيقي والكلام المنمق، فالجمال الشعري ينبع من هذه القدرة على تحويل المعاناة إلى طاقة إبداعية، فالشاعر الحقيقي لا يهرب من ألمه، بل يغوص في أعماقه ليستخرج منه جمالاً يضيء دروب الآخرين، ويمكننا القول إنّ علاقة الجمال بالشعر علاقة وجودية تتفاعل فيها الذات المبدعة مع العالم المحيط، حيث يتحول الشعر إلى تجربة جمالية شاملة تلامس أعماق النفس الإنسانية.

5. النقد الجمالي

يعد النقد الجمالي من أهم الحقول المعرفية في الدراسات الثقافية، وهو "يرتكز في أساسه على نظرية علم الجمال (الأستطيقيا) الذي هو أحد أقسام الفلسفة"[2] كما يتناول القيم الجمالية للأعمال الفنية التي ينتجها الإنسان وتكشف حاجاته الذوقية والجمالية، وهو "منهج تحليلي لدراسة البنية اللغوية والأسلوبية وما تؤسسه من دلائل و وظائف وأهداف، لأن النص الإبداعي أياً كان جنسه، يؤكد خصائصه باتجاهين: الشكل والمضمون ولا فصل بينهما مما يحقق للنص صورته الإيجابية الفعالة ومن ثم يجسد حقيقة الجمال بكل خصائصه الدلالية"[3] وإن ما يجعل "الحكم الجمالي شاملاً ليس صفات الشيء الموضوعية ولكن شعور الرضا به الحاصل لدى كل من يتأمل هذا الشيء عند ذلك لأن هذا الشيء جميل"[4] والنقد الجمالي في الشعر يتجاوز التحليل التقليدي ويدخل إلى عمق المادة الشعرية ، فلغة الشعر

---

1 شرتح، عصام، *علم الجمال الشعري*، 57.

[2] حسن عبد الله، محمد، *مقدمة في النقد الأدبي*، (الكويت، دار البحوث العلمية،1975)، 48.

[3] جمعة، حسين، *جمالية الخبر والإنشاء (دراسة بلاغية جمالية نقدية)*، (دمشق، منشورات اتحاد الكتاب العرب، 2005)، 19.

[4] عذرة، غادة المقدم، *فلسفة النظريات الجمالية*، (لبنان، دار جروس بيرس، 1996) ، 80.

لها خصوصية ،ويقول **كولردج** عن لغة الشعر: "إنها أعظم عنصر في بنائية القصيدة في الآداب الإنسانية جميعاً؛ ففي أرضها تتجلى عبقرية الأداء الشعري، ومن لبناتها تبنى العمارات الفنية التي تتآزر على إبداعها مجموعة من عناصر متعاضدة متلائمة"[1].

6. قيم الحب والحزن في شعر يونس البوسعيدي

تنعكس القيم المعنوية في الشعر، وتتجلى في مدلولات الشاعر ومراميه ولغته وأسلوبه، وقد تلازمت الشعرية اليوم بمفهوم الرؤيا؛ "فالرؤيا والنص يبقيان في تفاعل يفتح لدلالات جديدة؛ فتتحول فيه المفردة إلى نص سريع الانشطار"[2] وإنَّ تجلي القيم المعنوية في الشعر يعني تجلي الأثر النفسي المسبب لها في ذات الشاعر؛ فعندما يكتب الشاعر نصّاً في الحبِّ فهو ينقل هذه القيمة والحالة الجمالية التي يعيشها من الحب إضافةً إلى الوعي النفسيّ بها. وتبرز القيم المعنوية في الشعر المعاصر ففي شعر يونس البوسعيدي [3] تبرز قيم : كالحب والحزن، وهذه هي القيم التي سنناقشها في هذا البحث في ضوء النقد الجمالي الذي يحلل النص الأدبي بالنظر إلى ما يحمل من دلالات جمالية تثري شعرية النص. وأول تلك القيم:

6.1. قيمة الحبِّ

يأخذ الحب المساحة الأكبر في العاطفة الإنسانية منذ القدم وحتى وقتنا هذا، وهو صفة جينية وفطرية تظهر في سلوك الكائنات، ويتضاعف هذا الشعور عند الذات الشاعرة

[1] عدنان قاسم، *لغة الشعر العربي* (بيروت، الدار العربية للنشر،2006) ، 6 .

[2] الخضر بن السايح، "من المعنى إلى الرؤيا"، *الأثر* 16/3(2012)، 115.

[3] شاعر عماني معاصر.

التي تصعد الموقف لدرجة القصيدة، ويأخذ الشاعر موقفه من الحب في ترتيل شعري يضع فيه ما يعانيه، فيعرض الشاعر يونس البوسعيدي موقفه عاشقاً، فنستطيع أن نتحسس هذه العاطفة ونرى ما تضيف من أثر جمالي، إذ يقول[1]:

تعالي نعشْ مجنونةٌ مع شاعرٍ لننسى رياضياتنا في الدفاترِ

أحبُّ الهوى أن تحرقيني لفافةً وأكرهه حصالةً عند تاجرِ

تعالي كأورورا أريد رسولةً لأندلسٍ حتى أحبَّ كثائرِ

ولا نعبدَ الأصنامَ سجادتي على المصلى ولكنِّي تقيٌّ كفاجرِ

أنا أشبهُ الأشجارَ في الريحِ عالقٌ بفوضاي كفَّار بخط المساطرِ.

يتجلى الشاعر عاشقاً بعاطفة حارَّة يصب فيها لواعج عشقه؛ فهو يقدم صورة واعية عن حبه الذي يريد، ففي تلك الرؤية لا يريد من الحب أن يكون ماديّاً أو عقلاناً يخضع لقواعد وتفكير؛ يريد حباً مجنوناً يحترق في أساه ولوعته، ويفني ذاته فيه قرباناً لرؤية تلك الحبيبة المنشودة، يتحرر الشاعر من قيود اللغة اليومية ليخلق عالماً شعرياً مفعمًا بالدلالات المتعددة. ففي قوله "تعالي نعشْ مجنونةٌ مع شاعر"، نجد الانزياح واضحاً تقنية جمالية في المزج بين الجنون والعشق، وفي البيت الثاني يحوّل الشاعر الحب من مفهوم مجرد إلى صورة حسيّة: "لفافة" تحترق، و"حصالة" عند تاجر. الانزياح هنا يكمن في تحويل العاطفة إلى صورة مادية متناقضة، تعبر عن رفض الحب المادي النفعي، وتؤكد على سمو

[1] يونس البوسعيدي، *مايسترو الوردة والبرق*، (عُمان، مؤسسة بيت الغشّام، 2019) ، 6.

الحب العذري . وفي البيت الثاني نجد الانزياح مجسّداً في تحويل "الحب" من مفهوم مجرد إلى صور مادية متضادة: "لفافة" تحترق تعبيراً عن التضحية والوجد، و"حصالة" جامدة عند تاجر ترمز للحب المادي النفعي. هذا الانزياح لا يخدم الجانب الجمالي فحسب، بل يكرّس رؤية فلسفية ترفض اختزال العاطفة الإنسانية في قيم مادية.

ونراه في موضع آخر يقول[1]:

وعن عاشقٍ يشتري قمراً للنوافذِ

قال لها:

لنا أمدٌ في الزمان سيكفي لنصبغ أحلامنا بالقمرْ

وقال لها: أربط الريح

لن يتحركَ بندول أعمارنا في ضجرْ

وإنّ المسافة قرّبها حلمنا المنتظرْ

سأزرع هذا الغناءَ

كناقوس ذكرى لنا في القدرْ

إذا اشتجر الضوءُ بالمستحيلِ

فإين من المستحيل المفرّ

وعن جرحنا قال لي الله سرّاً ولن يظلم الله عبداً ولكن

يخبّئ حكمته في القدرْ

[1] يونس البوسعيدي، *مايسترو الوردة والبرق*، 22.

يقدم الشاعر في هذه القطعة الشعرية فضاء جمالي تتفاعل فه اللغة مع الخيال ، لتفتح آفاق للتأويل الجمالي، وتظهر اللقطات الجمالية من خلال عدة مستويات؛ فعلى مستوى الصورة يظهر الانزياح الدلالي كأداة تحطيم للعلاقات المنطقة المألوفة، ففي قوله (أربط الريح) مزجٌ خيالي بين القعل والمفعول، حققه الانزياح عن الأصل والذي ولّد طاقة شعرية لغوية جديدة تتناسب مع النفس الإبداعي للنص، كما حقق الشاعر من خلال الصورة ترابطاً جمالياً من خلال تحويل الصورة المجردة إلى صورة ملموسة (إذا اشتجر الضوء) (سأزرع هذا الغناء) .

كما يبرز البعد الجمالي من خلال الإيقاع الي يصنع فرقاً صوتياً وجمالياً ، يكمل المشهد الجمالي ويزيده توتّراً، فالتكرار الموسيقي للقافية (قدر، مفر، منتظر، ضجر، قمر) وحفاظه عليها مع تواتر النص أعطى بعداً جمالياً موسيقياً، يتفق مع السياق العام لمعنى النص وخطاب الحب الذي يتوجّه به الشاعر.

ثم يظهر البعد الصوفي متجلّياً في إشارات الشاعر: (قال لي الله سرّاً – الحكمة – القدر) جميعها أسبغ على النص الطابع الصوفي الذي يقدم أيضاً بعداً جمالياً يُعمل التأمل عند المتلقي.

6.2. قيمة الحزن

يعدُّ الحزن قيمة معنوية، ينفعل بها الإنسان لتشكل شيئاً من جانبه المعتم، وفي الشعر يأخذ الحزن بعداً أكبر؛ إذ يتسع ليصبح عاملاً مهمّاً – وفي بعض الأحيان أوليّاً في صنع شعرية النص، ولا ينبعث الحزن الذي نجده في الشعر من ذات الشاعر فقط، إنَّما

ينطلق من خلاله إلى مجتمعه وعالمه لينقل كلّ حزن يواجهه، ويضعه في القصيدة بأسلوب بلاغي، ونجد الشاعر يعبّر عن حزنه في القصيدة بوعي جمالي مختلف يصور في (الحزين) بتفاعل قوي بين ذاته والنص؛ إذ نراه يقول مثلاً[1]:

خيبةٌ بعدَ خيبة يا يونسْ

كم تراني أقول لي لا تيأسْ

ما تراني أريد من هذه الدنيا

وفيها مثل النجوم الخنَّسْ

وكأنَّ الأيام رميةُ نردٍ

إنَّ حظّي بها كما الليل عسعسْ.

يتحول الحزن إلى حوار درامي مع الذات، حيث يعبّر الشاعر عن إحساسه بالخيبة من خلال تكرار الكلمات ذات الدلالة النفسية العميقة مثل "خيبة" و"تيأس"، مما يخلق إيقاعاً نفسياً يعكس صراع الذات مع الواقع ، ويتجلى الحزن بوصفه موقفاً وجودياً من العالم لا شعوراً عابراً، يتجلى في الليل والحياة والدنيا و الخيبة، ثم تظهر تجليات هذا الحزن من خلال حديث الشاعر مع نفسه، الفوضى والعشوائية التي خلّفها الحزن في حياته، فقد شبهها برمية النرد ، حظّه العاثر الذي يعد الفكرة السوداء للحزن في هذا النص.

[1] يونس البوسعيدي، *كالليل محترقاً أغنّي* (عمان، مؤسسة بيت الغشام، 2016) ،23.

كما يتعدى الحزن من كونه مجرداً لكونه محسوساً في النص، جعل حياة الشاعر فارغة بلا معنى، وهذا لما للحزن من أثر كبير على الشاعر، فها هو يقول[1]:

ورقٌ فارغُ سنيّات عمري

ربّما الحزن وحدَه في الفهرسْ

يقول في مقام ثان[2]:

صدّقيني تعبتُ حدَّ اليباسِ دبَّ بي الرمل في جميع الحواسِ

أثر الماء في رمادي يوحي أنَّ حزناً طغى وما كنت ناسي

كوّةٌ في السماء تجلو لقلبي ما وراء المجاز والالتباسِ

فادفقي بي أغانياً معجزاتٍ علَّ روحاً تعيد بي أنفاسي

صدأُ يخنق الكمنجة لولا زبدٌ فاض من كؤوس "نواسي".

يبرز النصُّ حالة الشاعر النفسية التي تحيلنا إلى أبعاد روحية عميقة يعيشها الشاعر؛ فهو في النصِّ ممتلئ بالرجاء ويطوّع اللغة لبيان حزنه، يبيّن أثر الحزن عليه وعلى ذاته وعلى الشعر وعلى رؤاه. ويناشد الشاعر في نصه الحبيبة ليتخلص من حزنه؛ فهو يرى الحب مضاداً للحزن، ونلاحظ أنَّ نّفَسَ الشاعر في الحزن طويل يساعده على سرد ما فيه وبثِّ لواعج نفسه، كما يعزّز فكرة الاحتراق فنرى لفظة (رمادي)، في حين نرى الماء النقيض الذي جاء بعد فكرة الاحتراق ليبرز أثر الرماد الذي تبقّى ممَّا احترق في ذات الشاعر الحزينة، في حين يؤكّد الشاعر على تذكره لحالة الاحتراق (ما كنت ناسي)، ثم يعيد الأمل للنصّ

[1] يونس البوسعيدي، *كاللبان محترقاً أغنّي*، 24.

[2] نفسه، *روحه البحر والريح* (عُمان، الجمعية العمانية للكتاب، 2016)، 58.

فذكر (كوّة في السماء)، وهي شيفرة للتفاؤل الذي يتصارع فيه الشاعر مع وعيه النفسي الحزين؛ لذا يظهر فجأةً في النصِّ، يخبرنا به الشاعر فيأخذ (الأمل) دور العنصر المساعد في قصة حزن الشاعر التي يعيشها إضافةً إلى الشعر والأغاني؛ فهما أيضاً عاملان مخلّصان نحو الأمل (فادفقي بي أغانياً معجزات)، ثم يرتجي من خلالهما الحياة (يعيد لأنفاسي)، ثم يعود ليرينا حدودَ حزنه التي تمتد إلى جذور أغانيه التي تأخذ دور المرآة في عكس مشاعر وأحاسيسه (صدأٌ يخنق الكمنجة)، وما يزال يتماهى مع الطبيعة ويشاركها أحزانه؛ فهو يذكر الرياح والموج والماء، ويأخذ الدلالات من كل شيء حوله؛ فيأخذ من القوسين الحبس، ومن الموج التيه، ومن الرياح الجنون:

"ورياحٌ قد روضتّها جراحٌ مثل موجٍ قمقمته في كاسي
والأماني كهامةٍ فوق أمسِ كجناحي عباسِ بن فرناسِ
كحياتي دوائر الموج تجري وهنها لم يصل بها لمراسِ
عمر المرء بين قوسين، ليتـ ـي أستطيع الخروج من أقواسي
صار قلبي سم الخياط، وآهٍ يا نفيس الأنفاس في قرطاسي
من رآني في ماء روحي رآني كالمجلّي سقطت عن أفراسي"[1].

ويمكننا أن نستقري المفهوم الجمالي للحزن في الشعر بوصفه مفهوماً جمالياً يأخذ حدوده من التفكير الإنساني الجمالي، والكشف عن الوعي الجمالي في تجربة الشاعر من خلال قيمة الحزن، وتجليات هذه القيمة فكرياً وبنيوياً وفق رؤى علم الجمال، ويأخذ النص أبعاداً حزينة تمتد إلى آفاق أخرى هي أبعد من غاية النص الواحدة، إذ ينتقل الشاعر

[1] يونس البوسعيدي، *روحه البحر والريح*، 59.

بأخذاته الصوفية إلى عالم آخر، العالم المناقض للواقع الذي يعيش، والذي لا بد من وجوده في حالة التصوف الجمالية، فهنا يتجدد وعي الشاعر الذي يخرج من الموت إلى الحياة التي يرتقبها بعد الموت؛ وهذا تصوُّفٌ واضح يعينه على الجنوح للخيال الذي يعدّ العنصر الأهم في عالم التصوف؛ فهو المؤثِّر الفاعل في الأدب لتشابه التجربتين وخصوصيتهما؛ فالأدب، ونريد هنا (الشعر)، يتقاطع والتّصوُّف بوصفهما تجربتين خاصّتين ولا عاديتين في كثير من النقاط التي لا يمكن تأطيرها وتحديدها: كالخيال والمعرفة والحدس واللغة، وربما هذا التشابه بين التجربتين في أكثر من ملمح عائد إلى الغاية الوجودية لكلٍّ من الصوفيِّ والشاعر اللذين يخوضان مغامرة الكشف ذات الخصوصية الاستثنائية، هذه الخصوصية التي تميّزهما عن الإنسان العادي. وتتعدد الأسس التي يبنى عليها التصوف في الأدب: كالحب (العشق الإلهي)، والوصف، والجدل، والرمز، وكل تلك الخصائص ترفد التجربة الشعرية بالكثير من لحظات الكشف التي تذهب بالشاعر إلى حيث يبتغي من سفر:

"خذني لنقرأ موتنا ما غيرنا من موته يُتلى عليه كتابُ

خذني أعودُ إليَّ من موتي الذي أرتابُ منه وكيف لا أرتابُ[1]

وتتميز اللغة الصوفية بأنها لغة رمزية ومجازية ذات دلالات كثيرة مفتوحة على أكثر من تأويل، تمتاز بالتخيل والانزياح المعنوي والدلالي، والتمثيل والتشبيه والاستعارة والغموض وعدم المباشرة، وهي لغة تحمل الكثير من التأويلات، وتوظيف إشارات ودلالات تختلف عن لغة الأدب العادي. "واللغة الصوفية هي لغة الوجود المطلق الكوني، وهذا الوجود الكوني يفصح عن نفسه عن طريق الرمز والإشارة؛ فالرمز عند الصوفي يتعدد بتعدد الأشياء حتى

[1] نفسه، *روحه البحر والريح*، 52.

لا يكاد يوجد شيء من الأشياء إلا ويحمل رمزاً معيناً؛ فالأنثى رمز، والخمر رمز، والساقي رمز، ليصبح العالم كلّه رمزاً"[1]. ومن هنا ندرك أنَّ لغة التصوف لغة قائمة على التخطي؛ لذا فهي لغة تنأى عن الغاية الأولى للغة العادية إلى الغاية وهي طريق الله؛ أي إقامة علاقة خاصة بين الله والتصوف، لذا لن تكون لغة عادية كالتي تُستخدَم في التواصل مع البشر؛ إنما استخدمت اللغة الصوفية أدوات تؤدي مبتغاها مثل الإيحاء والرمز، ومجاوزة المرئي، والصمت والغموض والإبهام، والمصطلحات ذات البعد الصوفي الروحاني البعيد: (الظاهر والباطن، البسط والقبض، المحو والإثبات، الصبر، البقاء، الحب، الشوق). ومثل هذه اللمحات الصوفية استُخدمَتْ في الشعر المعاصر الذي تأثر – بطبيعة الحال- بالنزعة الصوفية التي، بخواص لغتها، سعتْ إلى تفجير اللغة والخروج عن المألوف واللامحدود، وتخرج عن المعتاد وتصبح لغةً وجودية ممَّا يزيد من فاعلية الشعر ويلتقي معه في الغاية نفسها والخصوصية في الخطاب نفسها. قلنا إنَّ اللغة الصوفية لغة تمتاز بالرمزية والمجازية والمجاوزة "وإنَّ نزوع الصوفية إلى الرمز علامة فارقة في شعرهم؛ إذ غلب على منظومهم فانزاح خطابهم من مألوف اللغة وعن واقع تعبيرهم موجداً لغة جديدة الرمز أحد مقوماتها."[2] ولا بد لنا من أن نتطرق إلى خصوصية التجربة؛ فنحن أمام تجربة شعرية صوفية، يستخدم فيها الشاعر آليات الرمز الصوفي وسيلة للهرب من الواقع، ففي حزنه نلمح ذلك واضحاً، وفي العشق الصوفي ينتقل أصحابه من السفلي إلى الفوقي. يقول زكي مبارك في كتابه التصوف الإسلامي في الأدب والأخلاق: "وأغلب الظنّ أنَّ الصوفية ابتدأوا حياتهم بالحبِّ الحسي

[1] خميس حميدي، *مقالات في الأدب والفلسفة والتصوف*(الجزائر، دار الحكمة، 2017)، 84.

[2] أسماء خوالدية، *الرمز الصوفي بين الإغراب بداهة والإغراب قصداً* (دار الأمان، الرباط، 2014) ، 24.

ثم ترقّوا إلى الحبّ الروحي، والانتقال من حب الجمال إلى التصوّف معقول، ولا سيما في حالة الحرمان من المحبوب، والحرمان قد يكون من آثار التصون والتجمل والعفاف، ثم يصير بأصحابه إلى الضعف فلا ترى منهم غير الأنين والحنين، وكذلك كان العذريون فهم في الأغلب ضعفاء، والضعف الحسي هو بداية الإقبال على المعاني الروحية في أكثر الأحوال[1] والتجربة الصوفية تكاد تتحد بالتجربة الشعرية.

الخاتمة

سلكت هذه الدراسة لتتبع الأثر الجمالي لقيمتي الحب والحزن فيشعر يونس البوسعيدي من خلال تحليل النصوص والمواقف لتخلص إلى أنَّ جمالية النص تحقق شعريته، وتتفاعل لتصل إلى كل أجزائه، فبيّنت ذلك من خلال توارده في لغة النص فتوصّلت إلى مايلي:

1- أدّت لغة الشعر في النص الشعري المعاصر دوراً ووظيفةً فاعلة في إظهار جماليات النص الشعري من خلال السياق الخاص للنص والموقف التعبيري الشعري.

2- أسهمت أفكار الشاعر ومواقفه في تقديم الوعي الجمالي وتجلية الموقف الشعري بصورة إبداعية تظهر قدراته على تقويم الحالة ومقاربتها مع ما يريد.

3- أسهم الموقف النفسي في تفعيل قيم وإبرازها في النص الشعري مع شحنات توت عالية أسبغت على النصِّ ردات فعل الشاعر المتسقة معها بقالب بياني بلاغي.

[1] زكي مبارك، *التصوف الإسلامي في الأدب والأخلاق*(مصر، مؤسسة هنداوي،2012) ، 563.

4- إنَّ توافر السمات الجمالية في النصّ كشف الجوانب الشعرية في النص المعاصر، وأدت لفتح النص على قراءات وتأويلات جمالية وشعرية عديدة.

5- امتازت القصيدة المعاصرة، بما تمتلك من قيم جمالية، بقدرتها على استحضار الباعث النفسي للنص، ممَّا أدرى لتماهي المتلقي مع الحالة الانفعالية ليمتح من جو الشاعر النفسي ويعيش معه آلامه وانفعالاته.

المصادر والمراجع

1- ابن فارس، أحمد أبو الحسين، *معجم مقاييس اللغة*، تحقيق عبد السلام هارون، المجلد5، بيروت، دار الفكر، د.ط، 1979.

2- ابن منظور، محمد بن مكرم، *لسان العرب*، مجموعة من المحققين، المجلد 1، ، القاهرة، دار المعارف، د.ط، 2016.

3- إسماعيل، عز الدين، *الأسس الجمالية في النقد العربي*، مصر، دار الفكر العربي، الطبعة 2، 1974.

4- أوفيسا، نيكول، موجز *تاريخ النظريات الجمالية*، ترجمة باسم السقا، بيروت، دار الفارابي، الطبعة2، 1965.

5- البوسعيدي، يونس، *روحه البحر والريح*، عُمان، الجمعية العُمانية للكتاب، الطبعة1، 2016.

6- البوسعيدي، يونس، *كاللبان محترقاً أغنّي*، عُمان، مؤسسة بيت الغشّام، الطبعة1، 2018.

7- البوسعيدي، يونس، *مايسترو الوردة والبرق*، عُمان، مؤسسة بيت الغشّام، الطبعة1، 2019.

8- الجرجاني، علي الشريف ، *التعريفات*، بيروت، مكتبة لبنان، الطبعة1، 1985.

9- جمعة، حسين، *جمالية الخبر والإنشاء (دراسة بلاغية جمالية نقدية)*، دمشق، منشورات اتحاد الكتاب العرب، الطبعة 1، 2005.

10- حاج محمد، ماجد، *القيم الدينية في الرواية العربية المعاصرة وأثرها في تكوين الشخصيات –دراسة تحليلية في نماذج روائية مختارة*، ماردين، دار شرفات، الطبعة1، 2020.

11- حسن عبد الله، محمد، *مقدمة في النقد الأدبي*، الكويت، دار البحوث العلمية، الطبعة1، 1975.

12- حميدي،خميس ، *مقالات في الأدب والفلسفة والتصوف*، الجزائر، دار الحكمة، الطبعة1، 2017.

13- خضير، ضياء، *يونس البوسعيدي في "هاجس الماء والمرايا"*، مجلة نزوى، ع 74، أبريل، 2013.

14- خوالدية، أسماء، *الرمز الصوفي بين الإغراب بداهة والإغراب قصداً*، الرباط، دار الأمان، الطبعة1، 2014.

15- الديدي، عبد الفتاح ، *علم الجمال*، مصر، مكتبة الأنجلو، د.ط، د،ت.

16- السايح، الخضر بن ، "من المعنى إلى الرؤيا"، *مجلة الأثر*، 16/3 (2012)
الخضر بن السايح من المعنى إلى الرؤيا - بحث(bing.com)

17- شرتح، عصام، *علم الجمال الشعري*، عمّان، دار الخليج، الطبعة2، 2018.

18- العوا، عادل، *العمدة في القيم االفلسفية*، دمشق، دار طلاس،دمشق،الطبعة 1، 1986.

19- عبد المعطي، محمد، *الحس الجمالي وتاريخ التذوق عبر العصور*، مصر، دار المعرفة الجامعية الطبعة1، 1998.

20- عبد النور، جبور، *المعجم الأدبي*، بيروت، دار الملايين الطبعة2، 1984.

21- عذرة، غادة المقدم، *فلسفة النظريات الجمالية*، لبنان، دار جروس بيرس، الطبعة1، 1996.

22- العوا، عادل، *القيم الأخلاقية*، دمشق، مطبعة جامعة دمشق ، د.ط، 1960.

23- قاسم، عدنان ، *لغة الشعر العربي*، الرياض، الدار العربية للنشر، الطبعة1، 2006.

24- كليب، سعد الدين، *المدخل إلى التجربة الجمالية* دمشق، الهيئة السورية للكتاب الطبعة2 ،2011 .

25- مبارك، زكي، *التصوف الإسلامي في الأدب والأخلاق*، مصر، مؤسسة هنداوي، د.ط، 2012.

26- مرتاض، عبد الملك، *نظرية النص الأدبي*، الجزائر، دار هرمة، ط2، 2010.

The Delicate Balance Between Fidelity to the Text and Linguistic Dynamism in Translation[1]

Amro Mohammed Mahmoud Madbouly SALEH[2]

ABSTRACT

Translation today is one of the most important bridges connecting languages and cultures, representing a fundamental means of exchanging knowledge, ideas, and human values. However, the translator always faces a delicate dilemma: striking a balance between fidelity to the original text and the linguistic dynamism of the target language. Fidelity to the text imposes restrictions that preserve meaning and form, while dynamism calls for flexibility and creativity to ensure smooth reception in the new culture. Hence the importance of this research, which seeks to examine this delicate balance from a theoretical and applied perspective through two main axes: the first deals with the concept of fidelity to the original text, its controls and limits, and the second discusses linguistic dynamics and its role in making translation a living communicative act that keeps pace with the spirit of the target language and culture. In conclusion, we will try together to explore practical ways to achieve this harmony between fidelity and creativity in modern translation practice.

Keywords: Translation Science, Fidelity to the Text, Linguistic Dynamics, Cultural Identity, Translational Fidelity, Textual Analysis.

[1] Makale Geliş Tarihi/Received: 06.12.2025 / Makale Kabul Tarihi/Accepted: 23.12.2025
[2] Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, amrturki74@gmail.com,
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-1365-030X.

Çeviride Metne Sadakat ile Dilsel Dinamizm Arasındaki Hassas Denge

ÖZ

Çeviri, günümüzde dilleri ve kültürleri birbirine bağlayan en önemli köprülerden biri olup bilgi, fikir ve insani değerlerin paylaşımında temel bir araç niteliğindedir. Ancak çevirmen her zaman hassas bir ikilemle karşı karşıyadır: orijinal metne sadakat ile hedef dilin dilsel dinamizmi arasında bir denge kurmak. Metne sadakat, anlam ve biçimi koruyan kısıtlamalar getirirken, dinamizm yeni kültürde sorunsuz bir kabullenmeyi sağlamak için esneklik ve yaratıcılık gerektirir. Dolayısıyla bu hassas dengeyi teorik ve uygulamalı bir bakış açısıyla iki ana eksen üzerinden incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın önemi ortaya çıkmaktadır: Birincisi, özgün metne sadakat kavramını, kurallarını ve sınırlarını ele alırken, ikincisi dilsel dinamikleri ve bunların çeviriyi hedef dilin ve kültürün ruhuna ayak uyduran, yaşayan bir iletişim eylemi haline getirmedeki rolünü tartışmaktadır. Sonuç olarak, modern çeviri pratiğinde sadakat ve yaratıcılık arasındaki bu uyumu sağlamanın pratik yollarını birlikte keşfetmeye çalışacağız.

Anahtar Kelimeler: *Çeviri Bilimi, Metne Sadakat, Dil Dinamikleri, Kültürel Kimlik, Çeviri Sadakati, Metin Analizi.*

التوازن الدقيق بين الوفاء للنص والدينامية اللغوية في الترجمة

الملخص

تُعدّ الترجمة اليوم أحد أهم الجسور التي تربط بين اللغات والثقافات، إذ تمثل وسيلةً أساسية لتبادل المعارف والأفكار والقيم الإنسانية. غير أن المترجم يواجه دائمًا إشكالية دقيقة تتمثل في تحقيق التوازن بين الوفاء للنص الأصلي من جهة، والدينامية اللغوية في اللغة الهدف من جهة أخرى. فالأمانة للنص تفرض قيودًا تحافظ على المعنى والشكل، بينما تدعو الدينامية إلى المرونة والإبداع لضمان سلاسة التلقي في الثقافة الجديدة. ومن هنا تنبع أهمية هذا البحث الذي يسعى إلى بحث هذا التوازن الدقيق من منظور نظري وتطبيقي، عبر محورين رئيسين الأول يتناول مفهوم الوفاء للنص الأصلي وضوابطه وحدوده، والثاني يناقش الدينامية اللغوية ودورها في جعل الترجمة عملاً تواصليًا حيًّا يواكب روح اللغة والثقافة الهدف. وفي ختام البحث، سنحاول معًا استكشاف السبل العملية لتحقيق هذا الانسجام بين الأمانة والإبداع في الممارسة الترجمية الحديثة.

الكلمات المفتاحية: علم الترجمة، الوفاء للنص، الدينامية اللغوية، الهوية الثقافية، الأمانة الترجمية، التحليل النصي.

1. Introduction

Translation is an important means of achieving communication between one society and another, and the Almighty says in His Holy Book: «O, people! We created you from a male and a female, and We made you races and tribes, so that you may come to know one another. The best among you before Allah is the most righteous».[3]

Translation plays a vital role in bringing people closer together and enriching the scientific, social, and cultural life of nations. Without multilingualism, people would not need a multilingual intermediary to facilitate communication.[4]

Translation is not merely a crossing between two languages; it is a crossing between two worlds, a meeting of two souls, and a silent dialogue between two cultures, each searching for the other in the mirror of words. It is an act of understanding and re-creation simultaneously, in which the translator assumes the roles of both mediator and artist; safeguarding the original meaning with one hand and giving it new life with the other.

But this dual role presents him with an eternal dilemma: how to be faithful to the text without shackling it, and how to be creative without betraying it? Herein lies the problem of balancing fidelity to the text and linguistic dynamism, an issue that occupies the minds of contemporary scholars and translators alike.

This research will explore this delicate balance by analyzing the concept of translational fidelity, discussing the limits of linguistic flexibility, and revealing the challenges faced by the contemporary

[3] Al-Hujurāt 49/ 13.

[4] Asiya Arus, al-Tarjama al-Shafahiyya: min Dirasat al-Tarjama ila Dirasat al-Tarjama al-Shafahiyya (*Majallat Maalim*, Year 5, Vol. 14, no. 01, 2023), p. 72.

translator in a time when technology, culture, and language intersect, leading to professional and academic recommendations that illuminate the path of translation as an art, knowledge, and responsibility all at once.

2. The Concept of Translation

Translation is an applied art; it is the transfer of meaning from one language to another, while fully preserving its connotations and intentions. This can only be achieved through training, practice, and experience, based on innate talent.[5]

Some researchers have defined it as the transfer of text from one language to another, progressing from understanding individual words to comprehending complete sentences and meanings.[6]

3. The Concept of Translator

A translator is a writer, but differs from the original writer in that the ideas they express are not their own, but rather borrowed from others.[7]

Although some see this as belittling him, translation is no less difficult than original writing, and may even be more complex, because it requires transferring a living thought from one language to another, with all the cultural and historical particularities that each language carries.

Unlike the writer, who enjoys freedom of expression and can mold language to their ideas, the translator is bound by the original text and must craft something resembling an original text in the target language. This task demands a high level of writing proficiency, a deep understanding of

[5] Muḥammad Anani, *Fan al-Tarjama* (Cairo: al-Sharika al-Miṣriyya al-Alamiyya lil-Nashr Longman, 5th ed., 2000), 10.
[6] Abd al-Wakil al-Darubi, *Tarjamat al-Qurʾan wa-Kayfa Nadu al-Arab ila al-Islam* (Ḥimṣ:Maktabat Dar al-Irshad, 1st ed.), 19.

[7]Anan, *Fan al-Tarjama*, 13.

texts, and a broad knowledge of contemporary culture, making translation a complex creative and intellectual endeavor no less significant than authorship.

4. Fidelity to the Original Text

4.1. Definition and Purpose

Fidelity to the text means striving to preserve, as much as possible, the essential, structural, and stylistic meaning of the source text. Its aim is to convey the intent, semantic markers, tone, and cultural meaning without substantial distortion.[8]

4.2. Theoretical Dimensions

1. Semantic fidelity: This refers to preserving the intended meaning, not the linguistic form.[9]
2. Stylistic fidelity: Style is the identity of the text, and fidelity requires maintaining tone, linguistic level, rhythm, and stylistic features (such as irony, formality).[10]
3. Functional/Communicative Fulfillment: Maintaining the text's function within its context (informational, medical, literary text).
4. Cultural fidelity means respecting the cultural distinctiveness of the source text without assimilating it into the target culture. (Historical references, terminology, symbols…)[11]

[8] Peter Newmark, *A Textbook of Translation* (New york: london, 1988), 45-46.
[9] Eugene Nida & Charles Taber, *The Theory and Practice of Translation* (Leiden: Brill, 2003), 22-23.
[10] George Steiner, *After Babel: Aspects of Language and Translation* (Oxford University Press, 1975), 267-269.
[11] Lawrence Venuti, *The Translator's Invisibility: A History of Translation* (1995), 19-21.

4.3. Decision-making Criteria

Decision-making in translation cannot be done in isolation from context, because meaning is not fixed in the words themselves but is formed within the communicative situation in which it arises.[12]

These are the contextual criteria that a translator should consider during their work:

1. How sensitive is the information? (Legal/religious texts require greater fidelity.)

2. Is the goal understanding, persuasion, or updating?

3. Who is the target reader? (General reader, specialist, children)

4. Does the text require memorization of the form (poetry/verse) or only the meaning?

4.4. Translation Techniques and Practices Related to Fidelity

Translation techniques represent the roadmap a translator follows when transferring texts between languages, guiding them in handling sentences, structures, and vocabulary in light of the structural and cultural differences between the two languages. These techniques include the following:[13]

1. Borrowing technique: This involves transferring a foreign word as is, without translation, in order to preserve its original character and cultural significance. It is used when the target language lacks

[12] Mona Baker, *In Other Words: A Coursebook on Translation* (3rd ed.). (2018), 115-117.

[13] Rosemary Mitchell, Translated by Fadiyya bint Abd Allah al-Shahri. *Taqaniyyat al-Tarjama* (Jeddah: Dar Madarik lil-Nashr, 1st ed., 2024).

a precise equivalent or when the borrowed word is part of the text's identity.

2. Transcription technique: This involves translating the term literally from the source language to the target language. The translator creates a new word during the translation process, but is careful to maintain the linguistic structure. This technique is used more extensively in translating terms that are difficult to translate accurately into another language.

3. Literal translation technique: This is achieved when there is a grammatical and semantic balance between the two languages that allows for direct word-for-word translation, while maintaining structural integrity in the target language.[14]

4.5. The Dangers of Excessive Fidelity to the Text

In the world of translation, the balance between fidelity to the source text and flexibility of the target language lies at the heart of translation practice. Fidelity is an indispensable value, but it can become a constraint if the translator adheres too strictly to the literal text. In such cases, the translation becomes rigid, hindering the spirit of the text and undermining its vitality. Excessive fidelity threatens to distort the meaning and leaves the reader captive to a style alien to their language and culture. Among the most significant risks are the following:[15]

1. The translated text becomes unnatural: A literal adherence to the structure makes the text in the target language sound artificial or incomprehensible.

[14] *A Textbook of Translation*. 68-70.
[15] Normatov, Khusan. The Ethics of Translation: Navicating Fidelity and Cultural Adaptation. *(Pedagogs International Research Journal*, 2025), 100-103.

2. Loss of the target audience: Linguistic jargon or unusual constructions may alienate the reader or render the message unacceptable.

3. Functional conflict: Advertising or journalistic text may fail to fulfill its purpose if translated verbatim without considering the audience's expectations.

4. Weakening the stylistic intent: Sometimes, a strong adherence to the original style reduces the effectiveness of the tone for the recipient of the target language (e.g., humor based on a linguistic structure that does not exist in the other language).

4.6. Limits of Deviation from the Text

Limits of deviation in translation refer to the extent or degree to which a translator is permitted to modify or alter the original text without compromising its core message.

Systematic modifications to the original text become justified when strict adherence to the literal meaning leads to:[16]

1. Loss of comprehension among the target language audience.
2. Failure of the communicative function (the text does not achieve the same purpose as the original text with its reader).
3. Legal or medical risks (such as translating medical instructions that require clarity and simplification).

[16] Bu Khalaf Fayiza. Tatawwur Mafhum al-Amana fi Naẓariyyat al-Tarjama: min al-Ihtimam bi-l-Naṣṣ al-Maṣdar ila Mutalaqqi al-Naṣṣ al-Mutarjam. (Algeria: *Majallat al-Lughat wa-l-Tarjama*, vol. 1, no. 1, 2020), 22–24.

4. When there is a cultural difference that cannot be conveyed literally without distorting the meaning (e.g., proverbs, jokes that rely on wordplay, names of local rituals).

The essential requirement: The deviation must be functionally and textually justified, not merely a matter of personal preference. Ideally, the justification should be documented in a translation note or footnote where necessary.

4.7. Illustrative Examples Show the Challenges of Adhering to the Text.

4.7.1. From a Literary Text

- Original English Sentence:

"The old house stood silent, holding memories in its broken walls."

- Turkish Translation:

"Eski ev sessiz duruyordu, kırık duvarlarında anıları saklıyordu."

- Arabic Translation:

"كان المنزل القديم واقفًا في صمت، يحتفظ بالذكريات في جدرانه المكسورة".

Importance of Faithfulness:

Preserving the meaning and literary imagery as they are. Every word and image is translated exactly as in the original text, to maintain the reader's atmosphere and literary experience. Fidelity prohibits adding or omitting any emotional or descriptive element.

4.7.2. Journalistic Article

- Original English Sentence:

"The city council approved the new transport plan after weeks of debate."

- Turkish Translation:

"Şehir meclisi, haftalar süren tartışmaların ardından yeni ulaşım planını onayladı."

- Arabic Translation:

"وافق مجلس المدينة على خطة النقل الجديدة بعد أسابيع من النقاش".

Importance of Faithfulness:

Translation conveys the news accurately and objectively, without adding opinions or exaggeration. It maintains the tone and professionalism of official journalism. Fidelity to the original text is essential in journalism to ensure credibility and accurate information.

4.7.3. Religious Text

Original English Sentence:

"Blessed are the peacemakers, for they shall be called children of God."[17]

- Turkish Translation:

"Barış yapanlar kutsudur, çünkü onlar Tanrı'nın çocukları olarak adlandırılacaklar."

- Arabic Translation:

"طوبى لصانعي السلام، لأنهم سيدعون أبناء الله".

[17] The Holy Bible, Matthew 5:9.

Importance of Faithfulness:

Religious texts require utmost precision in meaning and wording. Any alteration could lead to a change in the message or belief. Fidelity preserves the original text and its spiritual sanctity.

4.7.4. Realistic Novel

- Original English Sentence:

"She waited at the bus stop, hoping he would appear like every other morning."

- Turkish Translation:

"Her sabah olduğu gibi, otobüs durağında bekledi, onun gelmesini umuyordu."

- Arabic Translation:

"انتظرت عند موقف الحافلة، على أمل أن يظهر مثل كل صباح".

Importance of Faithfulness:

Preserving the time, the event, and the character's personal feelings. Fidelity ensures that the reader's experience in the target language accurately reflects the original text.

4.7.5. Official Speech

- Original English Sentence:

"We reaffirm our commitment to international cooperation and mutual understanding."

- Turkish Translation:

"Uluslararası iş birliği ve karşılıklı anlayış konusundaki taahhüdümüzü yeniden teyit ediyoruz."

- Arabic Translation:

"نؤكد مجددًا التزامنا بالتعاون الدولي والتفاهم المتبادل".

Importance of Faithfulness:

Formal speeches require precision and clarity while maintaining a formal tone. Any change in wording or tone could cause confusion or weaken the message. Adhering to the text preserves credibility and formality.

Methodological Note:

Except for the religious text, the examples used in this section are constructed sentences created for illustrative and analytical purposes. They aim to demonstrate the concept of fidelity in translation across different text types.

5. Linguistic Dynamics in Translation

5.1. Definition and Purpose

Linguistic dynamics refers to the flexible and creative use of the target language so that the translated text becomes vibrant, natural, and accessible to the target language audience, without distorting the meaning of the original text.[18]

Its goal is to make translation work within its own culture, and to make translation "alive" and contextually relevant — that is, to perform the same purpose as the original text (persuading, entertaining, guiding, etc.) for a linguistically and culturally different audience.

[18] Uthman Malawi, Dinamiyyat al-Lughat: Muqaraba li-Waḍ al-Lugha al-Arabiyya fi al-Jazair. (Algeria: *Majallat al-Mumarasat al-Lughawiyya*, Volume 7, Issue 4, 2016), 154.

5.2. Theoretical Dimensions

1. Functional Dimension: Focuses on the practical outcome and the necessity of preserving the function and impact of the original text on the recipient.[19]
2. Stylistic/Rhythmic Dimension: Focuses on reformulation that respects rhythm, maintains tone, flow, language level, and rhetoric in the target language.[20]
3. The cultural dimension: This depends on adapting symbols, references, and proverbs to ensure understanding and engagement from the target reader.[21]
4. The receptive/utilitarian dimension: taking into account the reader's expectations, linguistic habits, and level of prior knowledge.

5.3. Standards for Applying Linguistic Dynamics

1. The main goal of dynamics is to make the text understandable and clear to the recipient. Any linguistic or cultural modification should facilitate reading and explain the idea, not confuse the reader or change the basic message.

2. Preserving the original meaning of the text, so that the translation does not turn into a new text different from the source text.

3. The translator must assess the target audience: how accustomed they are to a particular style or cultural reference; changes may be

[19] Tohirova, U. A. Translation Equivalence: The Key to Accurate Cross-Cultural Communication. (*Ethiopian International Journal of Multidisciplinary Research*, 2024), 172–175.
[20] Boase-Beier, J. Translation and Style (2nd ed.), (2020).
[21] Al-Sofi, B. B. M. A., & Abouabdulqader, H. Bridging the Gap between Translation and Culture: Towards a Cultural Dimension of Translation. (*International Journal of Linguistics, Literature and Culture*, 2020), 1–13.

acceptable in literary or promotional texts, but may be sensitive in scientific or religious texts.[22]

5.4. Practical Dynamic Tools and Techniques

The practical dynamic tools and techniques in translation refer to the methods and means used by the translator to apply dynamic equivalence, or functional adaptation, to the text so that it becomes understandable and fluid for the recipient in the target language, while preserving the meaning and spirit of the original text. These include:

1. Dynamic equivalence: This technique aims to find a formula that evokes the same reaction from the original reader. The idea is for the target reader to experience the same feeling as the original recipient of the text.

2. Cultural substitution: Replacing a cultural reference with one that is equivalent in its effect on the target audience, while preserving the meaning or impact.

3. Stylistic adaptation: Changing the language level, sentence length, and rhythm to suit the reading habits of the target language.

4. Explicitation: Inserting short explanatory words when a phrase loses its meaning without explanation.

5. Transcreation: Especially in advertising and creative content—a complete rewriting that works toward the same marketing/emotional goal.[23]

[22] Fatima al-Zahra Diyaf, al-Bud al-Thaqafi fi al-Tarjama (Algeria: *Majallat al-Ishra*, vol. 3, no. 7, 2016), 162.

[23] Bashir al-iswi, *al-Tarjama ila al-Arabiyya* (Cairo: Dar al-Fikr al-Arabi, 1st ed., 1996), 72.

5.5. The Relationship Between Creativity and Translation

The relationship between creativity and translation is fundamental, based on a balance between fidelity to the original text and the expressive freedom of the translator. Translation, especially in literary and intellectual texts, is not merely the transfer of words from one language to another, but rather a process of artistic and cultural re-creation within the boundaries of the target language.[24]

5.5.1. In theory

Creativity in translation means the translator's ability to find innovative linguistic and stylistic solutions that preserve the spirit, beauty, and impact of the text on the new reader, without losing the original meaning or purpose. In other words, the translator reproduces the text in a way that makes it natural, fluid, and expressive within another culture.

5.5.2. In practical terms

The greater the distance between the two languages and cultures, the more creativity the translator needs to bridge the cultural and semantic gap. This can be achieved through:

- Rephrasing sentences in a style appropriate to the target language.

- Choosing imagery and metaphors that are relevant to the new culture.

- Adapting phrases or proverbs to maintain the original impact.

Therefore, creativity is not a deviation from the text, but rather a tool for deep fidelity to it, because it reconstructs the aesthetic and intellectual experience that the author intended in a way that makes it understandable and impactful for the new recipient.

[24] az-Zawsh Yamina, al-Tarjama wa-l-Ibdaa – Tahlil Ishkaliyat al-Ibdaa al-Tarjami al-Arabi al-Muasir (Algeria: *Majallat Abaad*, vol. 2, no. 2, 2015), 198–213.

5.6. Illustrative Examples of Linguistic Dynamics

5.6.1. Proverb

- Original English Sentence:

"Don’t count your chickens before they hatch."[25]

- Turkish Translation:

"Dereyi görmeden paçaları sıvama."

- Arabic Translation:

"لا تقل فول حتى يصير في المكيول".
(معناه لا تستبق النتائج قبل تحققها)

The Linguistic Dynamism:

In this example, the translator didn't translate the words but conveyed the idea through a local equivalent. They used a cultural dynamic that made the meaning familiar and natural to both Turkish and Arabic audiences, preserving the same wisdom in a way that resonated with the audience's mindset.

5.6.2. Advertisement

- Original English Sentence:

"Taste the joy of life – with every sip!"

- Turkish Translation:

"Hayatın tadını çıkar – her yudumda mutluluk!"

[25] Oxford Dictionary of Proverbs.

- Arabic Translation:

"عِش متعة الحياة... في كل لحظة! "

The Linguistic Dynamism:

The translator here activated the emotional and rhythmic style of the target language, not adhering to a literal translation, but using words that evoke emotions and resonate with the tone of the advertisement.

This stylistic and persuasive dynamic makes the text vibrant and responsive to consumer culture.

5.6.3. Journalistic / Breaking News

- Original English Sentence:

"The hurricane left the city in ruins, with streets submerged under water."

- Turkish Translation:

"Kasırga, şehri adeta bir felakete dönüştürdü; sokaklar sular altında kaldı."

- Arabic Translation:

"حوّلت العاصفة المدينة إلى مشهد كارثي، حيث غمر الماء كل شارع وزقاق".

The Linguistic Dynamism:

The translation was not literal but focused on bringing the scene and the drama of the event to life. In both Turkish and Arabic, words and phrases were used that make the reader feel the devastation as if they were witnessing it firsthand. Here, the dynamic is stylistic, descriptive, and aesthetic, enhancing the journalistic impact.

5.6.4. Poetic Text

- Original English Sentence:

"The wind whispered secrets through the autumn leaves."

- Turkish Translation:

"Rüzgâr, sonbahar yapraklarına fısıldayan sırlarla şehri sarıyordu."

- Arabic Translation:

"الريح تهمس بأسرارها بين أوراق الخريف، وكأنها تنشر الحكايات في كل زاوية".

The Linguistic Dynamism:

The translator did not adhere to a literal translation, but rather reconstructed the poetic imagery to preserve its musicality and metaphorical quality.

The dynamism here is stylistic and aesthetic: maintaining the rhythm, simile, and emotional tone of the original text.

The aim: for the reader to experience the same emotional and metaphorical atmosphere as in the original language.

Methodological Note:

The examples in this section are constructed sentences created for illustrative and analytical purposes. They aim to demonstrate the concept of linguistic dynamism in translation across different text types, rather than to analyze specific source texts.

5.7. The Dangers of Excessive Dynamics (and an Example of Each Danger)

Linguistic dynamics are an important tool in translation for achieving smooth and appropriate understanding by the recipient. However, their excessive application can lead to distortion of the original meaning of the text and loss of its style and cultural identity. Therefore,

balancing adaptation with fidelity to the text is one of the most important challenges facing the translator.[26]

Among the most significant risks are the following:

1. Distortion of intent—altering the purpose of the text (such as transforming literary criticism into praise).

Example: Adapting a harsh social critique into a pleasant text that loses its critical message.

2. Loss of authenticity/author's voice—the translation becomes a "new text" that no longer reflects the original author.

Example: Transforming a sophisticated and elaborate writing style into simple, propagandistic language that loses its identity.

3. Introducing cultural/value bias—replacing a reference with a target culture in a way that alters the meaning.

Example: Replacing a Turkish religious or social symbol with an inappropriate Arabic equivalent will change the meaning.

4. Media or legal misinformation—reframing can convey false information in sensitive texts (law/medicine).
   Example: Simplifying medical instructions may omit a crucial requirement and negatively impact health.

5. A negative reaction from the audience or the author — the source audience may see the translation as a betrayal of the text.

5.8. Practical Criteria for Dynamic/Fidelity Decision-Making

The translator faces a constant challenge between adhering to the original text or adapting it to the target language in a dynamic way that

[26] Bin Hudi Zayn al-Abidin, al-Kafaa al-Taawiliyya fi al-Tarjama bayna al-İfrat wal Tafrit (Algeria: *Majallat Ishkalat fi al-Lugha wa-l-Adab*, vol. 1, no. 1, 2021), 193.

ensures clarity of meaning and smooth readability. Decision-making depends on several practical criteria, the most important of which are the following:[27]

1. The type of text and its function: If the text is literary, there is greater flexibility, but with respect for the author's voice; but if the text is legal/medical, the dynamism is limited.

2. The effect of the change on the meaning: Does the modification change the author's intention? If yes, then no change is made.

3. Audience expectations: How familiar are they with the source culture? The less familiar the audience is, the greater the need for adaptation or clarification.

4. Aesthetic vs. informational value: Which takes precedence? Literary aesthetics; technical accuracy.

5. Documentation and justification: Any significant change must be explained in a footnote or translator's note.

5.9. Practical Steps for Implementing Dynamics Safely and Effectively

1. Pre-translation analysis: Define objectives, target audience, and non-negotiable boundaries.

2. Two-stage translation: A first draft faithful to the text, followed by an adaptive revision with explanatory notes.

3. External review: Consult a cultural expert or subject matter specialist (especially for sensitive texts).

4. Reception testing: If possible, show a sample text to a target reader to get their impression.

[27] Muhammad Anani, *al-Tarjama al-Adabiyya bayna al-Naẓariya wa-l-Tatbiq* (Egypt: Muassasat Hindawi, 2023), 7.

5. Documentation of significant changes: A translated footnote or appendix justifying the substitution or deletion.

Linguistic dynamism is therefore an essential tool for successful translation in the contemporary world—it transforms the translated text into a genuine message that functions within a new culture. However, it requires a critical sense, clear boundaries, and functional justifications. Balancing creativity with textual respect is a skill acquired through practice and experience in reading both the source and target texts.

6. The Challenges Facing the Contemporary Translator in Achieving Balance

The contemporary translator is surrounded by complex challenges ranging from the cultural gap between the source text and the target language, to the demands of accuracy in technical and legal translation, and the need to adapt to technological developments such as machine translation. Recent studies indicate that addressing these challenges requires a combination of linguistic and cultural awareness and modern technical skills.[28]

Among the most important challenges are the following:

6.1. The Challenge of Reconciling Fidelity and Creativity.

- The contemporary translator is required to be both "fidel" and "creative."

- Excess in either direction leads either to a rigid text (when the translation is literal) or to a loss of meaning (when it is overly imaginative).

- The difficulty lies in defining the dividing line that ensures both accuracy of meaning and flexibility of style.

[28] Shawqi Jalal, *al-Tarjama fi al-Alam al-Arabi: al-Waqi wa-l-Tahaddi* (Cairo: al Markaz al-Qawmi lil-Tarjama, 1st ed., 2010), 215

6.2. The Challenge of Cultural and Communicative Transformations

- In the age of globalization, texts have become imbued with local cultural references and complex contexts (religious, political, artistic).

- Translators face the challenge of conveying this cultural weight without misinterpreting or distorting the original.

- Translation is no longer merely linguistic; it has become a form of communication between diverse cultural systems.

6.3. The Challenge of Technological Development and Artificial Intelligence.

- Machine translation tools have become faster and more linguistically accurate, but they are unable to grasp tone, context, and cultural dynamics.

- The human translator finds themselves caught between the pressure of "technical proficiency" and "stylistic sensibility."

- The challenge here is to leverage technology without losing the human touch in understanding meaning and tone.

6.4. The Challenge of Textual and Field-Based Translation

- The contemporary translator works across diverse fields (literature, media, law, marketing, diplomacy).

- Each text type has different standards of fidelity and dynamism; literary texts require flexibility, while legal texts demand rigor.

- The challenge: balancing the level of flexibility to suit the textual purpose.

6.5. The Challenge of Market Pressures and Rapid Production

- Translators today are required to be fast and productive, which reduces the time available for review and analysis. Maintaining aesthetic and semantic balance becomes a complex task under these pressures.

- The solution requires careful time and skillful planning to maintain translation quality.

6.6. The Challenge of the Lack of Comprehensive Theoretical Framework

- Many practitioners lack a theoretical foundation in the concepts of fidelity and dynamism.

- Treating translation as merely "linguistic transfer" leads to a loss of the interpretive depth required by modern translation.

- The lack of academic qualifications creates a gap between professional practice and theoretical vision.

6.7. The Challenge of Translating Self-Interference (Personal Stance)

- Sometimes, translators hold views or intellectual positions that subconsciously influence their choice of style or vocabulary.

- Controlling one's own translational self requires ethical awareness and, as much as possible, the neutralization of personal bias.

7. Professional and Academic Recommendations

First: Academic Recommendations

1. Incorporate specialized university courses on "Balancing Fidelity and Dynamism," combining theory and practice.

2. Encourage comparative studies between different languages (such as Turkish and Arabic) to highlight the cultural diversity in translation methods.
3. To promote research in cultural and communicative translation to understand the non-linguistic dimensions of text transfer.

4. To conduct practical workshops for translation students on analyzing texts that demonstrate varying levels of fidelity and dynamism.

5. To develop scientific evaluation criteria for translation that consider the aesthetic and semantic dimensions, not just the linguistic ones.

Second: Professional Recommendations (for Translators and Practitioners)

1. Analyze the text before translation to determine its purpose, audience, function, and the possible level of stylistic freedom.

2. Document key translation decisions (in footnotes or comments) to justify modifications or adaptations.

3. Review the text twice: first for semantic accuracy, and second for stylistic dynamism.
4. Consult cultural or linguistic experts when dealing with sensitive texts (religious, political, medical).

5. Use technical translation tools to aid accuracy, but do not rely on them to construct tone and style.

6. Openness to scholarly criticism and discussion of translation options in academic and professional forums.
7. Continuous development of literary and linguistic taste, as aesthetic sensibility is what gives a translated text its natural vitality.

8. Adherence to professional ethics: transparency in translation, respect for the original text, and recognition of the limits of interpretation.

Research Findings and Academic Contribution

This study has demonstrated that the dichotomy between fidelity and linguistic dynamism should not be approached as a rigid opposition, but rather as a flexible continuum governed by text type, communicative function, and cultural context. Through the analysis of diverse textual genres—including literary, religious, journalistic, and persuasive texts—the research has shown that neither absolute literalism nor unrestricted dynamism can guarantee successful translation. Instead, effective translation emerges from the translator's ability to make informed, context-sensitive decisions that respond to the functional and cultural demands of each text.

One of the key findings of this research is that fidelity is not a static or uniform principle, but a dynamic concept that varies according to the nature of the source text. In sacred and official texts, fidelity tends to prioritize semantic precision and stability, whereas in literary, poetic, and advertising discourse, fidelity is more closely linked to preserving aesthetic impact, emotional resonance, and pragmatic effect. Linguistic dynamism, therefore, appears not as a deviation from fidelity, but as one of its possible manifestations when the communicative purpose of the text so requires.

Moreover, the study highlights the central role of the translator as an active cultural mediator rather than a passive linguistic transmitter. The translator's choices reflect not only linguistic competence, but also cultural awareness, interpretive ability, and ethical responsibility toward both the source and target audiences. This reinforces the view that translation is an intellectually creative act grounded in critical judgment, rather than a mechanical process governed solely by equivalence at the lexical or syntactic level.

By integrating theoretical perspectives with applied examples, this research contributes to translation studies by offering a practical framework for evaluating translation strategies based on functional adequacy rather than rigid formal correspondence. It also provides pedagogical value by clarifying how fidelity and dynamism can be taught as complementary principles in translator training. Ultimately, this study

affirms that successful translation lies in the translator's capacity to negotiate meaning, culture, and style in a balanced and responsible manner, thereby enhancing cross-cultural communication and mutual understanding.

Conclusion

In conclusion, this research makes it clear that the issue of balancing fidelity to the text and linguistic dynamism is not merely a linguistic problem, but rather the very essence of the act of translation itself, and a mirror that embodies the cultural and cognitive awareness of the translator. Fidelity to the text is not a literal commitment as much as it is respect for the author's intention and purposes, while linguistic dynamics represents the translator's endeavor to reproduce the text in a way that is appropriate to the spirit and culture of the target language without compromising the original meaning.

It has become clear that the contemporary translator faces increasing challenges as a result of the overlap between languages and cultures, the emergence of machine translation, and the development of artificial intelligence tools, which requires him to possess a keen linguistic sense and a critical awareness that enables him to reconcile accuracy and creativity. A successful translation is not one that matches the original verbatim, nor one that exceeds its limits without restraint, but rather one that achieves functional equivalence between the two texts, preserving the meaning and breathing life into the style.

Hence, achieving this delicate balance requires researchers and translators to adopt multiple critical approaches that combine theory and practice, and to benefit from modern translation schools that view the translated text as a process of cultural and cognitive interaction rather than merely a linguistic transfer.

This study recommends the need to enhance the academic and professional training of translators in the fields of language, culture and literary criticism, and to develop their ability to think interpretively in a way that balances fidelity and freedom. It is also advisable to integrate this

topic into translation education curricula to qualify translators capable of practicing translation as an art and a cultural responsibility that contributes to building bridges of human understanding between peoples.

References

Al-Sofi, B. B. M. A., & Abouabdulqader, H. Bridging the Gap between Translation and Culture: Towards a Cultural Dimension of Translation. *International Journal of Linguistics, Literature and Culture*, 2020.

Anani, Muhammad. *al-Tarjama al-Adabiyya bayna al-Naẓariya wa-l-Tatbiq*. Egypt: Muassasat Hindawi, 2023.

Anani, Muḥammad. *Fan al-Tarjama*. Cairo: al-Sharika al-Miṣriyya al-Alamiyya lil-Nashr Longman, 5th ed., 2000.

Arus, Asiya. al-Tarjama al-Shafahiyya: min Dirasat al-Tarjama ila Dirasat al-Tarjama al-Shafahiyya. *Majallat Maalim*, Year 5, Vol. 14, no. 01, 2023.

Boase-Beier, J. Translation and Style, 2nd ed.,2020.

Darubi, Abd al-Wakil. *Tarjamat al-Qurʾan wa-Kayfa Nadu al-Arab ila al-Islam*. Ḥimṣ:Maktabat Dar al-Irshad.

Diyaf, Fatima al-Zahra. al-Bud al-Thaqafi fi al-Tarjama. Algeria: *Majallat al-Ishra*, vol. 3, no. 7, 2016.

Eugene Nida & Charles Taber. *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: Brill, 2003.

Fayiza, Bu Khalaf. Tatawwur Mafhum al-Amana fi Naẓariyyat al-Tarjama: min al-Ihtimam bi-l-Naṣṣ al-Maṣdar ila Mutalaqqi al-Naṣṣ al-Mutarjam. Algeria: *Majallat al-Lughat wa-l-Tarjama*, vol. 1, no. 1, 2020.

George Steiner. After Babel: *Aspects of Language and Translation*. Oxford University Press, 1975.

iswi, Bashir. *al-Tarjama ila al-Arabiyya*. Cairo: Dar al-Fikr al-Arabi, 1996.

Jalal, Shawqi. *al-Tarjama fi al-Alam al-Arabi: al-Waqi wa-l-Tahaddi*. Cairo: al Markaz al-Qawmi lil-Tarjama, 1st ed., 2010.

Lawrence Venuti. *The Translator's Invisibility: A History of Translation*, 1995.

Malawi, Uthman. Dinamiyyat al-Lughat: Muqaraba li-Waḍ al-Lugha al-Arabiyya fi al-Jazair. Algeria: *Majallat al-Mumarasat al-Lughawiyya*, Volume 7, Issue 4, 2016.

Mitchell, Rosemary. Translated by Fadiyya bint Abd Allah al-Shahri. *Taqaniyyat al-Tarjama*. Jeddah: Dar Madarik lil-Nashr, 1st ed., 2024.

Mona Baker. *In Other Words: A Coursebook on Translation*, 3rd ed., 2018.

Normatov, Khusan. The Ethics Of Translation: Navigating Fidelity and Cultural Adaptation. *Pedagogs International Research Journal*, 2025.

Peter Newmark. *A Textbook of Translation*. New york, london, 1988.

Tohirova, U. A. Translation Equivalence: The Key to Accurate Cross-Cultural Communication. *Ethiopian International Journal of Multidisciplinary Research*, 2024.

Yamina, az-Zawsh. al-Tarjama wa-l-Ibdaa – Tahlil Ishkaliyat al-Ibdaa al-Tarjami al-Arabi al-Muasir. Algeria: *Majallat Abaad*, vol. 2, no. 2, 2015.

Zayn al-Abidin, Bin Hudi. al-Kafaa al-Taawiliyya fi al-Tarjama bayna al-İfrat wal Tafrit. Algeria: *Majallat Ishkalat fi al-Lugha wa-l-Adab*, vol. 1, no. 1, 2021.

تقديمات مشهود محمود جِمْبَا في الأدب العربي النيجيري: دراسة في الرؤية والأسلوب[1]

Najeeb Olayinka ABBAS*

ملخص البحث

إنّ ظاهرتي التقريظ والتقديم من الظواهر الأدبية المهمة في الأدب العربي النيجيري، إذ تكشفان عن مدى التقدير والاعتراف بقيمة الأعمال الأدبية والفكرية، هذه الظاهرة متجذرة في التقاليد العربية والإسلامية التي انتقلت إلى نيجيريا عبر التعليم الإسلامي، وأصبحت جزءا من الممارسات الأدبية التي تهدف إلى توثيق وتعزيز مكانة الكتاب والمؤلفين. هذا من جانب، ومن جانب آخر إنّ شخصية مشهود جِمْبَا معروفةٌ ومتميزة في عالم الأدب ونقدِه بتصانيفه المتعددة ومؤلفاته القيّمة الشهيرة، وتتميز هذه المؤلفات بمنهجية علمية وبخصائصَ فنيةٍ، وهو الأمرُ الذي دفع معظم الباحثين الأكاديميين إلى دراسة هذه المؤلفات والاعتناء بها. وإلى جانب هذا، امتاز الأستاذ مشهود جِمْبَا بتقديمه وتقريظه للمؤلفات والكتب إلا أنّ تقريظاته وتقديماته للكتب لم تحظَ باهتمام النقاد والدارسين، لذا فإن هذه المقالة تهدف إلى عرض وتحليل هذه الظاهرة؛ لإبراز قيمتها العلمية ومكانتها الأدبية. اعتمدت المقالة على المنهج التحليلي الذي يرصد الظاهرة رصدا واضحا ثم يقف معها مُحلِّلا ومُفسِّرا. توصّلت المقالة إلى أنّ للأستاذ مشهود جِمْبَا تقديمات كثيرة للكتب والمؤلفات شعرا كانت أم نثرا، وأن هذه الظاهرة ظاهرةٌ أدبية وليست فنا من الفنون الأدبية لخُلُوّها من بعض أركان الأدب المعروفة، لكنها أقرب إلى النقد في وجهة نظر الباحث؛ لما تحتويه من ملاحظات نقدية.

الكلمات المفتاحية (الأدب العربي النيجيري، التقريظ، التقديم، الشعر، مشهود محمود جِمْبَا)

---

[1] Makale Geliş Tarihi/Received: 29.10.2025 / Makale Kabul Tarihi/Accepted: 23.12.2025

* Dr., A Lecturer of Arabic Language and Criticism at the Department of Languages (Arabic Unit) Al-Hikmah University, Ilorin Nigeria noabbass@alhikmah.edu.ng, abbasnajeeb527@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0004-6616-1285.

Mashood Mahmud Jimba'nın Nijerya Arap Edebiyatındaki Takdîmleri: Vizyon ve Üslup Üzerine Bir Çalışma

ÖZ

Bu çalışma, Nijerya Arap edebiyatında takrîz ve takdim geleneğini ele almakta; söz konusu olguların Arap-İslam kültürel mirasındaki kökenlerine ve edebî ile entelektüel katkıların tanınmasındaki işlevine odaklanmaktadır. Araştırma, çeşitli türlerdeki tasnifleri ve meşhur kıymetli eserleriyle edebiyat ve eleştiri dünyasında tanınmış, seçkin bir şahsiyet olan Moşhud Mahmud Cimbe'yi (Moshood Mahmud Jimba) merkeze almaktadır. Bu eserler, bilimsel bir metodoloji ve sanatsal özelliklerle öne çıkmaktadır; bu durum pek çok akademik araştırmacıyı bu eserleri incelemeye ve onlara ilgi göstermeye yöneltmiştir. Bunun yanı sıra Profesör Meşhud Jimba, çeşitli eser ve kitaplara yazdığı takdim ve takrizlerle de temayüz etmiştir. Ancak onun bu takriz ve takdimleri, eleştirmenlerin ve araştırmacıların yeterince ilgisini çekmemiştir.

Bu makale, söz konusu olguyu sunmayı ve analiz etmeyi; böylece onun bilimsel değerini ve edebi konumunu ön plana çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışmada, olguyu açık bir şekilde gözlemleyen, ardından analiz ve yorumlarla ele alan analitik yöntem benimsenmiştir. Araştırma sonucunda; Profesör Meşhud Jimba'nın gerek şiir gerekse nesir formunda pek çok kitap takdimi bulunduğu, bu durumun edebî bir "fenomen" olduğu ancak bilinen bazı edebi unsurları barındırmaması sebebiyle başlı başına bir "edebî sanat/tür" sayılmadığı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, içerdiği eleştirel notlar sebebiyle araştırmacıya göre bu tür, "eleştiri" (tenkit) alanına daha yakındır.

Anahtar Kelimeler: *Nijerya Arap Edebiyatı, Takrîz, Takdîm, Şiir, Moşhud Mahmud.*

Introduction of Moshood Mahmoud Jimba in Nigerian Arabic literature: a study of vision and Style

ABSTRACT

This article explores the phenomenon of praise and introductions in Nigerian Arabic Literature, emphasizing its roots in Arab-Islamic traditions and its role in recognizing literary and intellectual contributions. It focuses on Moshood Mahmoud Jimba, a prominent figure known for his scholarly and critical introductions to literary works. Despite their significance, his contributions have received little academic attention. The study analyzes the literary and critical value of his introduction, concluding that while they may not constitute a literary art, they reflect a critical approach with substantial scholarly merit. By adopting an analytical approach, the article explores the critical significance of Jimba's introductions, arguing that they represent a unique form of literary commentary. Although they may not fulfill all the formal elements of literary art, they are closer to literary criticism in nature, containing insightful evaluations and enhancing the understanding of the texts they accompany.

Keywords: *Nigerian Arabic literature, praise, introduction, poetry, Moshood Mahmoud Jimba.*

المقدمة

التقديم هو مقدِّمةٌ تُكتَب لكتابٍ ما؛ بهدف التعريفِ بمضمونه وأهميّته، ويقوم بها عادةً شخصيةٌ علمية أو أدبية ذات خبرة في المجال. ويختلف التقديم عن التقريظ في أنّه لا يقتصر على المدح فقط، بل قد يتضمّن تحليلا ونقدا موضوعيا لمحتوى الكتاب. ارتبطت هذه الظاهرة بانتشار اللغة العربية والثقافة الإسلامية في نيجيريا، حيث أدى العلماء والشعراء دورا محوريّا في تعزيز الأدب العربي وترسيخه وسيلةً للتواصل الفكري والثقافي.

يعود ظهورُ التقديم والتقريظ إلى التقاليد الأدبية الإسلامية التي تُعنى بتقدير الجهود العلمية والأدبية، سواء عبر مقدّمات الكتب أو من خلال القصائد التي تمتدح مؤلفاتٍ أو شخصياتٍ أدبيةً بارزة، وقد شهدت نيجيريا باعتبارها واحدة من أهمّ المراكز العلمية في غرب إفريقيا، تطورا ملحوظا في هذا الجانب. ويُعتبر التقديم ظاهرة أدبية قديمة عند الكتّاب والعلماء، إذ زاولَها كثيرٌ منهم من غير مجاملةٍ أو مبالغةٍ في الإطراء. وبدأت هذه الظاهرة تنتشر وتزداد حتى صارت مطلبا عند كثيرٍ من المؤلفين، يطلبونها من أعلامهم ومفكّريهم. وقد برز الكاتب مشهود محمود جِمْبَا بشخصيته المتميزة في كتابة التقديمات للأعمال الإبداعية وغيرها من شعر ورواية ومسرحية وكتب لكونه خفيفَ الظِلّ، لطيفَ الرُّوح، ليّنَ الجانب، مما دفع المبدعين والكتّاب أمثاله إلى السعي للظفَر بتقديمه أو تقريظه.

وسيناقش الباحث هذه النقاط من خلال المحاور الآتية: تعريف التقديم والتقريظ، فنّ التقديم والتقريظ في الأدب العربي، نبذة عن حياة مشهود محمود محمد جِمْبَا، ظاهرة التقديم لدى مشهود محمود محمد جِمْبَا ثم الخاتمة.

مشكلة البحث

شهد الأدب العربي في نيجيريا تطوّرا ملحوظا، لا سيما في ما يتعلّق بالبنية النصّيّة وأساليب التعبير، ومنها ما يُعرف بـ"التقديمات" التي تُكتب عن كتاب/مؤلّف معيّن. وتعدّ تقديمات الأديب مشهود محمود جِمْبَا مظهرا بارزا في هذا السياق، حيث تتجاوز الوظيفة التعريفية التقليدية لتتضمن رؤىً فكرية وتأملات ذاتية، ومواقف نقدية من التجربة الأدبية والثقافية. ومن هنا تتمثل مشكلة هذه المقالة في التساؤل عن طبيعة هذه التقديمات عند مشهود جِمْبَا، وما تحمله من رؤية فكرية وخصائص أسلوبية.

أسئلة البحث

1- ما الخصائص الأسلوبية التي تميّز تقديمات مشهود محمود جِمْبَا في أعماله الأدبية؟

2- ما الرؤية الفكرية والثقافية التي يعبّر عنها مشهود جِمْبَا من خلال تقديماته؟

3- كيف تسهم تقديمات جِمْبَا في توجيه القارئ إلى فهم معيّن للنصوص المؤلفة؟

4- إلى أي مدى تمثّل تقديمات مشهود جِمْبَا جزءا من مشروعه الأدبي والثقافي في سياق الأدب العربي؟

أهداف البحث

1- تحليل الخصائص الأسلوبية التي تميز تقديمات مشهود جِمْبَا.

2- الكشف عن الرؤية الفكرية والثقافية التي تحويهابعض تقديماته.

3- تحديد الوظائف النصّيّة للتقديمات ودورها في فهم النصوص الأدبية.

4- إثراء الدراسات النقدية حول الأدب العربي النيجيري من خلال تسليط الضوء على عنصر أدبي لم يُدرس بعمق.

منهج البحث

يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لتحليل النصوص التقديمية من حيث البنية، واللغة، والأسلوب والمضمون، واستجلاء الأبعاد الفكرية والثقافية الكامنة في نصِّ التقديم المختار.

1. تعريف التقديم والتقريظ

مفهوم التقديم: التقديم خلاف التأخير، ومقدمة الشيء (بفتح الدال وكسرها) أوَّلُه، وصدرُه. وهو أيضا يَعني التعريف، فتقديمُ الضيوف: التعريفُ بهم. وتقديمُ الدليل: عَرْضُه. ومقدّمةُ الكتاب: الصفحاتُ الأولى القليلة التي تشرح مضمون الكتاب وموضوعه. وتُعرِّف به.[2] ومعظمُ كُتّاب المقدِّماتِ لكتب الآخَرين ينتهجون في الغالب هذا النهجَ من تعريف الكتاب الذي يقدّمون له، والتعريف بمؤلِّف الكتاب. وقد يقتصر بعضُهم على واحدةٍ منهما.

من هنا، فإنه يمكن إطلاق كلمة "المقدِّمة" بالكسر على تصدير المؤلِّف نفسِه لكتابِه والتعريفِ به، وكلمةُ (المقدَّمة) تُطلَق على مَنْ يُصَدِّرُ الكتابَ ويُعرِّفُ به، من غير المؤلف. ومَنْ يكتب التقديمَ يسمَّى مُقدِّماً، كأي شخص يُقدِّمُ شيئا.

[2] أبو المكارم، أديب عبد القادر. "*ظاهرة التقريظ والتقديم في الأدب العربي: الشيخ الصفار نموذجا*"، مكتبة مؤمن قريش، ط1، 1436هـ/2015م

أمّا التقريظُ فهو كما وردَ في لسان العرب "مدحُ الإنسانِ وهو حَيٌّ، والتأبينُ مَدْحُه ميتا". وقرّظ الرجلَ تقريظا: مدَحَهُ وأثنى عليه. مأخوذٌ من تقريظ الأديمِ يُبالِغُ في دِباغِه بالقرظ، وهما يتقارظان الثناءَ.[3] والتقريظ والتقريض بمعنىً واحدٍ، من قوله: فلانٌ يُقرّظ صاحبَهُ تقريظا، بالظاء والضاد جميعا، عن أبي زيد "إذا مدحه بباطل أو حق".[4] ولعلّ مَنْ كتبَها بالضاد (التقريض) يقصد المدحَ الشعري، فالشعرُ هو التقريض، وقيل: التَقارُظُ في المدح والخير خاصة، والتَّقَارُضُ في الخير والشر.[5]

ومن خلال هذه التعريفات للفظ "التقريظ" ندرك أنّ التقريظ هو مدحُ الكتابِ والكاتب أو تقريضُهما، ولا يُستخدَم أبدا للذمّ، حتى وإنْ وُجِدَ في الكتاب نوعٌ من النقد أو ذِكْرٌ لبعض المثالبِ فهذا لا يعني الذمَّ. وإذا كتبنا المفردة بالوجهين أدّت المعنى نفسَه، لكنّ المشهور هو كتابتُها بالظاء. ودَورانُ لفظ "التقريظ" في فَلكِ المدح والثناء لا يجعله مقصورا على مدح الشخص، وإنّما يتعدّاه إلى المؤلفات والنصوص الأدبية، قال صاحبُ المعجم المفصَّل في الأدب: "التقريظ، سَبْغُ الثناءِ على عملٍ أدبي أو غير أدبي، أو مدحُ الشخصِ على ما قام به أمام حشدٍ من الحضور".[6] أمّا تعريف "تقريظ الكتاب" عندَه فهو "كتابةُ جُملةِ سطورٍ في مطلع الكتاب أو في خاتمته تشمل الثناءَ على مضمون الكتاب، وأهميتَه، والدوافعَ إلى طبعِه أو تأليفه.[7]

---

[3] ابن منظور، محمد بن مكرم. *لسان العرب*، باب ق ر ظ، بيروت:دار الجيل ودار لسان العرب، 1408هـ، ج5، ص64

[4] *المرجع نفسه*، ص 65/5

[5] *المرجع نفسه*، ص 65/5

[6] التونجي، محمد، *المعجم المفصّل في الأدب*، بيروت: دار الكتب العلمية، ط2، 1999م، ص273

[7] *المرجع نفسه*، ص273 انظر أيضا *معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب*، لمجدي وهبه وكامل المهندس، مكتبة لبنان، ط2، 1984م، ص116

1.1. الفرق بين التقديم والتقريظ

إنّه لحَرِيٌّ بالمقالة أن تُبيّن الفرق بين التقديم والتقريظ، إذ كانت بينهما وشائجُ وصِلاتٌ، أي مواضعُ اتفاقٍ واختلاف.

التقريظ أو التقريض للكتاب أو الكاتب يعني المدحَ والثناء. هذا هو المألوف في الكتب القديمة بالذات، فهي تركز على مسألة مدح المؤلَّف والمؤلِّف، وكذلك فيما يكون شعرا. فالتقريظ إذا، هو عبارةٌ عن قصائدِ مدحٍ (نثر أو شعر) يتغنى فيها المقرّظ بالكتاب والكاتب، لإظهار مكانتهما في الساحة العلمية والفكرية والأدبية. في حين يرى بعض النقاد أنّ التقديم هو "تطوير لمنهجية التقريظ، ومرحلةٌ متقدِّمةٌ عليه، جاءت لإضفاء ما هو أكثر من إفادة المدح، وفيه يتمّ إعطاءُ فكرةٍ ورؤية عن موضوع الكتاب، قد تكون مُتَمِّمةً لما جاء به المؤلف، وهي لا تخلو بطبيعة الحال من الإشادة بالكتاب ومحتواه والكاتبِ ومنهجيته.[8]

ومن هذا المنطلق، نفهم أنّ التقريظ والتقديم يتفقان في دائرة المدح والثناءِ والإشارة إلى بعض المحتوى، ويخالف التقريظُ التقديمَ في المبالغة في المدح والثناء، كما يخالف التقديمُ التقريظَ في كونه قد يطول أحيانا ليصبحَ دراسةً، ويَعرض لمحتوى الكتابِ ومنهجيته بشيءٍ من التفصيل.

[8] أبو المكارم، أديب عبد القادر، *المرجع السابق*، ص14

يكون التقريظ في الغالب قصيرا في الكتابة، ويلتزم القافيةَ إذا كان شعرا. أمّا التقديم فيمثّل رؤيةً وفكرة حول الكتاب، أو دراسة مستقلة بحدّ ذاتها، كما في بعض النماذج التي ينتهجها بعض المقدِّمين، والتي تصلح لأن تكونَ كتابا مستقلا.[9]

2. فنّ التقديم والقريظ في الأدب العربي

التقديم والتقريظ –كما أشرنا إليهما – ليسَا من الفنون الأدبية المعروفة مثل الشعر والنثر بأنواعهما، لكنْ من وجهة نظر هذه المقالة هما ظاهرتان أدبيّتان. وأمّا التقديم فهو أقربُ إلى النقد لما يحويه من ملاحظات نقدية تُبرز الجوانب التي تحتاج إلى تحسين، وتمثيله رؤيةً وفكرة حول المؤلِّف والمؤلَّف بشكل علمي مع بيان مكانة الكتاب والكاتب.

قال بعضُ النقّاد:

"التقديمُ ليس عملا تقليديا يقوم به الكاتب مجاملةً أو تحقيقا لرغبة المؤلف أو الناشر أو إرضائه، إنّه شهادة وتزكية، ولهما أحكامهما وآدابهما ومسؤوليتهما، وقد يتحول من شهادة بالحقّ وتقييم الكتاب تقييما علميا، وبيان مكانته في ما كتب وألّف في موضوعه، ومدى مجهود المؤلف في إخراج هذا الكتاب وبخاصة في عمله التأليفي أو التحقيقي إلى سمسرة تجارية، أو قصيدة مدح وإطراء من شاعر من شعراء المدح، فيفقد قيمته العلمية والأدبية ويتجرّد من الحياة والروح."[10]

التقريظ هو المدح والثناء كما تشير له معاجم اللغة فيما سبق ذكره، ولذا قد يأتي شعرا أو نثرا أو يزاوَج بينهما، لكنّ السؤال هنا في أيّ نوع كانت البداية؟ في رأي بعض

[9] *المرجع نفسه*، ص16

[10] الندوي، سيد أحمد زكريا، *مقدّمات الإمام أبي الحسن الندوي*، دمشق: دار ابن كثير، ط1، 2010، ص40

النقاد، أنه أي (التقريظ) بدأ شعرا، ويستند إلى أمرين: الأول أنّ اللفظة اللغوية المستعملة لهذا الفنّ هي "التقريض"، وهي مأخوذة من "القريض"، أي: الشعر، والثاني أنّ أقدم التقاريظ التي وجدها الباحثون خلال بحثهم عبر المخطوطات القديمة الموجودة على مواقع الإنترنت، وفي كتب الببليوغرافيا، والكتب القديمة المطبوعة حديثا، كلّ تقاريظها كانت شعرا.[11]

وهذا الرأي مرفوض، أمّا قوله بأنّ لفظ "التقريض" مستعمَلٌ لهذا الفن فنعم، ولكن اللفظ المستعمل أكثر هو "التقريظ"، وأمّا أنّ أقدَمَ التقاريظ التي وجدها الباحثون كانت شعرا فليس معناه أنه لم توجد تقريظاتٌ نثرية قبل ذلك.

لا يستطيع أحدٌ الجزمَ بسنة ظهورِ ظاهرة التقديم والتقريظ، كما لا يستطيع أحد أن يجزم بكيفية البداية، وإنما هو مقيَّدٌ بوجودهما وبأسبقية التقريظ على التقديم، فإذا وجدناهما في فترة معيّنة، فإنّ ذلك يشير إلى أنّ ظهورَهما مرتبط بتلك الفترة، وإذا ما عثرنا على تقاريظ أو تقديماتٍ أخرى تعود إلى زمنٍ أقدمَ من الأول، فإنّ ذلك يجعلنا نعيد النظر في فكرة ظهورها.

قال أديب عبد القادر: "لكننا نميل إلى ظهوره في القرن الرابعِ الهجري، حيث كانت فيه أقدمُ التقاريظ التي وجدناها، ولم نجد فيما سبق من القرون أيَّ تقريظ".[12] وقال آخر: "يُرفَض هذا الرأيُ لأنّ وجود الإبداع والجَمال يستلزم المدح والثناء، والجمالُ والإبداع موجودان من قديم، حتى قبل التأليفِ والتدوين الذي بدأ في القرن الثاني الهجري، ثم إنه لا

---

[11] أبو خشبة، هشام علي فتح الله، *فنّ التقريظ في الأدب العربي- دراسة في كتاب المحبي "خلاصة الأثر"*، العدد 26، 2022م، ص11

[12] أبو المكارم، أديب عبد القادر، *المرجع السابق*، ص16

يعني عدمُ عثورِ الشخص على تقاريظَ قبل القرن الرابع الهجري عدمَ وجودِها، وإنّما الخللُ في الاستقراء الناقص للنصوص، وقد وُجِدت تقاريظ في القرن الثاني الهجري، أي مع بدايات التأليف والتدوين".[13]

فالباحث مع القول الثاني بأنّ التقريظ بدأ في القرن الثاني الهجري للعثور على التقاريظ التي كُتبت قبلَ القرنِ الرابع الهجري، مثل كتاب "الرسالة" للإمام الشافعيّ، فهي تُعدّ من أوائل المصنفات التي خَطَّتْها أيدي العلماء، كتبَها الشافعيُّ في أواخرِ القرن الثاني الهجري، وقد أثنى عليها علماءُ عصره وبعد عصرِه ثناءً كبيرا. من ذلك ما قاله عبد الرحمن بن مهدي حين قرأها: "ما ظننتُ أن يكون في هذه الأمة اليوم مثل هذا الرجل، أو أنّالله عزّ وجلّ – خلق مثل هذا الرجل".[14] وقال أيضا: "هذا كلام رجل مُفهِّم".[15] وممّن أثنى على "الرسالة" المزني صاحب الشافعي بقوله: "أنا أنظر في كتاب "الرسالة" منذ خمسين سنة، ما أعلم أنّي نظرتُ فيه مرةً إلا وأنا أستفيد شيئا لم أكن عَرفته".[16]

هكذا كانت حال "التقريظ" ولم تتوقف بعد "الرسالة" بل ازدادتْ حركتُه وكثُرتْ حتى وصلنا إلى القرن الرابع الهجري، فوجدنا مصنَّفاتٍ كاملةً في التقريظ، منها تقريظُ الشيخ التنوخي وهو من شعراء البصرة، لكتابٍ وصل إليه من صديق يقول فيه:

وافى كتابُكَ مثلما *** وافى لمفقودٍ بَشيرُ

---

[13] أبو خشبة، هشام علي فتح الله، المرجع السابق، ص11

[14] البيهقي، أبو بكر أحمد الحسين. *مناقب الشافعي، تحقيق: السيد أحمد صقر*، القاهرة: مكتبة دار التراث، ط1، 1970م، 232

[15] *المرجع نفسه*، ص 232/1

[16] السبكي، تاج الدين. *طبقات الشافعية الكبرى*، تحقيق: عبد الفتاح محمد الحلوي ومحمود محمد الطناحي، 1964م، ص99

وكأنّه الإقبالُ جا *** ء أو الشفاءُ أو النُّثور[17]

ومنه تقريظُه لقصيدة أعجبته:

وقصيدةٍ ألفاظُها *** في النظم كالدُّرّ النثير

جاءت إليَّ كأنّها الـ *** توفيقُ في كلّ الأمور[18]

وابنُ فارس عالمٌ لغويٌّ كبير، وله مصنفات كثيرة، ومنها "مُجمَل اللغة"، ويقرظه بنفسه في أشعاره، منها:

وفائضُ المالِ يُغنينا بحاضره *** فنكتفي من ثقيل الدَّينِ بالعين

والمجمَلُ المجتبى تغني فوائده *** حفاظه عن كتاب الجيمِ والعين.[19]

يقول شوقي ضيف راصدا شيئا من هذا التقارض في القرن الثامن الهجري في مصر: "وتكثر في الرسائل الشخصية حينئذٍ تقريظاتُ الأدباء والشعراء، ولعلَّ شاعرا لم يكثر تقريظ شعره ومصنفاته كما قُرّظ ابن نَباتَة، ومرَّ في ترجمته أنّ له كتابا سمّاه "سجع المطوّق" ترجم فيه لكلّ من قرّظوا كتابه "مجمع الفوائد".[20] وفي القرن التاسع الهجري سيلٌ جارفٌ من التقريظات والمقرّظين، مثل تقريظاتٍ على كتاب "الردّ الوافر" لابن ناصر الدين

---

[17] نهلة، محمد حسن عبد الصمد. *الشعر في البصرة خلال القرن الرابع الهجري*. دار الحكمة: وزارة التعليم العالي وبيت العلم، 1991م.. ص89

[18] *المرجع نفسه* ص92

[19] ياقوت الحموي، *معجم الأدباء*، تحقيق: الدكتور إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1993م، ص410

[20] شوقي ضيف، تاريخ الأدب العربي، *عصر الدول والإمارات (مصر)*، بيروت: دار المعارف، ط2، ص427

الدمشقي، وتأمّلْ صنيعَ البِقاعيّ في كتابه "مصاعدُ النظر للإشراف على مقاصدِ السور"، كيف أثنى على كتابه في مقدّمته ثناءً كبيرا، وشنّع على مُنتقديه تشنيعا عظيما.[21]

ما زالت حركة التقديم والتقريظ تزداد وتتطور كلَّ حين حتى اشتعلتْ جذوتها في العصر الحديث مع ظهور الطباعةِ الحديثة، فما من كتابٍ يُطبَع إلا وتجد معه تقريظا أو تقديما. وأثبتَ لنا التاريخ أنّ في مجلة المنار – مثلا – التي كانت تصدر شهريا نجد في نهاية كلِّ عددٍ تقريظَ المطبوعات الحديثة".[22]

أمّا التقديم والتقريظ في الأدب العربي النيجيري فإننا نجد نخبةً من العلماء في أواخر القرن العشرين الذين اشتُهروا بكتابة التقاريظ أو التقديمات بعضهم لبعضٍ، خاصة في الأوساط الصوفية والعلمية، لكنّ جُلَّ هؤلاء المقدّمين أكاديميون، إذ كانت من صفات المقدِّم أو المقرّظ أن يكون متضلّعا في العلم، أو متمتّعا بمكانة مرموقة في الوسط الثقافي، مما يمنح العمل تقديرا إضافيا ويزيد من قيمته لدى القرّاء.فما من مؤلفٍ من المؤلفين اليوم إلا ويهفو قلبُه إلى مَنْ يقدّم لكتابه الجديد ليظفرَ بالتقييم مع إضافةِ آرائهِ فيه.

إنّ بداية هذه الظاهرة في الأدب العربي النيجيري مجهولةٌ، أمّا من حيث الكيفية فلا غبارَ عليها أنها بدأت بالتقريظ، أي: تقريظِ العلماء للكتب والكتّاب، فعلى سبيل المثال نجد في تراث الشيخ عثمان بن فودى وأتباعِه العديد من التقاريظ التي كُتبت لتمجيد الكتبِ الفقهية والصوفية التي ألّفُوها، إذ كانوا يُثنون على جهودهم في نشر العلم الشرعي.

---

[21] أبو المكارم، أديب عبد القادر، *المرجع السابق*، ص14

[22] *المرجع نفسه*، ص15

تَذكرُ هذه المقالة – على سبيل العرض لا الحصر – العلماءَ النيجيريين الذين عثرَتْ على تقديماتهم وتقريظاتهم، منهم الأستاذ الدكتور زكريا إدريس أوبو حسين، تقديمه لكتاب "المحادثة والتعبير لطلاب اللغة العربية في نيجيريا" للمؤلف الدكتور صالح جمعة ألاشو، ومنهم الأستاذ الدكتور أحمد شيخ عبد السلام تقريظه لهذا الكتاب. وتقديم الدكتور مرتضى عبد السلام الحقيقي لمسرحية "المجاعة" للكاتب عبد الغني أديبايو ألبي، وتقديم الدكتور لقمان ألاويي لكتاب "الأساطير اليورباوية" لأحمد أبي بكر عبد الله، وتقديم الأستاذ الدكتور صالح جمعة ألاشو لكتاب "العلامة الأدبي: الشيخ محمد كمال الدين الأدبي" لخريجي المعاهد الأدبية، وتقريظه لكتاب "نفحات من حياة بلبل إلورن الصدّاح الشيخ عبد الرحمن بن صلاح الدين"، وتقديم الدكتورة حسنة فنوملايو أبو بكر حامد لكتاب "المرأة في الأدب العربي في نيجيريا قضايا–مشاعر–وتحليل" للأستاذ الدكتور عبد الرزاق محمد كاتبي، وتقديمات مشهود محمود جِمْبَا التي ستتحدث عنها هذه المقالة في بابها المستقلّ.

وهذا إنّما يدلّ على النُّضج الفكري، والنموّ الثقافي لدى المستعربين النيجيريين. فما زالت هذه الظاهرةُ مستمرةً إلى الوقت الحاضر، إذ إنّ الكتّاب ما يزالون يطلبون مَنْ يُنوّه بشأن كتبهم وإبرازِ وقيمتِها، والإشادة ببراعة المؤلِّف ومَلَكتِه العلمية.

يتميّز تقديم العلماء النيجيريين بالخصائص الآتية:

1– التعريف بالمؤلِّف وأسلوبه، تتناول تقديمات العلماء النيجيريين نبذةً عن المؤلف ومسيرته العلمية، وأهمّ أعماله السابقة. 2– إيضاح أهمية الكتاب، إذ يشرح المقدّم كيف يُسهم الكتاب في إثراء المعرفة، ويحدد الجمهور المستهدَف. 3– نقد موضوعي وتحليلي، ومع أنّ التقديم يميل إلى الإيجابية، فهوه قد يحتوي على ملاحظاتٍ نقدية تُبرز الجوانب التي

تحتاج إلى تحسين. 4- تقديم سياق عامّ للكتاب، يساعد القارئ على فهم الخلفية الفكرية التي كُتِب فيها العملُ، سواء كانت دينية أو أدبية أو علمية.

1.2 نبذة عن حياة الكاتب مشهود محمود محمد جِمْبَا

ولد مشهود محمود محمد جِمْبَا بمدينة إلورن- نيجيريا عام 1963م. درس بمعهد العلوم العربية للجماعة الأدبية بإلورن ثم بمعهد إلورن الديني الأزهري، ثم بمعهد البعوث الإسلامية بالقاهرة. حصل على الليسانس في اللغة العربية من جامعة الأزهر بالقاهرة عام 1987م، وعلى الماجستير من جامعة إلورن 1995م، والدكتوراه من الجامعة نفسها عام 2006م. عمل محاضرا في كلية الدراسات العربية والشريعة الإسلامية بإلورن بين 1993-2006م حيث كان رئيسا لقسم اللغة العربية، فعميدا لشؤون الطلاب، فعميدا لمعهد اللغات. ثم عمل بجامعة ولاية كوغي بين 2006-2012م حيث كان رئيسا لقسم الدراسات العربية والإسلامية، ويعمل حاليا محاضرا بجامعة ولاية كوارا، مليتي نيجيريا. حيث قد كان رئيسا لقسم اللغات، وعميدا لشؤون الطلاب، ومديرا لمركز المخطوطات والثقافة الإلورية بالجامعة نفسها. وهو حاليا نائب رئيس الجامعة الإداري. عمل أستاذا زائرا بجامعة أدو أيكِت (فرع كلية التربية بإلورن)، ثم بجامعة ولاية نصراوا بمدينة كيفي. وعمل مُمتحِنا خارجيا لعدد من الجامعات. وكان رئيسَ تحرير لعدد من المجلات الأكاديمية المحكّمة منها مجلة الجمعية الأكاديمية للغة العربية وآدابها في نيجيريا ASALLIN، ومجلة كلية الآداب بجامعة ولاية كوارا، ومستشارا لعدد من المجلات العلمية في نيجيريا وخارجها، ورئيس الرابطة العالمية لخريجي الأزهر، فرع ولاية كوارا بنيجيريا، وعضو اللجنة التنفيذية لهيئة Research Africa بالولايات المتحدة الأمريكية. شارك في عدد من المؤتمرات العلمية في نيجيريا،

والسودان، وليبيا، ومصر، والجزائر، ومالي، والولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة. له نحو خمسين منشورا من المقالات والكتب العلمية في شتى المجالات من أدب ونقد وصوتيات وترجمة، ورحلات.[23]

2.2. ظاهرة "التقديم" لدى مشهود محمود جِمْبَا

يعتبر مشهود محمود جِمْبَا مقدّما كبيرا ومقرّظا مُفلقا مع كونه أديبا ناقدا ومترجما بارعا. وإنّ تقديماته عبارة عن تقييم الكتب وإبداء آرائه وأفكاره فيها؛ لأنّ فنّ التقديم عملٌ يستدعي عمق الفكر ونُضج العقل وفصاحة اللغة.ولقد كتب ما يربو على أربعين تقديما لنظرائه من المبدعين والمفكّرين، وهو كاتب مفلق وناقد منصف، وإبداعي حصيف. ومن هذا المنطلق، يعرض الباحث عرضا جزئيا وجيزا من تقديماته لطولها وكثرتها، أمّا نَصُّ "التقديم" الذي سيختاره الكاتب للتحليل والدراسة فهو تقديمه لكتاب "**الشعر السياسي في رياض ألبي: دراسة أدبية تحليلية**" للمؤلف مرتضى بن عبد السلام الحقيقي، لنتعرّف أساليبَه وأفكاره والقيمَ الفنية فيه.

وفيما يأتي نخبة من تقديماته للكتب على سبيل العرض لا الحصر:

1- تقديمه لكتاب "**مجدّد العصر الشيخ محمد كمال الدين الأدبي وأخلاقه النبوية**" للشيخ سليمان عبد الرحيم أَيِغَوْرَوْ. منه قوله:

---

[23] جمبا، مشهود محمود محمد، *أغراض الشعر العربي في نيجيريا بين التقليد والتجديد*، في سلسلة إنتاج المستعربين الأفارقة: الشعر العربي المعاصر في نيجيريا قضايا واتجاهات، إصدار المركز النيجيري للبحوث العربية، القاهرة: دار الفكر العربي، 2017م، ص87-88

"فإنّ التجديد ظاهرة طبيعية وقانون من قوانين الكون والحياة، وسوف يستمرّ ويدوم دوام الزمان. ثم إنّه ظاهرة نسبية يسهم فيها الأفراد والفئات بدرجات متفاوتة، فهو لم يكن ولن يكون حكرا على بشر مهما أوتي من علم وذكاء وحكمة، ولا على قوم مهما بلغ شأوهم من سلطان، بل ولا على زمن مهما كثر فيه المجدِّدون"....

2- ومنها تقديمه لكتاب "**أضواء على حياة الشيخ عبد الرحيم أمين الله الأدبي**" للمؤلف صالح جمعة أَلَاشَوْ. وإنّ الكتاب كتابٌ تاريخيٌّ درس فيه المؤلف حياة المرحوم الشيخ عبد الرحيم أمين الله (الواعظ العالمي) وإنجازاته التعليمية وعبقريته الدعوية بشكل شامل جامع.

3- ومن تقديماته للكتب تقديمه لكتاب "**المخطوطات العربية الإلورية: تاريخ وثقافة وفنّ**" للدكتور أحمد أبي بكر عبد الله، هو أول كتاب نوَّه بذكر بيوت المخطوطات في مدينة إلورن، ألّف الكتاب عام 2012م، أمّا تقديم جِمْبَا للكتاب ففيه ظاهرةٌ تاريخية ونقدية.

4- ومنها تقديمه لكتاب "**الشعر السياسي في رياض ألبي: دراسة أدبية تحليلية**" للمؤلف مرتضى بن عبد السلام الحقيقي:

3.2. عرضُ نَصِّ التقديم لكتاب "الشعر السياسي في رياض ألبي" ودراسته:

"... فقد غدا شعر الدكتور عيسى ألبي أبوبكر موضوع اهتمام كبير لكثير من الباحثين داخل نيجيريا وخارجها، يعكفون عليه لدراسته إمّا بدافع من محضِ إعجاب، أو للحصول على درجة علمية، أو لكسب نقاط الترقية، فأصبح شعره ما يقال فيه قول الشاعر:

وكم على الأرض من رَطْبٍ ويابِسةٍ *** فليس يُرجَمُ إلا ما له ثَمَرُ

وفي السماء نجومٌ لا عِدادَ لها *** وليس يُخسَفُ إلا الشمسُ والقَمرُ

وشعرُه حقا بحرٌ لُجّيّ ذو قاع عميق، يغوص فيه الغواصون الماهرون ويخرجون بشتى أنواع اللآلئ والأصداف، في حين يرتع على الضفتين قِصارُ الباع في حقل البحث يجمعون ما يتساقط من الغواصين.

والبحث العلمي في حقيقته، مجال يتطلب عُمقَ فِكرٍ ورويّته، وفطنةً عالية وذكاءً مُفرطا، وهو مادة تتكون من مقدّمة وصُلبٍ ونتيجة، وكلٌّ من هذه الجوانب يتطلب تفهُّما وملاحظة، وتريُّثا ودُربة. بَيْدَ أنّ البحث قد أصبح اليوم – وللأسف الشديد – سوقا يَعرضُ فيها كلُّ مَنْ هَبَّ ودَبَّ بضاعته، وهو يبرر صنيعه بالمثَلِ السائر "من خاف السقوطَ لا يقوم أبدا".

لقد تسرّع بعضُ الشباب ممّن لم يتزوّدوا بمؤونة البحث الكافية، فظنّوه ألعوبةَ طفل، وخاضوا مَعمعتَهُ من دون إعدادٍ كافٍ وتمرُّنٍ شاف، فخانتهم آمالهم وطموحاتهم، فأخرجوا لنا بحوثا هشّة غثّة خالفت جميع أسبابِ النجاح، إضافة إلى مخالفة القواعد التي وضعها المتخصصون في حقل البحث قديما وحديثا، فإنّك تقرأ بعض البحوث فتخشى أن تتردى في هوة من الهفوات اللغوية التي يمتلئ بها، في حين تقرأ بعضها ولا تدري أَ عربية تقرأ أم أعجمية، فإنْ تعجبْ فعجب أنّ كثيرا من هذه البحوث قد مرّت بأقلام كبار الأساتذة – في بعض الجامعات – الذين "قوَّمُوها" أو ادَّعَوا تقويمها.

والمشكلاتُ التي تواجه الشباب الباحثين اليوم جِدُّ كثيرة، ولعلّ أكبرَها تمسَّ اختيار الموضوع، بأن يكون مثلا غير صالح للبحث، أو يجلّ عن طاقة الباحث، أو أنّه قد

قُتِل بحثا إلخ. ومن المشكلات أيضا افتقارُ الباحث إلى اللغة والتعبير المناسبَين، وغير ذلك مما ينبغي أن يتسلّح به الباحث قبل الإقبال على البحث العلمي، وهذه النواحي كلّها من مواطن قوة الباحث مرتضى بن عبد السلام الحقيقي الذي أظهر براعةً منقطعة النظير في صياغة البحث الذي بين أيدينا.

ينتسب هذا البحث "الشعر السياسي في رياض ألبي" بكلّ حق إلى صفوة البحوث الجامعية القليلة التي حظيت بسداد قلم كاتبها وعمق فكره، وبعناية المشرف عليها وحسن توجيهه، وإعجاب الممتحن الخارجي وجميل تقويمه. إنّه بحث مُطَّرد السياق والقياس، استنفد فيه كاتبُه وُسعَه حتى غدا خيرَ نموذج للبحث الممتاز منهجا وأسلوبا ونتيجة. ونستدلّ على كلّ ذلك بجملة من الأدلّة نذكر منها ما يلي:

أولا: لم يكن الباحث مفرط الطموح في اختيار موضوع بحثه فيكلف نفسه ما لا طاقة لها به، بل حصر نفسه في غرضٍ واحد هو "الشعر السياسي"، وفي ديوان واحد فقط هو "الرياض"، بل وفي ثماني قصائد لا غير، وقد منح هذا الحصرُ الباحثَ فرصةَ التعمُّق والتدقيق، على النحو الذي سنجد في البحث.

ثانيا: أنّ الباحث اختار شعرَ السياسة في ديوان الرياض، والسياسةُ مَركبٌ وَعْرٌ يعزف الشعراء عن القول فيها، وبالتالي يَندر التفاتُ الباحثين إليها. لقد عالج الباحث هذا الموضوع معالجةً توحي بأنه جِدُّ فاهمٍ لسياسة هذه البلاد، وهي سياسة ليس كمثلها سياسة، كما توحي بأنه فهم الشاعر وسيكولوجيته، ممّا مكّنه من تحليل أشعارِه تحليلا عجيبا. لقد أحسنَ الباحث إلى البحث العلمي أولا باختيار موضوع دسم طريف، لا موضوعٍ قديمٍ قد قُتِلَ بحثا، وأحسنَ إليه أخيرا ببراعة معالجته للموضوع.

ثالثا: أنّ الباحث بلغ الذروة في لغته وأسلوبه، فلغتُه عربيةٌ فصيحة سلسة لا تشوبها شائبةُ العُجْمَة، وأسلوبه أدبيٌّ راقٍ رائع، وفِكْرُه جَزْلٌ سديد لا تكاد تجد فيه فيالة، فكر عميق يوحي إلينا وكأن عجوزا محنّكا بتجارب الدنيا يمليه عليه، فكلّ نقطة، بل وكلّ سطر في الكتاب يستوقفك للتأمل، حتى إذا انتهيت من قراءته قلت: يا سبحان الله! أ هذا لأديبٍ عربي عملاق أم لأعجمي يدعى "حقيقي".

وليس هذا بدعةً في أعمال الباحث مرتضى، بل ذلك صنيعُه في كلّ أعماله، فأتذكر أنّ الأستاذ الدكتور شيخ أحمد عبد السلام (وهو لغويٌّ دوليّ عملاق) قال في تقديمه لقصة "رحلة الزهراء" من أعمال الحقيقي ما نَصُّه: "فباستثناء الدِّراية السابقة لدى بعض قراء هذه القصة بالخلفية اللغوية للكاتب وببعض المعالم والأحداث في القصة لما ترددوا في القَبول بأن القصة من صنيع ناطقٍ أصليّ بالعربية، مثاليّ في الاتصال بها". فتلك من نعم الله التي أنعم بها على أخينا الكاتب النحرير الدكتور مرتضى بن عبد السلام الحقيقي، الذي أرى أن أعماله الغزيرة (دراسة ورواية وشعرا) ليست أقلَّ جدارةً بالبحث من الشعر الذي هو بصدد دراستِه.

وخوفا من الإطالة، سأطلق سراح القارئ العزيز لعلَّه يتذوّق في هذا الكتاب ما تذوّقته، إذ بالمذاق تعرف جودة الحلوى".[24]

3. دراسة النص

إذا أمعنا النظرَ في هذا التقديم، نجد الخصائصَ الفنية التي ذكرناها لفنّ التقديم لدى علماء نيجيريا، ومن هذا المنطلق، سندرس هذه الظاهرة على الأسس الآتية:

[24] انظر تقديم مشهود محمود محمد جمبا في كتاب *"الشعر السياسي في رياض ألبي: دراسة أدبية تحليلية"*، ص17-20

1.3– حُسن الاستهلال

استهلّ الكاتب تقديمَه بإيراد جهودِ النقاد الباحثين على شعر عيسى ألبي أبي بكر، حيث عكفوا على دراسته في شتى المجالات. ووصفَ أهميّةَ شِعره ومكانتَه لدى الباحثين، فاللغويون والبلاغيون والأدبيون يتناولون أشعاره بالدراسة والتحليل. ونلاحظ أنّه لم يَشرع في الحديث عن المؤلّف ولم يمدح عمله لكنه بدأ الحديث عمَّن قام عليه بالبحث. يقول الكاتب:

فقد غدا شعر الدكتور عيسى ألبي أبوبكر موضوعَ اهتمامٍ كبير لكثيرٍ من الباحثين داخل نيجيريا وخارجها، يعكفون عليه لدراسته إمّا بدافع من محض إعجاب، أو للحصول على درجة علمية، أو لكسب نقاط الترقية، فأصبح شعره ما يقال فيه قول الشاعر:

وكَمْ على الأرض من رَطْبٍ ويابسةٍ *** فلـيسَ يُـرجَـمُ إلا مـا له ثَـمرُ

وفي السـماء نجـومٌ لا عِـدادَ لـها *** وليس يُخسَفُ إلا الشمسُ والقمرُ

وشعرُه حقّا بحرٌ لُجّيّ ذو قاع عميق، يغوص فيه الغواصون الماهرون ويخرجون بشتى أنواع اللآلئِ والأصداف، في حين يرتع على الضفتين قِصارُ الباع في حقل البحث يجمعون ما يتساقط من الغواصين.

2.3– البنية الفكرية للنص

لقد سبق الحديث عن أنّ التقديم قد يحتوي على آراءَ نقديةٍ بنّاءة، مما يسهم في تطوير الحركة الأدبية. هذا، ونلاحظ في تقديم مشهود جِمْبَا لهذا الكتاب ملاحظاتٍ نقديةً،حيث كان يناقش بشأن قضيةِ اختيار موضوع البحث، وأهمية البحث العلمي وما يتطلبه من فكرٍ وفِطنة عالية وذكاء مُفرط، كما تناول بالحديث كيف يتصدّى بعض الشباب

للبحث العلمي من دون إعدادٍ كافٍ، وتمرُّنٍ شافٍ، حتى فشلوا وأخفق مسعاهم، وأخرجوا للعالم بحوثا ضعيفة مفعمةً بالأخطاء اللغوية والمنهجية والفكرية. وبيّنَ ما يمتلكه المؤلف من اللغة الفصحى والتعابير الصحيحة، فأظهر براعته ونُضجه الفكري، وهو منقطع النظير في صياغة البحث الذي يقدّم له مشهود محمود جِمْبَا.

● يميل مشهود جِمْبَا في تقديماته النثرية إلى الأسلوب العلمي في صياغة عباراته، لكنه يعبّر عن الحقيقة؛ لذلك لا يميل إلى الخيال، ليسهلَ إيصال ما يريده للقارئ. كما نلاحظ أنه يركّز على إعطاء فكرةٍعن موضوع الكتاب الذي يقدّم له، ويعرّف بالكاتب والكتاب بشكل موجز، ويشير إلى المحاسن التي يراها فيه حتى يرفع مشكلةَ المبالغة في المدح. مثل قوله:

وليس هذا بدعةً في أعمال الباحث مرتضى، بل ذلك صنيعُه في كلّ أعماله، فأتذكر أنّ الأستاذ الدكتور شيخ أحمد عبد السلام (وهو لغوي دولي عملاق) قال في تقديمه لقصة "رحلة الزهراء" من أعمال الحقيقي ما نَصُّه: "فباستثناء الدراية السابقة لدى بعض قراء هذه القصة بالخلفية اللغوية للكاتب وببعض المعالم والأحداث في القصة لما ترددوا في القبول بأن القصة من صنيع ناطق أصلي بالعربية، مثالي في الاتصال بها". فتلك من نعم الله التي أنعم بها على أخينا الكاتب النحرير الدكتور مرتضى بن عبد السلام الحقيقي، الذي أرى أن أعماله الغزيرة (دراسة ورواية وشعرا) ليست أقلَّ جدارة بالبحث من الشعر الذي هو بصدد دراسته.

يتضح لنا جليّا من خلال هذا العرض أنّ تقديمه لهذا الكتاب ليس جملةً من عبارات الثناء والمديح اقتضتها المجاملة، بل هو دراسة نقدية وتاريخية وإنسانية تصلح أن تكون مؤلفات مستقلّة في حدّ ذاتها.

- يلاحظ أيضا أنه يقيّم الكتب في الغالب مشيرا إلى ما يعجبه فيه كالريادة في الموضوع، وحساسيته، وسعة الاطلاع وعُمق البحث وغير ذلك. مثل قوله:

إنّه بحث مطّردُ السياق والقياس، استنفد فيه كاتبه وُسعَه حتى غدا خيرَ نموذج للبحث الممتاز منهجا وأسلوبا ونتيجة. ونستدلّ على كلّ ذلك بجملة من الأدلّة نذكر منها ما يلي:

أولا: لم يكن الباحث مفرط الطموح في اختيار موضوع بحثه فيكلف نفسه ما لا طاقة لها به، بل حصر نفسه في غرض واحد هو "الشعر السياسي"، وفي ديوان واحد فقط هو "الرياض"، بل وفي ثماني قصائد لا غير، وقد منح هذا الحصر الباحث فرصة التعمق والتدقيق، على النحو الذي سنجد في البحث.

ثانيا: أنّ الباحث اختار شعر السياسة في ديوان الرياض، والسياسة مركب وعر يعزف الشعراء عن القول فيها، وبالتالي يندر التفات الباحثين إليها. لقد عالج الباحث هذا الموضوع معالجة توحي بأنه جدّ فاهم لسياسة هذه البلاد، وهي سياسة ليس كمثلها سياسة، كما توحي بأنه فهم الشاعر وسيكولوجيته، مما مكّنه من تحليل أشعاره تحليلا عجيبا. لقد أحسن الباحث إلى البحث العلمي أولا باختيار موضوع دسم طريف، لا موضوع قديم قد قُتل بحثا، وأحسن إليه أخيرا ببراعة معالجته للموضوع.

ثالثا: أنّ الباحث بلغ الذروة في لغته وأسلوبه، فلغته عربية فصيحة سلسة لا تشوبها شائبة العجمة، وأسلوبه أدبي راق رائع، وفكره جزل سديد لا تكاد تجد فيه فيالة، فكر عميق يوحي إلينا وكأن عجوزا محنّكا بتجارب الدنيا يمليه عليه، فكلّ نقطة، بل وكلّ سطر في الكتاب يستوقفك للتأمل، حتى إذا انتهيت من قراءته قلت: يا سبحان الله! أ هذا لأديب عربي عملاق أم لأعجمي يدعى "حقيقي".

يظهر جليّا عند قراءة النص ثنائية النقد والتقريظ، حيث ينتقد المقدِّم سطحيةَ بعضِ البحوث وانتشارها بدافع الترقية أو الدرجات، كما هو يثني على الباحث مرتضى عبد السلام الحقيقي لتجاوزه هذه السطحيةَ، ولتوفُّقِه في اختيار موضوعه، ولغته، ومعالجته الفكرية.

3.3. الجمالية النقدية والذوق الأدبي

كاتب التقديم (جِمْبَا) ذو ذوق أدبي رفيع، ويظهر ذلك من قدرته على "تذوّق" العمل ثم نقله هذا التذوّق للقارئ. فإنه استخدم عبارات من قبيل: "فكلّ نقطة بل كل سطر في الكتاب يستوقفك للتأمّل"، "بالمذاق تعرف جودة الحلوى". وهذا يدلّ على إحساس فني يجعل من التقديم أدبا في حدّ ذاته، لا مجرّد مقدمة نقدية.يلمّح الكاتب إلى واقع البحث العلمي في العالم العربي الإفريقي، حيث أصبحت بعض البحوث مجرد وسيلة للترقية دون اعتبار للمحتوى العلمي، كما يعالج هذا السياق بنبرة نقدية لكنه لا يكتفي بالتحليل السلبي بل يقدّم نموذجا مضادا في المؤلف مرتضى عبد السلام الحقيقي.

حاصل القول: يعدّ نصُّ التقديم مثالا متميزا على فنّ المقدمة النقدية الأدبية، إذ يجمع بين بلاغة اللغة، وعمق الفكر، ورهافة الذوق، ووعي نقدي حادّ. وهو يظهر كيف

يمكن للنقد أن يكون فنّا، لا مجرّد تقديم جامد. ويعدّ هذا الأسلوب من أقرب الأساليب إلى ما يعرف بالنقد الانطباعي المعزَّز بالحجة والبرهان.

4.3. الصور البلاغية

يزخر نَصُّ التقديم بالصور البيانية التي تحمّل المعانيَ وتمنحها طابعا تصويريا بديعا. مثل قوله: "خانتهم آمالهم وطموحاتهم"، شبّه الآمال بالكائن الحي الذي يمكن أن يخون على سبيل الاستعارة المكنية، إذ الآمال لا تخون في الواقع. وقوله: "بالمذاق تُعرف جودة الحلوى" فيه استعارة محسوسة، حيث شبّه الكتاب بالحلوى، والتذوّق بالقراءة، وهي نهاية بديعة توحي بالانطباع الشخصي القوي. ومنه قوله: "بحوثا هشّة غثّة" هو كناية عن ضعف المضمون، والغثّ ضدّ السمين، وهو تعبير مأخوذ من البيئة النقدية القديمة. وقوله: "يغوص فيه الغواصون الماهرون... ويرتع على الضفتين قصار الباع"، إنه صورة مركبة، تبرز الفرق بين الباحثين الحقيقيين والسطحيّين بالغوص مقابل الرعي. وقوله: "شعره بحر لُجّيّ ذو قاع عميق" شبّه الشِعرَ بالبحر العميق، وهو تشبيه يُضفي عمقا على قيمة شعر عيسى ألبي، ويبرز تمايز الباحثين بين الغواصين المهرة والمبتدئين.

الخاتمة

توصلت هذه المقالة إلى أنّ التقديمَ ظاهرةٌ أدبيةٌ وليسَ فنّا من الفنون الأدبية، وإنّ ظاهرة التقريظ سبقتْ وجودَ التقديمِ في الأدب العربي في نيجيريا. إذ عرضتِ المقالة بعضَ كتّابِ التقديم والتقريظ في نيجيريا على سبيل الذِكْر لا الحصر. وتعرّض الباحث لذكر أسماء بعضِ الكتب التي قدّمَ لها مشهود محمود جِمْبَا مثل:كتاب "أضواء" لصالح جمعة أَلَاشَوْ، وكتاب "المخطوطات العربية" لأبي بكر إدِأيَن، وكتاب "الشعر السياسي" لمرتضى عبد

السلام الحقيقي، ثم دراسة واحدة منها وهي تقديمُه لكتاب "الشعر السياسي"، وهو تقديم يُعدّ نموذجا للكتابة العربية المعاصرة ذات الأسلوب الأدبي الراقي، حيث تداخلت فيه الصور البيانية والتراكيب النحوية المتقنة، والعبارات البلاغية. وتوصلت المقالة إلى أنّ تقديماته في الغالب تحتوي على ملاحظات نقدية، ليست مجرّدَ مديحٍ وثناء، لذلك نستطيع القول إن تقديمات مشهود محمود محمد جِمْبَا أقربُ إلى النقد في حدّ ذاتها. وإنّ هذا يدلُّ على أنّ "تقديماته" ظاهرةٌ أدبيةٌ نقدية تستحقّ الدراسةَ بكلّ أبعادها.

المصادر والمراجع

1. أبو المكارم، أديب عبد القادر. "*ظاهرة التقريظ والتقديم في الأدب العربي: الشيخ الصفار نموذجا*" ، مكتبة مؤمن قريش، ط1، 1436هـ/2015م.

2. ابن منظور، محمد بن مكرم. *لسان العرب*، باب ق ر ظ، بيروت:دار الجيل ودار لسان العرب، 1408هـ، ج5.

3. التونجي، محمد. *المعجم المفصّل في الأدب*. بيروت: دار الكتب العلمية، ط2، 1999م.

4. ، لمجدي وهبه وكامل المهندس. *معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب*. مكتبة لبنان، ط2، 1984م.

5. الندوي، سيد أحمد زكريا. *مقدّمات الإمام أبي الحسن الندوي*. دمشق: دار ابن كثير، ط1، 2010.

6. أبو خشبة، هشام علي فتح الله. *فنّ التقريظ في الأدب العربي- دراسة في كتاب المحبي "خلاصة الأثر"* . العدد 26، 2022م.

7. البيهقي، أبو بكر أحمد الحسين. *مناقب الشافعي*، تحقيق: السيد أحمد صقر، القاهرة: مكتبة دار التراث، ط1، 1970م.

8. السبكي، تاج الدين. *طبقات الشافعية الكبرى*، تحقيق: عبد الفتاح محمد الحلوي ومحمود محمد الطناحي، 1964م.

9. نهلة، محمد حسن عبد الصمد. *الشعر في البصرة خلال القرن الرابع الهجري*. دار الحكمة: وزارة التعليم العالي وبيت العلم، 1991م.

10. ياقوت الحموي. *معجم الأدباء*. تحقيق: الدكتور إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1993م.

11. ضيف، شوقي. *تاريخ الأدب العربي، عصر الدول والإمارات (مصر)*. بيروت: دار المعارف، ط2. 2007م.

12. جِمْبَا، مشهود محمود محمد. *أغراض الشعر العربي في نيجيريا بين التقليد والتجديد*، في سلسلة إنتاج المستعربين الأفارقة: الشعر العربي المعاصر في نيجيريا قضايا واتجاهات. إصدار المركز النيجيري للبحوث العربية، القاهرة: دار الفكر العربي، 2017م.

13. الحقيقي، مرتضى عبد السلام. *الشعر السياسي في رياض ألبي: دراسة أدبية تحليلية"* . ط1، إلورن، نيجيريا مطبعة الهدى: 2023م.

توظيف الأمثال العربية في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (دراسة وصفية تحليلية)[1]

Hassan Said YOUSSEF[*]

ملخص البحث

يحتوي القسم الأول من البحث على تاريخ الأمثال، وأهميتها، وخصائصها العامة والتعليمية للناطقين بلغات أخرى، وما تحمل من عناصر تركيبية وجوانب ثقافية تساهم في بناء الكفاءة اللغوية لدى الطالب. وأما القسم الآخر من البحث فقد احتوى على تحليل لبعض سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، والذي هدف إلى التعرف على مدى استخدام المثل في المهارات الاستقبالية والمهارات الإنتاجية فيها. ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث هي: أن توظيف المثل بالشكل الذي ذكرناه يكاد يغيب في سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ويوصي الباحث باستخدام المثل المناسب للموضوع باعتباره يسهم في رفع الكفايات اللغوية والتواصلية والتداولية لدى الطالب.

الكلمات المفتاحية: الأمثال العربية، توظيف الأمثال، برامج تعليم العربية، غير الناطقين بها.

[1] Makale Geliş Tarihi/Received: 06.11.2025 / Makale Kabul Tarihi/Accepted: 22.12.2025
[*]Doktora Öğrencisi, Arap Dili ve Belâgati Anabilim Dalı, İstanbul Üniversitesi (Türkiye). hassanyussef88@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7527-5477.

Arapça Öğretim Programlarında Ana Dili Arapça Olmayanlara Yönelik Arap Atasözlerinin Kullanımı: Betimsel–Analitik Bir Çalışma

ÖZ

Araştırmanın ilk bölümü; atasözlerinin tarihini, önemini, genel ve eğitimsel özelliklerini, ayrıca öğrencinin dil yeterliliğinin (kifaye) inşasına katkı sağlayan yapısal unsurları ve kültürel boyutları içermektedir. Araştırmanın ikinci bölümünde ise, yabancılara Arapça öğretimi için hazırlanan bazı ders kitapları (serileri) analiz edilmiştir. Bu analizle, atasözlerinin alımlama (receptive) ve üretim (productive) becerilerinde ne ölçüde kullanıldığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ulaştığı en önemli sonuçlardan biri, belirtilen biçimde atasözlerinin kullanımının, ana dili Arapça olmayanlara yönelik hazırlanan Arapça öğretim serilerinde neredeyse yok denecek kadar az olmasıdır. Araştırmacı, konuyla uyumlu atasözlerinin kullanılmasını önermekte; bunun öğrencinin dilsel, iletişimsel ve edimsel yeterliklerinin geliştirilmesine katkı sağladığını vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Arap Atasözleri, Atasözlerinin Kullanımı, Arapça Öğretim Programları, Ana Dili Arapça Olmayanlar.*

Employing Arabic Proverbs in Arabic Language Teaching Programs for Non-Native Speakers: A Descriptive–Analytical Study

ABSTRACT

This descriptive–analytical study explores the integration of Arabic proverbs into teaching programs for non-native speakers. It first examines the historical development, significance, and pedagogical value of proverbs—highlighting their structural elements and cultural dimensions in fostering linguistic competence among language learners. The study then analyzes selected Arabic language textbooks for non-native speakers to assess proverb usage in developing receptive and productive skills. Key findings reveal a near-total absence of proverbs in these materials. The researcher recommends incorporating topic-relevant proverbs to enhance students' linguistic, communicative, and pragmatic competencies.

Keywords: *Arabic proverbs, proverb integration, Arabic language teaching, non-native Arabic learners.*

مقدمة

تُعَدّ الأمثال من أبرز الوسائل البلاغية والتواصلية التي تحتل مكانة مركزية في الاستعمال اللغوي اليومي، لما تمتلكه من قدرة عالية على التفسير والتأثير والإقناع. فالمثل، بما يتسم به من إيجاز وكثافة دلالية، يسهم في توضيح المعاني وترسيخها في ذهن المتلقي بأسلوب ممتع وجاذب، الأمر الذي يجعل حضوره فاعلًا في مختلف سياقات الخطاب. وتنبع أهمية الأمثال من الدور الذي تؤديه في توجيه السلوك وإقناع الآخرين والتأثير في مواقفهم، فضلًا عن اتصافها بالشمول والتنوع، بحيث يكاد لا يخلو موضوع من موضوعات الحياة من مثلٍ يعبر عنه أو يختصر دلالاته.

وتُمثّل الأمثال أحد أوجه الثقافة المشتركة التي تجمع بين العرب وغيرهم من الشعوب الإسلامية، إلى جانب ما يجمعهم من عادات وتقاليد وقيم دينية واجتماعية وروابط تاريخية، كالجوار والعلاقات التجارية والتفاعل الحضاري المستمر. وقد أسهم هذا التداخل الثقافي في انتقال عدد كبير من المفردات والتراكيب والأمثال العربية إلى لغات تلك الشعوب، مما أدى إلى تقبّل المثل العربي وسهولة استيعابه لدى المتعلمين الناطقين بلغات أخرى، بوصفه عنصرًا مألوفًا في بنيتهم الثقافية واللغوية.

ومع ذلك، يلاحَظ أن مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها غالبا ما تقتصر على الاهتمام بالمفردات والتراكيب اللغوية المشتركة، مع إغفال جانب الأمثال، بحجة صعوبتها أحيانًا، أو عدم ملاءمتها للموضوعات التعليمية أحيانًا أخرى، أو بدعوى عجز المتعلم عن فهمها. غير أن هذا التوجه يتعارض مع أحد الأهداف العامة الرئيسة لمناهج

تعليم العربية للناطقين بغيرها، والمتمثل في تعريف المتعلمين بأهم ملامح الثقافة العربية، التي تُعَدّ الأمثال ركنًا أساسًا من أركانها، ولا يمكن تعويضها أو الاستعاضة عنها بأي عنصر ثقافي آخر بالقدر نفسه من الفاعلية والتأثير.

مشكلة البحث

على الرغم من كثرة الأمثال العربية وأهميتها في تنمية الكفاية اللغوية والثقافية، يلاحظ الباحث ضعف توظيفها لدى طلاب برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في تركيا، إذ لا يكاد يظهر استخدام فعلي للأمثال في أدائهم اللغوي، على الرغم من دراستهم الطويلة للغة العربية. ويشير ذلك إلى وجود قصور في تضمين الأمثال العربية وتوظيفها في هذه البرامج، الأمر الذي يستدعي دراسة واقع تعليمها وأسباب ضعف استخدامها لدى المتعلمين.

أهمية البحث

تنبع أهمية البحث من موضوع البحث ذاته، فحتى نوصل الطالب الناطق بغير اللغة العربية إلى الكفاءة اللغوية في برامج تعليم اللغات الأجنبية فلا يكفي أن نهتم بالجانب اللغوي فحسب، بل لا بد أن نهتم بجوانب أخرى من اللغة كالكفاية الثقافة والكفاية التداولية، والتي تشكل الأمثال أحد أبرز جوانبها.

أسئلة البحث: يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أهمية الأمثال في اللغة، وما هي خصائصها العامة والتعليمية في زيادة الكفاءة اللغوية لدى الطلاب الناطقين بلغات أخرى؟

2. ما مدى توظيف الأمثال العربية في موضـــوعات برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؟

أهداف البحث:

في ضوء مشكلة البحث وأهميته يسعى الباحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرف على الأمثال العربية ومدى أهميتها في إضـــفاء الجانب الفني والثقافي والبلاغي للغة.

2- تحليل جانب الأمثال في أشـهر سـلاسـل تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصـــفي التحليلي، واســـتخدم تحليل المحتوى أداةً لدراسة الكتاب المنهجي، وذلك من خلال إعداد بطاقة لتحليل المحتوى لرصد مدى توافر الأمثال العربية وطبيعة توظيفها في الكتاب.

1. الإطار النظري

يهدف هذا الإطار إلى تأصـــيل مفهوم الأمثال والكشـــف عن أبعادها اللغوية والثقافية والتربوية، بوصـفها عنصـرا فاعلا في بنية اللغة واسـتعمالها. ويتناول هذا القسـم تعريف المثل وبيان أهميته وخصـائصـه العامة، مع الإشـارة إلى حضـور الأمثال في الثقافات الإنســانية المختلفة، والتمييز بين الأمثال الفصــيحة والعامية. كما يركّز على الخصــائص

التعليمية للأمثال، ودورها في تنمية الكفاية اللغوية والثقافية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، تمهيدًا للاستفادة من هذا التأصيل النظري في دراسة واقع توظيف الأمثال في سلاسل تعليم العربية وتحليلها في القسم التطبيقي من البحث.

1.1. تعريف المثل

جاء في مقاييس اللغة لابن فارس: "الميم والثاء واللام أصل صحيح يدل على مناظرة الشيء للشيء"[2]. وإن معاني المثل في المعاجم العربية تدور حول الشبه والنظير والتسوية. وكل هذه المعاني تعود إلى الأصل الذي ذكره ابن فارس، وهو مناط الاصطلاح على تسمية المثل مثلا. وقال الزمخشري: "والمثل في أصل كلامهم، بمعنى المثل والنظير ".[3]

ويعرف المبرد المثل على النحو التالي: "المثل مأخوذ من المثال. وهو: قول سائر يشبه به حال الثاني بالأول. والأصل فيه التشبيه".[4] نلاحظ من خلال هذا التعريف أن المبرد أضاف خصيصة أخرى مهمة في المثل، وهي أنه: قول سائر طيار على الألسن.

وإذا دققنا النظر في مادة الأمثال المجموعة في كتب الأمثال فإننا نلاحظ أن كلمة (مثل) لا يراد بها التعبير التصويري فحسب، لأنه يوجد بين هذه الأمثال حكم تجريدية غير تصويرية كذلك، ويوجد مجموعة من الأمثال التشبيهية أو التفضيلية مبدوءة بـ (أفعل

---

[2] أحمد بن فارس، *مقاييس اللغة*، (بيروت: دار الفكر، 1979)، 296/5.

[3] محمود بن عمر جار الله الزمخشري، *الكشاف*، (بيروت: دار الكتاب العربي، 1407)، 72.

[4] أحمد بن محمد الميداني، *مجمع الأمثال*، (بيروت: دار المعرفة، 1431)، 1.

من)، هذا إلى بعض العبارات الثابتة الجامدة، التي تصف نموذجاً إنسانياً، أو موقفاً خاصاً بدقة وبراعة.[5]

والأمثال عصارة العصارة وخلاصة التجربة، فبدل أن يتحدث المرء كثيراً عن غنيّ لا يدري كيف يفعل بثروته، أو بدلاً من أن يقال: لفلان كثير من المال بسبب حرصه وبخله، وهو لا ينفقه لا على نفسه ولا على الآخرين – يلجأ المرء إلى التصوير والتمثيل، فيشبه ثروته المكدسة التي لا منفعة فيها له أو لغيره بعشب أخضر لا قيمة له، في حال لم يجد آكلاً، فيقول في إيجاز واختصار: (عُشبٌ ولا بَعِيرٌ).

وإذا أراد العربي أن يعلن فقد سيطرته على ضعيف، قوي وتعاظم، فإنه يستخدم مثلاً منتزعاً من الخيال لا من الواقع، فيقول: (إنَّ البُغاثَ بِأرضِنا يَستَنسِرُ).

ويندرج تحت المثل التعبير المثلي كذلك، كقولهم: (فُلانٌ لا يَعوِي ولا يَنبِحُ). وكـ: (سَكَتَ ألفاً ونَطَقَ خُلفاً). وكـ: (جاؤُوا قَضَّهُم بِقَضِيضِهِم). ويندرج تحته المبالغة في التشبيه باستعمال صيغة (أفعل من)، كقولهم: (أبصَرُ مِن غُرابٍ). وكـ: (أجبَنُ مِن صافِرٍ). ويندرج تحته الحكمة كقولهم: (إيّاكَ أن يَضرِبَ لِسانُكَ عُنُقَكَ). وكـ: (أُنصُر أخاكَ ظالِماً أو مَظلُوماً).

[5] رودولف زوهايم، *الأمثال العربية القديمة*، (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1954)، 26.

1.2. أهمية تدريس الفنون الأدبية للناطقين بغير العربية

لا يختلف اثنان في أن متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها يحتاجون إلى دراسة الفنون الأدبية كالقصة والمقالة والمسرحية والمقامات والأمثال، لأنها جزء من اللغة الدائرة على ألسنة المتحدثين، وأن فهمها والقدرة على استعمالها جزء من الكفاءة اللغوية التي يهدف أي برنامج في تعليم اللغة إلى الوصول إليها، قلّ نصيبه منها أو كثر، حسب طبيعة البرنامج، وأغراض التعلم، وخصائص المتعلمين.

ولعلنا لا نخطئ القول إذا قلنا: إن تدريس الفنون الأدبية يثري كفايات متعلمي اللغة اللغوية والثقافية والاجتماعية، وينمي مهاراتهم من زوايا لا يمكن الوصول إليها بالنصوص الاتصالية العادية الطبيعية منها والمصنوعة، لأسباب أهمها:

الفنون الأدبية متداولة على ألسنة الناس، يستشهدون بها في المواقف، ويستحضرونها في المناسبات.

وإذا عرفنا أن معظم أهداف متعلمي اللغة العربية المسلمين القدرة على فهم القرآن الكريم وتذوق بيانه، فإننا ندرك أهمية تقديم الفنون وممارستها والتدريب عليها، لما لها من أهمية في رفع مستوى الفهم لدى الطالب، وتنمية الذائقة الفنية لديه، وتأهيله لفهم النصوص القرآنية.

وإن معظم متعلمي اللغة يتعرضون للغة الهدف في قوالبها الثقافية والأدبية من خلال الكتب ووسائل الإعلام، وإن الاستغناء عن تدريس الفنون الأدبية يحرمهم فرصة

التدرب على فهم تلك النصوص، وتصور أنماط التراكيب اللغوية فيها، والتدرب على ربط المعنى بالسياق والمقام.

تحتوي الفنون الأدبية على أنماط تعبيرية أكثر تنوعاً وعمقا من تلك التي بنيت عليها كثير من الدروس من نصـــوص مصـــنوعة ميســـرة، والتعامل مع هذا النوع مهم للمستويات المتقدمة، كما يتضح من وصف الكفايات اللغوية في المستويات المتقدمة من الإطار الأوروبي.[6]

إن من شـــروط التعلم النشـــط تحقيق المتعة لدى المتعلمين، ولا يكون ذلك إلا بتقديم الفنون الأدبية المناسـبة للمسـتويات، لأنها تزيد من اندماج الطالب في تعلم اللغة، وترفع من كفايته اللغوية، وتحسن من مستوى الطلاقة والمرونة في كفايته التعبيرية.

وتعد الأمثال من أهم الفنون الأدبية لمتعلمي اللغة، لأنها من العناصـر الفاعلة في الحوارات والنصـوص المتداولة ثقافيا واتصـاليا، بسـبب ما تحمل من ميزات كالسـيرورة والحركية والتداولية، إضافة إلى أنها تشترك مع الفنون الأخرى في بعض مزاياها الأسلوبية.

1.3. أهمية الأمثال

تعتبر الأمثال مرجعًا من مراجع دراســـة اللغة وقواعدها والأدب وتاريخه، ومن خلالها يمكن التعرف على مظاهر الثقافة العربية عبر تاريخها الطويل. يلخص الزمخشـــري أهميتها في قوله عنها: "هي قصـــارى فصـــاحة العرب العرباء، وجوامع كلمها، ونوادر

[6] مجلس أوروبا، *الإطار الأوروبي المرجعي المشـترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها (المجلد المصـاحب)، (مكة: جامعة أم القرى، 2021)*، 205.

حكمتها، وبيضـــة منطقها، وزبدة حوارها وبلاغتها التي أعربت عن القرائح الســـليمة، والركن البديع إلى ذرابة اللســـان وغرابة اللســـن، حيث أوجزت اللفظ فأشـــبعت المعنى، وقصـــرت العبارة فأطالت المغزى، ولوحت فأغرقت في التصـــريح، وكنّت فأغنت عن الإفصاح".[7]

كما أن ضـــرب المثل يوضـــح المعنى، ويقربه في ذهن الســـامع. وفي ذلك يقول اليوســـي: "إن ضـــرب المثل يوضـــح المنبهم، ويفتح المنغلق، وبه يصـــور المعنى في الذهن، ويكشـف المعمى عن اللبس، وبه يقع الأمر في النفس أحسـن موقع، وتقبله فضـل قبول، وتطمئن به اطمئنانا، وبه يقع إقناع الخصم".[8]

وتظهر أهمية الأمثال العربية لمتعلمي اللغة من الناطقين بغيرها في تنمية ثروتهم اللغوية من خلال فهم مفرداته وتراكيبه والموقف الذي يضـــرب فيه. كما أن المثل بوصـــفه تركيبا يزيد من ألفة المتعلم للتراكيب العربية، ويدفعه لمعرفة المزيد منها، إذ ترد الأمثال في تراكيب مختلفة بين النفي والإثبات والاستفهام إلى غير ذلك.

وحين يتعلم الطالب المثل فإنه لا يتعلم تراكيبه فحســـب، بل يتعلم كثيرا من الجوانب الثقافية، التي تشمل عادات العرب وتقاليدهم، وحياتهم الاجتماعية والاقتصادية،

[7] الزمخشري، *المستقصى في أمثال العرب*، 3.

[8] الحسن بن مسعود اليوسي، *زهر الأكم في الأمثال والحكم*، (المغرب: دار الثقافة، 1981)، 31.

والمثُل التي يتحلون بها، ويذكر الدكتور محمود إسماعيل صيني أن هناك جانبا تربويا تتضمنه الأمثال العربية بدعوتها إلى كثير من الأخلاق الحسنة والتحذير مما يضادها.[9]

ويذكر الهرساني أن المتعلمين كانوا حريصين على فهم الأمثال والمواقف التي تضرب فيها أثناء تنفيذ البرنامج، وكانوا يرغبون في توظيفها أثناء حديثهم وكتاباتهم، وذلك لما تتميز به من الإيجاز الذي ييسر حفظها، والإثارة التي تتضمنها قصة المثل.[10]

وهذه الخصوصية للأمثال تجعلنا ننظر إليها من زاوية تختلف عن بقية الفنون الأدبية من الناحية التعليمية، فنحن نتعامل معها باعتبارها جزءا من اللغة المتداولة، مثلها في ذلك مثل التعابير الاصطلاحية، والمجازات الشائعة، وهذا يختلف عن التعامل معها باعتبارها فنا أدبيا مستقلا كالقصة والشعر والمقامة، فهذه الفنون لا تشبه الأمثال من الناحية التداولية، فهي وإن دخل أجزاء منها على ألسنة المتحدثين إلا أنها لا ترتقي لمقام الأمثال التي تتمتع بسيرورة طيارة بين الناس على اختلاف مستوياتهم الاجتماعية والثقافية، واختلاف سياقات كلامهم.

وفي دراسة لـ(كونج جي هيون 2010م) حول أهمية تدريس الأمثال العربية للطلبة الكوريين دارسي اللغة العربية أكدت أن الأمثال العربية تعد من أكثر الفنون فاعلية

[9] محمود صيني وآخرون، *معجم الأمثال العربية*، (بيروت: مكتبة لبنان، 1992)، ف.

[10] عبد الرحمن الهرساني، "فاعلية برنامج قائم على توظيف الأمثال العربية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى"، *مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية وآدابها*، 5/1 (أغسطس 2022).

عند تدريس الطلبة الكوريين، وأنها تتميز بأساليبها اللغوية المختصرة الدقيقة التي تعين المتعلمين على فهم أسرار العربية مع الإحساس بمتعة استخدامها.[11]

وفي دراسة لـ (العمري 2012) أثبتت أن 95 % من عينة البحث (متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها) يريدون تعلم الأمثال دائما، ولا يتأخر الطلاب الذين يدرسون الأمثال في سياقاتها في إدراك أهمية تعلم الأمثال، وفائدتها في التواصل والتعلم.[12]

1.4. خصائص الأمثال السائرة

تتميز الأمثال السائرة بمجموعة من الخصائص في الأسلوب وفي المضمون. ومن خصائصها هذه يأتي تأثيرها في إثراء كفايات متعلمي اللغة العربية. وتلك الخصائص تعد مزية عندما نقارنها بالكلام المرسل الذي يعبر به الناس عن حاجاتهم مرسلاً دون صنعة فنية أو تصوير بياني. وقد اعتنى النقاد منذ القدم بالإشارة إلى خصائص الأمثال في سياق تعريفها أو التنويه على مكانتها وأثرها، يقول أبو عبيد عن الأمثال: "هي حكمة العرب في الجاهلية والإسلام، وبها كانت تعارض كلامها، فتبلغ بها ما حاولت من حاجاتها في المنطق بكناية غير تصريح، فيجتمع لها بذلك ثلاث خلال إيجاز اللفظ، وإصابة المعنى، وحسن التشبيه ".[13]

---

[11] كونج جي هيون، *"طرائق تدريس اللغة العربية للكوريين باستعمال الأمثال العربية"*، *مجلة دراسات الشرق الأوسط* 31/2 (2010)، 97 – 118.

[12] فاطمة العمري، *"ثقافة اللغة طريق أم هدف، مقاربة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"*، *دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية* 2/39 (حزيران 2012)، 393-402.

[13] أبو عبيد القاسم بن سلام، *الأمثال*، (دمشق: دار المأمون، 1980)، 34.

وفي هذا النص إشارة إلى بعض الخصائص المهمة كإيجاز اللفظ: ولا يختصر إلا الكلام الذي وعته العقول، وإصابة المعنى: ولا يكون المعنى صائبا إلا إذا صدقته التجارب، وحسن التشبيه: ويكون ذلك بإلحاق صورة بصورة والمقايسة بين المعنى الكلي المجرد والصورة التي خرج فيها.

ويذكر لنا أحمد أمين خصائص الأمثال في تعريفها بأنها أقوال تميزت "بإيجاز اللفظ، وحسن المعنى، ولطف التشبيه، وجودة الكناية، ولا تكاد تخلو منها أمة من الأمم وأنها تتضمن أخلاق الأمة، وعاداتها وعقليتها ونظرتها إلى الحياة".[14]

وهذه الخصائص هي التي أعطت الأمثال خاصية وجودها ودورانها في مختلف السياقات الاتصالية على اختلاف المتحدثين في مستوياتهم اللغوية والثقافية، وفي الجانب الآخر هي التي ستنعكس على إثراء الكفايات اللغوية والاتصالية والثقافية في تلقي اللغة وإنتاجها لدى متعلمي اللغة.

ومثل هذه الإشارات كثيرة مبثوثة في كتب النقد والأدب ومقدمات كتب الأمثال. وسوف نوجز خصائص الأمثال من خلال الوقوف على تلك الإشارات ومن خلال التأمل في الأمثال التي بين أيدينا فيما يلي:

الإيجاز: إن ألفاظ الأمثال مسبوكة سبكا محكما، وإن معانيها تكون أوسع من ألفاظها، فمن جهة قلما تجد فيها حشوا أو تطويلاً، ومن جهة أخرى تعمل الاستعارة التمثيلية على تنمية المعاني في ذهن المتلقي، لأن التصوير البياني يحتوي على المعنى والدليل

[14] أحمد أمين، *قاموس العادات والتقاليد والتعابير المصرية*، (القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، 2012)، 69.

عليه وبعض صفاته، وبذلك يتحقق في المثل الإيجاز في اللفظ وخفة في الاستعمال، وقد أشار أبو هلال العسكري إلى الإيجاز وما يترتب عليه من خفة الاستعمال وسهولة التداول بقوله: "يخف استعمالها ويسهل تداولها، فهي من أجلّ الكلام وأنبله وأشرفه وأفضله، لقلة ألفاظها وكثرة معانيها، ومن عجائبها أنها مع إعجازها تعمل عمل الإطناب ولها روعة إذا برزت في أثناء الخطاب"[15]. وهذه المزية تجعل المثل سهل الحفظ وسهل الاستحضار في سياقات استعماله.

التفنن: أي التنوع في الأساليب والاختلاف في طرائق التعبير عن المعنى، وفي الأمثال تتوافر فيها هذه الخصائص، ولا أدل على ذلك من كتب الأمثال المصنفة على الأغراض والمعاني، والمثل الواحد يجتمع فيه من فنون البلاغة ما لا يجتمع في مثله من فنون الترسل، فالمثل نهاية البلاغة كما قال النظام.[16]

التصوير: يحتوي ضرب المثل على حوافز تخيلية، أساسها إلحاق صورة المعنى في الموقف الجديد بصورة المعنى في الأصل، بمعنى تشبيه المضرب بالمورد، إضافة إلى ما تحتويه بعض الأمثال من تخييل وتصوير في ذاتها. والتصوير يعتبر القالب التعبيري العام للمثل في أصله، يجعل المثل مقبولا في معناه وسيرورته، وبذلك يستحق أن يفرد في المعالجة التعليمية ويستحق أن يحلل بنيته من ناحية الأسلوب والحجاج.[17]

---

[15] أبو هلال الحسن بن عبد الله العسكري، *جمهرة الأمثال*، (بيروت: دار الفكر، 1431)، 5.

[16] أحمد بن محمد الميداني، *مجمع الأمثال*، (بيروت: دار المعرفة، 1431)، 1.

[17] ياسر بابطين – محمد الجراح، "توظيف الأمثال السائرة في إثراء كفايات متعلمي العربية"، *مجلة الباحث* 4/10 (أيار 2019)، 87.

الإقناع: تحتوي الأمثال على طاقة حجاجية أساسها القياس بين جانبَي المورد والمضرب، وأبرز صفة للأمثال هي أن تكون مما تلقاه الناس وقبلوه لوضوح حجته واتساق منطقه وصدق معناه، وقد ذكر الماوردي في شروط صحة الأمثال: "أن يسرع وصولها للفهم، ويعجل تصورها في الوهم من غير ارتياء في استخراجها ولا كد في استنباطها، وأن تناسب حال السامع لتكون أبلغ تأثيراً وأحسن موقعاً"[18]. فعندما تتأمل في الأمثال تجد أن الحجاج فيها هي من السهل الممتنع، فهو رغم سهولته إلا أن فهم الرابط بين المضرب والمورد وتفعيل المقايسة من الأشياء التي لا تأتي مباشرة لعامة المتحدثين باللغة، بله غير المتحدثين بها.

الإيقاع: يحتوي المثل على ألفاظ بينها اتساق وانتظام، ويحتوي أيضا على جمل فيها تناسب في عدد الألفاظ وأنواعها وتناغم في الوزن سجعا وجناسا، فعندما تسمع المثل تشعر أنك تسمع شيئا موزونا تطرب منه الآذان وترتاح إليه القلوب، وهذا من أسباب انتشارها وسيرورتها، فهي كالشعر الذي ساعدت موسيقاه على حفظه وروايته وانتقاله، ولا يخفى ما للإيقاع من أثر في تقبل المعنى وتوقعه وفهمه، يقول ابن المقفع: "إذا جعل الكلام مثلاً كان أوضح للمنطق وآنق للسمع، وأوسع لشعب الحديث ".[19]

السيرورة: ترتبط السيرورة في المثل بمعيار الشيوع في اللغة حيث كلما شاع سار وكلما سار شاع. والسيرورة في حد ذاتها تدل على خصائص اكتسب بها المثل هذه المزية،

[18] علي بن محمد الماوردي، *أدب الدنيا والدين*، (لبنان: دار مكتبة الحياة، 1986)، 286.
[19] الميداني، *مجمع الأمثال*، 1.

منها ما يتعلق بأسلوبه ومنها ما يتعلق بمضمونه، ومن أهم عوامل سيرورة المثل السهولة، يقول الجاحظ: "والعامة ربما استخفت أقل اللغتين وأضعفهما، وتستعمل ما هو أقل في أصل اللغة استعمالا وتدع ما هو أظهر وأكثر، ولذلك صرنا نجد البيت من الشعر قد سار ولم يسر ما هو أجود منه، وكذلك المثل السائر".[20]

فالأمثال واسعة في تداولها، يحفظها الناس، ويسقطونها على تجاربهم، ويأنسون بمعانيها. وإن معانيها الكلية والواضحة في الذهن شكلا حجر الزاوية لسيرورتها، وإن كنا لا نغفل مسألة تأثير إيجازها وإيقاعها وتفنن أساليبها، يقول ابن عبد ربه: "الأمثال هي وشي الكلام، وجوهر اللفظ، وحلي المعاني، والتي تخيرتها العرب وقدمتها العجم ونطق بها كل زمان وعلى كل لسان فهي أبقى من الشعر وأشرف من الخطابة، لم يسر شيء مسيرها ولا عم عمومها حتى قيل أسير من مثل".[21]

الترميز: تحتوي الأمثال على رموز تراثية متنوعة كالأعلام والأحداث والمدن وغيرها، وهذه الرموز مرتبطة بالسياق التاريخي والثقافي سواء أكانت رموزا دينية أو أسطورية أو حسية، وهذه الخصيصة تضيف إلى الأمثال عمقا تاريخيا وثقافيا يتجاوز الدلالات المباشرة للألفاظ والتراكيب إلى استحضار دلالات هذه الرموز في الثقافة العربية والإحالة إلى التاريخ أو القصص الشعبية.[22]

---

[20] الجاحظ، *البيان والتبيين*، (بيروت: دار الهلال، 1923)، 41.

[21] ابن عبد ربه الأندلسي، *العقد الفريد*، (بيروت: دار الكتب، 1404)، 3.

[22] بابطين – الجراح، *توظيف الأمثال السائرة*، 89.

الموضـوعية: لا يوجد في الأمثال خصـائص الفردانية الذاتية، فهي لم تكتسـب سـيرورتها إلا من جهة اشـتراك الناس فيها، و "سمي المثل مثلا لأنه ماثل لخاطر الإنسـان أبدا يتأسـى به ويعظ ويأمر ويزجر، والماثل: الشـاخص المنتصـب من قولهم: (طلل ماثل) أي: شـاخص.[23] والأمثال غالبا لا تنسـب لقائل معين على وجه التحقيق، وهذه الصـفة الموضـوعية الجمعية تخرجها من دائرة التجربة الشـخصية إلى دائرة الموروث الشـعبي، لتكون جزءًا من هوية المجتمع وثقافته وحضارته.

كل هذه الخصـائص تؤكد ضـرورة الاهتمام بالأمثال عند تدريس اللغات، فهي مادة ثرية تثري الذائقة اللغوية، وترتقي بالملكة اللسـانية لدى الطلاب، وتضـفي جوا من المتعة في اسـتعمالها في التواصـل اللغوي. ومن هذه الخصـائص سـنحاول بلورة مجموعة من الخصـائص التعليمية التي تتصـل مباشـرة بعملية تدريس المثل، وما يترتب عليها من إثراء للكفايات اللغوية والاتصالية والثقافية.

1.5. تدريس الأمثال العالمية والأمثال العامية

تتشـابه الأمثال الفصـيحة والعامية والعالمية في بعض الخصـائص، وتختلف في بعضـها الآخر، والمثل المقصـود في هذه الدراسـة هو المثل الفصـيح، ولكن رغم ذلك سـنعرض بإيجاز للأمثال العالمية المترجمة إلى العربية، والأمثال العامية غير الفصـيحة للاستفادة منها في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

[23] ابن رشيق القيرواني، *العمدة في محاسن الشعر وآدابه*، (بيروت: دار الجيل، 1981)، 280.

الأمثال العالمية:

يعرف الأدب العالمي بأنه: "كل أدب استطاع اختراق حدوده الجغرافية والقومية ليعانق رؤى إنسانية تتسم بالشمولية".[24] والأمثال العالمية من هذا القبيل تعكس ثقافات الشعوب ومعارفهم وتجاربهم، وهي جزء من آدابهم وتاريخهم، قد تشكلت بقوالب لغوية لتخترق الآفاق والحدود.

وتشترك الأمثال العربية والعالمية في عدة خصائص، منها: الإيجاز، والسيرورة، وكثرة الصور البيانية في التشبيه والمجاز والكناية. وإن معظم الخصائص المتصلة بمضمون المثل متوافرة في الأمثال على اختلاف لغاتها كالتفنن والإيقاع والموضوعية وغيرها من الخصائص التي سبق الحديث عنها.

وتدريس الأمثال العالمية باللغة العربية يكسر الحواجز، ويؤثر في التواصل الثقافي، ويقرب المسافات بين الشعوب، لكنه لا يؤدي ما تؤديه الأمثال العربية من أثر في الكفايات الثقافية والاجتماعية التي تعكس خصائص البيئة اللغوية، إلا أن الجمع بين النوعين جيد، فهو يحقق مزيدا من التواصل الثقافي، ويشجع على التفكير الناقد، ويفتح المجال لمقارنة الأمثال العربية بالأمثال العالمية من حيث الخصائص الأسلوبية لكل منهما، مما يؤدي إلى تنمية حاسة التذوق اللغوي، حتى تلك الأمثال التي لم تحقق سيرورة عالمية، يمكن استدعاؤها أثناء مناقشة معنى المثل العربي مع متعلمي اللغة، ويمكن قياس مدى استيعاب المتعلم للمثل الفصيح بما يستدعيه من أمثال مشابهة له في لغته.

[24] سعدي علوش، *معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة*، (بيروت: دار الكتاب، 1985)، 33.

1.6. الأمثال العامية

الأمثال العامية هي الأمثال الدارجة بين عامة الناس وأفراد المجتمع، والمتداولة في أحاديث القصاص، والناس على اختلاف أوضاعهم ومشاربهم. وتختلف لغة هذه الأمثال، فهي ليست في مستوى واحد، فمنها العامي الموغل في العامية، ومنها العامي القريب من الفصيحة، وبالنسبة لأدائها منها ما يصلح أداؤها بالعامية والفصيحة دون أن تتأثر خصائصه الأسلوبية، ومنها ما يكون أداؤه بالفصيحة متكلفا مشوها.

والذي نراه أن تدريس الأمثال العامية يرتبط بأغراض تعلم اللغة، فإذا كان هدف الطالب تعلم اللغة لأغراض التواصل مع المجتمع فإن ذلك يتطلب الاهتمام بالعامية، لتمكين المتعلم من الأنماط اللغوية في صورتها العامية، لأن الكفاية التواصلية لا يمكن أن تتحقق بإتقان الأنماط اللغوية الفصيحة وحدها.

والأمثال العامية لم تحظ بما حظيت به الأمثال الفصيحة من دراسات نقدية وتحليلية، وإذا أراد برنامج من برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها استخدامه في الموقف التعليمي فإن ذلك يتطلب مراعاة ما يلي:[25]

– صحة المعنى لأن بعض الأمثال العامية تحتوي على مغالطات وتعميمات خاطئة.

[25] بابطين – الجراح، *توظيف الأمثال السائرة*، 91.

– الاهتمام بالشيوع حيث يجب ألا تكون طرافة المثل أو جودته دافعا لتدريسه، بل يجب أن يكون له سيرورة في المجتمع الذي يتصل به متعلم اللغة.

– تجنب الأمثال التي تتضمن ألفاظا مستهجنة أو فاحشة.

– تجنب الأمثال الموغلة في العامية، لأن هذا النوع من الأمثال يبتعد عن التدرج في الصعوبة والسهولة من جهة، ومن جهة أخرى يكون بعيدا عن النظام اللغوي المنضبط الذي تستهدفه كفايات التعلم مهما اختلفت أغراضه.

– الاهتمام بتحديد معنى المثل ومقامات ضربه بدقة، لأن مدونات الأمثال العامية تذكر المثل ومعناه فحسب دون ذكر مورده ومضربه، إذ تعتمد في إدراك ذلك على السياق الثقافي، ومثل هذا قد يغيب على متعلمي اللغة من الناطقين بغيرها.

1.7. الخصائص التعليمية للأمثال السائرة

عندما نقدم المثل في الدرس اللغوي لمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها نركز على فاعليته وتأثيره في الكفايات اللغوية والاتصالية والثقافية، فيجب أن يتلقى الطالب المثل في سياقه الطبيعي أو المصنوع، فيفهمه ويستحضره ويحلله ويوظفه في المهارات الإنتاجية. وللمثل خصائص تعليمية تمثل في السياق التعليمي محكات ينبني عليها اختيار المثل وعرضه وتدريب المتعلم عليه، وعلى هذا تتميز الأمثال في إطارها التعليمي بما يلي:

ثراء المفردات:

تحتوي الأمثال على مفردات متنوعة. وقد تحتاج من أجل فهمها إلى مترادفات سياقية وأضداد. والأمثال تعد من السياقات الطبيعية للمفردات والتراكيب، ولذلك يمكن استثمارها في حفظ المفردات ومعانيها، ولذلك يجب أن يراعى عند اختيار المثل ما يحتويه من المفردات ومدى شيوعها، ومناسبتها مع المستوى اللغوي للمتعلم. وينصح باستخدام الصورة مع المثل إذ تزيد من فاعلية تعلم المفردة وتثبيتها لدى الطالب، تؤكد دراسة (Elham Baharian & Mohammad Javad Rezai 2014) أن استخدام الصور المرئية مع الأمثال من أجل تقريب المعنى إلى ذهن الطالب يزيد من تعلم المفردات اللغوية وفهمها، إذ إن المجموعة التي قدمت لها الأمثال باستعمال الصور احتفظت بقدر أكبر من المفردات ولفترة أطول وبفهم أعمق.[26]

تنوع التراكيب:

تتألف الأمثال من تركيب واحد أو مجموعة من التراكيب كأي مقولة لغوية. وثمة تراكيب لا تناسب مستوى المتعلم أحيانا، ولذلك فلا بد من مراعاة أنماط التراكيب في المثل لتناسب المستوى التعليمي، ومراعاة ما يمكن أن يفهمه الطالب فهما دقيقا وما يمكن أن يفهمه فهما عاما، ومراعاة التراكيب التي درسها الطالب في دروس النحو والابتعاد عما يمكن أن يشكل مشكلة تعليمية. وفي ضوء هذه المعايير يمكن أن يكون انتقاء

[26] Elham Baharian and Mohammad Javad Rezai, "THE EFFECT OF PROVERBS ON LEARNING VOCABULARY THROUGH VISUAL ORGANIZERS", *International Journal of English Language Teaching*, 2/4 (2014) pp. 16-32.

الأمثال لتناسب مستوى المتعلمين والبرنامج. ولا بد أن نشير هنا إلى أن مراعاة الأمثال المناسبة للمستوى يتطلب تحليلا لتراكيبها لتصنيفها بحسب المستويات اللغوية، وتحديد أسلوب تناولها. وقد أشار محمد خضير إلى أنه يمكن استثمار الأمثال في ترسيخ بعض القواعد النحوية لدى المتعلمين في المستويات المتقدمة من خلال دراسته لعدد من الظواهر النحوية في الأمثال العربية.[27]

وينبغي الإشارة هنا إلى أن الأمثال تتضمن تراكيب تعبيرية أيضا علاوة على التراكيب النحوية، يسميها اللغويون: المتلازمات اللفظية، وهي: "كل عبارة مترسخة في نظام اللغة متواترة في الاستعمال، مركبة من أكثر من مكونين متعاقبين متلازمين تلازما يذوب معه المعنى المفرد لتلك المكونات بالامتزاج، فتدل العبارة على معنى اصطلاحي"[28]. وهذه المتلازمات تساعد المتعلم على إثراء كفاياته التواصلية التي تعزز من استعمال اللغة لديه، لأنه لا يعبر عن المعنى بأسلوب تقليدي، فهو يشعر أن لغته تقترب من اللغة الطبيعية المألوفة لدى أهل اللغة، فيخرج بذلك من أسر اللغة التعليمية المصنوعة الضيقة، وهكذا يتطور المنوال الذي ينسج عليه أسلوبه.

[27] محمد خضير، *ظواهر نحوية في الأمثال العربية*، (القاهرة: كلية الآداب، 2006).

[28] عبد الرزاق بن عمر، *المتلازمات اللفظية في اللغة والقواميس العربية*، (تونس: مجمع الأطرش، 2007)، 177.

المحتوى الثقافي:

تؤكد دراسة (Susan Marino Yellin) [29] أن الأمثال مرآة الشعوب، ويكمن في داخلها مفاتيح لفهم الأفكار المنتشرة في أي بيئة اجتماعية، ولها دور كبير في توعية المجتمعات واستخلاص الدروس والعبر وانتقال الخبرات من جيل إلى جيل، إضافة إلى فهم ثقافة الأخرين. وإن محتوى الأمثال يشمل الآراء الحكيمة والرموز الثقافية وقصص الشعوب، فالمثل قد يرجعك إلى واقعة تاريخية، أو أسطورة، أو تجربة، أو حكمة مرسلة، وكل هذه العناصر من الصعب استيفاؤها في نصوص وحوارات خالية من الأمثال السائرة.

2. الإطار التطبيقي

للوصول إلى مدى استخدام الأمثال ومدى توظيفها في المهارات الإدخالية في سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تم تحليل ثلاث سلاسل معتمدة في معظم مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا والعالم وهي سلسلة اللسان الأم، وسلسلة العربية بين يديك، وسلسلة مفتاح العربية.

[29] Susan Marino Yellin: Recognizing the Value of Teaching Proverbs, Multicultural Origins of Oral and Written Literacy, *Florida: International University, USA*, (2012), pp 99-103.

2.1. سلسلة اللسان

2.1.1. التعريف

السلسلة هي منهج تعليمي متكامل يأخذ بيد متعلم اللغة العربية، مهما كان مستواه، ليصل به إلى مستوى يؤهله ليبدأ مرحلة الاختصاص باللغة العربية. وهي من إعداد مركز اللسان الأم، الإمارات العربية المتحدة، أبو ظبي /دبي. ط13.

2.1.2. إعداد وتأليف

محمد صبحي عبس، محمد سعيد الأبرش، عامر وليد السباعي، مؤمن توفيق العنان.

تتألف السلسلة من أربعة كتب، لكل كتاب مستوى من مستويات تعليم اللغة، فالكتاب الأول للمستوى التمهيدي، والثاني للمبتدئ، والثالث للمتوسط، وأما الرابع فهو للمتقدم. ويتضمن كل كتاب جزأين.

2.1.3. أهداف السلسلة

1. تحقيق الكفاية اللغوية في المهارات.
2. تحقيق الكفاية في تطبيقات العناصر اللغوية (الأصوات المفردات والتعبيرات سلامة التراكيب اللغوية).
3. تحقيق الكفاية التواصلية.
4. تحقيق الكفاية الثقافية.

2.1.4. تحليل جانب الأمثال في سلسلة اللسان

قام الباحث برصد الأمثال في الموضوعات المقدمة في سلسلة اللسان في جميع مستوياتها، وذلك للوقوف على مدى استخدام الأمثال المناسبة للموضوع المطروح. وفيما يلي قوائم ترصد الأمثال فيها، فإذا كان الموضوع يحتوي على مثل مناسب فإننا نضع علامة (√)، وإذا كان الموضوع لا يحتوي على مثل مناسب فإننا نضع علامة (X). (انظر جدول رقم 1).

لمستوى التمهيدي	لموضوع	لتعارف	لبلدان واللغات	لسفر	لمواصلات	لعمل	لاتصالات	لعائلة
	جود المثل							
	لموضوع	شاطات يومية	لملابس	لطعام والوجبات	لوقت	فات	لمنزل	لتسوق
	جود المثل							
	لموضوع	لمستقبل	قسام السنة	لوزن والطول	لريف و المدينة	لمشاعر	لحواس	سم الإنسان
	جود المثل							
	لموضوع	حوال الجو	لحيوانات	لفندق	ولة سياحية	لمناسبات	لصحة	لموافقة والمخالفة

	جود المثل							
لمستوى المبتدئ	لموضوع	لحياة العائلية	لأثاث	لطب	لأسواق	لرياضة	ماكن تاريخية	لمائدة
	جود المثل							
	لموضوع	الم الحيوان	لمظهر	لصناعة	ياحة	لتسلية	لمناسبات	لصحة
	جود المثل							
	لموضوع	لطعام والشراب	لفلك	صر الاتصالات	لأخلاق	دان وأقاليم	لماضي والحاضر	
	جود المثل							
لمستوى المتوسط	لموضوع	صول السنة	لفضاء	لموسيقى	لتربية	هن وأعمال	ؤسسات اجتماعية	داب اجتماعية
	جود المثل							
	لموضوع	كريات	لأندلس	لطبقات الاجتماعية	لحرب والسلم	ختلاف الثقافات	لرياضيات	لنبات
	جود المثل							

	موضوع	لعلم والمعرفة	لاستطلاع	مال وطموحات	لتلوث	حداث الطبيعة	ضارات	
	جود المثل							
لمستوى المتقدم	موضوع	لبناء والعمران	لماء	قوق الإنسان	لأدب العربي	لثقافة العربية	لم الطب	عر وأمثال
	جود المثل							
	موضوع	وعة الأدب	لقصة في الأدب العربي	فات نبيلة	اليزية	لأدب	لماء ومتعلمون	لإعلام
	جود المثل							
	موضوع	لشعر العربي	لفنون الشعبية	لطب	لقصة			
	جود المثل							

جدول رقم (1) وجود المثل في سلسلة اللسان.

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن النصوص الإدخالية من قراءة واستماع لم توظف فيها الأمثال العربية، ونلاحظ أن الابتعاد عن توظيف المثل لا ينطبق على المستويات الأولى فحسب، بل يشمل كل المستويات حتى في المستويات المتوسطة العليا

والمتقدمة. وهكذا تسير الدروس من غير مثل يضرب من أول درس إلى أن نصل إلى وحدة (الأدب العربي)[30] في المستوى المتقدم. في هذا المستوى نتفاجأ بوجود مثل (عصفور باليد خير من عشرة على الشجرة)، ولكن رغم أننا وجدناه إلا أن السلسلة لم توظف هذا المثل في نص مقروء أو مسموع، وإنما جاء مثالا يوضح معنى المثل في الأدب العربي إلى جانب الفنون الأخرى، النثر والحكمة والخطبة. وإذا تقدمنا أكثر نجد درسا كاملا عن الأمثال، وذلك في وحدة (شعر وأمثال). درس الأمثال في الوحدة المشار إليها يحتوي على أربعة عشر مثلا كـ (لكل مقام مقال، وأسمع جعجعة ولا أرى طحينا، وعلى أهلها جنت براقش). وكانت طريقة العرض تقتصر على إيراد الأمثال وشرحها بجملة واحدة دون سياق، فمثلا: "(لكل مقام مقال): يقال لمن يتحدث بكلام لا يناسب الموقف الذي هو فيه"[31].

وإنك تجد في كثير من الأحيان موضوعات في هذه السلسلة تستدعي ضرب المثل، ولكنك حين تقرؤها تجدها خالية منه، كالنص الذي يتحدث عن كرم العرب من خلال قصة حاتم الطائي وذبح فرسه في وحدة (آداب اجتماعية)[32]، فكل من يقرأ هذا النص يتذكر المثل المشهور القائل: (أكرم من حاتم)، وأيضا في المستوى المتقدم في النص الذي يتحدث عن العبودية [33] في وحدة (حقوق الإنسان) الذي يناقش مسألة انتقال

[30] مؤمن العنان وآخرون، *سلسلة اللسان، كتاب المتقدم 1* ، (الإمارات: فريق مركز اللسان الأم، 2003)، 44.

[31] العنان وآخرون، اللسان كتاب المتقدم 1، 89.

[32] سلسلة اللسان، *كتاب المتوسط1* ، ص102.

[33] عنان وآخرون، اللسان كتاب المتقدم 1، 27.

الإنسان من العبودية إلى الحرية لم يُستَفد من القول المشهور السيار (متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا)!

وهكذا نجد أن توظيف المثل حسب الموضوعات غائب في هذه السلسلة حتى في المستويات المتقدمة، واقتصر إيراده فيها باعتباره فنا من فنون الأدب العربي، ولم يرد في النصوص المقروءة والمسموعة بهدف رفع كفاءة الطالب اللغوية والثقافية والتواصلية.

2.2. سلسلة العربية بين يديك

2.2.1. التعريف

سلسلة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. تأليف: عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، مختار الطاهر حسين، محمد عبد الخالق محمد فضل. إشراف: محمد بن عبد الرحمن آل الشيخ. الإصدار الثاني 2014 م. طبع في المملكة العربية السعودية، الرياض، مشروع العربية للجميع.

2.2.2. الأهداف

من أهداف السلسلة تمكين الدراس من الكفاية اللغوية التي تشمل المهارات اللغوية الأربع والعناصر اللغوية الثلاثة (الأصوات، المفردات، قواعد النحو والصرف والإملاء)

2.2.3. الجمهور المخاطب

السلسلة موجهة للدراسين الراشدين، سواء أكانوا دارسين منتظمين في مؤسسات تعليمية أو دارسين غير منتظمين يعلمون أنفسهم بأنفسهم، وسواء تم تدريس السلسلة في برنامج مكثف أو لا.

تخاطب السلسلة الدراس الذي لم يسبق له تعلم العربية، وبهذا تبدأ من الصفر وتنطلق بالدارس قدما حتى يتقن اللغة العربية بصورة تجعله قادرا على الاتصال بالناطقين بها مشافهة وكتابة وتمكنه من الانخراط في الجامعات التي تتخذ العربية لغة تدريس.

2.2.4. اللغة

تعتمد السلسلة على اللغة العربية الفصيحة، ولا تستخدم أية لهجة من اللهجات العربية العامية، كما أنها لا تستعين بلغة وسيطة.

2.2.5. المكونات

تتألف السلسلة من الكتب والمواد التالية:

1. حروف العربية.
2. وكتاب الطالب (1) جزءان، وكتاب المعلم (1) للمستوى المبتدئ.
3. كتاب الطالب (2) جزءان، وكتا بالمعلم (2) للمستوى المتوسط.
4. كتاب الطالب (3) جزءان، وكتاب المعلم (3) للمستوى المتقدم.
5. كتاب الطالب (4) جزءان، وكتاب المعلم (4) للمستوى المتميز.

6. المعجم العربي بين يديك.

وتصحب السلسلة مادة صوتية.

2.2.6. الزمن المخصص لتدريس السلسلة بالتقريب

في برنامج يتيح له 25 ساعة أسبوعيا تحتاج السلسلة إلى 24 أسبوعا.

2.2.7. المحتوى

يحتوي كل كتاب من كتب السلسلة الأربعة على ستة عشر وحدة درسية. وتحتوي كل وحدة على تراكيب نحوية والتدريبات عليها.

2.2.8. تحليل جانب الأمثال في سلسلة العربية بين يديك

قام الباحث برصد الأمثال في الموضوعات المقدمة في سلسلة العربية بين يديك في جميع مستوياتها، وذلك للوقوف على مدى استخدام الأمثال المناسبة للموضوع المطروح. وفيما يلي قائمة رصد ترصد الأمثال فيها، فإذا كان الموضوع يحتوي على مثل مناسب فإننا نضع علامة (√)، وإذا كان الموضوع لا يحتوي على مثل مناسب فإننا نضع علامة (X). (انظر جدول رقم 2).

لمستوى المبتدئ	لموضوع	لتحية والتعارف	لأسرة	لسكن	لحياة اليومية	لطعام والشراب	لصلاة	لدراسة
	جود المثل							
	لموضوع	لعمل	لتسوق	لجو	لناس والأماكن	لهوايات	لسفر	لحج والعمرة
	جود المثل							
	لموضوع	لصحة	لعطلة					
لمستوى المتوسط	لموضوع	لعناية بالصحة	لترويح عن النفس	لحياة الزوجية	لحياة في المدينة	لعلم والتعلم	لمهن	للغة العربية
	جود المثل							
	لموضوع	لجوائز	لعالم قرية صغيرة	لنظافة	لإسلام	لشباب	لعالم الإسلامي	لأمن
	جود المثل							
	لموضوع	لتلوث	لطاقة					

	جود المثل							
المستوى المتقدم	الموضوع	المعجزة الخالدة	م في حياة ناشئ	قلياتنا في العالم	لسنة النبوية	لأطفال والقراءة	جرة العقول	اب نومكم
	جود المثل							
	الموضوع	وادر وطرف	لمساواة الحقة	لرفق بالحيوان	لأمثال العربية	لخلافات الزوجية	لعلاقة بين الآباء والأبناء	لماء أصل الحياة وسرها
	جود المثل							
	الموضوع	صية أب	ن يوميات وليد					
	جود المثل							
المستوى المتميز	الموضوع	ن أضرار التدخين	لترويح عن النفس	ختيار الزوجة	دن مقدسة	لمدارس والمعاهد العلمية	يف تختار مهنتك؟	ن العربية والقرآن
	جود المثل							
	الموضوع	لماء نالوا جائزة	لعولمة	لنظافة	لباحث عن الحقيقة	بقات الأصدقاء	ثار الثقافة الإسلامية	فهوم الأمن

		الملـــك فيصل							
	جود المثل								
	لموضوع	لحماية من التلوث	نواع الطاقة						
	جود المثل								

جدول رقم (2) وجود المثل في سلسلة العربية بين يديك.

يلاحَظ من خلال الجدول السابق أن موضوعات سلسلة (العربية بين يديك) من ناحية توظيف الأمثال تشبه السلسلة السابقة، سلسلة اللسان، فهي خالية من الأمثال العربية السياقية حتى في المستويات المتوسطة والمتقدمة. غير أنك تجد درسا يتحدث عن قصص بعض الأمثال العربية، حيث يُورد المثل أولا ثم تُسرد قصته. فقد أُورد ما يقارب سبعة أمثال مع قصصها، كجزاء سنمار، ورجع بخفي حنين، ومواعيد عرقوب، وغيرها.[34]

وهكذا نجد أن الأمثال الواردة في هذه السلسلة لم توظف في النصوص الإدخالية، لرفع كفاءة الطالب اللغوية والاجتماعية والتواصلية، بل كانت بهدف تعريف الطلاب بها باعتبارها فنا من فنون الأدب العربي.

[34] الفوزان وآخرون، *سلسلة العربية بين يديك المستوى المتقدم*، (الرياض: العربية للجميع، 2014)، 246.

2.3. سلسلة مفتاح العربية

2.3.1. التعريف

سلسلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. تأليف كل من أحمد الرهبان ومعتصم حمد وراوية المحني. طباعة مؤسسة أكدم للنشر، إسطنبول، تركيا.

2.3.2. الفئة المستهدفة

متعلمو العربية الناطقين بغيرها الذين هم فوق 15 سنة.

2.3.3. البيئة المستهدفة

بيئات تعليمية مختلفة، ولذلك فهي تراعي جميع المجالات الثقافية (عالمية، إسلامية، عربية، محلية).

2.3.4. الأهداف العامة

- إكساب المتعلم الكفاية اللغوية.
- إكساب المتعلم الكفاية الاتصالية.
- إكساب المتعلم بعض مظاهر الكفاية الثقافية.

2.3.5. فلسفة بناء السلسلة

المقاربة التواصلية التي ترى أن اللغة في أساسها وجدت للاتصال، والتكاملية التي ترى أن تعلم اللغة عملية تكاملية لا يمكن فصل عناصرها ومهاراتها اللغوية.

2.3.6. المستويات التعليمية المعتمدة

الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) هو الأساس في مستويات السلسلة.

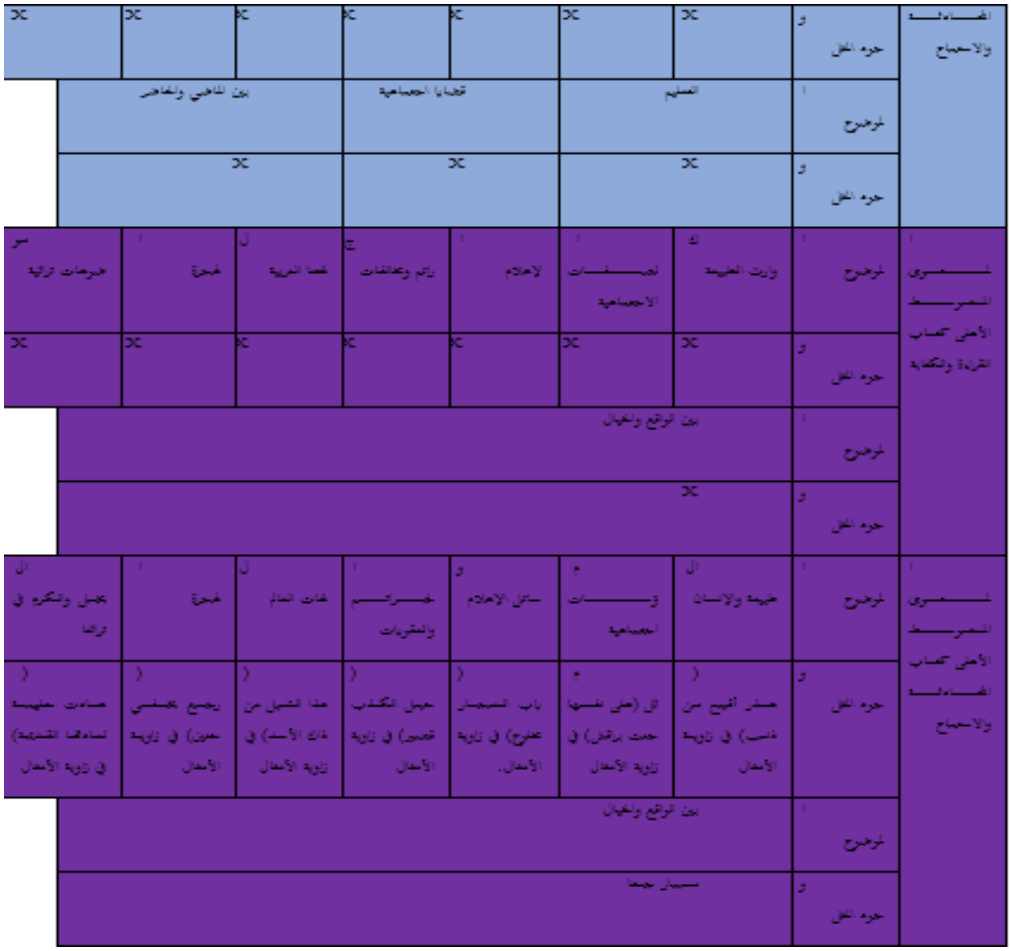
2.3.7. مكونات السلسلة

- كتاب للمستوى التمهيدي pre A1
- كتابان للسمتوى المبتدئ A1
- كتابان للمستوى المبتدئ الأعلى A2
- كتابان للمستوى المتوسط B1
- كتابان للمستوى المتوسط الأعلى B2

2.3.8. تحليل جانب الأمثال في سلسلة المفتاح

قام الباحث برصد الأمثال في الموضوعات المقدمة في سلسلة المفتاح في جميع مستوياتها، وذلك للوقوف على مدى استخدام الأمثال المناسبة للموضوع المطروح. وفيما يلي قائمة رصد ترصد الأمثال فيها، فإذا كان الموضوع يحتوي على مثل مناسب وُضِعت علامة (√)، وإذا كان الموضوع لا يحتوي على مثل مناسب وضعت علامة (X). (انظر جدول رقم 3).

ا لمستوى المبتدئ كتاب القراءة والكتابة	ا لموضوع	مع لومات شخصية	ح ياة الطالب	ا لحياة الاجتماعية	ون وأماكن	ا لعادات اليومية	ع ادات غذائية	ال عائلة الشخصية
	و جود المثل	X	X	X	X	X	X	X
ا لمستوى المبتدئ كتاب المحادثة والاستماع	ا لموضوع	ال تحيات والتعارف	ا لدراسة	ا لأسرة	ا ليت	أ صال يومية	أ طعمة ومشروبات	الو صف
	و جود المثل	X	X	X	X	X	X	X
ا لمستوى المبتدئ الأعلى كتاب القراءة والكتابة	ا لموضوع	ال صناع وصياة الشعوب	أم اكن وحضارات	ا لأسواق	أ ين تفضل الإقامة؟	ا لحياة الشخصية	ا لأطعمة والتصائح الغذائية	ال سفر والرحلات
	و جود المثل	X	X	X	X	X	X	X
ا لمستوى المبتدئ الأعلى كتاب المحادثة والاستماع	ا لموضوع	ف صول وشهور	أم اكن والمعاهدات	ا لتسوق	ا لحياة السكنية	ح ياتنا اليومية	م طاعم وطعام	ال سفر والرحلات
	و جود المثل	X	X	X	X	X	X	(م ن سمع ليس كمن رأى) في نسمى حواري بين زبون وموظف استقبال في فندق.
ا لمستوى المتوسط كتاب القراءة والكتابة	ا لموضوع	م ن العصفور إلى القمة	ا لحياة المهنية	ا لطب البديل	ا لعادات والتقاليد	م دن الأمس واليوم	ا لحتراعات غيرت حياتنا	الح لاقات الأسرية
	و جود المثل	X	X	X	س نة أمثال مع شرحها في نص بعنوان: أمثال شعبية.	X	X	X



جدول رقم (3) وجود المثل في سلسلة مفتاح العربية

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن النصوص الإدخالية (القراءة والاستماع) خلت من الأمثال في كل من كتابَي (القراءة والكتابة) و(المحادثة والاستماع) للمستويات المبتدئة من الأمثال خلوا كاملاً، فلم نلحظ ورودها لا وظيفيا في النصوص ولا مرورا في

الوحدات، غير أننا نجد في كتاب (المحادثة والاستماع) للمستوى المبتدئ الأعلى مثلا واحدا لا غير قد وُظف في نص الفندق، وهو: (من سمع ليس كمن رأى).[35]

ويُلاحَظ في المستوى المتوسط استمرار غياب توظيف الأمثال العربية في النصوص التعليمية المقدَّمة، سواء أكانت مقروءة أم مسموعة. وعلى الرغم من تضمُّن كتاب (القراءة والكتابة للمستوى المتوسط) ستة أمثال عربية، مع شرح معانيها وسرد القصص المرتبطة بها في نص واحد،[36] فإن هذا الحضور اقتصر على عرض تعريفي مباشر للأمثال دون دمجها في بنية النصوص أو توظيفها توظيفًا تواصليًا يخدم الأهداف اللغوية والتعليمية للمستوى.

3. رأي وتعليق

يعد ورود المثل نادرًا في مناهج تعليم اللغة العربية، خاصة في المستوى المبتدئ. وإذا استثنينا ورود مثل (من سمع ليس كمن رأى) في المستوى المبتدئ الأعلى في سلسلة مفتاح العربية في نص الفندق فإنه يمكننا أن نقول: لقد خلت السلاسل الثلاثة من الأمثال العربية في مستوياتها المبتدئة، ويناقض هذا ما جاء في الأهداف العامة للسلاسل، فقد هدفت كل منها إلى تنمية الكفاءة الثقافية لدى الطالب الأجنبي الذي يشكل المثل أحد أهم مصادرها.

---

[35] الرهبان وآخرون، *سلسلة مفتاح العربية، المستوى المبتدئ الأعلى كتاب المحادثة والاستماع*، (إسطنبول: دار أكدم، 2020)، 137.

[36] الرهبان وآخرون، مفتاح العربية *المستوى المتوسط كتاب القراءة والكتابة*، 71.

وقد خُصص للأمثال درس واحد فقط في جميع السلاسل المذكورة، وقد عرضت فيه بشكل واحد، يبتدئ بتعريف المثل ثم يشرحه ثم يورد قصته. وهذا بالطبع لا يحقق الغاية المطلوبة للأمثال العربية.

وإنك حين تنظر إلى الموضوعات المقدمة في سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى فإنك تجد أن المعدين كانوا بإمكانهم أن يجدوا من بين الأمثال العربية ما هو مناسب للموضوع المطروح، ففي درس (عند الطبيب)[37] الذي يتحدث عن (الحمية) في سلسلة (العربية بين يديك) مثلا يمكن توظيف: (المعدة بيت الداء والحمية رأس كل دواء) أو أي مثل آخر مناسب. وفي وحدة الطاقة في درس (فاتورة الكهرباء) في السلسلة نفسها حوار يدور بين الأب والأم حول فاتورة الكهرباء المرتفعة، فيقول الأب: "ألاحظ أن الأولاد يتركون الأجهزة الكهربائية تعمل طول اليوم وكذلك الإضاءة وهذا تبذير. فتقول الأم: "تكلمنا مع الأولاد كثيرا وقلنا لهم نحن نستهلك الكهرباء كثيرا جدا وهذا يؤثر في ميزانية البيت ولكن لا مستجيب لما نقول".[38] ألا يمكن أن يكون أجمل وأقوى وأكثر تأدية للمعنى لو قلنا: (أذن من طين وأذن من عجين) مثلا بدل "ولكن لا مستجيب لما نقول".

[37] الفوزان وآخرون، *العربية بين يديك المستوى المتوسط*، 11.

[38] الفوزان وآخرون، العربية بين يديك، 398.

وكذلك في النص الثاني من وحدة (آداب اجتماعية) في سلسلة اللسان في المستوى المتوسط[39] الذي يتحدث عن الكرم عن العرب يُلاحظ غياب المثل المعروف (أكرم من حاتم). وهكذا في باقي النصوص.

وحين نمعن النظر في موضوعات الأمثال فإننا نكاد لا نجد موضوعا إلا وفيه مثل عربي يناسبه، سواء كان للمستوى المبتدئ أم كان للمستوى فوق المبتدئ، فمثلا في موضوع السوق يمكن أن نوظف من الأمثال (على قد لحافك مد رجليك)، وفي موضوع البيت والسكن يمكن أن نوظف من الأمثال (الجار قبل الدار)، وفي موضوع المدرسة يمكن توظيف (كما تزرع تحصد)، وهكذا في كل الموضوعات البسيطة منها والمعقدة. وللبرهنة على ذلك فإننا قمنا بإنشاء جدول مقترح بالأمثال المناسبة للموضوعات في المستوى المبتدئ: (انظر جدول رقم 4)

الموضوع	المثل
السوق	التمرة إلى التمرة تمر. اشتر العقار من وارث ملاقيه ولا تشتريه من مالك بانيه
البيت والسكن	جاور ملكا أو بحرا. البيت بسكانه.
المدرسة	كما تزرع تحصد. من غاب غاب حظه.
السفر	سافر تجد عوضا عمن تفارقه.

[39] العنان وآخرون، *سلسلة اللسان المستوى المتوسط*، 102.

	الصديق قبل الطريق.
المواصلات	حماريتي العرجاء ولا فرسك يا بن العم. الرفيق قبل الطريق.
العمل:	احضَرْ إردَبّك يزيد. اعط الخبز لخبازه لو أكله نصفه.
الاتصالات	ليس الخبر كالمعاينة. الأذن تعشق قبل العين أحيانا
العائلة	من أشبه أباه فما ظلم. العرق يمد لسابع جد.
نشاطات يومية	ما أشبه الليلة بالبارحة. ساعات الصباح تحمل الذهب في فمها.
الملابس	الإنسان نصفه خلقة ونصفه خرقة. الذي لا تزينه عروقه لا تزينه خروقه.
الطعام	إذا امتلأت الخواصر ارتخت المفاصل. أكرم من حاتم.
الوقت	الوقت من ذهب إن لم تدركه ذهب. الوقت كالسيف إن لم تقطعه قطعك.
صفات	أحمق من هبنقة. أكرم من حاتم.
المستقبل	من يزرع الشوك لا يحصد به عنبا. من الحبة تنشأ الشجرة.

أقسام السنة	لو تريد الشتاء غيمت. الصيف ضيعت اللبن.
الوزن والطول	إن الله لا ينظر إلى صوركم، ولكن ينظر إلى أعمالكم. كل طويل لا يخلو من الهبل وكل قصير لا يخلو من الفتن.
الريف والمدينة	من أراد العلى هجر القرى. إن الحسد في الأرياف ميراث.
المشاعر	هو أبرد من ماء الشتاء/ أبرد من مويه طوبة. لا يحمل الحقد من تعلو به الرتب.
الحواس	مقتل الرجل بين فكيه. ما كل بيضاء شحمة ولا كل سمراء تمرة.
جسم الإنسان	في العافية خلف من الراقية. طرف الفتى يخبر عن لسانه.
أحوال الجو	في كانون كن ببيتك يا مجنون. خبي فحماتك الكبار لعمك آذار.
الحيوانات	أمكر من ثعلب وأدهى من ذئب وأوفى من كلب و... مثل النعامة لا طير ولا جمل.
الأصدقاء	الطيور على أشكالها تقع. الصديق عند الضيق.
جولة سياحية	الحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها التقطها. كلب جوال خير من أسد رابض.

المناسبات	لكل مقام مقال. كاس على كل الناس. (تقال في مناسبة الموت)
الصحة	فر من المجذوم فرارك من الأسد. الصحة تاج على رؤوس الأصحاء لا يراها إلا المرضى.
الموافقة والمخالفة	ألق دلوك في الدلاء. كأنما ألقمه حجرا.

جدول رقم (4) أمثال عربية مناسبة لموضوعات المستوى المبتدئ

الخاتمة

تناولت هذه الدراسة وصف وتحليل الأمثال السائرة في سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال ثلاث سلاسل تعليمية مشهورة في تركيا والعالم الإسلامي، وهي سلسلة اللسان، وسلسلة العربية بين يديك، وسلسلة مفتاح العربية. ونوجز أهم ما توصلنا إليه فيما يلي:

– تتميز الأمثال في أسلوبها بعدة مزايا كالإيجاز والتصوير والتفنن، وهي مزايا أسلوبية لا تتوافر في النصوص التواصلية العادية، وقد لا تجتمع بهذه الكثافة في فن من الفنون الأدبية.

– توظيف الأمثال نادر في المستويات المبتدئة في سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

– توظيف الأمثال في سياقاتها النصية في المهارات الاستقبالية نادر في سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كافة المستويات.

– كثرة الأمثال وتنوعها يمكن أن يغطي كافة الموضوعات المقدمة في سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وفي الختام توصي الدراسة بإعداد قوائم للأمثال السائرة وتصنيفها حسب الموضوعات والمستويات، لتكون وثيقة مرجعية لإثراء الدروس اللغوية بأمثال مختارة تثري كفايات المتعلمين اللغوية والثقافية والاتصالية.

كما توصي الدراسة مؤلفي السلاسل التعليمية بالعناية بالأمثال، ودمجها في النصوص والحوارات التعليمية وفق المعايير المنهجية.

مراجع البحث

1. جار الله الزمخشري، محمود بن عمر. *الكشاف*. بيروت: دار الكتاب العربي، ط3، 1407.

2. الميداني، أحمد بن محمد. *مجمع الأمثال*. تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد. 2. بيروت: دار المعرفة، 1431.

3. زولهايم، رودولف. *الأمثال العربية القديمة*. ترجمة: رمضان عبد التواب. بيروت: مؤسسة الرسالة، 1984.

4. جار الله الزمخشري، محمود بن عمر. *المستقصى في أمثال العرب*. بيروت: دار الكتب العلمية، ط2، 1987.

5. اليوسي، الحسن بن مسعود. *زهر الأكم في الأمثال والحكم*. ت: محمد حجي ومحمد الأخضر. المغرب: دار الثقافة، 1981.

6. صـــيني، محمود وآخران. *معجم الأمثـال العربيـة*. بيروت: مكتبـة لبنـان، 1992.

7. الهرســـاني، عبد الرحمن. "*فاعلية برنامج قائم على توظيف الأمثال العربية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى*". مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية وآدابها، 5/1 (أغسطس 2022).

8. العمري، فاطمة. "*ثقافة اللغة، طريق أم هدف، مقاربة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*". مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية 2/39 (حزيران 2012).

9. أبو عبيد، القاسم بن سلام. *الأمثال*. ت: عبد المجيد قطامش. دمشق: دار المأمون للتراث، 1980م.

10. أمين، أحمد. *قاموس العادات والتقاليد والتعابير المصرية*. القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، 2012.

11. العســـكري، أبو هلال الحســـن بن عبد الله. *جمهرة الأمثال*. بيروت: دار الفكر، 1431.

12. الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد. *أدب الدنيا والدين*. لبنان: دار مكتبة الحياة، 1986.

13. ابن عبد ربه الأندلســـي، شـــهاب الدين أحمد بن محمد. *العقد الفريد*. بيروت: دار الكتب العلمية، 1404.

14. ابن رشـيق القيرواني، أبو علي الحسـن. *العمدة في محاسـن الشـعر وآدابه*. تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد. 2. بيروت: دار الجيل، ط5، 1981.

15. الجاحظ، عمرو بن بحر أبو عثمان. *البيان والتبيين*. بيروت: دار الهلال، 1423.

16. ابن فارس، أحمد. *مقاييس اللغة*. تحقيق: عبد السلام هارون. 6. بيروت: دار الفكر، ط2، 1979.

17. علوش، سعدي. *معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة*. بيروت: دار الكتاب، 1985.

18. بابطين، ياسر بن محمد – الجراح، محمد بن إبراهيم. *"توظيف الأمثال السائرة في إثراء كفايات متعلمي العربية*. مجلة الباحث 4/10 (أيار 2019).

19. خضير، محمد. *ظواهر نحوية في الأمثال العربية*. القاهرة: كلية الآداب، 2006.

20. بن عمر، عبد الرزاق. *المتلازمات اللفظية في اللغة والقواميس العربية*. تونس: مجمع الأطرش لنشر الكتاب، 2007.

21. مجلس أوروبا. *الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها المجلد المصاحب*. تر. عبد الناصر عثمان صبير. مكة: جامعة أم القرى، 2021).

22. الرهبان، أحمد وآخرون. *سلسلة مفتاح العربية*. إسطنبول: دار أكدم، 2020.

23. العنان، مؤمن وآخرون. *سلسلة اللسان*. الإمارات: فريق مركز اللسان الأم، 2023.

24. الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم وآخرون. *العربية بين يديك*. الرياض: العربية للجميع، 2014.

25. هيون، كونج جي. "*طرائق تدريس اللغة العربية للكوريين باستعمال الأمثال العربية*" مجلة دراسات الشرق الأوسط، 31/2 (2010).

26. Susan Marino Yellin. "*Recognizing the Value of Teaching Proverbs, Multicultural Origins of Oral and Written Literacy"*. Florida: International University, USA, (2012).

27. Elham Baharian and Mohammad Javad Rezai. "*The Effect of Proverbs on Learning Vocabulary Through Visual Organizers"*. International Journal of English Language Teaching, 2/4 (2014).

مَنْهَجُ الْخَليلِ بْنِ أحْمَدَ الْفَرَاهيدي وَدَوْرُهُ في تَعْليم اللُّغَة الْعَرَبيَّة للنَّاطقينَ بغَيْرِهَا[1]

Abbass Mohammed Emaeel MUOSA[2]
Mohammed Altayib ALSEDEIQ[3]
Mohammed Alfatih ABDULLAH[4]

الملخّص

اهتم العرب منذ العهد الأول للإسلام بالدراسات الصوتية العربية؛ بغرض التفريق بين أجراس أصوات الحروف وخصائصها، إذ إن للغة العربية خصائصها ومزاياها الصوتية التي تختلف بها عن بقية اللغات؛ لهذا اجتهد العرب في التقعيد والتأصيل الصوتي، ليعلَمها ويجيدها الناطق بغير العربية. هدفت الدراسة إلى بيان منهج الخليل الصوتي، ودوره في تسهيل معرفة الأصوات والتمييز بينها، وبيان أثر منهجه في تسهيل معرفة اللغة لدى الناطقين بغيرها. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الاستقرائي الاستنباطي. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها. إن الفراهيدي وظّف الأصوات اللغوية وصنّف حروفها بطريقة ممنهجة سهلة لمتعلّم اللغة العربية، لا سيما للناطقين بغيرها لتسهيل معرفة الصوت اللغوي وخصائصه بدّقة عالية، تمكن غير العربي وتُؤهله لإجادة اللغة بطريقة يضاهي بها أهلها في الفصاحة من حيث إخراج الحروف كما ينطقها العربي.

الكلمات المفتاحية : المنهج، الأصوات، تعليم العربية، الخليل بن أحمد الفراهيدي، الناطقون بغير العربية.

[1] Makale Geliş Tarihi/Received: 24.12.2025 / Makale Kabul Tarihi/Accepted: 30.12.2025
[2] Doç. Dr., Dilbilim Bölümü, Gezira Üniversitesi, Sudan, abbassmohammed1111@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-7837-1990.
[3] Doç. Dr. Edebiyat ve Eleştiri Bölümü, Gezira Üniversitesi, Sudan.
[4] Doç. Dr. Edebiyat ve Eleştiri Bölümü, Gezira Üniversitesi, Sudan.

Halîl b. Ahmed el-Ferâhîdî'nin Yöntemi ve Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretimindeki Rolü

ÖZ

Araplar, İslam'ın ilk dönemlerinden itibaren Arapça fonetik çalışmalarına büyük önem vermişlerdir. Bunun temel amacı, harf seslerinin akustik özelliklerini ve ayırt edici niteliklerini belirlemekti. Zira Arapça, diğer dillerden farklı olarak kendine özgü fonetik özelliklere ve avantajlara sahiptir. Bu nedenle Arap dil bilginleri, ana dili Arapça olmayanların Arapçayı öğrenip doğru şekilde kullanabilmeleri için fonetik kuralların oluşturulması ve temellendirilmesi konusunda yoğun çaba sarf etmişlerdir.

Bu çalışma, el-Halîl'in ses yöntemini, seslerin tanınması ve ayırt edilmesini kolaylaştırmadaki rolünü ve bu yöntemin yabancıların dil edinimini kolaylaştırmadaki etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada betimsel, tümevarımsal ve tümdengelimsel yöntem benimsenmiştir.

Çalışma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır: el-Ferâhîdî, dilsel sesleri sistemli ve kolay bir şekilde sınıflandırarak, özellikle Arapça öğrenen yabancılar için seslerin ve özelliklerin yüksek doğrulukla kavranmasını sağlamıştır. Bu sistem, yabancı birinin harfleri tıpkı bir Arap gibi fasih bir şekilde telaffuz etmesini ve dilde yetkinleşmesini mümkün kılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Yöntem, Fonetik, Arapça Öğretimi, Halîl b. Ahmed el-Ferâhîdî, Ana Dili Arapça Olmayanlar*.

The Methodology of Al-Khalil ibn Ahmad Al-Farahidi and Its Role in Teaching Arabic to Non-Native Speakers

Abstract

From the earliest period of Islam, Arab scholars paid great attention to Arabic phonetic studies with the aim of distinguishing between the acoustic qualities of speech sounds and their characteristics. The Arabic language possesses unique phonetic features that distinguish it from other languages; therefore, Arab linguists exerted significant efforts in establishing phonetic principles and foundations so that non-native speakers could learn and master it.

This study aims to clarify Al-Khalil's phonetic methodology and its role in facilitating the recognition of speech sounds and distinguishing between them, as well as to highlight the impact of his approach on easing the acquisition of Arabic for non-native speakers. The study adopts the descriptive, inductive, and deductive methodology. The study concludes with several findings, most notably that Al-Farahidi systematically employed and classified linguistic sounds in an organized and accessible manner for learners of Arabic—particularly non-native speakers—thereby facilitating accurate understanding of phonetic sounds and their characteristics. This approach enables non-Arab learners to achieve proficiency in Arabic pronunciation comparable to that of native speakers in terms of articulating sounds as Arabs do.

Keywords: Methodology, Phonetics, Teaching Arabic, Al-Khalil ibn Ahmad Al-Farahidi, Non-Native Speakers

مقدمة

نالت الدراسات اللغوية حظّها الكبير في الاهتمام من قبل علمائها اللّغويّين، إذ أدركوا أنّ صحة اللغة مبنية على سلامة حروفها نطقاً؛ لهذا فإن العرب وضعوا طرقاً وقواعدَ توضح طريقة النطق بالحرف صحيحاً، وعلى ذلك النهج سار الخليل بن أحمد الفراهيدي وهو من العلماء الأوائل الذين كان لهم الدور الكبير في توضيح مخارج الحروف وتوظيفها وتصنيفها ليسهل فهمها وتعلُّمها.

أهميّةُ الدّراسة

تكمُنُ أهميّة الدّراسة في:

1- بيان مكانة الدراسات الصَّوتيّة في اللغة العربية على جهة الخُصوص
2- دور الخصائص الصّوتيّة في التّفريق بيْن الكلمات المتشابهة رَسْماً
3- إظهار منهج الخليل الصّوتي بوصفه الأساس الذي اعتمد عليه معظم الناطقين بغير العربية في تحسين النطق بالحرف اعتماداً على المخرج

أهداف الدّراسَة

1- الوقوفُ على جهود الخليل بن أحمد الفراهيدي في تقْعيد الدراسات الصّوتيّة وتوصيفها
2- بيانُ منهج الخليل ودوره في تسهيل عملية النّطق الصّحيح بالأصوات اللُّغويّة
3- عرْضُ منهج الخليل بن أحمد الفراهيدي الصّوتي وإظهاره مع بيان طرق توظيفه للأصوات
4- معرفة أثر منْهجه الصّوتي في تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها

منهج الدّراسة

اتّبعت الدّراسة المنهج الوصفي الاستقرائي والاستنباطي (المنهج الاستنباطي غير واضح في هذا البحث، والمنهج الاستنباطي لا يُستخدم في الأبحاث المختصة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية)

الدراساتُ السابقةُ

1- الدّراساتُ الصّوتيّة اللُّغويةُ عند العَرب د. سالم مبارك محمد عبيد الله ، جامعة حضرموت ، اليمن– المهرة، إنّ الدراسة تناولت الدراسات الصوتية عند العرب، أما دراستنا فاختصت بالمنهج الصوتي عند الخليل بن أحمد الفراهيدي.

اتفقت الدراستان في الموضوع الصوتي، وانفردت دراستنا بمنهج الخليل الصوتي ودوره في عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

اتفقت الدراستان على بيان فضل السبق للخليل في تقعيد الصوت اللغوي

2- الأصْواتُ عند الخليل بن أحمد الفَراهيدي: فطرة أولياء رحمواتي، جامعة دار السّلام جونتور، أندونيسيا، اتفقت الدراستان في البحث عن نظرية الفراهيدي الصوتية، كذلك مساهمات الخليل الصوتية في تعليم اللغة العربية، وانفردتْ دراستُنا بالبحث عن منهجه في الدراسات الصوتية وأثره في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

1. المطلب الأول: المنْهَجُ الصّوتي للخليل بن أحمد الفراهيدي ودوره في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

قبل الشّروع في الحديث عن المنهج الصّوتي للخليل ودوره في التعليم، لا بد أن نقفَ على ترجمة للعالم اللغوي الخليل بن أحمد وحياته العلمية.

1.1. ترجمة المؤلف

هو أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي الأزدي اليحمدي البصري، المولود سنة (100هـ) والمتوفى سنة (173هـ) بالبصرة، على الرغم من أن هناك روايات تشير إلى أنّه وُلد في مدينة عمان على شاطئ الخليج الفارسي عام (100هـ).[5]

1.2. سماته

اتّسمتْ شخْصيّةُ العالم الخليل بن أحمد الفراهيدي بالزُّهد، كما أورد المؤَرخُون واللُّغويُّون مؤكّدين، أنّه كان زاهداً تاركاً الدنيا وما فيها من زينة وتفاخر في المال والولد. ويؤكد ذلك قوله: (إني لأغلقُ عليَّ بابي، فما يجاوزُه همّي)، وهذا مؤشّرٌ على أنّ الدنيا لا تَعْنيه ولا يَعْنيه ما فيها، وهذا دلالة على التّواضُع، وقد أكَّد ذلك تلميذه النّضر بن شميل واصفاً تواضعه بقوله :(أُكلَت الدنيا بعلم الخليل بن أحمدَ وكتبه، وهو في خُصّ لا يشعر به) وفي رواية (وهو في خصّ لا يقدر على فلسين).[6]

1.3. حياتُه العلْميَّة

برزَ الخليل بنُ أحمد الفراهيدي في كتابات المؤلفين شخصيةً علميَّة، هدفها تأصيل العلوم اللغوية؛ لذا نرى أنه برع في معارفَ وعلوم متنوعة، فكان عالماً في اللغة وأسرارها والأدب والنحو والشعر وعلوم الشريعة، إضافة إلى علوم الرياضيات والفلسفة والفلك والموسيقى.

وحاز قصب السبق في التأصيل والتقعيد الصوتي للحروف العربية بدقة عالية تساعد المتلقي على اكتساب اللغة بطريقة سهلة، كما أنه يُعدّ أوّل من دوّن وقعّد علم العروض والقوافي، وإن لم يكن أول من ابتكر هذا العلم، إذ إن هناك روايات تشير إلى أنّ للعرب منذ العصر الجاهلي فضل السبق في

((5)) الجبوري، كامل سليمان الجبوري، *معجم الأدباء من العصر الجاهلي حتى سنة 2003م*.

((6)) الفراهيدي، الخليل بن أحمد الفراهيدي، *معجم العين*، ت، عبد الحميد ** المجلد الأول، دار الكتب العلمية، بيروت، 29/شعبان/1444هـ.

علم العروض، فقد أوردَ أحمد بن فارس في كتابه (فقه اللُّغة وسنن العرب في كلامها) قولَ الوليد بن المغيرة في ما سمِعه من آياتِ القرآن الكريم: عرَضْتُ ما يقرؤه محمدٌ فلم أرَ فيه شيئاً يشبه كلام العرب.

لكن ممّا يُحمَد عليه الخليلُ إنّه دوّنَ علم العروض وقعّده وأصّله وفصّله، وهذا امتداد لجهوده الصوتية القائمة على المنطوق صائتاً كان أم صامتاً في الكلمة وما جاورها.

إن المنظور العقلي للباحثين يبّن أن هذا العالم فريد في عصره، بل يُعدّ من الأوائل الذين أسهموا في التأصيل والتقعيد في اللغة العربية بمختلف فروعها، موظّفاً اللغة توظيفاً صوتياً وصرفياً.

1.4. المنهجية عند الخليل

إنّ الطّريقة التي ابتكرها الخليل بن أحمد الفراهيدي للدراسات الصوتية تأصيلاً وتقعيداً ما هي إلاَّ امتدادٌ لمنهج العرب في تقعيد اللغة العربية؛ لأن سنة العرب ومناهجهم في اللغة العربية وهدفهم ومغزاهم هو: ليلحق من ليس من أهل العربيّة بأهلها من حيث الفصاحة وسلامة الصوت اللغوي والتفعيلات والتراكيب، حتى يبلغ الأعجميُّ مبلغ العربيّ في إجادة النُّطْق بالحرف وسلامة صوت الحرف عند التكلم، كما أشار ابن جني في كتابه " الخصائص" إلى منهج العرب خلال تعريفه الشامل للغة، وإن كان ظاهره تعريفاً للنحو بقوله: (هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرُّفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم).[7]

نلاحظ خلال تعريف ابن جني، أنّ التّقعيد اللُّغوي لا يقصد به العرب بني جلدتهم؛ لأنهم أهل اللغة ولا يحتاجون إلى تقْعيد و تأصيل، إنّما كان المقصود بذلك الأعاجم الناطقين بغير العربية، وهذا الأمر يشير إلى سعي العرب لعالمية اللغة العربية منذ بداية تدوينهم إيَّاها، حيث قعّدوها لِيَسهُلَ على الناطقين بغيرها تَعلُّمها وفهمُها، ومن منطلق ذلك بدأ أبو الأسود الدؤلي في تقعيد صوت

[7] ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني، *الخصائص*، ص35.

الحركات الضبطية للكلمة فتحاً وجراً وضَمّاً. وجاء بعده نصر بن عاصم، بأمر من الحجاج بن يوسف الثّقفي، إذْ طلب من طلابه أن يضعوا لهذه الحروف المتشابهة في الصور علامات تميز بينها، فوضعوا النقاط أفراداً وأزواجاً.[8]

وقد انتهج الخليل بن أحمد الفراهيدي نهج سابقيه منفرداً بأسلوبه الفريد الرائد والهادف إلى تعليم اللغة العربية، وابتكر طريقة لضبط الكلمات العربية، فجعلَ الضمة واواً صغيرة على رأس الحرف (و) ، والفتحة (ألفاً) صغيرة تدل على الفتحة، ووضع ياء (ي) صغيرة تحت الحرف لتدل على الكسرة، كما جعل للسكون دائرة صغيرة على رأس الحرف، والشدة سيناً صغيرة (س) علامة للتضعيف. هذا الابتكار والأسلوب جعل للخليل فضل السبق في وضع حركات لضبط الحروف بالشكل مشابهة لحروف الكلمة؛ ذلك بغرض سرعة الإفهام.

ذكر ذلك السبق أبو جعفر بن كيسان حين حكى عن محمد بن يزيد المبرد أنّه قال: "الشكل الذي في الكتب من عمل الخليل بن أحمد الفراهيدي"، وهو مأخوذ من صور الحروف، فالضّمة واوٌ صغيرة الصورة في أعلى الحرف لئلا يلتبس بالواو المكتوبة، والكسرة ياء تحت الحرف والفتحة ألف مبطوحة فوق الحرف.

كما أورد صاحب "كتاب الداني" شيئاً من تقعيد الخليل بن أحمد، فقال: "إن الخليل بن أحمد اخترع علامات للهمزة وهي رأس عين صغيرة (ء) والتشديد والإشمام فجعل على الحرف المشدد ثلاث سنَّات".[9]

---

[8] د. قدوري، غانم قدوري الحمد، *علم النقط والشكل*، دار عمار للنشر، 2016م.، ص،16

[9] النحاس ، أبو جعفر النحاس، *إعراب القرآن* ص26.

ولهذا قال أبو عمرو الدّاني: "أول من صنَّف النقط ورسمها في كتابه، وذكر عللها الخليلُ بن أحمد الفراهيدي، ثم صنّف ذلك بعده جماعة من النحويين والمقرئين وسلكوا طريقه واتبعوا سننه واقتدوا بمذهبه"[(10)].

نلاحظ: إنّ الجهود الصوتية الحركية الضّبطية التي قام بها الخليل بن أحمد الفراهيدي هي امتداد لجهود سابقيه بدءاً بأبي الأسود الدؤلي، ومن ثم نصر بن عاصم بأمر الحجاج بن يوسف، إلا أن الخليل طوَّرها ليخرجها من الالتباس، وذلك عن طريق التحوُّل من النقط إلى الحروف الصغيرة وزاد على ذلك علامات مُتَمِّمة لضبط الكلمة كالشدة والسكون التي لم يشر إليها سابقوه.

2. المطلب الثاني: أصواتُ الحروف عند الخليل بن أحمد الفراهيدي

إنّ الخليل بن أحمد هو أول من رتّب الحروف العربية على أساس صوتي، ولهذا وجد منهجه الصوتي اهتماما كبيرا من الدارسين الناطقين بغير العربية على وجه الخصوص، وفي ذلك هدف وغاية ومغزى .

قبل الحديث عن المدرسة الصوتية عند الخليل بن أحمد الفراهيدي سنقف عند مصطلحات الدراسة (المنهج، والصوت)، إذ إنّ الدراسة اعتمدت على هذين المصطلحين؛ لأنهما يمثلان محورين أساسيين لها.

2.1. تعريفُ المنهج

جاء في لسان العرب: المنهج: طريقةٌ نهج بيّن واضح، والمنهاج: الطريق الواضح.[(11)]

[(10)] ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل، *المحكم* ت. عبد الحميد هنداوي ، دار الكتب العلمية ط1 2000م ، ص154.

[(11)] ابن سيده، المصدر السابق، ص9

وقال الحافظ ابن حجر: "المنهاج: السبيل، أي: الطريق الواضح"[12]

المنهج اصطلاحاً: هو الطريق المؤدّي إلى تعرُّف الحقيقة في العلوم بوساطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة.

خلال التعريفين، اللُّغويّ والاصطلاحي للمنهج يتضح أن المنهج: هو أسلوب أو طريقة معينة يتّبعها الكاتب لبيان الحقائق والتقصّي حول المعارف.[13]

ربما يكون المنهج هو أسلوب علْمي يتّبعه الكاتب ليسهل نقل المعرفة واكتسابها من قبل الآخرين، وفي ضوء ذلك سنُبيّن منهج الخليل بن أحمد في الدّراسات الصوتية وما كان له من دور في تقريب فهم اللُّغة العربيّة ومعرفتها لدى النّاطقين بغيرها.

2.2. تعريف الصّوت

إن المراد بالصّوت هنا: هو الصّوتُ اللُّغويّ الذي ينتجُه الإنسانُ أو ما يماثله كأصْوات الحيوانات المحاكية، بخلاف الأصوات الطبيعية الأخرى؛ لأنه بحسب ما ورد في التعريف اللغوي للصوت فهو اثنان: 1- صوت الحرف اللغوي ، 2- الصوت الناتج عن طبيعة الحدث كالاحتكاك والموسيقى، فالثاني يُنسَب إلى أصوات غير لُغوية،

ولهذا يمكن أنْ نوضح أنّ المراد هنا هو الصوت اللغوي؛ إذًا ما هو الصوت اللغوي؟

وعرّفه عبد العزيز مطر في كتابه بأنه "أثر سمعي تنتجه أعضاء النطق الإنساني في صورة ذبذبات نتيجة لحركات معينة لهذه الأعضاء"[14]

---

[12] ابن منظور، *لسان العرب*، مادة نهج.

[13] الصلابي، محمد علي الصلابي، *الوسطية في القرآن الكريم*. ص37

[14] مطر، عبد العزيز مطر، *علم اللغة وفقه اللغة*، ص13

عرّفه أبو الفتح عثمان بن جني في كتابه (سر صناعة الإعراب) بقوله الصوت: عرَضٌ يخرج مع النفس مستطيلاً متصلاً، حتى يعرض له في الحلق والفم والشفتين، مقاطع تثنيه عن امتداده واستطالته، فيُسمّى المقطع أينما عرض له حرفا، وتختلف أجراس الحروف باختلاف مقاطعها.[15]

إنّ هذين التعريفين فصّلَا كيفية عملية الإنتاج الصوتي، خلال التعريفين اتّضح أنّ كلا العالِمَين عرَّف الصوت ووضّحه بطريقة ممنهجة تسهّل كيفية نطق صوت الحرف وفهمها.

2.3. الصّوتُ اللغوي عند الخليل بن أحمد الفراهيدي

بعد بيان مصطلحَيْ: المنهج والصوت، لا بد أن نقف عند مدرسة الخليل الصّوتيّة لمعرفة منهجه الصوتي ودوره في عملية تعليم الناطقين بغير العربية.

إن الأساس الذي قامت عليه مدرسة الخليل بن أحمد الفراهيدي الصوتية كان هدفه تدريب الناطق بغير العربية على كيفية النطق بالأصوات العربية، ولهذا وزّعها وصنّفها بحسب مخارجها في الجهاز النطقي؛ حيث قسّمها أحيازاً، ولكّل حيّز حروفه وصفاتها.

إذاً ترتيب الخليل للصوت بُنِيَ على أساس المخارج وقد ورد ذلك في قول شارح "كتاب العَين،" حيث قال: (لقد كان ترتيب الخليل هذا مبنيّاً على أساس المخارج، قدم مجموعات صوتّية بحسب عمقها في الحلق ثم تدرّج إلى الحروف الشفوية ثم اختتم بحروف العلة [16] فكان ترتيبه كالآتي:

(ع ح هـ خ غ – ق ك – ج ش ض – ص س ز – ط د ت ظ ث ذ – ر ل ن ف ب م – و ا ي).[17]

---

[15] ابن جني، *سر صناعة الإعراب*، ص 74

[16] الفراهيدي، *معجم العين*، ص31

[17] الفراهيدي، المرجع نفسه، ص34

إنّ مما ابتكره الخليل بن أحمد الفراهيدي في الدراسات الصوتية بعد النظر إلى جهود سابقيه في الصّوت واللّغة، هو السعي إلى تحويل طريقة ترتيب الأبجدية بغرض التسهيل في النطق بالحروف نطقاً صحيحاً، كما سعى إلى تسهيل إدراكها وحفظها، حيث قسّمها أحيازاً بحسب أعضاء النطق بدءاً بالحلق وانتهاءً بالشفتين، إذ إنّها كانت مرتّبة عند نصر الدين عاصم (أ ، ب ، ت ، ث). وقد خالفه في المنهجية بعد النظر إلى أصل الحروف، فامتنع الابتداء بالهمزة والباء، حتى تقصَّى الحروف العربية فرأى أنه يستحسن الابتداء بالحلق وحروفها ثم رتّبها وفق ترتيب الجهاز النطقي، فترتيب الخليل للحروف وأصواتها جاء بناءً على مخارجها.

3. المطلب الثالث: دور المنهج في توظيف الحروف صوتاً ومخرجاً

بدايةً لا بد أن نتحدث عن الناطقين بغير العربية، إذْ إنّهم مجتمع الدراسة والفئة المستهدفة للدراسة، ومن المعروف لدى الجميع أن النّاطقين بغير العربيّة، هم الذين لديهم لغتهم الأساسية التي وجدوها في بيئتهم منذ نشأتهم، وهي كالفطرة عندهم، فهي لغتهم الأصل، أما العربية فهي اللغة الثانية لهم، وقد سعوا إلى معرفتها لأغراض وأسباب بحسب منظور الباحثين منها:

3.1. أسباب تعليم اللغة لدى الناطقين بغيرها ودواعيها

1- سبب ديني: إنّ معظم الناطقين بغير العربية يدرسونها بغرض معرفة الدين الإسلامي وتجويد وتحسين قراءة القرآن الكريم، وفي هذا الإطار نرى الشاهد في أصل تأصيل اللغة وتقعيدها هو ظهور اللحن في النصف الأول من القرن الأول الهجري لدى من يتلو القرآن الكريم من الأعاجم، وهذه أول ظاهرة لفتت انتباه العرب في التأصيل اللغوي والتّدوين، وهذه من أبرز الأسباب عند معظم الناطقين بغير العربية.

2- سبب سياسي دبلوماسي: إن معرفة اللغات لها دور مهم في الحوار والتفاهم بين الدبلوماسيين المتعددي اللغات لتحقيق أغراضهم، فمعرفة لغة الآخر تساعد في عملية الحوار والمناقشة بصورة جيدة تسهم في تحقيق الأهداف بينهم.

3- سبب ثقافي: إنّ من أسهل طرائق اكتساب ثقافة الآخر هي معرفة لغته نطقاً وكتابة، إذ إنها تساعد القارئ في الاطلاع على الكتب المكتوبة بلغة الآخر لمعرفة تاريخه وثقافته، وقد حدث ذلك جليًّاَ في نقل العرب حضارات وثقافات الرومان واليونان وغيرهم، كما أخذ المؤرخون الإنجليز وغيرهم الثقافات العربية وبالعكس.

كل هذه الأسباب تُعَدُّ دواعيَ أساسيةً لتعليم الآخر لغة غيره وتعلُّمها.

لهذا فإنّ اللغة العربية هي من أكثر اللغات التي أقبل على دراستها وتعلُّمها غير الناطقين بها، ربما يكون لأهم عامل وهو السعي إلى معرفة الدين الإسلامي على وجه العموم، وإجادة قراءة القرآن الكريم على وجه الخصوص.

دواعي بيان منهج الخليل في تقعيد الأصوات العربية وأسبابه

للغة العربية خصائصها الصوتية التي تختلف عن اللغات الأخرى؛ فنجد أنّ معظم اللغات تتشابه خصائصها وسماتها الصّوتية بخلاف العربية مثلاً: نجد أنّ اللغات (الإنجليزية، والفرنسية، واليونانية، والألمانية، وغيرها) تتشابه حروفها إلى حد كبير نطقاً ومخرجاً بخلاف العربية. مثلاً

(أ ، ع)	(ت ، ط)	(س ، ص)	(د ، ض)
نطقها واحد في اللغات الأخرى (أ)	ت	س	د

فالذي يريد معرفة العربية لا بد له أن يميز بين تلك الحروف نطقاً ورسماً؛ لأن لكل حرف سمته ووظيفته صوتياً، ذلك بحسب وضعه في الكلمة.

نلاحظ أن الناطق بغير العربية في مبتدأ الدراسة والتعلُّم لا يفرق بين (درب وضرب)، إذ إنّه ينطقها بجرس صوتي واحد؛ لأنّ نطق هذين الحرفين (د ، ض) واحد في لغته الأولى. وكذلك بقية الحروف المشابهة صوتاً.

ولهذا وضع الفراهيدي منهجاً صوتياً يستطيع من خلاله الدارس بغير العربية التفريق بين هذه الحروف المتشابهة. وهو منهج يعتمد أولاً على الجهاز النطقي، ومن ثم تقسيم الحروف إلى أحياز بحسب أول مخرج وهو الحلق إلى الشفتين، وقد صنفها على النحو الآتي: (ع ، ح ، ه ،خ ، غ) (ق ، ك) (ج ، ش ، ض) (ص ، س ، ز) (ط ، د ، ت – ط ، ث ، ذ – د) (ر ، ل ، ن) (ف ، ب) (و ، ا ، ي ، همزة).

ابتكر الخليل بن أحمد الفراهيدي منهجاً صوتياً واضحاً ذا دور عظيم في توظيف الحروف العربية وتوصيفها، حيث اتبع نظاماً تجريبياً تطبيقياً في وصف جرس الحرف.

وقد انتهج في منهجه هذا الدقة في بيان أصوات الحروف معتمداً في توصيف ذلك على الجهاز النطقي، إذ إنّه صنّف الحروف على حسب مواطنها في الجهاز النطقي مبتدئاً بالأحرف الحلقية متهجياً بالأحرف الشفوية، مضيفاً إلى ذلك أحرف العلة وبعض الأصوات وعلاماتها كالشّدة.

وقد ذكر الشارح في مقدمة "كتاب العين" مؤكداً عبقرية الخليل في وصف المادة الصوتية وترتيبها، إذ قال: (لقد كان ترتيب الخليل هذا مبنيّاً على أساس المخارج، فقدّم المجموعات الصوتية بحسب عمقها في الحلق ثم تدرج إلى الحروف الشفوية ثم اختتم بحروف العلة).[18]

وقول الشارح هذا في مقدمة كتاب العين يشير إلى عبقرية الخليل في توصيف الحروف وأصواتها، وقال في موطن آخر معبّراً عن دقّة عملِ الخليل: (من يدري لعلّه لو كان قد أتيح للخليل أن يشتغل في معامل الأصوات التي يسرها لنا العصر الحديث لكان قد وصل إلى نتائج أدق من هذا).[19]

---

[18] الفراهيدي، *معجم العين*، ص30.

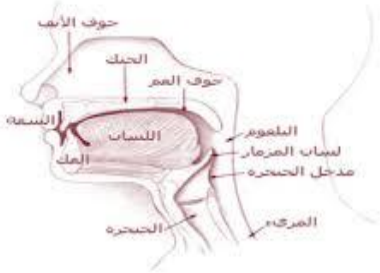
[19] الفراهيدي، المصدر نفسه، ص30

3.2 الرسم التوضيحي للتوصيف التوتي

لعل الحديث عن وصف الحروف العربية وأصواتها عند الخليل يجعلنا نقف عند الجهاز النطقي ومواطن الحروف فيه لمعرفة براعة الخليل في توزيع الحروف صوتياً وتوصيفها بحسب مخارجها في الجهاز النطقي.

رسم رقم (1) يوضح الأعضاء الرئيسة التي تنتج الأصوات اللغوية

الجهاز النطقي



الرسم رقم (2) يوضح مواضع مخارج الحروف في الجهاز النطقي

إن ترتيب الحروف صوتياً خلال الجهاز النطقي يجعلنا نقف عند ثلاثة أشياء أساسية مستنبطة من خلال الترتيب الصوتي للخليل الذي استطاع:

1- توظيف الحروف وتحديد مخارجها بدقة عالية جدًّا، تضاهي ما توصلت إليه الدراسات الصوتية الحديثة.

2- التفريق بين الحروف المتشابهة في الصوت حتى يسهل لغير الناطق بالعربية معرفتها، والقدرة على النطق بها.

3- إضافة أحرف العلة والهمزة ضمن منهجه الصوتي؛ لأنّ الصوائت مكمّلة لعمليّة النّطق بالكلمة ولها أجراسها الصّوتية.

هذه النقاط الثلاث وغيرها هي التي جعلتْ للمنهج دوراً مهماً في تسهيل معرفة أصوات حروف اللغة العربية عند الناطقين بغيرها.

3.3. دور المنهج الخليلي في تسهيل معرفة أصوات اللغة العربية وحروفها

إنّ المعارف التي وردت منذ بداية الدراسة توضّح سلاسة طريقة الخليل بن أحمد في تأسيس وتأصيل منهجه لمعرفة اللغة العربية، إذ إنّه وضع لبنات صوتية بأسلوب فريد يسهل للناطق بغير العربية معرفة اللغة والتحدث بها بطلاقة.

ولهذا فإنّ الخليل وظّف وبيَّن أماكن الحروف ليعرّفَ الناطق بغيرها موطن الحرف وصوت الحرف وكيفية النطق بالحرف.

المتأمل في مدرسة الخليل الصوتية، يرى أن وضع الحروف أمام مخارجها يحث الناطق بغير العربية على السعي للنطق بالحرف وإخراجه من مخرجه، مثلاً الناطق بغير العربية لا يستطيع أن ينطق

بحرف القاف (ق) إن لم يعلم مخرجه في الجهاز النطقي؛ لأنه حرف لا يوجد له نظير في اللغة الإنجليزية، كذلك الخاء (خ)، (ص)،(ض).

ولهذا فإن بيان مخارج الحروف عند الخليل وتقسيمها إلى مجموعات في الجهاز النطقي يُعد من أهم الأسباب التي أدت إلى تسهيل عملية تعليم اللغة العربية وتعلُّمها، فالناطق بغيرها يعتمد اعتماداً كلياً على النطق بالحرف من مخرجه في الجهاز النطقي.

ولهذا فإن الناطق بغير العربية يعتمد في تعليم الحروف العربية وتعلمها على الطريقة التجريبية التطبيقية، وهذه من أصحَّ طرق تعليم اللغة، وعلى هذا النّهج وضّح الخليل بن أحمد الفراهيدي مدرسته الصوتية، وهذا الأمر يضاهي ما توصلت إليه الدراسات الصوتية الحديثة، إذ إن علماءها قاموا بإنشاء مخابر صوتية تجريبية تساعد الناطق بغير اللغة على اكتساب اللغة عن طريقها.

امتداداً لعملية تقْعيد الأصوات العربية عند الخليل ليسهّل معرفتها للناطقين بغيرها، سعى إلى وضع تقسيم الحروف بحسب مخارجها، والغرض من ذلك التفريق بين الحروف المتشابهة صوتاً في نظر الناطق بغير العربية، مثل (د ، ض) في العربية، لأنه ينطقها نطقاً واحداً في لغته الأولى؛ لهذا صنفها الخليل بحسب المخارج ليميز المتلقي بينها، فحرف الدال (د) في ظهر اللسان، وحرف الضاد (ض) في طرف اللسان، وفي هذا يدرك الناطق بغير العربية أن اختلاف رسم الحرف ومكان الحرف (المخرج) يأتي مؤشراً على اختلاف صوتي الحرفين. وعلى هذا بقية الحروف المتشابهة الأخرى (أ ، ع)،(غ ، ق)،(س، ص)،(ذ، ز، ظ)

كذلك بيَّن الخليل بن أحمد أن صفة الحرف الصوتية ذات دور عظيم، ونجد ذلك في الحروف (ذ) ظهر اللسان، (ز) طرف اللسان، (ظ) ظهر اللسان، فلمعرفة الفرق بين هذه الأحرف يمكن الاعتماد على الثنايا العليا لحرف الذال (ذ)، و الثنايا الدنيا لحرف (ز) الزاي، والتفخيم لصوت حرف (الظاء)، بل إن الخليل في شأن بيان صوت الحرف، ذهب إلى أبعدَ من ذلك حيث ابتكر فكرة

الاعتماد على الهمزة (همزة القطع) لمعرفة صوت الحرف ومخرجه، كما أشار إلى ذلك في كتابه (العين)، إذْ ذكر الشارح ذوق الخليل وأسلوبه في الدراسات الصوتية، فقال: (إنما كان ذواقه إيَّاها أنّه كان يفتح فاه بالألف ثم يظهر الحرف نحو: أبْ ، أتْ ، أخْ ، أعْ ، أغْ).[20]

إنّ طريقة إلحاق الحرف المراد معرفة مخرجه بالهمزة، تُعد من أعظم ابتكارات الخليل بن أحمد الصوتية، لأنّها من أكثر الطرق دقة في تحديد مخرج الحرف وصوته.

لمعرفة ذلك عند الناطق بغير العربية عليه أن يتبع طريقتين.

الأولى: وضع الهمزة قبل الحرف المراد معرفة مخرجه.

الثانية: تسكين الحرف المراد معرفة جرسه؛ لأنّ تسكين الحرف المراد معرفة صوته يحدد للناطق بغير العربية الوسائط الأخرى التي يعتمد عليها في إخراج الحرف كالثنايا، والأضراس، والخيشوم وغيرها، فهذه مكملات للمخرج الأساس الأول.

اختتم الخليل طريقة نظمه للأصوات بأحرف العلة؛ لأنه يرى أن أحرف العلة لا تقلُّ مكانة عن الصوامت، وذلك لدورها المهم في صوت الحرف، إذ إنّ في اللغة العربية كلمات كثيرة متشابهة فلا يمكن معرفتها إلا بتلك الصوائت مثل (بِشر وبَشر، فرَج وفرْج)، فالرسم في الكلمتين واحد، والاختلاف في ضبط الحركة فقط، وعليها يكون الاختلاف في معنى الكلمتين، كذلك كلمتا الأعراب، يفتح الهمزة، والإعراب بكسرها.

فالأولى: اسم لسكان البوادي والصحراء، والثانية: علْمٌ يختص بضبط وإحكام علامات أواخر الكلمات في الجملة العربية.

---

[20] الفراهيدي، معجم *العين*، ص34.

النتائج والتوصيات

انتهت الدراسة المعنونة بمنهج الخليل الصوتي ودوره في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى نتائج وتوصيات لُخِّصَتْ في:

براعة الخليل بن أحمد الفراهيدي في توصيف وتوظيف الحروف العربية صوتياً بدقة متناهية تسهم في معرفة الأصوات العربية بسرعة

انتهاج الخليل نهج سابقيه في التقعيد، منفرداً بالسلاسة والتطبيق

مضاهاة منهج الخليل الصوتي للدراسات الصوتية الحديثة في التحليل والتوصيف

منهجه– الفراهيدي– في تقسيم الحروف أحيازاً، ساعد بدور أساس في تسهيل معرفة الأصوات اللغوية لدى الناطقين بغيرها.

توصي الدراسة بـ:

تطبيق منهج الخليل بن أحمد في المجتمعات الناطقة بغير العربية ليساعدهم في معرفة اللغة بطريقة سهلة.

إدراج منهجه ضمن برامج اللغويات التطبيقية الحديثة، لمضاهاته الدراسات الصوتية الحديثة.

المصادر والمراجع

النحاس، أحمد بن محمد بن إسماعيل النحاس، *إعراب القرآن* ، مكتبة نور ، ط 2000م

الفراهيدي، الخليل بن أحمد الفراهيدي (170هـ) ت، *معجم العين*، عبد الحميد هنداوي ط1 ، دار الكتب العلمية بيروت ، لبنان 2004م

ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي الأندلسي، *المخصص في اللغة* ، ط1، المطبعة الأميرية ببولاق، مصر 1321هـ

مطر، عبد العزيز مطر، *علم اللغة وفقه اللغة – تحديد وتوضيح*، دار الثقافة، عمان 1986م

ابن جني، عثمان بن جني، أبو الفتح، *سر صناعة الإعراب*، ت. سقا مصطفى مكتبة الحلبي 1954م

ابن جني، عثمان بن جني، أبو الفتح، *الخصائص*، دار الحديث، يناير 2008 م

الصلابي، علي محمد الصلابي، *الوسطية في القرآن الكريم*، مكتبة التابعين، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى 2001م

الحمدي، غانم الحمدي، *علم النقط والشكل*، دار عمارة للنشر 2006م

الجبوري، كمال سليمان الجبوري، *معجم الأدباء من العصر الجاهلي حتى سنة* 2002، دار الكتب العلمية 2003م

ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي، جمال الدين بن منظور الأنصاري الأفريقي المصري، ت. محمد عبد الحميد، لسان العرب، دار المعارف 2006م

Exploring the Efficacy of Social Platforms as Informal Learning Environments for Language Skill Enhancement[1]

Mohamad ALYASIN[2]
Abdulhamid MEYGLE[**]

ABSTRACT

This research explores the potential of social platforms as informal learning spaces for improving English language competencies among Syrian EFL majors. A mixed-methods research designed has been employed where data were collected from 326 majors responded to structured questionnaires and 15 semi-structured interviews. The questionnaire items and interviews' protocols focused on access, engagement, and benefits of social platform usage. Quantitative data analysis disclosed considerable improvements in vocabulary, listening, reading, and pronunciation, with moderate improvements in speaking, writing, and grammar. Qualitative data results emphasized learners' attitudes about social platforms as motivational, flexible, and socially engaging spaces that offer authentic input, intercultural exposure, and opportunities for self-directed learning. In short, social platforms have become transformative instruments that extend learning beyond the traditional classroom, promoting integrated skill development and strengthening learner autonomy in environments confronted by structural and resource constraints.

Keywords: *Social Platforms, Language, Skill Enhancement, Informal Learning, Syrian, Tertiary Students*

[1] Makale Geliş Tarihi/Received: 22.11.2025 / Makale Kabul Tarihi/Accepted: 23.12.2025
[2] PhD candidate in Applied Linguistics at the department of English at University of Aleppo, m.yassin@uoaleppo.net, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5634-9234.
** A professor of Applied Linguistics at the department of English at University of Aleppo and Idlib University.

Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde İnformal Öğrenme Ortamları Olarak Sosyal Platformların Etkinliğinin İncelenmesi

ÖZ

Bu çalışma, Suriye bağlamında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen (EFL) yükseköğretim öğrencilerinin dil becerilerinin geliştirilmesinde, informal öğrenme ortamları olarak sosyal platformların etkililiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada karma yöntem (mixed-method) benimsenmiş; veriler, anketler aracılığıyla 326 üniversite öğrencisinden ve sosyal platform kullanımının erişim, etkileşim ve fayda boyutlarına odaklanan 15 yarı yapılandırılmış mülakattan elde edilmiştir. Nicel bulgular; kelime bilgisi, dinleme, okuma ve telaffuz becerilerinde belirgin bir iyileşme olduğunu ortaya koyarken; konuşma, yazma ve dil bilgisi becerilerinde ise orta düzeyde bir gelişim kaydedildiğini göstermiştir. Nitel sonuçlar ise öğrencilerin sosyal platformları; özgün girdi (authentic input), kültürel etkileşim ve öz-yönelimli öğrenme fırsatları sunan güdüleyici, esnek ve etkileşimli alanlar olarak değerlendirdiklerini kanıtlamıştır. Sonuç olarak sosyal platformlar; öğrenmeyi geleneksel sınıf sınırlarının ötesine taşıyan, bütünleşik beceri gelişimini destekleyen ve yapısal engeller ile kaynak yetersizliklerinin yaşandığı ortamlarda öğrenci özerkliğini pekiştiren dönüştürücü araçlar olarak öne çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Sosyal Platformlar, Dil, Beceri Geliştirme, İnformal Öğrenme, Suriye, Üniversite Öğrencileri.*

دراسة فاعلية المنصّات الاجتماعيّة بوصفها بيئات تعلّم غير رسميّة لتنمية المهارات اللغويّة

الملخّص

تسعى هذه الدراسة إلى تقصّي فاعلية المنصّات الاجتماعيّة بوصفها بيئات تعلّم غير رسميّة في تعزيز المهارات اللغويّة الإنجليزية لدى طلبة التعليم العالي من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبيّة في السياق السوري. اعتمدت الدراسة منهجاً مركباً، حيث جُمعت البيانات من 326 طالباً جامعياً عبر استبيانات، إضافة إلى 15 مقابلة ركّزت على جوانب الوصول، والتفاعل، والفوائد لاستخدام المنصّات الاجتماعيّة. كشفت النتائج الكميّة عن تحسّن ملحوظ في مفردات اللغة، والاستماع، والقراءة، والنطق، مقابل تحسّن متوسط في مهارات التحدث والكتابة والقواعد. أما النتائج النوعيّة فأظهرت أن الطلبة ينظرون إلى المنصّات الاجتماعيّة بوصفها فضاءات محفّزة ومرنة وتفاعليّة، تتيح مدخلات أصيلة، وانفتاحاً ثقافياً، وفرصاً للتعلّم الذاتي المنظّم. فبرزت المنصّات الاجتماعيّة كأدوات تحويلية تمتد بالتعلّم إلى ما بعد حدود الصف، وتدعم تنمية مهارية متكاملة، وتعزّز استقلالية المتعلّم في سياقات تعاني من معوّقات بنيوية ونقص في الموارد.

الكلمات المفتاحية: المنصّات الاجتماعيّة، اللغة، تنمية المهارات، التعلّم غير الرسمي، سوريا، طلبة التعليم العالي.

1. INTRODUCTION

The last decade had witnessed a revolution in the field of technology where digital tools have transformed the life of everyone worldwide. Among these tools arise social platforms (SPs) as chief instruments for entertainment and communication. In addition to their main role, these platforms become active means for education where they support engagement and motivation. Furthermore, they started playing a crucial role in developing the EFL competencies as there are many channels, groups, communities that use English as main medium for conveying messages and communicating. Unique opportunities such as access to real-life materials and content, communicate and interact with different linguistic communities, and broad engagement with multimodal practices have been provided by such platforms. These platforms help EFL learners exceed the barriers of traditional classrooms.

In settings like Syria where the education system has been disrupted and challenged by political, economic, financial, and social barriers, these platforms become alternatives for traditional EFL classes, boosting cognitive and socio-cultural development. Unique affordances have also been provided by such platforms. These affordances enhance the language skill development. They also allow EFL learners to browse and navigate EFL content at their own pace, sketch their learning map according to their own interests, and engage with multimodal content and materials.

Additionally, these affordances reinforce EFL learners' agency and autonomy and self-controlled engagement, boosting reflective activities and practices. Moreover, the authentic communication practices are facilitated by the interactive nature of these platforms. Such practices enable EFL learners to use English in effective social environments. Beyond linguistic development, cultural and intercultural awareness are also promoted by these digital tools and spaces where they allow learners to be exposed to diverse and different speakers and communication styles which are usually missing in the traditional classrooms.

In Syrian context, university majors have faced disruptions and access challenges as well as access to qualified teachers and learning

materials at their universities and departments. Consequently, they started looking for alternatives where SPs arise as practicable alternatives for supporting constant engagement with English, bridging gaps, and boosting adaptive learning activities and practices. SPs' affordances such as accessibility, multimodality, and flexibility enable EFL majors to overcome structural challenges and difficulties, furthering motivation, language exposure, and language skill development outside conventional classrooms. Therefore, figuring out how Syrian EFL majors perceive and engage with these SPs becomes serious for adopting and adapting contextually appropriate approaches that increase the effectiveness of digital learning tools in improving language competencies.

This study is inspired by the limited attention paid to the benefits of SP use in EFL learning environments confronted by educational limitations. Though the potential of SPs for language learning has been recognized, the conflict-ridden contexts are under-investigated with all their particular perceptions, experiences, and priorities of EFL learners. Two main aims guided the present study. First, it aims to examine the benefits of SP usage among Syrian majors in terms of linguistic, autonomous, motivational, cultural, and communicative dimensions. Second, it aims to explore how SP engagement helps in developing specific English language aspects and skills, including speaking, writing, reading, listening, vocabulary, pronunciation, and grammar. These aims are proposed to offer a clear understanding of SPs' broader affordances for EFL learning and their impact on main skills and aspects. The study offers a multi-faceted view on digital learning in turbulent educational circumstances. These aims mentioned above can be turned into the following research questions.

1. What are the benefits of using SPs among Syrian majors in their search to improve EFL language competencies?
2. Do SPs help in developing specific EFL skills and aspects, including vocabulary, grammar, listening, reading, speaking, writing, and pronunciation?

The significance of this research is in its pursuit to update both theory and practice in EFL education. Theoretically, it contributes to the

increasing body of literature on technology-enhanced language learning by contextualizing the affordances of SPs within resource-limited, settings. Practically, the research provides implications and insights for instructors looking for incorporating SPs into teaching approaches, boost learner autonomy, and offer socially and culturally effective learning opportunities. By inspecting Syrian EFL majors' perceptions of SP usage, the research highpoints the role of SPs in endorsing engagement, skill development, and cultural and intercultural competence in EFL contexts. Besides, the research emphasizes the broader significance of flexible, learner-centered approaches in solving and working educational challenges out, providing guidance on designing adaptive EFL classes.

In brief, SPs' potential outspreads beyond just access to digital content, encircling social interaction, autonomous learning, intercultural engagement, and skill development. By inspecting the benefits of using SPs among Syrian EFL majors, this research aims to present a better understanding of how these SPs can enhance language competencies in education-constrained settings.

2. LITERATURE REVIEW

Reconceptualizing EFL learning in settings with limited instructional resources has been promoted by considering SPs as educational tools in addition to their main role as spaces for entertainment and communication. These SPs such as YouTube, Facebook, TikTok and many others have exceeded their role and function as means of entertainment and communication and become spaces that eases EFL learning in an interactive, multimodal, and learner-centered atmosphere.[3] In that way, they complement and supplement traditional classroom activities.

This shift in the role of SPs from just means of entertainment and communication to learning spaces reflects the orientation of the state-of-the-art digital learning theories, particularly Connectivism. Connectivism

[3] Alkamel, Mohammed Abdulkareem Abdullah. "Social Media in Teaching English for EFL Students: A Review of Challenges and Suggestions." *International Journal of English Teaching and Learning* 2, no. 1 (2024): 8–17.

sees knowledge as being distributed across networks and nodes of people, tools, and digital resources. The learner's ability is underlined in navigating and synthesizing data across diverse sources.[4]

In instable settings like Syria, SPs can play a critical role in evading and encountering challenges and barriers to traditional classes at universities. They offer constant and consistent exposure to real-world and authentic English content and boost autonomy and self-directed learning.[5] The literature reviewed touches the concept that SPs are not only adjunctive to traditional classrooms but work as integral settings for thorough language development, promoting linguistic and metacognitive scopes. [6]

2.1. VARIED AND AUTHENTIC INPUT

A key benefit of using and engaging with SPs for EFL developing purposes is the access to real, authentic, and rich content. This access aligns with Krashen's (1982) Input Hypothesis, and the principle of comprehensible input (i+1). Exposure to English across diverse SP modalities such as audios, videos, podcast, texts, comments and many others offer EFL learners unique opportunities to enhance their competencies. In addition to enriching lexical and grammatical aspects, SPs help enhance other skills as listening comprehension, reading skills, and pragmatic styles.[7]

Evidence from empirical research validates the capacity of SPs to ease lexical development through recurring exposure to real authentic content and materials.[8] Paivio's (1991) dual coding theory additionally

[4] Siemens, George. "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age." *Elearnspace* (2004): 1–16.
[5] Al-Hashedi, Abdullah Hussein, Hend Abdullah Al-Halabi, and Abdullatif Ghallab. "The Impact of Using Social Media in Learning on the Academic Performance of Yemeni University Students." 2025.
[6] Sockett, Geoffrey. "Informal Learning and Languages." In *The Online Informal Learning of English*, 7–30. London: Palgrave Macmillan, 2014.
[7] Sundqvist, Pia, and Liss Kerstin Sylvén. *Extramural English in Teaching and Learning: From Theory and Research to Practice*. Cham: Springer, 2016.
[8] Webb, Stuart, and Paul Nation. *How Vocabulary Is Learned*. Oxford: Oxford University Press, 2017.

explicates how multimodal content such as videos with captions and subtitles or interactive posts involve multiple perceptive channels, boosting retention and recall of lexis. EFL studies reflected this concept, as learners often consider vocabulary enrichment as a natural, context-driven process rather than the outcome of rote memorization. Accordingly, the active role of EFL learners is reinforced in creating their linguistic competence.[9] Beyond enriching vocabulary by using SPs, EFL learners are exposed to a diversity of dialects, accents, and speaking styles, which are indispensable for improving listening skills and pronunciation. Murphey (2001) highlights the educational benefits of *shadowing* strategies by repeating phrases and lines from audio materials. Such repetition helps EFL learners internalize rhythm and pronunciation patterns. These shadowing practices illustrates the Input-Interaction-Output (IIO) model, wherein comprehensible input, interaction, and comprehensible output together promote skill development.[10]

Furthermore, the affordance of accessing varied and authentic content outspread to real-life interaction. EFL learners engage with native and non-native English speakers through video calls, messaging, comments, discussions, and other types of interactions. Swain's (2005) Output Hypothesis accentuates the role of output in smoothing language reformation. Additionally, learners' pragmatic conventions and styles, including proper usage of idioms and grammatical structures, are also improved through such effective engagement.[11] Subsequently, the gap between passive exposure and active language practice is bridged by using SPs, promoting receptive and productive competence in real authentic interactive and communicative contexts.

[9] See Siemens, 2005.
[10] See Sundqvist and Sylvén, 2016.
[11] Al-Ahdal, Arif. "Overcoming Pronunciation Hurdles in EFL Settings: An Evaluation of Podcasts as a Learning Tool at Qassim University, Saudi Arabia." *Asian EFL Journal Research Articles* 27 (2020).

2.2. ENGAGEMENT AND MOTIVATION

A second substantial dimension of using SPs in EFL learning is their motivational affordance. Research continuously highlights the capacity of SPs to change language learning into an inherently rewarding, socially mediated process. Deci and Ryan (2012) argued that SPs offer mechanisms for interactive feedback, social recognition, peer visibility. These mechanisms are toughly related to augmented engagement and continuous effort.

Furthermore, Deci and Ryan's (2012) Self-Determination Theory speculates that perceived competence, social relatedness, and learner autonomy are crucial stimuli of motivation. These needs are supported by SPs through enabling EFL learners to steer their engagement, receive peer endorsement, and share cooperative knowledge creation. Studies such as Al-Hashedi et al. (2025), Godwin-Jones (2019), and Shihab (2024) demonstrated that the informal nature of SP-mediated learning also reduces apprehension and strengthens positive affective states. Therefore, it enhances engagement and motivation. EFL Learner reflections, such as those reflecting enjoyment and reinforcement from peer comments, illustrate this interaction between social presence and inherent motivation, strengthening engagement and encouraging insistent learning behaviors.[12]

The motivational dimension of SPs also subsidizes skill development in a self-reinforcing extent. As learners engage more intensively with real authentic content, linguistic competence increases, which leads to enhance confidence and further engagement. This dynamic correlates with social constructivist and sociocultural views, wherein

[12]Rambe, Patient. "Constructive Disruptions for Effective Collaborative Learning: Navigating the Affordances of Social Media for Meaningful Engagement." *Electronic Journal of e-Learning* 10, no. 1 (2012): 132–46.

learning is understood as a socially rooted process mediated through interaction with peers, teachers, and the digital community.[13]

2.3. FLEXIBILITY, AUTONOMY, AND SELF-PACED LEARNING

The flexibility afforded by SPs is central to learner autonomy and self-regulated learning. Digital platforms allow temporal, spatial, and cognitive freedom, enabling learners to select content, pace, and modes of engagement according to individual preferences and schedules[14]. Furthermore, Benson's (2007) conceptualization of autonomy as active learner agency underscores the critical role of choice in fostering motivation and self-efficacy. SP-mediated flexibility is not merely advantageous but essential for sustained learning.

Moreover, Connectivist theory positions SPs as nodes in a distributed learning network, where learners navigate, select, and integrate information from digital and human sources to construct personalized knowledge frameworks.[15] This networked learning approach promotes exploratory and incidental learning, as learners follow threads of curiosity and serendipitously encounter new language input. Studies by Adami (2016) and Sockett (2014) support the notion that learner-driven exploration enhances engagement, reflection, and metacognitive skill development, highlighting the complementary role of structured and incidental learning in fostering both linguistic and strategic competencies.

2.4. OPPORTUNITIES FOR AUTHENTIC COMMUNICATION

SPs provide robust avenues for authentic communication in English, extending the boundaries of formal classroom interactions. Both quantitative and qualitative evidence indicates that learners perceive SPs as spaces to practice language production, receive feedback, and engage collaboratively with peers and instructors. This aligns with task-based

[13] Shihab, Ataur. *The Impact of Social Media on the Development and Well-Being of Youth*. 2024.
[14] See Al-Hashedi et al. 2025
[15] Abrams, Sandra Schamroth, and Sara Walsh. "Gamified Vocabulary: Online Resources and Enriched Language Learning." *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 58, no. 1 (2014): 49–58.

language teaching principles, which emphasize meaning-focused production and interactive engagement as critical mechanisms for improving fluency, accuracy, and pragmatic competence.[16]

The literature further suggests that SP-mediated communication reduces hierarchical and affective barriers, promoting classless interaction and reciprocal knowledge exchange. Such affordances enable continuous feedback, iterative skill development, and reflective practice, consistent with sociocultural perspectives on mediated learning. Blattner and Lomicka (2012) similarly emphasize the pedagogical benefits of informal online writing, where iterative posting and peer feedback consolidate both linguistic form and expressive competence.

2.5. CULTURAL AWARENESS AND INTERCULTURAL COMPETENCE

A distinctive contribution of SP engagement lies in the development of cultural awareness and intercultural competence. By interacting with content from diverse English-speaking communities, learners acquire not only linguistic forms but also pragmatic norms, sociocultural values, and context-specific conventions.[17] This aligns with contemporary perspectives on intercultural competence, which highlight the role of exposure, reflection, and cross-cultural engagement in fostering sensitivity and adaptability in communicative contexts.[18]

Further, Empirical studies confirm that incidental cultural learning, facilitated by authentic SP content, complements intentional exploration and strengthens global communicative competence.[19] It is argued that both deliberate and serendipitous encounters with cultural content enhance understanding of idiomatic expressions, discourse conventions, and

[16] Ellis, Rod. "Task-Based Language Teaching." In *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*, 108–25. London: Routledge, 2017.
[17] Mitchell, Claire. "Web 2.0 Use to Foster Learners' Intercultural Sensitivity: An Exploratory Study." *Dimension* 147 (2016): 168–82.
[18] Schrader, Dawn E. "Constructivism and Learning in the Age of Social Media: Changing Minds and Learning Communities." *New Directions for Teaching and Learning* 2015, no. 144 (2015): 23–35.
[19] See Sockett, 2014

context-specific norms, illustrating the intertwined development of linguistic and intercultural skills in digital learning ecosystems.

2.6. LANGUAGE SKILL IMPROVEMENT THROUGH SP ENGAGEMENT

Empirical evidence underscores the multidimensional impact of SPs on specific language skills. Vocabulary enrichment emerges as the most significant area of improvement, with repeated exposure to authentic, multimodal content supporting incidental learning and lexical retention.[20] The active construction of knowledge through commenting, sharing, and interaction reflects constructivist and connectivist principles, emphasizing learner agency and engagement with authentic materials.[21] Listening and reading skills similarly benefit from multimodal input, including varied accents, registers, and discourse styles.[22] Immersive exposure enables learners to develop inferencing strategies, contextual understanding, and pragmatic awareness, while repeated engagement enhances comprehension and confidence in real-world contexts.

Speaking and writing, though exhibiting slightly lower levels of perceived improvement, are facilitated through iterative, low-pressure interaction in SPs. The opportunity to produce language, receive feedback, and engage in meaningful communication aligns with Swain's Output Hypothesis (2005) and task-based frameworks, fostering accuracy, fluency, and expressive competence.[23] Pronunciation, bolstered by auditory input and imitation, demonstrates the effectiveness of SPs for phonological development, consistent with usage-based and input-driven models.[24] Grammar, although less prominently improved, benefits from

[20] See Webb and Nation, 2017.
[21] See Siemens, 2005.
[22] Goh, Christine C. M., and Larry Vandergrift. *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. London: Routledge, 2021.
[23] See Ellis, 2017.
[24] Cadierno, Teresa, and Søren W. Eskildsen. "The Younger, the Better? A Usage-Based Approach to Learning and Teaching English in Danish Primary Schools." *European Journal of Applied Linguistics* 6, no. 1 (2018): 171–82.

incidental learning through exposure to authentic, contextualized texts, reinforcing syntactic patterns in meaningful usage contexts.[25]

Multimodal and integrative skill development emerges as a distinctive advantage of SPs. Learners report simultaneous engagement across listening, reading, writing, and speaking modalities, reflecting principles of multimodal learning, dual coding, and cognitive theory.[26] This layered engagement fosters holistic EFL development, enabling experiential, contextually rich, and socially situated learning that extends beyond the classroom and reinforces self-directed, autonomous, and collaborative learning strategies.

2.7. RELATED STUDIES

Research confirms the growing pedagogical relevance of SPs in EFL learning while revealing contextual, methodological, and instructional gaps. Across Arab contexts, SPs are consistently shown to enhance learner engagement, autonomy, collaboration, motivation, and exposure to authentic English in informal learning spaces. Alharthi (2023) demonstrated that Saudi EFL learners extensively use platforms such as Instagram, Twitter, WhatsApp, and YouTube for vocabulary development, with effectiveness shaped by gender, age, motivation, digital proficiency, and multimedia-rich content. His mixed-methods findings highlight noticeable gains in vocabulary, confidence, and perceived proficiency, alongside challenges related to distraction and time management. Similarly, Alshabeb (2020) found that SPs such as WhatsApp and Instagram facilitate collaborative and autonomous learning within the Saudi university context, particularly by overcoming socio-cultural constraints such as gender segregation and limited face-to-face interaction.

Within the Libyan context, Altaleb (2018) confirmed widespread but relatively underdeveloped use of SPs for EFL learning. While students and instructors acknowledged their positive impact on English proficiency

[25] See Sundqvist and Sylvén, 2016.
[26] Mayer, Richard E. "Multimedia Instruction." In *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 385–99. New York: Springer, 2013.

and learner autonomy, actual classroom integration remained limited due to infrastructural, institutional, cultural, and technological constraints. Her findings also revealed a predominance of undirected autonomous learning, underscoring the absence of structured pedagogical frameworks for SP integration. Focusing on identity and discourse, Aladsani (2018) showed that Twitter enabled Saudi female students to construct academic identities, participate in academic discourse, and engage across gender boundaries in culturally sensitive ways, primarily through student-directed learning with minimal instructor involvement.

At a macro level, Alsulami's (2018) systematic review synthesized empirical evidence on SP integration in language learning, confirming predominantly positive effects across language skills, with Facebook, Twitter, Instagram, and WhatsApp emerging as the most frequently used platforms. The review also highlighted a methodological dominance of experimental designs and emphasized the need for more context-sensitive and pedagogically grounded research. In short, these studies establish SPs as powerful informal learning environments for EFL development but reveal persistent gaps regarding structured instructional integration, teacher involvement, digital literacy guidance, and underrepresented learning contexts.

3. METHODOLOGY

This study employs a mixed-methods approach to explore the barriers to effective use of SPs for English language development at Syrian universities, combining quantitative and qualitative data to provide a comprehensive understanding of both structural and pedagogical challenges. The research focuses on EFL undergraduates enrolled in English departments, selected through purposive sampling to ensure participants had prior experience using SPS for language learning. A total of 326 students from three universities completed a structured questionnaire, while semi-structured interviews were conducted with 15 students to capture in-depth perspectives on access, digital literacy, pedagogical practices, and institutional supports.

The questionnaire, informed by prior studies on social media in EFL contexts, included items using a 5-point Likert scale from "strongly disagree" to "strongly agree." The interviews explored participants' lived experiences, focusing on structural and technological barriers, cognitive and socio-affective challenges, and institutional conditions that support or hinder meaningful social-platform integration. Data collection was conducted over four weeks, with surveys distributed online and in person, and interviews recorded with participants' consent and transcribed verbatim to ensure accuracy. Participants were given pseudonyms to keep their anonymity and confidentiality. Ethical approval was obtained, and participants were assured of confidentiality.

Quantitative data were analyzed using descriptive statistics to identify the prevalence and severity of barriers, and to examine relationships between access, digital literacy, and engagement with SPs. Qualitative data were analyzed through thematic analysis

4. FINDINGS AND DISCUSSION

4.1. THE PERCEIVED BENEFITS OF SP USAGE

Learners' perceptions of the potential benefits of SP use are explored, emphasizing linguistic, metacognitive, and socio-cultural dimensions. This discussion is structured around key thematic areas derived from the questionnaire and semi-structured interviews, encompassing access to authentic and varied input, motivational affordances, flexibility and autonomy, as well as cultural awareness and intercultural competence.

4.1.1. ACCESS TO VARIED ENGLISH CONTENT

One of the most prominent benefits identified in both quantitative and qualitative findings is the access to diverse, authentic, and contextually rich English content. The survey results revealed that 170 respondents (52.1%) agreed and 106 (32.5%) strongly agreed that SPs provide access to diverse English content, accounting for a cumulative 84.6% of the total responses. Only a small minority disagreed, and 12.9% were neutral. This overwhelming agreement underscores the recognition among students that

SPs function as dynamic repositories of learning materials, including videos, podcasts, interactive posts, discussion threads, and articles that cater to varied linguistic competencies and interests. As the data suggest, these platforms enable learners to engage with materials that are not only entertaining but also pedagogically valuable, supporting vocabulary expansion, grammar acquisition, listening comprehension, and reading fluency.[27]

Qualitative findings reinforce these quantitative insights. Participants frequently highlighted the dual advantage of SPs as both accessible and immersive tools. Yousef, for example, noted:

> "*Social platforms have become a really important tool… especially here in Syria… because we don't always have access to traditional learning resources. For me, the biggest benefits are, first, the easy access to learning materials, and second, constant exposure to the language through videos and posts*."

This notion of "*constant exposure*" reflects the integrative function of SPs, whereby fragmented content is transformed into coherent, meaningful, and readily accessible learning experiences. Through engagement with video blogs, short-form clips, podcasts, and live lectures, learners encounter linguistic input across modalities, which is known to enhance retention and promote incidental learning. One participant described, "*I learned many new words while watching English vlogs. I remember them better when I see them used in real situations*," demonstrating the importance of contextualized, authentic input in reinforcing memory and linguistic competence.[28]

Access to authentic English material is further enriched by exposure to diverse accents and speaking styles. In the quantitative survey, 182 respondents (55.8%) agreed and 96 (23.6%) strongly agreed that SPs exposed them to different accents, totaling 79.4% positive perception. Only a small percentage responded neutrally or negatively. Interview data

[27] See Sockett, 2014

[28] Krashen, Stephen. "The Input Hypothesis: An Update." In *Linguistics and Language Pedagogy: The State of the Art*, 409–31. 1992.

mirrored these findings, as students noted that repeated listening to varied voices enhanced comprehension, pronunciation, and speaking confidence. Several participants employed "*shadowing*" strategies, repeating lines from videos to internalize rhythm and pronunciation, exemplifying the Input-Interaction-Output (IIO) model, wherein exposure, noticing, and production operate collaboratively to enhance language acquisition.[29] This exposure aligns with connectivist principles, emphasizing learning across networks of people and digital content, and provides access to linguistic diversity rarely available in formal classroom environments.[30]

Furthermore, learners highlighted the opportunities SPs offer for practicing English in real-world contexts. Quantitative findings showed 57.1% agreement and 21.8% strong agreement, totaling 78.9% positive perception regarding the utility of SPs in promoting authentic language use. This corresponds with interview accounts in which students described interacting with native and non-native speakers, responding to comments, and joining live discussions as occasions for practicing pragmatic language, idiomatic expressions, and contextualized grammar in meaningful ways. For instance, a student reflected: "*When I reply to comments, I notice how people write sentences, especially verb tenses and common phrases. I try to copy them.*" Such engagements illustrate Swain's (2005) Output Hypothesis, emphasizing the role of language production in reinforcing learning, and align with Al-Ahdal's (2020) findings on the pedagogical value of online interactions extending classroom practice into informal, student-directed spaces.

4.1.2. MOTIVATION AND SOCIAL ENGAGEMENT

Motivation emerged as another core benefit, intricately linked to learners' confidence, social engagement, and perceived language development. Both the quantitative and qualitative data indicate that SPs transform language learning from a formal, often stressful activity into an enjoyable, engaging, and socially embedded process. In the survey, 47.9%

[29] Murphey, Tim. "Exploring Conversational Shadowing." *Language Teaching Research* 5, no. 2 (2001): 128–55.
[30] See Sundqvist and Sylvén, 2016.

of participants agreed and 29.1% strongly agreed that SPs increased their motivation to learn English, resulting in 77% positive responses. Only 4% disagreed, highlighting the motivational impact of these platforms.

Interviews expanded on this, illustrating how SPs provide a sense of social presence and recognition that reinforces engagement. Omar emphasized, *"When I see classmates posting progress or sharing resources, it pushes me to stay on track. It feels less like studying alone and more like being part of a team, even if we're not physically together.*" Huda similarly noted: *"Seeing others improve makes me want to do better too. Even if I don't comment, just watching their growth reminds me to keep going."* These observations underscore the role of SPs in creating socially mediated learning environments, where peer visibility, feedback, and collaborative engagement sustain motivation. Samer added: "*Getting a like or a comment on my post…even a small one…makes me feel like my effort matters, and that keeps me posting and learning.*" This social dimension reflects Vygotsky's (1978) sociocultural theory, which posits that learning is fundamentally mediated through interactions in socially and culturally relevant contexts, while also supporting Self-determination theory by fostering autonomy, competence, and relatedness in learners.

The motivational affordances of SPs are closely tied to skill development, particularly in listening, pronunciation, and vocabulary. As students engage continuously with authentic, multimodal content, they enter a positive feedback loop in which increased motivation drives engagement, which, in turn, promotes linguistic growth.[31] The informal, self-directed, and playful nature of SP-based learning reduces anxiety, enhances confidence, and encourages experimentation with language, facilitating both cognitive and affective development simultaneously.[32] One participant highlighted, "*Learning on TikTok or YouTube doesn't feel like studying. I'm enjoying and learning at the same time,*" illustrating the

[31] Godwin-Jones, Robert. "Riding the Digital Wilds: Learner Autonomy and Informal Language Learning." 2019.
[32] See Rambe, 2012.

integration of enjoyment, social interaction, and language acquisition into a single, motivating process.

4.1.3. FLEXIBILITY AND SELF-PACED LEARNING

Flexibility and self-paced learning emerged as equally significant benefits of SP usage. The quantitative data indicate that 51.8% of respondents agreed and 19.3% strongly agreed that SPs allow for flexible and autonomous learning, representing 71.1% of participants who recognized the role of SPs in enabling personalized engagement. The qualitative findings corroborated these results, highlighting the temporal, spatial, and cognitive autonomy afforded by these platforms. Ahmed, for instance, noted: "*I can practice English at midnight if I want. It's all up to me*," exemplifying the freedom learners experience in choosing when, where, and how to engage with English learning materials.

This flexibility aligns with findings from Lee (2025) and Al-Hashedi et al. (2025), who reported similar perceptions among learners in other EFL contexts, particularly in settings with limited institutional support. Additionally, research by Adami (2016) emphasizes that multimodal digital resources allow learners to select materials and modes most relevant to their goals, further reinforcing autonomous engagement. The findings echo Benson's (2007) conceptualization of autonomy as learner agency, wherein students actively direct their learning trajectories. SPs, therefore, exemplify connectivist principles.[33] In the Syrian context, where educational infrastructure is often disrupted, such autonomy is not merely desirable but essential.

Moreover, SPs support incidental and exploratory learning. Lina described: *"Sometimes I follow a topic or a word I don't know and end up discovering new channels or pages. It makes learning feel exciting, not like an obligation.*" Mariam added: "*Every click can take me somewhere new…one video leads to another, and suddenly I've learned ten new words without planning to.*" These reflections highlight the active, curiosity-

[33] Reinhardt, Jonathon, and Victoria Zander. "Social Networking in an Intensive English Program Classroom." *CALICO Journal* 28, no. 2 (2011): 326–44.

driven engagement SPs foster, promoting reflection, self-monitoring, and intentional adaptation of learning strategies, consistent with Vygotsky's (1978) sociocultural emphasis on socially mediated and self-regulated learning.

4.1.4. CULTURAL AWARENESS AND INTERCULTURAL COMPETENCE

A further dimension of SP benefits lies in the development of cultural awareness and intercultural competence. Both quantitative and qualitative findings indicate that learners perceive SPs as windows into diverse English-speaking communities and cultural practices. By engaging with authentic content from native and non-native speakers worldwide, students acquire not only language forms but also insights into cultural norms, social values, and pragmatic conventions. One participant remarked: "*Sometimes I follow native speakers or people from other countries, and it really changes the way I understand expressions and culture…it's like traveling without leaving my room*." These observations align with Mitchell (2016) and Ehlers (2013), who highlight the role of digital platforms in fostering intercultural sensitivity and exposing learners to "*lived culture*" that is often absent from traditional curricula. In interviews, students described both intentional and incidental cultural learning. Some deliberately followed content creators to explore cultural perspectives, while others encountered such learning serendipitously through engagement with entertaining or curiosity-driven content. This duality reflects Sockett's (2014) assertion that informal L2 engagement promotes incidental intercultural development, emphasizing the complementarity of structured and learner-driven exploration. The connectivist perspective further illuminates this process, showing how learners construct knowledge and interpret meaning across networks of human and digital nodes, enhancing both linguistic and intercultural competence.[34]

[34] See Schrader, 2015

The integration of quantitative survey results and qualitative interview data presents a coherent picture of SPs as multidimensional tools supporting EFL learning. Syrian tertiary students perceive these platforms as gateways to authentic and diverse English input. They are also motivational and socially engaging environments. Further, they form flexible, self-directed, and learner-centered spaces. These platforms are abundant settings for practicing authentic communication as well as being conduits for cultural exposure and intercultural competence development. Together, these dimensions reflect a shift toward digital, participatory, and autonomous learning models that align with modern pedagogical principles such as Siemens' (2005) connectivism, Vygotsky's (1978) sociocultural theory, and Deci and Ryan's (2012) self-determination theory. Furthermore, the findings situate the Syrian experience within a broader global context, resonating with studies conducted in diverse EFL settings. For example, Benson (2011a) and Sundqvist (2011) demonstrated that digital environments extend learning opportunities beyond formal classrooms, while Al-Hashedi et al. (2025) and Shihab (2024) highlighted the motivational and affective benefits of SP-mediated engagement. In the Syrian context, where political instability and infrastructural limitations constrain traditional education, SPs emerge not only as alternative learning channels but as essential tools for continuous, immersive, and socially mediated English language acquisition.

In short, the perceived benefits of SP usage for Syrian EFL tertiary students are manifold, encompassing linguistic development, motivational enhancement, flexible learning, authentic communicative practice, and intercultural competence. These findings reinforce the potential of SPs to serve as transformative agents in EFL education, particularly in contexts where formal instruction is disrupted or limited. By bridging gaps in access, facilitating autonomous and exploratory learning, and embedding linguistic practice within socially meaningful interactions, SPs contribute to the creation of learner-centered, resilient, and globally connected educational ecosystems that align with contemporary theories of language acquisition and educational technology.

4.2. LANGUAGE SKILL IMPROVEMENT THROUGH SP USAGE

The integration of SPs into the language learning experiences of Syrian EFL tertiary students has revealed a complex and multifaceted impact on English language proficiency. This section addresses students' attitudes toward the improvement of specific English language skills and aspects through SP engagement. Seven key skills and aspects targeting vocabulary, grammar, speaking, writing, listening, reading, and pronunciation were highlighted, providing insights into both quantitative and qualitative outcomes of SP usage.

4.2.1. VOCABULARY ENRICHMENT

Among the assessed language aspects, vocabulary enrichment emerged as the most prominently perceived improvement. Findings indicated that 244 respondents (74.9%) reported moderate to significant gains in vocabulary, highlighting the central role of SPs in supporting lexical development. Specifically, 112 respondents (34.4%) noted moderate improvement, 97 (29.8%) considerable improvement, and 35 (10.7%) significant improvement, whereas 78 respondents (23.9%) perceived only slight improvement, and 4 (1.2%) reported no improvement. These data suggest that SPs provide substantial opportunities for learners to encounter new vocabulary across varied contexts, though the degree of improvement is contingent upon the level of engagement and active participation. The prominence of vocabulary improvement through SPs aligns with theoretical perspectives such as connectivism and constructivism. Connectivism posits that knowledge is distributed across networks and that learners gain competence by navigating and integrating information from multiple digital sources.[35] Constructivism, by contrast, emphasizes active, contextualized knowledge construction through authentic interaction. SPs inherently embody these principles by offering multimodal, authentic language input that allows learners to interact with content in meaningful contexts. Empirical support for incidental vocabulary acquisition in input-rich digital environments is

[35] See Siemens. 2005.

provided by Webb and Nation (2017), who argue that repeated exposure to lexical items across diverse contexts enhances retention and usage. Multimodal features of SPs such as captioned videos, interactive posts, hashtags, and contextual clues engage multiple cognitive channels, facilitating vocabulary acquisition through both visual and auditory processing.[36]

Qualitative reflections from participants reinforced these findings. Khaled described the transition from rote memorization to experiential learning: "*I got used to hearing the language daily and naturally… not just from books. I now have a real vocabulary, not just memorized words.*" Similarly, Samer highlighted the reinforcing effect of multimodal exposure: *"Seeing words in posts, videos, and captions makes it stick more than just reading them in a book."* The active engagement in retrieval and usage further consolidates lexical knowledge, as Rami noted: *"When I comment or answer a question using new words, I remember them better than if I just wrote them in my notebook."* These accounts illustrate how SPs promote incidental, contextually rich vocabulary learning that extends beyond the confines of traditional classroom methods.

4.2.2. LISTENING AND READING COMPREHENSION

Receptive skills, particularly listening and reading, were among the most positively affected aspects of language proficiency. Quantitative data indicated that 207 respondents (63.5%) perceived moderate to significant improvement in listening comprehension, while 229 respondents (70.3%) reported similar gains in reading comprehension. The immersive nature of SPs exposes learners to authentic spoken and written English across multiple registers, accents, and genres, including podcasts, TikTok clips, YouTube videos, and user-generated posts. This exposure fosters both cognitive and affective engagement, enabling learners to process language in context and enhancing comprehension. These outcomes are supported by Krashen's Input Hypothesis, which emphasizes the necessity of

[36] Paivio, Allan. "Dual Coding Theory: Retrospect and Current Status." *Canadian Journal of Psychology* 45, no. 3 (1991): 255–87.

comprehensible input slightly above learners' current proficiency (i+1) for effective language acquisition (Krashen, 1992). SPs provide such input in multimodal, meaningful contexts, allowing learners to engage with authentic content at their own pace. Furthermore, interactive elements of SPs, such as hyperlinks, comments, and multimedia, encourage inferencing, reflection, and critical processing, enhancing reading comprehension and metacognitive listening strategies.[37] The incidental exposure to diverse registers and discourse styles additionally strengthens pragmatic awareness and contextual understanding.

Qualitative reflections corroborated these findings. Participants emphasized the benefits of immersive listening experiences for comprehension and confidence building. Noor observed, *"Listening to speeches and conversations online every day makes me feel more confident when someone talks to me in English."* Similarly, Layla noted that daily engagement with varied spoken English helped her understand natural speech patterns: *"Watching short videos and listening to people talking in English every day helps me understand different ways people speak, not just textbook English."* Repeated exposure also enabled learners to infer meaning from context, a process Huda described as crucial for improving listening skills over time: *"Even if I don't know all the words, I can guess the meaning from how people speak, and that makes listening easier over time."*

4.2.3. SPEAKING AND WRITING SKILLS

Productive skills such as speaking and writing also showed meaningful, though slightly lower, levels of improvement. Quantitative analysis revealed that 62.8% of respondents reported moderate to significant improvement in speaking, while 53.7% reported similar gains in writing. Despite the presence of some participants who reported slight or no improvement reflecting variability in engagement. The overall trend underscores the potential of SPs to provide authentic opportunities for language output. Voice-based interactions, including voice messages and

[37] Goh and Vandergrift, 2021.

peer communication, were particularly instrumental for speaking practice, as Ali noted: *"Help us pick up new vocabulary and hear natural pronunciation from native speakers."* Similarly, Samar highlighted the iterative benefit of listening and repeating, which improved both accent and fluency.

Writing skills benefited from frequent, low-pressure engagement with online comments, discussion threads, and posts. Participants reported that informal writing opportunities facilitated iterative development, allowing for practice without fear of negative evaluation. Khaled explained, *"Every time I write a comment or a post in English, I feel like my writing and confidence are improving,"* while Layla emphasized the psychological safety of SP-mediated writing: *"Writing on social platforms is different because it's relaxed. I can make mistakes and still feel okay, and that helps me write better."* Peer feedback emerged as a motivational factor, reinforcing error correction and promoting reflective practice.[38] These findings can be interpreted through Swain's Output Hypothesis, which posits that language production fosters deeper processing and restructuring of linguistic knowledge.[39] Task-based approaches similarly highlight the necessity of meaning-focused production for improving fluency, complexity, and accuracy.[40] SPs replicate these principles in informal, interactive contexts, providing learners with meaningful opportunities to produce language, monitor output, and refine expressive skills.

4.2.4. PRONUNCIATION AND GRAMMAR

Pronunciation emerged as one of the highest areas of perceived improvement, with 69.6% of respondents reporting moderate to significant gains. This improvement underscores the efficacy of SPs in providing

[38] Blattner, Geraldine, and Lara Lomicka. "Facebook-ing and the Social Generation: A New Era of Language Learning." *ALSIC—Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* 15, no. 1 (2012).

[39] See Swain, 2005.

[40] See Ellis, 2017

abundant auditory input and opportunities for imitation, consistent with usage-based and input-driven theories of language acquisition.[41] Through repeated exposure to authentic speech in diverse accents and registers, learners internalize segmental and suprasegmental features of English, enhancing both intelligibility and comprehensibility. Features such as replaying, captioning, and slowing videos support individualized, self-paced learning and reinforce phonological awareness through repetition and active imitation. Leow's (2018) *Noticing Hypothesis* further explains how learners' conscious attention to phonetic details fosters internalization, with SPs providing continuous opportunities for such noticing in emotionally engaging contexts.[42] These findings highlight the complementary role of SP-mediated auditory input in phonological development, particularly in settings where formal oral practice may be constrained.

Grammar improvement through SP engagement was also notable, with 60.4% of respondents reporting moderate to significant gains. These findings challenge the assumption that informal digital environments inherently impede grammatical development. Exposure to authentic written content, including posts, captions, and comments, fosters incidental grammar learning, allowing learners to internalize syntactic patterns through repeated contextualized encounters.[43] Interactive features, such as commenting and content creation, encourage learners to produce grammatically accurate language, promoting both receptive and productive reinforcement of structures.[44] Noticing and reflective engagement further facilitate the acquisition of grammar, supporting a blended approach that combines SP use with formal instruction for optimal outcomes.

---

[41] Ellis, Nick C. "At the Interface: Dynamic Interactions of Explicit and Implicit Language Knowledge." *Studies in Second Language Acquisition* 27, no. 2 (2005): 305–52.
[42] Vanderplank, Robert, and Vanderplank. *Captioned media in foreign language learning and teaching*. Palgrave Macmillan UK, 2016.
[43] See Sundqvist and Sylvén, 2016.
[44] See Blattner and Lomicka, 2012.

In short, the study's findings illuminate the substantial potential of SPs in enhancing EFL learners' language skills. Vocabulary and receptive skills, particularly reading and listening, benefit most consistently from sustained engagement with multimodal, authentic input. Pronunciation also shows notable improvement through repeated exposure and imitation, while grammar and productive skills (speaking and writing) exhibit moderate gains contingent upon active participation and reflective engagement. Qualitative insights reinforce the quantitative trends, illustrating how SPs enable experiential, contextually rich, and socially interactive learning that extends beyond the classroom. The data collectively suggest that SPs provide a complementary, integrative tool for EFL development, promoting vocabulary growth, comprehension, pronunciation, and productive skill practice, while emphasizing learner autonomy, engagement, and motivation.

5. CONCLUSION

This study demonstrates that SPs function as high-impact learning systems for Syrian EFL tertiary students, repositioning everyday digital spaces as engines of language growth. Key findings show that sustained exposure to authentic, multimodal English content, such as videos, podcasts, posts, and interactive texts, significantly enhances vocabulary enrichment, listening and reading comprehension, and pronunciation. Repeated engagement across varied accents, registers, and contexts supports incidental learning, retention, and the internalization of linguistic patterns, effectively compensating for gaps in formal instruction within a context of instability and limited institutional support.

The findings also highlight the motivational power of socially mediated learning. Peer visibility, feedback, and collaborative interaction increase learners' motivation, confidence, and accountability, creating a self-reinforcing cycle in which engagement accelerates proficiency. Learning shifts from obligation to participation, aligning with principles of autonomy and self-determination through flexible, personalized pathways. Additionally, SPs foster authentic communication and intercultural competence. Participants actively interacted with native and

non-native speakers, practiced real-world discourse, and developed pragmatic and idiomatic awareness while gaining cultural insight beyond textbook boundaries. Finally, SPs enable integrated, multimodal skill development, where listening, reading, writing, and speaking co-occur in immersive contexts. Pronunciation shows strong improvement through repeated auditory exposure, while gains in grammar and productive skills depend on active participation. In general, SPs emerge as a strategic complement to formal EFL instruction in disrupted learning environments.

Despite these positive outcomes, the study acknowledges several limitations that temper the generalizability of its findings. The reliance on self-reported perceptions through surveys and interviews introduces a degree of subjectivity, as learners' assessments of improvement may not fully correspond with measurable gains in proficiency. Variations in digital literacy, access to reliable internet, and familiarity with SPs likely influenced engagement levels and the perceived benefits of usage. Moreover, the study's focus on Syrian tertiary students constrains the applicability of results to other EFL contexts with differing sociopolitical, technological, or institutional conditions. The cross-sectional design captures only a snapshot of learners' experiences, leaving the longitudinal impact of sustained SP engagement underexplored. Future research incorporating objective assessments, longitudinal tracking, or experimental designs could provide a more robust understanding of SP-mediated learning outcomes.

In light of the findings, the study also points toward implications for pedagogical practice. Educators and institutions may consider integrating SPs as complementary tools within formal curricula, designing tasks that leverage the platforms' interactive, multimodal, and socially mediated affordances. Encouraging learners to engage actively with authentic content, participate in peer interactions, and reflect on cultural and linguistic insights can enhance both motivation and skill development. Supporting learners in cultivating digital literacy, managing self-directed learning, and employing strategies such as shadowing, commenting, and content creation can optimize the educational value of SPs. Institutions can further facilitate this integration through training programs for both

instructors and students, ensuring that SP engagement is purposeful, structured, and aligned with broader learning objectives.

The study also invites further investigation into several avenues. Longitudinal studies could examine the sustained effects of SP engagement on vocabulary, pronunciation, and productive skills, while experimental or quasi-experimental research could provide causal evidence of effectiveness compared to traditional pedagogical approaches. Cross-cultural studies could explore how socio-political and technological factors shape the role of SPs in EFL learning across different contexts. Incorporating objective performance measures or digital analytics could complement self-reported data, providing a more comprehensive understanding of learning outcomes. Additionally, research on the integration of AI-driven tools, adaptive content, and digital scaffolding within SPs may illuminate new possibilities for personalized and responsive language instruction, while studies examining the perspectives of educators could further inform best practices for integrating these platforms into curriculum design.

References

Abrams, Sandra Schamroth, and Sara Walsh. "Gamified Vocabulary: Online Resources and Enriched Language Learning." *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 58, no. 1 (2014): 49–58.

Adami, Elisabetta. "Introducing Multimodality." In *The Oxford Handbook of Language and Society*, 451–66. Oxford: Oxford University Press, 2016.

Aladsani, Huda. *Saudi Women Students and Educational Uses of Twitter: Practices, Perceptions, and Identities*. PhD diss., University of Sheffield, 2018.

Al-Ahdal, Arif. "Overcoming Pronunciation Hurdles in EFL Settings: An Evaluation of Podcasts as a Learning Tool at Qassim University, Saudi Arabia." *Asian EFL Journal Research Articles* 27 (2020).

Alharthi, Mohammed M. D. *Foreign Language Learners' Perceptions and Practices of Using Social Media Platforms for Vocabulary Learning*. PhD diss., University of Tasmania, 2023.

Al-Hashedi, Abdullah Hussein, Hend Abdullah Al-Halabi, and Abdullatif Ghallab. "The Impact of Using Social Media in Learning on the Academic Performance of Yemeni University Students." 2025.

Alkamel, Mohammed Abdulkareem Abdullah. "Social Media in Teaching English for EFL Students: A Review of Challenges and Suggestions." *International Journal of English Teaching and Learning* 2, no. 1 (2024): 8–17.

Alshabeb, Abdulrahman M. *The Potential of Using Mobile Social Media Applications for Language Learning: A Case Study in Saudi Higher Education*. PhD diss., University of Wolverhampton, 2020.

Alsulami, Dania. *A Systematic Review: Incorporating Social Media Tools into Language Learning*. PhD diss., Wayne State University, 2018.

Altaleb, Sawsan B. H. *Social Media as an English Language Learning Tool among Foreign Language Learners in Libya: A Study of Opportunities and Challenges*. PhD diss., University of Limerick, 2018.

Benson, Phil. "Autonomy in Language Teaching and Learning." *Language Teaching* 40, no. 1 (2007): 21–40.

Benson, Phil. "Language Learning and Teaching Beyond the Classroom: An Introduction to the Field." In *Beyond the Language Classroom*, 7–16. London: Palgrave Macmillan, 2011.

Blattner, Geraldine, and Lara Lomicka. "Facebook-ing and the Social Generation: A New Era of Language Learning." *ALSIC—Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* 15, no. 1 (2012).

Cadierno, Teresa, and Søren W. Eskildsen. "The Younger, the Better? A Usage-Based Approach to Learning and Teaching English in Danish Primary Schools." *European Journal of Applied Linguistics* 6, no. 1 (2018): 171–82.

Deci, Edward L., and Richard M. Ryan. "Self-Determination Theory." In *Handbook of Theories of Social Psychology*, vol. 1, 416–36. London: Sage, 2012.

Ehlers, Ulf-Daniel. *Open Learning Cultures*. Berlin: Springer, 2013.

Ellis, Nick C. "At the Interface: Dynamic Interactions of Explicit and Implicit Language Knowledge." *Studies in Second Language Acquisition* 27, no. 2 (2005): 305–52.

Ellis, Rod. "Task-Based Language Teaching." In *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*, 108–25. London: Routledge, 2017.

Godwin-Jones, Robert. "Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning." *Language Learning & Technology* 23, no. 1 (2019): 8-25.

Goh, Christine C. M., and Larry Vandergrift. *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. London: Routledge, 2021.

Krashen, Stephen. "The Input Hypothesis: An Update." In *Linguistics and Language Pedagogy: The State of the Art*, 409–31. 1992.

Lee, Yeong-Ju. *Social Media and Language Learning: Using TikTok and Instagram*. London: Taylor & Francis, 2025.

Leow, Ronald P. "Noticing Hypothesis." In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Hoboken, NJ: Wiley, 2018.

Mayer, Richard E. "Multimedia Instruction." In *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 385–99. New York: Springer, 2013.

Mitchell, Claire. "Web 2.0 Use to Foster Learners' Intercultural Sensitivity: An Exploratory Study." *Dimension* 147 (2016): 168–82.

Murphey, Tim. "Exploring Conversational Shadowing." *Language Teaching Research* 5, no. 2 (2001): 128–55.

Paivio, Allan. "Dual Coding Theory: Retrospect and Current Status." *Canadian Journal of Psychology* 45, no. 3 (1991): 255–87.

Rambe, Patient. "Constructive Disruptions for Effective Collaborative Learning: Navigating the Affordances of Social Media for Meaningful Engagement." *Electronic Journal of e-Learning* 10, no. 1 (2012): 132–46.

Reinhardt, Jonathon, and Victoria Zander. "Social Networking in an Intensive English Program Classroom." *CALICO Journal* 28, no. 2 (2011): 326–44.

Schrader, Dawn E. "Constructivism and Learning in the Age of Social Media: Changing Minds and Learning Communities." *New Directions for Teaching and Learning* 2015, no. 144 (2015): 23–35.

Shihab, Ataur. *The Impact of Social Media on the Development and Well-Being of Youth*. 2024.

Siemens, George. "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age." *Elearnspace* (2004): 1–16.

Sockett, Geoffrey. "Informal Learning and Languages." In *The Online Informal Learning of English*, 7–30. London: Palgrave Macmillan, 2014.

Sundqvist, Pia, and Liss Kerstin Sylvén. *Extramural English in Teaching and Learning: From Theory and Research to Practice*. Cham: Springer, 2016.
Sundqvist, Pia. "A Possible Path to Progress: Out-of-School English Language Learners in Sweden." In *Beyond the Language Classroom*, 106–18. London: Palgrave Macmillan, 2011.
Swain, Merrill. "The Output Hypothesis: Theory and Research." In *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, 471–83. London: Routledge, 2005.
Vanderplank, Robert, and Vanderplank. *Captioned media in foreign language learning and teaching*. Palgrave Macmillan UK, 2016.
Vygotsky, Lev S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
Webb, Stuart, and Paul Nation. *How Vocabulary Is Learned*. Oxford: Oxford University Press, 2017.

أهمية علم المعاني وتأثيره على تذوق الطالب غير الناطق باللغة العربية[1]

[2]**Muhammed Faysal MUSA**

ملخص

تبحث هذه الدراسة أهميةَ علم المعاني ودوره المحوري في تعليم العربية لغير الناطقين بها، بوصفه علمًا يفسّر مطابقة الكلام لمقتضى الحال ويكشف الأسس البلاغية وراء اختيار التراكيب. وتعرض مفهوم هذا العلم وجذوره عند البلاغيين، مؤكدةً أن الفهم البلاغي يتجاوز حدود القواعد إلى العلاقات الدلالية التي يصنعها السياق.

وتتناول الدراسة أبرز مباحث علم المعاني مثل :الخبر والإنشاء، التقديم والتأخير، الإيجاز والإطناب، الفصل والوصل، القصر، الذكر والحذف، التعريف والتنكير، موضحة أثرها في تعزيز الفهم وتنمية التذوق اللغوي وتقوية المهارات الكتابية والشفوية، ولا سيما في النصوص القرآنية والأدبية.

كما تكشف الدراسة قصورَ مناهج تعليم العربية الحالية التي تُغفل البعد البلاغي وتفتقر إلى التدرّج والأنشطة العملية، وتقترح تفعيل علم المعاني عبر التركيز على المقام، وأنشطة التحويل الأسلوبي، والوسائط السمعية البصرية، و«زوايا بلاغية» داعمة. وتخلص إلى أنّ إدماج هذا العلم ضرورة تربوية تنقل المتعلم من الفهم السطحي إلى التذوق العميق للنص العربي.

الكلمات المفتاحية: (علم المعاني– التذوق البلاغي– تعليم العربية لغير الناطقين بها– جماليات اللغة).

[1] Makale Geliş Tarihi/Received: 03.10.2025 / Makale Kabul Tarihi/Accepted: 22.12.2025
[2] Yüksek Lisans, Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagati Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye, e-posa: faisal.mousa.sy@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0007-0343-5519.

Maânî İlminin Önemi ve Ana Dili Arapça Olmayan Öğrencilerin Dilsel Zevki Üzerindeki Etkisi

ÖZ

Bu çalışma, Me‘ânî ilminin Arapçanın yabancı dil olarak öğretimindeki önemini ve merkezi rolünü incelemektedir. Meânî ilmi, sözün halin gereğine (muktaza-i hâl) uygunluğunu açıklayan ve yapı seçimlerinin arkasındaki belâgat temellerini ortaya koyan bir disiplindir. Makalede bu ilmin kavramsal çerçevesi ve belâgatçıların eserlerindeki kökenleri sunulmakta; belâgat anlayışının salt gramer sınırlarını aşarak bağlamın oluşturduğu anlamsal ilişkilere uzandığı vurgulanmaktadır.

Çalışma; haber ve inşâ, takdim ve te’hir, îcâz ve ıtnâb, fasl ve vasl, kasr, zikr ve hazf, marife ve nekre gibi Meânî ilminin en belirgin konularını ele almaktadır. Bu konuların; özellikle Kur’an metinleri ve edebi metinler üzerinden anlama yetisini güçlendirme, dilsel zevki geliştirme, yazılı ve sözlü becerileri artırma üzerindeki etkisi açıklanmaktadır.

Ayrıca araştırma, mevcut Arapça öğretim müfredatlarının belâgat boyutunu ihmal eden, kademeli ilerlemeden ve pratik etkinliklerden yoksun olan eksikliklerini ortaya koymaktadır. Çalışma; bağlam odaklı öğretim, üslup dönüşüm etkinlikleri, görsel-işitsel araçlar ve destekleyici “belâgat köşeleri” aracılığıyla Meânî ilminin işlevsel hale getirilmesini önermektedir. Sonuç olarak, bu ilmin müfredata entegre edilmesinin, öğrenciyi yüzeysel anlamadan, Arapça metnin derinliklerini kavrayıp dilsel zevk noktasına taşıyan pedagojik bir zorunluluk olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: *Belâgat, Me‘ânî, Ana Dili Arapça Olmayanlara Arapça Öğretimi, Dilsel Zevk.*

The Importance of the Ilm al- Ma'ani and Its Impact on the Linguistic Appreciation of Non-Native Arabic-Speaking Students

Abstract

This study examines the importance of Ilm al-Maʿani and its central role in teaching Arabic to non-native speakers, viewing it as a discipline that explains the conformity of speech to context and reveals the rhetorical foundations behind the choice of structures and expressions. It outlines the concept of this science and its roots among classical rhetoricians, emphasizing that rhetorical understanding goes beyond grammatical rules to the semantic relations created by context. The study also explores the major topics of Ilm al-Maʿani—declarative and performative sentences, fronting and delaying, brevity and elaboration, separation and linkage, restriction, mention and omission, definiteness and indefiniteness—highlighting their impact on enhancing comprehension, developing linguistic taste, and strengthening both written and oral skills, particularly when engaging with Qur'anic and literary texts. Furthermore, the study reveals the shortcomings of current Arabic teaching curricula, which often overlook the rhetorical dimension and lack gradation and practical activities. It proposes activating Ilm al-Maʿani through a focus on context (maqām), stylistic transformation tasks, audiovisual materials, and supportive "rhetorical corners." The study concludes that integrating Ilm al-Maʿani into instruction is a pedagogical necessity that moves learners from superficial understanding to a deeper rhetorical appreciation of Arabic texts.

Keywords: Semantics, Rhetorical appreciation, Teaching Arabic to non-native speakers, Aesthetics of language.

المقدّمة:

تُعدّ العربيةُ من أكثر اللغاتِ قدرةً على احتضان المعنى وتلوينه بما يلائم المقام والسياق، ولم يكن ذلك ليتمّ لولا ما حازه الدرسُ البلاغيّ – وبخاصة علمُ المعاني – من أدواتٍ دقيقة تكشف سرّ اختيار العبارة وترتيبها وربطها بظروف المتكلّم والمخاطَب. ومع تزايد الإقبال العالمي على تعلّم العربية بوصفها لغةً ثانية، برزت حاجةٌ ملحّة إلى أن يتجاوز تعليمُها حدودَ المفردة والقواعد إلى مستوى أعمق هو مستوى ‘‘مطابقة الكلام لمقتضى الحال’’، لأن المتعلم غيرَ الناطق بالعربية كثيرًا ما يفهم الكلمات ولا يدرك لِمَ صيغت بهذا الأسلوب لا بغيره، أو لِمَ قُدِّم عنصرٌ وأُخّر آخر، أو لِمَ استُخدم التأكيدُ هنا وحُذف هناك. ومن هنا تتبدّى فاعليةُ إدماج علم المعاني في برامج تعليم العربية، لما له من أثرٍ مباشر في تنمية الكفاية التواصلية والتذوّق الجمالي لدى المتعلم .

إنّ الاقتصار على الجوانب النحوية واللفظية في كثير من السلاسل التعليمية المعاصرة جعل المتعلمَ يكتسب ‘‘صورة اللغة’’ دون ‘‘روحها’’، بينما يقوم علمُ المعاني على تعريفه بأن لكل مقامٍ مقالًا، وأنّ الخبر قد يخرج إلى أغراضٍ شتّى، وأنّ التقديم والتأخير، والتعريف والتنكير، والفصل والوصل، والقصر، ليست ظواهر شكلية بل دلائلُ معنوية وثقافية تعبّر عن طريقة العرب في التفكير والتعبير. فإذا أُتيح للمتعلم أن يلمس هذا البعد البلاغيّ في نصوصٍ مبسّطة، وأنشطةٍ تفاعلية، وأمثلةٍ من حياته اليومية، ازدادت دافعيته، وارتفعت كفاءته في الفهم والتعبير معًا.

وتسعى هذه الدراسة إلى بيان هذا البعد التطبيقي لعلم المعاني في تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ فتُبرز جوانب القوّة في هذا العلم، وتكشف مواطنَ القصور في المناهج الراهنة،

وتقترح طرائقَ عملية لتضمينه بصورةٍ تدريجية تراعي مستوى المتعلمين، حتى لا يبقى علمُ المعاني حبيسَ كتب البلاغة، بل يصبح أداةً حيّةً تُقرِّب النصَّ إلى أذهانهم وتفتح لهم باب التذوّق والاقتناع.

أهمية الدراسة :

تعلّم اللغة العربية لا ينحصر في حفظ المفردات والقواعد، بل يتعدّاه إلى الإحاطة بالأساليب البلاغية التي تميّز اللغة العربية وتمنحها ثراءً. وفي هذه الدراسة، سلّطنا الضوء على الدور الحيوي الذي يقوم به علمُ المعاني في تحسين قدرة الطالب المتعلّم للغة العربية على إدراك مكنونات النصوص العربية وتذوّق جمالياتها. وبالتالي، فإن التركيز على هذا الجانب يسهم في:

1. فهم العبارات والتراكيب في سياقاتها المختلفة.
2. تنميه الذوق البلاغي لدى الطالب وتعزيز مدى استجابته لجمالية النصوص.
3. دعم مناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها عن طريق إدراج البعد البلاغي بأسلوب بسيط وفعال.

وانطلاقًا من هنا، يبرز السؤال الآتي: ما مدى تأثير علم المعاني في تعزيز تذوّق المتعلّم الناطق بغير العربية لجماليات النص العربي؟ وهل يمكن لهذا العلم أن يسهم في تسهيل فهمه للغة وتعميق تقديره لها؟

فرضيات البحث:

1. العلاقة بين تعليم علم المعاني وتطور التذوق البلاغي واللغوي لدى متعلم اللغة العربية هي علاقة إيجابية.
2. كما أن فهم الأساليب المختلفة لعلم المعاني يزيد من قدرة الطالب على تفسير النصوص الأدبية والبلاغية بشكل كبير.
3. التركيز على تدريس علم المعاني في تعليم اللغة العربية يفضي إلى زيادة إقبال الطالب ودافعيته نحو تعلم اللغة العربية وبالتالي التفاعل معها.
4. يمكن تقديم علم المعاني ومفاهيمه بشكل مبسط دون تعقيد وبمستوى متناسب مع مستوى الطلاب غير الناطقين باللغة العربية.

منهج البحث:

اعتمدتْ هذه الدراسةُ على المنهجِ الوصفيِّ التحليلي؛ إذ أُشيرَ إلى علمِ المعاني وأهميتِه وتأثيرِه في تحسينِ تذوّقِ الطالبِ للّغةِ العربية. وفي هذا الإطار، قام الباحثُ بالاطلاعِ على بعضِ الدراساتِ السابقةِ، والتجاربِ التعليميةِ، والسلاسلِ المختلفةِ، ومصادرَ من كتبِ البلاغة.

تقع هذه الدراسة في ثلاثة مباحث رئيسة، يتكامل كلٌّ منها في بناء الإطار النظري والتطبيقي للبحث.

ففي المبحث الأول تُعرَض الأسس المفهومية لعلم المعاني، مع بيان نشأته، وحدوده، وأبرز

وظائفه في الكشف عن العلاقة بين التركيب اللغوي ومقتضيات السياق، إضافة إلى توضيح أهميته في الارتقاء بمهارات الفهم والتعبير.

أما المبحث الثاني فيتناول بالتحليل واقع حضور علم المعاني في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من حيث مستوى توظيف مباحثه، ونوعية الأنشطة المندرجة تحته، ومدى ملاءمتها لاحتياجات المتعلمين في المراحل المختلفة وفق معايير الكفاءة اللغوية العالمية.

ويأتي المبحث الثالث ليقترح سبلًا عملية لتفعيل تعليم علم المعاني للمتعلمين غير الناطقين بالعربية، من خلال تقديم استراتيجيات تربوية حديثة، ونماذج تطبيقية، وأدوات تقييم تساهم في تعزيز التذوّق اللغوي وتمكين المتعلم من استخدام الأساليب البلاغية استخدامًا وظيفيًا يتناسب مع السياقات التواصلية المتنوعة.

1. مفهوم علم لمعاني وأهميته:

1.1. ما هو علم المعاني؟

إنَّ الكلام البليغ: هو الذي يُصورّهِ المتكلِّم بصورة تناسب أحوال المخاطبين، وإذاً لا بُدّ لطالب البلاغة أن يدرس هذه الأحوال، ويَعرف ما يجب أن يُصَوَّر به كلامه في كل حالة، فيجعل لكل مقام مقَالا. وقد اتفق رجال البيان على تسمية العلم الذي تُعرف به أحوال اللّفظ العربي التي بها يُطابقُ اقتضاء الحال: باسم علم المعاني[3] أي اختيار الأسلوب والعبارة الأنسب للسياق والمقام. ويتناول موضوعات أهمُّها: التقديم والتأخير، الإيجاز

3 الهاشمي، أحمد بن إبراهيم بن مصطفى *"جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع"*، ضبط وتدقيق وتوثيق: د. يوسف الصميلي، المكتبة العصرية، بيروت، ص (46).

والإطناب، الخبر والإنشاء، التعريف والتنكير، القصر،الفصل والوصل، الذكر والحذف. فالعرب توجز إذا شكرت أو اعتذرت، وتطنب إذا مدحت، والجملة الاسمية تأتي لإفادة الثبات بمقتضى المقام[4]، وترجع صفات الأسلوب البليغ كما ذكر أحمد الشايب[5] إلى:

أولًا: الوضوح Clearness لقصد الإفهام.

ثانيًا: القوة Force لقصد التأثير.

ثالثًا: الجمال Beautuy الإمتاع أو السرور.

وأصاب عبد القاهر الجرجانيّ حظّاً عظيماً من الشّهرة، وصار الإمام المشهور المقصود من جميع الجهات وهو «أول من دوّن علم المعاني» وذاع صيت نظريّته في النّظم التي وضّح من خلالها علاقة النّحو بالبلاغة، وأثارت آراؤه اهتمام المعنيّين بالدّراسات النّقديّة والبلاغيّة[6].

4 المراغي، أحمد بن مصطفى (1371هـ)، *"علوم البلاغة (البيان، المعاني، البديع)"*، تاريخ النشر بالمكتبة الشاملة: 8 ذو الحجة 1431، ص (41).

5 الشايب، أحمد، "الأسلوب"، الناشر: مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الثانية عشرة ، 2003، ص (185).

6 الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الفارسي الأصل، الدار (ت 471هـ)، *"درج الدرر في تفسير الآي والسور ط الفكر"* ، تحقيق: القسم الأول (طلعت صلاح الفرحان)، القسم الثاني (محمد أديب شكور أمرير)، أصل التحقيق: أطروحتي دكتوراة للمحققَيْن، الناشر: دار الفكر، عمان/ الأردن، الطبعة: الأولى، 1430 هـ - 2009 عدد الأجزاء: 2، ص(1/ 12).

وإذا كان علم المعاني قريباً من النحو أو هو توخي معاني النحو فإنّه يختلف عنه في معالجة الموضوعات، وقد فصل القول في ذلك عبد القاهر وانتهى إلى أنّنا لا نريد المعاني الأُوَل وإنّما المعاني الثواني وهي عنده معنى المعنى[7].

ومن هذا المنطلق نرى أن لهذا العلم ثماراً جمة في تقديمه لغير الناطقين باللغة العربيَّة وفق ما يلي:

أولاً: استيعاب ما يُملى على السامع.

ثانياً: الرد المناسب للشخص بحسب المقام، فلكل مقام مقال، ولكل فعل أوان، ولكل موضع مجال، ولكل صناعة شكل، ولكل كلام جواب، ولكل نبأ مستقر، وليس الأمر اعتباطياً.

ثالثاً: السلامة من الأخطاء في استخدام هذه الأساليب.

رابعاً: فهم سر بلاغة التعبير القرآني ولو بشكل يسير، وكذا الحديث النبوي الشريف والأدب وفنون الكلام العربي المختلفة.

7 مطلوب، أحمد الناصري الصيادي الرفاعي، *"أساليب بلاغية، الفصاحة – البلاغة – المعاني"*، الناشر: وكالة المطبوعات، الكويت، الطبعة: الأولى، 1980 م، ص (84).

وقد قال أبْرَويزُ لكاتبه في تنزيل الكلام: "إنما الكلام أربعة: سؤالك الشيء، وسؤالك عن الشيء، وأمرك بالشيء، وخبرُك عن الشيء؛ فهذه دعائم المقالات...فإذا طلبتَ فأسجِحْ، وإذا سألت فأوضح، وإذا أمرتَ فأحْكِمْ، وإذا أخبرتَ فحقق"[8].

وأما عن بلاغة الكلام فهي مطابقته لمتقضى الحال مع فصاحته. ومقتضى الحال متغيّر. فإن مقامات الكلام متفاوتة فمقام التنكير يباين مقام التعريف، ومقام الإطلاق يباين مقام التقييد، ومقام التقديم يباين مقام التأخير، ومقام الذكر يباين مقام الحذف، ومقام القصر يباين مقام خلافه، ومقام الفصل يباين مقام الوصل، ومقام الإيجاز يباين مقام الإطناب والمساواة، وكذا خطاب الذكي يباين خطاب الغبي[9].

1.2. مجالات علم المعاني ومباحثه:

إن علم النحو علم يُعرف به أحكام الكلم العربية إفرادا وتركيبا [10]، فهو علم يدرس أحوال اللفظ العربي من معرفة ونكرة أو تقديم الخبر أو المبتدأ وأحوال الإعراب والبناء ويتناول إنشاء الجمل وترتيبها وجوازها وعدم جوازها أو وجوبها دونما تطرق إلى الجانب الفني في ذلك كله، فقد تكفَّل بذلك كله من الوجوب أو الجواز علم المعاني حيث قام بذلك الدور على أكمل وجه، فمنزلة المعنى من اللفظ هي منزلة الروح من الجسد، فكل لفظ لا معنى

8 الدينوري، عبد الله بن مسلم بن قتيبة (ت 276هـ)، *"أدب الكاتب"*، المحقق: محمد الدالي، الناشر: مؤسسة الرسالة، ص (19).

9 القزويني، محمد بن عبد الرحمن بن عمر، أبو المعالي، جلال الدين الشافعي، المعروف بخطيب دمشق (ت 739هـ)، *"الإيضاح في علوم البلاغة"*، المحقق: محمد عبد المنعم خفاجي، الناشر: دار الجيل –بيروت، الطبعة: الثالثة عدد الأجزاء:3، (1 /43).

10 بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ المرادي المصري المالكي (المتوفى : 749هـ)، *"توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك"*، شرح وتحقيق : عبد الرحمن علي سليمان ، أستاذ اللغويات في جامعة الأزهر، الناشر: دار الفكر العربي، الطبعة : الأولى 1428هـ - 2008م،(1508/3) .

له فهو بمنزلة جسد لا روح فيه ومفهوم علم المعانى، هو إدراك خواص مفردات الكلم[11] وهذا ما نريد أن نلفت العناية والنظر إليه في تعليم العربية لغير الناطقين بها ليتذوقوا جمالياتها ويحيطوا بفنونها ويكشفوا الدقة التعبيرية و كيف يُعبِّر المتكلم أو الكاتب عن المعاني المختلفة بأساليب متنوعة تتناسب مع الموقف.

ويُعتبر علمُ المعاني أحد الأركان الأساسية في المبحث البلاغي العربي، إذ يهتم بدارسة الأساليب التي تُحقّق مطابقة القول لمقتضى الحال، وتكشف العلاقة بين التركيب اللغوي والوظيفة السياقية للنص. وتتنوع دراساته لتشمل مجموعة من الظواهر التعبيرية التي تُظهر دقة الصياغة وعمق الدلالة. ويأتي في طليعة هذه الدراسات الخبر والإنشاء، وهو بحثٌ يحدّد طبيعة الجملة من حيث الإفادة والتأثير، والقدر الذي يقتضيه الموقف من توكيد أو تجريد. كما يتضمن العلم دراسة الإيجاز والإطناب والمساواة، وهي دراسات تعنى ببيان مقدار اللفظ المناسب للمعنى، وما يفرضه السياق من اختصار، أو توسيع، أو توازن بينهما. ويتقصَّى علم المعاني كذلك الفصل والوصل، وما يترتب على العطف أو تركه من اختلافات دلالية تُساعد في اتساق النص وتلاحمه. ويُضاف إلى ذلك بحث التقديم والتأخير، الذي يُسلّط الضوء على الدلالات المستمدة من إعادة ترتيب أجزاء الجملة لتحقيق هدفٍ مُحدّد. كما يشمل التعريف والتنكير بوصفهما وسيلتين لإظهار العموم والخصوص، أو التهويل والتحقير، أو غيرها من الدلالات السياقية. ومن دراساته أيضًا الذكر والحذف، وهو مجال يُوضّح أثر التصريح أو الإضمار في المعنى تبعاً لمتطلبات المقام. ويتوّج ذلك كله أسلوب

[11] يحيى بن حمزة بن علي بن إبراهيم، الحسيني العلويّ الطالبي الملقب بالمؤيد بالله (ت 745هـ)، *"الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز"*، الناشر: المكتبة العنصرية – بيروت، الطبعة: الأولى، 1423 هـ، (3/ 131).

القصر الذي يأتي لإفادة التخصيص والتوكيد عبر وسائل متنوعة كالنفي والاستثناء أو تقديم ما حقه التأخير. وبذلك تتكامل هذه الدراسات لتمنح المتحدث قدرة واعية على اختيار الأسلوب الأفضل للمقام، وتُنمّي لدى المتعلم ملكة التذوق والتحليل للنصوص العربية في مستوياتها المتنوعة.

1.3. أهمية علم المعاني لغير الناطقين بالعربية:

بسبب تغير السياقات وتعدُّد الأساليب –ولاسيما الأدبية منها– يواجه الطالب غير الناطق بالعربية صعوباتٍ كبيرةً في فهم المتون وتذوُّقها، فعلم المعاني له دور وأثر كبير في:

1.3.1. تنمية الفهم:

يدرك المتعلّم أن اختيار الكلمات والتراكيب ليس عشوائيًّا، بل تحكمه أغراض بلاغية مرتبطة بمقام الخطاب ومدى يقين المخاطَب بالخبر. وتمثّل مؤكّدات الخبر إحدى الوسائل التي تُظهر درجة الثقة أو الشكّ أو الإنكار لدى المتلقي، ومن ثمّ تساعد المتعلّم على تفسير المقاصد الخفيّة وراء الأسلوب. فقد قال أهل علم المعاني[12]: إذا ألقيت الجملة إلى من هو خالي الذهن استغني عن مؤكدات الحكم. فيقال: زيد ذاهب. ويسمى هذا النوع من الخبر ابتدائياً. وإذا ألقيت إلى طالب لها، متردد في الحكم، حسن تقوية الحكم بمؤكد. وذلك بإدخال إنَّ، نحو: إنَّ زيداً ذاهب. أو اللام، نحو: لزيد ذاهب. ويسمى هذا النوع طلبياً.

[12] بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ المرادي المصري المالكي (ت 749هـ)، *"الجنى الداني في حروف المعاني"*، المحقق: د فخر الدين قباوة- الأستاذ محمد نديم فاضل، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، الطبعة: الأولى، 1413 هـ - 1992 م، ص (130).

وإذا ألقيت إلى منكر للحكم وجب توكيدها، بحسب الإنكار. فتقول: إني صادق، لمن ينكر صدقك، ولا يبالغ فيه، وإني لصادق لمن يبالغ في إنكاره. ويسمى هذا النوع إنكارياً.

ويمكن توضيح ذلك من خلال الأمثلة الآتية:

1. «السماءُ مُمطرةٌ»:

– جملة خالية من المؤَكِّدات، وتُقال لمن ليس لديه شكّ في صحّة الخبر.

– المقام: الإخبار الابتدائي.

2. «إنَّ السماءَ مُمطرةٌ»:

– دخول إنَّ يرفع درجة التوكيد لأن المتكلّم شعر بوجود تردّد أو ضعف في التصديق عند المخاطَب.

– المقام: الإخبار الطلبي.

3. «إنَّ السماءَ لَممطرةٌ»:

– زيادة اللام المزحلقة في خبر إنَّ تُقوّي التأكيد أكثر، لأن الجملة موجّهة إلى مُنكرٍ للخبر.

– المقام: الإخبار الإنكاري.

4. «واللهِ إنَّ السماءَ لَممطرةٌ»:

– إضافة القَسَم تُبلغ أعلى درجات التوكيد، ولا يُلجأ إليه إلا إذا كذّب المخاطَبُ الخبرَ صراحة أو كان إنكاره شديدًا.

– المقام: التوكيد القسَمي لقطع الإنكار.

ومثله قولنا في بيان مراتب التوكيد بحسب حال المخاطَب قولنا:

1. «ظهرَ الحقُّ»:
– جملة خالية من المؤكِّدات، وتُقال لمن لا يشكّ في وقوع الخبر.

– المقام: الإخبار الابتدائي.

2. «قد ظهرَ الحقُّ»:
– دخول قد يُفيد التحقيق عندما يُساق الخبر لإزالة التردّد أو رفع احتمال عدم الوقوع.

– المقام: الإخبار الطلبي حين يتوقع المتكلّم وجود تردّد في التصديق.

3. «واللهِ لقد ظهرَ الحقُّ»:
– اجتماع القسم مع قد (المحقِّقة) يرفع الخبر إلى أعلى درجات التوكيد لقَطع إنكار المخاطَب وشدّة معارضته.

– المقام: الإخبار الإنكاري القسَمي.

نرى ممّا سبق أنّ هذه الأساليب ليست على درجةٍ واحدةٍ من البيان، وإنّما هي درجاتٌ متفاوتة. ولدى النحويّ كلُّها جائزة، إلّا أنّ البلاغيّ يرى أنّ لكلٍّ منها مقامًا يحدّده حالُ المخاطَب. ومن هنا، فإنّه ينبغي لمتعلّم اللغة العربيّة أن يعرف هذه الأساليب، ويدرك دقّتَها وعمقَها، ومن ثَمّ يُحاكيها ويستخدمها بحسب المقام؛ فتزداد الدافعيّة لديه كلّما شعر أنّه مُتمكّنٌ من سوقِ أساليبَ مختلفةٍ تناسب السياقات المختلفة.

1.3.2. تعزيز التذوق اللغوي:

قراءةُ النصوصِ قراءةً عاديّةً بلا إدراكِ خفايا المعاني وأساليبِها تُجمِّدُ عقلَ المتلقّي، أمّا عندما تَسنَحُ له الفرصةُ بالتفكيرِ في التراكيبِ المختلفة، فإنّه يُعزِّزُ لديه الذوقَ اللغويَّ والحسَّ الجماليَّ، كما في أغراضِ الأمر، كأن نقول:

- "كل يا معالي الوزير" لسجين من باب التقليل من شأنه وتحقيره وليس من باب الأمر الحقيقي.
- ﴿ رَبَّنَا آتِنَا فِي الدُّنْيَا حَسَنَةً وَفِي الْآخِرَةِ حَسَنَةً وَقِنَا عَذَابَ النَّارِ ﴾[13] نردّدُها في سياق الدعاء فلا أمر لمخلوق نحو الخالق، ولا أمر من الأقل رتبة إلى الأعلى.
- ويدرك كذلك أن جملة "ما محمد إلا رسول الله" تختلف عن جملة "إنما محمد رسول الله" ويدرك أن لكل منها دلالة تضفي العمق للنص على الشكل التالي:
  - «ما محمد إلا رسول الله» :

أسلوب قصر بالنفي والاستثناء، وهو أقوى أنواع القصر، يُفيد نفي كل صفةٍ أخرى عن محمد ﷺ سوى الرسالة، أي: ليس إلا رسولًا، لا إلهًا ولا معبودًا، وفيه توكيد وحصر شديد.

  - «إنما محمد رسول الله»:

أسلوب قصر بـ (إنما)، وهو أخفّ من النفي والاستثناء، يُفيد توكيد الخبر وحصره أيضًا، لكنه يحمل نغمة بيانٍ وتقريرٍ هادئ أكثر من النفي الصريح.

[13] سورة البقرة: الآية 201

باختصار: الأولى (ما... إلا) أشدّ توكيدًا ونغمتها دفاعية أو تقريرية قوية، والثانية (إنما) أخفّ توكيدًا ونغمتها بيانية توضيحية.

- ويجد كذلك أن قول الله تعالى في محكم تنزيله﴿ فَذَكِّرْ إِن نَّفَعَتِ الذِّكْرَى﴾[14] أمرٌ بلاغيٌّ يُراد به الإرشاد والتشجيع على المداومة على التذكير، لا مجرّد طلب الفعل فقط؛ أي: اثبت على تذكير الناس، وبلغ رسالتك، فوظيفتك التذكير ولو قلَّ المنتفعون.

ويُعدّ الفصل والوصل من أدقّ مباحث علم المعاني، إذ لا يقومان على قواعد شكلية، بل على مراعاة العلاقات المعنوية بين الجمل ومقتضى المقام. فالوصل يدلّ على التلاحم والانسجام ووحدة الحدث، بينما يُبرز الفصل استقلال الجمل ويُظهر التتابع والتدرّج في المعنى. وقد بيّنت كتب البلاغة هذا الأثر، فقد ذكر عبد القاهر الجرجاني في دلائل الإعجاز: "واعلمْ أنَّه إذا كان المخَبرُ عنه في الجملتين واحداً كقولنا:هو يقول ويفعل، ويضر وينفع، ويسيء ويحسن، ويأمر وينهى، ويحل ويعقد، ويأخذ ويعطي، ويبيع ويشتري، ويأكل ويشرب، وأشباه ذلك، ازداد معنى الجمع في "الواو" قوة وظهوراً، وكان الأمر حينئذ صريحا"[15]. بينما يُستعمل الفصل إذا اقتضى المقام ذلك: فإمّا أن تكون الجملتين متحدّتان صورة ومعنى، وإمّا أن تكونا بمنزلة المتحدتين، وإمّا لأنهما لا صلة بينهما في الصورة أو في المعنى"[16]. وهو ما يجعل الأسلوب أداة دلالية مؤثرة في توجيه تلقي المعنى.

---

[14] سورة الأعلى: الآية 9

[15] الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الفارسي الأصل، الدار (ت 471هـ)، *"دلائل الإعجاز في علم المعاني"*، المحقق: محمود محمد شاكر أبو فهر، الناشر: مطبعة، المدني بالقاهرة - دار المدني بجدة، الطبعة: الثالثة 1413هـ - 1992م، ص(227).

[16] محمد أحمد قاسم، ومحيي الدين ديب، *"علوم البلاغة البديع والبيان والمعاني"*، الناشر: المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس – لبنان، الطبعة: الأولى، 2003 م، (ص352).

كما أكّدت الدراسات التداولية الحديثة التي ترى أن تنويع الأسلوب يؤثّر مباشرة في طريقة تلقّي المتلقي، وأما كون تنويع الأساليب يزيد في حيوية التواصل فلأن البقاء على حال واحدة قد يورث الملل، لاسيما عند التطويل في الكلام، أو التكرار، حتى ولو كان المتكلم موصوفاً بالبلاغة والطلاقة، فإن طبيعة النفوس تمل الشيء إذا كثر أو زاد، إن لم يمزج بما يلونه ويُجمِّله ..حتى لو كان من أطيب الطعام، أو المنام، أو المكان، فكذلك الكلام. ولهذه الأساليب الفطرية وغيرها يعمد البليغ إلى الاناس الأساليب التي تطرد عن السامع الغابة والسأم[17].

ومن الناحية التعليمية، يسهم تدريب المتعلم غير الناطق بالعربية على هذه الظاهرة في تنمية وعيه بدقائق اللغة، وكسر رتابة الأسلوب، وتعميق التذوّق اللغوي، مما ينعكس إيجابًا على دافعيته لاستكشاف ثراء العربية وجمالياتها. على سبيل المثال لا الحصر في قولنا " جاء الطالب، وقرأ الدرس، وحفظه" و" جاء الطالب. قرأ الدرس. حفظه" الجملة الأولى وصل والثانية فصل، الأولى توحي بالترابط والانسجام، والثانية تظهر التتابع والتدرج خطوة بخطوة، وبحسب المقام يُساق المقال، والمتعلم وبالتدريب والتوجيه يبدأ بالانتباه إلى دقائق اللغة العربية فيتعلمها ويتدرب عليها ثم يكتشف غناها فيبدأ بتذوقها فتزداد الدافعية لديه ليكتشف المزيد من دررها.

[17] الخراز، محمد بن عبدالرحمن ، *"التنويع الأسلوبي ودوره في الإقناع والتأثير: دراسة بلاغية تطبيقية"*، المجلة العلمية بكلية الآداب، جامعة طنطا - كلية الآداب، العدد: 28ج، مصر، 2015. الصفحات: (638 – 664).

1.3.3. تنمية المهارات الكتابية والشفوية:

حينما يفهمُ الطالبُ أساليبَ علمِ المعاني المختلفة، يكون قادرًا على التكلّمِ باللغة العربية بمستوى أعلى؛ فيتمكّن من تنسيق أفكاره وفق ما يتناسب مع المقام والمخاطَب. كقول الله تعالى: ﴿أَلَمْ نَشْرَحْ لَكَ صَدْرَكَ﴾؛ فالواضح هنا أنّ الاستفهام ليس الغرضُ منه طلبَ الجواب، وإنّما التقرير، أي: لقد شرحنا لك صدرك.

ولا ريبَ في أنّ تنويعَ التراكيب، وتدريبَ المتعلّم على الإيجاز والإطناب، أو الفصل والوصل، ما يُثري الأسلوبَ الكتابيَّ ويكسرُ أسلوبَ التكرار والرتابة. فعلى سبيل المثال:

في موقفٍ يستدعي الإيجاز نقول: "حضر الطالب"، وفي موقفٍ آخر –وبحسب ما يقتضيه السياق– يمكن أن نقول: "حضر الطالب في الوقت المحدد بعد أن تجهّز تجهيزًا جيّدًا."

أما فيما يخص بتعزيز المهارات الشفويَّة فإن المتعلم يدرك متى عليه استخدام الأسلوب الخبري أو التقريري، ومتى يتوجب عليه توظيف أسلوب الإنشاء(الأمر، النهي، الاستفهام، التمني) للتأثير والإقناع. على سبيل المثال:

- هل تستطيع أن تساعدني؟ ⟵ استفهام حقيقي.
- ألا تساعدني؟ ⟵ استفهام بلاغي الغرض: الرجاء اللطيف، وطلب المساعدة بأسلوب مؤدّب غير مباشر.

بعد تمكُّن المتعلم من هذه الأساليب المتنوعة تنمو لديه مهارة الإقناع، ويصبح متمكناً من بناء خطاب مقنع ومنطقي. الأمر الذي يعزز لديه طرق العرض الشفوي والحوار. ثم

إنه يكتسب نغمة بلاغيَّة تضفي على حديثه روحاً شعوريًّاً تنمي أداءه الخطابي، على سبيل المثال:

- الربيع جميل. ← خبر
- يا لجمال الربيع! ← نداء خرج عن معناه الأساسي إلى التعجب

وبالجملة، فإنَّ المتعلّم –بعدما يكتسب مهاراتِ علمِ المعاني وطرقه المختلفة– يحقّق في الكتابة دقّةً ووضوحًا، أمّا في المحادثة فيكتسب مرونةً لغويّةً وقدرةً على تركِ أثرٍ في المتلقي. وكلا الأمرين يرفعان لدى المتعلّم الكفاءةَ التواصليةَ واللغويّة.

1.3.4. فهم النصوص القرآنية والأدبية:

إنَّ كثيرًا من النصوص القرآنية والأدبية والمعاصرة غنيّةٌ بالأساليب البلاغيّة، ويقتضي فهمُها الإدراكَ والإحاطةَ بعلمِ المعاني، لأنّه يتعلّق بكيفيةِ مطابقةِ الكلامِ لمقتضى الحال؛ فتبرزُ الدلالاتُ العميقةُ خلفَ التراكيب، ويظهرُ سببُ صياغةِ العبارةِ بهذه الطريقة دون غيرها، وهذا الإدراكُ يعزّزُ الفهمَ الجماليَّ والمعنويَّ معًا.

ففي النصوص القرآنيَّة نرى ومن خلال الأمثلة أدناه أنَّ:

أ. أسلوب القصر والتوكيد في قوله تعالى: ﴿إن هو إلا وحي يوحى﴾[18]، مفاده أن القرآن الكريم لا يصدر إلا عن الوحي، الأمر الذي يثبّت معنى العصمة، ويبعد أي احتمال آخر.

[18] سورة النجم: الآية 4

ب. وفي الوصل في قوله تعالى: ﴿إِنَّ الْأَبْرَارَ لَفِي نَعِيمٍ (13) وَإِنَّ الْفُجَّارَ لَفِي جَحِيمٍ ﴾[19] نرى دلالة على التلازم بين المآلين، وكأن النعيم والجحيم مشهدان متقابلان في لحظة واحدة، فتزداد الدلالة تأثيراً ووضوحاً.

ج. وفي الإنشاء في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ﴾[20] مجيء النداء وبعده الأمر يثير في المتعلم يقظة وجدانيَّة.

د. وفي التقديم والتأخير نتمثَّل قوله تعالى: ﴿إياك نعبد وإياك نستعين﴾[21]نجد أنه قد ورد قُدِّم المفعول به لإبراز معنى الحصر والاختصاص، أي لانعبد إلا الله. هذا التقديم يشدُّ الانتباه إلى المعنى المستهدف، ويبرز الأولويَّة.

أمّا في النصوص الأدبيّة، فيُعَدّ علمُ المعاني جسرًا يُعينُ المتعلّمَ غيرَ الناطق بالعربية على الانتقال من المعنى السطحيّ إلى الفهم المتعمّق، الذي يجمع بين المعنى والدلالة الجمالية والوظيفة الخطابية المقابلة. ويدرك المتعلّم أنّ لكلِّ موقفٍ أسلوبًا مناسبًا من الخطاب؛ ففي الخُطَب مثلًا يُستعمَل التوكيدُ والفصلُ والوصلُ لإقناع الجمهور، وفي الأمثالِ نرى الإيجازَ لأنّ المقام يقتضي ذلك.

وفي النهاية إن المتعلّم غير الناطق بالعربية يبدأ بمقارنة اللغة العربية بلغته الأم، فيتساءل بعد أن تمرّن على الأساليب وتدرّب عليها: "لِمَ استعمل العربيُّ هذا اللفظَ هنا دون غيره؟" فيأتيه الجواب من العربيّة بأنّ مردَّ ذلك خصوصيّةُ المقام في الثقافةِ العربيّة.

[19] سورة الانفطار: الآية 14
[20] سورة الحشر: الآية 18
[21] سورة الفاتحة: الآية 4

1.4. فوائد تدريس علم المعاني لغير الناطقين بالعربية:

تشير الدراسات التربوية ونظريات تعليم اللغات الثانية إلى أن دمج البعد الدلالي والسياقي في تعليم اللغة يسهم في زيادة الدافعية، وتعميق الفهم، وتنمية الوعي الثقافي، وهو ما يتيحه علم المعاني بوصفه علمًا يفسّر اختيار التراكيب في ضوء المقام، لا في إطار القواعد المجردة فقط. ومن خلال إدراجه في سلاسل تعليم العربية لغير الناطقين بها يمكن الوصول إلى:

- زيادة دافعية التعلم، حيث يتعلق المتعلم باللغة أكثر عندما يشعر ويتذوق أسرارها.
- تعزيز القدرة على تحليل النصوص بعمق ودقة.
- إدراك الاختلافات الثقافية والتعبيرية والأساليب المختلفة بين لغته الأم وبين اللغة العربية.
- شرح ما لا توضحه القواعد، فالقاعدة تقول "تقديم المفعول مسموح به"، لكن علم المعاني يقول: قُدِّم هذا للاهتمام أو الحصر. هذا الشرح يعطي المتعلّم علة، والعلة تخلق التذوّق.
- تأهيلهم على قاعدة ‘‘مُطابقة القول لمقتضى الحال’’: فيتجنبون غالبًا الترجمة اللفظية من لُغتهم إلى العربية.
- كشف الدلالات الفرعية: التأكيد، التخصيص، الاحتراس، الإيجاز، الإسهاب... وهذه أكثر ما يشاهده المتعلم في المتون الدينية والإخبارية ولا يستوعب "لم جُعِلَ الحديث طويلاً أو قصيراً".

- أسلوب القصر «لا... إلا»، «إنما...» يعلّم المتعلم غير الناطق بالعربية أن العربية فيها وسائل لتقوية الحكم وتخصيصه. والمتعلّم الأجنبي غالباً ما يكتفي بجملة عادية لكن عندما نتيح له فرصة التدريب يبدأ بإدراك أن العربية تُبرز المهم وتدفع غير المهم. هذا الوعي هو بداية التذوّق حيث يشعر بزيادة المعنى مع زيادة الصيغة، وليس الأمر زخرفة.
- التوسع المنظّم بالإطناب(بتوكيد، أو تعليل، أو تفصيل، أو احتراس). ومع التكرار يبدأ المتعلم بإدراك أن الزيادة ليست "ثرثرة"، بل وظيفية (أؤكّد ⟵ أطيل، أفسّر ⟵ أطيل، أحذّر ⟵ أضيف احتراسًا). هنا يتكوّن لديه حسّ متى يطيل ومتى يختصر، وهذا جوهر التذوّق.
- تدريج القوّة في التأكيدات(خفيف ⟵ متوسّط ⟵ قوي) يري المتعلم سُلّم البلاغة(جملة عاديّة، ثم جملة أدقّ، ثم جملة فيها قصر أو نفي مع استثناء). وعندما يرى المستويات الثلاثة جنبًا إلى جنب، يبدأ بإدراك الفرق الإيقاعي والدلالي:

  - الخفيف: خبر.
  - المتوسّط: خبر + تقييد.
  - القوي: حكم مُحكَم فيه قصر أو نفي.

هذا يمكن أن يربّي عنده ما نسميه حسّ الدرجة (degree of force)، وهو ما يميّز المتذوّق عن مجرّد المتكلّم.

- التحويل لغرضٍ بلاغيّ (الاستفهام التوبيخي، النهي البلاغي...):

هنا يكتشف المتعلِّم أن الأسلوب ليس دائمًا على ظاهره؛ فليس كلُّ سؤالٍ يُراد به طلبُ الجواب، ولا كلُّ نهيٍ يُقصد به المنعُ الحقيقيّ. وهذا يفتح له باب المعنى الثاني (المعنى البلاغي)، وهو المعنى الذي يَخفى غالبًا على غير العرب. فإذا تعلّم هذا الباب، بدأ يقرأ النصوص العربية– من خطبةٍ أو قرآنٍ أو حديثٍ أو مقالةٍ أدبية– بذوقٍ أعلى؛ لأنه صار يسأل: «هل هذا سؤالٌ حقيقي؟ أم توبيخ؟».

2. واقع مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

عند النظر في سلاسل تعليم اللغة العربية الحديثة، مثل: الكتاب الأساسي، والعربية للناشئين، وسلسلة اللسان الأم، ومفتاح العربية... إلخ، نلاحظ أنّها تركّز على الجانب النحوي أو المفرداتي، وتتجاهل الجانب البلاغي والمعنوي. وعلى الرغم من الأهمية الكبرى لهذا العلم، فإنّ تقديمه في المستويات العليا يأتي سطحيًا؛ على شكل تراكيب متناثرة هنا وهناك، من غير الإشارة إلى خفاياه، أو بيان أغراضه البلاغية، أو إبراز بعده التذوّقي والجمالي.

كما لا نكاد نجد تدرُّجًا في تقديم مباحثه؛ إذ تخلو المستويات المبتدئة والمتوسطة تقريبًا من الأساليب البلاغية، ولا يُراعى فيها المستوى العلمي والعقلي للمتعلمين غير الناطقين بالعربية.

وفوق ذلك، تفتقر هذه السلاسل إلى الأنشطة التطبيقية القادرة على تعزيز التحليل ومهاراته، وتنمية التذوّق البلاغي لدى الدارسين. ولا شك في أن هناك جملةً من العوامل التي قد تعيق تقديم هذا العلم للمتعلمين في سلاسل تعليم العربية، من أبرزها:

1. الخلفيات الثقافية والمعرفية للمتعلمين، وما قد ينتج عنها من صعوبة في فهم الإيحاءات البلاغية المرتبطة بالبيئة العربية.
2. قلة المعلمين المتمكّنين في البلاغة وتطبيقاتها المعاصرة، الأمر الذي يحدّ من القدرة على تسهيل المفاهيم وتوظيفها بصورة وظيفية.
3. تعقيدات بعض المفاهيم البلاغية كالإطناب والقصر وأغراض الخبر والإنشاء.
4. غياب التدرّج في تقديم المفاهيم البلاغية ضمن كثير من السلاسل التعليمية، حيث تُعرض أحيانًا دون تحديد مستوى ملائم أو تمهيد وافٍ.
5. الإفراط في التركيز على القواعد النحوية والصرفية على حساب الجوانب الدلالية والبلاغية، مما يحدُّ من فرص التعرّف على علم المعاني.
6. قلة النصوص المختارة التي لها ثقل بلاغي هادف، حيث تحتوي بعض السلاسل نصوصًا معلوماتية أكثر منها جمالية أو أدبية.
7. افتقار المناهج إلى أنشطة تفاعلية (مثل إعادة الصياغة، وتغيير المقام، وتحويل الأساليب) التي تعزز الحس البلاغي وتربط المفهوم بالوظيفة.
8. عدم توفر وسائل تقييم ملائمة لقياس مهارات التذوّق البلاغي أو تطبيق أساليب المعاني بشكل عملي.

3. سبل تفعيل علم المعاني في تعليم غير الناطقين بالعربية:

إنَّ الفهمَ الصحيحَ والسليمَ للغة ينبغي أن يكون على مستوى المعاني والسياق، لا على مستوى المفردات والنحو فحسب. ويُعدّ علمُ المعاني من الركائز الأساسية في تطوير هذا الفهم لدى المتعلمين غير الناطقين بالعربية؛ إذ يعنى بإيصال المعنى بما يلائم المقام والحال،

ويُشكِّل أداةً فعّالة لفهم دلالات الجمل والتراكيب واختلافها تبعًا للسياقات المتنوعة. وتتمحور سُبلُ تفعيلِ هذا البعد في تعليم العربية للناطقين بغيرها حول ما يأتي:

أ. التركيز على المقام ومقتضى الكلام عبر:

- تدريب المتعلمين على إدراك الفروق بين الأسلوب الخبري والأسلوب الإنشائي، وما يترتّب على ذلك من اختلافٍ في الدلالة والوظيفة التواصلية.
- شرح كيفية تغيّر المعنى بتغيّر مقام المتكلّم أو المخاطَب؛ فالجملة الواحدة قد تحمل معانٍ متباينة تبعًا للسياق. فعندما نقول لشخص (أنت كريم)، ينبغي على المتعلّم أن يميّز بين معناها في مقام الثناء، ومعناها في سياق السخرية أو التوبيخ.
- ربط الأمثلة بالمواقف الحياتية؛ حتى تترسّخ المعاني البلاغية في أذهان المتعلمين، ويتحوّل الفهم النظري إلى مهارة وظيفية قابلة للتطبيق.

ب. تدريب المتعلمين على إدراك أغراض التقديم والتأخير من خلال:

- ربط هذه الظاهرة بما يقابلها في لغة المتعلم الأم؛ إذ يساعد ذلك في فهم الخلفية اللغوية والدلالية، ويُسهِّل استيعاب الفروق الوظيفية التي يحققها التقديم في العربية مقارنة بلغته الأصلية.
- بيان أثر التقديم والتأخير في الدلالة والتوكيد؛ فهناك فرقٌ واضح بين قولنا:(أنت كريم)، وقولنا:(كريمٌ أنت) فالأولى جملة خبرية عادية، أما الثانية فتقدَّم فيها الخبر لإبراز صفة الكرم وتأكيدها، مما يمنح التركيب دلالة أقوى ونبرة بلاغية أعمق.

ت. تعليم المتعلمين وتدريبهم على ظواهر التكرار والحذف والإيجاز والإطناب من خلال تقديم نصوص قصيرة، ثم مناقشة هذه الأساليب بطريقة يسيرة ولطيفة، تتيح للمتعلمين إدراك الفروق الدقيقة بين كل ظاهرة وأثرها في تقوية المعنى، وتساعدهم على التمييز بين

المواضع التي يُلجأ فيها إلى الإيجاز، وتلك التي يتطلّب فيها السياق نوعًا من الإطناب أو التكرار، وكذلك الوقوف على جماليات الحذف ودوره في شدّ الانتباه وإثارة الذهن.

ث. شرح استخدام الحذف والتكرار، وبيان تأثيرهما في الناحية الجمالية للغة وعلى التذوّق البلاغي، وذلك من خلال:

- عرض المفاهيم عرضًا تدريجيًا؛ بدءًا بالأمثلة المباشرة الواضحة، ثم الانتقال شيئًا فشيئًا إلى التراكيب الأكثر تعقيدًا، حتى تتكوّن لدى المتعلّم صورة متكاملة عن وظائف الحذف والتكرار.
- استخدام جمل سهلة مع شرح الغرض البلاغي تبسيطًا؛ كبيان مواضع الحذف للإيجاز أو شدّ الانتباه، ومواضع التكرار للتوكيد أو الإيقاع، ليتمكن المتعلّم من الربط بين التركيب والوظيفة.
- تقديم جمل بسيطة مناسبة لمستوى الطلاب وإعادة توظيفها بتغيّر المقام؛ ليتبيّن لهم كيف يتغيّر الأثر البلاغي للجملة نفسها بحسب السياق، مما يعزّز إدراكهم للتذوّق اللغوي والجمالي.

ج. **دمج الوسائل السمعية والبصرية** عبر عرض صور أو مقاطع فيديو تُبرز المقام والسياق، وتُظهر التعبير اللغوي المناسب في كل موقف؛ مما يساعد المتعلّم على الربط بين الوظيفة البلاغية والمشهد الواقعي، ويُنمّي قدرته على إدراك الفروق الدلالية التي قد تخفى عند التعلم النظري وحده.

ح. تقديم أنشطة تفاعلية من خلال:

- الألعاب اللغوية التي تمكّن المتعلّم من التمييز بين الجمل الخبرية والإنشائية، وتساعده على إدراك وظائف كلٍّ منهما بطريقة ممتعة، بعيدًا عن الطابع النظري الجاف.

- إجراء حوارات بين الطلاب يوظّف فيها المتعلّمون تراكيب وأساليب متنوّعة تتغيّر تبعًا للمقام والحال، بما يتيح لهم ممارسة البلاغة في سياق تواصلي حيّ، ويعزّز قدرتهم على اختيار الأسلوب المناسب للموقف المناسب.

خ. إبراز المعنى بدلًا من إغراق المتعلّم بالمصطلحات البلاغية من قبيل: القصر، والفصل، والوصل...، وذلك بالتركيز على الجانب التطبيقي العملي قبل الجانب الاصطلاحي؛ بحيث يتعرّف المتعلّم أوّلًا أثر الأسلوب في المعنى والسياق، ثم تُقدّم له المصطلحات البلاغية في مرحلة لاحقة بعد أن يكون قد تشرّب استخدامها وفهم دلالاتها ضمن أمثلة حيّة وواضحة.

د. إدراج علم المعاني تدريجيًا في مناهج تعليم العربية من خلال استخدام أمثلة واقعية بدءًا من المستويات المتوسطة وما فوق؛ إذ يكون المتعلّم قد امتلك قدرًا مناسبًا من المفردات والتراكيب يمكّنه من فهم التحوّلات الدلالية. أمّا في المستويات المبتدئة فيصعب تقديم مباحث علم المعاني بصورة مباشرة، نظرًا لحاجتهم في تلك المرحلة إلى تأسيس البنية اللغوية الأساسية أولًا.

ذ. رفد نصوص القراءة أو المحادثة في مناهج تعليم العربية بـ«زاوية بلاغية» أو صفحة خاصة تحمل هذا العنوان، يُشار فيها إلى الناحية الجمالية لاختيار الأسلوب دون غيره، مع إبراز قاعدة «لكلّ مقامٍ مقال» بطريقة مبسّطة، من غير التوغّل في شروحٍ مطوّلة. وتهدف هذه الزاوية إلى تنمية الوعي البلاغي لدى المتعلم، وربطه بين السياق والدلالة، وتعزيز قدرته على التذوّق اللغوي تدريجيًا.

ر. إرفاق كتيّبات موازية بالسلاسل التعليمية تُعنى بتقديم شروحات مبسّطة وتطبيقات عملية لمباحث علم المعاني، بحيث تسير هذه الكتيّبات بشكل متوازٍ مع دروس السلسلة الأساسية. وتُعَدّ هذه الإضافة وسيلة فاعلة لتعميق الفهم وتوسيع المدارك البلاغية، دون إثقال الدروس الرئيسة، وبما يتيح للمتعلمين ممارسة الأساليب البلاغية في سياقات تطبيقية واضحة ومناسبة لمستوياتهم.

توصيات ومقترحات تطبيقيَّة:

1. حوِّل الصيغ الخبرية إلى إنشائيَّة من دون الإخلال بالمعنى العام:

- «يُستحسَنُ تغييرُ كلمةِ السّرِّ دوريًّا» ⟵ «غيِّرْ كلمةَ السّرِّ دوريًّا».
- «الأطفالُ بحاجةٍ إلى مراقبةٍ أثناءَ استخدام وسائل التكنولوجيا» ⟵ «راقِبِ الأطفالَ أثناءَ استخدامهم لوسائل التكنولوجيا».

2. أعِدْ صياغة التوجيهات التالية بأسلوبِ القصرِ من دون الإخلال بالمعنى العام:

- «استخدم كلمة سرّ مختلفة لكل حساب» ⟵ «لا تستخدِمْ كلمةَ سرٍّ واحدةً إلّا لحسابٍ واحدٍ فقط».
- «اقرأ التعليمات جيدًا قبل أن تبدأ بالتجربة» ⟵ «لا تَبدَأْ بالتجربةِ إلا بعدَ قراءةِ التعليماتِ جيّدًا»أو «إنما تُجرى التجربةُ بعد قراءةِ التعليمات».

3. تمارين الإيجاز والإطناب تثري الحصيلة اللغوية للمتعلم على سبيل المثال:

أ. حوِّل الجمل الموجزة إلى مفصَّلة مستفيداً من الأدوات التالية:

(توكيد: إنّ/ لقد/ بلا شك...)، (تعليل/نتيجة: لأنّ/ إذ/ لذلك/ ومن ثَمّ...)، (تفصيل بعد إجمال: منها/ مثل/ وخاصة...)، (احتراس/تذييل: وإلّا/ على الأقل/ عند الضرورة...)، (تحسينات لغوية: إضافة نعت/ بدل/ حال...).

- « نستخدم كلمةَ سرٍّ قوية» بعد التوسيع (تعليل + احتراس) ⟵ « نستخدمُ كلمةَ سرٍّ قويّةً **لأنّ** الحساباتِ معرّضةٌ للاختراق، **وإلّا** فقد نفقدُ بياناتِنا».
- « نجحَ الطالب» ⟵ «نجحَ الطالبُ في الامتحانِ النهائيّ **بعدَ أن** استعدَّ له جيّدًا».
- «سافرَ أبي» ⟵ «سافرَ أبي إلى المدينةِ المجاورةِ صباحَ أمسِ للمشاركةِ في مؤتمرٍ تعليميّ».

ب. حول الجملة المفصّلة التالية إلى موجزة:

- « استعدّ التلاميذ للرحلة المدرسية منذ الصباح الباكر، وجهّزوا طعامهم وملابسهم والتقطوا صورًا »⟵ «استعدّ التلاميذ للرحلة».
- «أرسل المدير رسالة إلى المعلّمين يوضّح فيها برنامج الحفل ويطلب حضورهم» ⟵ «أبلغ المدير المعلّمين ببرنامج الحفل».

4. حوّل بحسب شدة الإنكار:

- الجملة الأصلية: «تعليم البلاغة مفيد»:

للشخص المتردد ⟵ «إنَّ تعليمَ البلاغةِ مفيدٌ لطلّاب اللغة».

للشخص المنكر ⟵ «إنَّ تعليمَ البلاغةِ مفيدٌ للمتعلمين، ولاسيّما لغيرِ الناطقين بالعربية لأنه يربط الشكل بالمعنى».

للشخص الشديد الإنكار ⟵ «لا يَكتملُ تذوّقُ العربيةِ عندَ غيرِ الناطقينَ بها إلا بتعليمِ البلاغةِ لهم».

5. حول الجمل الخبرية إلى إنشائيَّة لغرض بلاغي من دون الإخلال بالمعنى العام:

- جملة خبرية:«لقد تأخّرْتَ عن موعدك»⟵ «لم تأخّرتَ عن موعدك؟» جملة إنشائية (استفهام توبيخي).

الغرض البلاغي: التوبيخ والعتاب، لا طلب الجواب.

- جملة خبرية: «صبرُ أمّك عظيمٌ ومثيرٌ للعجب» ⟵ النهي البلاغي: «لا تَعجَبْ من صبرِ أمِّك». الغرض البلاغي: التعظيم والتمجيد.

6. حوّل الجملة التالية من الذكر إلى الحذف مع الحفاظ على المعنى:

- «شرحَ المعلمُ الدرسَ للطلاب شرحًا مفصّلًا»⟵ (إيجاز بالحذف) بحسب ما يقتضيه المقام «شرحَ المعلمُ الدرسَ للطلاب».

7. حوّل الجملة حسب المطلوب واذكر الغرض البلاغي:

- حوّل إلى تعريف: «رأيتُ **طائرًا** يحلّق»⟵ «رأيتُ **الطائرَ** يحلّق»

الغرض: التعيين والتحديد.

- حوّل إلى تنكير: «قابلتُ الرجلَ الذي أساء إليّ» ⟵ «قابلتُ رجلًا أساء إليّ»

الغرض البلاغي: التحقير؛ بإظهار أنه شخص عابر لا قيمة له.

خاتمة

علم المعاني ليس مجرد قواعد نظرية، بل هو مفتاح لفهم روح اللغة العربية وبلاغتها. وإذا ما تم تقديمه بطريقة مناسبة للطلاب غير الناطقين بالعربية، فإنه سيكون أداة فعالة في تطوير مهاراتهم اللغوية وتعميق تقديرهم لجمال اللغة. ومن هنا، فإن دمج علم المعاني في مناهج تعليم العربية لغير الناطقين بها هو خطوة نحو تعليم أكثر عمقًا وإلهامًا.

في خاتمة هذا البحث نرى أن علم المعاني لغير الناطقين بالعربية يعد من الركائز الهامة في بناء الكفاية التواصلية واللغوية لدى المتعلمين إذ إنه يعمل على توظيف المعاني والأساليب المتنوعة وفهم النصوص وفق ما يتناسب مع السياق. مع التحديات التي تواجه كلا من المتعلمين و المدرسين فنحن نؤمن بأن المتعلمين لو خضعوا لبرنامج ممنهج في علم المعاني سوف يتمكنون من إنتاج نصوص أكثر دقة وبلاغة وسينمو الفهم القرائي والاستماع لديهم بشكل لافت كما أن التصميم الجيد للمحتوى التعليمي و الإتيان بطرائق تدريس وأساليب معاصرة تناسب المستوى اللغوي والثقافي للمعلمين يؤدي إلى نتائج ملموسة وإيجابية.

خلاصة البحث:

1. علم المعاني أداة مهمة لتحسين مهارة التواصل اللغوي.
2. التدرج في طرح المفاهيم وربطها بأمثلة حياتية وعملية يسهل على الدارسين إدراكها.
3. استخدام طرائق تدريس متعددة ومتنوعة تشتمل الأنشطة التفاعلية والتقويم.

4. مراعاة الفروق الثقافية والقدرات اللغوية المختلفة وتدريب المعلمين في هذا المجال.

5. تطوير مناهج لتستوعب مباحث علم المعاني وتراعي حاجات غير الناطقين بالعربية وفق المهارات الأربعة.

6. تخصيص حصص تطبيقية يحلل فيها الطلاب ويستخدمون علم المعاني.

المصادر والمراجع

1. القرآن الكريم.

2. بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ المرادي المصري المالكي (ت 749هـ)، *"الجنى الداني في حروف المعاني"* المحقق: د فخر الدين قباوة –الأستاذ محمد نديم فاضل، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، الطبعة: الأولى، 1413 هـ - 1992 م، ص(130).

3. بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ المرادي المصري المالكي (المتوفى : 749هـ)، *"توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك"*، شرح وتحقيق : عبد الرحمن علي سليمان، أستاذ اللغويات في جامعة الأزهر، الناشر: دار الفكر العربي، الطبعة : الأولى 1428هـ - 2008م، (1508/3) .

4. الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الفارسي الأصل، (ت 471هـ)، *"درج الدرر في تفسير الآي والسور ط الفكر"*، تحقيق: القسم الأول (طلعت صلاح الفرحان)، القسم الثاني (محمد أديب شكور أمرير)، أصل التحقيق: أطروحتي دكتوراة

للمحققَيْن، الناشر: دار الفكر، عمان– الأردن، الطبعة: الأولى، 1430 هـ - 2009 عدد الأجزاء: 2، ص(1/ 12).

5. الخراز، محمد بن عبدالرحمن ، *"التنويع الأسلوبي ودوره في الإقناع والتأثير: دراسة بلاغية تطبيقية"*، المجلة العلمية بكلية الآداب، جامعة طنطا - كلية الآداب، العدد: 28ج، مصر، 2015. الصفحات: (638 – 664).

6. الدينوري، عبد الله بن مسلم بن قتيبة (ت 276هـ)، *"أدب الكاتب"* ، المحقق: محمد الدالي، الناشر: مؤسسة الرسالة، ص(19).

7. الشايب، أحمد، *"الأسلوب"* ، الناشر: مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الثانية عشرة ،2003، ص (185).

8. الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الفارسي الأصل، (ت 471هـ)، *"دلائل الإعجاز في علم المعاني"* ، المحقق: محمود محمد شاكر أبو فهر، الناشر: مطبعة، المدني بالقاهرة - دار المدني بجدة، الطبعة: الثالثة 1413هـ - 1992م، ص(227).

9. القزويني، محمد بن عبد الرحمن بن عمر، أبو المعالي، جلال الدين الشافعي، المعروف بخطيب دمشق (ت 739هـ)، *"الإيضاح في علوم البلاغة"* ، المحقق: محمد عبد المنعم خفاجي، الناشر: دار الجيل –بيروت، الطبعة: الثالثة عدد الأجزاء:3، (1 /43).

10. محمد أحمد قاسم، ومحيي الدين ديب، *"علوم البلاغة البديع والبيان والمعاني"* ، الناشر: المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس – لبنان، الطبعة: الأولى، 2003 م، ص(352).

11. المراغي، أحمد بن مصطفى (1371هـ)، *"علوم البلاغة (البيان، المعاني، البديع)"*، تاريخ النشر بالمكتبة الشاملة: 8 ذو الحجة 1431،ص(41).

12. مطلوب، أحمد الناصري الصيادي الرفاعي، *"أساليب بلاغية، الفصاحة – البلاغة – المعاني"*، الناشر: وكالة المطبوعات، الكويت، الطبعة: الأولى، 1980 م، ص (84).

13. الهاشمي، أحمد بن إبراهيم بن مصطفى *"جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع"*، ضبط وتدقيق وتوثيق: د. يوسف الصميلي، المكتبة العصرية، بيروت، ص (46).

14. يحيى بن حمزة بن علي بن إبراهيم، الحسيني العلويّ الطالبي الملقب بالمؤيد بالله (ت 745هـ)، *"الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز"*، الناشر: المكتبة العنصرية – بيروت، الطبعة: الأولى، 1423 هـ، (3/ 131).

Yayın İlkeleri

Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'nde (AYAD), İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliği Bölümü tarafından Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda iki defa, basılı ve elektronik olarak yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'nde (AYAD), özgün olmak şartı ile Arap dili, edebiyatı, eğitimi, belagati, kültürü, sanatı, felsefesi, edebiyat tarihi ve Arapça çeviri alanları ile ilgili araştırma, inceleme, tenkit ve değerlendirme yazıları kamuoyuna duyurulmak amacıyla yayımlanır.

Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'ne (AYAD), gönderilecek yazılarda öncelikle alanına katkı sağlayan, özgün nitelikte "araştırma makalesi" veya daha önce yayımlanmış çalışmaları değerlendiren, bu konuda yeni ve dikkate değer görüşler ortaya koyan "derleme makalesi" olması şartı aranır. Ayrıca ilgili alanlarda yayımlanan bilimsel kitaplara ait makale formatındaki "değerlendirme" yazıları ile "kitap eleştirileri" de derginin yayın kapsamı içindedir. Yayın Kurulu'nun kararı ile alanında katkısı olduğu düşünülen yabancı dilden özgün makalelerin Türkçe, Arapça, İngilizce veya Farsça çevirilerine de derginin üçte birini geçmemek kaydı ile yer verilebilir. "Çeviri makalelerin" yayımlanabilmesi için çeviri metin ile birlikte özgün makalenin yazarından ya da hak sahibinden alınacak izin yazısının da gönderilmesi zorunludur. Yazıların Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi'nde yayımlanabilmesi için daha önce başka bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir.

Bilimsel bir toplantıda sunulmuş ancak basılmamış bildirilerden üretilmiş makaleler, bu durumun dipnotta açıkça belirtilmesi koşuluyla kabul edilebilir.

GENEL KURALLAR

1. Dergide yayımlanan yazı ve makalelerde kullanılacak dil Türkçe, Arapça, İngilizce ve Farsçadır.

2. Çalışmayı destekleyen bir kurum varsa, makale başlığının son kelimesi üzerine (*) konularak, aynı sayfada dipnot olarak destek veren kurum bilgileri belirtilmelidir.

3. Gönderilen yazılar kaynakça ve ekler dahil **3.000** kelimeden az olmamalı ve **10.000** kelimeyi aşmamalıdır.

4. Makaleler **Chicago** sistemine göre düzenlenmelidir. Detaylı bilgi için kılavuzu inceleyebilirsiniz: https://dergipark.org.tr/tr/download/journal-file/23095. Lütfen dipnotta verilen referansların kaynakçada olmasına özen gösteriniz.

5. Dergimiz için editör kurulunca belirlenen intihal oranı üst sınırı **yüzde 15**'tir. İntihal tespit programındaki filtreleme seçenekleri şu şekilde ayarlanır:

- Kaynakça hariç (Bibliography excluded)
- Alıntılar hariç (Quotes excluded)
- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 5 words)
- Program menüsünde bulunan diğer filtreleme seçenekleri raporlamaya dâhil edilmez.

Yazım Kuralları

• **Sayfa Düzeni**

Üst 3 cm, alt 2 cm, iç kenar 2,5 cm, dış kenar 2 cm boşluk bırakılacak şekilde tüm metin alanı 170 mm X 240 mm şeklinde olmalıdır.

• **Yazı Türü**

Türkçe ve İngilizce metinlerde Times New Roman yazı karakteri kullanılmalıdır. Türkçe "Öz", İngilizce "Abstract" bölümleri ve ana metin

12 punto, dipnot bölümü ise 10 punto olmalı; metin, özet ve dipnotlar iki yöne yaslı olarak hizalanmalıdır. Ana metinde girinti değeri ilk satır 1,25, paragraf aralık değeri sonra 6 nk, satır aralığı değeri 1,15 olmalıdır.

Arapça ve Farsça metinler Traditinol Arabic yazı karakterinde ve 16 punto olmalıdır. Dipnot bölümü ise 12 punto olmalı; metin, özet ve dipnotlar iki yöne yaslı olarak hizalanmalıdır. Ana metinde girinti değeri ilk satır 1,25, paragraf aralık değeri sonra 6 nk, satır aralığı değeri 1,15 olmalıdır.

• **Başlıklar**

Makale ana başlık ve alt başlıklardan oluşacak şekilde düzenlenmelidir.

• **Ana Başlık**

Türkçe ve İngilizce başlıklar Times New Roman karakterinde, büyük harfler kullanılarak, kalın, 14 punto şeklinde olmalıdır. Yazar ismi, başlıktan sonra bir satır boşluk bıraktıktan sonra sağa yaslı şekilde yazılmalı ve yazar ismi küçük, soyadı büyük olacak şekilde 12 punto olarak yazılmalıdır. Yazar bilgileri yazar adından sonra eklenecek yıldız işareti ile dipnotta verilmelidir.

Arapça ve Farsça başlıklar Traditional Arabic karakterinde, kalın ve 18 punto şeklinde olmalıdır. Yazar ismi, başlıktan sonra bir satır boşluk bıraktıktan sonra sola yaslı şekilde ve 16 punto olarak yazılmalıdır. Yazar bilgileri yazar adından sonra eklenecek yıldız işareti ile dipnotta verilmelidir.

• **Öz**

150 kelimeyi geçmemeli ve "**ÖZ**" başlığı kalın, 12 punto olmalı, özet metni 12 punto olarak tüm metin Times New Roman yazı stilinde iki yana yaslı ve tek paragraf şeklinde Microsoft Word formatında yazılmalıdır. **Anahtar kelimeler** başlığı 12 punto ve bold yazılmalı, anahtar kelimeler ise 12 punto ve italik olmalıdır. Makaleye uygun en az beş en fazla yedi anahtar kelime yazılmalı ve bu kelimelerin ilk

harfleri büyük diğer harfleri küçük olacak şekilde yazılmalıdır. "ÖZ"de makalenin konusu, araştırma yöntemi ve sonucuyla ilgili kısa bilgiler verilmelidir.

Makalenin ilk sayfasında, yazıldığı dildeki ÖZ bölümü yer alır.

• **Abstract**

Abstract başlığı 12 punto ve bold olmalıdır. İngilizce özet kısmı 150 kelimeyi geçmemeli, 12 punto ve iki yana yaslı olmalıdır. **Keywords** başlığı 12 punto ve bold yazılmalı, anahtar kelimeler ise 12 punto ve italik olmalıdır. Makaleye uygun en az üç en fazla beş anahtar kelimenin ilk harfleri büyük diğer harfleri küçük olacak şekilde yazılmalıdır. "Abstract" bölümünde makalenin konusu, araştırma yöntemi ve sonucuyla ilgili kısa bilgiler verilmelidir.

• **Bölümler**

Makalenin içeriğine göre oluşturulan bölüm alt başlıkları (GİRİŞ, KAVRAMSAL ÇERÇEVE, LİTERATÜR TARAMASI, ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ, BULGULAR, SONUÇ, …gibi) hepsi büyük harf olacak biçimde, 12 punto ve kalın (bold) olmalıdır ve **numaralandırma kullanılmadan** yazılmalıdır.

• **Ana Metin**

Alt başlıklar 12 punto, kalın ve büyük harf kullanılarak yazılmalı ve metin kısmı 12 punto, Times New roman yazı stilinde Microsoft Word formatında olmalıdır. Makaleler tek sütun, iki yana yaslı olacak şekilde ve girinti değeri ilk satır 1,25, paragraf aralık değeri sonra 6 nk, satır aralığı 1,15 olmalıdır. İlk bölümün alt başlığı anahtar kelimelerden sonra bir satır boşluk bırakarak başlamalı ve bunu takip eden metin paragraflarında boşluk olmamalıdır. Makale uzunluğu şekiller ve figürler ile birlikte 25 sayfayı geçmemelidir.

• **Tablo, Şekil, Grafik ve Resimler**

Metinde kullanılan tablo, şekil, grafik ve resimler yazar(lar) tarafından özgün olarak oluşturulmamış ise "kaynak" gösterilerek metin içinde kullanılabilir. Tablo, şekil, grafik ve resimler metin kısmına uyacak şekilde yerleştirilmeli ve başlıkları 11 punto ve ortalanarak yazılmalıdır. Metin içinde kullanılan tablo ve grafikler Tablo 1., Tablo 2./ Grafik 1., Grafik 2. … vb gibi sıralanmalıdır. Tablo numaraları ve başlıklar tablodan önce olacak şekilde yazılmalıdır. Şekil, grafik ve resimlerin numaraları ve başlıkları kendinden (şekil, grafik ve resim) sonra altta olacak şekilde Şekil 1., Şekil 2./ Resim 1., Resim 2. … vb gibi sıralanarak yazılmalıdır. Tablo, şekil, grafik ve resim başlıklarında kullanılan kelimelerin ilk harfleri büyük diğerleri küçük olacak şekilde oluşturulmalıdır.

• **Sonuç**

Başlık kalın ve 12 punto, metin kısmı da 12 punto Times New Roman yazı stilinde yazılmalıdır.

• **Kaynakça**

Kaynakça başlığı, 12 punto ve kalın yazılmalıdır. Bibliyografik kimlikler yazılırken girinti değeri asılı 1,25; paragraf aralığı sonra 6 nk, satır aralığı 1,5 satır olmalıdır.

• **Makalede referans ve kaynakça gösterimi**

Makaleler **Chicago** sistemine göre düzenlenmelidir. Detaylı bilgi için kılavuzu inceleyebilirsiniz:
https://dergipark.org.tr/tr/download/journal-file/23095

Kolaylık sağlaması açısından Microsoft Word'te yer alan Başvrular kısmını ya da Zotero programını kullanmanızı öneririz.

1. KİTAP

a) Tek Yazarlı:

Talip Özdeş, Maturidi'nin Tefsir Anlayışı (İstanbul: İnsan Yay., 2003), 15.

Kaynakçada:

Özdeş, Talip. Maturidi'nin Tefsir Anlayışı. İstanbul: İnsan Yayınları, 2003.

b) İki Yazarlı:

Bekir Topaloğlu ve İlyas Celebi, Kelam Terimleri Sözlüğü (İstanbul: İSAM Yay., 2010), 57.

Kaynakçada:

Topaloğlu, Bekir ve İlyas Çelebi. Kelam Terimleri Sözlüğü. İstanbul: İSAM Yayınları, 2010.

e) Kitap Bölümü veya Diğer Kısımlar:

Hişam İbrahim Mahmud, "Mukaddime," Telḫîṣu'l-edille li-ḳavaʿidi't-tevḥid icinde, thk. Hişam İbrahim Mahmud (Kahire: Daru's-Selam, 1431/2010), 1: 14.

Kaynakçada:

Mahmud, Hişam İbrahim. "Mukaddime". Telḫîṣu'l-edille li-ḳavaʿidi't-tevḥid icinde, thk. Hişam İbrahim Mahmud, 1: 5-44. Kahire: Daru's-Selam, 1431/2010

2. MAKALE

* Dipnotta –mevcutsa– danışılan spesifik sayfa numaralı belirtilmelidir. Kaynakçada makalenin bütününün sayfa aralığı belirtilmelidir.

a) Basılı:

Adem Çiftçi, "İslam Ceza Hukukunda Suca Teşebbüsten Vazgeçme", Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 19, sy. 1 (Haziran 2015): 23.

Kaynakçada:

Çiftçi, Adem. "İslam Ceza Hukukunda Suca Teşebbüsten Vazgeçme". Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 19, sy. 1 (Haziran 2015): 23-46.

b) Online:

Ramazan Altıntaş, "Naslar Karşısında Aklın Değerse Durumu", Kelam Araştırmaları Dergisi 1, sy. 1(2003): 411, erişim 22 Şubat 2016, http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kader/article/view/1076000016.

Kaynakçada:

Altıntaş, Ramazan. "Naslar Karşısında Aklın Değerse Durumu". Kelam Araştırmaları Dergisi 1, sy. 1 (2003): 11-20. Erişim 22 Şubat 2016. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kader/article/view/1076000016.

3. ANSİKLOPEDİ "MADDESİ"

Ömer Faruk Akun, "Ali Mustafa Efendi", Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, c. 2 (Ankara: TDV Yay., 1989), 416.

Kaynakçada:

Akun, Ömer Faruk. "Ali Mustafa Efendi". Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi. 2: 416-417. Ankara: TDV Yayınları, 1989.

4. TEZ

Abdullah Demir, "Ebu İshak Zahid es-Saffar'ın Kelam Yöntemi" (Doktora tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, 2014), 122.

Kaynakçada:

Akyüz, İsmail. "Türkiye'de Muhafazakâr Yardım Kuruluşları". Yüksek Lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, 2008.

5. YAYIMLANMAMIŞ KONFERANS

Mustafa Akdağ ve Hidayet Tok, "Geleneksel Öğretim ile Power Point Destekli Öğretimin Öğrenci Erişisine Etkisi" (XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında Sunulan Bildiri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, Temmuz 06-09, 2004).

Kaynakçada:

Akdağ, Mustafa ve Hidayet Tok. "Geleneksel Öğretim ile Power Point Destekli Öğretimin Öğrenci Erişisine Etkisi" XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında Sunulan Bildiri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, Temmuz 06-09, 2004.

8. WEB SAYFASI

"Google Gizlilik Politikası", son güncelleme 19 Ağustos, 2015, https://www.google.com/intl/tr_tr/policies/privacy/.

Kaynakçada:

Google. "Google Gizlilik Politikası". Son güncelleme 19 Ağustos, 2015. https://www.google.com/intl/tr_tr/policies/privacy/.

İletişim Bilgileri

Aydın Arapça Dergisi Yayın Koordinatörlüğü

İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arapça Öğretmenliği Bölümü

Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, NO: 38 Sefaköy, Küçükçekmece/İstanbul

Tel: (212) 444 1 428

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL AYDIN UNIVERSITY
INFORMATION CENTER
BİLGİ MERKEZİ

EN SON HANGİ **KİTABI** OKUDUNUZ?

KÜTÜPHANEMİZİN **7/24** **AÇIK** OLDUĞUNU BİLİYOR MUYDUNUZ?

ELİNİZDE BULUNAN KİTAPLARDAN, **BAŞKALARININDA YARARLANMASINI İSTER MİSİNİZ?**

KÜTÜPHANEMİZDE BULUNAN **KİTAPLARDAN FAYDALANABİLİR, OKUYABİLİR VE ÖDÜNÇ ALABİLECEĞİNİZİ** BİLİYOR MUSUNUZ?

BASILI **50.000 KİTAP** SİZİ BEKLİYOR.

İNTERNET SİTEMİZİ ZİYARET ETTİNİZ Mİ?

EVİNİZDEN **20.000 KİTAP'A** VE **1.000.000 KAYNAĞA** ULAŞABİLECEĞİNİZİ BİLİYOR MUSUNUZ?

VERİTABANLARIMIZDAN HİÇ YARARLANDINIZ MI?

Her türlü bilgiye ihtiyaç duyduğunuzda bilgi merkezi **7/24** kapıları sizlere açık!

"Aydınlık bir geleceğe"

www.aydin.edu.tr