

جمهورية العراق  
ديوان الوقف الشيعي

# العميد

مجلة فصلية محكمة

تُعنى بالأبحاث والدراسات الإنسانية  
تصدر عن

العتبة العباسية المقدسة

مركز العميد الدولي للبحوث والدراسات

مجازة من

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

مُعتمدة لأغراض الترقية العالمية

السنة الرابعة. المجلد الرابع. العدد السادس عشر

ربيع الأول ١٤٣٧هـ. كانون الأول ٢٠١٥م



الترقيم الدولي

ردمد: Print ISSN: 2227-0345

ردمد الألكتروني: Online ISSN: 2311 - 9152

رقم الإيداع في دار الكتب والوثائق العراقية ١٦٧٢ لسنة ٢٠١٢م  
كربلاء المقدسة - جمهورية العراق

**Tel:** +964 032 310059 **Mobile:** +964 771 948 7257

<http://alameed.alkafeel.net>

Email: [alameed@alkafeel.net](mailto:alameed@alkafeel.net)



دار الأمية  
للطباعة والنشر والتوزيع



## العتبة العباسية المقدسة

العميد : مجلة فصلية محكمة تعنى بالابحاث والدراسات الانسانية = AI-AMEED  
/ Quarterly Adjudicated Journal for Research and humanist Studies  
العتبة العباسية المقدسة. - كربلاء : الامانة العامة للعتبة العباسية المقدسة،  
٢٠١٥ هـ / ١٤٣٦.

مجلد : ايضاحيات ؛ ٢٤ سم.

فصلية - العدد السادس عشر السنة الرابعة (٢٠١٥-)

ISSN-P 0345-2227

ISSN-E 9152-2311

المصادر.

النص باللغة العربية ؛ مستخلصات بالعربية والانكليزية.

١. الانسانيات - دوريات. ٢. الانسانيات - العراق - دوريات ٣. جعفر  
بن محمد الصادق (ع) الامام السادس، ٨٠-١٤٨ هجرياً - الدور السياسي  
والاجتماعي ٤. دوريات ٥. اللغة العربية - نحو - دوريات. الف. العنوان.

ب. العنوان : AI-AMEED Quarterly Adjudicated journal for research and  
Humanist studies AS589 . A1 A8 2015 . V4

الفهرسة والتصنيف في مكتبة العتبة العباسية المقدسة



المشرف العام  
السيد أحمد الصافي

رئيس التحرير  
السيد ليث الموسوي  
رئيس قسم الشؤون الفكرية والثقافية

### الهيئة الإستشارية

- أ.د. طارق عبد عون الجنابي. كلية التربية. الجامعة المستنصرية  
أ.د. رياض طارق العميدي. كلية التربية للعلوم الإنسانية. جامعة بابل  
أ.د. كريم حسين ناصح. كلية التربية للبنات. جامعة بغداد  
أ.د. تقى بن عبد الرضا العبدواني. كلية الخليج. سلطنة عمان  
أ.د. غلام نبيل خاكي. جامعة كشمير. مركز دراسات آسيا الوسطى  
أ.د. عباس رشيد الدده. كلية التربية للعلوم الإنسانية. جامعة بابل  
أ.د. سرحان جفات سلمان. كلية التربية. جامعة القادسية  
أ.د. مشتاق عباس معن. كلية التربية. ابن رشد. جامعة بغداد  
أ.م.د. علاء جبر الموسوي. كلية الآداب. الجامعة المستنصرية



### مدير التحرير

أ.م.د. شوقي مصطفى الموسوي (كلية الفنون الجميلة/ جامعة بابل)

### سكرتير التحرير التنفيذي

سرمد عقيل أحمد

### سكرتير التحرير

رضوان عبدالمهادي السلامي

### هيئة التحرير

أ.د. عادل نذير بيبري (كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة كربلاء)

أ.د. علي كاظم المصلاوي (كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة كربلاء)

أ.د. فؤاد طارق العميدي (كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة بابل)

أ.م.د. عامر راجح نصر (كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة بابل)

أ.م. حيدر غازي الموسوي (كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة بابل)

أ.م.د. أحمد صبيح محسن الكعبي (كلية التربية/ جامعة كربلاء)

أ.م.د. خميس الصباري (كلية الآداب والعلوم / جامعة نزوى) سلطنة عمان

م.د. علي يونس الدهش (جامعة سدني) أستراليا

### تدقيق اللغة العربية

أ.م.د. شعلان عبدعلي سلطان (كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل)

أ.م.د. علي كاظم علي المدني (كلية التربية / جامعة القادسية)

### تدقيق اللغة الإنكليزية

أ.د. رياض طارق العميدي (كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل)

أ.م. حيدر غازي الموسوي (كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة بابل)

### الموقع الإلكتروني

سامر فلاح الصافي

### الإدارة والمالية

عقيل عبدالحسين الياسري



## قواعد النشر في المجلة

مثلاً يرحّب العميد أبو الفضل العباس عليه السلام بزائريه من أطراف الإنسانية، تُرَحَّبُ مجلة (العميد) بنشر الأبحاث العلمية الأصيلة، وفقاً للشروط الآتية:

١. تنشر المجلة الأبحاث العلمية الأصيلة في مجالات العلوم الإنسانية المتنوعة التي تلتزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً، ومكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنكليزية، التي لم يسبق نشرها.

٢. يُقدَّم الأصل مطبوعاً على ورق (A4) بنسخة واحدة مع قرص مدمج (CD) بحدود (٥,٠٠٠-١٠,٠٠٠) كلمة، بخط Simplified Arabic على أن ترقّم الصفحات ترقيماً متسلسلاً.

٣. تقديم ملخص للبحث باللغة العربية، وآخر باللغة الإنكليزية، كلٌّ في حدود صفحة مستقلة على أن يحتوي ذلك عنوان البحث، ويكون الملخص بحدود (٣٥٠) كلمة.

٤. أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على اسم الباحث وعنوانه، جهة العمل (باللغتين العربية والإنكليزية) ورقم الهاتف والبريد الإلكتروني، مع مراعاة عدم ذكر اسم الباحث في صلب البحث، أو أية إشارة إلى ذلك.

٥. يُشار إلى المصادر جميعها بأرقام الهوامش التي تنشر في أواخر البحث، وتراعى الأصول العلمية المتعارفة في التوثيق والإشارة بأن تتضمن: اسم الكتاب ورقم الصفحة.

٦. يزود البحث بقائمة المصادر منفصلة عن الهوامش، وفي حالة وجود مصادر أجنبية تضاف قائمة بها منفصلة عن قائمة المصادر العربية، ويراعى في إعدادها الترتيب الأبجدي لأسماء الكتب أو الأبحاث في المجلات، أو أسماء المؤلفين.
٧. تطبع الجداول والصور واللوحات على أوراق مستقلة، ويُشار في أسفل الشكل إلى مصدره، أو مصدره، مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.
٨. إرفاق نسخة من السيرة العلمية إذا كان الباحث يتعاون مع المجلة للمرة الأولى، وعليه أن يُشير فيما إذا كان البحث قد قَدّم إلى مؤتمر أو ندوة، وأنه لم ينشر ضمن أعمالهما، كما يُشار إلى اسم أية جهة علمية، أو غير علمية قامت بتمويل البحث، أو المساعدة في إعداده.
٩. أن لا يكون البحث مستل أو قد نشر سابقاً، وليس مقداً إلى أية وسيلة نشر أخرى، وعلى الباحث تقديم تعهد مستقلّ بذلك.
١٠. تعبر جميع الأفكار المنشورة في المجلة عن آراء كاتبها، ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر جهة الإصدار، ويخضع ترتيب الأبحاث المنشورة لموجبات فنية.
١١. تخضع الأبحاث المستلمة لبرنامج الاستلال العلمي Turnitin.
١٢. تخضع الأبحاث لتقويم سرّي لبيان صلاحيتها للنشر، ولا تعاد البحوث إلى أصحابها سواء أقبِلت للنشر أم لم تقبل، وعلى وفق الآلية الآتية:  
أ) يبلغ الباحث بتسليم المادة المرسلة للنشر خلال مدّة أقصاها أسبوعان من تاريخ التسليم.

ب) يخطر أصحاب الأبحاث المقبولة للنشر موافقة هيئة التحرير على نشرها و موعد نشرها المتوقع .

ج) الأبحاث التي يرى المقومون وجوب إجراء تعديلات أو إضافات عليها قبل نشرها تعاد إلى أصحابها، مع الملاحظات المحددة، كي يعملوا على إعدادها نهائياً للنشر .

د) الأبحاث المرفوضة يبلغ أصحابها من دون ضرورة إبداء أسباب الرفض .

هـ) يمنح كل باحث نسخة واحدة من العدد الذي نشر فيه بحثه .

١٣ . يراعى في أسبقية النشر :

أ) الأبحاث المشاركة في المؤتمرات التي تقيمها جهة الإصدار .

ب) تاريخ تسلم رئيس التحرير للبحث .

ج) تاريخ تقديم الأبحاث التي يتم تعديلها .

د) تنوع مجالات الأبحاث كلما أمكن ذلك .

١٤ . لا يجوز للباحث أن يطلب عدم نشر بحثه بعد عرضه على هيئة التحرير، إلا لأسباب تقتنع بها هيئة التحرير، على أن يكون خلال مدة أسبوعين من تاريخ تسلم بحثه .

١٥ . يحق للمجلة ترجمة البحوث المنشورة في أعداد المجلة الى اللغات الأخرى، من غير الرجوع الى الباحث .

١٦ . ترسل البحوث على الموقع الإلكتروني لمجلة العميد المحكمة

alameed.alkafeel.net من خلال ملئ إستمارة إرسال البحوث،

أو تُسلم مباشرةً الى مقر المجلة على العنوان الآتي: العراق، كربلاء

المقدسة، حي الحسين عليه السلام، مجمع الكفيل الثقافي .



No :

عدد ٥٣ / ٢٠١٤ / ٢٠١٤

Date:

٢٠١٤ / ٢ / ١٤



الجمعية العلمية للعلماء / قسم الشؤون الفكرية والثقافية

و/ مجلة العلماء

تعليقاً على...

تتقدم الي رسالتكم الالكترونية الواردة بتاريخ ٢٠١٤/٢/٢٠ و بطلبكم الرقم ٥٣ / ١٤٤٣ / ٢٠١٤  
في ٢٠ / ٢ / ٢٠١٤ ونظراً لاهتمامنا بمتلكم (مجلة العلماء) علم التوثيق الدولي (ISSN) الخاص بها  
نقدم لكم بطاقة اعضاء اعلام لا تعرض الترقية لجمعية

مع التأكيد

أ.د محمد عبد عطية السراج  
المستشار العام لدائرة البحث والتطوير  
٢٠١٤/٢/١٤

تسعة منه الي:

- المكتب التطوير قسم الشؤون العلمية
- السيرة



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

... كلمة العدد ...

الحمد لله رب العالمين، وازكى الصلاة واتم التسليم على سيدنا  
ومولانا أبي القاسم محمد الصادق الامين، وعلى اهل بيته الطيبين  
الطاهرين الميامين.

أما بعد ... فهذا هو العدد السادس عشر من مجلة العميد،  
يصدر والأمل يتجدد في أن تكون هذه المجلة مأوى أفئدة الباحثين  
والدارسين، وملقى أعمالهم المعرفية، التي يرجى لها أن تكون صورة  
طيبة للحياة العلمية والبحثية لامتنا الإسلامية الكبيرة، ومنبراً  
حراً لكل فكرة تشد الحقيقة، وكل قلم يحترم مسؤوليته الأخلاقية  
والبحثية، رعاية لحرمة الدرس الأكاديمي الرصين، وتحليقاً من  
عليائه وشموخته وجودة عطائه.

يتوضأ هذا العدد بالسيرة العطرة لسيدنا الامام جعفر الصادق  
ابن الإمام محمد الباقر بن الإمام علي بن الحسين بن علي بن أبي  
طالب صلوات الله عليهم أجمعين، وهي سيرة لطالما كانت ذخراً  
لأهل المعرفة ينهلون منها قراءات لا تنتهي في شتى جوانب العلوم  
والمعارف، نظراً لأن هذه السيرة تجربة إنسانية فذة يعز نظيرها، كيف  
لا؟ وصاحب هذه السيرة امتداد أصيل للمدرسة النبوية المباركة،  
مدرسة آل طه صنائع الله وتلامذة الوحي.

في هذا العدد باقة متنوعة من البحوث ، تنتمي الى حقول معرفية  
شتى، جامعها الرئيس أنها في ضيافة أبي الفضل العباس عليه السلام من  
خلال مركز العميد الدولي للبحوث والدراسات، ومجلة العميد التي  
تصدر عنه.

نسأل الله -سبحانه وتعالى- أن يزكي كل جهد بذل في هذه  
المجلة وفي عددها هذا، ونسأله أن يزيدنا حباً للعلم ولأهله، وآخر  
دعوانا أن الحمد لله رب العالمين وصلى الله على محمد وآله الطاهرين.

أ. م. د. محمد ضياء الدين خليل إبراهيم كلية الإمام الأعظم الجامعة . قسم اللغة العربية	١٩	مبادئ التربية الاجتماعية في فكر الإمام جعفر الصادق <small>عليه السلام</small>
أ. م. سمية حسنعليان جامعة أصفهان . كلية اللغات الأجنبية قسم اللغة العربية وآدابها	٥١	مدرسة الامام الصادق <small>عليه السلام</small> نموذج راقٍ للجامعة الإسلامية المثالية
أ. د. صادق عبد الله أبو سليمان جامعة الأزهر . قسم اللغة العربية . غزة فلسطين	٧٩	واقع اللغة العربية في المؤسسة التعليمية العربية بين المشكلة والحل (فلسطين مثلاً)
أ. م. د. سلام موجد خلخال جامعة كربلاء . كلية التربية للعلوم الإنسانية . قسم اللغة العربية	١٤٩	أثر الفقه في النحو العربي (المستويات والمعطيات)
أ. م. د. زهير الدين رحمانى جامعة محمد البشير الإبراهيمي . كلية الآداب واللغات . قسم اللغة والادب العربي . الجزائر	١٦٩	نظرات في المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات لمكتب تنسيق التعريب بالرباط
م. د. ياس خضر عباس الجامعة المستنصرية . كلية الآداب . قسم الانثروبولوجيا التطبيقية	١٩٣	توجهات دراسة الاسطورة النظرية في حقل الانثروبولوجيا الثقافية

م. د. علي سعيد جاسم الخيكاني . الكلية التربوية المفتوحة . مديرية تربية بابل	مفهوم السكت في العربية وأثره في الاعراب والمعنى	٢١٩
م. فضيلة صبيح نومان الخزاعي جامعة القادسية . كلية الآداب . قسم اللغة العربية	المصطلح الديني المشترك بين العربية والأكدية (دراسة لغوية)	٢٤٣
م. أياد عبد علي سلمان الشمري جامعة ميسان . كلية التربية الاساسية قسم الجغرافية	تحليل العلاقات المكانية لزراعة وإنتاج نخيل التمر في محافظة واسط	٢٨١
م. محيدر علي حسن / م. مهدي كريم مطلق . الجامعة المستنصرية . كلية الاداب . قسم الانثروبولوجية التطبيقية	النهوض بالمؤسسات البحثية (دراسة انثروبولوجية في مدينة بغداد)	٣٢٥
<b>Asst. Prof. Dr. Maha Tahir Eesa</b> Qadisiyah university . College of Education for Women	<b>Discourse Ethics in the Tradition of Imam Jafar AL - Sadiq: (An Analysis and a Translation into English)</b>	15
<b>Lecturer. Ayad Abdul Razzaq</b> <b>Abood</b> . Shatt Al Arab . University College . Department of English	<b>History and Modernity: A Study of Intertextuality in (Eliot's) The Waste Land</b>	43



الإمام الصادق عليه السلام  
وإنشاء الحضارة الأئمة



مبادئ التربية الإجتماعية  
في فكر الإمام جعفر الصادق عليه السلام

**Principles of Social Education  
in the Ideology of  
Imam Al-Sadiq  
Peace be upon him**

أ.م.د. محمد ضياء الدين خليل ابراهيم

كلية الإمام الأعظم الجامعة  
قسم اللغة العربية

**Asst. Pof. Dr. Muhammad D. Ebraheem**  
Department of Arabic  
Universal College of Imam Al-Adham

خضع البحث لبرنامج الاستلال العلمي

Turnitin - passed research

من البحوث المشاركة في

مؤتمر العميد العلمي العالمي الثالث

المنعقد تحت شعار

نلتقي في رحاب العميد لنرتقي

وبعنوان

النبى المختار صلى الله عليه وآله الأظهر عليهم السلام  
منبع العلوم الإنسانية ومبدأها

للمدة من ١٧-١٨ أيلول ٢٠١٥م

٣-٤ ذي الحجة ١٤٣٦هـ

برعاية العتبة العباسية المقدسة

A research paper taken from

Al-Ameed Journal Third Global Academic Conference

Under the Auspices of General Secretariat

of Holy Al-Abbas Shrine

held as of 17 to 18 -09- 2015

3 - 4 Thelhujja 1436

Under the slogan

**Under the Shade of Al-Ameed**

**We Do Meet to Augment**

**CHOSEN PROPHET AND HIS CHASTE**

**POSTERITY HUMAN SCIENCES FOUNT**

**AND TRIBUTARIES**



## ملخص البحث

كان للإمام عليه السلام دور بارز في النظام التربوي الإسلامي، إذ أسهم إسهاماً فاعلاً في دفع عجلة التربية إلى الأمام، فهو مُرَبٌّ قدير تتلمذ على يديه عدد من العلماء البارزين، وقد خَلَفَ من بعده إرشادات وتعاليم وتراثاً موسوعياً يفتح على كل قضايا الإنسان في حياته الفردية والاجتماعية، ولذا أردنا في بحثنا هذا أن نقف على المبادئ التربوية الاجتماعية التي رسمها الإمام للمجتمع حتى ينعم بالأمن والأمان بين أفرادِهِ، ويزرع فيما بينهم المحبة والسلام والمودة، ومن أجل الوصول إلى هذا الهدف قسم البحث على أربعة مطالب، هي: المطلب الأول: وقد جاء بعنوان: ((مبدأ التآخي والتعارف))، وقد تضمن هذا المطلب بيان أهم الأسس التي دعا إليها الإمام من التزاور والتناصف، والتهادي، والتصريح بالحب والمودة، وترك ما يكدر المودة. المطلب الثاني: وقد جاء بعنوان: ((مبدأ التعاون والتكافل))، وقد تضمن هذا المطلب بيان أهم القواعد التي دعا إليها الإمام عليه السلام من تأصيل خدمة الناس وقضاء حوائجهم، والحث على الإقراض والإمهال، والدعوة إلى المواسة. المطلب الثالث: وقد جاء بعنوان: ((مبدأ الصدق والأمانة))، وقد تضمن بيان الأسس التي رسمها الإمام عليه السلام في تطبيق هذا المبدأ من إلزام الناس بأداء الأمانات، والتشجيع عليها، والتحذير من الائتمان بغير الصالح. المطلب الرابع: وقد جاء بعنوان: ((مبدأ الإصلاح الاجتماعي))، وقد تناولنا في هذا المطلب أهم المبادئ التي رسمها الإمام عليه السلام في معالجة الخلافات والخصومات الاجتماعية، وإصلاح ذات البين، والعفو ومقابلة الإساءة بالإحسان.

## ABSTRACT

He was the imam of so prominent a niche in the Islamic educational system, as sharing an active contribution to advancing education further. He is a meritorious teacher from his hands a number of leading scientists come into light and leaves after him guidance ,teachings and encyclopedic heritage open to all human issues .So the current research paper focuses on the social educational principles of the imam of the community, security, safety in the land ,love ,peace and intimacy.The paper takes four sections:

The first, principle of fraternity and introduction is to ensure the most important foundations called for by the Imam : visiting ,equality, pacifism, declaring love and intimacy and eschewing whatsoever defaces sociality. The second, the principle of cooperation and solidarity, is to ensure the most important rules called for by the Imam of people: planting the seeds of people, serving and achieving their needs ,encouraging people to lend, give time to repay and to console .The third, the principle of honesty and integrity, is to keep the principle of integrity intact ,to stimulate people into its acts and to warn the acts of creditation without good intention. The fourth, the principle of social reform, is to deal with the most important principles drawn by the Imam in addressing social differences and discounts and mending the schisms ,amnesty and doing good to bad.

... المقدمة ...

الحمد لله ربَّ العالمين، وأشرف الصلاة وأتم التسليم على سيد الأولين والآخرين، سيدنا ومولانا محمد المصطفى الأمين وعلى آله الطيبين الطاهرين، وصحبه الغر الميامين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين رضوان الله تعالى عليهم أجمعين.

أمَّا بعد: فمنذ عُرفَ التاريخ والفلاسفة يبحثون عن أفضل السبل للحياة الإنسانية الجيدة على هذه الأرض، ومن ثم يهدفون إلى تحقيق بقائهم وبقاء نظمهم وقيمهم ومبادئهم وقوانينهم وشرائعهم واستمرار أفكارهم ومنتجات عقولهم، وكان سبيلهم في غرس كل هذه المبادئ والمعتقدات والأفكار وزرعها في عقول الأجيال واستمراريتها، هو العملية التربوية التي تنقل هذه المبادئ والأفكار إلى الأجيال، ولم يكن هذا النقل عشوائياً في أيِّ يوم من الأيام بل كان وما يزال وسيبقى منظماً مرسوماً مقنناً ينقل للأجيال اللاحقة بنظام وبخطط تابعة يرضى عنها هؤلاء كما يرضى عنها المجتمع بما فيه من نظم وقيم وأنظمة حكم، ولم تكن هذه العملية جامدة بل كانت متطورة، متغيرة، متدرجة، وهي عملية عالمية لا تقتصر على فئة دون أخرى أو نوع من البشر دون آخر. وهي عملية تعد الإنسان بما يناسبه في حياته اليومية وممارساته الحياتية، فإنها تعد الإنسان المفكر الذي يبني اليوم ليسكن غداً وينمو بعد غد ويخلف تراثاً قيماً للأجيال على مرِّ السنين، إنَّها تعد الإنسان القابل للتكيف المتفتح للتطور والازدهار، إنَّها عملية بناء البشر وهي عملية ليست سهلة ولا يمكن التحكم بها كما يبني المهندس عمارة شاهخة أو مصانع صناعات قوية إنَّها عملية إنسانية تعنى بالإنسان. فالعملية التربوية عملية مهمة لبني البشر، وأهميتها تكمن في كونها الطريق المنظم لنقل التراث واستمرار بقائه لكل الأمم. وإنَّ

جذور التربية قديمة وفروعها مستحدثة وثمارها تقدمية مستمرة من ثم فهي شجرة باسقة الطول جذورها في أعماق الأرض وفروعها في أعالي السماء. وقد عُرفَ عن الإمام الصادق عليه السلام اطلاعه الواسع وعلمه الغزير، إذ شهد له بذلك الأكابر من العلماء، منهم تلميذه الإمام أبو حنيفة حين نوّه بعلم أستاذه الإمام جعفر الصادق ومقدار فضله حينما سُئل: من أفقه من رأيت؟ فأجاب قائلاً: جعفر بن محمد. وقد كان الإمام جعفر الصادق عليه السلام أحد أبرز العلماء في عصره، فإلى جانب علومه الدينيّة، كان عالماً فذاً في ميادين علوم دنيويّة كثيرة، مثل: الرياضيات، والفلسفة، وعلم الفلك، والكيمياء، وغيرها. وقد حضر مجالسه الكثير من أبرز علماء عصره وتلمذوا على يده، ومن هؤلاء أشهر كيميائي عند المسلمين أبو موسى جابر بن حيّان الملقب بأبي الكيمياء. وقد كتبت أقلام كثيرة في علم الإمام الصادق عليه السلام، وخصّصت كتباً وفصولاً في ذلك، منها كتاب ((الإمام الصادق)) للشيخ محمد أبي زهرة الذي يقول فيه: إنَّ للإمام الصادق فضل السبق، وله على الأكابر فضل خاص، فقد كان أبو حنيفة يروي عنه، ويراه أعلم الناس باختلاف الناس، وأوسع الفقهاء إحاطة، وكان الإمام مالك يختلف إليه دارساً راوياً، وكان له فضل الأستاذية على أبي حنيفة فحسبه ذلك فضلاً. وهو فوق هذا حفيد علي زين العابدين عليه السلام الذي كان سيّد أهل المدينة في عصره فضلاً وشرفاً ودينياً وعلماً، وقد تتلمذ له ابن شهاب الزهري، وكثير من التابعين، وهو ابن محمد الباقر عليه السلام الذي بقر العلم ووصل إلى لبابه، فهو بمن جعل الله له الشرف الذاتي والشرف الإضافي بكريم النسب، والقرباة الهاشمية، والعترة المحمدية.

فقد ملأ الإمام جعفر الصادق عليه السلام الدنيا بعلمه، وعمل على إعداد قيادات واعية، ومعلمين عاملين على نشر الإسلام، وتركزت جهوده العلمية في مختلف الاختصاصات من الفلسفة وعلم الكلام والطب والرياضيات والكيمياء، فضلاً

عن القواعد والأصول الاجتماعية والفقهية كركيزة متينة للتشريع الإسلامي تضمن بقاءه واستمراره، وواجه أخطار الزنادقة والملاحدة بأسلوب مرن وهدوء وورصانة ناقداً وداحضاً آراءهم وحججهم. وقد كان للإمام عليه السلام دور بارز في النظام التربوي الإسلامي، إذ أسهم إسهاماً فاعلاً في دفع عجلة التربية إلى الأمام، فهو مُرَبِّ قدير تتلمذ على يديه عدد من العلماء البارزين، وقد خلف من بعده من إرشادات وتعاليم وتراث موسوعي يفتح على كل قضايا الإنسان في حياته الفردية والاجتماعية، ولذا أردنا في بحثنا هذا أن نقف على المبادئ التربوية الاجتماعية التي رسمها الإمام عليه السلام للمجتمع حتى ينعم بالأمن والأمان بين أفرادها، ويرزع فيما بينهم المحبة والسلام والمودة، ومن أجل الوصول إلى هذا الهدف قسم البحث على أربعة مطالب، هي:

المطلب الأول: وقد جاء بعنوان: ((مبدأ التآخي والتعارف))، وقد تضمن هذا المطلب بيان أهم الأسس التي دعا إليها الإمام عليه السلام من التزاور و التناصف والتهادي، والتصريح بالحب والمودة، وترك مايكدر المودة. المطلب الثاني: وقد جاء بعنوان: ((مبدأ التعاون والتكافل))، وقد تضمن هذا المطلب بيان أهم القواعد التي دعا إليها الإمام عليه السلام من تأصيل خدمة الناس وقضاء حوائجهم، والحث على الإقراض والإمهال، والدعوة إلى المواسة. المطلب الثالث: وقد جاء بعنوان: ((مبدأ الصدق والأمانة))، وقد تضمن بيان الأسس التي رسمها الإمام عليه السلام في تطبيق هذا المبدأ من إلزام الناس بأداء الأمانات، والتشجيع عليها، والتحذير من الائتمان بغير الصالح. المطلب الرابع: وقد جاء بعنوان: ((مبدأ الإصلاح الاجتماعي))، وقد تناولنا في هذا المطلب أهم المبادئ التي رسمها الإمام عليه السلام في معالجة الخلافات والخصومات الاجتماعية، وإصلاح ذات البين، والعفو ومقابلة الإساءة بالإحسان. وختاماً: نرجو أن تكون هذه الدراسة قد أعطت الموضوع حقه، وأن يفيد منها الباحثون، مثلما أفاد البحث من غيره.

## المطلب الأول

### مبدأ التأخي والتعاطف

تشكل قاعدة التأخي والتعاطف أساساً مهماً في القيم الإسلامية الاجتماعية، ((وهذه القاعدة تكون بأن يجب الإنسان غيره لوجه الله، دون ابتغاء نفع أو مصلحة))<sup>(١)</sup>، وهي تقود إلى سيادة الأخلاق الخيرة وسط الجماعة، وتشجع الأفراد على التضحية وتقديم كل مساعدة ممكنة للآخرين، وفعل كل بر يمكنهم القيام به.

والتعبير عن العاطفة بين المؤمنين بالأخوة يرسم عمق الصلة المتقابلة بين الناس، والتي تكون فريدة في شبكات العلاقات الاجتماعية المتنوعة، وقد اهتم الإمام الصادق عليه السلام بترسيخ هذه الصلة الوثيقة بين تلاميذه من طريق منهجه التعليمي التربوي بقوله: ((تواصلوا وتباروا وكونوا إخوة بررة كما أمركم الله عز وجل))<sup>(٢)</sup>. وربط المجتمع برباط الحب والمودة والإخاء بقوله: ((فاتقوا الله في إخوانكم المسلمين فإنَّ لهم عليكم حقاً أن تحبّوهم...))<sup>(٣)</sup>.

وقد كان الإمام عليه السلام يسعى دوماً إلى إيجاد المواقف التي توطن روح الأخوة والمحبة بين تلاميذه، فكان يرشدهم إلى ما يعزز بقاء المودة بينهم، وذلك عبر أمور كثيرة، منها:

أولاً: التزاور: يقول الإمام جعفر الصادق عليه السلام لتلاميذه: ((تزاوروا وتلاقوا وتذاكروا أمرنا وأحيوه))<sup>(٤)</sup>؛ لأنَّ اختلاط المؤمنين ببعضهم يولد الحب فيما بينهم، ويقوي عزائمهم على فعل الخير، وتجعل كلا منهم يذكر من نسي ذكر الله.

ثانياً: التناصف: وَجَّهَ الإمامُ عليه السلام تلاميذه إلى مستلزمات الأخوة، فقال: ((يحتاج الاخوة فيما بينهم إلى ثلاثة أشياء، فإن استعملوها وإلا تباينوا وتباغضوا، وهي: التناصف، والتراحم، ونفي الحسد))<sup>(٥)</sup>، فمفهوم الإنصاف أن لا يرضى المرء لنفسه بشيء إلا رضي لأخيه مثله.

ثالثاً: التهادي: أوصى الإمام عليه السلام تلاميذه أن يتبادلوا الهدايا قائلًا: ((تهادوا تحابوا فإنَّ الهدية تذهب الضغائن))<sup>(٦)</sup>؛ لأنَّ من شأن هذه الظاهرة الجميلة تعميق جذور المحبة والمودة بين أفراد المسلمين.

رابعاً: التصريح بالحب والمودة: قال الإمام الصادق عليه السلام لأحد تلاميذه: ((إذا أحببت رجلاً فأخبره بذلك، فإنه أثبت للمودة بينكما))<sup>(٧)</sup>، لاشكَّ أنَّ تدريب النفس على ممارسة هذا السلوك اللفظي ليسهم بنحو فعَّال في تحقيق التكيف مع الآخرين، فإذا أعرب المرء عن محبته لأخيه فإنه يوثق بينهما وشائج الاخوة الإيمانية ويرعى كل منهما حقوق هذه الأخوة القائمة على الحب في الله.

خامساً: ترك ما يكدر المودة: قال الإمام جعفر الصادق عليه السلام لأحد تلاميذه: ((إن أردت أن يصفو لك ود أخيك فلا تمازحنه، ولا تمارينه، ولا تباهينه))<sup>(٨)</sup>.

وبين الإمام عليه السلام كذلك أنَّ مفهوم التآخي بين المسلمين ليس من قبيل العواطف والتمنيات فقط، وإنما هو عبارة عن حقوق ومسؤوليات ثقيلة تلقى على عواتقهم جميعاً، ولذا حين سئل الإمام عليه السلام عن حق المسلم على المسلم أجاب: ((له سبعة حقوق وواجبات، وما منهنَّ حق إلا وهو عليه واجب، إن ضيع منها شيئاً خرج عن ولاية الله في طاعته ولم يكن له الله فيه نصيب))، ثم قال: ((أيسر حق منهنَّ أن تحب له ما تحب لنفسك، وتكره له ما تكره لنفسك، الحق الثاني: أن تجتنب سخطه، وتتبع مرضاته، وتطيع أمره، الحق الثالث: أن تعينه بنفسك، ومالك

ولسانك ويدك ورجلك، الحق الرابع: أن تكون عينه ودليله ومرآته، الحق الخامس: أن لاتشبع ويجوع، ولاتروي ويظمأ، ولاتلبس ويعرى، الحق السادس: أن يكون لك خادم وليس لأخيك خادم، فواجب أن تبعته فيغسل ثيابه، ويصنع طعامه، ويمهد فراشه، الحق السابع: أن تبرّ قسمه، وتجب دعوته، وتعود مريضه، وتشهد جنازته، وإذا علمت أنّ له حاجة تبادره إلى قضائها ولا تلجئه أن يسألكها، ولكن تبادره مبادرة فإذا فعلت ذلك وصلت ولايتك بولايته وولايته بولايتك))<sup>(٩)</sup>.

وهكذا كان الإمام الصادق عليه السلام يجتهد في غرس تلك المفاهيم والقيم النبيلة في نفوس تلاميذه ليجعلهم جماعة مثالية في مودتهم وأخوتهم وتعاطفهم.



## المطلب الثاني

### مبدأ التعاون والتكافل

تكتمل صورة الاهتمام بالمسؤولية الاجتماعية في مدرسة الإمام الصادق عليه السلام بتأكيد مبدأ التعاون والتكافل. وهذا الأساس يقوم على الأخوة الصادقة بين المؤمنين، ومفهومه «التناصر بين أفراد المجتمع ليسد بعضهم حاجات بعض، ويسند الضعفاء الأقوياء، وكذلك التناصر بينهم في القيام بأعباء العمل الصالح، فيقوي القادرون منهم على ذلك الضعفاء فيه بمختلف معاني القوة والضعف»<sup>(١٠)</sup>.

وهذا ما عبر عنه الإمام الصادق بقوله مستشهداً بكلام جده رسول الله صلى الله عليه وآله، فقال: ((وليعن بعضكم بعضاً فإنَّ أبانا رسول الله صلى الله عليه وآله، كان يقول: إنَّ معاونة المسلم خير، وأعظم أجراً من صيام شهر واعتكافه في المسجد الحرام))<sup>(١١)</sup>. فالإمام عليه السلام يريد بناء جماعة مؤمنة يكون التكافل بينهم مادياً ومعنوياً، ولذلك قال: ((المؤمن خدم بعضهم بعضاً، وعندما سئل كيف؟ قال: يفيد بعضهم بعضاً))<sup>(١٢)</sup>.

فقد بينت مدرسة الإمام الصادق عليه السلام الصورة التي يريد بها الإسلام للعلاقة بين أفراد مجتمعه بكل جوانبها، وقامت بتوطيد روح التكافل والتعاون الجماعي في نفوس تلاميذها، عبر مشاريع اجتماعية متعددة، يمكن تلخيصها في ما يأتي:

## أولاً: تأصيل خدمة الناس وقضاء حوائجهم

وهي من أروع صور التكافل الاجتماعي، التي تقوم على أساس المساعدة الطوعية النابعة من نفس الإنسان وقناعته التامة بتلبية حاجات الآخرين.

وقد أشار الإمام عليه السلام إلى أن فوائد مساعدة الآخرين وخدمتهم لا تعود على صاحب الحاجة فقط، بل يعم نفعها قاضي الحوائج نفسه كما يعم المجتمع أيضاً، فقال: ((أيما مؤمن أتى أخاه في حاجة، فإنما ذلك رحمة من الله ساقها إليه وسببها له، فإن قضى حاجته كان قد قبل الرحمة بقبولها، وإن رده عن حاجته وهو يقدر على قضائها فإنما رد عن نفسه رحمة من الله جل وعز ساقها إليه وسببها له...))<sup>(١٣)</sup>.

وهكذا حث الإمام عليه السلام تلاميذه على التعاون والتكافل بلسان واضح وصريح، فقال: ((إن الله خلق خلقاً من رحمته برحمته لرحمته، وهم الذين يقضون الحوائج للناس، فمن استطاع منكم أن يكون منهم فليكن...))<sup>(١٤)</sup>.

ولم يقتصر الإمام عليه السلام في دعوته على تلبية الحاجات الخاصة فقط، بل لفت أنظار تلاميذه إلى حاجات إنسانية أخرى قد لا يتنبه عليها عادة، فقال: ((إسراع الأصم من غير تضجر صدقة هنيئة))<sup>(١٥)</sup>. فإسراع الأصم من الأمور المستحلية، إلا أن في هذه الدعوة إشارة إلى اتباع الأسلوب المناسب الذي يستطيع الشخص به إيصال ما أمكنه من أنواع المساعدة إلى الشخص المحتاج.

ونرى في جهود الإمام عليه السلام في التربية تأكيده بذل أقصى الجهد والسعي في قضاء حوائج الآخرين، واعتبار عدم تأديتها خيانة، فقال: ((أيما رجل من أصحابنا استعان به رجل من إخوانه في حاجة فلم يبالغ فيها بكل جهده فقد خان الله ورسوله والمؤمنين))<sup>(١٦)</sup>.



ومن أنظر معسراً أظله الله يوم القيامة بظله يوم لا ظل إلا ظله))<sup>(٢٠)</sup>. وليس مثل هذا في تعاليم الإمام عليه السلام نظرية فحسب، بل هو يراقب تلاميذه بأن يطبقوها ويمجدوها في واقعهم العملي مثلما قال أحد تلاميذه، قلت لأبي عبد الله: إن لي على رجل ديناً وقد أراد أن يبيع داره فيعطيني، فقال الصادق: ((أعيدك بالله أن تخرجه من ظل رأسه، أعيدك بالله أن تخرجه من ظل رأسه))<sup>(٢١)</sup>.

### ثالثاً: الدعوة إلى المواساة والإغاثة

يرى الإمام الصادق عليه السلام بأن المواساة من مقاييس القرب إلى الله، فقال لتلاميذه: ((تقربوا إلى الله بمواساة إخوانكم))<sup>(٢٢)</sup>، وهو يعدها من أشد ما افترض الله على خلقه، مثلما عدها من علامات الصدق في الأخوة، فقال: ((الإخوان ثلاثة: مواسٍ بنفسه، وآخر مواسٍ بهاله، وهما الصادقان في الإخاء، وآخر يأخذك منك البلغة ويريدك لبعض اللذة، فلا تعده من أهل الثقة))<sup>(٢٣)</sup>.

وتتحقق المواساة بتفريغ الكرب عن المكروبين وإغاثة الملهوف، وإدخال السرور في قلب المؤمن سواء عبر الموقف أو الكلمة أو أي طريق مناسبة، وقد انطلق الإمام من تعاليم جده رسول الله ﷺ في التناصر المعنوي النفسي بين المؤمنين، فقال: ((من أغاث أخاه المؤمن اللفهان عند جهده، فنفس كربته وأعانه على نجاح حاجته، كتب الله عزَّ وجلَّ له بذلك عند الله اثنتين وسبعين رحمة من الله، ويعجل له منها واحدة يصلح بها معيشته ويدخر له إحدى وسبعين رحمة لأفراع يوم القيامة وأهواله))<sup>(٢٤)</sup>.

وهكذا دعا الإمام الصادق عليه السلام المجتمع الإسلامي بأفراده جميعاً إلى التكافل المادي والمعنوي، إلا أنه عدَّ دور الأغنياء في هذا المعروف دوراً خاصاً ومميزاً، فحين

دخل إليه رجل، سأله الإمام: كيف خلّفت إخوانك؟ فأحسن الثناء عليهم، فقال: ((كيف عيادة أغنيائهم على فقرائهم؟ قال الرجل: قليلة، قال الإمام: كيف مساعدة أغنيائهم لفقرائهم؟ قال: قليلة، قال الإمام: فكيف يزعم هؤلاء أنّهم أتباعنا))<sup>(٢٥)</sup> وكانَّ الإمامَ عليه السلام يرى في مواساة الأغنياء للفقراء ومساعدتهم شرطاً لإغناء عنه للتلميذ في مدرسته.

ولكي يرفع الإمام وتيرة السعي والجد في خدمة الآخرين، قام بتذكير المتعلمين لديه بهذا الجانب المهم وهي حاجتهم الدائمة إلى توفيق الله تعالى وتسديده، حتى يلزمهم بالدعاء والطلب، فقال: ((وليس كل من يجب أن يصنع المعروف إلى الناس يصنعه وليس كل من يرغب فيه يقدر عليه، ولا كل من يقدر عليه يؤذن له فيه فإذا اجتمعت الرغبة والقدرة والإذن فهناك تمت السعادة للطالب والمطلوب إليه))<sup>(٢٦)</sup>.  
فهذه المواقف تعطينا صورة واضحة بمدى إيلاء الإمام هذا المبدأ أهمية كبيرة، وتركيزه في ذهن الأمة.

## المطلب الثالث

### مبدأ الصدق والأمانة

أساس الحياة الاجتماعية للإنسان هو العمل على المستوى الجماعي، ولا يتسنى ذلك إلا بأن يتعامل أفراد المجتمع فيما بينهم من موقع الثقة المتبادلة واعتماد بعضهم على الآخر، وهذا المعنى لا يتحصل إلا بتوافر عنصري الصدق والأمانة بينهم.

ولذلك عدَّ الإمام الصادق عليه السلام مبدأ الصدق والأمانة من المبادئ المهمة التي يجب الالتزام بها في دائرة العلاقات الاجتماعية، فالصدق «هو تطابق الكلام مع الواقع سواء كان الواقع الخارجي أم الباطني»<sup>(٢٧)</sup>، فهو يرمز إلى الطهارة في الذات والبعد عن الرذيلة، وله تأثير في جميع أعمال الإنسان وسلوكياته، مثلما قال الإمام الصادق عليه السلام: ((من صدق لسانه زكى عمله))<sup>(٢٨)</sup>.

وكذلك «الأمانة هي التزام الواجبات الاجتماعية وأداؤها خير أداء»<sup>(٢٩)</sup>، وهي لا تحصر في أضيق معانيها و حدودها، أي: في إطار قيام الإنسان بحفظ ما يودع لديه من مال، بل تكون شاملة للقيام بجميع التكليف و الالتزامات الاجتماعية والأخلاقية، مثلما أشار إلى ذلك الإمام الصادق عليه السلام، فقال: ((لا يكون الأمين أميناً حتى يؤتمن على ثلاثة فيؤديها: على الأموال والأسرار والفروج، وإن حفظ اثنين وضيع واحداً فليس بأمين))<sup>(٣٠)</sup>.

إنَّ «الأمانة تدعو الإنسان إلى صدق الحديث كما أنَّ صدق الحديث يدعو الإنسان إلى الأمانة في الجهة المقابلة؛ لأنَّ صدق الحديث نوع من الأمانة في القول

والأمانة نوع من الصدق في العمل، على هذا الأساس فإنَّ هاتين الصفتين ترتبطان بجذر مشترك وتعبيران عن وجهين لعملة واحدة<sup>(٣١)</sup>.

فالمؤمن الحقيقي هو الذي يتحرك في سلوكه من موقع الصدق ومراعاة الأمانة بصورها المختلفة، ويهتم بالحفاظ عليها من موقع المسؤولية وأداء الوظيفة، لهذا تكررت في كثير من وصايا الإمام عليه السلام هذه العبارة: ((عليكم بصدق الحديث وأداء الأمانة))<sup>(٣٢)</sup>، مثلما كان يوصي بهما كل من دخل عليه من أصحابه ومن فارقه.

ومن هنا نرى أنَّ تربية الأفراد على انتهاج هذا الخط حتمي بعناية خاصة من الإمام عليه السلام وذلك في توجيهاته للأمة، نذكر أهمها في ما يأتي:

### أولاً: إلزام الناس بأداء الأمانة إلى صاحبها

يرى الإمام الصادق عليه السلام أنَّ الأمانة خلق كريم يدل على يقظة ضمير الإنسان وإحساسه بالمسؤولية المنوطة به، فيتولاها ويوجه تلاميذه إلى أدائها للمسلم وغير المسلم؛ لأنَّ اختلاف الدين لا يمنع الشخصية المسلمة من أداء الحقوق إلى صاحبها، فقال: ((أدوا الأمانات إلى أهلها وإن كانوا مجوساً))<sup>(٣٣)</sup>، حتى وصل إلى أبعد من ذلك فأكد هذه المسؤولية عبر شخصه هو بأن يؤدي الأمانة ولو كان لقاتل جده علي بن أبي طالب عليه السلام، فقال: ((اتقوا الله، عليكم بأداء الأمانة إلى من ائتمنكم، فلو أنَّ قاتل علي ائتمني على أمانة لأديتها إليه))<sup>(٣٤)</sup>، وهذا لا شكَّ أنَّه لتعظيم لأهمية الأمانة وأدائها ورفع شأنها.

## ثانياً: التشجيع على هذا المبدأ من خلال عرض القدوة

جاء الحث من الإمام عليه السلام على الصدق والأمانة من خلال تجسيده هذه الفضيلة عملياً في واقع الأمة، فهو يذكر المكانة الرفيعة للإمام علي بن أبي طالب عليه السلام عند رسول الله ﷺ ثم يشير إلى سبب نبيله هذه المكانة، ليتمكن تلاميذه من الاقتداء بأنموذج حي في حياتهم، فقال لأحد تلاميذه: ((انظر ما بلغ بسببه علي بن أبي طالب عليه السلام عند رسول الله ﷺ، فالزمه، فإنَّ علياً عليه السلام إنما بلغ ما بلغ به عند رسول الله ﷺ بصدق الحديث وأداء الأمانة)) (٣٥).

## ثالثاً: وضع هذا المبدأ معياراً لمعرفة الأشخاص

يعد الإمام الصادق عليه السلام الأمانة والصدق علامتين بارزتين في سلوك المؤمن، فقال: ((لاتنظروا إلى طول ركوع الرجل وسجوده فإنَّ ذلك شيء اعتاده، ولو تركه استوحش لذلك، ولكن انظروا إلى صدق حديثه وأمانته)) (٣٦). فلا قيمة لطول الركوع والسجود ولا اعتبار بكثرة الصيام والقيام، بل الميزان الذي يقيّم على أساسه إيمان الرجل، هو صدق حديثه ومدى التزامه بالأمانة.

## رابعاً: التركيز على النتائج الإيجابية لهذا المبدأ في التعامل الاجتماعي

لم يترك الإمام عليه السلام تأكيد معطيات الصدق والأمانة في الحياة الاجتماعية، وهي تقوم على المحبة في النفوس، وكثرة التعامل وثقة الناس في ما بينهم، فقال في وصيته لأحد تلاميذه: ((عليك بصدق الحديث وأداء الأمانة، تشارك الناس في أموالهم هكذا و شبك بين أصابعه)) (٣٧).



فالجمع بين الأصابع إشارة إلى عملية الاندماج العلمي والروحي بين أفراد المجتمع من طريق تعاملهم مع بعضهم وتشاركهم في معظم أمور حياتهم.

### خامساً: التحذير من الائتمان بالفاسق

وجه الإمام عليه السلام المودع للأمانة وصاحب المال لأن يكون ذكياً في اختيار الشخص المؤمن، وألا يكون ساذجاً بحيث يودع أمانته لدى أي شخص كان، فقد جاء رجل إلى الإمام عليه السلام فقال له: إني أئتمنت رجلاً على مال وأودعته عنده فخاني وأنكر مالي، فأجاب الإمام عليه السلام: ((لم يخنك الأمين ولكن أئتمنت الخائن)) (٣٨).

فالإمام ينطلق في كلامه من نظرة واقعية لها وجهان: الأول: أن الأمين لا يخون، ولو كان في أمس الحاجة إلى ما تحت يده، أو إلى ما أودع لديه، فإنه يعف ويحافظ على حقوق الآخرين ويؤديها إليهم. الثاني: أن الإمام عليه السلام لا ينفي وجود من يخون الأمانة ويترك الوفاء، فهذه حقيقة واقعية لها مصاديق بين الناس.

إذن فهذه الحادثة ينبغي أن تضيف إلى المرء خبرة جديدة تجعل عقله أكثر تفتحاً ويقظة، حتى لا يعود مرة أخرى لائتمان الخائن، ولا ينساق إلى اتهام من جرب أمانته ووفاه، مثلما قال الإمام عليه السلام في موطن آخر: ((ليس لك أن تأمن الخائن وقد جربته، وليس لك أن تتهم من ائتمنته)) (٣٩).

## المطلب الرابع

### مبدأ الإصلاح الاجتماعي

لا يخفى على أحد ما للإصلاح الاجتماعي من أهمية قصوى ودور فعال في توفير السلام واستتباب الأمن والشعور بالطمأنينة وسيادة العدل بين أفراد المجتمع الواحد. ولا جرم أن له موقعاً خاصاً في التربية الاجتماعية، فهو من التغييرات الإيجابية في المجتمع التي تساعد على تحوله نحو الأفضل وتوجهه نحو الأصوب، وتثبت خطى أفرادها على الطريق الأقوم والنهج الأسلم. ونظراً لأهمية هذا المبدأ والسعي إلى ترجمته عملياً، فإن الإمام الصادق عليه السلام كان ينمي لدى تلاميذه الشعور بالمسؤولية تجاه سلوك الآخرين، ومحاولة التغيير والإصلاح في المجتمع، فهو يريد أن يرقّي الفرد من عضو عادي إلى فرد رسالي يتحمل مهمة توجيه الآخرين وتقويم انحرافاتهم. وقد أوجب الإمام عليه السلام على الإنسان المؤمن الوقوف في وجه الانحراف والعصيان، ومحاولة تغيير ما يجري حوله من خلاف، فإن لم يستطع هذا الإنسان أن يقوم بأدنى تغيير أو تأثير، فيرى الإمام في هذا الحال ضرورة الكف عن مجالستهم والتواصل معهم، حتى لا يكون سبباً في تشجيعهم على الاستمرار في ارتكاب المعاصي والمحرمات، فيقول: ((لا ينبغي للمؤمن أن يجلس مجلساً يعصي الله فيه ولا يقدر على تغييره))<sup>(٤٠)</sup>. وعلى مستوى التخطيط للقيام بالتغيير، يعتمد الإمام عليه السلام فكرة التدرج في العمل الاجتماعي والتغيير الإصلاحي فيه، تبعاً لقوة الإيمان عند الناس، فيقول: ((إن الإيمان عشر درجات بمنزلة السلم يصعد منه مراقبة مراقبة، فلا يقولنّ صاحب الاثنتين لصاحب الواحدة لست على شيء حتى ينتهي إلى العاشرة، فلا تسقط من هو دونك فيسقطك من هو فوقك وإذا رأيت من هو

أسفل منك بدرجة، فأرفعه إليك برفق، ولا تحملنَّ عليه ما لا يطيق فتكسره، فإنَّ من كسر مؤمناً فعليه جبره))<sup>(٤١)</sup>. يستفاد من هذا النص أنَّ التدرج أمر أساس يدخل في صلب النظام التربوي للإمام؛ لأنَّه لا يمكن لأي شخص تقبل فكرة تغيير ما اعتاد عليه من تصرفات وأعمال أو اعتقادات دفعة واحدة، بل يتحقق ذلك تدريجياً بكثير من الرفق واللين في التعامل. ومن أهم المشكلات التي قد تهدد الجماعات البشرية، نشوء الخلافات وأسباب الفرقة المؤدية إلى التنازع، وهو الطريق الحتمي للفشل والوهن، وقد نهى الله عن التنازع فيما بين المؤمنين، فقال عزَّ وجلَّ ﴿وَلَا تَنَازَعُوا فَتَفْشَلُوا وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ﴾ (الأنفال: ٤٦). فالتنازع والخلاف والخصومة من أهم أسباب الفساد والانحراف بين أفراد المجتمع، كما أنَّها تؤدي إلى هدر الطاقات البشرية، واستنزاف القدرات الخلاقية في غير أماكنها، وهدم بنية الجماعات، وقلع أسس المودات والصدقات. وقد أدرك الإمام عليه السلام خطورة هذا الأمر، فشدد فيه وحذَّر من عواقبه، فقال: ((إِيَّاكَ وَكَثْرَةَ الْخُصُومَاتِ فَإِنَّهَا تَبْعُدُكَ مِنَ اللَّهِ))<sup>(٤٢)</sup>، وحذر من مخاطرها على الأجواء النفسية والاجتماعية بقوله: ((إِيَّاكُمْ وَالْمِرَاءَ وَالْخُصُومَةَ فَإِنَّهَا يَمْرُضَانِ الْقُلُوبَ عَلَى الْإِخْوَانِ، وَيَنْبِتُ عَلَيْهَا النِّفَاقَ... وَمَنْ زَرَعَ الْعَدَاوَةَ حَصَدَ مَا بَدَرَ))<sup>(٤٣)</sup>. وعلى هذا فإنَّ من أبرز مظاهر إصلاح المجتمع المؤدية إلى صحته وسلامته، العمل على فض النزاعات وإزالة الخصومات ومعالجة الخلافات، التي تسمح للفرد أن يعيش في كنف مجتمع ينعم بالسلام والأمن والاستقرار.

والمصلح الاجتماعي الذي يتربى في مدرسة الإمام الصادق عليه السلام لا يتوانى عن استئصال بذور الاختلاف من تربية المجتمع فهو المسارع دوماً نحو تقريب أفراد المجتمع، فيتحلى بناؤه بالمحبة والإخاء، ويشبكون أيديهم متحدين في مواجهة أعدائهم ومؤازرة أصدقائهم. ولطالما كان سلوك الإمام عليه السلام مرآة تعكس هذه المثل والإرشادات التربوية الإصلاحية في كل مناسبة، فقد روي أنَّ الإمام الصادق

عليه السلام إذا مرَّ بجماعة يختصمون لا يجوزهم حتى يقول ثلاثاً: ((اتقوا الله، اتقوا الله، ويرفع بها صوته))<sup>(٤٤)</sup>. والإمام الصادق عليه السلام مصلح تربوي قدّم لنا طرقاً الناجعة إلى حل هذه المشاكلات، وواجهها باعتماد أسلوبين: الوقاية والعلاج. وأسلوب الوقاية يتمثل في السعي إلى حل المشكلات قبل حدوثها، أي: أن يتم التركيز على زرع الأصول والمبادئ الأخلاقية في نفوس المؤمنين؛ لأنها كفيّلة بتمتين العلاقات السلمية وتحسينها والابتعاد عمّا يثير الحساسيات والعصبيات بين الأفراد. أمّا أسلوب العلاج فيتمثل في السعي إلى حل المشكلات بعد حدوثها، أي: أن يتم السعي إلى إزالة آثار الحقد والبغض من القلوب، وتعويد النفوس وتربيتها على ردات الفعل الصحيحة والسليمة، ومن أبرز هذه الأساليب:

### أولاً: تجنب جذور الخلافات والخصومات

إنّ معرفة الأسباب المؤدية إلى النزاع وتجنبها تعد مدخلاً مهماً يوصلنا إلى تقليل فرص حصول مثل هذه النزاعات، وتدخل في أساس الإجراءات الوقائية عند الإمام الصادق عليه السلام، لا بل إنّها تدخل في صميم منهجه التربوي الذي حذّر بشدة من تباعد المسلمين واختلاف كلمتهم وتشتت شملهم، وكذلك لتحسين هذا المجتمع وصيانتة من التفتت والانحيار. ولأنّ المجال لايسمح للإحاطة بكل ما يمكن اعتياده من الأساليب الإصلاحية، لذا سنختار منها نماذج من جذور الخلاف التي عرفها الإمام وحذر الأمة منها، وهي:

١. تتبع العثرات والعيوب: قد لايسلم إنسان من نقاط ضعف وعيوب في شخصيته وسلوكه وأخلاقه، إلّا أنّ الإمام عليه السلام حذر من التركيز والحديث الدائم عن هذه النقاط وإثارتها، كما عدها ابتعاداً عن الله لما لها من أثر في

تعميق حالة الكراهية، فقال: ((أبعد ما يكون العبد من الله أن يكون الرجل يؤاخي الرجل، وهو يحفظ عليه زلاته ليعيره بها يوماً ما))<sup>(٤٥)</sup>. وشدد عليه السلام على عدم اعتبار نقاط الضعف والعيوب التي تحدثنا عنها هدفاً دائماً، نصوب ألسنتنا نحوه، فنصيبه بما يؤدي إلى أذيته لا إلى تصويبه وتقويمه، فقال: ((إياكم والتعرض لعيوب الناس، فمنزلة المتعرض لعيوب الناس كمنزلة الهدف))<sup>(٤٦)</sup>.

٢. الاستهزاء والاحتقار: إنَّ السخرية من الآخرين وتحقيرهم، تشكل تهديداً لوجود المجتمع، وأقل أضراره تتمثل في نفور الناس وكراهيتهم لمن يسخر منهم؛ لأنَّ مبعث ذلك الغرور بالنفس واعتقاد المستهزئ بكونه أفضل من كل من هم حوله، وهذا سيؤدي حتماً إلى زوال التعاطف بين أفراد المجتمع، وقد أشار الإمام عليه السلام إلى هذا فقال: ((لا يطمعنَّ المستهزئ بالناس في صدق المودة))<sup>(٤٧)</sup>.

٣. النميمة والسعاية: شبه الإمام الصادق عليه السلام النمام بالساحر الذي يفرق بين الأحبة بسحره، فتكلم في حديث مختصر عميق المغزى عن دور النميمة التخريبي الهدام في المجتمع قائلاً: ((إنَّ من أكبر السحر النميمة يفرق بها بين المتحابين ويجلب العداوة على المتصافين، ويسفك بها الدماء ويهدم الدور وتكشف بها الستور، والنمام أشر من وطأ على الأرض بقدم))<sup>(٤٨)</sup>.

٤. الجدل والمراء: نهى الإمام عليه السلام عن الجدل المذموم الذي لا يراود به وجه الله كما نهى عن المراء، وبما أنَّهما يمثلان آفة من أشد الآفات التي تسبب الخصومة وتفرق صفوف الأمة، فقال: ((إِيَّاكَ والمراء فَإِنَّهُ يحبط عملك، وإِيَّاكَ والجدال فَإِنَّهُ يوبقك))<sup>(٤٩)</sup>.

٥. الغيبة: لا ينظر الإمام عليه السلام إلى الغيبة رذيلة أخلاقية فحسب، بل هو يراها من العوامل الهدامة لشخصيات الأفراد في المجتمع، والتي تجعلهم يسقطون في أحوال الحقد والبغضاء والعداوة، فنجد الإمام يتمثل شدة قبح عمل المغتاب إلى درجة أن الشيطان نفسه يتبرأ من رفقته وصحبته ويستقبح قبول ولايته، فقال: ((من روى على مؤمن رواية يريد بها شينه وهدم مروءته ليسقط من أعين الناس أخرجه الله من ولايته إلى ولاية الشيطان فلا يقبله الشيطان))<sup>(٥١)</sup>.
٦. التهمة: يقول الإمام الصادق عليه السلام بهذا الصدد: ((من اتهم أخاه في دينه فلا حرمة بينهما))<sup>(٥٢)</sup>، إنَّ في كلام الإمام عليه السلام هنا إظهاراً للأثر السلبي لاتهام المؤمن أخاه، والتشكيك في نزاهته وصدق نواياه وغيرها؛ لأنَّ في ذلك إسقاطاً للحرمات وتعدياً على الكرامات وعدم الشعور بالأمان والطمأنينة بين الأفراد.
٧. السب واللعن: من المؤكد أنَّ توجيه الشتائم للآخرين وإهانتهم من طريق السب أو اللعن أو غيره، سيتسبب بمزيد من الشحناء والبغضاء، وسيبقى أثره في النفوس، وإن توصل المتنازعون إلى صلح بينهم فيما بعد، وقد نقل الإمام عليه السلام إلينا كلاماً في ذلك ورد على لسان جده رسول الله ﷺ، فقال: ((سباب المؤمن كالمشرف على الهلكة))<sup>(٥٣)</sup>، وكذلك حذر من التلاعن بين أفراد الأمة الإسلامية بقوله: ((إنَّ اللعنة إذا خرجت من صاحبها ترددت بينه وبين الذي يلعن... فاحذروا أن تلعنوا مؤمناً فيحل بكم))<sup>(٥٤)</sup>.

### ثانياً: التغافل وحسن الظن

ثمة تدابير وقائية أولها الإمام الصادق عليه السلام اهتماماً خاصاً، بهدف منع حدوث الخلافات والخصومات في المجتمع، وهذه التدابير تتمثل في اعتماد التغافل

وحسن الظن، ((والتغافل يعني أن يكون المرء عالماً بالشيء ومطلعاً عليه ثم يتعمد بإرادته أن يظهر نفسه وكأنه لا يعرف شيئاً عنه))<sup>(٥٥)</sup>. وإذا كان هذا التغافل بهدف ستر العيوب الخفية للآخرين، والتغاضي عن زلاتهم التي لا ينبغي إظهارها، فهو من صفات المؤمنين الحميدة، ودليل على عظمة الفرد وكرامته، كما يعد من العوامل الرئيسة لإصلاح المجتمع. وقد تناول الإمام الصادق عليه السلام في نهجه التربوي هذا الموضوع قائلاً: ((صلاح التعايش التعاشر ملء مكيال ثلثاه فطنة وثلثه تغافل))<sup>(٥٦)</sup>. فالإمام الصادق عليه السلام يحرص كل الحرص على أن يعيش الناس مع بعضهم في أمن ووثام، وفي جو من الثقة المتبادلة وعدم الإسراع إلى تصديق ما يسمعه عن أصدقاء أو إخوان لهم، فروي أنَّ أحد تلاميذه قال له: يبلغني عن الرجل من إخواني ما أكرهه، فأسأله فينكر ذلك وقد أخبرني عنه الثقات، فأجاب الإمام عليه السلام في ذلك: ((إذا بلغك عن أخيك شيء وشهد أربعون أنهم سمعوه منه، فقال: لم أقل، فاقبل منه))<sup>(٥٧)</sup>. وفي كلام الإمام الصادق عليه السلام تشديد واضح على أهمية الثقة في الحياة الاجتماعية؛ لأنها تشكل أساساً متيناً للتعامل المشترك بين أفرادها، فهو يشجع المسلم على أن يمر على زلات الآخرين مرور الكرام من موقع سعة الصدر، وحفظاً لماء وجههم، واتقاء من انتشار الحقد والبغضاء فيما بينهم.

### ثالثاً: إصلاح ذات البين

إنَّ من أهم الوسائل التي اعتمدها الإمام الصادق في علاج النزاعات والخصومات بين أفراد المجتمع هي إصلاح ذات البين. ولذا فقد بذل الإمام الصادق عليه السلام أقصى جهده في حث المؤمنين وترغيبهم بإصلاح ذات البين حتى اعتبره أفضل الصدقة، فقال: ((صدقة يحبها الله: إصلاح بين الناس إذا تفسدوا وتقارب بينهم إذا تباعدوا))<sup>(٥٨)</sup>. وفي المقابل عدَّ الإمام عليه السلام أقبح الأعمال عنده هو

أن يبادر أحد الطرفين المتنازعين إلى الصلح مع الآخر، فيمد يده إليه فيقبض الآخر عنه يده ولا يستجيب لمباردته، فقال في ذلك: ((ملعون رجل ييدؤه أخوه بالصلح فلم يصالحه))<sup>(٥٩)</sup>.

#### رابعاً: العفو ومقابلة الإساءة بالإحسان

المشاكل الاجتماعية بين الأفراد إنما تبدأ بخطأ من طرف أو شخص، فإذا قوبل الخطأ بتصرف من جنسه رد فعل عليه، ترسخت المشكلة وتعمقت، لذلك نجد أن الإمام عليه السلام يدعو في تربيته الاجتماعية إلى العفو والصفح عن المسيئين، ويعد مقابلة الإساءة بالإحسان من أهم الأساليب المتبعة لعلاج الخصومات وإطفاء ثورة النزاعات. وعلى هذا الأساس يستنكر الإمام الصادق وجود الحقد في قلب المؤمن، بقوله: ((حقد المؤمن مقامه، ثم يفارق أخاه فلا يجد عليه شيئاً))<sup>(٦٠)</sup>. وتبلورت هذه المسألة كذلك في وصية الإمام عليه السلام لعبدالله بن جندب بن جنادة، إذ قال له: ((يا ابن جندب صل من قطعك وأعط من حرمك وأحسن إلى من أساء إليك وسلم على من سبك وأعف عمن ظلمك كما أنك تحب أن يعفى عنك ألا ترى أن شمسك أشرفت على الأبرار والفجار وأن مطره ينزل على الصالحين والخطائين))<sup>(٦١)</sup>. وهكذا يظهر لنا أن الإمام عليه السلام عمل في رسالته التربوية على مستويين في وقت واحد، فهو حينما عمل على إزالة التناقضات الاجتماعية من الساحة، فقد عمل في الوقت نفسه على القضاء على منبع تلك التناقضات من النفس الإنسانية التي يتقاسمها الهوى والإيمان. وهذه المشاريع التي تقدمت هي كلها نماذج من الوعي الاجتماعي الذي سعى الإمام الصادق عليه السلام إلى ترويجه في المجتمع والتي تربي الفرد وتعدده روحياً وأخلاقياً وثقافياً ليبنى مجتمعاً صالحاً يسوده الخير والحب والوئام<sup>(٦٢)</sup>.



## ... النتائج ...

أما النتائج التي توصل إليها البحث فيمكن ذكرها على النحو الآتي:

١. كان للإمام عليه السلام دور بارز في النظام التربوي الإسلامي، إذ أسهم إسهاماً فاعلاً في دفع عجلة التربية إلى الأمام عليه السلام، فهو مُرَبٌّ قدير تتلمذ على يديه عدد من العلماء البارزين، وقد خَلَفَ من بعده إرشادات وتعاليم وتراثاً موسوعياً يفتح على كل قضايا الإنسان في حياته الفردية والاجتماعية.
٢. تشكل قاعدة التأخي والتعاطف أساساً مهماً في القيم الإسلامية الاجتماعية، وقد اهتم الإمام الصادق عليه السلام بترسيخ هذه الصلة الوثيقة بين تلاميذه من خلال منهجه التعليمي التربوي.
٣. بينت مدرسة الإمام الصادق عليه السلام الصورة التي يريدها الإسلام للعلاقة بين أفراد مجتمعه بكل جوانبها، وقامت بتوطيد روح التكافل والتعاون الجماعي في نفوس تلاميذها، عبر مشاريع اجتماعية متعددة.
٤. أساس الحياة الاجتماعية للإنسان هو العمل على المستوى الجماعي، ولا يتسنى ذلك إلا بأن يتعامل أفراد المجتمع فيما بينهم من موقع الثقة المتبادلة واعتماد بعضهم على الآخر، وهذا المعنى لا يتحصل إلا بتوافر عنصر الصدق والأمانة بينهم. ولذلك عدَّ الإمام الصادق عليه السلام مبدأ الصدق والأمانة من المبادئ المهمة التي يجب الالتزام بها في دائرة العلاقات الاجتماعية.

٥. كان الإمام الصادق عليه السلام ينمي لدى تلاميذه الشعور بالمسؤولية تجاه سلوك الآخرين، ومحاولة التغيير والإصلاح في المجتمع، فهو يريد أن يرقّي الفرد من عضو عادي إلى فرد رسالي يتحمل مهمة توجيه الآخرين وتقويم انحرافاتهم.
٦. ظهر لنا من البحث أنّ الإمام عليه السلام عمل في رسالته التربوية على مستويين في وقت واحد، فهو حينما يعمل على إزالة التناقضات الاجتماعية من الساحة، فقد عمل في الوقت نفسه على القضاء على منبع تلك التناقضات من النفس الإنسانية التي يتقاسمها الهوى والإيمان.

١. الأخلاق في الإسلام والفلسفة القديمة: ١٠٧.
٢. أصول الكافي، ج ٢، باب التراحم والتعاطف، ح ٢.
٣. تحف العقول: ٣١٥.
٤. تنبيه الخواطر ونزهة النواظر: ١٧٩/٢.
٥. تحف العقول: ٣٢٣.
٦. الخصال: ٢٧.
٧. أصول الكافي، ج ٢، باب إخبار الرجل بحبه، ح ٢.
٨. بحار الأنوار: ٢٩١/٧٥.
٩. أصول الكافي، ج ٢، باب حق المؤمن، ح ٢.
١٠. الإيمان بالله وأثره في الحياة: ٢٠٧.
١١. بحار الأنوار: ٢١٧/٧٥.
١٢. أصول الكافي، ج ٢، باب أخوة المؤمنين، ح ٩.
١٣. أصول الكافي، ج ٢، باب قضاء حوائج المؤمنين، ح ٥.
١٤. العقد الفريد: ٢٣٥/١.
١٥. وسائل الشيعة: ١٣٤/١٢.
١٦. المحاسن: ٩٨/١.
١٧. تحف العقول: ٣٠٣.
١٨. مشكاة الأنوار: ٣٣٣.

١٩. وسائل الشيعة: ٨٧/١٣.
٢٠. فروع الكليني: ٩/٨.
٢١. الاستبصار: ٦/٣.
٢٢. الخصال: ٨.
٢٣. تحف العقول: ٣٢٤.
٢٤. أصول الكافي: ج ٢، باب تفريج كرب المؤمن، ح ١.
٢٥. بحار الأنوار: ١٦٨/٦٥.
٢٦. الفصول المهمة من معرفة الأئمة: ٢١٦.
٢٧. الأخلاق في القرآن: ١٨٦/٣.
٢٨. الأمالي: ٢٤٥.
٢٩. أخلاقنا الاجتماعية: ٧٦.
٣٠. تحف العقول: ٣١٦.
٣١. الأخلاق في القرآن: ١٦٢/٣.
٣٢. وسائل الشيعة: ج ٨، باب أحكام العشرة، ح ٢، ٧، ٨.
٣٣. الإمام الصادق والمذاهب الأربعة: ٣٣٣/٤.
٣٤. تهذيب الأحكام: ٣٥١/٦.
٣٥. أصول الكافي: ج ٢، باب الصدق، ح ٥.
٣٦. بحار الأنوار: ٨/٦٨.
٣٧. فروع الكليني: ج ٥، باب أداء الأمانة، ح ٩.
٣٨. من لا يحضره الفقيه: ٣٠٥/٣.
٣٩. الفصول المهمة في معرفة أصول الأئمة: ٢٩٣/٢.
٤٠. وسائل الشيعة: ٥٠٣/١١.
٤١. أصول الكافي: ج ٢، باب درجات الإيمان، ح ٢.
٤٢. تحف العقول: ٣٠٩.
٤٣. أصول الكافي: ج ٢، باب المرء والخصومة، ح ١.
٤٤. تهذيب الأحكام: ١٨٠/٦.
٤٥. منية المرید: ٣٣١.
٤٦. سير أعلام النبلاء: ٢٦٣.
٤٧. بحار الأنوار: ١٤٤/٧٢.

٤٨. المصدر نفسه: ٢١/٦٠.  
٤٩. تحف العقول: ٣٠٩.  
٥٠. الاختصاص: ٣٢.  
٥١. أصول الكافي: ج ٢، باب التهمة وسوء الظن، ح ٢.  
٥٢. أصول الكافي: ج ٢، باب السباب، ح ١.  
٥٣. وسائل الشيعة: ٦١٣/٨.  
٥٤. الأخلاق من منظور التعايش والقيم الإنسانية: ٢٧٥.  
٥٥. تحف العقول: ٣٥٩.  
٥٦. موسوعة الإمام الصادق: ٢٣٠/١٥.  
٥٧. مشكاة الأنوار: ٣٠٩.  
٥٨. بحار الأنوار: ٢٣٦/٧١.  
٥٩. المصدر نفسه: ٢١١/٧٢.  
٦٠. موسوعة الإمام الصادق: ٢٥٢/٢.  
٦١. ينظر: الفكر التربوي الإسلامي عند الإمام جعفر الصادق: ٣٣١.

## المصادر والمراجع

١. الاختصاص: محمد بن نعمان المفيد، تحقيق: علي أكبر غفاري، ط ٢، جماعة المدرسين، قم، إيران.
٢. الأخلاق في الإسلام والفلسفة القديمة: أسعد السحمراني، دار النفائس، بيروت، لبنان، ١٩٨٨م.
٣. الأخلاق في القرآن: ناصر مكارم الشيرازي، مكتبة الجيل الشباب، قم، إيران، ٢٠٠١م.
٤. الأخلاق من منظور التعايش والقيم الإنسانية: محمد تقي فلسفي، دار التعارف للمطبوعات، بيروت، لبنان، ١٩٩٢م.
٥. أخلاقنا الاجتماعية: مصطفى السباعي، دار السلام، القاهرة، مصر، ١٤١٨هـ.
٦. الاستبصار: محمد بن الحسن الطوسي، ط ٤، دار الكتب الإسلامية، قم، إيران، ١٤٠٦.
٧. الإمام الصادق والمذاهب الأربعة: أسد حيدر، دار التعارف للمطبوعات، بيروت، لبنان، ٢٠٠١م.
٨. الأمالي: ابن بابويه محمد بن علي بن الحسين القمي (الصدوق)، مؤسسة البعثة، قم، إيران، ١٤١٧هـ.
٩. الإيمان بالله وأثره في الحياة: عبدالمجيد عمر النجار، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ١٩٧٧م.
١٠. بحار الأنوار: محمد باقر المجلسي، ط ٢، مؤسسة الوفاء، بيروت، لبنان، ١٩٨٣م.
١١. تحف العقول عن آل الرسول: أبو محمد الحسن بن علي بن شعبة الحراني، تحقيق: علي أكبر غفاري، ط ٢، جماعة المدرسين، قم، إيران، ١٤٠٤هـ.
١٢. تنبيه الخواطر ونزهة النواظر: أبو الفوارس الأشتري، المطبعة الحيدرية، النجف الأشرف، ١٩٦٩م.
١٣. تهذيب الأحكام: محمد بن الحسن الطوسي، ط ٤، دار الكتب الإسلامية، قم، إيران، ١٤٠٦هـ.
١٤. الخصال: ابن بابويه محمد بن علي بن الحسين القمي (الصدوق)، تحقيق: علي أكبر غفاري، جماعة المدرسين، قم، إيران.
١٥. سير أعلام النبلاء: شمس الدين محمد بن أحمد الذهبي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ١٩٩٢م.
١٦. العقد الفريد: ابن عبد ربه الأندلسي، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ١٩٨٣م.
١٧. الفصول المهمة في معرفة أصول الأئمة: الحر العاملي، تحقيق: محمد القائني، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ٢٠٠٣م.

١٨. الفصول المهمة من معرفة الأئمة: ابن الصباغ المالكي، دار الأضواء، بيروت ، لبنان، ١٩٨٨م.
١٩. الفكر التربوي الإسلامي عند الإمام جعفر الصادق: الدكتورة حسناء ديامه، المكتبة العصرية، صيدا ، بيروت، ٢٠١٠م، ١٤٣١هـ.
٢٠. الكافي (أصول وفروع): لأبي جعفر محمد بن يعقوب، تحقيق: علي أكبر غفاري، ط٢، دار الكتب الإسلامية، إيران، ١٣٨٨هـ.
٢١. المحاسن: أحمد بن محمد البرقي، دار الكتب الإسلامية، إيران.
٢٢. مشكاة الأنوار في غرر الأخبار: لفضل بن حسن الطبرسي، دار الكتب الإسلامية، إيران، ١٣٨٥هـ.
٢٣. من لايحضره الفقيه: ابن بابويه محمد بن علي بن الحسين القمي (الصدوق)، تحقيق: علي أكبر غفاري، ط٢، جماعة المدرسين، قم، إيران، ١٤٠٤.
٢٤. منية المريد من آداب المفيد والمستفيد: زين الدين العاملي الشامي، مؤسسة النشر الإسلامي، قم، إيران، ١٤٠٥هـ.
٢٥. موسوعة الإمام الصادق: سيد كاظم القزويني، مطبعة سيداء الشهداء، قم ، إيران، ١٤١٥هـ.
٢٦. وسائل الشيعة إلى تحصيل مسائل الشيعة: محمد بن الحسن (الحر العاملي)، تحقيق: عبد الرحيم الرباني الشيرازي، دار إحياء التراث العربي، بيروت ، لبنان.

مَدْرَسَةُ الْإِمَامِ الصَّادِقِ عَلَيْهِ السَّلَامُ  
نَمُودَجُ رَاقٍ  
لِلْجَامِعَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ الْمَثَالِيَّةِ

**Imam Al-Sadiq School  
as a Sublime Nonpareil  
for Perfect Islamic  
University**

أ.م. سُمَيَّةُ حَسَنَعُلَيَّان

جامعة أصفهان . كلية اللغات الأجنبية  
قسم اللغة العربية وآدابها

**Asst. Prof. Sumaiya Hasanulaiyan**  
Department of Arabic and Literature  
College of Foreign Languages  
Isfahan University

خضع البحث لبرنامج الاستلال العلمي

Turnitin - passed research

من البحوث المشاركة في

مؤتمر العميد العلمي للعالم الثالث

المنعقد تحت شعار

نلتقي في رحاب العميد لنرتقي

وبعنوان

النبي المختار صلوات الله عليه وآله الأظهر سلماً  
منبع العلوم الإنسانية ومبدأها

للمدة من ١٧-١٨ أيلول ٢٠١٥م

٣-٤ ذي الحجة ١٤٣٦هـ

برعاية العتبة العباسية المقدسة

A research paper taken from

Al-Ameed Journal Third Global Academic Conference

Under the Auspices of General Secretariat

of Holy Al-Abbas Shrine

held as of 17 to 18 -09- 2015

3 - 4 Thelhujja 1436

Under the slogan

**Under the Shade of Al-Ameed**

**We Do Meet to Augment**

**CHOSEN PROPHET AND HIS CHASTE**

**POSTERITY HUMAN SCIENCES FOUNT**

**AND TRIBUTARIES**



## ملخص البحث

كان الإمام الصادق عليه السلام في زمنه قطب الرchy الذي التف حوله الآلاف من الطلبة والعلماء بغض النظر عن أديانهم ولغاتهم وتوجهاتهم وكانت مدرسته أرقى مدرسة على مستوى العلوم والفكر إذ لها سمات خاصة تميزها من غيرها طوال العصور وبإمكانها أن تكون أنموذجا للجامعة الإسلامية المثالية التي يهدف كثير من العلماء إلى بنائها اليوم. وذلك أن هذه المدرسة سارت على النهج القويم الذي جاء به النبي الكريم صلى الله عليه وآله في توعية الناس وإرشادهم نحو السبل الصحيحة والعلم الذي كان يشع من أنوار الإمام الصادق عليه السلام في مدرسته يُنتفع به في المجالات الدنيوية والأخروية كافة ولعل الضرورة أملت على الإمام عليه السلام أن يطرح مشروعه العلمي التربوي.

يهدف البحث الحالي الى دراسة السمات والخصائص المتميزة لهذه المدرسة مستخدما المنهج الوصفي .

ومن أهم نتائج البحث أن هذه المدرسة امتازت باعتنائها بالتخصص العلمي، وفتح أبواب المناظرة والجدال على مصراعها، والاهتمام بالجانب التربوي فضلا عن الجانب العلمي.

## ABSTRACT

In his time Imam Al Sadiq was the cynosure thousands of disciples and scientists gravitate around regardless of their religion, languages and propensities. Whose school surged as the most elegant in the orbit of sciences and thought as it has distinguished features giving it prominence over the other throughout ages. It could be a nonpareil for the perfect Islamic university attracting many a scientist ,such as a school keeps pace with the traditions the beneficent prophet advocates in guiding people to the right paths and science emitting light from Imam Al-Sadiq school people make use of in the here and hereafter fields .For the necessity urges the imam to broach his educational and scientific project. The actual paper tackles the distinguished traits for such a school in terms of analytic-descriptive methodology.

... المقدمة ...

نظرا لأهمية القدوة في النظم التعليمية وضرورة استخدام القدوة فيها، فيجب على الجامعات الإسلامية اليوم التأسي بأنموذج عال. لم يغفل النص الديني عن موضوع القدوة وتحدث آيات القرآن الكريم والروايات الواردة عن أهل البيت عنه وعن أهميته ودوره ومن جملة ذلك أن الله تعالى قال: ﴿أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ فَبِهِدَاهُمُ اقْتَدِهْ﴾ [الأنعام ٦: ٩٠]؛ إذ أمر الله سبحانه وتعالى نبيه بالاقترداء بالأنبيا السابقين وحث الله سبحانه الأمة على الاقتداء بالنبي ﷺ، قال: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَن كَانَ يَرْجُوا اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا﴾ [الأحزاب ٣٣: ٢١]؛ قد ورد في تفسير الميزان: «والمعنى من حكم رسالة الرسول وإيمانكم به أن تتأسوا به في قوله وفعله وأنتم ترون ما يقاسيه في جنب الله وحضوره في القتال وجهاده في الله حق جهاده» (الطباطبائي، د.ت، ١٦: ٢٨٨).

هذا من جهة ومن جهة أخرى فمن الخطأ أن نتصور أن التراث شيء مضى وانقضى وأصبح جزءا من التاريخ، بل لا بد أن نعدده مظهرا العبقرية الأمة الإسلامية ولا سيما إذا كان هذا التراث يتعلق بالأئمة الأطهار (عليهم السلام)؛ وهذا هو الذي يبعث آمال الأمة ويلهم مشاعرهم. والانقطاع عنه يؤدي إلى هدم الأساس الذي تقوم عليه الحضارة الإسلامية وفي زماننا هذا إذا أردنا أن نستعيد أمجادنا وحضارتنا ما علينا إلا أن نتوجه إلى ما ترك هؤلاء الطيبون لنا بما يناسب حاجات مجتمعتنا الإسلامي؛ عن أن عدم الاهتمام بهذا التراث أو ضعف الاهتمام به يؤدي إلى أزمة فكرية في تربيتنا المعاصرة تتمثل في تجاهلنا لقيمته وأهميته في بناء شخصية الأمة وإعطائها

الهوية الثقافية المميزة. إذن العودة الصحيحة والسليمة إلى ينبوع لا تكون بالعودة إلى مظاهر المجد والزهو في حضارتنا فقط، بل إلى أسباب عظمتها فالتاريخ غني باستخلاص قوانين حركته (الراوي، ١٩٨٤م، ٢٩).

وصحيح أن هناك اليوم كثيرا من الجامعات المختلفة تُدرّس فيها الفروع المختلفة المتنوعة ولكنه مما يبدو ضروريا في هذه الأيام هو أسلمة الجامعة؛ لأن الجامعة إذا بنيت على أساس إسلامي ولوحظت فيها الأخلاق الإسلامية فستكون كل العلوم المختلفة في خدمة الإنسان ولن تخرج عن الإطار الأخلاقي الإسلامي. وعندما نتصفح صفحات التاريخ الإسلامي المشرقة نلاحظ أن مدرسة الإمام الصادق عليه السلام تستأهل أن تكون أنموذجا راقيا لجامعات اليوم؛ إذ كان يدرس أكثر من أربعة آلاف طالب في هذه المدرسة الكبيرة أو قل الجامعة الإسلامية.

ومن نماذج المدرسة الإسلامية طوال التاريخ، التي كان يرأسها إمام من أهل البيت عليه السلام هي مدرسة الإمام الصادق عليه السلام ولا يخامرنا شك في أن أهل البيت عليه السلام تربوا على المبادئ التي وضعها الرسول صلى الله عليه وآله وكانوا مكلفين بوصيته صلى الله عليه وآله للحفاظ على هذه المبادئ إذ هم الأجدر بتوفيق من الله تعالى (النوبختي، ١٩٦٩م، ٢٢)، ولم تتعد حياة الأئمة عليهم السلام عن الإسلام كونه منهجا متكاملا للحياة لذلك لا نجد فاصلا بين الدين وتعاليمه من جهة وطريقة حياتهم من جهة أخرى بل كانت وثيقة الصلة بها (الأديب، ١٩٨٨م، ٣٨)، وكانوا في نشأتهم وأخلاقهم يحاكون سيرة الرسول، وهم توارثوا أخلاقه من بعده. من هذا المنطلق فدراسة الخصائص التي امتازت بها مدرسة الإمام الصادق عليه السلام تساعدنا على معرفة هذه المدرسة واقتداء الجامعات بها في أيامنا هذه. وانسياقا مع هذا يهدف هذا البحث دراسة هذه المدرسة والسمات الخاصة بها. والمنهج الذي توخاه البحث هو الوصفي - التحليلي.

## نبذة عن عصر الإمام الصادق عليه السلام

عاش الإمام الصادق عليه السلام زمن التحولات الكبيرة فشهد زوال الحكم الأموي وقيام الحكم العباسي وشهد عصره تزلزل الحكم الأموي واشتداد شوكة العباسيين، وكان الطرفان في صراع مستمر حتى انتصر العباسيون عام ١٣٢ هجرية. والظروف السياسية أدت الى أن تمتاز تلك المدّة التي عاش فيها الإمام بالهدوء والحرية النسبية للإمام الصادق عليه السلام وشيعته، فكانت فرصة مناسبة جداً لتفعيل نشاطهم العلمي والثقافي. وذلك لأن الأمويين كانوا منشغلين بالمشاكل السياسية الكثيرة وكان العباسيون يدعون أنهم يدافعون عن أهل البيت وقاموا على الدولة الأموية بشعار «الرضا من آل محمد» ولم يضايقوا الإمام قبل أن يستلموا مقاليد الحكم. كان هذا المجتمع يزخر بأنواع مظاهر الفساد والانحراف عن البعد العقائدي والفكري وأصبحت هذه الأفكار خطراً على الإسلام وكيانه فقد بدأ الضلال يدب في النفوس ووجدت الأفكار الضالة طريقها إلى العقول وكان كل ذلك لتشويه الإسلام والنيل من كرامته، فهناك فرق مختلفة وبعض البؤر كانت تدعي الأصالة في الفكر الإسلامي كالخوارج والمرجئة والمعتزلة والزنادقة والغلاة وغيرها. واتسم هذا العصر الذي عاشه الإمام الصادق عليه السلام بظهور الحركات الفكرية ووفود الآراء الاعتقادية الغريبة إلى المجتمع الإسلامي وأهمها عنده هي حركة الغلاة الهدامة (السبحاني، ٤٥). فمع القرن الثاني للهجرة نبتت الفرق الكلامية وسادت النظرات الفلسفية وتزاحمت الأديان على بعث الميت منها: المانوية والمزدكية والزرادشتية والصابئة والدهرية... (الشهرستاني، ٢٠٠٨م، ٢: ٧٢). كان عصر الإمام الصادق عليه السلام العصر الذهبي الذي يستمد منه التاريخ أنواره. إن الإمام عليه السلام شرع بالرواية عن جدّه وأبائه عندما اندفع المسلمون إلى تدوين أحاديث النبي صلى الله عليه وآله بعد الغفلة التي استمرت إلى عام ١٤٣ هـ حيث اختلط آنذاك الحديث الصحيح بالضعيف وتسربت

إلى السنّة العديدة من الروايات الإسرائيلية التي وضعها أعداء الإسلام من الصليبيين والمجوس، فضلاً عن المختلقات والمجعولات على يد علماء السلطة ومرترقة البلاط الأموي ومن هنا فقد وجد الإمام أنّ أمر السنّة النبويّة قد بدأ يأخذ اتّجاهات خطيرة وانحرافات واضحة، فعمد الى التصدّي لهذه الظاهرة الخطيرة، وتفنيّد الآراء الدخيلة على الإسلام التي تسرّب الكثير منها نتيجة الاحتكاك الفكري والعقائدي بين المسلمين وغيرهم. وإنّ تلك المدة كوّنت تحدياً خطيراً لوجود السنّة النبويّة، وخطأً فاضحاً في كثير من المعتقدات، لذا كان الإمام عليه السلام كان بحقّ سفينة النجاة من هذا المعترك العسر (السبحاني، ٧٩).

ويمكن حصر الأسباب التي أوجبت حدوث الحركة العلمية العظيمة في عصر الإمام الصادق عليه السلام والنشاط الفكري والثقافي فيه في الأمور الآتية:

١. حرية الفكر والعقيدة في الإسلام، ولم يكن العباسيون بلا تأثير في هذه الحرية الفكرية قطعاً، غير أنّ هذه الحرية جذورا في تعاليم الإسلام بحيث لو كان العباسيون يريدون الوقوف أمامها لما كان بمقدورهم ذلك.
٢. كانت البيئة الإسلامية آنذاك بيئة دينية تماماً، وكانت الدوافع الدينية هي التي تحرك الناس، كما أنّ لتشجيع نبي الإسلام على طلب العلم، وحثّ القرآن على التعليم والتعلّم وتأكيد ذلك وعلى التفكير والتعلّل، الدور الأساسي في تنشيط وتفعيل هذه الحركة العلمية.
٣. كان للقوميات والأُمم التي دخلت الإسلام خلفية فكرية وعلمية، وكان لبعضها مثل العنصر الفارسي -الذي كان له خلفية حضارية أكثر ازدهاراً- والمصري والسوري حضارات عريقة في تلك المدة، فراحت هذه الأُمم بدافع فهم تعاليم الإسلام بشكل معمّق تبحث وتتفحص وتتبادل الآراء فيما بينها.

٤. التساهل الديني أو التعايش السلمي مع غير المسلمين خاصة التعايش مع أهل الكتاب فقد قبل المسلمون أهل الكتاب ولم يروا في ذلك مخالفة لعقيدتهم الدينية، وكان لأهل الكتاب في تلك المدة علماء وخبراء وكان المسلمون يواجهونهم مواجهة علمية، وكان هذا يؤدي إلى الجدل والبحث والمناظرة (السبحاني، ١٣٥ نقلا عن المطهري، ١٤٢-١٦٠).

ولم تتخذ الآراء الدينية اتجاهها فلسفيا إلا عند الفاطميين ذلك أن انتشار العلم في ذلك الحين أطلق روح البحث والاستقصاء وأصبحت المناقشات الفلسفية عامة في كل مجتمع من المجتمعات والجدير بالذكر أن زعامة تلك الحركة الفكرية إنما وجدت في تلك المدرسة التي ازدهرت في المدينة والتي أسسها حفيد علي بن أبي طالب المسمى بالإمام جعفر الملقب بالصادق عليه السلام ويعتبر أول من أسس المدارس الفلسفية الرئيسة في الإسلام ولم يكن يحضر محاضراته أولئك الذين أسسوا فيما بعد المذاهب الفقهية فحسب بل كان يحضرها الفلاسفة وطلاب الفلسفة من الأنحاء القصية وكان الإمام الحسن البصري مؤسس المدرسة الفلسفية في مدينة البصرة وواصل بن عطاء مؤسس مذهب المعتزلة من تلاميذه الذين نهلوا من معين علمه الفياض. (البعلبكي، ١٩٣).

### مدرسة الإمام الصادق عليه السلام؛ سماتها لدورها القيادي

في هذا القسم من البحث سنشير إلى السمات التي تمتاز بها مدرسة الإمام الصادق عليه السلام، تلك السمات التي تجعلها تترأس جامعات اليوم وتقتدي بها هذه الجامعات، وهذه السمات هي:

## ١) فتح أبواب الحوار والمناظرة

الحوار أصله يدل على معنى الرجوع إما إلى الشيء أو عن الشيء والمحاورة: الرجوع والمرادة في الكلام أو مراجعة المنطق في المخاطبة (ابن منظور، حور)، قال الراغب: الحور التردد إما بالذات وإما بالفكر (الراغب الأصفهاني، ٢٠٠١م، ١٤٢). هو في اللغة «حاوره محاورة وحواراً: جاوبه وجادله. وتحاوروا: تراجعوا الكلام بينهم وتجادلوا. الحوار: ولد الناقة ساعة تضعه» (إبراهيم وآخرون، د.ت، ٢٠٤: ١)، وقيل «المحور: الخشبة التي تدور فيها المحالة وهي البكرة العظيمة التي يستقى منها» (ابن فارس، ١٩٧٩م، ٢: ١١٧) «والأحور: كوكب، وهو المشتري» (الجوهري، ١٩٨٤م، ٢: ٦٤٠). والحوار اصطلاحاً هو المناقشة بين طرفين أو أطراف ويقصد بها تصحيح كلام وإظهار حجة وإثبات حق، وبعض العلماء عرفه على أنه محادثة بين شخصين أو فريقين حول موضوع محدد لكل منهما وجهة نظر خاصة به هدفها الوصول إلى الحقيقة أو أكبر قدر ممكن من تطابق وجهات النظر بعيداً عن الخصومة أو التعصب (السقار، ٨). وقيل هو «نوع من الحديث بين شخصين، يتم فيه تداول الكلام بينهما بطريقة ما، فلا يستأثر به أحدهما دون الآخر، ويغلب عليه الهدوء والبعد عن الخصومة والتعصب» (ديباس، ١٩٩٩م، ١١).

أسلوب الحوار من أبرز الأساليب الحكيمة والبليغة التي استعملها القرآن الكريم، في إقامة الأدلة على وحدانية الله تعالى وعلى صدق الرسل الكرام، من أجل الوصول إلى الحق عن اقتناع عقلي، وارتياح نفسي، يجعل صاحبه يعيش حياته وهو ثابت على ما آمن به ثباتاً لا ينازعه ريب ولا يخالطه شك. ولعل من الأدلة على ذلك: أنّ مادة (القول) وما اشتق منها التي تدلّ على التحاور والمراجعة بين الناس في أمور معينة قد تكررت في القرآن الكريم أكثر من ألف وسبعمائة مرة.



(عبد الباقي، ١٩٨١م، ص ٥٥٤) الغرض من الحوار هو البحث عن الحق ليتضح، فالحق مطلوب والتعاون على النظر فيه مفيد ومؤثر هكذا عادة السلف الصالح في تحاورهم، فقد تدعو الحاجة إلى البحث المشترك للتوصل إلى الحق (الغزالي، ٢٠٠٠م، ١: ٥٤).

وعندما ندقق في حياة الإمام الصادق عليه السلام ومنهجه في إدارة المدرسة الكبيرة التي كان يرأسها نلاحظ أنه عليه السلام عزز القيم والمبادئ الإنسانية التي هي القاسم المشترك بين جميع الحضارات والثقافات، كان يستخدم الحوار الذي يسهم بدرجة كبيرة في التقارب بين الشعوب والأمم، وفي إزالة الحواجز المتراكمة من سوء الفهم المتبادل ومن الأفكار المسبقة القائمة على أساس غير صحيح؛ لأن ذلك العصر كان عصر التقاء كثير من الحضارات.

ومن جهة أخرى فلا شك في وجود تباين واضح بين الناس، في عقولهم ومدركاتهم وقابليتهم للاختلاف، إلا أن الله وضع على الحق معالم بارزة، وجعل على الصراط المستقيم منارات هادية. فالغاية من الحوار هي إقامة الحججة، ودفع الشبهات وكل فاسد من الأقوال والآراء، وهو تعاون من المتناظرين على معرفة الحقيقة والتوصل إليها، ليكشف كل طرف ما خفي على صاحبه منها، والسير بطرق الاستدلال الصحيح للوصول إلى الحق (ابن حميد، ١٩٩٩م، ٢١٣).

يستلزم هذا الموضوع التزام الموضوعية والبعد عن التعصب، إذ يقود الحوار إلى طريق مستقيم لا عوج فيه، ويحول دون انسياق إلى الهوى. وقد أرشدنا القرآن الكريم إلى الأخذ بهذه القاعدة، إذ علم الرسول صلى الله عليه وآله والمسلمين أن يقولوا في حوارهم: ﴿وَإِنَّا أَوْ إِيَّاكُمْ لَعَلَىٰ هُدًىٰ أَوْ فِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ﴾ [سبأ: ٢٤] وفي هذا غاية التخلي عن التعصب لأمر سابق، وفيه كمال إعلان الرغبة بنشدان الحقيقة أتى

كانت. ناظر الإمام عليه السلام أصحاب الآراء من الجبرية والقدرية و... الذين تحدوا الكثير من العلماء بمجالسهم وهذا ما دفعه للتصدي لهم فكانت حواراته ومناقشاته التي عبرت بشكل حقيقي عن احترام الأفكار التي يحملها الآخر مهما كانت حيث تبدأ بالحوار البناء والإقناع البعيد عن التهكم والسخرية والانتقاص ولعل هذا ما يفسر لنا التغيير الذي تحدثه مناظراتهم تلك في أنها تحاور الفكر بالفكر (ابن الصباغ، ٢: ٨٨٥).

إذا راجعنا إلى المصادر التي ثبتت حوارات الإمام الصادق عليه السلام ومناظراته المختلفة لنكشف أن أطراف الحوار مع الإمام عليه السلام تنوع إلى أنواع المعتقدات بدءاً من الإنكار لوجود الله وانتهاء بالسلوكيات المنحرفة وأصحاب الفهم الخاطيء لمسيرة الشريعة وهي جميعها تكشف لنا عمق النشاط الفكري والعقائدي الذي مارسه الإمام الصادق عليه السلام وإن الإمام عليه السلام لم يكن بمنأى عن الحياة الفكرية في عصره بل كان مطلعاً إطلاعا تاما وشاملا على تلك الحركات ومتفاعلا تفاعلا إيجابيا مع هموم الأمة والتحديات التي كانت تواجهها.

والحوار الطيب هو الذي يوضح كلام الله تعالى والسنة النبوية الشريفة ويعرف المسلمين وغيرهم الفرق بين الكلام الرباني المعجز والكلام البشري ويعرف الناس وسطية الدين كذلك يسد باب المغالطات في الدين الإسلامي وخاصة ظاهرة الإفراط في الدين والتفريط فيه كذلك يعرف الآخر الأسس الإسلامية في النهي عن العنف وقتل النفس بغير نفس ونهيه عن الفساد في الأرض (حمدي زقزوق، ٢٠٠٤م، ٥: ٢٠٥). فكان الإمام عليه السلام يهتم بالحوار الطيب في مدرسته الإسلامية.

لم يكن عليه السلام يهتم بموضوع الحوار فقط، بل كان يطلب منهم أن يحدثوه بما جرى لهم من حوار مع المخالفين فقد سأل هشام أن يحدثه بما جرى له مع عمرو بن

عبيد، وإبداؤه رضاه عنهم فقد ورد في آخر الحديث: فضحك أبو عبد الله سلام الله عليه وقال: يا هشام من علمك هذا؟ قال: قلت: شيء أخذته منك وألفته (الطوسي، د.ت، ٢: ٥٠٠).

ولم يهتم عليه السلام بالحوار مع التيارات الملحدة فقط، بل كان يناظر ويحاور أصحاب المذاهب المختلفة فواجه تيار القياس والرأي والجبرية الذي تزعمه أبو حنيفة بشدة ونذكر منه على سبيل المثال لا الحصر هذه المحاورة إذ دخل أبو حنيفة فجرى حوار مطول بينهما، منه: قال الإمام: يا أبا حنيفة إذا ورد عليك شيء ليس في كتاب الله ولم تأت به الآثار والسنة كيف تصنع؟ فقال: أصلحك الله أقيس وأعمل فيه برأيي. قال عليه السلام: يا أبا حنيفة إن أول من قاس إبليس الملعون قاس على ربه تبارك وتعالى فقال: أنا خير منه خلقتني من نار وخلقته من طين. فسكت أبو حنيفة. فقال عليه السلام: يا أبا حنيفة أيما أرجس البول أو الجنابة؟ فقال: البول. فقال عليه السلام: الناس يغتسلون من الجنابة ولا يغتسلون من البول. فسكت... إلى آخر الرواية (المجلسي، ٥١٤٠٣، ٢: ٢٩٣-٢٩٦). وليراجع من يريد مزيداً من الاطلاع على مناظرات الإمام الصادق عليه السلام إلى كتاب الكافي للكليني وتهذيب الأحكام للطوسي، والاحتجاج للطبرسي.

## ٢) الاهتمام بالتربية بجانب الاهتمام بالعلم

التربية هي عملية يتم بها إكساب الأفراد مجموعة من القيم فالتربية بجوهرها عملية قيمة إذ إن مهمتها ليس التعليم فحسب وإنما تعني الإعداد والتنمية والتوجيه وغرس القيم وتكوين الاتجاهات (التميمي، ٢٠٠٥م، ١٣) والتربية في المنظور الإسلامي هي منظومة قيمة من حيث المضمون والجوهر إذ إن هدفها الشامل يصب في تنمية الفرد والمجتمع نحو الأفضل من طريق الاكتمال والنضج والتهديب والتثقيف المستمر والمتواصل (الخولي، ١٩٨٨م، ٢٣).

وإنسان اليوم يعيش في عالم متعدد الوسائط تهيمن فيه وسائل الإعلام على الفضاء الثقافي والاجتماعي العربي؛ عالم يتميز بتعدد القنوات التلفزيونية فضلاً عن استعمال الحاسوب وانتشار استعمال شبكة الإنترنت و... ولا بد من تهيؤ التلميذ أو الطالب ليتعامل مع هذه البيئة الجديدة. وعلى المدرسة والجامعة في العالم الإسلامي أن تجهز الطالب وتحضره بكفاءة واستقلالية ووعي نقدي وبمسؤولية في المجتمع تمثل فيه وسائل الإعلام وتكنولوجياها مكانة مرموقة وتتمتع بسلطة قوية في تشكيل العالم الثقافي لهم (بوخنوفة، ٢٠٠٥م، ٧٧). ومما امتازت به مدرسة الإمام الصادق عليه السلام الاهتمام بالجانب التربوي بجانب البعد العلمي، إذ لم يكن هدف هذه المدرسة الجانب العلمي فقط، بل كان ينشد بناء الفرد الصالح ومن ثم المجتمع الصالح. وذلك واضح في توصيات الإمام الصادق عليه السلام إلى الطلبة وفي أقواله الكريمة.

قال سفيان الثوري: «لقيت الصادق بن الصادق جعفر بن محمد عليهما السلام فقلت: يا بن رسول الله أوصني، فقال عليه السلام: يا سفيان أدبني والذي بثلاث ونهاني عن ثلاث فأما اللواتي أدبني بهن فإنه قال لي: يا بني من يصحب السوء لا يسلم ومن لا يملك لسانه يندم ومن يدخل مداخل السوء يتهم. قلت: يا بن رسول الله فما الثلاث اللواتي نهاك عنهن. قال عليه السلام: نهاني أن أصاحب حاسد نعم وشامتا بمصيبة أو حامل نميمة» (الكليني، ١٣٨٨هـ، ٢: ٥٤٦). وأوصى الإمام الصادق عليه السلام المفضل بن عمر وأمره أن يبلغها شيعته هذه الوصية: ((أوصيك بست خصال تبلغهن شيعتي أداء الأمانة إلى من ائتمنك وأن ترضى لأخيك ما ترضاه لنفسك واعلم أن للأمور أواخر فاحذر العواقب وأن للأمور بغتات فكن على حذر وإياك ومرتقي جبل سهل إذا كان المنحدر وعرّاً ولا تعدن أخاك وعداً ليس في يدك وفاؤه)) (المصدر نفسه، ٢: ٦٣٦).

يعد القرآن أعظم منهج تربوي عرفه البشر، وقد طبقته أمة كانت تعاني الفاقة والضعف والجهل والتأخر فأصبحت أرقى الأمم أعلمها وأقواها (عمر، ١٩٩٥م، ٧). كيف لا يكون ذلك وقد نزل القرآن لهداية الإنسان وتعليمه وتنظيم حياته فهو كتاب جاء أساسا للإنسان ويهدف إلى إصلاحه حيث اشتمل على وصف أحوال النفس الإنسانية وأسباب انحرافها ومرضها وطرق تربيتها وتهذيبها وعلاجها وكثير من الحقائق عن الإنسان وحياته النفسية (نجاتي، ١٩٨٠م، ٣٩٣).

وذلك لأن منهج هذه المدرسة هو منهج القرآن الكريم الذي يحمل كل عناصر النمو والتجدد والكفيلة بأن تجعله صالحا للتطبيق في كل مجتمع وإن اختلفت مقوماته قليلا أو كثيرا وسيظل هذا المنهج على اختلاف الأزمان والأجيال الدواء لكل داء والحل لكل مشكلة والعصمة من كل ضلال وذلك بنص حديث إمام الهدى المصطفى ﷺ: ((إني قد تركت فيكم شيئين لن تضلوا بعدهما: كتاب الله وستي)) (يوسف، ٢٠٠٢م، ٢).

كيف لا يهتم الإمام ﷺ بالجانب التربوي وهو إمام دين تميز بتأسيس مفهوم التزكية الذي يعتبر وظيفة من وظائف الأنبياء، قال عز وجل: ﴿لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْ أَنْفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾ [آل عمران ٣: ١٦٤]؛ فيعتبر هذا المصطلح منظومة تربوية متكاملة في الفكر الإسلامي تدور حول الإنسان بتربية نفسه والارتقاء بها في مدارج السالكين. وذلك لأن التربية من أهم الوسائل التي تساعد في إصلاح المجتمع وتحقيق أهدافه في التقدم والتطور ولذلك آمن بها الكثير من المفكرين والمصلحين اليوم فجعلوها إحدى وسائلهم المهمة التي تساعدهم على تحقيق أهدافهم ونشر مبادئهم.

### ٣) حرية الحضور لكل فرد محب للعلم فيها

لا يهتم في مدرسة الإمام الصادق عليه السلام أن يكون الطلبة من جنسيات مختلفة أو بألوان متعددة أو يتحدثوا بلغات متباينة؛ لأن هذه المدرسة تهتم بالتربية والتعليم وكل من يشاقق إلى تهذيب النفس أو تحصيل العلوم فله مكان ومنزلة في هذه المدرسة؛ فلذا نلاحظ أن في هذه المدرسة طلبة من أنحاء البلدان الإسلامية قريبا وبعيها شاركو فيها، وأخذوا العلوم المختلفة الدينية وغيرها، العقلية منها والنقلية. وبها كتبه الأستاذ أسد حيدر أنه قال: كان يؤم مدرسته طلاب العلم ورواة الحديث من الأقطار النائية، لرفع الرقابة وعدم الحذر فأرسلت الكوفة، والبصرة، وواسط، والحجاز إلى جعفر بن محمد أفلاذ أكبادها، ومن كل قبيلة من بني أسد، ومخارق، وطيء، وسليم، وغطفان، وغفار، والأزد، وخزاعة، وخثعم، ومخزوم، وبني ضبة، ومن قريش، ولا سيما بني الحارث بن عبد المطلب، وبني الحسن بن الحسن بن علي (حيدر، ١: ٣٨). ومرد هذا أن الأئمة هم صورة الإسلام المشرقة في صفحات تاريخ الحضارة الإسلامية فكان لهم دور بارز في إعطاء الحضارة الإسلامية سمة الإنسانية والعالمية وكانوا هم متبعي المنهج القرآني الذي يدعو المسلمين إلى نشر الدعوة الإسلامية وإقامة المحبة والدعوة بالحكمة والانفتاح والتفاعل مع الآخر بغض النظر عن العقيدة والجنس واللون واللغة ويبين أنه لا بد أن يكون أساس الدعوة الحكمة والموعظة الحسنة والمجادلة بالتي هي أحسن؛ قال تعالى: ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِهِمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾ [النحل ١٦: ١٢٥]؛ ﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِنْ بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى لَا انْفِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ [البقرة ٢: ٢٥٦].

ولا شك أن الناس «يتباينون في كل شيء يتباينون في ذكائهم وعلمهم كما يتباينون في أمزجتهم ومشاعرهم ثم إنهم يختلفون في أفكارهم وتصوراتهم كما يختلفون في ميولهم واتجاهاتهم. وكل هذا مما يفرض تغير المدخل الأكثر مناسبة إلى نفوسهم والأسلوب الأكثر ملاءمة إلى عقولهم» (كيف ندعو إلى الإسلام، ٢٩)؛ يقول سيد قطب: «المجتمع الإسلامي مجتمع عالمي بمعنى أنه مجتمع غير عنصري ولا قومي ولا قائم على الحدود الجغرافية فهو مجتمع مفتوح لجميع بني الإنسان دون النظر إلى جنس أو لون أو لغة بل دون نظر إلى دين أو عقيدة» (نحو مجتمع إسلامي، ٩٢). وكان الأئمة عليهم السلام يجسدون ما أمر به المنهج القرآني من أجل إرساء مبادئ التعايش السلمي فكانوا أنموذجا جمع بين النظرية والتطبيق، وانسياقا من هذا أرسوا التعايش السلمي بين المسلمين بعد أن كانوا يقرون أن الاختلاف بينهم أمر طبيعي. وحتى تلاحظ أن الكثير من طلبة الإمام عليه السلام الذين لهم دور كبير في نشر الصيت العلمي للإمام عليه السلام هم من الموالي منهم: هشام بن الحكم مولى بني شيبان، علي بن يقطين، جابر بن حيان؛ إذ بدأ هؤلاء الموالي نشاطهم العلمي بمساعدة الإمام عليه السلام وإرشاداته القيمة.

#### ٤) الاعتناء بالتخصص العلمي

مع أن هذه المدرسة ضمت في أحضانها كثيرا من الطلبة المشتاقين إلى العلوم المختلفة، فتنوع العلوم هو من خصائص مدرسة الإمام الصادق عليه السلام المهمة امتازت بالتخصص العلمي وكل طالب كان يدرس في فرع خاص يجبه ويبدل جهده لتعلم أصوله. وإليك بعض أسماء هؤلاء الطلبة الذين برزوا في العلوم المختلفة وأصبحوا علماء كبارا:

١. الفلسفة: هشام بن الحكم، هشام بن سالم.

٢. الفقه: زرارة بن أعين، ومحمد بن مسلم، وأبان بن تغلب، وأبو حنيفة، ومالك، وسفيان بن عيينة.
٣. الحكمة: المفضل بن عمر.
٤. التاريخ: أبان بن عثمان الأحمر البجلي.
٥. الكيمياء: جابر بن حيان الكوفي.

والاهتمام بهذا الجانب مهم جدا وخاصة بعد أن كثرت العلوم وازدادت فروعها مختلفة، وفي زمن الإمام الصادق عليه السلام نلاحظ أن المسلمين أقبلوا على التفاعل الحضاري بسرعة يمتصون من حضارات الأمم السابقة كالفرس واليونان، وما كان لدى مختلف الأمم التي التقت مع المسلمين لقاء مودة أو خصام. وقاموا كذلك بتحرير هذه العلوم وتنقيتها من الشوائب وتنميتها وصدقها وإصلاح فاسدها، مسترشدين بالمنهج العام الذي رسمه للمسلمين مصدرا للتشريع الإسلامي العظيما؛ القرآن الكريم والسنة النبوية، كل ذلك فيما لم يكن من خصائص الشريعة بيانه وتحديد أصوله وفروعه كأصول الاعتقاد وأحكام العبادات والمعاملات ونظم الحياة الفردية والاجتماعية (الميداني، ١٢٥)، فلم يكن المسلمون مجرد نقله، وإنما حللوا وأضافوا وابتكروا لأنهم كانوا ينظرون بعين إلى الثقافة اليونانية أو الفارسية، وبالعين الأخرى إلى التعاليم الإسلامية.

لم تقتصر مدرسة الإمام الصادق عليه السلام على الطلبة الموالين فقط بل كانت مفتوحة لجميع طلاب العلم والمعرفة من الجنسيات واللغات والألوان المختلفة؛ لأن الإمام عليه السلام كان إمام الأمة بأسرها. ولم تقتصر هذه المدرسة على علوم محددة بل شملت العلوم المختلفة أو قل جميعها ومنها: علم الفقه والحديث والتفسير والكلام والعلوم الطبية والفلكية والطبيعية و...



كانت دار الإمام الصادق عليه السلام كجامعة كبيرة تموج بالحكماء وأهل العلم يجب على أسئلتهم ويحل مشاكلهم دون التفات إلى نحلهم ومذاهبهم أو فرقهم ومقاصدهم يلقي على طلابه مختلف العلوم والمعارف وكان ينهل من فيض علمه طلبة العلم من كل الأقاليم فانتشر صيته في جميع البلدان وروى عنه الكثير منهم: يحيى بن سعيد، وابن جريج، ومالك، وأبو حنيفة، وأبان بن تغلب، وسفيان الثوري سفيان بن عيينة... (أبو نعيم الأصبهاني، ١٩٣٣، ٣: ١٩٥). وكان كل واحد من هؤلاء الطلاب شخصية علمية كبيرة متألفة، وقد قدموا خدمات كبيرة، وكان لبعض منهم مؤلفات علمية وتلامذة كثيرون، فمثلاً كان لهشام بن الحكم واحد وثلاثون كتاباً (الفتال النيسابوري، ١٣٧٥ هـ، ٢٢٩)، وألف جابر بن حيان أكثر من مائتي كتاب (ابن النديم، ١٩٧٨ م، ٥١٢).

وإذا دققنا حياة الإمام الصادق عليه السلام العلمية لاحظنا أن للإمام عليه السلام دورا كبيرا في العلوم العقلية كالطب والصيدلة وعلم الكيمياء وعلم الفيزياء وعلم الهيئة والنجوم وغيرها. فمثلا لم يكتشف حقيقة علم الإمام الصادق عليه السلام الغزير وأقواله الكريمة وكلماته الحكيمة الطبية في الطب أطباء عصره كما اكتشفت بعد عدة قرون؛ وكان خوض الأئمة عليهم السلام في المسائل الطبية كخوضهم في سائر العلوم؛ وكأنه يمثل نوعا من الكرامة والإعجاز. فصل الإمام الصادق عليه السلام الحديث عن الهيكل العظمي والأعصاب والجوارح في جسم الإنسان وشرحها شرحا دقيقا مفصلا.

روى سالم الضرير: «إن نصرانيا سألت الإمام جعفر الصادق عليه السلام تفصيل الجسم فذكر الإمام عليه السلام: إن الله تعالى خلق الإنسان من اثني عشر أصلا وعلى مائتي وستة وأربعين عظما وعلى ثلاث مائة وستين عرقا فالعروق هي التي تسقي الجسد كله والعظام تمسكها والشحم يمسك العظم والعصب يمسك اللحم وجعل

في يديه اثنين وثمانين عظاما في كل يد واحد وأربعون عظاما منها في كفه خمسة وثلاثون عظاما وفي ساعده اثنان وفي عضده واحد وفي كتفه ثلاثة وفي الأخرى كذلك وفي رجله ثلاثة وأربعون عظاما منها في قدمه خمسة وثلاثون عظاما وفي ساقه اثنان وفي ركبته ثلاثة وفي فخذه واحد وفي وركه اثنان وكذلك في الأخرى وفي صلبه ثمان عشرة فقررة وفي كل واحدة من جنبه تسعة أضلاع وفي عنقه ثمانية وفي رأسه ستة وثلاثون عظاما وفي فيه ثمانية وعشرون» (النوري، ١٩٨٧م، ١٦: ٤٤٥).

إن هذا التفصيل للجسم البشري والهيكلي العظمي بهذه الدقة لا يأتي إلا من أتاحت له فرصة دراسة الطب والتشريح وفضلا أن الإمام أفاد غيره بهذا العلم وتخرج من مدرسته هذه عدد من أصحابه (ابن شهر آشوب، ١٩٥٦م، ٣: ٣٧٩). أو أشار عليه السلام إلى كثير من الأمراض ووصف لها الدواء منها: السعال والسل والزكام ووجع المثانة والحصى وأوجاع المفاصل وسلس البول والإسهال والجذري وعرق النسا والجروح والقروح والرمد والبرص والجذام والسموم وأوجاع الظهر والبهق وعلل الفم والأسنان والحمى والصداع .. (القراغولي، ١٩٦٣م، ١٤٨). وهنا سنشير إلى دور الإمام الصادق عليه السلام الريادي في أحد العلوم المهمة، ألا وهو علم الكيمياء.

وإن نجد رأيا آخر قائلا بأنه من المشكوك أن «جعفر الصادق لجأ شخصيا إلى النظر في المعارف الكيمائية (السحرية) والمعارف الفلكية والتنبؤية التي نسبت إليه ولكن لا شيء يناقض أنه شجع هذه المعارف عند تلاميذه مضيفا عليها دلالات إسلامية وأنه رسم خط تطورها الذي قاد مباشرة إلى الباطنية الشيعية بمختلف أشكالها وبهذا المعنى يمكن اعتبار الإمام السادس للشيعية الإثني عشرية أب التراث العلمي العربي» (فهد، د.ت، ٨٥).

وردّ أحمد عبد الرزاق أحمد على مَنْ نفى أن يكون للإمام الصادق عليه السلام دور في علم الكيمياء، فقال: «حاول بعض المحدثين نفى صلته بعلم الكيمياء على أساس أنه قصد من اشتغاله بها فيه تطهير الروح فقط، وفاتهم أيضا أن لفظة الكيمياء كانت تطلق قديما على فرعين مختلفين بعض الشيء من فروع المعرفة يختص الأول بالتفسير المجازي والصوفي للتغيرات الكيميائية يؤدي لتطور الإنسان الروحي الذي يدخل ضمن تعاليم علم الكلام في حين استهدف الفرع الثاني من الكيمياء السعي إلى معرفة تكوين المادة حيث كانوا يشتغلون به ويؤمنون بإمكان تحويل المعادن الخسيسة أو الناقصة إلى ذهب وفضة تلك النظرية التي باءت بالفشل لأنها لا تستند إلى أي أساس علمي ومع ذلك أخذها أغلب علماء المسلمين» (١٩٩١م، ٢٨٢).

ولكن نسبة الريادة إلى الإمام عليه السلام تعود إلى موضوعين: الأول: ما أكدته المصادر، والثاني: أثر الإمام في عدد من العلماء. أما الأول فذكر ابن النديم أن للإمام عليه السلام كتاب الهليلجة (وهو ما يتداوى به) (المجلسي، ١٤٠٣هـ، ٥٩: ٢٣٧)، وقال ابن خلكان: «له كلام في صنعة الكيمياء والزجر والفأل وكان تلميذه أبو موسى جابر بن حيان الصوفي الطرطوسي قد ألف كتابا يشتمل على ألف ورقة تتضمن رسائل جعفر الصادق وهي خمسمائة رسالة» (ابن خلكان، ١: ٣٣٧). وذكر الصفدي هذا أيضا (٢٠٠٠م، ١١: ٢٧).

وورد في كتاب البيان لجابر بن حيان من منشورات هوليارد: أنه لما كان البيان أجل ما يحتاج إلى تقديمه في علوم مولانا عليه السلام - أي جعفر - وكان طريقه أحد الطرق التي يجب أن يدرج المتعلم عليها ويتغذى بها وجب أن نذكره في هذا الكتاب ليعرفه الراغب في هذه العلوم الشريفة بحقه وصدقه فيعظم انتفاعه به» (الهاشمي، ١٩٨٦م، ١١٢). والإمام عليه السلام على حد قول جابر كان يطلب من جابر أن يسهل

الموضوعات؛ وقد ورد في كتاب الرحمة لجابر بن حيان إذ قال: «.. قال لي سيدي: يا جابر! فقلت: لبيك يا سيدي، فقال: هذه الكتب التي صنفتها جميعها وذكرت فيها الصنعة وفصلتها فصولا وذكرت فيها من المذاهب وآراء الناس وذكرت الأبواب وخصصت كل كتاب... وبعيد أن يخلص منها شيء إلا الواصل والواصل غير محتاج إلى كتبك ثم وضعت كتبا كثيرة في المعادن والعقاير فتحير الطلاب وضيعوا الأموال وكل ذلك من قبلك.. والآن يا جابر استغفر الله وأرشدهم إلى عمل قريب سهل تكفر به ما تقدم لك وأوضح» (المصدر نفسه، ١١١).

ومما لا يفوتنا ذكره أن جابر في كثير من كتبه أقر بتعلمه من الإمام الصادق عليه السلام فإليك بعض النماذج من هذه الإقرارات: قال في كتابه الإكسير الأعظم: «لقد تحملت من هذا ألما عظيما بذكري له إلى أن من الله تعالى علي بجعفر بن محمد صلوات الله عليه، فلم يزل يسهل علي ذلك ويكشف لي الأمر». (ابن حيان، د.ت، ٤٠) وقال أيضا: «وحق سيدي لو لا أن هذه الكتب باسم سيدي لما وصلت إلى حرف من ذلك آخر الأبد لا أنت ولا غيرك إلا في كل برهه عظيمة من الزمن» (الهاشمي، ١٩٨٦م، ١١٦). وكذلك ذكر جابر في كتابه الميزان: «وهذا في الميزان عجيب أن لا يدخل أحد العلوم عليها لا التدبير ولا غيره وهذا الذي نقول: إنه أول عظيم النفع في خواص القدم والتوحيد لله تعالى علوا كبيرا ونقض عظيم على الثنوية كذا أخبرني سيدي وأمرني أن أقول وأصنف» (المصدر نفسه، ١١٧).

#### ٥) حرية الرأي والتعبير

تمتاز مدرسة الإمام الصادق عليه السلام بحرية الرأي والتعبير التي دعا إليها الرسول الكريم ﷺ وترد هذه الحرية ضمن سياق حرية التعبير عن الأفكار والآراء من طريق الكتابة أو الكلام وفقا لقوانين تحافظ على سلامة الدين الإسلامي الذي تميز



المُتَاعِ؟)) فَحَدَّثَهُ كَيْفَ صَنَعُوا وَكَيْفَ تَحَالَفُوا، فَقَالَ عَلَيْهِ السَّلَامُ: ((سُبْحَانَ اللَّهِ تَحْلِفُونَ عَلَى قَوْمٍ مُسْلِمِينَ أَلَّا تَبِيعُوهُمْ إِلَّا بِرَبْحِ الدِّينَارِ دِينَارًا؟!)) ثُمَّ أَخَذَ الْكَيْسِينَ، فَقَالَ: ((هَذَا رَأْسٌ مَالِي وَلَا حَاجَةَ لَنَا فِي هَذَا الرَّبْحِ))، ثُمَّ قَالَ: ((يَا مُصَادِفَ مَجَالِدَةِ السُّيُوفِ أَهْوَنَ مِنْ طَلَبِ الْحَلَالِ)) (الكليني، ١٣٨٨هـ، ٥: ١٦٦).

وبجانب حرية الفكر والرأي في مدرسة الإمام الصادق عليه السلام نلاحظ أن هناك حرية الاجتماع والتداول؛ إذ اعترف الإسلام بهذا الحق للمسلمين جميعاً إذ كان من عادة المسلمين أن يجتمعوا في المسجد لأداء الصلاة والتداول في أمورهم العامة وهذه كانت مكفولة في الإسلام بشرط عدم استخدامها من أجل معارضة وتحدي السلطة (الملاح، ٢٠٠٢م، ٢٤٥). والإمام عليه السلام كان يعقد المجالس الفكرية والعلمية في المسجد أو في بيته يعلمهم ما يمكنهم من مواجهة التحديات الفكرية والعقائدية بأسلوب الحجة والإقناع. وكان الإمام عليه السلام يحضر المجالس العامة التي يحضرها الناس بمختلف مستوياتهم فكان يشجع أصحابه على المناظرات أيضاً.

## النتيجة

حصل من التطواف الذي قمنا به في مدرسة الإمام الصادق عليه السلام التي تخرّج منها العديد من العلماء الأفاضل والفضلاء لاستخراج نماذج مثالية لتكون قدوة للجامعات الإسلامية في يومنا هذا، حصل لنا عدة نتائج منها:

١. يجب الاهتمام بالتربية بجانب البعد التعليمي؛ لأن التربية هي أساس بناء مجتمع رصين، ومن طريقها تتكون شخصية الأفراد وتجعلهم ينعمون بحياة سعيدة خالية من كل الاضطرابات النفسية والجسدية.

٢. ومن جراء التربية التي اهتم بها الإمام الصادق عليه السلام فككت القيود ليتجه العقل نحو الإبداع والحضارة الحديثة وهو بإزالة العوائق الاجتماعية والتاريخية التي تكبل هذا العقل، ولا بد من تحقق توازن بين مختلف عناصر الثقافة.
٣. أعطى الإمام الصادق عليه السلام في مدرسته المتميزة نماذج كثيرة للفكر الحر الواعي ليسير أصحابه على خطاه، ومن أهم النماذج هذا الموضوع هو كيفية تعامله مع من أساء إليه.
٤. إن الإمام الصادق عليه السلام قد مد إلينا جبلا على مدى القرون المديدة وعلينا أن نمت إليه بصلة لنفيد منه في حاضرنا ونحيا بعلمه حياة طيبة.
٥. كانت أخلاق الإمام الصادق عليه السلام وكيفية تعامله مع الطلبة توجيهها لسلوكهم نحو هدف معين وهو الحؤول دون وقوعهم في الضلال والانحراف العقائدي.

### التوصيات والمقترحات

في ضوء المباحث وما تم من تحديد النتائج فيمكن وضع التوصيات والمقترحات الآتية:

١. الاهتمام بوضع خطط مختلفة لتنمية روح التعاون والتفاعل وتطورها في الجامعات وبين الجامعات المختلفة أو وضع أنظمة حوافز مادية ومعنوية لرفع الروح المعنوية لدى الطلبة والكوادر في الجامعات؛ لاستثمار الطاقات حسب الخطط المدروسة والعقلانية لسلوك أخلاقي.
٢. دراسة الخطط والبرامج بدقة بحيث لا تؤدي إلى كون التعليم عشوائيا وارتجاليا للحيلولة دون هدر الطاقات البشرية.

٣. الاستفادة من المناهج التربوية التي ذكرها القرآن الكريم وطبقها الأئمة الطاهرون عليه السلام والإمام الصادق عليه السلام في مدرسته المتميزة بشكل مستدام والتأكيد على استمراريته بالملاءمة بين القيم والأخلاق وباستيعاب توجهات الأجيال.
٤. التعريف بالشخصيات الإسلامية الشهيرة وخاصة الإمام الصادق عليه السلام بوصفه رئيساً للمدرسة الصادقية، إذ إن للتعليم عن طريق التقليد أهمية كبيرة ويبدو أن السلوك يتدعم أو يتغير تبعاً لنمط التعزيز المستخدم، فضلاً عن أن العلم الحديث اهتم بنظرية القدوة؛ إذ أعطاهما اهتماماً بالغاً ودوراً كبيراً في عملية التربية والنمو عند الإنسان فكانت نظريات العلماء المستشرقين وغيرهم في هذا المجال وقد سموا هذه النظرية بنظرية التعليم الاجتماعي.
٥. تشجيع البحوث والدراسات النظرية والعملية المتعلقة بمدرسة الإمام الصادق عليه السلام وتسلط الضوء على دورها في تحقيق النشاط العلمي والفكري والثقافي وكيفية تحقيق ذلك بغية الخروج بنتائج وتوصيات علمية وعملية يمكن تطبيقها وتنفيذها مستقبلاً.
٦. فكر الإمام الصادق عليه السلام التربوي غني وغزير بالعلم والمعرفة ولا شك أن المتمعن والدارس لهذا الفكر يستخلص العبر والدروس لتتير الطريق لحل المشكلات الحاضرة في ضوء فهم الماضي.
٧. دراسة كل خصيصة من خصائص هذه المدرسة فضلاً عن الشخصيات التي درست فيها وظهرت عبقرتهم لإيجاد علاقة إيجابية بناءة بين التراث والمستقبل؛ إذ إن الرؤية الواعية للتراث تزيد المجتمع وضوحاً بشأن المستقبل.



## المصادر والمراجع

١٠. أبو نعيم الأصبهاني، أحمد بن عبد الله. (١٩٣٣م). حلية الأولياء وطبقات الأصفياء. القاهرة: مطبعة السعادة.
١١. أحمد عبد الرزاق، أحمد. (١٩٩١م). الحضارة الإسلامية في العصور الوسطى. القاهرة: دار الفكر العربي.
١٢. الأديب، عادل. (١٩٨٨م). دور أئمة أهل البيت عليهم السلام في الحياة السياسية. بيروت: دار التعارف.
١٣. التميمي، عواد جاسم ٢٠٠٥م. توظيف مصفوفة القيم في المنهج الدراسي. بغداد: الشركة العامة لإنتاج المستلزمات التربوية.
١٤. الجوهري. إسماعيل بن حماد. (١٩٨٤م). الصحاح «تاج اللغة و صحاح العربية». ط٣. بيروت: دار العلم للملايين.
١٥. الخولي، سناء ١٩٨٨م. التغير الاجتماعي والتحديث. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
١٦. الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن أحمد (٢٠٠١م). المفردات في غريب القرآن. بيروت: دار المعرفة.
١٧. السراوي، عبد الستار عز الدين. (١٩٨٤م). فلسفة العقل. بغداد: دار الحرية للطباعة.
١٨. السقار، منقذ بن محمود. الحوار مع أتباع الأديان مشروعيته وآدابه. د.م. د. ن.
- القرآن الكريم.
١. إبراهيم مصطفى (د.ت). المعجم الوسيط. بيروت. دار إحياء التراث.
٢. ابن الصباغ، علي بن محمد ١٤٢٢هـ. الفصول المهمة في معرفة الأئمة. تحقيق سامي الغريبي. د.م: دار الحديث للطباعة والنشر.
٣. ابن النديم، محمد بن إسحاق ١٩٧٨م. الفهرست. بروت: دار المعرفة.
٤. ابن حميد. صالح بن عبد الله (١٩٩٩م). معالم في منهج الدعوة. جدّة: دار الأندلس الخضراء.
٥. ابن حيان، جابر. (د.ت). تدير الإكسير الأعظم. دمشق: د. ن.
٦. ابن خلكان، أبو العباس أحمد بن محمد ١٩٩٤م وفيات الأعيان. تحقيق: إحسان عباس. بيروت: دار الفكر.
٧. ابن شهر آشوب، محمد بن علي (١٩٥٦م). مناقب آل أبي طالب عليهم السلام. تحقيق لجنة أساتذة النجف الأشرف. النجف: المطبعة الحيدرية.
٨. ابن فارس. أبو الحسين أحمد بن زكريا. ١٩٧٩م، معجم مقاييس اللغة. بيروت: دار الفكر.
٩. ابن منظور، أبو الفضل جلال الدين محمد بن مكرم. (د.ت). لسان العرب. بيروت: دار صادر.

١٩. الشهرستاني، أبو الفتح محمد بن عبد الكريم ٢٠٠٨م الملل والنحل. تح: محمد عبدالقادر الفاضلي. صيدا: المكتبة العصرية.
٢٠. الصفدي، صلاح الدين خليل بن أبيك (٢٠٠٠م) الوافي بالوفيات. تحقيق أحمد الإرنأؤوط و تركي مصطفى. بيروت: دار إحياء التراث.
٢١. الطباطبائي، محمد حسين (د. ت) الميزان في تفسير القرآن. قم: منشورات جماعة المدرسين في الحوزة العلمية.
٢٢. الطوسي، أبو جعفر محمد بن الحسن. (د.ت). اختيار معرفة الرجال. تحقيق: السيد مهدي الرجالي. قم: مؤسسة آل البيت عَلَيْهِ السَّلَامُ لإحياء التراث.
٢٣. النيسابوري، محمد بن الحسن ١٣٧٥هـ روضة الواعظين. قم: مطبعة الأمير.
٢٤. القراغولي، عارف ١٩٦٣م. الوراثة عند الإمام الصادق عَلَيْهِ السَّلَامُ. مجلة الدراسات الإسلامية. النجف.
٢٥. الكليني، أبو جعفر محمد بن يعقوب (١٣٨٨هـ) الكافي. تحقيق علي أكبر الغفاري. طهران: مطبعة الحيدري.
٢٦. الملاح، هاشم يحيى (٢٠٠٢م) حكومة الرسول ﷺ. بغداد: مطبعة المجمع العلمي العراقي.
٢٧. النويختي، الحسن بن موسى (١٩٦٩م). فرق الشيعة. قم: مكتبة الفقيه.
٢٨. النوري، حسين الطبرسي (١٩٨٧م).
- مستدرك الوسائل ومستتبط المسائل. بيروت مؤسسة آل البيت لإحياء التراث.
٢٩. الهاشمي، محمد يحيى (١٩٨٦م). الإمام الصادق عَلَيْهِ السَّلَامُ ملهم الكيمياء. بيروت: دار الأضواء.
٣٠. بوخنوفة، عبد الوهاب (٢٠٠٥م). الطفل العربي والتربية على التعامل مع وسائل السمعية - البصرية. تونس: مجلة الإذاعات العربية. العدد ٢.
٣١. حمدي زقزوق، محمود (٢٠٠٤م). الإسلام وقضايا الحوار. ترجمة مصطفى ماهر. د.م: طبعة الشروق الدولية.
٣٢. ديماس. محمد راشد (١٩٩٩م). فنون الحوار والإقناع. دار ابن حزم.
٣٣. عبد الباقي. محمد فؤاد (١٩٨١م). المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم. بيروت: دار الفكر.
٣٤. عمر، أحمد (١٩٩٥م). منهج التربية في القرآن والسنة. دمشق: دار المعرفة.
٣٥. فهد، توفيق (د. ت). الإمام جعفر الصادق عَلَيْهِ السَّلَامُ والتراث العلمي العربي. مجلة العرفان. العددان ٥ و ٦. المجلد ٧٨. صص ٧٤-٨٥.
٣٦. نجاتي، محمد عثمان. (١٩٨٠م). منهج التأصيل الإسلامي لعلم النفس. مجلة جامعة الإمام محمد الإسلامية. العدد ٣.
٣٧. يوسف، محمد السيد ٢٠٠٢م. منهج القرآن في إصلاح المجتمع. القاهرة: دار السلام.

واقع اللغة العربيّة  
في المؤسّسة التعليميّة العربيّة  
بين المشكلة والحل  
فلسطينُ مثالاً

**Reality of Arabic Language  
in the Arab Educational States  
Between Problem and Remedy  
Palestine as a Nonpareil**

أ.د. صادق عبد الله أبو سليمان  
جامعة الأزهر . قسم اللغة العربية  
غزة . فلسطين

**Proff. Dr. Sadiq A. Abo Suleiman**  
Department of Arabic  
AL-Azhar University  
Gazza . Palastain

خضع البحث لبرنامج الاستلال العلمي

Turnitin - passed research



### ... ملخص البحث ...

يرصد البحث الحالي، أهم معوقات اللغة العربية في المؤسسات التعليمية والمشكلة اللسانية وحاضر العربية في المؤسسة التعليمية الفلسطينية والعربية في قلب الكيان أاحتلال، ولغة التعليم في أرض السلطة الوطنية وخلص البحث إلى مجموعة مقترحات وتوصيات.

في هذا البحث، أنبه على أهمية العمل العربي المشترك للوصول إلى تحقيق أحلام الملايين فلا أزعّم أني أقول بديعاً أو جديداً؛ فالداعون إلى ما أدعو كُثُرٌ، وخطوات من هذا القبيل قد سمعنا عنها؛ سواءً في اجتماعات ذوي المجال الواحد في المؤتمرات أو الندوات... إلخ، أم في المنظمات أو الهيئات العربية التي تجمعهم.

ولسنا -نحن علماء العربية ودارسيها ومعلميها- إلا شريحة من شرائح مجتمعنا العربي الكبير: نجتمع في محافلنا المتعددة التي لا تخلو من قرارات أو توصيات أو مقترحات أو أفكار أو انتقادات؛ لا نبتغي منها إلا خدمة لغتنا العربية الفصيحة بصفة عامة. وهي محافل أيضاً نبكي فيها ديار أمجاد لغتنا وأهلها الأماجد الذين صانوها ورفعوا قدرها، ونشروها في غيرهم، وكذلك نتحسّر على تقصيرنا بل عجزنا عن أن نفعل فعلهم، ثم نمضي لنعُدّد العوامل المثبطة لتنفيذ ما نبتغيه لصالح لغتنا الفصيحة وتنقيتها مما فيها من دخيل.

## ABSTRACT

The current paper observes the most salient hindrances in the Arab states, the recent case of the educational Palestinian state comes in the welter of the occupational organ and the language of education on the land of the national authority, then the paper concludes with a set of suggestions and recommendations.

In the paper, has it certified that it is important to work in tandem for the cooperative Arab effort to meet the dreams of the millions; though many call for such a hope in certain meetings or symposiums held at the terrain of organizations or Arab directorates.

It is for the scientists of Arabic, a class of the great Arab community comes altogether in different occasions never void of decisions, recommendations, suggestions, thoughts or obloquy that do nothing but serve the formal Arabic language.

Such places take the sense of someone reminiscing the glory of the language whose brave people create, elevate and promulgate it. However it is to regret being in the state of the dereliction to do what the ancestors did. It is to usher the factors that fail what it should be done for the sake of the formal Arabic language to keep it intact.

... المقدمة ...

ينطلق هذا البحث من قضية مؤداها أن الأمة العربية من شرقها إلى مغربها، ومن شمالها إلى جنوبها تشكّل وحدةً جغرافيةً وقوميةً وفكريةً وحضاريةً وتطلعيةً لا يمكن تفتيتها أياً كانت ضراوة المؤامرات، أو مرارة النكسات التي تُمنى بها؛ فما إن تُثار مشكلةٌ أو قضيةٌ هنا أو هناك إلا وجدت من أبناء العروبة مَنْ هبوا على قلب رجل واحد، ينطقون بلسان حالٍ يرجونه، وهو الوحدة العربية التي تُشكّل عندهم المخرج المأمون في حلِّ مشكلاتٍ يعانون منها.

ويأتي هذا البحث ليدرس قضيةً مهمةً بل أهمّ ركيزة من ركائز الوحدة العربية، وهي اللغة العربية التي سنراه سيقف عند مشكلاتها وأسبابها وطرائق علاجها، ويتخذ من فلسطين-قلب العروبة النابض- مثالاً؛ بوصفها البلد العربي الذي عانى من احتلالٍ اغتصابيٍّ متغولٍ؛ بغية التنبيه على أن العناية باللغة هي عنايةٌ بأهل اللغة أنفسهم؛ وليصل بقارئه إلى أنه لا هويةً بدون لغةٍ، ولا عروبةً بدون العربية الفصيحة، ويقدم له تنبيهاتٍ وتوصياتٍ ومقترحاتٍ يرى أنها ستسهم بشكلٍ فعالٍ في تخليص اللغة العربية مما علق بها من ضعفٍ أبنائها؛ لترتقي المكانة التي تستحقها.

### ... مدخل ...

في ظل أزمة الضعف والفرقة التي نعاني منها -نحن العرب- يجب ألا يبيس المفكرون والمثقفون والباحثون من الحديث عن وحدة الشعب العربي ومقوماتها وفوائدها التي تدفع إلى الدعوة إليها والتمسك بها.

وإذا لم نكن في هذه الأيام قادرين على تحقيق الحلم العربي في إيجاد دولة عربية متحدة، أو ولايات عربية متحدة تقوم كل منها بإدارة شؤونها الذاتية في ظل حكومة مَرَجَعِيَّةٍ عُلَيَّا، ونظام سياسيٍّ موحدٍ فلا أقلَّ من أن نسعى إلى إيجاد الصيغ التي تجمع بيننا في مجالات الحياة التي يمكن أن نجتمع عليها؛ لخدمة مصالحنا المشتركة؛ فالمهم أن نبدأ الخطوة التي ستدفع إلى ما يليها.

ولعلي لا أبتعد عن الصواب إن قلت: إن بدء القادرين على التوحد، أو إن شئت فقل: على العمل المشترك من أبناء أمتنا العربية في مجالات الحياة - بعيداً عن معوقات أطماع أصحاب المصالح الذاتية في اعتلاء عرش أو سلطة - لأراه يُشكِّلُ أهم ركائز الوحدة العربية المنشودة في صورتها المثالية؛ فالمهم أن يبدأ القادرون على التمام بأحلام أمتهم في وضع الخطط المدروسة وصولاً إلى خطوات التنفيذ.

ولله دَرُّ المتنبي حين قال: (الوافر)

عَجِبْتُ لِمَنْ لَهْ قَدْ وَحَدٌ      وَمَنْ يَجِدُ الطَّرِيقَ إِلَى المَعَالِي  
وَلَمْ أَرْ فِي عُيُوبِ النَّاسِ شَيْئاً      وَيَنْبُو نَبْوَةَ القَضِيمِ الكَهَامِ  
فَلَا يَذُرُّ المَطِيَّ بِلا سَنَامِ      كَنَقْصِ القَادِرِينَ عَلَى التَّمَامِ





إنَّ السؤالَ الذي يطرحُ نفسه - في هذا المقام - هو: ألم يتسنَّ بعضُ من هؤلاء الشَّاكِينِ أو المُدَّعِينِ - بلُغَةَ أصحابِ القانون - مُنْصِباً أكاديمياً إدارياً كرئيسِ قسمِ اللغةِ العربيَّةِ أو عميدِ كليَّةٍ أو رئيسِ جامعة، أو منصباً إدارياً ذا صلةٍ بالسلطةِ الحاكمةِ كوزيرٍ للإعلامِ أو الثقافةِ أو التعليمِ، أو مستشارٍ للملكِ أو رئيسٍ أو وزيرٍ وما إلى ذلك، أو ليسَ منهم منَ عَمِلَ مُعلِّماً أو محاضراً أو مُفتشاً أو مُديرَ مدرسة<sup>(٢)</sup>؛ أو إعلامياً؟

وإذا كان الأمر - في الأغلب الأعم - كذلك فإنَّ الذي لا أكادُ أشكُّ فيه هو أنَّهم سَعَوْا إلى تطبيقِ ما يؤمنونَ به في إعمالِ استعمالِ اللغةِ العربيَّةِ الفصيحةِ لغةً حديثٍ وكتابةٍ في مختلفِ مجالاتِ التعليمِ والإعلامِ، ولكنهم ووجهوا بعواملٍ ومشكلاتٍ ومبرراتٍ عرَّقلَتْ نجاحَهم، ومنعتْ تحقيقَ آمالهم.

إنَّ المسألةَ ليست في إيمانِ مسؤولٍ بقضيةٍ ما، ولكنها الحاجةُ إلى قرارٍ مُلزمٍ يُصدره المسؤولُ الأولُ في الدولة: رئيساً كان أم ملكاً، ويتابعُ مسألةَ تنفيذهِ ثواباً وعقاباً بعدَ توفيرهِ لعواملِ إنجاحِهِ؛ فالناسُ على دينِ ملوكهم؛ ولتتذكر في هذا السياقِ كيفَ كانَ لمحمدِ عليٍّ الأثرُ المباشرُ في حركةِ الترجمةِ إلى العربيَّةِ، وتعريبِ لغةِ الطبِّ والهندسةِ وغيرها من العلومِ البحتة، وكيفَ افتنَّيَّ أثرُهُ في جعلِ اللغةِ العربيَّةِ الفصيحةِ لغةَ التعليمِ والتأليفِ والمصطلحِ العلميِّ والمجَلَّةِ العلميَّةِ وغيرها.

وليست المسألةُ هيمنةَ الاحتلالِ ولكنها إرادةُ الشعبِ في التمسكِ بما يخدمُ خصائصَهُ واستقلالَ هويتهِ، ولتتذكَّر أيضاً كيفَ قامَ قادةُ الفكرِ والثقافةِ في مصرَ العربيَّةِ إرادةَ المحتلِّ البريطاني الذي سعى بكلِّ ما أوتيَ من قوَّةٍ إلى نبذِ العربيَّةِ الفصيحةِ نطقاً وكتابةً من مجالاتِ التعليمِ والتأليفِ لتحلَّ محلَّها العاميةُ أو لغتهُ الإنجليزيَّةُ.

وَلْتَذَكَّرْ أَيْضاً كَيْفَ تَمَرَّدَ السُّورِيُّونَ عَلَى اللُّغَتَيْنِ التُّرْكِيَّةِ وَالْفَرَنْسِيَّةِ، وَنَجَحُوا فِي تَعْرِيْبِ لُغَةِ الْإِدَارَةِ، وَلُغَةِ الطَّبِّ وَغَيْرِهَا مِنَ الْمَقْرَرَاتِ الْعِلْمِيَّةِ، وَجَعَلَ الْفَصِيحَةُ لُغَةُ التَّأْلِيفِ وَالتَّعْلِيمِ وَمَا إِلَى ذَلِكَ. وَكَيْفَ انْطَلَقَ أَهْلُ الْمَغْرِبِ الْعَرَبِيِّ وَلا سِيَّما أَهْلُ الْجَزَائِرِ بَعْدَ تَحْرِيْرِهِمْ مِنْ رِبْقَةِ الْاسْتِعْمَارِ الْفَرَنْسِيِّ إِلَى مَعْرَكَةِ التَّعْرِيْبِ، وَشَجَعَهُمُ الْعَرَبُ فِي فِتْرَةِ الْمَدِّ الْقَوْمِيِّ، وَحَقَّقُوا فِي هَذَا الْمَجَالِ الْقَوْمِيِّ انْتِصَارَاتٍ كَثِيرَةً رَفَعَتْ مِنْ شَأْنِ الْعَرَبِيَّةِ الْفَصِيحَةِ فِي هَذَا الْبَلَدِ الَّذِي طَالَتْ فِتْرَةٌ وَقُوْعُهُ تَحْتَ سَيْطَرَةِ الْغَازِي الْفَرَنْسِيِّ الَّذِي نَشَرَ لُغَتَهُ بَيْنَهُمْ، وَكَذَلِكَ كَانَ حَالُ أَهْلِ الْعِرَاقِ وَالسُّودَانِ وَالْأُرْدُنِّ وَلُبْنَانَ وَفِلَسْطِينَ فِي الْمَحَافِظَةِ عَلَى تَمْسِكِهِمْ بِلُغَتِهِمُ الْعَرَبِيَّةِ الْفَصِيحَةِ، وَحَرَصِهِمْ عَلَى سَلَامَةِ أَنْظِمَتِهَا، وَتَنْقِيْتِهَا مِنَ الدَّخِيلِ.

(ب) مَعْوَقَاتُ تَعْرِيْبِ لُغَةِ الْعُلُومِ فِي التَّعْلِيمِ الْعَالِي: لَا يُمَكِّنُ لِلْمَطَّلَعِ عَلَى أَحْوَالِ التَّعْلِيمِ الْعَالِي فِي بِلَادِنَا الْعَرَبِيَّةِ فِي هَذِهِ الْأَيَّامِ أَنْ يُنْكِرَ عَدَمَ قُدْرَةِ الْعَرَبِ فِي مَخْتَلَفِ دَوْلِهِمْ - فِيهَا عِدَا سُورِيَّةَ عَلَى مَا هُوَ ذَائِعٌ - عَلَى تَحْقِيقِ هَذِهِ الرُّغْبَةِ الْقَوْمِيَّةِ الَّتِي مَا فَتِنُوا فِي تَكَرُّرِ الْقَوْلِ بِضُرُورَةِ تَحْقِيقِهَا، وَذَلِكَ عَلَى الرَّغْمِ مِنْ كَثْرَةِ الدَّعَوَاتِ وَالدراسَاتِ وَالْمُؤْتَمَّرَاتِ وَالْمَقَالَاتِ وَالتَّوَصِيَّاتِ الَّتِي تَنَادِي بِالْحِفَافِ عَلَى اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ الْفَصِيحَةِ، وَالْمَطَالِبَةِ بِجَعْلِهَا لُغَةَ التَّدْرِيسِ فِي جَمِيعِ التَّخْصِصَاتِ الْجَامِعِيَّةِ.

أقول: ذَهَبَتْ مَحَاوَلَاتُ تَعْرِيْبِ لُغَةِ الْعُلُومِ وَالتَّقْنِيَّاتِ فِي مَرْحَلَةِ التَّعْلِيمِ الْعَالِي أَدْرَاجَ الرِّيَاحِ، وَتَظَافَرَتْ عَوَامِلُ لُحْدَمَةِ مَآرِبِ الْمُسْتَعْمَرِينَ فَزَوَّتِ الْعَرَبِيَّةَ الْفَصِيحَةَ عَنِ لُغَةِ التَّدْرِيسِ فِي مَجَالِ الْعُلُومِ الْبَحْثِيَّةِ وَلا سِيَّما فِي تَخْصِصَاتِ الطَّبِّ وَالْمُهَنْدَسَةِ وَالتَّقْنِيَّاتِ مِنْ قَبْلِ، وَأَضْيَفَ إِلَيْهَا فِي هَذِهِ الْأَيَّامِ كَلِيَّاتِ الْحَقُوقِ وَالتَّجَارَةِ، عَلَى أَنَّ مِنْ أَهَمِّ هَذِهِ الْعَوَامِلِ فِيهَا نَرَى:

## أولاً: انزواء تيار المد القومي

كان من المأمول قبل ضعف تيار المد القومي نجاح مساعي تعريب مضامين جميع المقررات وإلقاء دروسها باللغة العربية الفصيحة في جميع المراحل التعليمية، وقد كان للتدخلات الأجنبية، وتوقع كل دولة عربية في حدود ذاتها، أو اختلافها مع غيرها، أو تحالفها مع غيرها للوقوف ضدّ تحالف آخر، الأثر الكبير في شذمة العرب، ومخاصمة بعضهم لبعض؛ الأمر الذي أدى إلى تقهقر التيار القومي ومشاريعه الوحشية التي قلّ الاتكاء على فاعليتها بل آمال تحقيقها.

يترتب على انزواء هذا الفكر القومي في المؤسسة الرسمية انزواء الإرادة المشتركة في القول والتخطيط والفعل؛ الأمر الذي يزيد من تباعد أبناء الأمة الواحدة، ويجعل كل دولة منها لا تفكر إلا في حدود مصالحها الذاتية التي قد يضر تحقيق بعض منها بغيرها من الدول الشقيقة.

إنّ عدم وجود إرادة الفعل العربي الموحد، سيؤدي إلى انشغال كل دولة بالاستجابة لما يراه القائمون على التخطيط والتنفيذ فيها، والتفرد في التجديد أو اتخاذ القرار، بعيداً عن أية خطة قومية عامة تلتزم جميع الدول العربية بتنفيذ بنودها، وإعطاء ما يتوصل إليه من نتائج جديدة للدراسة العربية المشتركة، وإبداء الرأي فيه؛ الأمر الذي سيؤدي - فيما نرى - البقية الباقية من آمال العمل العربي المشترك، وسيجعل كل دولة لقمة سائغة في فم غيلان العولمة.

وفي مقام اللغات نرى محاولات الأمريكان المستميتة لنشر لغتهم: لغة العولمة بين الشعوب الأخرى؛ تحقيقاً - كما يزعمون - لتوحد لغوي في مجالات مهمة في الحياة؛ الأمر الذي - كما يزعمون - سيقترب الناس في مختلف أنحاء العالم من بعضهم.

وفي الطَّرَفِ المضاد نجد الدولَ القويةَ تَبْدُلُ الجهودَ المُضْنِيَةَ، وتنفقُ الأموالَ في سبيلِ الحفاظِ على لغتِها في عَقْرِ دارِها، وحمایتها من أخطارِ العولمةِ، ودعمِ حضورِ حَيِّها في مواطنَ أخرى ولاسيما التي كان لها تواجدٌ فيها من قبل، كما في الفرانكفونية والإسبانوفونية اللتين تسعيانِ إلى تعزيزِ مكانتهما في دولِ الوطنِ العربيِّ، ولاسيما دولِ المغربِ والجزائرِ وتونسِ.

وقد يبدو غريباً أن نرى الدولَ الأوربيةَ تَسْعَى إلى التوحُّدِ، والاستفادةِ من توحدها في السيطرةِ على غيرها من دولِ القاراتِ المختلفةِ، ونجدُ أنفسنا -نحنُ العربَ الذينَ نمتلكُ كلَّ مقوماتِ الوَحْدَةِ الطَّبِيعِيَّةِ- نزدادُ تشرذماً؛ لِتَسَعِ الفجوةُ بيننا لغةً وفكراً وثقافةً.

وفي مقامِ اللغةِ العربيَّةِ الفصيحةِ -مجالِ اهتمامِ هذهِ الدراسةِ- نشكو كثيراً من الحالِ المتردِّي الذي وصلت إليه في كثيرٍ من المقاماتِ، ولاسيما مقاماتِ لغةِ العلومِ والتقنياتِ والأسماءِ الحضاريةِ الجديدةِ، وما زلنا ندعو إلى العودةِ إلى تجاربِ الأسلافِ في التعريبِ، سواء في جعلِ العربيَّةِ الفصيحةِ لغةَ التدريسِ في جميعِ المقرراتِ، ولاسيما في المرحلةِ الجامعيةِ، أم في تعريبِ المصطلحِ أو اللفظِ الحضاريِّ، وذلك بإيجادِ اللفظِ العربيِّ البديلِ لهما، أو إلباسِ ما نَعَجَزُ عن إيجادِ بديلٍ عربيٍّ له الكوفيةِ العربيَّةِ، وذلك بصياغتهِ الصياغةَ التي تُوافقُ صيغَ العربيَّةِ المقيسةِ.

إنَّ عَدَمَ وجودِ خططٍ قوميةٍ، وإجراءاتٍ تنفيذيةٍ موحدةٍ تُطبَّقُ في بلادِ العروبةِ كافةً سيستجِبُ عنه أضرارٌ جسيمةٌ في بنيةِ الفكرِ العربيِّ وثقافتهِ، ومناحيِ التواصلِ بينِ الدولِ العربيَّةِ ذاتها، وسيؤدي إلى تعددِ الخططِ واختلافِ طرقِ التنفيذِ، وفي مجالِ اللغةِ سيؤدي إلى إضعافِ اللغةِ العربيَّةِ، وطغيانِ أثرِ العاميةِ والدخيلِ فيها، وبلبله في المصطلحاتِ والألفاظِ الجديدةِ.

وإن من مظاهر غياب التنفيذ العربي في مجال اللغة العربية الفصيحة أننا ما زلنا نفتقر إلى المصطلح العلمي أو اللفظ الحضاري العربي الواحد الذي يجتمع عليه العرب في أقطارهم جميعها، وما زلنا نشعر بالحاجة إلى جهود موحدة حثيثة لنستطيع القول بأننا تمكنا من تخطي ما يواجهنا من مشكلات في مسائل التعريب بصفة عامة، وذلك على الرغم من جهود كثيرة بذلتها الجامعات والأفراد والصحف والمجلات؛ والمجامع اللغوية والعلمية منفردة أو مجتمعة في إطار «اتحاد المجامع اللغوية»<sup>(٣)</sup>، أو في ظل جهود «المكتب الدائم لتنسيق التعريب في الوطن العربي»<sup>(٤)</sup>؛ فلا يستطيع أحد أن ينكر البدائل العربية أو المعربة التي وضعت في هذا السياق.

إن ما أودّ التنبية عليه - مرة تلو مرة - هو أنّ هذه الجهود التعريبية وما ينتج عنها من ثمار مفيدة للغة الفصيحة لن تؤتي أكلها ما لم نجد الطرق العلاجية التي تمكنا من التغلب على فرقنا العربية، والانتهاء من الجدل حول مدى نجاعة التعريب بقرار ملزم تنفيذه للجميع.

وإذا كنا نطمح إلى لغة عربية فصيحة تجمع بين أبناء العروبة في المشرق والمغرب فإننا نحذر من سياسة التفرد في تعريب المصطلح واللفظ الحضاري، ونرى أنّ لجوء دولة عربية ما إلى التعريب المنفرد إن كان مفيداً للحفاظ على عروبة لغة العرب فإنه قد يكون مضرّاً لسياسة التوحيد اللغوي الفصيح التي ننشدها لوطننا العربي كله؛ فأمصأر هذا الوطن لا تخلو من أوضاع عربية جديدة، وتعدد الاجتهادات فيها؛ الأمر الذي ينتج عنها التعدد والترادف<sup>(٥)</sup>؛ فقد ذكر رئيس المجمع الليبي الأستاذ الدكتور محمد فهمم الخثيم أنّ الجماهيرية الليبية قد حسمت أمرها في هذه القضية، وأصدرت القرار الملزم بإيجاد البديل العربي لأسماء المسميات الوافدة، واستعماله في مجالات الحياة.

إن إكبارنا لهذا الحسَم اللغوي ينبع من كونه خطوة تنفيذية جريئة في مجال التعريب الذي طال الجدُل حوله، ولما يتته في محافلنا العربية، وحبذا إعمام هذا الحسَم بل الإنجاز التعريبي وفق خطة عمل عربية مشتركة.

وإلى أن يحزم العرب أمرهم في هذه القضية القومية فإننا نقترح - في هذا المقام - تذكيراً لعقبات التوحيد:

١. أن يقوم المؤلفون في متون مؤلفاتهم ودراساتهم بوضع اللفظ العلمي أو الحضاري في مقابل البديل العربي؛ ضماناً للتوحيد فإذا ما تم الاتفاق في يوم ما على التوحيد والتخفف من الترادف أختير ما ينعقد الإجماع عليه.

إن وضع اللفظ الحضاري أو المصطلح الأجنبي على هذا النحو المشار إليه له فائدته: الأولى: إطلاع الدارسين العرب على المصطلح الأجنبي الأصل الذي لا يختلفون في لفظه، وبيان مصدره، والأخرى: المساعدة في توحيد التعريب؛ فوضع البديل العربي بجانب المصطلح الأجنبي الوافد سيسهم في تيسير جمع البدائل العربية في حالة تعددها، واختيار المناسب منها.

٢. أن يقوموا بإعداد معجمات في آخر كل مصنف للمصطلحات الأجنبية ومقابلاتها العربية، والإشارة إلى أماكن ورودها في المتون.

٣. أن يقوم الأفراد والمؤسسات بإرسال مقترحاتهم وأوضاعهم الجديدة للجهة المخولة بالدراسة والاختيار واتخاذ القرار والنشر، وحبذا إسناد هذه المهمة القومية إلى اتحاد المجامع اللغوية العربية؛ فاللغة العربية الفصيحة ليست ملكاً لقطر عربي؛ وإنما هي ملك للعرب جميعاً في مختلف أقطارهم؛ وإن اتخذ إجراءات أو قرارات مصيرية فيها لا يجوز لأي منها التفرّد فيه.

ثانياً: تأثر العرب بغيرهم في مجالات البحوث العلمية والتقنية الحديثة

يعيشُ العربُ في هذه الأيامِ مرحلةَ التأثرِ أو الأخذِ عن غيرهم من الأممِ في مجالاتِ البحوثِ العلميةِ والتقنيةِ الحديثةِ؛ الأمر الذي ينعكسُ أثرُهُ في لغتهم، ولاسيما في مجالِ التسميةِ والاصطلاحِ؛ وهي ظاهرةٌ طبيعيةٌ أن يؤثرَ القويُّ في الضعيفِ؛ فالقوة هي التفوق والقدرة على التأثير، فإذا كانت الأمةُ قويةً أو متقدمةً علمياً أو حضارياً أو عسكرياً أو اقتصادياً فسيظهر ذلك في لغتها؛ لأنَّ قوةَ الأمةِ أو تقدمها يعني قوةَ لغتها، وضعف الأمةِ يعني أيضاً ضعفَ لغتها؛ لذا فإنه لا يمكنُ أن يُنسَبَ لِلغَةِ عيباً، وإنما العيبُ مصدرُهُ أهلُ اللغَةِ أنفسهم؛ الأمر الذي يمكنُ أن يثبتَهُ سلامةُ أدائها عندَ بعضهم، وتَرَدِّيهِ عندَ بعضٍ آخَرَ منهم.

ورحمَ اللهُ عالمنا ابنَ خلدون الذي أوضحَ أثرَ القوةِ والضعفِ في اللغةِ فقال: «اعلم أن لغاتِ أهلِ الأمصارِ إنما تكون بلسانِ الأمةِ أو الجيلِ الغالبين عليها أو المختَطِّين لها؛ ولذا كانت لغاتِ الأمصارِ الإسلاميةِ كلها بالمشرقِ والمغربِ عربية»<sup>(٦)</sup>، فهو يرى أن الأمةَ الغالبةَ أو ما أسماه «الجيلِ الغالبين» ستغلبُ لغتُهُ لغةَ الجيلِ المغلوبِ، ويعلل ذلك بتبعيةِ المغلوبِ للغالبِ لحاجتهِ إليه؛ الأمر الذي ينعكس على لغته؛ لأن اللغةَ وسيلته للاتصال به والاستفادة منه.

وقد لفت هذا العالمُ الجليلُ إلى هذا المعنى فقال: «لما هَجَرَ الدينُ اللغاتِ الأعجميةَ، وكان لسانُ القائمين بالدولةِ الإسلاميةِ عربياً هُجِرَتْ كُلُّها في جميعِ ممالكها؛ لأن الناسَ تَبَعُ للسلطانِ، وعلى دينه، فصار استعمالُ اللسانِ العربي من شعائرِ الإسلامِ، وطاعةِ العربِ، وهجرِ الأممِ لغاتهم وألسنتهم في جميعِ الأمصارِ والممالكِ وصار اللسانُ العربي لسانهم»<sup>(٧)</sup>؛ فاللغة العربية بقوة أهلها وإصرارهم على نشر الدين الإسلامي أزاحت لغات شعوب البلاد المفتوحة لتَحِلَّ محلَّها.



وترى ابن خلدونٍ لكي يؤكدَ نظريته في أَنَّ قوَّةَ اللِّغَةِ بِقوَّةِ أَهْلِهَا، وَضَعْفَهَا بِضَعْفِهِمْ يَجُولُ بِنَظَرِهِ الثَّاقِبِ فِي حَالِ الْعَرَبِيَّةِ بَعْدَ انْتِثَارِ سُلْطَانِ أَهْلِهَا فَيَرَاهَا تَعُودُ الْفَهْقَرَى، يَقُولُ: «وَمَا تَمَلَّكَ الْعَجْمُ مِنَ الدَّيْلَمِ وَالسَّلْجُوقِيَّةِ بَعْدَهُمْ بِالْمَشْرِقِ وَزَنَاتِهِ وَالْبُرْبُرِ بِالْمَغْرِبِ، وَصَارَ لَهُمُ الْمَلِكُ وَالْإِسْتِيْلَاءُ عَلَى جَمِيعِ الْمَمَالِكِ الْإِسْلَامِيَّةِ فَسَدَّ اللِّسَانَ الْعَرَبِيَّ لِذَلِكَ، وَكَادَ يَذْهَبُ لَوْلَا مَا حَفِظَهُ مِنْ عَنَايَةِ الْمُسْلِمِينَ بِالْكِتَابِ وَالسَّنَةِ اللَّذِينَ بِهِمَا حَفِظَ الدِّينَ»<sup>(٨)</sup>.

### ثالثاً: الجدل حول جدوى تدريس العلوم والتقنيات باللغة العربية

يُخْرِجُ الْمُتَّبِعُ لِلْحَوَارَاتِ وَالْمُنَاقَشَاتِ الَّتِي تَدَوَّرُ حَوْلَ لُغَةِ التَّدْرِيسِ فِي الْكَلِيَّاتِ الْعِلْمِيَّةِ وَالتَّقْنِيَّةِ فِي الْوَطَنِ الْعَرَبِيِّ إِلَى نَتِيجَةٍ تُفِيدُ بَعْدَمَ قَنَاعَةِ جَمْعِيَّةٍ مِنْ أَسَاتِذَتِهَا بِجَدْوَى تَعْلِيمِ الْعُلُومِ الْحَدِيثَةِ بِاللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ؛ فَهَمَّ يَقُولُونَ: «إِنَّ تَعْلِيمَ الْعُلُومِ الْحَدِيثَةِ بِاللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ سَيُحْرَمُ الدَّارِسِينَ وَالْمَخْتَصِمِينَ مِنَ التَّوَاصُلِ مَعَ الْآخَرِينَ، وَمَلَا حَقَّةِ التَّنَوُّرَاتِ الْعِلْمِيَّةِ الْمُتَتَابِعَةِ؛ لِأَنَّهَا مَصُوغَةٌ بِلُغَةٍ أَعْجَبِيَّةٍ»، وَهَذَا -بِلَا رَيْبٍ- تَبْرِيرٌ وَاهِنٌ فِي نَظَرِ الْمُتَنَصِّرِينَ لِلُّغَةِ الْبِلَادِ الْفَصِيحَةِ؛ وَذَلِكَ لِمُخَالَفَتِهِ لِمَا هُوَ سَائِدٌ فِي غَيْرِ الدُّوَلِ الْعَرَبِيَّةِ؛ وَلِأَنَّ أَبْسَطَ النِّظَرِيَّاتِ التَّرْبُويَّةِ وَالْمُسَلِّمَاتِ اللُّغَوِيَّةِ تَقُولُ بِنَجَاعَةِ التَّعْلِيمِ بِلُغَةِ الْبِلَادِ، وَبِأَنَّ التَّعْلِيمَ وَالْاِكْتِسَابَ بِهَا -بِصِفَةِ عَامَةٍ- يَسْتَهْلُ الْعَمَلِيَّةَ التَّعْلِيمِيَّةَ، وَيَجْعَلُ اسْتِعَابَ مَضَامِينِهَا أَيْسَرَ مِنْهُ فِي حَالَةِ كَوْنِهَا مَدْرُوسَةً بِلُغَةٍ أَعْجَبِيَّةٍ. وَكَذَلِكَ يُمْكِنُ الْاِحْتِجَاجُ بِتَجْرِبَةِ الْعَرَبِ فِي الْعَصْرِينِ الْعَبَّاسِيِّ وَالْعَصْرِ الْحَدِيثِ؛ فَقَدْ شَهِدَ الْعَصْرَ الْعَبَّاسِيَّ تَرْجُمَةَ الْعُلُومِ الْمُخْتَلِفَةِ إِلَى الْعَرَبِيَّةِ، وَأَلَّفَ الْعُلَمَاءُ الْمُسْلِمُونَ فِيهَا بِالْعَرَبِيَّةِ، وَكَذَلِكَ كَانَ الْحَالُ فِي بَدَايَاتِ الْعَصْرِ الْحَدِيثِ الَّذِي شَهِدَ فِي مِصْرَ فِي عَهْدِ مُحَمَّدِ عَلِيٍّ بَدَايَةَ الْاِتِّصَالِ الْعِلْمِيِّ بِالْمَغْرِبِ، وَنَشَأَ عَنْهُ تَرْجُمَةُ كَثِيرٍ مِنَ الْكُتُبِ الطَّبِيَّةِ وَالصِّيْدَلِيَّةِ وَالْهَنْدَسِيَّةِ وَغَيْرِهَا، وَعُنِيَتْ مَجَالَتُ الْعِلْمِيَّةِ كَالْعِسُوبِ وَالْمُهَنْدَسِ

والمقتطف والهلل والمجلة الطبية المصرية والضياء وغيرها بالمباحث العلمية البحتة، وأفسحت هذه المجالات وغيرها أحياءاً لمباحث العلماء وآراء المشغلين بقضية الترجمة والمصطلح وتعريب العلوم، وفي سوريا ظهرت حركة تعريب نشطة نتج عنها نجاح تجربة التدريس بالعربية الفصيحة في الكليات الطبية والصيدلية والعلمية، وكذلك كان لمجمع لعراق وجامعاته دوراً لا يُنكر في تعريب العلوم، وفي الأردن نشاطٌ معاصرٌ ملحوظٌ في الترجمة والتعريب.

وإذا كانت هذه الأنشطة وغيرها أدلة واضحة على قدرة العربية الفصيحة على التعبير عن العلوم الحديثة، وإمكان استعمالها لغة للتدريس فيها فإن كون الأمة العربية استثناءً في التدريس بغير لغتها الأم في عقر دارها ينبغي أن يكون حافزاً رئيساً لدفع علمائنا العرب للتعبير عن هويتهم اللسانية في هذه العلوم، وإثبات مقدرتها على التعبير عنها كغيرها من لغات الأمم الحية.

إن اللجوء إلى الإنجليزية أو الفرنسية في تدريس العلوم في الجامعات والمعاهد العربية يرجع أيضاً إلى عوامل أهمها عدم القدرة على التخلص من آثار المستعمر الذي أضر بالبلاد ولغتها الأم حين أزاحها ليستبدل بها لغته؛ ليجعل أهلها تبعاً له يسوسهم كيف يشاء، فلا يستطيعون الفكك من سيطرته حتى في حالة انزوائه عن أراضيهم.

إن اتجاه جمهور العرب إلى استعمال اللغة الإنجليزية أو الفرنسية في تدريس العلوم والتقنيات يعود سببه إلى التبعية التي ما زالت آثارها معششة فينا إلى اليوم، كلنا يكره الاستعمار، ولكننا لم نهتد سويّاً إلى كيفية الخلاص من تبعيتنا له.

إن الخلود إلى الغربة اللغوية تشكل اتجاهاً غريباً ترفضه طبائع الشعوب الحية، وهو في وطننا العربي يضر كثيراً باللغة العربية في هذه المجالات؛ لأنه يضر أبناءنا

المتخصصين فيها عن ثقافة عربيتهم فيها، ويحرم هذه اللغة من التأليف فيها؛ مما يعين على سيادة المصطلح الأجنبي ولغة أهله على الألسنة العربية، ويفقد لغتنا العربية ثروة لغوية في مجالات هذه العلوم؛ الأمر الذي يزيد من اغتراب أجيال العرب الصاعدة في المجالات الحديثة.

إن القول بأن التدريس بالإنجليزية أو الفرنسية يشكل حاجة علمية؛ لأن هذه العلوم دائمة التجدد والإضافة، وإن امتلاك أحد هاتين اللغتين سيمكّن من متابعة ما يجد في هذه العلوم، يشكل حجة مردودة من جوانب عدة، أهمها:

١. هي حجة الفريقين الذين يُدرسون بالإنجليزية والفرنسية، ولكن الملحوظ أن كثيراً ممن يعرف الفرنسية قد لا يعرف الإنجليزية فكيف سيلاحق التجديد بغير اللغة التي لا يعرفها؟

٢. وكذلك فإن استحداث كثير من العلوم والتقنيات لم يعد حكرًا على هاتين اللغتين فقد شاركها في هذه الأيام لغات غربية وشرقية كالألمانية واليابانية والصينية والروسية وغيرها؛ فهل يعني هذا أن يُدرّس الأساتذة الذين تعلموا في الخارج في جامعاتنا باللغة التي يتقونها؟

الإجابة بالنفي طبعاً، ولكن المعقول والمنطقي أن نثق بلغتنا، ونفعل أنفسنا لنفعل فعل أسلافنا في الترجمة والإضافة؛ ولكنه التكاسل، وعدم الحوافز، وعدم وجود القرار الملزم لاستعمال هذه اللغة الأصيلة.

وإذا كانت اللغة هي نتاج عقول أهلها، وكما عرّفها عالم اللغة ابن جني وسائره فيه جمهور علماء اللغة العرب وغيرهم «أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم» فإن تأخر العرب عن اللحاق بغيرهم من الشعوب المتقدمة في محطات التجديد والإضافة في المجالات التقنية والعلمية البحتة ينعكس على إبداعهم اللغوي في هذه

المجالات؛ وإذا كان أمر العرب تأخرًا عن الإبداع في هذه المجالات فما أقل من أن يتحسسوا الوسائل التي مكنت أسلافهم من اللحاق بغيرهم فيها.

إنَّ الحلَّ يكمنُ جزءٌ كبيرٌ منه في سدِّ حاجتنا من الترجمة العلمية إلى اللغة العربية الفصيحة، ليكن هؤلاء العلماء الذين أكملوا دراساتهم العليا في غير بلادهم أساتذة الترجمة أو النقل إلى لغتهم، وليكن - كما اقترح بعضُ علمائنا - من حوافزنا إلى تشجيع الترجمة اشتراطٌ وجودِ عملٍ مترجمٍ في البحوث والأعمال التي يُقدِّمها أساتذة الجامعات للترقية إلى رتبتي الأستاذ المشارك والأستاذية، ومنح الجوائز والتكريم للأعمال المتميزة والبارعين في مجال الترجمة إلى العربية، ومنها إلى غيرها.

وإذا جاز لنا أن ننوّه بتجربة وزارة الصحة الفلسطينية في جمع أطباء فلسطين على مصطلح طبيٍّ واحدٍ فإننا نذكر أنها عندما رأت تنوع مناهل المعرفة الطبية في فلسطين أعدت دوراتٍ في تعريف الأطباء الجدد بالمصطلحات الطبية السائدة، ولكنَّ عيبَ هذا الجهد أنه يجمع ألسنتهم على مصطلحات بالغة الإنجليزية وليس باللغة العربية؛ على أنَّ المهمَّفي هذه المسألة أنَّ هذه الوزارة تنبتهت إلى أهمية التوحيد، ونأملُ أن يقترب اليوم الذي نحقق فيه آمالنا في وحدة المصطلح العلمي في أصقاعنا العربية بلغتنا الأم، وما ذلك على الله بعزيز.

#### رابعاً: عدم وجود القدوة

يجد الدارس نفسه في هذا السياق أمام تساؤلاتٍ هو مضطَّرُّ إلى طرحها، ومنها: هل أساتذة اللغة العربية قادرون على الحديث بصناعتهم في مختلف محافل الحياة المعاصرة؟ هل نراهم جميعاً يتحدثون لطلبتهم بهذه اللغة التي كملوا فيها أعلى الشهادات؟ هل نراهم جميعاً قادرين على الانطلاق في قراءة ما خطَّته أيديهم دون

خطأً أو تلغثم؟ وإذا كان أمرُ نفرٍ من هؤلاء لا يوثقُ بلغته أو علمه فهل نلومُ الأطفال والشباب الذين يتعثرون في لغتهم الأم، أو ينصرفون إلى لغةٍ أخرى رُوِّجَ لهم أنها أسهلُّ من لغتهم، وأنها ستكونُ سبيلَ ثرائهم أو ارتقائهم إلى اعتلاءِ المناصبِ العاليةِ المرموقة؟!!

على أن القضيةَ ليس سببها معلّمُ العربيةِ فحسب؛ وليتَّهَ كانَ الوحيدَ في سببِ المشكلة، ولو كان الأمرُ كذلكَ لأمكَّنَ حلُّها بسهولة؛ فهناك من يشاركه المسؤوليةَ من معلّمي الموادِّ الأخرى ولاسيما معلّمي مواد العلوم والتقنيات الذين لا يقتنع كثيرٌ منهم بجدوى العربية في تدريسها فيعكسُ رأيه على طلبته.

هَبْ أن أمرَ معلّمِ العربيةِ كان على أحسنِ حالٍ في تعليمه للغة، وحكايته بها مع تلامذته وأفرادِ مجتمعه فهل تراه وحدهُ كافياً لحلِّ إذاعةِ مشكلةِ الفصيحة؟ أم أنه ينطبقُ عليه قولُ الشاعر<sup>(٩)</sup>: (الطويل)

مَتَى يَبْلُغُ البُنيانُ يَوْمًا تَمَامَهُ إِذَا كُنْتَ تَبْنِيهِ وَغَيْرُكَ يَهْدِمُ

وفي هذا المعنى قال القاضي الفاضل أيضاً: (الطويل)

رَأَوْا أَلْفَ بَانٍ لَا يَقُومُ بِهَادِمٍ فَكَيْفَ بِيانٍ خَلْفَهُ أَلْفُ هَادِمٍ

إنَّ حالَ مدرسي المقرراتِ الأخرى في التنكُّرِ للعربيةِ الفصيحةِ في تعاملهم مع تلامذتهم -ضِعْفاً أو جهلاً بقدراتها أو عدمَ اقتناعِ بجدواها في العمليةِ التعليمية- كحالِ مَنْ يَتَنَدَّرُ بالعربيةِ ومُدْرَسِيها، وهم في تأديتهم لهذا الدورِ يَحْيُونَ قاعدةَ الاستثناءِ الشاذِّ؛ لأنهم يخالفون ما هو مألوفٌ في أكثرِ بلدانِ العالمِ، حيثُ يتعاملُ المَعْلَمُونَ في أحاديثهم العلميةِ وشروحهم التوضيحيةِ مع تلامذتهم باللغةِ الرسميةِ، ودلالةً على أهميةِ اللغةِ لأهلها وجدنا الإنجليزَ يتفوقون على أَنَّهُ يَنْبَغِي لكلِّ معلِّمٍ

إنجليزي أن يكون معلماً للغة الإنجليزية في مدرسته Every teacher must be a teacher in English، وإذا كان هذا أمر الأعاجم أو الفرنجة في التمسك بلغتهم، فهو بأصحاب لغة القرآن أولى!

لا نريد في هذا السياق أن نقف عند وسائل تحسين لغة المعلم أو الخريج، وكيفية اختبار قدراتها اللغوية بامتحان شفوي وآخر كتابي قبل التخرج أو التعيين؛ للتيقن من إجادة كل منهما للملكة الفصيحة في تخصصه، وكيف نعمل على تنميتها، وما الجهة المؤهلة لإعداده أو تحسين ثروته اللغوية وجعلها مناسبة لاحتياجات طلبته، وكيفية مراقبته، وما إلى ذلك من أمور يتكرر سردها في مجال التوصيات والمقترحات العلاجية، ولا أرانا نقول فيها اليوم إلا مُعاداً مكروراً؛ فقد قُتلت مشكلاتنا اللغوية وغيرها بحثاً ونقاشاً ومناظرةً، وتوالت التوصيات والمقترحات والحلول التي خلصت إليها المؤتمرات والندوات والرسائل والكتب الجامعية دون استجابة فعلية - في الأغلب الأعم - لتحقيقها.

### المشكلة اللسانية (خلاصة ورأي)

لا أرانا في عالمنا العربي - منذ وَعَيْت على الدنيا - إلا نعيش المشكلة تلو المشكلة، وما إن نفيق من مشكلة حتى نقع في أخرى أكبر منها، وهكذا تتراكم المشكلات لنعيش في دوامتها دون قدرة على التركيز، أو الإفاقة من آثارها.

وإذا كانت اللغة إحدى مجالات الحياة، وأهم مميزات أهلها فإنها - بلا ريب - واقعة في إحدى دوائر المشكلات العربية، وفيها سنجد تكرار البحث أو القول في: إجادة العربية - كيف نمتلك فصاحتها - كيف نجعلها لغة التعليم - تيسير النحو العربي - تيسير الإملاء والكتابة العربية - مواءمة المقررات الدراسية لعقلية المتلقي -

مناهج تأليفها - طرق تدريسها - تنمية العربية لتلبية احتياجات العصر - تعريب المصطلح واللفظ الحضاري - تحديث المعجم اللغوي - إعداد المعجم اللغوي التاريخي - تحديث تعليم العربية لغير الناطقين بها، الأصالة والحداثة... إلخ.

أقول: إنها سلسلة من الموضوعات المترابطة المتفحة الغايات والأهداف، ولا غرابة من تكرار آراء أهل التخصص فيها، ولا غرابة من بقاء أجيالهم المتعاقبة تُصارع الأمواج، وتدور في حلقات مُفرغة ما لم تبلغ المقترحات مراحل التنفيذ والمتابعة؛ لنتقل بعدها إلى مراحل الإبداع والتحديث.

ولأن المسألة تراكمية، وأن اللغة العربية ليست ملك قطر عربي بعينه فإن حل مشكلاتها يحتاج إلى مشروع قومي يُعنى بالتوعية بأهمية اللغة الفصيحة، والتحذير من الدعاوى المغرضة التي بثها ضدها أعداء العربية، وما يزالون، ويُعنى بتنمية استعمال اللغة الفصيحة في مجالات الحياة المتنوعة: في البيت، ولاسيما لغة الأم<sup>(١٠)</sup>، وفي الحضارة أو الروضة؛ وفي المسجد؛ وفي النادي الثقافي؛ وفي الإذاعتين المسموعة والمرئية ولاسيما في المسلسلات واللقاءات الحوارية؛ وفي المخاطبات الرسمية في المؤسسات الحكومية وغيرها؛ وفي تسمية أسماء الشوارع والمحلات التجارية ولغة الدعاية والإعلان والمنشور السياسي وغيره... إلخ.

إن إهمال هذه العوامل الحيوية يُسهمُ ساهماً كبيراً في إضعاف الحديث بالعربية الفصيحة<sup>(١١)</sup> على الألسنة، وينعكس أثرها الضارُّ على لغة الكتابة التي على الرغم كتابتها سليمة نجد من يُخطئ في قراءتها.

وحاصل الأمر أن المشكلة ليست فيما هو مكتوب أو منصوص على فعله، أو مرغوب فيه، وما إلى ذلك، ولكن المشكلة كلها، والأخطار كلها تنتج عن عدم التنفيذ أو سوء الإخراج.

تنصُّ دساتيرُ البلادِ العربيةِ جميعها على أنَّ اللغةَ العربيةَ هي اللغةُ الرسميةُ للدولةِ، وكذلك حالُ معاهدها العلميةِ التي تنصُّ أنظمتها الأكاديمية على أنَّ العربيةَ الفصيحةَ هي لغةُ التعليمِ، ولكنه يجوزُ اللجوءُ إلى لغةٍ أخرى في مجالاتٍ تقتضيها الضرورةُ العلمية.

وإنَّ المعروفَ هو أنَّ مقررَ اللغةِ العربيةِ وغيره من المقرراتِ في المراحلِ التعليميةِ كلها - فيما عدا بعض الكلياتِ العلميةِ والتقنية - مصوغةٌ باللغةِ العربيةِ الفصيحةِ، ولكنَّ المشكلةَ تكمنُ في أمورٍ كثيرةٍ أهمها: ما مستوى المعلم؟، وما مدى قناعته؟ وبأية لغةٍ يشرح؟؛ وما مدى استجابةِ التلاميذِ والطلبة؟؛ وما مضمونُ المنهاج، وما مدى قربهِ من عقليةِ المتلقي؟، وما مدى حاجته إلى التحديث؟؛ وما دورُ البيئةِ في التنميةِ والتطبيق، سواء أكانت البيئةُ المدرسية أم الأُسرية أم المجتمعية أم الرسمية أم الثقافية؟

أقول: إنَّ نجاحَ إذاعةِ العربيةِ الفصيحةِ في لغةِ التعليمِ يتطلبُ تفاعلَ أدوارِ هذهِ البيئاتِ جميعها، وأهمُّ من هذا كله القرارُ التنفيذيُّ الملزمُ، الخاضعُ منفذوه للمراقبةِ والثوابِ والعقابِ، وعليه فنحنُ نرى أنَّ المؤتمراتِ ليست الحلَّ الوحيدَ؛ فكثيرةٌ هي المؤتمراتُ التي عُقدت، وما أكثرَ التوصياتِ والقراراتِ التي صدرت عنها، ولكننا نرى أنَّ كثرةَ المؤتمراتِ لا تحلُّ المشكلة؛ لأنها لا تمتلك قرارَ التنفيذِ.

يجتمعُ المؤتمرون، كلُّ يبارزُ الآخرَ؛ رانياً إلى التغلبِ عليه، وراغباً في إظهارِ قدرتهِ أمامَ أقرانه وغيرهم، وعندما ينتهي المؤتمرُ يعود كلُّ إلى حيثُ أتى، يحلِّمُ بالمشاركةِ في مؤتمرٍ آخرَ دون سعيٍ - من كثيرٍ - إلى التطبيقِ، وإذا ما سعى الساعي وَجَدَ سُدودَ المعوقاتِ تعترضُ طريقَ الفعلِ عنده؛ لأنَّ المؤتمرَ أو غيرهَ كان اجتهاداً أو مُحفلاً؛ لأجلِ أن يقال: إنَّ جامعةَ كذا قامت بعقدِ مؤتمرٍ أو أكثر!، أو يُكتبَ في



التقرير الفصلي أو السنوي أننا عقدنا وأوصينا دون أن نُظهِر نتائجِ فعلِ القول، وهكذا نكتبُ ونقولُ ونقترحُ ونوصي، ولكن:

لَقَدْ أَسْمَعْتَ لَوْ نَادَيْتَ حَيًّا وَلَكِنْ لَا حَيَاةَ لِمَنْ تُنَادِي؟! (١٢)

ما أكثر التوصيات، وما أقل التنفيذ!، وما أكثر المتباكين على اللغة!، وما أكثر الداعين إلى نجاتها!، كلُّ هذا وغيره شيءٌ جميلٌ، ومُقدَّرٌ أهلُهُ، ولكنَّ الأهمَّ من هذا كله أين الفعل؟

إن لغتنا العربية -أيها القارئ الكريم- بحاجةٌ مِنَّا إلى تفعيلها، وإيجاد دور لها في مجالات الحضارة والعلوم والتقنيات، وذلك بإثبات قدراتها الذاتية في التعبير عن هذه المجالات بها في مراحل التعليم المختلفة، ولاسيما في مؤسسات التعليم العالي، والمؤتمرات والندوات وورش العمل.

وفي هذا المعنى قلتُ في قصيدتي (اللغة وطن): (الكامل)

هَلَا تَجَاوَزْنَا الشَّفَاهَ إِلَى الْعَمَلِ حُلْمٌ جَمِيلٌ تَأَقَّتِ النَّفْسُ لَهُ  
نَحْيَا حَيَاةَ الْفِعْلِ دَامَ تَمَامُهُ وَتَعَزَّ دَارُ الْعُرْبِ قَلْبًا وَاحِدًا  
دَرْبُ أَمِينٍ رَجَعَهُ النَّضْرَانُ مِنْ عَهْدِ كَانَ وَفِعْلُهَا نَقْصَانُ  
لُغَةُ الْعُرُوبَةِ صَوْتُهَا أَحْلَانُ سَلِمَ اللِّسَانُ وَسَادَتِ الْأَوْطَانُ

وإذا كان المؤتمرون لا يمتلكون قرار الفعل فإنَّ السؤال الذي يطرحُ نفسه في هذا المقام هو: هل يُدَاوِمُ أكثرُهم على المحادثة أو الحوار باللغة الفصيحة؛ ليكون القدوة التي يسمعها الناشئة والناس بصفة عامة فيحاكونها؟

إنَّ المحادثة أو الحوار والمحاكاة من أهم مصادر اكتساب اللغة، وأنجع وسائل تعزيز مكانتها في ألسنة المتحدثين بها، وإنَّ سيادة اللغة الفصيحة في هذه السياقات

الحيوية لتشكل أساساً قوياً لنمو اللغة، وترسيخ ملكتها في أهلها. إن عدم انتشار ظاهرة الفصح القُدوة في نقل اللغة الفصيحة الصحيحة بل إسماعها إلى المحيطين به من أفراد المجتمع يُشكل سبباً رئيساً في المعاناة اللغوية، وهذا السبب عامٌ في فلسطين وغيرها من أصقاع العربية؛ لذا فنحن دائماً نحث طلبتنا على السماع الجيد والمحاكاة الواعية؛ فهذان المبدآن فيهما حلٌّ مشكلة أي لغة، وهما مبدآن يجمعهما قانون عام أو من به وأردده دوماً، ولن أمل من ترديده: (اسمع وأسمع).

إن تطبيق هذا القانون يُشكل المصدر الرئيس لاكتساب اللغة، وإن مصدر الخلل والمعاناة يكمن في القول بما لا يُفعل؛ فالجميع يعبر عن حرصه على اللغة الفصيحة، ولكن الواقع المعيش يكشف عن تغلغل العامية وشيء من الدخيل في أحاديث المعلمين والخطباء والمذيعين وغيرهم من الساسة والمتنفذين.

وبصفة عامة فإن معالم الحديث بالفصيحة تكاد تختفي من الشارع المتخصص والمتعلم وغيره، لذا فإننا نرى أن مطالبة الناس لاسيما المتخصصين بالتزام الفصيحة في كلامهم، اعتماداً على ما يدرسون أو يحفظونه من القواعد اللغوية التي درج نقر من معلم العصر على مزج لغة شرحها بالعامية الممزوجة أحياناً بألفاظ وتراكيب دخيلة -تُشكل منطلقاً غير سليم، ولن توتي ثمارها في الإصلاح ما لم تُعزز بتفعيل قانون (اسمع وأسمع) في إطار خطة قومية يلتزم بتنفيذها في مختلف المجالات، وقد سبق لي أن تحدثت في هذه المسألة في دراستنا: (السماع في اللغة عند القدماء والمحدثين - رأي في علاج المشكلة اللسانية) (١٣).

## حاضر العربية في المؤسسة التعليمية الفلسطينية

لا تختلف فلسطين كثيراً عن غيرها من البلدان العربية، وإن كان حالها في مناطق (عرب ٤٨) يخضع مباشرة لسلطة الاحتلال، ويأتمر بأوامره؛ الأمر الذي يؤثر في المضامين التي يدرسها التلاميذ والطلبة؛ لذا فإننا سنقسم حديثنا عن لغة التعليم في المؤسسة التعليمية في فلسطين إلى قسمين: الأول خاص بأراضي (٤٨)، والآخر خاص بالضفة وغزة.

### لغة التعليم عند (عرب ٤٨)

ينبغي أن يكون معلوماً للقارئ العربي أن فلسطيني الداخل (عرب ٤٨) يخضعون لسلطة الاحتلال في كل شيء من أمور حياتهم؛ فأمور التعليم ومناهجهم عندهم تُعدّها وتُشرف عليها وزارة المعارف والثقافة الإسرائيلية، وليس من شك في أن اختيارها لمضامينه يخضع للمعايير الإسرائيلية ونظرة أصحابها للوجود العربي فيهم، ويحقق أهداف المحتل في سلخ العرب من ذاتيتهم العروبية؛ الأمر الذي تؤكدّه تصريحات عدّة لوزراء معارف إسرائيليين، من أمثال: ليمور ليفنات التي ربطت فيها الميزانيات التي تُخصّص للمدارس العربية بمدى ولاء الطلبة العرب وإخلاصهم لدولة الكيان، وشمعون شيطريت الذي قال: «إن التربية أهم من الأمن»<sup>(٤)</sup>، وفي هذا الإطار نجدهم يصنّفون (عرب ٤٨) «وفق المعايير الأمنية إلى معتدلين؛ أي موالين للدولة، ومتطرفين»<sup>(٥)</sup>، وتشمل هذه الخانة المتشبهين بالهوية الفلسطينية. تعكس هذه التصريحات مجتمعةً ومتفرقةً سياسات المؤسسة الحاكمة والناطقين باسمها، تجاه الفلسطينيين وتجاه تعليمهم، وتؤكد كون التعليم بهذه الحالة جهازاً للسيطرة والتميز العنصري»<sup>(٦)</sup>، وهم يُقسّمون الجهاز التعليمي العربي إلى

ثلاث دوائر، وهي: التعليم العربي، المعارف البدوية، المعارف الشركسية»<sup>(١٧)</sup>. وفي إطار سياسة سَلْخ (عرب ٤٨) من هويتهم الفلسطينية والقومية نجد دولة الكيان تقومُ بفصلِ المعلمين الوطنيين، وتخصيص ميزانية تعليمية لا تلبي متطلبات التعليم العربي، والزيادة الطبيعية للدارسين، وتقليص الخدمات التقنية والتربوية الخاصة والمساعدة، وخفض عدد الطلاب المقبولين في معاهد إعداد المعلمين... إلخ<sup>(١٨)</sup>.

وفي مجال المناهج الدراسية المخصصة لـ (عرب ٤٨) تدخلت سلطات الاحتلال لتجريد مضامين كتبها من مواضيع «ذات صلة بالهوية والانتماء القومي» كالتاريخ الجغرافيا<sup>(١٩)</sup> واللغة العربية<sup>(٢٠)</sup>، وبصفة عامة فإن هناك «سيطرة عبرية على إقرار مناهج اللغة العربية: إن سيطرة شخص يهودي على رئاسة اللجان التي تَفحص المناهج أدّى إلى تلاشي بعض الإصلاحات الإبداعية في الطريق ما بين المناهج والمقتطفات الأدبية التي تم إقرارها»<sup>(٢١)</sup>.

وبتخصيص المقال في تدريس العربية واستعمالها في المدارس العربية نجد هجوماً عبرانياً مدروساً يشكّل انعكاساً لأهداف الاحتلال في إضعاف غير اليهود؛ فساعات التعليم المخصصة للدارس العربي - بصفة عامة - تقلُّ عما هو مخصص للدارس اليهودي، وإنَّ الساعات المخصصة لتعليم اللغة العربية - اللغة القومية للعرب - أقلُّ أيضاً مما هو مخصص للعبرية<sup>(٢٢)</sup>؛ إذ تمَّ «تقليص عدد الساعات للعربية لصالح العبرية؛ ففي العام ١٩٦٥ حصل الطلاب العرب على ٨٢٤ ساعة<sup>(٢٣)</sup> تعليم بالعربية، بينما هبطت عام ١٩٧٣ إلى ٧٣٢، بالمقابل زادت ساعات العبرية... وما زال مجموع عدد ساعات تعليم اللغة العربية (٧٦٨) في المدارس العربية اليوم يفوق عدد ساعات تعليم اللغة العربية (٧٣٢)، وهي لغة الأم»<sup>(٢٤)</sup>.

فرضت وزارة المعارف الإسرائيلية إعمامَ تدريسِ اللغةِ العبريةِ: لغةِ الكيانِ الغاصبِ، إلى جانبِ اللغةِ العربيةِ في جميعِ المراحلِ التعليميةِ، وقامت بحفزِ المتفوقينِ فيها بفتحِ مجالاتِ العملِ أمامهم، ونجد «الطالب العربي الذي يبغى الالتحاقَ بالجامعةِ - كما يقول د. مواسي - يتجه إلى العبرية بدءاً، حتى يكسب العلاوة، وحتى يُقَوِّي لغتَهُ»<sup>(٢٥)</sup>.

يُلزِمُ المنهاجُ الإسرائيليُّ المفروضُ على أبناءِ (فلسطيني ٤٨) تدريسَ اللغةِ العبريةِ بدءاً من سنِّ الثامنة؛ أي من الصفِّ الثالثِ حتى الثاني عشر «لا كلغةٍ ثانيةٍ، بل كلغةٍ دولةٍ»<sup>(٢٦)</sup>، ومن ثمَّ اللغةِ الإنجليزية.

يشكِّلُ إضعافُ اللغةِ العربيةِ وتهميشُها لصالحِ العبريةِ في دولةِ الكيانِ الصهيونيِّ هدفاً رسمياً؛ وبذلك فإنَّ التلميذَ الفلسطينيَّ - بصفةٍ عامةٍ<sup>(٢٧)</sup> - يدرُسُ في مراحلِ ما قبل الجامعة ثلاثَ لغاتٍ: اللغةِ العربيةِ، وهي لغتهِ الأمُّ، أو إن شئت فقل: لغتهِ القوميةِ، واللغةِ العبريةِ، وهي اللغةُ التي تُهدَّدُ كيانَ لغتِهِ، بل كيانِهِ العربيِّ القوميِّ؛ فاللغةُ العربيةُ والقوميةُ العربيةُ وجهانِ لعملةٍ واحدةٍ، أو هما صنوانِ لا ينفكَّان، واللغةُ الإنجليزيةُ لغةُ العولمةِ.

وهكذا فإنَّ الإنسانَ العربيَّ - ولاسيما الأطفال والشباب - في هذه البقعةِ من الأرضِ يعاني في اكتسابِ لغتِهِ القوميةِ؛ فهو يعيشُ هذه الازدواجيةَ بين اللغتينِ العاميةِ والفصيحةِ التي لا يسمعها إلا في مجالاتٍ قليلةٍ، وقد لا يسمعها صحيحةً، ولا يجد - في الأغلبِ الأعمِّ - مَنْ يُكرِّرُ حرَّصَهُ على تدريسِهِ عليها.

وكذلك يعيشُ الثنائيةُ اللغويةُ؛ فالطفل العربي يدرس لغةً ثانيةً منذ دخوله المدرسة الابتدائية، ومنهم من يدرسها في رياض الأطفال، وقد نجد منهم مَنْ يدرُسُ أكثرَ من لغةٍ أجنبيةٍ.

أقول: حاول الكيان الصهيوني طمس الهوية العربية ل (فلسطيني ٤٨) بمختلف الطرق، وذلك بفرض مضامينه وقيمهم عليهم، وإشعارهم بأن مستقبلهم مرتبط بالتعايش معه، والاندماج فيه؛ وليس من شك في أن هذه السياسة التمييزية وإجراءاتها قد أثرت في إضعاف العربية الفصيحة والعامية؛ فالفصيحة لا يسمعونها إلا في مقامات قليلة، والعامية تمتزج بالعبرية التي تُشكل لغة الأكثرية، كما لا يمكن إنكار تفتت أثر العربية في لغة هؤلاء القوم، ولا سيما في مجالات العلوم الحديثة وأدوات الحضارة؛ الأمر الذي يُظهره - كما أوضح غيرُ دارس - «استعمال العبرية أحياناً كوسيلة للتعبير...، أو استعمال مصطلحات بالعبرية»<sup>(٢٨)</sup>.

وقد توجهتُ بالسؤال للدكتور فاروق مواسي نائب رئيس مجمع اللغة العربية في إسرائيل عبرَ التراسل الإلكتروني عن منهاج اللغة العربية، ولغة التدريس في مدارس (عرب ٤٨)، ومدى تأثير العبرية فيها، فأجابني سيادته مشكوراً، وذلك على النحو التالي:

س: هل يوجد منهج للغة العربية خاص بالدارسين العرب؟ هل هو مقتبس من بلد عربي أم مهجن أي مختلط من بلدان مختلفة؟ هل هو من تأليف مؤلفين فلسطينيين؟... إلخ؟

ج: المنهاج للغة العربية يعده معلمونا، وهناك لجان تختار النصوص، وتستعين بنصوص مختارة من مناهج العالم العربي، ولدينا كتب تدريس ومرشد للمعلم، وكراسات عمل مصاحبة؛ أعمل عضواً في أكثر من منهج، وأقول ذلك بمسؤولية تامة.

س: هل للسلطات الإسرائيلية دورٌ عندكم في المنهج؟ أو هل تستفيدون مما يُعلم في أراضي السلطة أو الدول العربية؟

ج: دور السلطة هو أننا بعد أن نفرغ من اختيار النصوص - التي نُجري فيها أيضاً رقابة ذاتية، فنعرف أن هناك مواداً لا يجيزونها، وخاصة إذا كانت سياسية مباشرة - يمكن أن (يشوشوا) على المنهاج، فمثلاً اخترنا النصوص للثانوية شعراً ونثراً، في القديم والحديث، وكنا نرمي إلى أن تكون دراسة الطالب الإلزامية: وَحَدِثِي أدب على الأقل، فاعترضوا، وقالوا: ليست هناك ميزانية، فالوزارة أفردت للأدب الحد الأدنى وحدةً واحدةً فقط، والطلاب يتوجهون للوحدة بهدف التيسير عليهم؛ فدراسة العربية ليست سهلة في نظرهم.

وظل الأمر معلقاً، وما زلنا في المنهاج القديم الذي أعدناه أوائل الثمانينيات، ولم نستجب لطلب الوزارة بالاكْتِفَاءِ بوحدةٍ حَدًّا أدنى؛ لأننا نرى أن يكون الحد الأدنى وحدتين.

إفادتنا الوحيدة من مناهج الدول العربية هي في اختيار النصوص الموفقة، فأحياناً نختار ما اختاروه، ولكننا لا نتقيد بذلك.

س: هل من يعلم اللغة العربية متخصص فيها أو أي مدرس؟

ج: في الابتدائيات مدرس، وفي الثانويات مختصّ درّس في الجامعة موضوع اللغة العربية.

س: كم حصص اللغة العربية في مدارسكم؟ هل حصص العبري مثلها أو أكثر؟

ج: الابتدائيات خمس حصص لغة عربية، وفي الثانويات من ٣-٥ حسب اختيار المدرسة للوحدات التي تبغي تدريسها، فنظام شهادة الثانوية (البحر) قائم على عدد من الوحدات نحو عشرين وحدة في مواضيع مختلفة، ويقرر تبعاً

لتخصص المدرسة. اللغة العبرية في الابتدائيات ثلاث، وفي الثانويات يتعلق بعدد الوحدات، ولكن الطلاب كثيراً ما يختارون خمس حصص = خمس وحدات؛ لأنهم يحصلون على مكافأة (بونوس) عن كل موضوع يدرسونه في خمس وحدات.

س: هل هناك مراقبة حقيقية من المفتشين والموجهين لضرورة الحديث بالعربية الفصيحة في قاعات الدرس؟

ج: الرقابة تكاد تكون معدومة في الثانويات، وهناك موجهون للمدارس الابتدائية، لكن الحرية قائمة؛ فهم ليسوا ملزمين لهم، وإنما يُرشدونهم وفق جدولٍ قد لا يتقيد به المعلم، إن لم يجد مديراً حازماً، التفتيش نادر، وليس له تأثيرٌ كبيرٌ.

س: هل الشرح بالعامية أم بالفصيحة؟

ج: معظم المعلمين يتحدثون الدارجة، وهناك من يعمد إلى اللغة الوسطى، ونادراً ما نجد الحريصين على الفصيحة دائماً، بل يتبعون ذلك في سياقات مختلفة، بل يظل الأمر حماسات تزيد وتنقص، ولا أظن أن الوضع مختلف كثيراً في العالم العربي.

س: هل يُطلب من المعلمين في المواد المختلفة التدريس بالعربية الفصيحة؟

ج: يُطلب، ولكن أين التطبيق؟ التطبيق يتم تبعاً للمعلم، وليس لأن ذلك طُلب منه.

س: هل يمكن ذكر ألفاظٍ وتراكيبٍ عربيةٍ يستعملها الطلبة في حصصهم الدراسية، ولا سيما حصّة اللغة العربية؟ أرجو ذكر أمثلةٍ ما أمكنكم ذلك.



ج: ثمة معلمون قلائل يستخدمون العبرية في الدرس، وقد يشرح المعلم كلمة لا يعرفها الطالب باللفظ العبري الشائع، أما المصطلحات العبرية فالمعلم يشرح ويشير إلى الألفاظ وكأنها عربية، نحو: (بونوس = علاوات إضافية)، (يومان = دفتر اليوميات)، (حشاد = امتحان مشكوك فيه)، (جيمر = امتحان إنهاء)... وعشرات غيرها، وهكذا يستعملها المعلمون بدون تردد (أ.ه).

وأضيف في هذا السياق كلمة (البجروت) (الجيم قاهرية): هذا المصطلح العبري الذي يستعمله (عرب ٤٨) في إشارة إلى التوجيهي، وقل منهم من يقول التوجيهي أو الثانوية العامة، وهما المصطلحان الذائعان على السنة غيرهم من إخوانهم الفلسطينيين في أراضي السلطة الوطنية.

س: هل يقبل الشباب العربي على اللغة العربية؟

ج: المشكلة عامة لدى شبابنا العربي أنى أقام، إذ يقل المهتمون بدراسة اللغة وآدابها.

س: وهل يشعر بالغيرة عليها؟

ج: أين، ومن؟ وأين تجد هذه الغيرة؟

س: هل يفضلها على العبرية؟

ج: لا أظن ذلك، وخاصة أن العبرية لغة الجامعات، وهي لغة التدريس في جميع المواضيع العلمية والأكاديمية، وينشأ -عادة- لدى الطالب الزهو بامتلاك الأداة اللغوية العبرية، تمامًا كما يتباهى شبابنا في العالم العربي بمعرفة الإنجليزية أو الفرنسية (أ.ه).

## حرمان طلبة (عرب ٤٨) من التعليم الجامعي

وإذا كان تلامذة (عرب ٤٨) يدرسون في مدارس عربية خاصة بهم، ويقوم بتدريسهم - في الأغلب الأعم - معلّمون عرب، ويتعلمون بالعربية التي تمتزج بلا ريب بألفاظ ومصطلحات عبرية فإنهم في المرحلة الجامعية يدرسون في جامعات عبرانية صرفة، ويختلطون بالطلبة الإسرائيليين، ويتعلمون بلغتهم العبرية، ولما كانت دخولهم هذه الجامعات مكلفاً، ومقيداً بشروط صعبة فإنّ منهم من يسافر للدراسة في الخارج، وتسمح المملكة الأردنية لهم بالتعلم في جامعاتها.

ومما يجدر التنبيه إليه في هذا السياق هو أنه لا يوجد لعرب الداخل جامعة فلسطينية مختصة بهم تكون لغة التعليم فيها هي اللغة العربية؛ الأمر الذي يصب في خانة إضعاف العربية والقيم العروبية في ناشئة (عرب ٤٨) المحاصرين عبرانياً، وهذا يشكل خرقاً فاضحاً لأبسط مبادئ الديمقراطية التي يزعم أهلها تساوي مواطني الدولة جميعهم في الحرية والمساواة في الحقوق والواجبات، ولكنه التمييز العنصري الهادف إلى تغليب ثقافة المحتل، وإضعاف الهوية العربية وحشوها بخصائصه. على أنّ مما تجدر الإشارة إليه في هذا السياق هو وجود بعض المعاهد أو الكليات العربية في قلب الكيان الاحتلال، نذكر منها:

## الكلية الأكاديمية العربية للتربية في إسرائيل - حيفا

هذا هو اسمها، و «هي مؤسسة تربوية أكاديمية لتأهيل المعلمين ومعلمات رياض الأطفال بعدد من المساقات والتخصصات وهي المؤسسة العربية الأولى في البلاد التي حظيت باعتراف أكاديمي»<sup>(٢٩)</sup>، وللكلية مجلة (دارنا)، وفيها بحوث لغوية وأدبية وتربوية متنوعة، وهي باللغتين العربية والعبرية، وقد اطلعت على

موقع الكلية الإلكتروني فوجدت العبرية فيه تنطى على العربية؛ الأمر الذي قد يُستنتج منه توجهات المركز، وأهدافه في التعايش والتثقيف. وتُعنى الكلية بتأهيل المعلمين من خريجها كيفية تعليم الأطفال «الدمج بين اللغة المحكية واللغة المكتوبة خلال الفعالية»، و «تنمية وتحسين اللغة المحكية والمكتوبة كأداة ووسيلة تحفز وترفع مستوى بنجاعة التفاعل بين الطفل ومحيطه، و / أو بينه وبين نفسه»، وكيف «يتعلمون: كيف، متى، ولماذا تستخدم اللغة المكتوبة في ثقافتهم»، وتعزيز رغبة الأطفال «في تعلم اللغة المكتوبة لاستعمالها حين الضرورة» وشعورهم «بأهمية تعلم اللغة المكتوبة؛ لأن النص المكتوب يعظم فعاليتهم»<sup>(٣٠)</sup>.

وفي إشارة إلى دور الكلية في تحقيق أهدافها نراها تذكر أنها نفذت (برنامجها التدخلي) في خمس عشرة روضة من رياض الأطفال في حي الأمل وعزرا، وأن من أهدافها الخاصة لخطته:

١. تعميق المعرفة في النواحي المختلفة للغة: علم دلالات الألفاظ وتطورها، علم التشكل (المورفولوجيا)، تركيب الجمل وصياغتها، إعرابها وقواعدها.
٢. تنمية وتحسين براعم الحوار المستقل (اللا سيافي)، مقابل الحوار القصصي.
٣. تنمية وتحسين قراءة وفهم النصوص الكلامية والنصوص التخطيطية البيانية الغير كلامية<sup>(٣١)</sup>، مثل: خرائط، جداول، رسوم توضيحية علمية، رسوم بيانية<sup>(٣٢)</sup>.

### أكاديمية القاسمي

يشبه موقع هذه الكلية الإلكتروني موقع الكلية السابقة، وهي «كلية أكاديمية للتربية، باقة الغربية، مسار الطفولة المبكرة (٣-٨ سنوات)، والمسار الابتدائي،

والمسار الإعدادي، ومسار التربية الخاصة ومسار الممتازين، ضمن التخصصات التالية: دين إسلامي، ولغة عربية، ورياضيات، وحاسوب، ولغة إنجليزية، وتربية خاصة»<sup>(٣٣)</sup>. وأعلنت الكلية عن إنشائها لـ (مجمع القاسمي للغة العربية)، ولهذا المجمع مجلة علمية محكمة، وعقد مؤتمره الأول في يوم السبت الموافق: ٢١ مارس ٢٠٠٩م، بعنوان: (مقاربات في دراسة النحو العربي وتدرسه).

يوضح الاطلاع على ما كتبت عن هذا المؤتمر<sup>(٣٤)</sup> أنه أشبه بيوم دراسي أقيمت فيه مجموعة من المحاضرات تبعتها مناقشات ومدخلات لجمهور الحضور، وهذه المحاضرات هي: الثابت والمتحول في النحو العربي للدكتور إلياس عطا الله، ونظرية إبراهيم الكوني اللغوية والنظرية النوسترية للدكتور أهرون كلاينبرجر من جامعة حيفا، والتقليد والتجديد لدى النحاة العرب القدماء والمحدثين للباحث الشاب عبد الناصر جبارين، وخطوات عملية في تجديد النحو العربي للدكتور فهد أبو خضرة، والتجديد في كتب الجديد، ودواعي القصور نحوها للدكتور فاروق مواسي، ورأي النحاة الأولين في اللهجات العربية للدكتور خليل عثمان.

### معهد إعداد المعلمين العرب - كلية بيت بيرل

أقيم هذا المعهد في «شهر أيلول سنة ١٩٧١ في يافا كمعهد لإعداد المعلمين العرب؛ وذلك ليستجيب لمتطلبات المجتمع العربي في إسرائيل في حقل التربية وإعداد المعلمين المؤهلين، في سنة ١٩٧٤ نقل المعهد إلى قرية هدار عام قرب נתانيا، في سنة ١٩٨١ انتقل المعهد إلى مكانه الحالي في كلية بيت بيرل، وأصبح جزءاً لا يتجزأ من هذه الكلية منذ انتقاله»<sup>(٣٥)</sup>، ولغة التعليم في المعهد هي العربية باستثناء بعض المساقات التي تُدرّس في الأدب العبري والأدب الإنجليزي، وله مجلة

حوليةٌ يصدرها في مجالات التربية والأدب والعلوم. وهو الآن بمثابة كليةٍ يجوز لها منح درجة الإجازة (البكالوريوس)؛ ففي «سنة ١٩٩٨ أصبح التعليم في المعهد ٤ سنوات للحصول على شهادة البكالوريوس في التربية<sup>(٣٦)</sup> في مسارات المدرسة الإعدادية<sup>(٣٧)</sup> (سابع - عاشر) والمدرسة الابتدائية (أول - سادس)، ومسار التربية التي تسبق المرحلة الابتدائية (الطفولة المبكرة) في كلا الفرعين: فرع الحاضنة وفرع معلّمة حضانة (بستان، أول - ثان)، وفي مسار التربية الخاصة»، وعلى هذا الأساس ينقلب المعهد إلى كلية تربية، وكلية مجتمع معا<sup>(٣٧)</sup>.

### انعدام وجود جامعة عربية لـ (عرب ٤٨) الأثر والمشكلة وما الحل؟

ليس من شك في أنّ حرمان العربيّ من أبسط حقوقه في نيل التعليم الجامعيّ العالي المستقل، وبلغته الأمّ يؤثّر سلباً في محتويات دماغه من اللغة العربية في جانبها الأكاديمي؛ لأنه سيتواصل في هذا الجانب مع لغةٍ غيرها: هي اللغة العبرية التي تهيمُن على حياته اليومية أيضاً، ومن ثمّ سنراه في ثقافته الأكاديمية واصطلاحاتها -أيّاً كان حُرُصُه على عروبه يألّف أو يتوافق مع ما يسمع منها، وسيجد نفسه مضطراً إلى استعمالها في كتاباته وأحاديثه وشروحه الأكاديمية، فإذا ما أضفنا إليه ما يسمع من معطيات العبرية في الشارع والمرافق العامة الرسمية وغيرها أدركنا شدة الخطر الذي يهدد اللغة العربية وما يرتبط بها من مقومات عربية في (عرب ٤٨). وعلى هذا فلا تستغربن -عزيزي القارئ- إذا ما سمعت الأكاديمي الفلسطيني من عرب الداخل يُدخل في كلامه كلمات ومصطلحات عبرانية وأخرى إنجليزية قد لا يستطيع معرفة مقابلها العربي، وإذا كان أهل مكة أدرى بشعابها فلنقرأ ما يقوله هذا العالم الجليل الدكتور فاروق مواسي عن هذا الخطر اللغوي العبراني الداهم

في مقالته (رحلتي في رحاب لغتي): «نحن العرب في هذا الوطن نصارع يوماً في سبيل الحفاظ على أسباب حياتنا وتطورنا، ونحن نصطدم بواقع مغاير، واقع متحرك دينامي في المجتمع الإسرائيلي، وعلى لسانه لغة تحاول أن تأخذ من حضارتي وتراثي الكثير من فولكلور وألفاظ وآثار، حتى وصلنا بسبب هذه القوة الحضارية - اعترفاً أم لم نعترف - إلى أن هذه اللغة أخذت تقحم الجملة العربية، بل تتداخل في نسيج التعبير، وأضحى شبابنا ومثقفونا (من محامين وأطباء واختصاصيين وتكنولوجيايين) يكررون على مسامعنا كلمات هي بالعبرية الفصحى» (٣٨).

وأشار الدكتور محمد أمارة وأحمد عقل في دراسة لهما إلى أن بحثاً «تم فيه فحص دفاتر اليوميات لعشرين مثقفاً عربياً في إسرائيل فوجد (٣٩) أنهم يكتبون ملاحظاتهم بالأساس باللغة العبرية، لا باللغة العربية الفصحى، حتى أولئك الذين تخرجوا من قسم اللغة العربية وآدابها عندما سُئلوا من قبل الباحثين عن سبب تفضيلهم العبرية على العربية كانت إجاباتهم أنه تنقصهم الكفاءة اللغوية والاتصالية في العربية الفصحى» (٣٩).

ولعل الدكتور أمارة يُشكّل مثلاً واضحاً لهذه الفئة التي تنصل لسانها من هويته الذاتية؛ فهو قد «أنهى دراسته في ثانوية عربية، وتخرج من قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة، ورغم ذلك فإنه يُفضّل أن يحاضر بالعبرية أو الإنجليزية بدلاً من العربية الفصحى؛ لأنه لا توجد لديه الثقة الكاملة في استعمالها» (٤٠).

ولا أدري مدى ذبوع هذه الظاهرة الخطيرة في الوسط العربي الأكاديمي في (أراضي ٤٨)؛ فقد قابلت أساتذة ومثقفين شبيهاً وشباناً من هؤلاء العرب عندما شاركت في مؤتمرهم (أدب الأطفال) في حيفا (٤١)، وكانوا جميعهم أكفيا في لغتهم العربية، وقد ألقوا بحوثهم ومقالاتهم بالعربية الفصحى، وأشهد أنهم كانوا حقاً

غُيراً على لغتهم وعروبتهم. وأشيرُ في هذا السياقِ إلى بروزِ طائفةٍ مميّزةٍ من مبدعيهم في مجالاتِ الفنونِ المختلفةِ؛ ففي مجالِ الروايةِ برع الأديبُ الفلسطيني ابن حيفا إميل حبيبي (١٩٢١-١٩٩٦م) الذي تحدّى رئيس الأركان الإسرائيلي عندما زعمَ في البرلمانِ الإسرائيليّ أن العرب لا أدب لهم في فلسطين فاستقال؛ ليتفرغَ للعملِ الأدبيّ والصحفي، وليغدوَ أحدَ أهرامِ الروايةِ العربية، وليكتبَ في المجلاتِ والصحف، ك (الاتحاد) و (الغد) و (الجديد)، وليُعنى في أواخرِ أيامه بمجلة (مشارف الأدبية)، وفي مجالِ التمثيلِ المسرحي يبرز الفنان محمد البكري.

وفي مجالِ الإبداعِ الشعريّ يبرزُ عميدُ الشعرِ العربي المعاصر محمود درويش (ت ٢٠٠٨م) وصنوّهُ سميح القاسم (مواليد ١٩٣٩م)، وتوفيق زَيّاد (ت ١٩٩٤م)، والشاعر محمود دسوقي (مواليد ١٩٣٤م) هذا الشاعر القومي، وسعود الأَسدي (مواليد ١٩٣٨م)، ومحمد علي طه (مواليد ١٩٤١م) رئيس اتحاد الكتاب العرب، وفي دراسة اللغة والأدب يبرع د. حنا أبو حنا (مواليد ١٩٢٨م)، ود. فهد أبو خضرة (مواليد ١٩٣٩م)، ود. فاروق إبراهيم مواسي (مواليد ١٩٤١م) نائب رئيس مجمع اللغة العربية في فلسطين المحتلة، ود. محمود غنايم رئيس مجمع اللغة العربية، ود. نبيه القاسم وكثيرٌ غيرهم.

نخلصُ في مجالِ اللغَةِ - اهتمامِ هذهِ الدراسة - إلى أنّ الدارسَ يُمكنه أن يلمسَ بوضوحٍ ثقلَ العبءِ الذي يعانیه متعلمو أبناءِ (فلسطيني ٤٨)، ويلمسُ التزامَ الكلياتِ والمعاهدِ العربيةِ بما يُمليه عليها المحتل؛ فبيدهِ قرارُ إنشائها ومتابعةِ الإشرافِ عليها، واختيارُ مسؤوليها، ووضعِ مناهجها التي لا يُجيزُ منها إلا ما يوافقُ سياستهُ في طَمَسِ الهويةِ العربيةِ. وإنَّ نظرةً سريعةً في مجتمعِ عربِ (مناطق ٤٨) توضّحُ كيفَ أنّ اللغَةَ العبريةَ المحيطَ أهلها -الذين يُشكلونَ الأكثريةَ- بهم

في مختلف المجالات والأماكن تغزوهم بمغريات السلطة الحاكمة، وفتح أبواب العمل والتعايش المشترك، ومتطلبات الحياة من مأكولات ومشروبات ومنتزهات وما إلى ذلك. وكذلك يلمس تأثير اللغة الإنجليزية: لغة العولمة التي تتجه السنة الأكاديميين إليها خاصة؛ وذلك بدافع الحاجة إلى الاتصال بأهلها، والاطلاع على منجزاتهم؛ فالعربية في فلسطين تعاني من غزو هاتين اللغتين، قال إبراهيم طوقان (ت. ١٩٤١م): (مجزوء الرمل)

في مِصرَ يَطْمَعُ أَشْعَبُ      وهنا تبادى أَشْعَابِ (٤٢)

ومع هذا فنحن لا نخشى على العربية الفصيحة على السنة هؤلاء الصامدين في قلب الكيان الصهيوني، وذلك بفعل عوامل ذكرناها بعضها في دراستنا: (حاضر اللغة العربية في فلسطين)، ونضيف إليها في هذا المقام:

١. ازدياد الوعي بأهمية الهوية العربية الفلسطينية، والتعاقد من أجل حمايتها؛ لمواجهة تصاعد حملات اليمين الإسرائيلي المتطرف ضدهم؛ فهو يُدبّر إلى طردهم من بلدهم، وهو ما يُسمى بسياسة ال (أترانسفير).

٢. وجود الأحزاب العربية والحركات السياسية التي تقف إلى جانب الهوية العربية، وتسعى إلى تثبيت الهوية العربية، وتوجيه الأهالي وتوعيتهم إلى أهمية التمسك بهويتهم العربية في مختلف مجالاتها. وفي هذا السياق ألفت إلى هذا التنافس بين التيار القومي والتيار الديني الإسلامي الذي أخذ في الانتشار، وذاعت جهوده وأنشطته في الدفاع عن المقدسات الإسلامية ولاسيما في القدس، وارتباط العربية الفصحى بالدين، وفصاحة خطبائه وعلماؤه في لغتهم العربية ليست بحاجة إلى بيان؛ الأمر الذي يجعل الدفاع عن العربية عندهم واجبا دينيا.



٣. وجود المدارس الأهلية المنتشرة في المدن الفلسطينية؛ فقد كان لها «دورٌ رياديٌّ»، كونها محررةً -نوعاً ما- من قبضة السلطة، ومن سيطرتها التامة التي فرضتها على المدارس الحكومية الرسمية»<sup>(٤٣)</sup>.

٤. وجود نخبةٍ من هؤلاء يمتلكون فصاحةَ الكلمة، والجرأةَ في الدفاع عنها قولاً وفعلاً؛ فالعربية في هذه الديار العربية المحتلة تقفُ وأهلها الغياري على عروبتهم وفلسطينيتهم -برغم ضيقِ حالهم، وضيقِ سلطانهم- في صفِّ مقاومةٍ لغةٍ الغازي.

أقول: وأياً تكن المضايقاتُ والإجراءاتُ التمييزيةُ ضدَّ الأقليةِ العربيةِ التي تشكّلُ نحوَ خمسِ السكانِ فإنَّ إسرائيلَ لم تستطعْ محوَ الهويةِ الفلسطينيةِ من جمهورِ (عرب ٤٨)؛ فقد قاوم هؤلاء العربُ خططَ إضعافِ لغتهم الأمِّ عنوان هويتهم، وتكاتفَ غَيْرُهُمْ في إيجادِ السبلِ التي تنجو بأجياهم الصاعدةِ من مخاطرِ الانحرافِ عن هذه اللغةِ ذاتِ التاريخِ العريقِ، والابتعادِ عن قيمِ أمّتهم وحضارتها العربية؛ وتعزّزُ قيمَ المحافظةِ على ثقافتهم العربيةِ في فلسطين المحتلة، ووقفوا في وجهِ الخططِ الإسرائيليةِ الراميةِ إلى فرضِ اللغةِ العبريةِ وإحلالها بديلاً لسانيّاً لهم في المدرسةِ والشارعِ؛ وذلك لِسَلْخِهِمْ عن هويتهم اللغويةِ وما يتصلُّ بها.

وقد أوضح الدكتور فاروق مواسي عند سؤاله له عن مقررات اللغة العربية التي يدرسها طلبة الكليات والمعاهد في جميع التخصصات في (أراضي ٤٨) أنَّ الطالبَ الذي يحصلُ على نسبة ٨٠٪ من معدل النجاح في الثانوية العامة يدرسُ مقررين في اللغة العربية، هما: (ب)، و(ج)، أما ما دون ذلك فيدرس ثلاثة مقررات (أ) و (ب) و (ج) بمعدّل ساعتين في الأسبوع، وتندرج هذه المقررات تحت اسم (أساسيات اللغة العربية)، وقد حدد الدكتور مواسي أهداف هذا المساق فيما يلي:

١. إجادة اللغة العربية السليمة (الفصيحة) شفويا وكتابيا بصفتهم أبناء للشعب العربي.
٢. التمكن من مهارات التنور النظري - الأكاديمي - بصفتهم طلابا في معاهد أكاديمية.
٣. إدراك طرق التطور اللغوي لدى الطفل؛ لأنهم يُعدّون ليكونوا معلمين في رياض الأطفال والصفوف الابتدائية وفوق الابتدائية.
٤. أن يعي الطالب المعايير اللغوية السائدة؛ ليكون قادراً على فهم وتوجيه السلوك اللغويّ لديه ولدى تلاميذه.
٥. أن يتقن الطالب (الميتا-لغة)؛ (ما وراء اللغة)، ليكون قادراً على تحليل الظواهر اللغوية باستخدام المفاهيم المناسبة.

ينطلق هؤلاء القوم في مقاومتهم لعبارة لسانهم من إيمانهم العميق بأن العربية تمثّل هويتهم التاريخية والقومية، وأنه يتوجب عليهم المحافظة عليها، والتمسك بها، وتدريسها أياً كانت المُعْريّات الاستعمارية لحفزهم على تركها، ويحرص المعلمون الغير على هويتهم العربية على توعية الناشئة بأهمية هذه اللغة لتمايزهم، وإثبات انتمايتهم العروبي.

وجدنا الدكتور محمود غنايم رئيس مجمع اللغة العربية في إسرائيل مثلاً<sup>(٤٤)</sup> - يردّ على «اقتراح وزيرة التربية والتعليم السابقة ليمور ليفنات، اعتبار اللغة العبرية اللغة الرسمية الوحيدة في البلاد»، فيذكر أنه «اقتراحٌ عنصريٌّ يتناقض مع ما ورد في وثيقة الاستقلال حول المساواة بين جميع مواطني الدولة، وأنّ اقتراحها سيئٌ جداً، وأنه لا يمكن تجاهل اللغة العربية في الدولة التي يتكلمها ٢٠٪ من مواطنيها»، وأوضح

«أنه من الضروري شطب اقتراح ليفنات، وإلا فإن مجمع اللغة العربية سيجري اتصالات مكثفة لإلغائه، حتى وإن تطلّب الأمر التوجه إلى محكمة العدل العليا».

وأياً يكن الأمر فإننا ندعو إلى دعم عربيّ مدروس ينالُه هؤلاء المنغرسين في أرض عربيّة عضها الدهرُ بأنياب الاحتلال الاستيطانيّ الذي فصلها عن محيطها الأصيل، وجعل أهلها أقلية تآتمر بأوامره التي تهدف إلى إبعادهم عن جذورهم وأصولهم شيئاً فشيئاً.

إنّ على العرب أجمعين ولاسيما السلطة الوطنية الفلسطينية - المثقلة بهوم مكائد الاحتلال، وآثار تفرّق ذوي القربى والدين أيضاً - ألا ينسوا هؤلاء العرب في حومة الانشغال بقضايا العرب وفلسطينيّ الضفة وغزة؛ إنهم بحاجة ماسة إلى العون العربيّ، ولاسيما العون اللغويّ والثقافيّ، وذلك بالوسائل التي تحافظ على تواصلهم مع العرب، وفك العزلة الظلمة المفروضة عليهم، ونقترح في هذا السياق:

١. قبول أبنائهم في الدراسة في الجامعات والمعاهد العربية، وتقديم منح دراسية لهم.

٢. إقامة مجلس علميّ عربيّ يشرف على المناهج الدراسية عندهم، ويقوم بوضع مئونها وتحديثها، وحبذا أن تقوم الدول العربية وجامعة الدول العربية ومؤسسات المجتمع العربيّ بالتعاون للقيام بدورها في إنشاء هذا المجلس من خلال العلاقات الدولية، والقيام بحملات إعلامية تدعو إلى إقامته، وعقد الندوات والمؤتمرات العامة لإنجاح هذا المقترح، ووضعِهِ تحت النظر الأمميّ في حالة إقامته؛ إسناداً ودعمًا.

٣. دعم مؤسساتهم التعليمية بالوسائل المادية المتنوعة كالمال عصب الحياة، والكتب والدوريات والوسائل التعليمية وما إلى ذلك من أمور تحفز مقومات

الانتماء العروبيّ فيهم، وتذكي جذوة تياره في مقابل إضعاف تيار المنجذبين إلى التيار المضادّ، أو إن شئت فقل بالمصطلح الذي وُجد بعد قدوم السلطة: (تيار الطرف الآخر)؛ كناية عن الطرف الإسرائيلي<sup>(٤٥)</sup>.

٤. دعوة باحثيهم ومفكريهم إلى حضور المؤتمرات والندوات والفعاليات الثقافية العربية؛ لإشعارهم بأنهم جزء لا يتجزأ من الأمة العربية، وهذه مسألة اعتبارية سيكون لها تأثيرها القويّ في روحهم المعنوية، وتعزيز ربطهم بأمتهم وقيمها.

٥. إقامة الفعاليات الثقافية والفنية الهادفة إلى تثبيت الهوية العربية في نفوسهم، ودعم مراكزهم ومنتدياتهم العاملة في هذه المجالات، والاستعانة بالتنفيذ بالدول العربية التي تقيم علاقات مع الكيان الصهيونيّ، وتكرير شرح مآسي قضيتهم الثقافية في المحافل الدولية، ولاسيما الأمم المتحدة.

٦. الاستفادة من الإعلام العربيّ وتطوره في التواصل معهم والتعبير عن همومهم، وحبذا قيام جامعة الدول العربية بإنجاز وسائل إعلام مسموعة ومرئية لها تُعنى بالقضايا العربية عامة، وتُركّز على تثبيت دعائم العروبة والهوية القومية في الناشئة، وتختصّ هؤلاء الفلسطينيين وغيرهم مما يعانون ظروفًا احتلاليةً مثلهم كأهالي هضبة الجولان ببرامج خاصة.

### لغة التعليم في أراضي السلطة الوطنية

إذا أردنا أن نتحدث عن التعليم في الضفة والقطاع -أراضي السلطة الوطنية- فلا بدّ لنا من الإشارة إلى أنّ السلطة تسلّمت الإشراف عليه بعد أربعة عقود من الاحتلال الإسرائيليّ الذي فرض سيطرته عليه؛ إذ عيّن ضابطاً عسكرياً إسرائيلياً جعله يُمسك بتلابيب العملية التعليمية في الأراضي المحتلة، ويتحكّم في مضامين

مقرراتها؛ فهو المدير الأول المتحكّم في كل صغيرة وكبيرة في مديرية التربية والتعليم، وقد قام هذا الضابطُ بفرضِ حذفِ كلِّ ما يتعلقُ بفلسطينَ من المنهاجِ الدراسي، وتدرّيسِ اللّغةِ العبريةِ في المدارسِ الحكومية.

شرعت السلطةُ قبل تسلمها لإدارة العملية التعليمية في أراضيها في إعداد الدراساتِ لإنقاذِ التعليم، وإعادةِ الروحِ العربيةِ الخالصةِ له؛ لبناءِ الشخصيةِ الفلسطينيةِ على أسسِ فلسطينيةِ عربيةِ إسلاميةِ عالمية، وكان من الطبيعي أن تقومَ السلطةُ بعد إنشائها في عام ١٩٩٤م بوضعِ منهاجِ دراسيٍّ جديدٍ يلبي هذه الخصائصَ، ويدفعُ نحوَ قيمها الحميدة، وقد نجحت في وضعه وإعمامه في المراحلِ الدراسيةِ الثلاث: الابتدائية والإعدادية والثانوية.

ويعنينا في هذا السياقِ الوقوفُ عندَ واقعِ لغةِ التعليمِ في المراحلِ التعليميةِ المختلفةِ، والإشارةُ إلى أهمِّ ملامحِ منهاجِ اللّغةِ العربيةِ فيها، وسيتقسّمُ حديثنا فيه إلى قسمين: الواقع اللغوي في المراحل التعليمية قبل الجامعة، والواقع اللغوي في المرحلة الجامعية، وذلك على النحو التالي:

#### أولاً: الواقع اللغوي في المراحل التعليمية قبل الجامعة

سيتقسّمُ حديثنا في هذا السياقِ إلى قسمين: الأول: لغةِ المدرسة، والآخر: منهاجِ اللّغةِ العربيةِ في المدرسة، وذلك على النحو التالي:

أ: لغةِ المدرسة: لا يختلف الواقع اللغوي في مدارس التعليم قبل المرحلة الجامعية عن الحالة العامة للوطن العربي؛ فالطفل العربي عندما يذهب إلى المدرسة يعيش هذه الازدواجية بين اللغتين العامية والفصيحة التي لم يسمعها من قبل إلا في مجالات قليلة، وقد لا يسمعها صحيحة، ولا يجد - في الأغلب الأعم - من يكرر

حِرْصُهُ على تدريبه عليها. وكذلك يعيش الثنائية اللغوية؛ فالطفل العربي يدرُس لغةً ثانيةً منذ دخوله المدرسة الابتدائية، ومنهم من يدرُسها في رياض الأطفال، وقد نجدُ منهم من يدرُس أكثر من لغة أجنبية، وهؤلاء قلة؛ لذا فليس غريباً أن ينتج عن هذا الاختلاط في السماع والاسماع اختلاط أنظمة اللغة في ذهن الطفل الناشئ؛ الأمر الذي ينعكس سلباً على لغته القومية التي لا يتوفر له فيها كثيرٌ من مغريات اللغات الأخرى.

إنَّ الطفل بل الدارس العربي بصفة عامة بحاجة إلى بيئة لغوية صحيحة يتلقى فيها اللغة العربية الفصيحة، ومن المفترض أن يعيش هذه البيئة في المدرسة، وهي البيئة التي تُعلِّم الفصيحة، وتشكّل مصدر استقائها الأول، ولكن المدرسة - كما هو معلوم - قد يجد فيها ما يلوّث الصحة اللغوية؛ فلغة الحديث فيها غير هذا المستوى اللغوي الفصيح؛ إنه العامي الذي يسمعه في بيته، أو الفصيح الملوّث بالعامية والدخيل، وقد يبتلى بمعلّم لا يجيد صناعته، أو لا يمتلك من الوسائل ما يعينه على الأداء المناسب... إلخ.

وإذا افتقدت هذه البيئة في المدرسة، وعاش في أسرة لا علاقة لها بالأمر فإن أيّ إصلاح للغة الطفل لا يمكن أن يجرى له النجاح المأمول؛ الأمر الذي ينطبق عليه قول الشاعر سبط ابن التعاويذي (٥٨٣هـ): (الطويل)

إِذَا كَانَ رَبُّ الْبَيْتِ بِالذِّفِّ مَوْلِعاً فَشِيْمَةُ أَهْلِ الْبَيْتِ كُلِّهِمُ الرَّقْصُ<sup>(٤٦)</sup>

إن مدارسنا بحاجة حقيقية إلى العناية بتدريس مقرر اللغة القومية؛ الأمر الذي يتطلب تطويراً في الحياة المدرسية على المستويين المنهجي وغير المنهجي، وينبغي ألا نخشى من التطوير؛ فتطوير مناهج التدريس سواء في اللغة العربية أم غيرها لا يعني الانسلاخ عن التراث؛ وهو يمكن أن يتم مع المحافظة على القيم الموروثة في الحضارة

العربية الإسلامية وفكر أبنائها، ومعالجة ما فيه من نواقص أو ثغرات، وإضافة ما يعبر عن القيم المعاصرة التي تفقها العقلية المعاصرة وتتناسب مع متطلباتها في اكتساب المعرفة الجديدة.

وينبغي أن يُشددُ أولو المسؤولية في المسيرة التعليمية على الحديث بالفصيحة في البيئة المدرسية؛ فالمعلم في لغته ينبغي أن يكون القدوة في الصف وخارجه، والمصحح لتلامذته، والتلميذ أو الطالب هو المتلقي، والمقلد للغة معلمه، يتحدث مثله مع أقرانه، ويحاور أخاه وصديقه في الشارع؛ الأمر الذي يهيئ له بيئات متنوعة للسمع والإسراع، ويعودُه على التحدث بالفصيحة.

ب: منهاج اللغة العربية في المدرسة: تمكنت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية من تأليف الكتب للمراحل الدراسية كلها، وبالنسبة لكتب مقرر اللغة العربية فقد بدأت بإصدارها في سنة ٢٠٠٠م، إذ انتهت من تأليف كتب الصفين الأول والسادس، وانتهت في عام ٢٠٠٦م من تأليف كتب الصفوف الأخرى في المراحل جميعها ونشرها، وهي تنقسم إلى مجالين كبيرين: مجال المطالعة والنصوص، ومجال العلوم اللغوية.

يلاحظ المطلع على محتويات كتب قسم المطالعة والنصوص أنها تشتمل على موضوعات متنوعة توزعت بين الشعر والنثر، وأنها أطلعت الطالب في جانبها الشعري على قصائد ومقطوعات من عصور الأدب المختلفة، بدءاً من العصر الجاهلي، وانتهاءً بشعرنا المعاصر، وفي جانبها النثري أطلعت الطالب على فنون الثرية المتنوعة كالوصايا والأمثال والخطب والمناظرات والسِّيَر والطرائف والقصص والخواطر والمسرحيات والروايات وما إلى ذلك.

ويلمسُ المطلعُ أن متونَ هذه الكتبِ لم تقتصرْ على الأدبِ العربي، وإنما أطلعت الطالبَ الفلسطينيَّ على نماذجٍ من الأدبِ العالمي، وأنها عُنيتْ بالشعراءِ المعاصرين في فلسطينَ والوطنِ العربي في مختلفِ أقطاره، وليس غريباً أن يجدَ عنايتها بالأدبِ الفلسطينيِّ تفوقَ عنايتها بغيره، وهو أمرٌ - كما نرى - مُبرَّرٌ، وذلك لما يلي:

١. هو أدبُ البلدِ الذي ينتمي إليه الطالب، ومن الضروريِّ له أن يتعرفَ على أدبِ بلده وأعلامه.

٢. تعبيرٌ مضامينه عن القيمِ الفلسطينية، وتُجسِّدُ مأساةَ فلسطينَ بكلِّ ما فيها من آلامٍ ومرارات.

٣. إشباعه لرغبةِ مؤلفي الكتب؛ فقد حُرِّمَ الفلسطينيون من السيادةِ على مناهجهم الدراسية من قبل، وهذه هي المرةُ الأولى التي يتولَّون فيها تأليفَ كتبها.

أما مجال العلوم اللغوية فجاء الاهتمامُ به منفرداً من الصفِّ الثامن في المرحلة الإعدادية، وكان من قبلُ يُعلِّمُ المبادئَ الأساسيةَ للقواعدِ من خلالِ التراكيب والتدريبات اللغوية.

وبتقليبِ النظرِ في متون هذه الكتبِ يلحظُ الدارسُ بجلاءٍ كيفَ عُنيت بدراسة النحوِ بمفهومه الشاملِ لأنظمةِ اللغةِ الصوتيةِ والصرفيةِ والتركيبية، وأنها تهدفُ إلى إطلاعِ الطالبِ على أسسِ الدرسِ النحويِّ التي يحتاجها لتقييمِ لغتهِ في مجالي التعبيرِ الشفوي والكتابي، ولعل الحديثَ عن موضوعاتٍ من علمِ الأصواتِ في المنهاجِ الفلسطينيِّ يشكلُ شيئاً جديداً قد لا تحظى به كثيرٌ من مقرراتِ لغةِ الضادِ في البلادِ العربية.



## ثانياً: الواقع اللغوي في المرحلة الجامعية

يدور حديثنا في هذا السياق عن ثلاثة جوانب: الأول: لغة التدريس في الجامعات الفلسطينية، والثاني: لغة الطلبة في الجامعة، والثالث: تدريس اللغة العربية في الجامعة، وذلك على النحو التالي:

أ: لغة التدريس في الجامعة: يتبين للمطلع على الواقع اللغوي في الجامعات الفلسطينية أنه يتمثل في جانبين: نجد الأول في قوانين الأنظمة الأكاديمية للجامعات، والآخر نجده يتحقق في الجانب التنفيذي، وذلك على النحو التالي:

١. قوانين الأنظمة الأكاديمية: وتشكل القوانين الجانب الرسمي المنصوص عليه في مئون الأنظمة الأكاديمية للجامعات الفلسطينية، وهي تنص على أن اللغة العربية هي لغة التعليم الأولى فيها، ولكنها تقول بجواز اللجوء إلى التعليم بلغة أخرى في كليات أو تخصصات علمية أو تقنية ترى أن يكون التعليم في مقرراتها أو مقررات منها بغير العربية، وبالنسبة للجامعة الأمريكية في جنين فهي «كأي جامعة أخرى تُدرّس موادّ باللغة العربية، وأخرى باللغة الإنجليزية، ولكنها تركّز على اللغة الإنجليزية بشكل أوسع»<sup>(٤٧)</sup>، وإن الاطلاع على أحوال لغة التعليم في الجامعات الفلسطينية يُبين تدريسها باللغة الإنجليزية في كليات الطبّ والتمريض والحاسوب والكيمياء والفيزياء والرياضيات وما إلى ذلك من تخصصات تقنية وعلمية بحثية. وتّم حديثاً افتتاح أقسام في كليتي الحقوق والتجارة (الاقتصاد والعلوم الإدارية) تقوم بتدريس مقرراتها باللغة الإنجليزية، واللافت أن جامعاتنا - وهي في أغلبها ليست حكومية أو خاصة، ولكنها جامعات عامة تخضع لسلطة وزارة التربية والتعليم العالي في السلطة الوطنية - تتسابق إلى افتتاح هذه التخصصات في هذه الكليات

النظرية، وتتفاخر بوجودها فيها؛ دلالة على قدرتها على التطور والارتقاء والاستجابة لمتطلبات العصر والانفتاح على الآخر بل العولمة، ورغبة في إيجاد أبواب تمويل جديدة للجامعات، وذلك بسبب تهاوت الطلبة وأولياء أمورهم على التخصصات الجديدة بسبب إيمانهم بأن التعلم باللغة الإنجليزية سيوفر فرص العمل المربح لأبنائهم، والاستفادة من مغريات الارتقاء في العمل مع الأجنب مادياً وإدارياً وما إلى ذلك. وإذا كنا لا ننكر أهمية هذه التخصصات الجديدة، ولا ننكر أهمية تعلم اللغات بصفة عامة، ولا سيما اللغة الإنجليزية التي غدت في إطار العولمة اللغة الأكثر انتشاراً في العالم فإن السؤال الذي يطرح نفسه هنا، هو: هل نحن بحاجة إلى هذه الأعداد الكبيرة من أبنائنا التي هرولت لتلتحق بها؟ إن اتجهنا إلى اكتساب اللغات الأجنبية لتيسير اطلاعنا على ما عند أهلها، وتسهيل تواصلنا وتجاوزنا معهم في مختلف نواحي الحياة المعاصرة ينبغي ألا يصرفنا عن الاعتزاز بهويتنا اللغوية، والإصرار على الولوج بها في مجالات جديدة.

٢. الجانب التنفيذي: وهو الجانب التطبيقي المتمثل في لغة المحاضرة، وهي تتم بالمزج بين اللغتين الإنجليزية والعربية الجامعة بين الفصيحة والعامية، وبسؤال عميد كلية الطب في جامعة الأزهر في غزة الدكتور سهيل المدبك عن لغة التدريس في كليته أشار إلى أنها اللغة الإنجليزية؛ فالكتب التي يطالع عليها الطالب لغتها الإنجليزية، والشرح بها أيضاً، وقد يلجأ المحاضر في شرحه إلى اللغة العربية لأغراض التوضيح، وتقريب المادة العلمية من أذهان الطلبة. على أن مما نوذ التنبيه إليه في هذا السياق هو أن الطالب العربي -سواء في فلسطين أم غيرها من بلدان العربية- لا يتخرج في هذه الكليات متقناً للغة الأجنبية؛ لأنه لم يستمع إلى اللغة الإنجليزية من أهلها الأصليين، وقد يكون أستاذه مثله،

واللغة- كما قال علماءها- لا تُؤخذ إلا سماعاً؛ إضافةً إلى أن لغة الشرح أو الحديث في قاعةِ الدرسِ لا بدَّ أن تراحمها العربية ولا سيما في مستواها العاميِّ، ومن ثمَّ فإنَّ الطالبَ لا يتلقى اللغةَ الإنجليزيةَ نقيّةً كما يتلقاها قريبه في أمريكا أو إنجلترا؛ الأمر الذي يجعله لا يمتلك ملكة هذه اللغة، ولا يبلغ درجة إتقانها. وما يزيد الطينَ بلةً في هذا المقام أنَّ من أساتذة الجامعات من دَرَسَ في غيرِ ديارِ الجامعاتِ التي تُشكّلُ الإنجليزيةُ اللغةَ الأمَّ فيها، فهناك من دَرَسَ في تركيا أو أسبانيا أو إيطاليا أو رومانيا أو جمهوريات الاتحاد السوفيتي كروسيا وأوكرانيا وغيرها، وهؤلاءِ مُلزمون باستعمالِ الإنجليزيةِ وفقَ خططِ الكلياتِ التي تعلّم طلبتها بها، ولا أدري ما هو حالُ هذه اللغةِ على ألسنةِ هؤلاءِ المحاضرين، وماذا سيكونُ حالُ طلبتهم أيضاً؟ إنَّ ما نؤكدُه في هذا السياقِ هو أننا لا نكرهُ تعلّم اللغاتِ الأخرى أو الحديثَ بها، بل ندعو دوماً إلى تعلّمها دونَ أن يكونَ ذلك على حسابِ لغتنا العربية: لغةِ الهويةِ القوميةِ والدينيةِ والتاريخيةِ، ولكننا نتساءل: لماذا لا نتعلّم من غيرنا استعماله للغةِ القوميةِ لغةً للتعليمِ في مختلفِ مراحلهِ، ونعتزُّ مثلهُ بتعامله بها في وطنهِ وخارجهِ؟ لماذا لا نفعلُ فعلهم في بلادنا فنسمي محلاتنا التجارية وأماكننا العامةَ وغيرها بمفرداتِ لغتنا وتركيبتها، وننقشها برموزنا الهجائية؟، لماذا نلجأ في إعلاناتنا أو تسمية شوارعنا إلى غيرِ لغتنا وحروفنا الكتابية؟، لماذا لا نمنعُ ظاهرةَ دَمغِ ملبوساتِ أبنائنا بغيرِ مفرداتِ لغتنا وحروفنا والصورِ المألوفةِ لدينا؟ لماذا لا يتحدثُ مسؤولونا في دوائرِ الأممِ المتحدةِ باللغةِ العربيةِ المعترفِ باستعمالها لغةً دوليةً في هذه الأمكنةِ وغيرها؟ لماذا لا يحدو رؤساؤنا حدو الرئيسِ الفرنسيِّ جاك شيراك فيعَنفون وزراءهم الذين يخطبونَ بغيرِ لغتهم الأم؟ لماذا لا تسعى حكوماتنا بل جامعةُ الدولِ العربيةِ -على غرارِ أصحابِ الفرانكفونيةِ والإسبانوفونيةِ- بالوسائلِ

العلمية المدروسة إلى توسيع مساحات العربية في الشعوب الأخرى ولاسيما الإسلامية التي يتلهف أبناؤها إلى تعلم لغة القرآن الكريم؟ وبالجملة لماذا نحرف إلى غيرنا؟ إن ما نحذر منه في هذا السياق يكمن في أن تبعية شعب للغة غيره وثقافته تُهدد بقاء هويته، وإن تغلغلها في أبنائه أخطر من وجود الجنود المستعمرين في أرضه؛ لأن ذهابهم يعني ذهاب هيمتهم، أما إرادة التأثير بهم فهي الخطر بل الفناء عينه؛ والأمثلة في هذا السياق كثيرة، ويكفي تفحص لغات الشعوب المحررة، ذهب مغتصبوها وبقيت آثار من لغاتهم دالة عليهم. إن الانجرار إلى التعليم باللغة الأجنبية في ظل ثورة الاتصال وسرعة تقدم وسائلها سيشكل أهم السبل إلى إضعاف لغة الوطن وإفنائها إن لم يواز الاهتمام باللغة الأجنبية باهتمام مواز باللغة الوطنية، وتثقيف واع بأهمية لغة الوطن، وأن الاستعانة بغيرها ينبغي أن يقتصر على مجال الحاجة المقتننة؛ لأن لغة الإنسان هي ذاته، وهي وطنه، وإن العناية بها هي عناية بهوية أهلها؛ لأن سلامتها وقوتها تعني سلامتهم، ووجودها يعني وجود الشعب والوطن السليم، وحول هذا المعنى قلت: (الطويل)

إذا ضيَع الأبناء لسن جدودهم      وهاموا على وجه ذليل صفاته  
فإنهم بين الأنعام تفرَّعوا      هواناً وإخفاقاً وأجماداً ضيَّعوا

وفي هذا السياق نوصي المسؤولين في الكليات والتخصصات التي تستعمل غير العربية في تعليم طلبتها أن تضع في خطتها الأكاديمية عدداً من مساقات اللغة العربية حتى يظل الطالب على صلة وثيقة بهويته اللغوية، وقد تمكَّنه هذه الصلة من الإسهام في عملية التعريب أو وضع مقابلات عربية تكون بديلة للوافد الغريب.

ب: لغة الطلبة في الجامعة: لا يكادُ طلبةُ فلسطينَ في لغتهم -بصفةٍ عامةٍ- يختلفونَ عن أقرانهم طلبةِ العلمِ في جامعاتِ الوطنِ العربي، والحديثُ في هذهِ اللغةِ يتفرعُ إلى فرعين، يختصُّ أحدهما باللغةِ المستعملةِ في الجانبِ التخصصي، ويختصُّ الآخرُ بلغةِ الحديثِ العادي، وذلك على النحوِ التالي:

١. لغة الجانبِ التخصصي: يلجأُ أكثرُ الطلبةِ في أحاديثهم في المعهدِ أو الجامعةِ إلى العاميةِ للتعبيرِ عن أنفسهم، وفي قاعةِ الدرسِ يتعاملونَ مع أساتذتهم بهذهِ اللغةِ أيضاً، مع مراعاةِ أنهم يُدخِلونَ فيها لغةَ الدرسِ من مصطلحاتٍ أو تراكيبٍ تخصصيةٍ وما إلى ذلك. وفي المجالِ الرسميِّ أو الراقِي نجدُ من بينهم مَنْ يحرصُ في حديثه على التقيُّدِ بأنظمةِ الفصيحةِ، وقلماً تستقيمُ الفصيحةُ على ألسنةِ أكثرهم سواً في إجابتهِ لأستاذهِ شفاهةً في مسألةٍ تتعلقُ بالمقرر، أم في قراءتهِ من كتابٍ أو مذكرةٍ صيغتُ بلغةٍ فصيحةٍ، وفي مجالِ الكلياتِ العلميةِ والتقنيةِ خاصةً تجدُ طغيانَ العاميةِ الممزجةِ بالمصطلحاتِ الأجنبية، بل تجدُ العنايةَ باللغةِ الإنجليزيةِ لغةً للتحوارِ العلمي. ولا يكادُ طلبةُ أقسامِ اللغةِ العربيةِ يختلفونَ كثيراً عن هذهِ الظاهرةِ العامةِ في استعمالِ العاميةِ في أحاديثهم العاديةِ والدراسيةِ، أو المزجِ بينها وبينَ الفصيحةِ، وإنَّ هناكَ القليلَ بل النادرَ أن يبرزَ من بينهم -من الجنسين- مَنْ يسعى إلى التحدُّثِ بالفصيحةِ في قاعةِ الدرسِ. وقد أعللُ لضعفِ هؤلاءِ الطلبةِ في تخصصهم بـ:

- ضعفِ مستواهم العلمي؛ فأكثرهم قد حصلَ على نسبةِ نجاحٍ متدنيةٍ في الثانويةِ العامة.

- التحاقُ أكثرهم بهذا التخصصِ لتوفرِ فرصِ العملِ فيه بعد التخرُّج، ولعلَّ ما يؤكِّدُ هذا السببَ أنك لا تلمسُ لأكثرهم حِرْصاً على تفصيحِ لسانه، أو

غَيْرَةً عَلَى اللُّغَةِ الْفَصِيحَةِ؛ فَالسَّأَلَةُ لَا تَخْرُجُ - فِي الْأَغْلِبِ الْأَعْمِ - عَنْ كَوْنِهَا  
مَسْأَلَةً أَرْزَاقٍ.

• عدم استجابة كثير من الطلبة للحديث بالفصيحة، وإن كان الأمر متعلقاً  
بالمادة الدراسية، ومن ثم يفتقد الطالب وسيلة مهمة في اكتساب اللغة، وهي  
الدُّرْبَةُ والمعاودة والتقويم.

• هذا الضعف الظاهر في كثير من أساتذة اللغة العربية المعاصرين؛ فقد  
تتعجب حين ترى منهم من لا يستطيع التحدث بالعربية الفصيحة فيلجأ  
في شرحه أو حديثه إلى العامية متعللاً بصعوبة الفصيحة على الطلبة، وإذا ما  
سعى إلى الالتزام بالفصيحة وجدته يقع في أغلاطٍ نطقية صوتية وإعرابية،  
وإن قرأ رفع المضاف إليه والمفعول، ومن ثم يفتقد المتعلم القدوة الثقة الذي  
يستقي منه فصاحة اللغة؟

وقد تجد منهم مثلاً متخصصاً في الأدب مجهل أبسط متطلبات علمه من قواعد  
النحو والصرف والعروض أو البلاغة أحياناً، وهي من متطلبات تخصصه؟!؛  
وهذا مما يزيد الطين بلةً في هذا السياق.

٢. لغة الحديث العادي: وفي سياق الحديث العادي فإن الطالب في دور العلم  
في فلسطين لا نراه يخالف سليقته اللغوية التي اكتسبها من بيئة حياة مجتمعه  
اليومية، وهي سليقة العامية، وبالنسبة للألفاظ والتراكيب الأجنبية في لغة  
الحياة اليومية فهو في المراحل الابتدائية والإعدادية لا يكاد يستعمل منها إلا  
ما يستعمله الشارع الفلسطيني بصفة عامة، وكلما اقتربنا من الحياة الجامعية  
- أعني في المرحلة الثانوية - وجدنا الشباب يدخلون في مرحلة المراهقة، والميل  
إلى الجنس الآخر؛ الأمر الذي يدفع كلاً من الجنسين إلى التفرنج المتعمد في لغته،

وارتداء الألبسة المشوشة برسوم أو حروفٍ أو كلماتٍ أجنبية. وأكرُرُ - في هذا السياق أيضاً - أنَّ تفرنج هؤلاء المحتلِّين المقهورين، ولا سيما المحاصرين لا يكاد يُذكرُ قياساً مع أبناء جلدتهم في أكثر البلدان العربية، ومن هذا الدخيل المعاصر الذائع في الجامعة أذكر: (إبرستيج): نمط أو أسلوب، (إبرشور): مطوية أو نشرة تعريفية، (إبرفسور): أستاذ جامعي، وتُنطق أيضاً: (إبرفسر)، وتختزل أحياناً فيقال: إبرف، ويُستعمل معه أيضاً كلمة (أستاذ) وهي فارسيَّة من المُعَرَّب القديم، (إبريك): فسحة أو راحة، (بق بوست): (القاف جيم قاهرية) الرجل الكبير أو المعلم الكبير باللهجة المصرية، (أبلكيشن): طلب، (أدلج) من أيدلوجيا: أطر أو جعله تابعاً له أو للحزب فكرياً، ومنه: (الأدلجة)، (استهارة): شهادة، (إميل): مرسال أو بريد إلكتروني، (أكي): موافق، (إندكس)، وله مُعَرَّبٌ فارسي قديم هو: (فهرس)، والأصل: فهرست، (باي): مع السَّلامَة، (برنامج): وهو مُعَرَّب الكلمة الفارسية (بَرنامَه)، وتُجمَع على: (برامج)، وهي الورقة الجامعة للحساب، وتُستعمل الآن للدلالة على الخطَّة المرتبة زمنياً لتنفيذ عمَلٍ ما، فيقال: برامج إذاعية، وبرنامج المدرسة بمعنى جدول الحصص أو الدروس، وبرامج المؤسسة: حُطَّطها أو مشاريعها، (بشنج) - الجيم قاهرية - : رفع الدرجات، (تكتك): حَطَّط أو دَبَّر أو كادَ، ومنه الماضي والمضارع والأمر، واسم الفاعل والمفعول، يقال: تكتك يا متكتك؛ أي حَطَّط أو ضع الحل الذي يُخرِج من مأزق، ومنه أيضاً: (امتكتك أو أمانتك) و(امرستك)؛ أي أنيق، (الدبلوم): إجازة من إجازات المعاهد أو الكليات المتوسطة، أو إجازة جامعية فوق البكالوريوس ودون الدكتوراه، (دزاين): تصميم هندسي - شكل معين، (دسكشن): مناقشة، (دكشنري): قاموس، (دوسيه) - وتُنطق بتخفيف الياء وتسكينها (دُوسيه)، وأيضاً مشددة وتحريكها بالكسرة أو الفتحة (دوسية):

ملف - حافظة - مذكرة محاضرات أو دروس، وتُجمع على (دوسيات) و (دوسيات)، (رست): راحة، (اسبشَل أو ابرافيت): خاص، (استايل): نمطٌ مُميّز، (سُري): آسف، (سكشن): فرع، (السكند): الثاني، يقولون: الفصل السكند؛ أي الثاني، (سمبتيك): رشيق، (سمنار): مسامرة علمية - سمر علمي - تسامر علمي، (سي في) - وتنطق الفاء 7-: سيرة ذاتية، وتُجمع على: (سيفهات)، (شيك): ولها معنيان: الصك، والأنيق، ومنه: (اتشيك و شياكة) بمعنى أناقة، (فايل): ملف، ومنه (تفيل) بمعنى وضع المستندات في الملف، (فايل): تقال صفة للامتحان النهائي، يقولون: الامتحان الفايل، (فرجار) وينطق أيضاً: (بكار)، وهو آلة هندسية ذات ساقين تُرسم بها الأقواس والدوائر، وهو (البرجل) في لغة المصريين، (فورمة): شكل معين، (فيديو كُفرنس): الرابط المرئي، (الفيرست): الأول، يقولون: الامتحان الأول، (قو أهد) (القاف جيم قاهرية): ابدأ العمل، باشره، (كرنيه): بطاقة جامعية، (كفتريا): مقصف، (كلكليت): آلة حاسبة، (كنترول): ولها معانٍ واستعمالاتٌ عدةٌ يجمعها معنى المراقبة أو الضبط؛ يقال في الامتحانات: لجنة الكنترول، ويقال: هو يتصرف بدون كنترول؛ أي بدون ضوابط، (كمبيوتر): حاسوب أو حاسب آلي، (كَنَسَل): ألغى، (كورس أو سِمِستِر): فصل دراسي، (أكوز): اختبار، (لاب): مَعْمَلًاو مَحْتَبَرًا، (لاب تُب): حاسوب محمول، (لمبة): مصباح، (لود): النصاب التدريسي، (مد تيرم): اختبار نصف الفصل، (مُسي): شكراً، (مس): أنسة، (مسج) رسالة، أو (اس.ام.اس)، (مسنجر): برنامج حاسوبي، (مكسمم): حد أقصى، (منم): حد أدنى، (هاي): تحية، مرحبا... إلخ. وإذا كانت هذه هي حالة لغة الطالب الجامعي في فلسطين فإنني أزعّم أنها تتجه نحو التفصيح؛ فالعامية على ألسنة أهل فلسطين لا تبتعد كثيراً



عن العربية الفصيحة، ومظاهر الترف الحضاري التي ينعُم بها الشابُّ العربيُّ في أكثر البلدان العربية ولاسيما الغنية تجد الشابَّ الفلسطينيَّ ولاسيما في غزة لا يخطرُ كثيرٌ منها له على بال، بل إنه - في الأغلب - لا يعرفُ أكثرها.

ج: تدريس اللغة العربية في الجامعة: لن نقفَ في هذا السياقِ عند أقسامِ اللغةِ العربيةِ في الجامعاتِ الفلسطينية؛ فلا تخلو جامعةٌ في فلسطين منها، وهي موجودةٌ في كليتي التربية والآداب معاً، وتمنحُ درجةَ الليسانس أو البكالوريوس في اللغةِ العربية، ومكوناتُ خططها الأكاديمية من المقررات لا تختلف كثيراً عما ياثُلها في الجامعاتِ العربية؛ فقد استفادت الجامعاتُ الفلسطينية من هذه الجامعاتِ، ولاسيما الجامعاتِ المصرية والشامية.

وكذلك نجد اهتمام الكليات الدينية كأصول الدين والشريعة والدعوة بتدريس طلبتها مقرراتٍ في علوم العربية، كالنحو والصرف والبلاغة والأدب، أما الكليات الأخرى فلا تخصص لها حيزاً في مقرراتها التخصصية.

والغربةُ أن كليات الحقوق لا تُعنى بتدريس مقرراتٍ في مهارات العربية إلقاءً وكتابةً لطلبها، فاللغة العربية - بلا أدنى شك - تشكلُ مادةً أساسيةً لطالب الحقوق؛ لأنه - بلا ريب - يحتاجها في مرافعاته الشفوية والمكتوبة، وإن امتلاكه لخاصية بيانها، وحسن إلقائها يساعده في إجادة دفاعه، ويُمكنه من توصيل ما يريد بسهولة؛ لذا فإنَّ تدريس الطلبة في كلية الحقوق لمقرراتٍ في اللغة العربية يُعدُّ أمراً ضرورياً.

وعليه فقد وجدنا كلية الحقوق في جامعة بير زيت - كما أفاد الدكتور مهدي عرار المحاضر في العلوم اللغوية - تغطي هذا النقص بإعدادها أحياناً دوراتٍ أو ورشاتٍ عملٍ في اللغة العربية، ولكنها أنشطةٌ غيرٌ منهجيةٍ ليس لها امتحاناتٌ

أو علامات؛ لذا فإنها - من وجهة- تبقى خطوةً منقوصةً؛ لأنَّ الامتحان يُجبرُ الطالبَ على الدراسة، وأنَّ وجودَ منهجٍ مقررٍ يدفعُ الأساتذةَ إلى التحديث؛ بغيةِ مواظمتِهِ واحتياجاتِ طالبِ الحقوقِ مِنَ اللغة. وبالنسبة للدراسات العليا في اللغة العربية فإنَّ مِنَ الجامعات الفلسطينية ما تمنح درجة الماجستير كجامعات الأزهر والإسلامية والنجاح الوطنية، أما برنامج الدكتوراة فإنَّ وزارة التعليم العالي في فلسطين ممثلةً في وزيرها السابق الدكتور نعيم أبو الحمص ردت في تاريخ ١٠ / ٨ / ٢٠٠٢م على طلب كلية الآداب في جامعة الأزهر بترخيص منح درجة الدكتوراه من قسم اللغة - وكنْتُ آنئذ عميد الكلية - برفض المشروع، وذلك في خطاب رقمه: (و.ت.ع/١٦٧/١٢/هـ و/١٣٦٤)، متذرةً بأنَّ «عدم اعتماد برنامج الدكتوراه في اللغة العربية - يجيءُ - بسبب عدم تجانسه مع استراتيجية التعليم العالي، وعدم تجاوبه مع احتياجات السوق وإمكانية استيعاب الخريجين» أ.هـ.

وفي العام الجامعي (٢٠٠٦ - ٢٠٠٧م) جددنا الطلبَ - وكنْتُ أيضاً عميداً للكلية في دورة ثانية - باعتماد برنامج الدكتوراه لقسم اللغة العربية، ولكنَّ الوزارة لم تُجزِ البدء في هذا المشروع العلمي الذي نأملُ اعتياده في فلسطين، وأعلمُ أنَّ جامعة النجاح أيضاً جاهزةٌ لتنفيذ المشروع؛ لما في ذلك من مكاسبٍ كثيرةٍ لشعبنا الفلسطيني ومسيرة التعليم العالي فيه، وتثبيتِ الشبابِ الفلسطينيِّ في ديارِهِ.

### تدريس اللغة العربية لجميع طلبة الجامعات الفلسطينية

تقومُ الجامعاتُ والمعاهدُ وكلياتُ المجتمعِ الفلسطينيةُ جميعها بتدريسِ طلبتها جميعهم في مرحلة الليسانسِ مقررًا أو مقررين في اللغة العربية، أما في برامجها للدراساتِ العليا فلا تُعنى بشيءٍ من علومِ العربيةِ إلا لطلبةِ قسم اللغة العربية.

ونحنُ في هذا السياقِ ندعو وزارةَ التربية والتعليمِ العاليِ في فلسطينَ وغيرها من بلدانِ وطننا العربي الكبيرِ إلى فرضِ تدريسِ مقررٍ في التخصصاتِ العاليةِ جميعها يُعبرُ عن قُدراتِ اللغةِ العربيةِ، ويرفعُ درجةَ وعيهمُ بأهميةِ العربيةِ في عملهم؛ لأنه قائمٌ على تنمية ملكة اللغةِ فيهم؛ الأمرُ الذي سيساعدهم ولاسيما في المجالاتِ العلميةِ في عمليةِ الترجمةِ والتعريبِ.

أما عن تسميةِ هذا المقررِ الذي يدرسه الطلبةُ في المرحلة الجامعية الأولى فتطلقُ عليه أكثرُ دورِ العلمِ الفلسطينيِّ مصطلحات (متطلب جامعة)، أو (مهارات اللغة العربية)، أو (فن الكتابة والتعبير)<sup>(٤٨)</sup>، وتُسميه جامعةُ القدس المفتوحة (المتطلب التأسيسي)، وتسميه كليةُ الطب (قدرات اللغة العربية)، وهو مقررٌ إجباريٌّ لا يتخرَّجُ الطالبُ إلا بالنجاحِ في امتحاناته.

على أننا نجد الجرعةَ التعليميةَ التي يحتويها هذا المقررُ تُقدِّمُ في أكثرِ الجامعاتِ الفلسطينية في مقررين؛ فجامعة بيت لحم مثلاً - كما أفاد د. قسطندي شوملي - يدرس الطالبُ فيها «مساقين إجباريين في اللغة العربية، وهما: دراسات في اللغة والأدب - مهارات لغوية»، وجامعة الخليل - كما أفاد د. ياسر عليان - تقوم بتدريس (لغة عربية أ) و (لغة عربية ب)، ومن الجامعات الفلسطينية التي تقوم بتدريس مقررين في اللغة العربية لطلبتها جميعهم جامعة بيرزيت، وجامعة القدس المفتوحة، أما جامعة النجاح الوطنية في نابلس وجامعة الأزهر في غزة فتقومان بتدريس طلبتها مقررًا واحدًا في اللغة العربية.

واستدركت كلية الآداب في جامعة الأزهر فقامت بتدريس طلبتها جميعهم مقرري المكتبة العربية والأدب الفلسطيني وتاريخه، وعلاجاً لمشكلة اللغة عند كثيرٍ من الإعلاميين، وبغية تخريج الإعلامي المتضلع من اللغة فرغنا من قسم اللغة

العربية - وقت أن كنتُ رئيساً له - تخصص اللغة العربية والإعلام؛ فكانت اللغة العربية تخصصاً رئيساً، والإعلام تخصصاً فرعياً.

### مقرر متطلب الجامعة مضمونه وأهداف تدريسه

باستقراءنا لمضامين هذا المقرر في الجامعات الفلسطينية نجده - في الأغلب الأعم - يكاد يُدرّس بمضمون واحد؛ فهو يحتوي على تحليل آيات من القرآن الكريم وأحاديث نبوية شريفة؛ ونماذج من الأدب العربي؛ شعره ونثره؛ لجعل الدارس قادراً على تدبر النصوص وتحليلها، وثقافته بأساليب الكتابة العربية؛ تربيةً للملكة تذوقه، ومدّه بالزاد الذي ينهل منه في كلامه.

ويعرض أيضاً لموضوعات صرفية ونحوية و معجمية وبلاغية وإملائية؛ بغية تعزيز المهارات اللغوية في ذهنه، وليكون قادراً على إجادة التعبيرين الشفوي والكتابي، وتجنب الأغلط اللغوية فيها، وقد نجد بعض الجامعات تطلع طلبتها على وسائل تنمية اللغة العربية والترجمة والتعريب والمصطلح والفصحى والعامية وما إلى ذلك من قضايا لغوية. ولعل من أهم المآخذ التي يمكن أن نأخذها على هذا المقرر أن الجامعات الفلسطينية وكثيراً من الجامعات العربية التي تُعنى بتدريس مثل هذا المقرر تُدرّسه لطلبتها بمضمون واحد، وتُعنى فيه بأساسيات اللغة العربية التي يُفترض أن يكون الطالب قد ألم بها في المراحل الدراسية السابقة؛ فهذا المقرر العام - كما لاحظنا - يُعنى بتقديم موضوعات سبق للطالب درّسها في مراحل التعليم السابقة لمرحلة الجامعة. ونحن نرى ضرورة مراعاة الجامعات لمتطلبات التخصص من اللغة؛ فاحتياجات طالب الطب أو الهندسة أو الحاسوب - لا ريب - تختلف عن احتياجات طالب التجارة أو الحقوق أو الشريعة وهكذا؛ إضافةً إلى اختلاف

مستويات الطلبة في الكلية العلمية عنه في الأخرى؛ فقد تجد من أساتذة هذا المقرر من يخوض في التأويل والتقدير والتعليل في وتحليل الاستعارة وخصائص الرواية وما إلى ذلك مما قد لا يحتاجه الطالب غير المتخصص؛ الأمر الذي يُشعره بغرته عن تخصصه؛ فيؤديه على أنه واجب مفروض يريدون التخلص منه.

### تعليم اللغات الأجنبية في أراضي السلطة الوطنية

تعنى بعض رياض الأطفال بتعليم الأطفال اللغة الإنجليزية، وإن كان التركيز فيها على العربية المبسطة التي تناسب وعقلية الأطفال، وهي رياض خاصة تتوزع اتجاهاتها بين الطابع المدني أو الحزبي والفصائي، والأصل أن تخضع لإشراف الوزارة، ولكن أحوال البلاد غير المستقرة تجعل هذا الدور مرتبطاً بالسياسة أكثر من الدور التربوي.

يعتمد السواد الأعظم من الفلسطينيين في تعليم أبنائهم على المدارس الحكومية والتابعة للأونروا (مدارس الغوث)، وهي تلتزم بمنهاج دراسي واحد لغة التدريس فيه العربية الفصيحة فقط، وتقوم بتدريس اللغة الإنجليزية بوصفها مقررًا دراسيًا منذ الصف الأول الابتدائي، ويستمر حتى المرحلة الثانوية. وكان تدريس مقرر اللغة الإنجليزية قبل الاحتلال يبدأ من المرحلة الإعدادية، ثم بدأ في عهد الاحتلال بتدريسه من الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية، وفي عهد السلطة الوطنية كان إعمام تدريسه في كل صفوف المرحلة الابتدائية بدءاً من الصف الأول الابتدائي.

لا توجد في محافظات السلطة الوطنية الفلسطينية ظاهرة ما يُسمى بمدارس اللغات، ولكن هناك مدارس خاصة تلتزم بالمنهاج الدراسية السائدة، وتدرسيها

باللغة العربية الفصحى، ولكنَّ منها ما قد تزيّدُ عنايةً باللغة الإنجليزية. وتتفرد «المدرسةُ الأمريكيةُ بغزة» بتدريسِ تلامذتها باللغة الإنجليزية منذ بداية دخولهم المرحلة الابتدائية، ولا تستثني من هذه اللغة إلا مقرري اللغة العربية والتربية الدينية اللذين تقوم بتدريسهما باللغة العربية فقط.

أما اللغة العبريةُ فلا عناية بها في مدارس السلطة الوطنية، وقد حاولت إسرائيل إبان الاحتلال فرضَ تدريس لغتها العبرية في المدارس الحكومية التي تخضع لإمرتها مباشرة؛ إذ بدأ الاهتمام بتدريس العبرية لنا -على ما أذكر- في سنة ١٩٧٣م في المدارس الثانوية في قطاع غزة، وكنت أتخذ في الصف الأول الثانوي؛ أي في الصف العاشر، ثم عمموا في المراحل الدراسية الأخرى في المدارس الحكومية<sup>(٩)</sup>، وأدخلوا تدريسها في معهد المعلمين الحكومي كأحد التخصصات، وأنشأوا مدرسة خاصة لتعليم العبرية، ومنحوا الحوافز والعلاوات للمعلمين الذين يُقبلون على تأهيل أنفسهم في دراسة العبرية وتدريسها، ولكنَّ هذه التجربة في فرض العبرية على فلسطينيي الضفة والقطاع لم تُعمّر، ولم يجن الإسرائيليون ثمارها المرجوة.

كان لقيام انتفاضة ٨٧م أثره في إذكاء جذوة التيار الوطني، والتوجه للتخلص من الاحتلال برمته، وكان لإقامة السلطة الوطنية، وإشرافها على العملية التربوية والتعليمية، ووضعها لمتون المقررات التدريسية الأثر الفعّال في تنقية الهوية العربية الفلسطينية مما علّق بها من أدران الاحتلال، وبكاء المدرسة العبرية التي أقاموها الأطلال.

تأخذ اللغة الإنجليزية بصورة عامة النصيب الأكبر من دَرَسِي اللغات في فلسطين، أما اللغة العبرية فينتشر استعمالها على السنة فلسطيني ١٩٤٨م، ويُجيدها أكثرهم، ولاسيما الشباب الذين نشأوا على سماعها في الشارع، وتعلموها في

مراحلهم الدراسية المختلفة، وكذلك تجد طلبة أقسام اللغة العربية يدرسون هذه اللغة الدراسة الأكاديمية الصّرفة، وهي في هذا المجال التعليمي لا تُشكّل خطراً؛ لأنها تُدرّس بوصفها إحدى اللغات الشرقية أو السامية التي يتعلمها الطلبة لأغراض علمية بحثية، كالمقارنة بين اللغات والتعرّف على خصائصها.

وبالسؤال عن اللغات التي يدرسها المسيحيون إضافة إلى اللغة العربية لغتهم الأمّ في المدارس المسيحية الخاصة وجدنا أنهم يحرصون على تعليم أبنائهم لغةً أجنبيةً أخرى إلى جانب تدريسهم اللغة الإنجليزية؛ فقد أفادني الأستاذ الدكتور قسطندي شوملي المحاضر في جامعة بيت لحم أنّ «معظم المدارس الخاصة تُدرّس إضافة إلى اللغة الإنجليزية لغةً أجنبيةً أخرى ثالثة منذ الصغر، الفرنسية في المدارس الكاثوليكية، واليونانية في المدارس الأرثوذكسية، والألمانية في المدارس اللوثرية، والإيطالية في مدارس الفرنسيين». وفي قطاع غزة - كما أفادت روان حنا ترزي الطالبة في قسم اللغة العربية والإعلام في جامعة الأزهر - «توجد مدرسة بطيركية الروم الأرثوذكس وهي تعلّم اللغة اليونانية من الصف السابع حتى الصف الثاني العاشر، وتعلّم اللغة الفرنسية من الصف الأول حتى السادس»، وأضافت أنّ «جميع المدارس التابعة للبطيركية تُعلّم في مدارسها اللغة اليونانية، مثل: مدرسة سان جورج في رام الله، ومدرسة الرعوات في بيت ساحور، ومدرسة البطيركية في الطيبة». وعليه يمكن القول إنّ تأثير هذه اللغات يرتبط بشريحة الفلسطينيين المسيحيين فقط، وذلك بخلاف اللغتين الإنجليزية والعبرية اللتين يُعْم تأثرهما الفلسطينيين المسيحيين والمسلمين، وإنّ تأثير الإنجليزية في عقول الشباب المتعلّم هو الأقوى في أراضي السلطة الوطنية الفلسطينية، وإنّ أكثر ما يدور على ألسنتهم من الدخيل المعاصر مأخوذ منها.

### ... الخاتمة ...

نخلص مما سبق إلى تنبيهاتٍ وتوصياتٍ ومقترحاتٍ نرى أن تنفيذها سيسهم في حلّ كثيرٍ من مشكلاتنا اللغوية في المؤسسة التعليمية وغيرها، ونؤكد - في هذا السياق - أن الدعوة إلى الحفاظ على لغتنا القومية في مؤسساتنا التعليمية وغيرها يُشكّل مطلباً ملحاً في ظلّ أخطار العولمة، وإنّ إصلاح اللغة العربية وجعلها مواكبةً لمتطلبات العصر العلمية والتقنية، أو إعمام التعامل بها لا يمكن أن ينجح بدون:

١. إيجاد البيئة العربية الصالحة التي تُسمع فيها اللغة الفصيحة سليمة الأداء نطقاً فكتابةً فقراءةً؛ الأمر الذي يجعلنا نوصي بـ:

- جعل المدارس الابتدائية لا تُعلّم إلا باللغة العربية الفصيحة بوصفها لغة الحديث والكتابة على النحو الذي كان معمولاً به من قبل في مصر وفلسطين مثلاً، وتعميق الاهتمام بتدريس العربية الفصحى، والعناية بإعداد المعجم اللغوي الميسر المناسب لمتطلبات الصفّ و المرحلة الدراسية.
- البدء بتلقين الفصيحة دون غيرها منذ الصغر، وألا تشاركها لغة أجنبية أخرى في المرحلتين: الروضة والابتدائية، أو قبل السنة الخامسة من المرحلة الابتدائية كما كان معمولاً به في فلسطين قبل إقرار وزارة التربية والتعليم فيها إعمام تدريس اللغة الإنجليزية في صفوف المرحلة الابتدائية كلها.
- انتقاء معلمين متميزين من ذوي الكفاءة والخبرة للتعليم في المرحلة الابتدائية، ومنحهم علاواتٍ تشجيعيةً.



- الاستفادة من إمكانيات الحاسوب والوسائل التقنية الحديثة في تدريس اللغات؛ الأمر الذي يتطلب مساعدة الحالات الفقيرة من الطلبة في اقتناء جهاز الحاسوب المحمول، والاشتراك في شبكة البراق.
- العناية في المراحل التعليمية جميعها بالأنشطة غير المنهجية أو غير الصفية، كالتمثيل والخطابة وتنمية ملكة الحفظ من القرآن والأدب، وإقامة المسابقات والندوات، ومنح المتفوقين الجوائز المشجعة لهم.
- اختيار متميزي الطلبة وتقسيمهم بحسب ما ينهزون إلى جماعات، كجماعة أهل الفصيحة، وجماعة المسابقات الأدبية، وجماعة الشعر، وجماعة الخطابة، وجماعة القصة... إلخ؛ بغية تنمية ملكة الفصيحة، وتعميق ثقافتها في الناشئة وغيرهم، وتكريم المتميزين منهم في اللغة العربية تأليفاً وإبداعاً وإلقاءً وترجمةً.
- العناية بلغة الأسرة ولا سيما لغة الأم، والاستفادة من مجالس الآباء في توضيح أهمية اللغة الفصيحة لوحدة مجتمعنا العربي.
- العناية بلغة الترجمة ومضامينها، وتوجيه المؤلفين والمترجمين إلى ختم مؤلفاتهم بما يمكن تسميته بكشاف المصطلحات؛ يشرحون فيه مضامين المصطلحات الدخيلة، ويذكرون بديلها أو بدائلها العربية المقترحة.
- إعداد برامج ومسلسلات تكون لغتها الفصيحة تُبث في الإذاعات المرئية والمسموعة، وحبذا إنشاء جامعة الدول العربية لإذاعة عربية قومية مرئية ومسموعة تتخذ من الفصيحة والفصحى لغةً لبرامجها، وتُعنى بإيجاد لغة عربية مشتركة تُراعى استعمال العربية في أقطار العروبة؛ الأمر الذي يتطلب تقديم دراسات متخصصة في هذا المجال، ورقابة لغوية صارمة للتهذيب والتصحيح، وإقامة فعاليات حية في أقطار العروبة للتوعية والتثقيف.

• تشجيع مبادرات المجتمع المدني في فتح مراكز وملتقيات تسهم أنشطتها في دعم اللغة العربية، وغرس ملكتها الفصيحة في أبناء المجتمع.

٢. إصلاح طرائق تدريس اللغة العربية في مدارسنا ومعاهدنا، وجعل مضامين المقررات الدراسية تخاطب التلاميذ على قدر عقولهم، وتراعي حاجاتهم التخصصية؛ الأمر الذي يتطلب عناية خاصة بمقرر اللغة العربية الذي يدرسه طلبة الجامعة جميعهم.

٣. حفز الطلبة المتفوقين لدخول قسم اللغة العربية في كلية الآداب، ولعدم حرمانهم من فرص العمل التي تفضل المؤهل تربوياً ينبغي أن يُسمح لهم بدراسة مقررات تربوية وفق خطة علمية تحدد عدد المقررات والساعات المخصصة لها، وتوزعها على فصول الدراسة.

٤. الاهتمام بمعلمي اللغة العربية، وتشديد مراقبتهم، ودعمهم مادياً ومعنوياً؛ وإعلاء مكانة المتميزين منهم؛ لإشعارهم بأهمية عملهم، وضرورة استمرار مراقبتهم، وإدخالهم دورات تنعش ذاكرتهم العلمية والتربوية، وتقيس مستوياتهم، وتمكنهم من امتلاك مهارات التعامل مع الوسائل التعليمية التقنية، والاستفادة من تجارب متميزي المتقاعدين بوصفهم مستشارين وموجهين في العملية التربوية بصفة عامة.

٥. جعل النجاح في اختبار اللغة العربية الشفوي والكتابي أحد شروط التعيين للتدريس سواءً لمتخصصي اللغة العربية أم غيرهم، مع مراعاة الفروق بين مستوى معلم العربية ومعلم المقررات الأخرى، ويستوي في دخول هذا الاختبار المعلمون والمحاضرون في المدارس والمعاهد والجامعات.

٦. التشديد على أن يكون شرح مدرسي المقررات الأخرى وحديثهم مع تلامذتهم باللغة العربية الفصيحة، ومحاسبة المتهاونين منهم في هذه القضية القومية؛

الأمر الذي يتطلب إعداداً لغوياً جيداً لمعلمي المواد الأخرى في مراحل التعليم المختلفة.

٧. وضع سياسة لغوية عربية موحدة مبنية على التخطيط المدرس دراسة متأنية، يكون من أهم مكوناتها تعريف المصطلح وتوحيده في جميع مراحل التعليم في أقطار العروبة؛ الأمر الذي يتطلب دوراً رئيساً، وإشرافاً معنياً لجامعة الدول العربية، أو أية جهة مختصة تُخوّلها بهذه المهمة كاتحاد المجامع اللغوية، أو مكتب تنسيق التعريب.

٨. متابعة الدراسات والمؤتمرات والندوات والمحاضرات للاستفادة مما ينتج عنها من مقترحات وتوصيات؛ فهذه الأنشطة المحمودّة لن تؤتي ثمارها المرجوة، ولن تجدي نفعاً في حل مشكلاتنا اللغوية ما لم تكن هناك سلطة تنفيذية تنشر قرارات اتحاد المجامع اللغوية: السلطة التشريعية في المؤسسة التعليمية، والحكومية بصفة عامة، وتمتلك القدرة على فرض تطبيقها، وسلطة مراقبة حاسمة حتى تصير اللغة ملكة شفوية وكتابية في المقامات الرسمية؛ ذلك أننا نؤمن أن ازدواجية اللغة لا يمكن أن يسلم منها شعب راق، وأن اللغة -أيّاً كانت وسائل الحفاظ على أنظمتها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية- تخضع بفعل عوامل كثيرة إلى التغير.

٩. تنويع العناية في تعليم اللغات الأجنبية؛ وإن الدعوة إلى العناية باللغة العربية الفصيحة باعتبارها لغة قومية لا تعني التنكّر لمنفعة تعلم اللغات الأخرى، وكذلك فإن اعترافنا بمنفعة هذه اللغات فينا لا يعني فتح الأبواب لها للسيطرة على عقولنا في عُقر دارنا: الوطن العربي الكبير من محيطه إلى خليجه.

١٠. العناية بنشر اللغة العربية في غير بيئتها العربية، واعتماد مناهج مناسبة تراعي الاستفادة من نتائج الدراسات المعاصرة، وتوصيات الندوات والمؤتمرات،

وتجارب الأمم الأخرى، وإمكانيات العصر الحديث، ولاسيما الحاسوبية؛ وذلك لإيجاد أنصارٍ للعرب ولِسَانِهِمْ، ولاسيما في بلاد العالم الإسلامي الذي يتوقُّ أبنائُهُ إلى دراستها للتعرفِ على تعاليم دينهم، وننصُّ في هذا السياقِ على ضرورةِ مراعاةِ أغراضِ الدارسينَ الأجانبِ من دراسةِ اللغةِ العربيةِ.

١١. حثُّ الدول العربية على استحداث سلطة لغوية تنفيذية تكون بيدها سلطة فرض اللغة الفصيحة في المرافق العامة، ومحاسبة المخالفين، ولاسيما المتشبهين بالدخيل الذي له بدائلٌ عربيةٌ في الإعلانات المسموعة والمكتوبة، وننصُّ هنا على ضرورة إحياءِ صنعةِ المحررِ اللغويِّ، أو المراجعِ اللغويِّ بلغةِ العصر؛ لتكونَ مهمتهُ تحريرَ النصوصِ من أخطاءِ الصياغةِ والطباعةِ، وتُكَبِّرُ في هذا السياقِ خطوةَ بعضِ المجالاتِ المحكَّمةِ في الجامعاتِ الفلسطينيةِ في اشتراطِ قيامِ أحدٍ متخصصي اللغةِ العربيةِ بمراجعةِ البحوثِ التي تُقدَّمُ لها لغويًّا، وتقديمِ إفادةٍ منه بالقيامِ بهذه المهمةِ النبيلةِ.

١٢. توعيةِ الدارسينَ والمعلمينَ والمتقنينَ والمبدعينَ بمشكلاتِ اللغةِ، واتهاماتِ الأعداءِ والمعرضين لها، وإنَّ إطلاعَهُمْ وتوعيتَهُمْ بما يثبتُ قدرةَ العربيةِ على معالجةِ مشكلاتها، وصدِّ افتراءاتِ المدبِّرينَ لها بليلٍ يسهمُ إسهاماً كبيراً في العلاجِ، ونرى أنَّ مما يدخلُ في هذا المجالِ تثقيفَ المجتمعِ بضرورةِ منعِ نقشِ الحروفِ الأجنبية، وطبعِ الرسومِ الغربيةِ المخالفةِ للذوقِ العربيِّ على الملابسِ ولوحاتِ الدعايةِ والإعلانِ.

١. سورة الصف: الآية (٣).

٢. يُطلَقُ على (المفتش) في بعضِ البلدانِ العربيةِ لقب (المُوجِّه)، وعلى مُديرِ المدرسة (لقب) ناظرِ المدرسة.

٣. بغيَّة توحيدِ جهودِ المجامعِ اللغويةِ والعلميةِ في خدمةِ اللغةِ العربيةِ الفصيحة، وإعْمامِ استفادةِ

الشعوب العربية من ثمارها كان اتجاهها إلى توحيد مناهج عملها في شؤون اللغة؛ لتيسير العصر، وتلبي تلاحق متطلباته في تنميتها، وفي هذا السياق الوحدوي جاءت توصية المؤتمر الأول للمجامع اللغوية العلمية العربية الذي عُقد في دمشق في عام ١٩٥٦م بتأسيس اتحاد للمجامع اللغوية العلمية الذي عُقد اجتماعه الأول في القاهرة في عام ١٩٥٧م، وما يزال قائماً يسعى إلى تحقيق الأغراض التي أُقيم لأجلها، وأهمها: تنظيم وسائل الاتصال بين المجامع اللغوية العلمية العربية وتنسيق جهودها، وتوحيد المصطلحات التي تختلف المجامع في اقتراحها، وعقد مؤتمرات دورية للدراسات العربية والإسلامية، يشارك فيها أعضاء المجامع وعلماء متخصصون.

٤. بدأ هذا المكتبُ دورته الأولى في عام ١٩٦٢م، وعيّن السيد عبد العزيز بن عبد الله مديراً عاماً له منذ عام ١٩٦٢م، وقد جاء إنشأؤه تنفيذاً لتوصية مؤتمر التعريب الأول الذي عُقد في الرباط في عام ١٩٦١م؛ إذ أوصى هذا المؤتمر بأن ينشأ له مكتب دائم مقره المملكة المغربية تحت إشراف الجامعة العربية، تمثل فيه جميع الدول العربية. وتتلخص مهمته في تنسيق جهود المجامع اللغوية والجامعات العربية والمؤسسات اللغوية في ميادين التعريب وتوحيد المصطلح العربي البديل للمصطلح الأجنبي فيها، والعمل على كشف ذخائر العربية واستيعاب كنوزها، وإصدار المعجمات التي تضم مجاميع من المصطلحات والألفاظ الحضارية الجديدة في المجالات المتعددة؛ بغية جعل اللغة العربية الفصيحة لغة التعليم في جميع المراحل التعليمية في الوطن العربي، وقد أصدر هذا المكتب مجلة (اللسان العربي) التي واكبت نشأتها نشأة المكتب، ونشر سلسلة من المعجمات العلمية ضمت متونها مجاميع من المصطلحات في مجالات متعددة، وما زال المكتب قائماً.

٥. مرّت العربية منذ بدايات انشغال علماءها بالتأليف في مختلف المجالات، ومنها العلوم اللغوية بظاهرة الاختلاف في المصطلح الذي يستعمله علماءها، وما زلنا نعيش هذه الظاهرة، وإذا كان وجود هذه الظاهرة مبرراً باختلاف الفكر والمذاهب، فإن الحاجة إلى التوحيد العربي في ظل مرحلة الانفجار المعرفي المتلاحق - التي نعيشها في هذه الأيام -، وتيسر وسائل اتصال مريحة تعزز مسألة توحيد المصطلح.

٦. مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن، دار القلم - بيروت، ط ٦/١٤٠٦ هـ - ١٩٨٦م، ص ٣٧٩.

٧. السابق: الصحيفة نفسها.

٨. الهامش السابق.

٩. نسبت الموسوعة الشعرية: الإصدار الثالث هذا البيت هذه الرواية منفرداً إلى بشار بن برد، وأوردته أيضاً في قصيدة لصالح بن عبد القدوس مطلعها:

رَأَيْتُ صَغِيرَ الْأَمْرِ تَنْمِي شُؤْنَهُ فَيَكْبُرُ حَتَّى لَا يُحَدِّ وَيَعْظُمُ

وجاء منفرداً منسوباً إلى عمرو بن شأس، ولكن بإحلال كلمة (وآخر) بدلاً من (وغيرك).  
١٠. هناك فرق بين مصطلحي لغة الأم واللغة الأم؛ فلغة الأم هي اللغة التي يتلقاها في البيت، ونُسبت إلى الأم لارتباط الطفل بأمه في البيت أكثر من غيرها في الأسرة، وإذا كانت حاسّة السماع أولى الحواس التي تتخلق في الجنين فإن للغة الأم أهمية كبرى في لغة الأبناء، وعليه فإن كَوْن لغة الأم تنتمي إلى غير اللغة القومية -التي يُدَلُّ عليها باللغة الأم أيضاً- يُشكّل إضعافاً لهذه اللغة القومية على ألسنة الزوج والأبناء.

١١. هناك فرق بين مصطلحي اللغة الفصيحة واللغة الفصحى؛ فالفصحى أعلى مرتبة من الفصيحة.

١٢. هذا البيت من البحر الوافر، وقد نسبته الموسوعة الشعرية -الإصدار الثالث لغير شاعر: لبيار بن برد، وبشارة الخاقاني، ودريد بن الصمة، وعبد الرحمن بن الحكم، وعمرو الزبيدي، وكثير عزة.

١٣. نُشرت الدراسة في مجلة مجمع اللغة العربية في القاهرة، العدد (٩٧) شعبان ١٤٢٣هـ ٢٠٠٢م.  
١٤. جنان عبده: مناهج التدريس الرسمية، جهاز تحكّم بيد دولة إسرائيل، لمحو الهوية الفلسطينية في مناطق ال ٤٨، موقع: اتجاه- اتحاد جمعيات أهلية عربية، [www.jai-pal.org/pie/pie\\_arabic\\_resources.htm](http://www.jai-pal.org/pie/pie_arabic_resources.htm).

١٥. في الأصل: (وین متطرفین).

١٦. مناهج التدريس الرسمية، جهاز تحكّم بيد دولة إسرائيل: مرجع سابق.

١٧. المرجع السابق.

١٨. المرجع السابق.

١٩. في الأصل: (الجغرافيا) دون حرف العطف الواو.

٢٠. مناهج التدريس الرسمية، جهاز تحكّم بيد دولة إسرائيل: مرجع سابق.

٢١. المرجع السابق.

٢٢. المرجع السابق.

٢٣. في الأصل (ساعات).

٢٤. مناهج التدريس الرسمية، جهاز تحكّم بيد دولة إسرائيل: مرجع سابق.

٢٥. جاء هذا النص في إجابة د. مواسي على سؤال له عبر الرسائل: س: هل هناك حوافز لمن يدرس بالعربي بدلا من العربي؟ ج: نعم؛ فالحوافز لكل مادة تدرس في خمس وحدات، ولغة الأم (العبرية) بالنسبة لليهود لها علاوة أكثر في جامعة القدس (العبرية)، بينما سائر الجامعات

تحسب العلاوة للعربي في لغته الأم على قدم المساواة مع الطالب العبري بلغته؛ لذا فالطالب العربي الذي يبغى الالتحاق بالجامعة يتجه إلى العبرية بدءاً، حتى يكسب العلاوة، وحتى يقوي لغته، بينما العربية يجدها الطالب صعبة في الوحدات الخمس، ويعود ذلك إلى أكثر من سبب.

٢٦. مناهج التدريس الرسمية، جهازٌ تحكّم بيدِ دولةِ إسرائيل: مرجع سابق.
٢٧. قلت بصفة عامة احترازاً من تعلّم أبناء بعض الطوائف للغة أخرى كالسريان الذين يعلمونهم اللغة السريانية، وغيرهم على النحو الذي سنشير إليه لاحقاً.
٢٨. مناهج التدريس الرسمية، جهازٌ تحكّم بيدِ دولةِ إسرائيل: مرجع سابق.
٢٩. ينظر موقع الكلية: <http://www.arabcol.ac.il/arabic/home/>.
٣٠. للتربية اللغوية وجوه كثيرة، صدى التربية: عدد/ ٢، عام ٢٠٠٣م.
٣١. الأصح عدم تحلية كلمة (غير) بأل التعريف.
٣٢. المصدر السابق.
٣٣. ينظر موقع الكلية: <http://il.card4biz.com/index/d/qsm.ac.il>.
٣٤. يُنظر الموقع الإلكتروني: <http://www.qsm.ac.il/news/template.asp?id=2761>.
٣٥. ينظر موقع الكلية: <http://www.beitberl.ac.il/arabic/Pages/default.aspx>.
٣٦. يطلقون على هذه الشهادة مصطلح (B.Ed)؛ أي بكالوريوس التربية.
٣٧. يعني مصطلح (مسار) هنا التخصص أو القسم.
٣٨. السياسة التعليمية في معهد إعداد المعلمين العرب في بيت بيرل حاضراً ومستقبلاً في مقابلة خاصة مع مدير المعهد الأستاذ عبد الكريم الظاهر/ أجرى المقابلة د. لطفي منصور، الرسالة، أيار ١٩٩٦م، ص ٨.
٣٩. ينظر، د. محمود مواسي: أقواس من سيرتي الذاتية، دار الهدى، كفر قرع، ٢٠٠٢م، ص ١٣٩-١٥١)، وينظر أيضاً، الموقع الإلكتروني لمجمع اللغة العربية في حيفا: <http://www.arabicac.com/shownews.php?ID=258>.
٤٠. في الأصل (وجدنا).
٤١. ينظر، د. محمد أمارة وأحمد أبو عقل: الأزواجية في اللغة العربية والسياسة اللغوية في العالم العربي، شروط تعلم العربية الفصحى، الرسالة: مجلة حولية تربوية أدبية علمية يُصدرها المعهد الأكاديمي لإعداد المعلمين العرب كلية بيت بيرل، حزيران ١٩٩٨م، ص ٢٩٠.
٤٢. المصدر السابق.
٤٣. أقامت الكلية العربية للتربية في حيفا هذا المؤتمر في ١٣-١٥ نيسان ٢٠٠٠م.

٤٤. هذا البيت من قصيدة حطين، رمز فيه الشاعرُ إلى الاستعمارِ بشخصية أشعب، وهو في مصر الاحتلال الإنجليزي، أما في فلسطين فهو الاحتلال الإنجليزي والاستيطان الصهيوني، وما زالت العروبة في فلسطين تعاني من أشعب الصهيوني، ومن لغته العبرية، ولغة العولمة: لغة أشعب الأمريكي السائر على نهج أشعب الإنجليزي الذي ورث منه لغته ونهجه الاحتلالي.

٤٥. مناهج التدريس الرسمية، جهازُ تحكُّم بيدِ دولة إسرائيل: مرجع سابق.

٤٦. موقع (الشمس) الإلكتروني: <http://www.ashams.com/article.php?id=40737>.

٤٧. جاء هذا المصطلحُ إثرَ اتفاقيات إقامة السلطة الوطنية الفلسطينية، ويمكن حُملُ ابتداعه على أنه أسلوبٌ مجازيُّ أرادَ منه الساسةُ المبتدعون له التعبيرَ عن عدم اعترافهم بإسرائيل، واعتبارها طرفاً في قضية متصارحٍ عليها، أو طرفاً شريكاً في اتفاقيات أو سلو، وليس المقصودُ منه هذا المعنى الذي يمكن أن يتبادرَ إلى الذهن، وهو أنه تعبيرٌ عن اعتبار الكيان الإسرائيلي جزءاً من جسم واحد، كما يُمكن تأويله على أنه دال على الأرض الفلسطينية التي احتلها الإسرائيليون منذ عام ٤٨؛ بوصفها الجزء الآخر من فلسطين.

٤٨. هذا ما جاء في الموسوعة الشعرية، الإصدار الثالث، والذائع على الألسنة قولها:

٤٩. إذا كان رَبُّ البيتِ بالدَّفِّ ضارباً.

٥٠. هذا ما أفادني به أخي الأستاذ الدكتور خليل عودة عميد كلية الآداب في جامعة النجاح الوطنية، وأحد الذين عملوا في الجامعة الأمريكية، وشاركوا في وضع مناهجها.

٥١. تطلق بعض الجامعات التي تقوم بتدريس مقررين في اللغة العربية لطلبتها جميعهم، هذا المصطلح على المقرر الثاني؛ حيث يغلبُ في المقرر الأولِ تدريسُ موضوعاتٍ في الأدب والبلاغة والنحو.

٥٢. أُسْتُنِبِتْ صُفُوفُ السَّادِسِ وَالتَّاسِعِ وَالثَّانِي عَشَرَ مِنْ تَدْرِيسِ الْعَرَبِيَّةِ فِيهَا؛ لِأَنَّهَا تَشْكَلُ الصُّفُوفَ الَّتِي يُتَقَلَّلُ مِنْهَا إِلَى الْمَرْحَلَةِ التَّعْلِيمِيَّةِ التَّالِيَةِ؛ فَالْصَّفَانِ السَّادِسِ وَالتَّاسِعِ يَشْكَلُ النِّجَاحُ فِيهَا الْإِنْتِقَالَ إِلَى الْمَرْحَلَتَيْنِ الْإِعْدَادِيَّةِ وَالثَّانَوِيَّةِ، وَتَلَامِذْتَهُمَا يَدْرُسُونَ فِي الْمَدَارِسِ الْحُكُومِيَّةِ، وَمَدَارِسِ وَكَالَةِ الْغُوثِ الَّتِي لَمْ تَسْتَطِعِ الْإِحْتِلَالُ فَرَضَ تَجْرِبَتِهِ فِي مَدَارِسِهَا، عَلَى أَنَّ تَلَامِذَةَ هَذِهِ الْمَدَارِسِ لَمْ يَسْلَمُوا مِنْهَا فِي الْمَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ الَّتِي يَخْضَعُ جَمِيعُ طَلِبَتِهَا لِإِدَارَةِ السُّلْطَةِ الْحَاكِمَةِ، وَلَا عِلَاقَةَ لَوْكَالَةِ الْغُوثِ بِهِمْ؛ وَلِأَنَّ الصَّفَّ الثَّانِي عَشَرَ (التَّوْجِيهِي) يُشْكَلُ الصَّفَّ الْإِنْتِقَالِي إِلَى الْجَامِعَةِ، وَلَا مَكَانَةَ لِلْعَرَبِيَّةِ فِي مَقَرَّرَاتِهِ التَّدْرِيسِيَّةِ لِحُضُوعِ امْتِحَانَاتِهِ وَنَتَائِجِهَا لِإِشْرَافِ وَزَارَةِ التَّرْبِيَةِ وَالتَّعْلِيمِ الْمِصْرِيَّةِ فِي قِطَاعِ غَزَّةِ، وَالْأُرْدُنِيَّةِ فِي الضَّفَّةِ الْفِلَسْطِينِيَّةِ.



أثرُ الفِقهِ في النَّحوِ العَرَبِيِّ  
المُسْتَوَيَاتِ وَالْمُعْطَيَاتِ

**Impact of Theology  
on the Arabic Syntax  
(Levels and Products)**

أ.م.د. سلام مؤجدُ خَلخال

جامعة كربلاء . كلية التربية للعلوم  
الانسانية . قسم اللغة العربية

**Asst. Poff. Dr. Salam M. Khilkhal**

Department of Arabic  
College of Education for Human Sciences  
Karbala University

خضع البحث لبرنامج الاستلال العلمي

Turnitin - passed research



## ملخص البحث

يَطْرُقُ هذا البحث مشكلةً معرفيةً مهمّةً؛ تنبعث من ظاهرة التأثير المتبادل بين علمي: (الفقه) و (النحو)، وما يهَمُّنا منها جهة (تأثير الفقه في النحو)، وتتلخّص هذه المشكلة في التساؤل الآتي ذكره: هل النحو العربيّ يحكّم إلى اللغة المجرّدة، أو يحكّم إلى اللغة الموجّهة؟ بمعنى أنّ النحويّ حينما ينظر إلى اللغة المراد استنباط القاعدة النحوية منها، ينظر إليها بتجرّد، أو ينظر إليها من منظاره الفقهيّ؟

وبعد التدقيق في متن النحو العربي وتاريخه، توصل الباحث إلى ما يأتي بيانه: إنّ التداخل بين علمي (النحو) و (الفقه) كان نتيجة لتوجّه التفكير آنذاك بضرورة الثقافة الموسوعية، ولطبيعة النظر إلى النحو على أنه من العلوم الخادمة لعلوم الشريعة. وتوصل إلى أنّ التداخل المعرفي مهم في إنضاج العلوم وفتح منافذ القراءة فيها، ولولا ذلك لما دعت المناهج في عصورنا الحديثة إلى ضرورة انفتاح الحقل المعرفية على بعضها، فما جرى بين العقليتين النحوية والفقهية من تلاقح متبادل، يمثّل حالة وعي مبكرة لضرورة الانفتاح لا حالة خلط، أو سلبية كما وصفها بعض الباحثين. فضلاً عن أنّ أثر الفقه في النحو لم يكن محدوداً، بل كان امتدادياً، ومتنوعاً، بدأ بالتفكير التصنيفي منذ مرحلة التأسيس ممثلاً بـ (المدارس النحوية)، ومرّ بالمصطلح، وبعث بالخلاف النحويّ، وختم بتعدّد الأوجه الإعرابية التي أضحت ظاهرة لا يختلف اثنان على حضورها في الفكر النحويّ، وتأثيرها في المعاني التركيبية. وخلص البحث إلى أنّ الحاكمية في النحو العربيّ للغة الموجّهة، لا للغة المجرّدة؛ ذلك أنّ الثقافة ولاسيما الفقهية ذات تأثير في طريقة التفكير، والتوجيه، والتحليل، فلا يمكن للنحويّ أن ينسلخ عن ثقافته، ويتجرّد.



... مدخل ...

يروى عن أبي عمرو الجرمي (ت ٢٢٥هـ) أنه قال «أنا مذ ثلاثون أفتي الناس في الفقه من كتاب سيبويه»<sup>(١)</sup>. يثير هذا النصّ تساؤلات كثيرة، تصبّ - على حسب اعتقادي - في مصبّ واحد؛ يتمثّل بـ: حقيقة التداخل بين المعارف، ومن ثمّ امتزاج النتائج بأكثر من صنف معرفي، بحيث نشمّ تداخل النحويّ في الفقهيّ من نصّ الجرمي السابق ذكره، ويمكن أن نقول: إنّنا نشمّ منه تداخل الفقهيّ في النحويّ أيضاً، ولعلّ سبب ذلك التداخل راجع إلى:

١. طبيعة الموسوعيّة التي يتصف بها علماؤنا الأقدمون.

٢. اتصاف علوم العربية بأنّها «علوم خادمة»؛ بمعنى وظيفتها المعرفيّة في خدمة الشريعة وفهم نصوصها المقدّسة.

لذلك تجد التأثير المتبادل بين الحقلين مرصوداً رصداً جليّاً في كثير من نصوص المؤلفين؛ إذ يقول د. سعيد جاسم الزبيدي: «وليس هناك شكّ في تأثر النحاة المتأخرين بتقسيمات الفقهاء للحكم الفقهيّ»<sup>(٢)</sup>، على حين يعود هذا التأثير ليؤثّر في مؤثره مجدداً؛ بنحو رجوعيّ، إذ يرى د. علي أبو ملحّم أنه قد كان: «والكلام في معظم أبواب أصول الفقه ومسائلها مبنيّاً على علم الإعراب، والتفاسير مشحونة بالروايات عن سيبويه والأخفش والكسائيّ والفراء وغيرهم من النحويين البصريين والكوفيين، والاستظهار في مآخذ النصوص بأقواويلهم والتشبيث بأهداب فسرهم وتأويلهم»<sup>(٣)</sup>.

يعود سبب هذا التأثير المتبادل إلى «حقيقة التداخل بين المعارف» التي أشرنا إليها في مستهل حديثنا، لكنّ معطيات هذا التأثير لم يتمّ الوقوف عندها وقوفاً تدقيقياً، تحقّقياً، يكشف عن آثاره في العقلية العربية ولاسيما النحويّة منها، وما بعثته من تبعات في مسيرة النحو العربيّ على مدى تاريخه، وينظر بعض الباحثين إلى هذا التداخل نظرة سلبية؛ إذ يعدّه الدكتور علي أبو المكارم مثلبة؛ لأنّه «مظهر من مظاهر الخلط المنهجيّ في البحث النحويّ»<sup>(٤)</sup>.

وللوقوف على هذه الإشكالية سننظر في عمق المشكلة، ومعطياتها في تاريخ النحو العربيّ، بعيداً عن سلبيتها أو إيجابيتها؛ لأنّ الحكم على قيمتها سلباً أو إيجاباً يرشح عن متابعة ما ينبعث عنها.

#### مشكلة البحث:

يطرح هذا البحث مشكلة معرفية مهمة تنبعث من ظاهرة التأثير المتبادل بين علمي (الفقه) و (النحو)، وما يهمنّا منها جهة (تأثير الفقه في النحو)، وتتلخّص هذه المشكلة في التساؤل الآتي ذكره: هل النحو العربيّ يحتكم إلى اللغة المجردة، أو يحتكم إلى اللغة الموجّهة؟ بمعنى أنّ النحويّ حينما ينظر إلى اللغة المراد استنباط القاعدة النحوية منها، ينظر إليها بتجرّد، أو ينظر إليها من منظاره الفقهيّ؟ يجرّنا هذا التساؤل إلى تساؤل آخر: يمثّله قولنا: هل الحاكمية في النحو للغة؟ أو هناك حاكمية أخرى تؤثر في توجيه عقلية النحويّ الاستنباطية للقاعدة؟

#### محاولة الإجابة:

اختلف الباحثون في الإجابة عن هذين التساؤلين، فمنهم من ذهب إلى أنّ الحاكمية للغة فحسب، مسانداً بذلك الوجهة التي تعتقد بالاحتكام إلى اللغة

المجرّدة<sup>(٥)</sup>. على حين أيد بعضهم فكرة الاحتكام إلى اللغة الموجّهة، في بعض المواضع النحوية؛ لتكون الحاكمة بذلك لغير اللغة حينها، كحاكمة العقيدة ومقولات علم الكلام؛ بحيث «كانت هذه الحقائق الكلامية سبباً في تأويل كثير من النصوص القرآنية، تلك التي تفيد بمعناها الظاهريّ ما يتعارض مع الحقائق التي قال بها علماء الكلام، بحيث يمكن أن نقرر دون كبير تجوّز: أنّ من أسباب التأويل ملاحظة الاعتبارات العقدية الدينية بغضّ النظر عن مدى وفاء النصّ بالشروط الأساسية لتركيب الجملة العربية: إعراباً، وبناءً، وتطابقاً، وترتيباً»<sup>(٦)</sup>.

أمّا أنا فأقول: إنّ النحويّ شأنه في التعامل مع النصوص؛ ليستنبط منها ما يقيم به عود حقله المعرفي: أعني القواعد النحويّة، شأن أيّ إنسان في تعامله مع نتاجاته، فمن غير الممكن أن ينسلخ عن ثقافته التي تتحكّم بسلوكه.

فالثقافة هي «أسلوب الحياة في مجتمع ما بما يشمل هذا الأسلوب من تفصيلات لا تخصّ من السلوك الإنساني»<sup>(٧)</sup>؛ أي: إنّ الثقافة هي التي تحدّد زاوية نظر الإنسان للأشياء، وتحدّد قيمتها في اعتقاده، بل يصلّ التحكّم في ترتيبها إلى سلسلة أولوياته، والفقهاء جزء مهمّ جدّاً من الثقافة العامّة للإنسان.

لذلك لا يمكن للنحويّ أن يتجرّد من ثقافته الفقهية في توجيهه للنصوص، ويتخلّى عنها في تأسيسه للقواعد، أو إبداء رأيه فيها؛ وعليه أجد للثقافة الفقهية حاكمة ضاغطة على ذهنية النحويّ تفوق حاكمة اللغة، فاللغة لوحدها لا تكون موجّهة له، على قدر توجّهها بالثقافة الفقهية.

ونلاحظ ذلك التوجيه من الخطوط التأسيسية للنحو العربيّ، فالأحكام النحوية على سبيل المثال جاءت متأثرة بالثقافة الفقهية؛ ليؤسس عليها منهج بحثهم، ودرسهم المعرفيّ بنحو عام، ونجد ذلك جليّاً عند السيوطيّ الذي «قسّم

الحكم النحويّ مستنبطاً هذا التقسيم مما ورد في كتب النحويين ابتداءً من كتاب سيبويه... وهذه التقسيمات والحدود والفروع والتنظيم والتبويب الذي اهتم به السيوطيّ سواء في ذلك ما جاء في كتابه الاقتراح في علم أصول النحو أو في المزهر في علوم اللغة وأنواعها أو في الأشباه والنظائر إنما تنبّه عليها لدراسته علم الفقه وأصوله وتنبّه على ما يهتم به الفقهاء والأصوليون وحاول تطبيقه على منهج التأليف والدرس النحويّ<sup>(8)</sup>.

وبعد تدقيقنا في هذا التداخل المعرفي بين علمي النحو والفقه، وجدنا ملامح التأثير والتأثير موزّعة على الآثار الآتية ذكرًا:

#### الأثر الكلي: المدارس النحويّة:

لم تكن المدارس النحويّة في النحو العربيّ معطى ترفيلاً، بل كانت نتيجة معطيات ثقافيّة فرضتها حاجة التصنيف على أسس دقيقة، ذلك المعطى الذي أضحى سمة من سمات التفكير العلميّ للعقليّة البشريّة في العصر الحديث؛ إذ يؤكّد علماء المناهج وفلاسفة العلم: أنّ تحديد هوية الحقول المعرفية يستند إلى مجموعة من الضوابط؛ أهمّها: ضابطة التصنيف التي تسهم إسهاماً عملياً في تحديد موقع كلّ علم من منظومة العلوم الكبرى؛ ليتحدّد في هديها وظيفة الحقول المعرفيّة<sup>(9)</sup>.

ويؤكّد التوصيف السابق أنّ عقليّة النحويّ العربيّ لم تكن عقليّة تقليديّة، بل كانت عقليّة عمليّة، توظّف الموجهات الثقافية في ترتيب متونها الفكرية؛ ذهنيّاً وتأليفيّاً.

وواحدة من أهمّ أمثلة العقليّة التصنيفيّة للنحويّ العربيّ، المدارس النحويّة؛ إذ لم يكن النحو جامداً بها على سمتٍ واحد، بل كان منضبطاً بضوابط فكريّة أصوليّة؛





٩. رتبة العامل قبل رتبة الممول.
١٠. جعل الكلام على ما فيه فائدة أشبه بالحكمة من حملة على ما ليس فيه فائدة.

ثانياً: أصول بصرية لا يرضاها الكوفيون:

١. المصير إلى ما له نظير في كلامهم أولى من المصير إلى ما ليس له نظير.
٢. حذف ما لا معنى له أولى.
٣. لا يجوز الجمع بين علامتي تأنيث.
٤. لا يجوز إضافة الشيء إلى نفسه.
٥. إذا ركب الحرفان بطل عمل كل منهما منفرداً.
٦. لا يجوز ردّ الشيء إلى غير أصل.
٧. الأصل في الأسماء ألا تعمل.
٨. يجري الشيء مجرى الشيء إذا شابهه من وجهين.
٩. الممول لا يقع إلا حيث يقع العامل.

ثالثاً: أصول كوفية يرفضها البصريون:

١. كثرة الاستعمال تميز ترك القياس والخروج عن الأصل.
٢. الخلاف يعمل النصب.
٣. كل ما جاز أن يكون صفة للنكرة جاز أن يكون حالاً للمعرفة.
٤. حروف الحروف كلها أصلية.
٥. الحذف لا يكون في الحرف.
٦. الحمل على الجوار كثير.
٧. كثرة الاستعمال تميز الحذف.

٨. الأصلي أقوى من الزائد عند الحذف.
٩. المفرد من المبنيات إذا أضيف أعرب.
١٠. الحرف الساكن حاجز غير حصين.

فالمدارس النحويّة، أثر كليّ من آثار الفقه في النحو العربيّ «وواضح أن الاستدلال على الطريقة الإسلامية بنوعيه (الفقهي والنحوي) استدلال طبيعي مباشر غير صوري، وأنه حتى مع استعمال بعض المصطلحات المنطقية مثل (العكس) فإن الفكر في النهاية غير الفكر والتطبيق غير التطبيق، ولعلّ من الملاحظ أنّ هذه الأدلة الأخرى راجعة في النهاية إلى السماع أو إلى القياس. فأولها وهو الاستقراء راجع إلى السماع لأن المسموع عن العرب هو الذي يجري عليه الاستقراء. وبقية الأدلة المذكورة راجعة إلى القياس. وهكذا يبدو لنا أنّ أهم الأدلة النحوية على الإطلاق هي السماع والقياس؛ لأنّهما يمثلان بداية البحث النحويّ ونهايته وعلى أساس منهما بنى النحاة فكري الاطراد والشذوذ»<sup>(١٣)</sup>.

### الأثر الجزئيّ: المصطلح:

(جاء في الاقتراح أنّ الحكم ينقسم إلى رخصة وغيرها، وهو يشبه ما في أصول الفقه من انقسام الحكم الشرعيّ إلى رخصة وعزيمة)<sup>(١٤)</sup>. يأتي هذا التأثير وجهًا آخر من وجوه التأثير الامتداديّ، فكما كان الأثر الكليّ المتمثّل بتصنيف النحو على مدارس مستمدًا من تقسيم الفقيه الفقه على مدارس؛ بتأثير العلمين المنبثقين من أساس فكريّ واحد؛ أعني: أصول الفقه، وأصول النحو، كان توزيع المصطلحات وصياغتها منبثقًا من أساس فكريّ واحد أيضًا.

فالمصطلح انعكاسٌ مفهوميٌّ لثقافة المصطلح، ولا يمكن لمصطلحٍ واعٍ أن يستثمر مصطلحًا من منظومة مفاهيمية مناوئة، أو بعيدة من اختصاصه.

ولما كانت «أدلة صناعة الإعراب ثلاثة: وهي كلام العرب الفصيح المنقول نقلًا صحيحًا، الخارج إلى حدّ الكثرة، وقياس، وهو حمل ما لم ينقل إذا كان في معناه، وكذا كل مقيس واستصحاب الحال»<sup>(١٥)</sup>، وهي كما ذكرنا متوافقة إلى حدّ بعيد مع طريقة الاستدلال الفقهي<sup>(١٦)</sup>، جاء المصطلح النحويّ متوافقًا مع المصطلح الفقهيّ في أبعاده المفهومية والفلسفيّة؛ إذ يلزم الفقيه النّاس بما يتوصّل إليه من قواعد بأدلتها، ويصف أحكامه تلك بـ (الواجب)؛ لذا يُعرّفه علماء أصول الفقه بأنّه «هو ما طلب الشارع فعله على وجه اللزوم بحيث يذمّ تاركه ومع الذمّ العقاب، ويمدح فاعله ومع المدح الثواب»<sup>(١٧)</sup>، ومن هذا المنطلق أسّس النحاة مصطلح (الواجب)<sup>(١٨)</sup> النحويّ، وعرفوه بـ «ضرورة الانتحاء بما يترتب على القاعدة انتحاءً واجبًا لا يسوغ معه وجه آخر»<sup>(١٩)</sup>، فهو ما «يحكم به المجتهد في النحو بحسب ما يأتي له من أدلة بين يديه تجعل الأمر عنده كالفرض، وهو عند غيره قابل للبحث فإذا ثبت ما يخالفه بين يديه بالحجّة، والدليل خرج من حيز الوجوب إلى حيز المختلف فيه ليدخل بعد ذلك في باب الراجح والمرجوح وأما إذا كان ما يخالفه قليلًا، أو شاذًا فلا يخرج الحكم من حيز الوجوب لذا فالواجب الذي يكتسب درجة القطعية بعد شدة البحث وكثرة الاستقراء، والتنقيب، ولم يثبت ما يخالفه بأيّ دليل عقليّ أو نقليّ»<sup>(٢٠)</sup>.

وللفقه آثار كثيرة بيّنة في مصطلح النحاة، من قبيل: مصطلح الجائر، الذي يقابل الواجب، فهو من المصطلحات التي لحظ الباحثون امتدادها من فكر فقهيّ إلى العقليّة النحويّة، فـ «جواز الشيء وعدم منعه، ومنه الجواز النحويّ، والجواز الشرعيّ، الذي يعني في عرف الفقهاء: الأمر المباح»<sup>(٢١)</sup>.

ومن الآثار الأخرى التي لحظت في اصطلاح النحويين استعمال ثنائية (المكروه والمستحب)، وهما من مصطلحات الفقهاء في توصيف الفتاوى الخاصة بأفعال العباد؛ إذ استعان النحوي بهذه الثنائية لتقييم كلام المتكلم بالعربية وتراكيبه؛ لأنّ المكروه «استكراه وقبح لأمر من الأمور في العبارة أو في الكلمة فيفرون منها إلى ما يحسن ويستحب»<sup>(٢٢)</sup>.

ومن أمثلة ورود هذه المصطلحات في كلام النحاة، قول الفراء (ت ٢٠٧هـ) حكم الظرف (يوم) في قوله تعالى ﴿هَذَا يَوْمٌ يَنْفَعُ الصَّادِقِينَ﴾ [المائدة ١١٩] «إن قلت ﴿هَذَا يَوْمٌ يَنْفَعُ الصَّادِقِينَ﴾ كما قال الله ﴿وَأَتَّقُوا يَوْمًا لَا تَجْزِي نَفْسٌ﴾ تذهب إلى النكرة كان صواباً، والنصب في مثل هذا مكروه في الصفة؛ وهو على ذلك جائز، ولا يصلح في القراءة»<sup>(٢٣)</sup>. إذ استعمل الفراء مصطلحي: المكروه، والجائز، في نصّ واحد، وهو تناوب استعمالٍ قريب لما يستعمله الفقهاء أيضاً، فإلى جانب من جوازه يُترك؛ لأنّه مكروه، فحكم المكروه «استعمله النحاة لبيان ضعف الكلام واجتنابه، وهو متأثر بما استعمله الفقهاء... ويقع عند النحاة مثله من عبارات كرهوا، مستكروه، واستكروه، وأكرهه، ويراد به كلّها أن تستبعد من الكلام، وإن نصّوا أحياناً على جوازه»<sup>(٢٤)</sup>.

### الأثر التفصيلي: الخلاف النحوي:

إنّ الحكم الفقهيّ هو حصيلة تأمل الفقيه بأدلته، وتدقيقها، وفحصها، ومن الطبيعيّ أن تتفاوت وجهات نظر الفقيه، وتختلف مستويات ثقافته وعلمه، لذا تجد نتائج تأملهم تختلف في كثير من الأحيان؛ لاختلاف ما ذكرنا، وتنسحب هذه النتيجة على الحكم النحويّ، فهي كما بيّنا في ما سبق من حديث؛ أنّ الاستدلال النحويّ لا يختلف عن الاستدلال الفقهي، بل هو امتداد له. لذا أجد أن من أهمّ أسباب ولادة

الحقل النحوي المعروف في تاريخ العربية بـ (الخلاف النحوي)، هو تأثر النحوي بالفقيه، فكما أنتجت العقلية الفقهية الخلاف بين الفقهاء، أنتجت العقلية النحوية الخلاف بين النحاة.

وقد لاحظنا أن الاختلاف بين الأصول الفقهية أنتج المدارس الفقهية، وأنتج الاختلاف في الأصول النحوية المدارس النحوية، ومن الطبيعي أن ينسحب هذا التأثير الكلي على التفاصيل، فكان الاختلاف الفقهي، والاختلاف النحوي.

ولعل مصطلح (الجائز) وما يتفرع عنه، كان أكثر المصطلحات تعبيراً عن قابلية الحكم النحوي للخلاف، حتى عدّها بعض الباحثين مصدر تناقض في الفكر النحوي لأنّ «الدارس للنحو العربي في مؤلفاته القديمة والحديثة يلحظ تناقضاً فاضحاً لدى النحاة في الاعتداد بهذه الظاهرة ورفض بعض أساليبها وردّها فهم من ناحية قد توسّعوا في استخدام مصطلح الجواز حتى دعاهم ذلك إلى تحكيم القياس العقلي المنطقي ومن ناحية أخرى نراهم قد رفضوا بعض الجوازات النحوية مع توفر السماع فيها والرواية عن العرب»<sup>(٢٥)</sup>.

ومن أمثلة ورود مصطلح الجواز وتسببه بالخلاف بين النحاة<sup>(٢٦)</sup>، ما ورد في نصّ للرضي (ت ٦٨٦هـ) إذ جاء فيه «ومنع الجزويّ نيابة المنصوب لسقوط الجارّ مع وجود المفعول به المنصوب من غير حذف الجار، كما في: أمرتُك الخير، والوجه الجواز، لالتحاقه بالمفعول به الصريح»<sup>(٢٧)</sup>.

#### الأثر التداوليّ: ظاهرة تعدّد الأوجه الإعرابية:

بناءً على ما مرّ ذكره، كانت التوجيهات النحوية للنصوص متنوّعة في كثير من مواضعها؛ لأنّ النحو صناعة، ويستتبع أدلة استدلال تتفاوت مستويات استيعابها

والوعي بها من نحوِّي لآخر، فضلاً عن علّة الجواز وما يقاربهما من الأحكام التي تفتح الباب للخلاف والتنوع. فكون الأوجه الإعرابية متعدّدة للنصّ الواحد ظاهرة، يسند مناشئ تأثير الفقه في النحو؛ لأنّ توجيه الحكم الفقهيّ متعدّد بشيءٍ لا يقلّ وصفه عن كونه ظاهرةً أيضاً.

ولما كان الجواز النحويّ يفضي إلى فتح الباب أمام توجيه النصّ بأكثر من وجه «كان إيداناً بتعدّد الأوجه الإعرابية وإقرار قواعد فرعية تنحرف عن القاعدة الأصلية»<sup>(٢٨)</sup>، وغالباً ما يكون منشأ ذلك التعدّد في توجيه النصّ منشأً فقهيّاً، من قبيل تعدّد توجيه (وتدلوا) في الآية الكريمة ﴿وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ وَتُدْلُوا بِهَا إِلَى الْحُكَّامِ لِتَأْكُلُوا فَرِيقًا مِنْ أَمْوَالِ النَّاسِ بِالْإِثْمِ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾ [البقرة ١٨٨]؛ إذ جزم بعض النحويين الفعل؛ لأنه معطوف على المنهيّ عنه في صدر الآية<sup>(٢٩)</sup>، ومنهم من عدّه منصوباً بواو المعية<sup>(٣٠)</sup> التي سبقتة<sup>(٣١)</sup>، وقد قطع أبو حيان الأندلسيّ الخلاف بالوجه الفقهيّ؛ إذ الحرام حرام سواء أفردته في الحديث أم جمعته مع محرّم ثانٍ؛ لذا لم يرتضِ بوجه النصب؛ لأنّه حينئذٍ يحرم المذكورات في حالة الجمع فقط، أما إذا أفردت فربما لا تحرم، فقال الأندلسي «قال النحويون: إذا نصبت كان الكلام نهياً عن الجمع بينهما، وهذا المعنى لا يصحّ في الآية»<sup>(٣٢)</sup>؛ لوجهين، أحدهما: «إنّ أكل المال بالباطل حرام سواء أفرد أم جُمع مع غيره من المحرّمات» أما الوجه الثاني فهو «أقوى، إنّ قوله لتأكلوا علّة لما قبلها، فلو كان النهي عن الجمع لم تصلح العلّة له؛ لأنّه مركب من شيئين لا تصلح العلّة أن يترتب على وجودهما، بل إنّها يترتب على وجود أحدهما، وهو: الإدلاء بالأموال إلى الحكام»<sup>(٣٣)</sup>.

### ... الخاتمة ...

حاول هذا البحث الإجابة عن تساؤلين مهمين يرتبطان بفهم قضية في غاية الأهمية في تاريخ الفكر العربيّ، ولاسيما النحويّ منه، فهل الحاكمة للغه في التوجيه النحويّ أو لسواها؟ وهل للتداخل المعرفيّ بين الحقول تأثير في ذلك التوجيه، أو ليس له أيّ تأثير؟ ومن التدقيق في متن النحو العربي وتاريخه، توصل الباحث إلى ما يأتي بيانه:

١. إنّ التداخل بين علمي (النحو) و (الفقه) كان نتيجة لتوجه التفكير آنذاك بضرورة الثقافة الموسوعية، ولطبيعة النظر إلى النحو على أنه من العلوم الخادمة لعلوم الشريعة.

٢. إنّ التداخل المعرفيّ مهمّ في إنضاج العلوم وفتح منافذ القراءة فيها، ولولا ذلك لما دعت المناهج في عصورنا الحديثة إلى ضرورة انفتاح الحقول المعرفية على بعضها، فما جرى بين العقليتين النحوية والفقهية من تلاقح متبادل، يمثل حالة وعي مبكرة لضرورة الانفتاح لا حالة خلط، أو سلبية كما وصفها بعض الباحثين.

٣. إنّ أثر الفقه في النحو لم يكن محدوداً، بل كان امتدادياً، ومتنوّعاً، بدأ بالتفكير التصنيفيّ منذ مرحلة التأسيس ممثلاً بـ (المدارس النحوي)، ومرّ بالمصطلح، وبعث بالخلاف النحويّ، وختم بتعدّد الأوجه الإعرابية التي أضحت ظاهرة لا يختلف اثنان على حضورها في الفكر النحويّ، وتأثيرها في المعاني التركيبية.



٤. خالص البحث إلى أن الحاكمة في النحو العربيّ للغة الموجهة، لا للغة المجردة؛ ذلك أن الثقافة ولاسيما الفقهية ذات تأثير في طريقة التفكير، والتوجيه، والتحليل، فلا يمكن للنحويّ أن ينسلخ عن ثقافته، ويتجرّد.

١. الكتاب: المقدمة: ١/ ٥-٦.
٢. القياس: د. سعيد جاسم الزبيدي: ٣٤.
٣. المفصل في صنعة الإعراب: الزمخشري: تحقيق: د. علي أبو ملحم: ١٨.
٤. أصول التفكير النحويّ: د. علي أبو المكارم: ١١٩-١٢٠.
٥. نقد الخطاب الديني: نصر حامد أبو زيد: ٨٠.
٦. تقويم الفكر النحوي: ٢٤٢.
٧. مفهوم الثقافة: إبراهيم خورشيد: ٢٨، مجلة (الفيصل) - العدد العشرون، ١٩٨٠.
٨. المدارس النحوية: ٢٩٨-٢٩٩، ينظر: أصول النحو تأثرها بأصول الفقه: ١٧٣ رسالة ماجستير.
٩. بنية الثورات العلمية: توماس كون، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ع ١٦٩.
١٠. فيض نشر الانشراح من روض طي الاقتراح: ابن الطيب الفاسي الشرفي: ٢٤.
١١. الخلاف في المدارس النحوية الأخرى غير محسوم، لذا عرضنا عنها، فضلاً عن أنها مدارس لاحقة على هاتين المدرستين، وبحثنا في الأصول الفكرية لا في فروعها.
١٢. الأصول: د. تمام حسان: ٤٢-٤٣.
١٣. الأصول: د. تمام حسان: ٦٦-٦٧.
١٤. ابن جنّي النحوي: د. فاضل صالح السامرائي: ١٤٤.
١٥. الإعراب في جدل الأعراب: الأنباري: ٢٩.
١٦. الأصول: تمام: ٦٦-٦٧.
١٧. الإحكام في أصول الأحكام: الأمدي ٣/ ٣٢١، وينظر: الوجيز في أصول الفقه: ٣٠.
١٨. ينظر في استعمال مصطلح الواجب في كلام النحويين: معاني القرآن للأخفش: ٥٦، وكشف المشكل في النحو: ٨١.
١٩. معجم المصطلحات النحوية والصرفية: ٢٣٨.
٢٠. ظاهرة الوجوب النحويّ في كتاب سيبويه ومعاني القرآن للفراء: صباح عليوي خلف: ١١، رسالة ماجستير، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، ٢٠٠٣ م.

٢١. الجواز النحويّ ودلالة الإعراب على المعنى: د.مراجع عبد القادر بلقاسم الطلحي: ٢٥.
٢٢. دراسات في كتاب سيويه: د. خديجة الحديثي: ٢٠٣.
٢٣. معاني القرآن: ١/ ٣٢٦-٣٢٧، وينظر: المقتضب: ٣/ ٢٣، شرح الكافية: ٢/ ٣٢١.
٢٤. القياس في النحو العربي: د. سعيد جاسم الزبيدي: ١٥٥.
٢٥. الجواز النحوي: ٢٦-٢٧.
٢٦. ينظر: الكتاب: ١/ ١٣٥، الأملالي النحوية: ١٣٨.
٢٧. شرح الكافية: ١/ ١٩٤-١٩٥.
٢٨. أصول النحو العربي: د. محمود أحمد نحلة: ٣٤.
٢٩. ينظر: جامع البيان: الطبري: ٣/ ٥٥٢، وشرح شذور الذهب: ابن هشام: ٤٠٢.
٣٠. بعضهم نصبه على الصرف وهو مذهب الكوفيين، وبعضهم نصبه على أن مضمرة بعد الواو وهو رأي البصريين، ينظر: معاني القرآن للفراء: ١/ ١١٥، وينظر الأصول: ابن السراج: ١٥٤/٢.
٣١. ينظر: جامع البيان: ٢/ ٢٥٣، والتبيان: الطوسي: ٢/ ١٣٨.
٣٢. البحر المحيط: ٢/ ٦٣.
٣٣. المصدر السابق نفسه: ٢/ ٦٣.

## المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- الإحكام في أصول الأحكام: الأمدي: مطبعة محمد علي صبيح، مصر ١٣٥٧هـ.
  - الأصول (دراسة إستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب: النحو، فقه اللغة، البلاغة): د. تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٠م.
  - أصول التفكير النحوي: د. علي أبو المكارم، بيروت، ١٩٧٣م.
  - الأصول في النحو: ابن السراج، تحقيق: د. عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٩٩م.
  - أصول النحو العربي: د. محمود أحمد نحلة، دار العلوم العربية، بيروت، ط ١، ١٩٨٧م.
  - أصول النحو وتأثرها بأصول الفقه: رسالة ماجستير.
  - ابن جني النحوي: د. فاضل صالح السامرائي: دار النذير للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٦٩.
  - الإغراب في جدل الأعراب: الأنباري: تحقيق: سعيد الأفغاني، مطبعة الجامعة السورية، ١٩٥٧م.
  - الأمالي النحوية: ابن الحاجب، تحقيق: د. عدنان صالح مصطفي، دار الثقافة، قطر، ط ١، ١٩٨٦م.
  - بنية الثورات العلمية: توماس كون، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ع ١٦٩.
  - التيان في تفسير القرآن: الطوسي، دار المرتضى، بيروت.
  - تقويم الفكر النحوي: د. علي أبو المكارم، دار غريب، القاهرة، ط ٤، ٢٠٠٥م.
  - جامع البيان عن تأويل آي القرآن: الطبري، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار عالم الكتب، الرياض، ١٤٣٤هـ.
  - الجواز النحوي ودلالة الإعراب على المعنى: د. مراجع عبد القادر بلقاسم الطلحي: جامعة قارون، بنغازي - ليبيا، د.ت.
  - دراسات في كتاب سيبويه: د. خديجة الحديثي: وكالة المطبوعات، الكويت.
  - شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب: ابن هشام، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، مؤسسة دار الهجرة، قم، ط ٣، ١٤١٤هـ.
  - شرح الكافية: الرضي، تحقيق: أحمد السيد أحمد، المكتبة التوفيقية.
  - ظاهرة الوجوب النحوي في كتاب سيبويه ومعاني القرآن للفراء: صباح عليوي خلف: رسالة ماجستير، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، ٢٠٠٣م.

١٩. فيض نشر الانشراح من روض طي الاقتراح: ابن الطيب الفاسي الشرفي: المكتبة العامة، الرباط، ١٩١٥م.
٢٠. القياس في النحو العربي: د. سعيد جاسم الزبيدي، دار الشروق، عمان، ط١، ١٩٩٧م.
٢١. الكتاب: سيبويه، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٤، ٢٠٠٤م.
٢٢. كشف المشكل في النحو: حيدرة اليميني، تحقيق: د. يحيى مراد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٢، ٢٠٠٤م.
٢٣. المدارس النحوية: د. خديجة الحديثي، دار الأمل، عمان، ط٣، ٢٠٠١م.
٢٤. معاني القرآن: الأحفش، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ٢٠٠٢م.
٢٥. معاني القرآن: الفراء، تحقيق: أحمد يوسف نجاتي وآخرين، دار السرور، مصر.
٢٦. معجم المصطلحات النحوية والصرفية: د. محمد سمير نجيب اللبدي، مؤسسة الرسالة، دار الفرقان، ط١، ١٩٨٥م.
٢٧. المفصل في صنعة الإعراب: الزمخشري: تحقيق: د. علي ابو ملحوم: مكتبة الهلال، بيروت، ط١، ١٩٩٣م.
٢٨. مفهوم الثقافة: إبراهيم خورشيد: مجلة (الفيصل) - العدد العشرون، ١٩٨٠.
٢٩. المقتضب: المبرد، تحقيق: عبد الخالق عزيمة، عالم الكتب، بيروت.
٣٠. نقد الخطاب الديني: نصر حامد ابو زيد: دار التنوير، بيروت، ط١.
٣١. الوجيز في أصول الفقه: د. عبد الكريم زيدان، السدار العربية، بغداد، ط٦، ١٩٧٧م.

نظراتٌ في المعجم الموحّد  
لمُصطلحات اللسانيات  
لمكتب تنسيق التعريب بالرباط

**Glances at the Unified Dictionary  
of Linguistic Terms  
for the Arabization Coordination  
Bureau in Rabat**

أ.م.د. زُهَيْرُ الدِّينِ رَحْمَانِي

جامعة محمد البشير الإبراهيمي

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي . الجزائر

**Asst. Prof. Dr. Zuheir AL-Deen Rahmani**

Department of Language and Arabic  
literature . College of Arts and Languages  
Mohammed Bashir Ibrahim University  
Algeria

خضع البحث لبرنامج الاستتال العلمي

Turnitin - passed research



## ملخص البحث

اهتم الباحثون بالمعاجم المختصة اهتماما كبيرا، فقاموا بجمع المصطلحات كل علم، وشرحها في معجمات خاصة لأنها مفاتيح العلم وأدوات التعلم وتفننوا في وضع هذه المعاجم، فقصروها على علم بعينه، أو استوعبوا فيها طائفة من العلوم ورتبها ترتيبا موضوعيا، أو سلكوا فيها مسلك الترتيب الهجائي على غرار المعجمات اللغوية وتفاوتت شروحهم للمصطلحات؛ فتجيء تارة مختصرة ومركزة تكتفي بذكر الدلالة اللغوية للفظ، وتضيف إليها دلالاته الاصطلاحية في دقة واختصار وتنحو منحى البسط والتفصيل تارة أخرى؛ فتبين آراء العلماء والباحثين وتشير إلى خلاف المذاهب والمدارس ومن هنا كان موضوع هذه الورقة نظرات في المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات لمكتب تنسيق التعريب بالرباط، نرصد فيه مادة المعجم ومنهجيته في وضع المصطلحات وتعريفها، ومسجلين أهم المزايا والمآخذ على هذا المعجم.

## ABSTRACT

Researchers pay much attention to the specified dictionaries , glean the terms of each science in isolation and illustrate them in certain dictionaries. As these terms are of essentiality and keys to sciences, they exert themselves in arranging them objectively and alphabetically and elaborate whatsoever needs explanation. Such dictionaries manifest the opinion of the scientists and researchers due to their denominations and schools. Thus the present paper, Glances at the Unified Dictionary of Linguistic Terms for the Arabization Coordination Bureau in Rabat, comes into light to usher the merit and demerit of such a dictionary.



## ... المقدمة ...

المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات هو معجم صدر عن مكتب تنسيق التعريب بالرباط، التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، صدرت طبعته الأولى عن مطبعة المنظمة بتونس سنة ١٩٨٩م، وصدرت طبعته الثانية عن مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء عام ٢٠٠٢م. ظهر هذا المعجم في المرحلة الثانية من إزماع مكتب تنسيق التعريب وضع معجم لسانيّ موحد، حيث كانت المرحلة الأولى من عام ١٩٨٤م حتى عام ١٩٨٩م تتضمن إعداد معاجم لأغلب المجالات العلميّة بما فيها المجال اللساني الذي ظهر له معجم ثلاثي اللغة (انجليزي- فرنسي- عربي) وقد طُبِعَ على الآلة الرافنة<sup>(١)</sup>، واحتُفِظَ بها في مكتب تنسيق التعريب والمرحلة الثانية تضمنت نشر المعجم المشار إليه، أما المرحلة الثالثة فقد كانت في عام ٢٠٠٢م. وقد عقدت ندوة لدراسة المشروع في أواخر ١٩٨٣م بمعهد العلوم اللسانية والصوتية بالجزائر. وقد تمّ أقرّ المعجم عام ١٩٨٥<sup>(٢)</sup>. وزوّد بفهرسين عربي وفرنسي بعد أن تدارسه الأساتذة المشاركون؛ فصدرت طبعته الأولى عام ١٩٨٩. ويشتمل المعجم في طبعته الأولى على مقدمة كتبها (محيي الدين صابر) المدير العام السابق للمنظمة مع مقدمة وضحت كيفية إنجاز المعجم.

وقد صدرت الطبعة الثانية من المعجم عام ٢٠٠٢، الذي ألفه فريق عمل من الخبراء العرب، بإشراف (ليلي المسعودي) وبمساعدة (محمد شباطة)، ولقد أستعين بالملاحظات الموضوعية التي وصلت إلى المكتب، أو ما تجمع لديه من نقد وتعليقات حول المعجم، وقد بذلت لجنة المراجعة جهداً طيباً من شأنه أن يرفع من المستوى

العلمي للمعجم<sup>(٣)</sup>. يقع هذا المعجم في طبعته الأولى في اثنتين وسبعين ومئتي صفحة (٢٧٢). ويُعدّ معجماً ثلاثي اللغة (انجليزي - فرنسي - عربي)، ويتكوّن من تسعة وخمسين وثلاثة آلاف مصطلح (٣٠٥٩)، وقد وضع لكلّ مصطلح إنجليزي رقمٌ حسب تسلسله في بقية المصطلحات. وتقع الطبعة الثانية في ستين ومئتي صفحة (٢٦٠)، ويتكون من أربع وأربعين وسبعمئة وألف مصطلح (١٧٤٤)، ورقمت كذلك المصطلحات الإنجليزية حسب تسلسلها مع بقية المصطلحات.

### ١ - مادة المعجم الموحّد لمصطلحات اللسانيات

لقد تنوعت مادة هذا المعجم في مداخلها عن غيرها ممّا عرفناه من الكشوف والمسارد والمعاجم؛ فقد اشتمل على مصطلحات مختلفة في فروع اللسانيات المختلفة مثل: اللغات وخصائصها، والصوتيات السمعية، والأجهزة المستعملة في حقل الصوتيات السمعية والمعاجم، والصوتيات العامة، والدلالة، والنحو ومدارسه، واللسانيات النفسية، واللسانيات الاجتماعية. ومن الواجب التنويه بسهولة الاطلاع على المعجم الموحد واستعماله وذلك بفضل الفهارس العربية والفرنسية المرتبة والمرقمة بشكل يسهل بحث مستعمل المعجم أيّاً كانت اللغة التي ينطلق منها في عملية البحث عن المصطلح.

#### أ: جمع مادة المعجم الموحّد

جمعت مادة المعجم الموحّد لمصطلحات اللسانيات من طريق «مراسلة الدول العربية ومؤسساتها المتخصصة لموافاة المكتب بما يتوفر لديها من مصطلحات إنجليزية وفرنسية مع المتداول من المقابلات العربية، واستخراج المستعمل من المصطلحات في مؤلفات التعليم العالي، إلى التنسيق ما تجمع من المادة المصطلحية

ضمن قوائم ثلاثية اللغة». وألحقت بالمشروع مجموعة من مصطلحات من طرف الأساتذة: عبد الرحمان الحاج صالح، عبد اللطيف عبيد، سعد عبد العزيز مصلوح وعبد القادر الفاسي الفهري<sup>(٤)</sup>. لكن المعجم لا يبين طبيعة هذا الجرد للمصطلحات. وما يلاحظ على المعجم الموحد أنه لا يجسد واقع تنوع الاستعمالات الاصطلاحية المتداولة في أهم الكتابات اللسانية العربية الحديثة وأشهرها، بل إنه لا يمثل إلا النزر القليل منها. إن تنفيذ خطة العمل المشار إليها سابقاً يستلزم أن نجد الآثار الواضحة للمصطلحات اللسانية الرائجة في أهم الدول العربية ولاسيما تلك التي بلغ فيها البحث اللساني درجة علمية لا يستهان بها. إن المفروض في معجم رسمي أن يدرس المصطلحات كلها وأن يختار الشائع منها ل يتم تعميمها وتوحيد اللسانيين العرب حول استعمالها. فهدف كل عمل اصطلاحي هو التوحيد أولاً، والجدّة ثانياً<sup>(٥)</sup>.

#### ب: مصادر مادة المعجم الموحد

إن المعجم الموحد لا يشير في طبعته الأولى إلى المصادر التي اعتمدها، ويمكن تبينها من خطة العمل التي سار عليها المشرفون، حيث قام المكتب بمراسلة الدول العربية ومؤسساتها المتخصصة لموافاة المكتب بما يتوافر لديها من مصطلحات في مؤلفات التعليم العالي. وورد في مقدمة المعجم أيضاً أن المكتب استعان بمجموعة من المصطلحات وردت عليه من بعض الأساتذة أمثال: عبد القادر الفاسي وعبد الرحمان حاج صالح وعبد اللطيف عبيد وسعد عبد العزيز مصلوح. غير أن المطلع على المعجم في طبعته الثانية قد تدارك الأمر وأشار إلى مجموعة من المؤلفات اللغوية والمعجمية العربية، والقواميس المتخصصة بالعربية، التي استعان بها في تهذيب المعجم وإغنائه بإضافات جديدة منها: أبحاث كل من تمام حسان، وإبراهيم السامرائي، وأحمد شفيق الخطيب، وعبد السلام المسدي، وحلمي خليل، وبيتر عبود، وميشال

زكريا، وصالح جواد الطعمه، وداود عبده، وعلي القاسمي، الفاسي الفهري،... إلخ. وأشار المعجم إلى أنه استعان بأعمال ومؤلفات أجنبية لتخصّصين مثل: Noam Chomsky, David Hartman, John Goldsmith, J.C. Càtford, G.Clements, F. Dell, J. Peter Ladefoged, Lowenstamm, Joshua Fishman, William Labov, John (Mccarthy)6.

### ج: المستويات اللغوية

بما أن المعجم الموحّد لمصطلحات اللسانيات هو معجم ثلاثي اللغة، وبما أن العلم الذي يختص به المعجم هو علم أجنبي بحت، ولد في رحاب مدارس غربية، وتطورت مصطلحاته في ذلك الوسط قبل أن يقوم المعجم بمحاولة نقل هذه المصطلحات، فإن رصدنا للمستويات اللغوية سيأخذ منه المعرب والدخيل القسط الأوفر؛ لأن المعجم في الحقيقة ما هو إلا نقل للعديد من مصطلحات اللسانيات الأجنبية، ومحاولة إعطاء تعريفات لمفاهيم هذا العلم.

١. مستوى الفصح: هو المستوى الأول من المستويات اللغوية، وقد اشتمل المعجم الموحّد على العديد من المصطلحات التي ترجمت إلى اللغة العربية بألفاظ من اللغة العربية. فقد حاول فريق العمل في المعجم إعطاء مقابلات عربية أصيلة للمصطلحات الأجنبية، وترجمة معاني المصطلحات الغربية، وهذا المنهج هو أفضل الطرائق فمن أمثلة هذه المقابلات:

رقم المصطلح في المعجم (ط)	المصطلح بالعربية	المصطلح بالفرنسية	المصطلح بالإنجليزية
٥٧٨	سياق - قرينة	contexte	Context
٢٩٦١	مصدر	Nom verbal	Verbal noun

٥٢٦	تصور - مفهوم	concept	Concept
١٦٧٠	خطاب	message	Message

٢. مستوى العامي: لا يشتمل المعجم الموحد على مصطلحات مترجمة إلى اللغة العامية، وذلك راجع إلى أن أعضاء فريق العمل في المعجم هم متخصصون في اللسانيات ومن ثم لم يحتاجوا إلى الاستعانة بالعامية لترجمة المصطلحات الأجنبية؛ فاللغة العربية الفصحى غنية وثرية بعدد هائل من الكلمات، أغنى المصطلحيين عن الالتجاء إلى الألفاظ العامية.

٣. مستوى المعرب ومستوى الدخيل: احتوى المعجم عدداً غير قليل من الكلمات المعربة والكلمات الدخيلة، وذلك يرجع إلى التطور الهائل الذي يعرفه البحث اللساني العالمي الذي يعكس الصعوبات التي ما تزال تواجه تعريب اللسانيات وتبين أن الطريق إلى سدّ هذا الفراغ الاصطلاحي المهم لا يتأتى إلا بالانخراط كلياً في الدرس اللساني وجعله بحثاً علمياً في جامعاتنا ومراكزنا العلمية.<sup>(٧)</sup> «فالعلم الذي نخوض فيه منسوخ وليس مستوعباً ولذلك فإن التشويش الطارئ على المصطلحات يبدو طبيعياً لأننا نستهلك منه بحسب ما يعرض علينا وباعتبار طلبنا منه».<sup>(٨)</sup>

وعند محاولتنا لإحصاء المصطلحات اللسانية المعربة والدخيلة في المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات بطبعته، أمكننا الوصول إلى أن عدد المصطلحات المعربة والدخيلة في المعجم الموحد في الطبعة الأولى ٨٩ مصطلحاً، أما في طبعته الثانية فقد نقص وأصبح ٤٠ مصطلحاً. وفي التعامل مع هذه المصطلحات راعى مصنفو المعجم العديد من المعايير اللغوية (الصرفية والصوتية)؛ حيث إن هناك

مصطلحات قد عرّبت بصيغة عربية تتوافق مع أوزان أبنية اللغة العربية<sup>(٩)</sup>. وهي تندرج في إطار المرّب، ومن أمثلتها: (Amalgam/Amalgame) الذي عرّب بـ (مَلْغَمَة) على وزن (فَعْلَمَة)، كما أنّ هناك مصطلحات قد عرّبت بالكتابة الصوتية دون إلحاقها بأحد الأوزان العربية وهي تندرج في إطار الدخيل<sup>(١٠)</sup>، من أمثلتها: (Créole/Creol) المرعبة بـ (كريول)، (tagmèm/tagmeme) المرعبة بـ (تاكميم) / (tagma) المرعبة بـ (تاكمة). أما مصطلحات أخرى فقد وردت مركبة، فعند تعريبها اكتفى المعجم بتعريب جزء فقط منها وترجمة الجزء الآخر، وقد سُمّي هذا النوع من المرعات بالمقترض: وهو ما كان بعض أجزائه عربيا وبعضها أجنبيا، وأطلق عليه (محمود فهمي حجازي) اسم المختلط، على حين سماه (جواد سماعة) اسم المؤشب. من أمثلته: (analyse tagmémique/tagmemic analysis) عرّبت بالمصطلح المركب (تحليل تاكميمي) (transcription ethnophonémique/ethnophonemic) عرّبت بالمصطلح (كتابة صوتية إثنولوجية).

## ٢- منهج المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات

### أ: ترتيب المادة المعجمية

تبع مقدمة المعجم -بطبعته- تنبيه بأن المعجم رتب ترتيبا ألفبائيا، انطلاقا من الإنجليزية مع مقابلات فرنسية وعربية، وإشارة إلى دلالة الرموز المستعملة، وهي: (؛) للفصل بين مترادفات باللغتين الإنجليزية والفرنسية. (،) للفصل بين مترادفات باللغة العربية.<sup>(١١)</sup> (\*) مصطلحات مرقمة نظرا لتعدد مفاهيم المصطلح الأساس. (/) للفصل بين صفتين مشتركين للموصوف نفسه. ( ) لاحتواء بعض الشروح أو التعريفات. يفضل المقابل العربي الأول إذا تعددت المقابلات العربية وسبقت

بهذه الإشارة (-).<sup>(١٢)</sup> وقد زود المعجم بفهرسين عربي وفرنسي رتبا ترتيبا ألفبائيا، مزودين - كل مصطلح على حدة - بأرقام المصطلحات كما وردت في متن المعجم، طبقا للترتيب الألفبائي الإنجليزي. ووضع لكل مصطلح إنجليزي رقم حسب تسلسله مع بقية المصطلحات، وجعل له مقابل بالفرنسية والعربية مع كل شرح لكل مصطلح باللغة العربية.

### ب: منهج المعجم

أما عن منهجية العمل في المعجم فقد ورد في مقدمة الطبعة الثانية ما مفاده أنه: «هناك جدال واسع في شأن هذه المسألة التي يمكن تلخيصها في موقفين متباينين: فهناك من يفضل استخدام المصطلحات التراثية بمفاهيم لسانية حديثة، وهناك من يؤمن بقطيعة معرفية واضحة بين التراث واللسانيات ويؤثر التوليد والتجديد في المصطلح. وبين هذين المنظورين حاولنا أن نسلك مسلكا وسطا و انتهجنا طريقة تستند، أولا وقبل كل شيء إلى الاستعمال الشائع، الذي أصبح مقبولا لدى عدد كبير من اللسانيين. فمثلا الصامت والصائت والصرفة والصوتية، والسمة، والصوتيات، والصواتة، والصرافة،... الخ، وردت في كثير من الكتابات الشرقية والمغربية على السواء وصارت هذه المصطلحات متداولة لأنها لا تبدو لا غريبة ولا مصطنعة.»<sup>(١٣)</sup> ويتلخص منهج واضعي المعجم في توحيد المصطلحات اللسانية العربية في ما يأتي:

١. تفضيل اللفظ العربي على اللفظ الأجنبي.
٢. تفضيل ما كثر استعماله، وكان لفظه بسيطا (غير مركب)، وسهل نطقه، وصلاح للاشتقاق من اللفظ العربي.

فهي إذن شروط مبدئياً يتفق الكل حولها، إلا أنّ واضعي المعجم أخفقوا أحياناً في تحقيق خطتهم حيث أن المرء قد يجد مصطلحات أفضل في معجمات أخرى ومنها تلك التي سبقته في الظهور ويبدو أن واضعي المعجم لم يستفيدوا منها تمام الاستفادة<sup>(١٤)</sup>. و أن واضعي المعجم حاولوا تجنب مجرد تعريب المصطلحات، ما أدى بهم إلى الاستنجاد بالكلمات المركبة مقدمين في كثير من الأحيان أكثر من مقابل عربي للكلمة الأجنبية. فالمعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات قد تضمن أكبر عدد من الكلمات المركبة وأعلى نسبة: فهناك ٣٢ مصطلحاً مركباً وهذا يمثل نسبة % ٣٧، ٤٦ من العدد الإجمالي للمقابلات العربية المقترحة في ذلك المعجم.<sup>(١٥)</sup> ومن أمثلتها: فعل الحكاية ((Narration/Narration (1038) حالة التجاوز/Ablative (3) (Ablatif)<sup>(١٦)</sup>... الخ.

### ج: التعريف المعجمي في المعجم الموحد

يعد التعريف المعجمي أحد الركائز التي تقوم عليها الصناعة المعجمية، وهو أصعب خطوة على الإطلاق؛ لأنه يقتضي الإحاطة بدقائق معاني الكلمات، وتزداد الصعوبة، عندما يواجه المعجمي (المصطلح العلمي): فتعريفه على الوجه المطلوب، يتطلب الدراية بمجاله المخصوص وبالمستجدات المعرفية المتعلقة به، مما يستدعي الدخول في غمار المصادر العلمية، لتقديم تعريف علمي للمصطلح المعني.<sup>(١٧)</sup>

والمعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات قد صادفته مثل هذه العقبة حيث نجد أن الطبعة الأولى قد اكتفى واضعو المعجم فيها بالعديد من المصطلحات، بالاقتراب على وضع المقابلات العربية على الرغم من أهمية هذا الصنيع. حيث نلاحظ غياب الجانب الثاني في معجم متخصص من هذا المستوى وهو جانب التحديد والتعريف. وبعد الاطلاع على مصطلحات هذه الطبعة توصلنا إلى الإحصائية الآتية: ٦٩



مصطلحا عرفت بالضد - تعريف سلبي-، من خلال استعمال ألفاظ (ضد) و(في مقابل) و (عكس). مثل (relevant/pertinent) (٢٣٦٨) مميّز (في مقابل العرضي أو العارض). أما ١٦ مصطلحا فقد عرفت بالمثال. من مثل: (border mark ; boundary) (٣٣٣) (marker/ marque de frontière) علامة الطرف (التنوين مثلا)، على حين ٨٦ مصطلحا حددت فيها اللغة التي يستخدم فيها، أو المجال الذي يستعمل فيه، أو العالم أو النظرية أو المدرسة التي أطلقت وتبنت هذا المصطلح، من خلال استعمال حرفي الجر (في) و (عند). مثل المصطلح interrogation de confirmation tag (٢٨١٠) / question morpheme alternant/ (في اللغة الإنكليزية)، (morpheme slot/ morphoneme) (١٧٤٢) - وحدة صرفية (عند مارتيني) - بدل تصريفي، (cotexte d'occurrence) (٢٥٦٩) حيز وظيفي (في الجملة في المدرسة التاكسيمية). أما المصطلحات التي قدم المعجم الموحد تعريفاً لها ولو كان تعريفاً بسيطاً وهو في الحقيقة غير كافٍ فقد بلغ عددها ٣١٦ مصطلحا. مثل: (attraction/ attraction) (٢٥٥) جذب، (synapsy/ synapsie) (٢٧٥٨) التعدد (تعدد الدوال في التسمية الواحدة). أما باقي المصطلحات حوالي ٢٥٧٢ مصطلحا فقد تم فيها الاقتصار على وضع المقابل العربي فقط لا غير دون شرح أو تمثيل أو توضيح معناها. من مثل: (saying/ proverb) (٢٤٣٥) مَثَل، (intimacy/ intimité) (١٣٩٦) ألفة.

يعد المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات في طبعته الثانية سنة ٢٠٠٢ تطورا نوعيا في المصطلحات اللسانية العربية فقد شهد مقارنة مع طبعته الأولى تطورا، إن على المستويين المتن أو العرض. فقد أضفت العديد من الشروح للمصطلحات واستعمل المعجم العديد من أنواع التعريف في إيضاح مفاهيم هذه المصطلحات، وسنعرض بعض نماذج أنواع التعريف المستعملة في المعجم في طبعته الثانية.

استعمل المعجم الموحد التعريف بالمرادف في مثل (Base component/ Constituant de base) (٢٢٠) مكون أساس: مكون رئيس. واستعمل المعجم الموحد التعريف بالمثال في أغلب المصطلحات. ولم يقتصر المعجم كما في طبعته الأولى على التمثيل للمصطلح فقط، بل يُقدّم توضيحاً وتعريفاً للمصطلح ثم يدعم هذا المفهوم بالمثال. في مثل: (Barrier mark / Marque de frontière) (٢١٩) علامة الحد: رمز يوضح بداية ونهاية وحدة لغوية ما. مثال: علامة الحد للصرفية هي [+] أو الكلمة هي [ه] أو الجملة هي [هه]. واستعمل المعجم الموحّد في كثير من المصطلحات التعريف الإحالي ففي مصطلحات يحال إلى المصطلح العربي - المقابل العربي-، وفي مصطلحات أخرى يحال إلى المصطلح الأجنبي. باستعمال الحرف (ظ) أو الفعل (انظر) ومن مثل: (Substance/ Substance) (١٤٩٩) مادة: ظ. شكّل. و(Phonemic/ Phonémique) (١١٨٣) صوتوي: ظ. Phonematic.

وأهم ميزة في المعجم الموحد استعماله للتعريف الموسوعي المشهور بإحاطته بالكثير من جوانب المصطلح الواحد، واستعماله في مجالات عديدة. ومن أمثلته: (Grammar/ Grammaire) (٦٩٤) نَحْوٌ: تعدد مفاهيم النحو بتعدد النظريات اللسانية، يمكن أن يستخدم منها أربعاً أساسية: - هو الوصف الكامل للغة - هو وصف للصرفيات النحوية والمعجمية ودراسة صيغها وتكوين كلمات أو جمل فهو يلغي الصواتة ويشبه إلى حد كبير ما يسمى بمجال الصرف والتركيب... - هو وصف للصرفيات النحوية دون عناية بالمعجم والصواتة وتكوين الكلمة والاقتصار على التركيب دون سواه. - في اللسانيات التوليدية، يعد نحو لغة معينة نموذجاً للقدرة المثالية التي تقيم علاقة بين الصوت والمعنى - ويولد النحو مجموعة من الأوصاف البنوية التي يحتوي كل منها على بنية عميقة مزودة بتأويل دلالي وبنية سطحية مزودة بتأويل صوتي.

يرتبط التعريف الاصطلاحي ارتباطاً وثيقاً بالمعجم المختصة، اذ يعدّ تعريف المصطلحات أهمّ سمات المعجم المختص. ويختلف التعريف المصطلحي وهو أفضل أنواع التعريف في مجال المعجم المتخصصة، عن التعريف اللغوي العام، فهو يتسم بالدقة والإيجاز اعتماداً على مبدأ الترتيب التدريجي للسمات الدلالية التي تمكن من تحديد المصطلح في إطار مجموعة من العلاقات ومبدأ حصر العناصر السياقية المكونة لمرجعه أي لمسمى المصطلح. وقد أدرك واضعو المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات خاصة في طبعته الثانية هذه الحقيقة وهو ما جعلهم يحاولون الالتزام بالتعريف المصطلحي في أكثر المصطلحات الواردة في المعجم.

ومن أمثلة هذا النوع من التعريف المستعملة في المعجم الموحد: (Ctegorial) جزء من الأساس، يحدد نظام القواعد المتحكم في المتواليات، من جهة، والعلاقات النحوية بين الرموز المتوالية المكوّنة للبنية العميقة من جهة أخرى. - النسق القولي تسمية أعطيت للتدوين الحسابي لبار هليل الذي يتضمن مقولتي الجملة والاسم فقط.

#### د: الاستشهاد المعجمي

استعمل المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات في طبعته الاستشهاد بنصوص لإثبات صحّة تعريفاته، أو لإبعاد اللبس والغموض عنها، أو للفت الانتباه إلى جانب خاصّ من جوانب استخدام المصطلح. ولم يعتمد المعجم الموحد على أي شاهد من القرآن الكريم أو الحديث النبوي أو الشعر أو الشواهد الثرية (أقوال العرب المثورة)؛ والسبب في ذلك يرجع إلى طبيعة المجال الذي يعالجه المعجم وهو اللسانيات والذي لا يحتاج لهذا النوع من الشواهد. إنما اكتفى واضعو المعجم

بصنع الشاهد للتدليل على استعمال معين أو زيادة توضيح تعريف ما. ومن الأمثلة المصطنعة في المعجم الموحد: /Complementizer \* comoplétiviseur (٥١١) (١٨) - المحمول به (مثل أن وأن) تقريب تام. Lexie/lexie \* (٩١٩) (١٩) لفظة: مصطلح حسب المدرسة الخليلية، وهي تختلف عن الصرفية (أصغر وحدة دالة) وعن الكلمة (أصغر وحدة مؤلفة). وقد تكون كلمة بسيطة مثل: مائدة أو تكون مكونة من عدة كلمات.

### ٣- تقييم المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات

أ: محاسن المعجم

ينضاف المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات للعدد القليل من المعاجم العربية الحديثة المتخصصة في اللسانيات، وقد حمل في طياته الكثير من الإيجابيات التي ميزته من غيره من المعاجم ونذكر منها:

١. سهولة الالتهاد فيه إلى المصطلح المراد البحث عنه، وبأي لغة كانت؛ لأنه اعتمد ترتيباً ألفبائياً انطلاقاً من الإنجليزية مع مقابلات فرنسية وعربية ومزود بفهرسين عربي- فرنسي، مرتين ترتيباً ألفبائياً، ومزودين كل مصطلح على حدة بأرقام المصطلحات كما وردت في المتن.

٢. اعتمد في استخلاص مادته على مجموعة قيمة من المؤلفات اللغوية والمعجمية العربية، واستعان بأعمال ومؤلفات أجنبية متخصصين.

٣. سلك مسلكاً وسطاً بين دعاة استخدام المصطلحات التراثية بمفاهيم لسانية حديثة، وبين الداعين إلى إحداث قطيعة معرفية بين التراث واللسانيات

والتجديد في المصطلح. وانتهج طريقة تستند إلى الاستعمال الشائع الذي أصبح مقبولاً لدى عدد كبير من اللسانيين.

٤. اعتمد على أفكار مجموعة من المدارس اللسانية، كالمدرسة الوظيفية، والتوزيعية والمدرسة التحويلية، كما اعتمد على مختلف الفروع، والمكونات داخل المدرسة الواحدة كالنحو التوليدي والنحو الوظيفي.

٥. لم يكتف بذكر المداخل والمقابلات الأجنبية، بل قدم مصطلحات مصحوبة بشروحات وإن كانت موجزة.

٦. إعداده على وفق طريقة جيدة بدأت بمراسلة الدول العربية، ومؤسساتها المختصة لموافاة المكتب بما يتوافر لديها من مصطلحات إنجليزية وفرنسية، مع المتداول من المقابلات العربية، واستخراج المستعمل من مصطلحات في مؤلفات التعليم العالي، وإلى تنسيق ما تجمّع من المادة المصطلحية في قائمة ثلاثية اللغة.<sup>(٢٠)</sup> ودرسته من قبل مجموعة من الأساتذة وفق أسلوب علمي دقيق.

#### ب: سقطات المعجم

وجهت العديد من الانتقادات للمعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات منها:

١. يضع المعجم الموحد المصطلح الأجنبي ومقابله العربي، وحين تأتي إلى القسم العربي تضع المصطلح العربي ورقم المصطلح الغربي لتبحث عنه في القسم الآخر من الكتاب وهي مسألة لا تخدم أصحاب التعجيم (النقل من العربية إلى لغة أجنبية). وإن كانت تخدم أصحاب التعريب (النقل من الأعجمية إلى العربية)؛ لأن فيها تبذيراً للوقت وإهداراً للطاقة، على حين ينبغي الاقتصاد في

العمل والجهد وهو ما توفره تلك المعاجم التي تضع المصطلح الغربي ومقابله العربي، وفي الجهة الأخرى، المقابل العربي بإزاء المصطلح الغربي<sup>(٢١)</sup>.

٢. الاقتصار على وضع المقابلات العربية على الرغم من أهمية هذا الصنيع. لقد غاب الجانب الثاني في معجم متخصص من هذا المستوى وهو جانب التحديد والتعريف. ومن المؤسف أن المعجم الموحد في طبعته الأولى خاصة - على الرغم من الإمكانيات المادية والكفاءات المشاركة في هذا المشروع المهم - لم يتجاوز ما قامت به معاجم سابقة ولاسيما الجهود الفردي لمحمد الخولي ورشاد الحمزاوي.

٣. هذا المعجم وقع في مشكلة مجالات المصطلح، حيث اعتمد بشكل كبير على مصطلحات تتعلق بعلوم وثيقة الصلة باللسانيات، غير أنها لا ترتبط بها ارتباطاً مباشراً وهذه العلوم هي: الخط - الكتابة - النقوش والإملاء - القراءة، وتعليم اللغة وأمراض اللغة، وترجمة، والشعر والعروض، والبلاغة، ونشأة اللغة، وأنظمة سيميولوجية غير لسانية<sup>(٢٢)</sup>.

٤. يكتنف هذا المعجم بعض التعمية في تعريفه لبعض المصطلحات. فعلى سبيل المثال يُورد أسماء مدارس ولا يُشير إلى مصدرها أو مؤسسها أو أسماء أعلامها مثل: مدرسة النحو المحدثين (١٤٥٧)، والمدرسة الوصفية (٧١٨)<sup>(٢٣)</sup>، ومدرسة الحالة النحوية (٢٩٨). مدرسة براغ (١٢٤٩) مدرسة كوبنهاجن (٤٢٥)، المدرسة الوظيفية (٦٥١)<sup>(٢٤)</sup>.

٥. عدم التناسق الاصطلاحي بوضع مقابل عربي واحد لعدة مصطلحات غربية مثلاً: أن اللفظة العربية تركيب قوبل بها: ٤٧٩ Sytagme و Combinaison الفرنسي و Phrase الإنجليزي (٢١١٣) ومنها اشتق تركيب فعلي أو اسمي و Construct ٥٦٨ وقريب منها ٥٧٠ Construction و ١٨٢١ Nexus. وبعيداً

عن هذا المعنى قابل تركيب Synthèse (٢٧٩٣) ضد تحليل. إن المصطلح العلمي المتخصص لا يقبل إطلاقاً هذا النوع من الترادف. إن شرط المصطلح الصحيح أن يكون متميزاً من غيره، غير قابل للترادف إلا إذا كان ينتمي لمجالات معرفية متعددة.<sup>(٢٥)</sup> أمّا فيما يتعلّق بتفضيل واضعي هذا المعجم الكلمة العربية على المعرب، فإن ذلك يتنافى ومصطلح pragmatics الذي تُرجم به (دراسة استعمالية) وعربّ به (براغماتية).<sup>(٢٦)</sup>

٦. انفراد (المعجم الموحد) بمصطلحات خاصة به وغير متداولة إلا في حدود ضيقة. وبذلك يكون المعجم الموحد قد خرج عن الدور الذي أنيط به أصلاً ألا وهو توحيد المصطلح الموجود فعلاً إلى الإدلاء بدلوه في اقتراح مصطلحات بدائل لأخرى موجودة. وكان الأولى كلما توفرت مصطلحات أن يختار المعجم الموحد منها ما شاع استعماله و لم يخالف قواعد اللغة مخالفة صريحة.<sup>(٢٧)</sup> ومن أمثلة الانفراد الاصطلاحي في المعجم الموحد نذكر على سبيل التمثيل لا الحصر ما يأتي: (Distribution) (٨٠١) استغراق بينما الشائع في الوسط اللساني هو مصطلح التوزيع.

٧. اضطراب النسق الاصطلاحي، بمعنى أن (المعجم الموحد) لم يتبع طريقة موحدة في صوغ المصطلحات وعرضها، فليس هناك - فيما نعتقد - خلفية نظرية أو منهجية واضحة تضمن الاتساق والأناقة والمرونة في وضع المقابلات.

٨. يلاحظ بصفة عامة غياب استعمال الأفعال مداخل، وذلك على الرغم من أهميتها وحاجتنا إليها. ونذكر على سبيل التمثيل لا الحصر: catégoriser و clitiser و coder و décodé، وهي أفعال مستعملة على نطاق واسع في اللسانيات الحديثة. ويحدث أن نجد بعض مشتقاتها، ولكننا لا نجدها جميعها.

مثلا ليس عندنا catégorisable و catégoriser و catégorisabilité. ويصدق هذا القول على مشتقات coder مثل : codabilité و codé.

٩. غياب الاتساق الاصطلاحي لبعض المقابلات. إذ نقرأ مثلا: في المدخل رقم (٢٢٥٣) (علامات تطويحية) مقابلا لـ Prosodic markers، وفي المدخل (٢٧٢٩) مقابلا لـ graphème supraségmental. فعلاوة على الارتباك بين المصطلح في المفرد والجمع، نجد أن كلمة supraségmental تقابل (تطويح)، حيث استعمل المصطلح في عبارات أخرى مثل (صفة تطويحية) مدخل (٢٧٢٨) (trait supraségmental) ومدخل (٢٧٣٠) (وحدة تطويحية) Phonème (supraségmental).

١٠. رغم الحرص على احترام مبدأ تفضيل اللفظ العربي على اللفظ الأجنبي نجد واضعي المعجم قد اضطروا أحيانا إلى استخدام مصطلحات معربة على حين أن غيرهم قد أدى المفاهيم نفسها بمصطلحات عربية مولدة؛ فمصطلح tagmemics (٢٨٠٩) قد عبرت في المعجم الموحد بالتاكيميّة، وكذلك كل ما اشتق منها مثل: تاكيمي (٢٨٠٨) وتاكيم (٢٨٠٧) وتاكمة (٢٨٠٦).

١١. ما يميز (المعجم الموحد) هو غياب العديد من المصطلحات حتى أنه من الممكن الحديث عن معجم غائب داخل معجم حاضر. والملاحظ أن المصطلحات الغائبة ليست موضوع جدل بين اللسانيين المعاصرين أو مستعملة في إطار ضيق، بل إنها تعرف نوعا من الشيع الذي لا يمكن معه عدم الانتباه له. نذكر منها مصطلح argument المستعمل في المنطق و التداوليات والنحو التوليدي<sup>(٢٨)</sup>. وقد كان بإمكان المعجم الموحد تعويض بعض المصطلحات العامة بمصطلحات متخصصة تمثل مختلف مستويات التحليل اللساني تنتمي لمختلف التيارات اللسانية المعاصرة.<sup>(٢٩)</sup>



## ... الخاتمة ...

فعلى الرغم من كل ما قيل في المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات يبقى هذا المعجم واحداً من المعجمات الرائدة في مجال اللسانيات، وقد استفاد مكتب تنسيق التعريب من جُلِّ هذه الانتقادات الموجهة للمعجم، وقام بتحسين المعجم الموحد في طبعة ثانية صدرت عام ٢٠٠٢. فقد جاء في مقدمة الطبعة الثانية ما يلي: «من دواعي التفكير في تحسين معجم اللسانيات الموحد، الطفرة النوعية التي عرفها هذا المجال في العقدين الأخيرين والتطور الحاصل في المدارس والنظريات والمصطلحات العديدة التي تمخضت عنها وعن نماذجها ومناهجها»<sup>(٣٠)</sup>. لا جدال إذن في أن تعريف القارئ العربي بمستجدات المصطلحات اللسانية في الساحة العلمية هو الغاية الأساسية من هذا التجديد. كما كشفت لنا القراءة المتمعنة لهذا المعجم (المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، الطبعة ٢٠٠٢)، مراعاة مصنفيه للعديد من المعايير اللغوية (الصرفية والصوتية)، في التعامل مع المُعْرَبِ والدخيل. فقد أفاد واضعو المعجم الموحد (٢٠٠٢) من طرائق وضع المصطلح في اللغة العربية، وبشكل أكبر من التعريب ومن الترجمة الجزئية؛ أي أن أسلوبهم اتجه نحو وضع مُقَابِلٍ عربي للمصطلح العلمي الأجنبي، ومما يزكي هذا التوجه وجود مقابلات عربية عبارة عن (اشتقاق أو ترجمة أو عبارة اصطلاحية) لعدد من المصطلحات الأجنبية التي عربت في الطبعة السالفة (١٩٨٩). وقد عدَّ المعجم الموحد مصطلحات اللسانيات في طبعته الثانية تطوراً نوعياً في المصطلحات اللسانية؛ فهناك مواد زِيدت في المعجم وهناك بعض المواد حذفت. على العموم فقد أخذت الانتقادات التي وجهت للطبعة الأولى وما أكثرها

بالحسبان، وحدت المعاني المختلفة للمصطلح الواحد في اللغة المصدر فمثلا يجد القارئ الآن مقابلين لمصطلح accent وهما لكنة و نبر (أما في السابق فقد قوبل فقط بـ (نبر))، وأضيفت التعريفات للمصطلحات وتخلوا عن عدد من المصطلحات التراثية التي قد لا تتناسب مع المعاني المستحدثة، فمثلا لقد استعويض عن اسم معنى (في مقابل اسم عين) مقابلاً لـ abstract noun بـ (اسم مجرد)، واستعويض عن الاستحسان في مقابل acceptability بـ (مقبولية). و الأهم من هذا هو أن المعجم في طبعته الجديدة يحقق الأيجاز أو مرتبة التجريد الاصطلاحي في صياغة أو انتقاء المصطلحات<sup>(٣١)</sup>، وذلك بالتعبير عن الكثير من المصطلحات بمقابلات مفردة وليست مركبة. فالمعجم الموحد بحكم وزنه وليد هيئة مكلفة بتنسيق التعريب قد تعرض لتسليط الضوء أكثر من غيره. ويظل (المعجم الموحد) - على الرغم من كل ما قيل فيه - عملاً مفيداً، نظراً لأهميته وأثره في تنمية البحث اللساني العربي الحديث تأليفاً وترجمة. فهو يقدم دعماً لا غنى عنه لكل مهتم باللسانيات في مجال الترجمة من العربية وإليها، وفي التعامل المباشر مع اللسانيات قراءة عامة أو ممارسة متخصصة.

١. سمير شريف ستيتية: نحو معجم لساني شامل موحد، مشكلات وحلول، ص ١٧٤.
٢. المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، (إنجليزي- فرنسي- عربي)، ص ١١ (المقدمة).
٣. المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (ط٢): تقديم الطبعة الثانية، ص ١٤.
٤. المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (ط١)، ص ١١ (المقدمة).
٥. مصطفى غلفان: المعجم الموحد للمصطلحات اللسانية، أي مصطلحات لأي لسانيات، ص ١٤٩.
٦. المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (ط٢): ص ١٦ (المقدمة).
٧. مصطفى غلفان: المعجم الموحد للمصطلحات اللسانية، أي مصطلحات لأي لسانيات، ص ١٦٤.
٨. سعد مصلوح: دراسات نقدية في اللسانيات العربية المعاصرة، ص ٢١.

٩. فقد أفرج مجمع اللغة العربية بالقاهرة مجموعة من القرارات التي تضع الأسس والقواعد التي ترشد عملية صياغة المصطلحات وتعريبها، ويمكن الرجوع إلى: مجموعة القرارات العلمية، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ١٩٦٣.
١٠. والدخيل في العربية هو: ألفاظ مقترضة من اللغات الأجنبية ولم تخضع للميزان الصرفي العربي، ولا للقوانين الصوتية للعربية.
١١. المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (ط٢)، ص ١٧.
١٢. المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (ط١)، ص ١٣.
١٣. المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (ط٢)، ص ١٥.
١٤. حسن درير: المعجم الموحد ومسألة توحيد المصطلح اللساني العربي، ص ١٦٠.
١٥. المرجع نفسه، ص ١٦٧.
١٦. المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (ط٢).
١٧. ينظر: توي لحسن: التعريف المصطلحي في بعض المعاجم العربية، ص ٢٤٥.
١٨. المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (ط١)، ص ٢٩.
١٩. المرجع نفسه (ط٢)، ص ٨٥.
٢٠. ينظر: فريدة ديب: المصطلح اللساني في المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات نقد وتحليل، ص ١٣٥-١٣٦.
٢١. المرجع نفسه: ص ١٣٦.
٢٢. مصطفى غلفان: المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات أي مصطلحات لأي لسانيات، ص ١٥٧-١٦٠.
٢٣. المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (ط١).
٢٤. المرجع نفسه (ط٢).
٢٥. مصطفى غلفان: المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات أي مصطلحات لأي لسانيات، ص ١٥٦.
٢٦. سلطان بن ناصر المنجيول: نقل المصطلحات اللسانية الاجتماعية إلى العربية، ص ٤٤.
٢٧. حسن درير: المعجم الموحد ومسألة توحيد المصطلح اللساني العربي، ص ١٦٢.
٢٨. مصطفى غلفان: استدرارك على المعجم الموحد، ص ٧٨.
٢٩. عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية، ج ٢، ص ٢١٤.
٣٠. المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (ط٢)، ص ١٥. (المقدمة)
٣١. حسن درير: المعجم الموحد ومسألة توحيد المصطلح اللساني العربي ص ١٦٤.

## المصادر والمراجع

١. توبي لحسن: التعريف المصطلحاتي في بعض المعاجم العربية، تعريف المصطلح التداولي نموذجاً، مجلة اللسان العربي، الدار البيضاء، العدد ٤٨ ديسمبر ١٩٩٩.
٢. حسن درير: المعجم الموحد ومسألة توحيد المصطلح اللساني العربي، مجلة المستعرب، بودابست، المجر، العدد ٦-٧ ١٩٩٣.
٣. سعد مصلوح: دراسات نقدية في اللسانيات العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، دط، ١٩٨٩.
٤. سلطان بن ناصر المجبول: نقل مصطلحات اللسانيات الاجتماعية إلى العربية في النصف الثاني من القرن العشرين، مركز حمد الجاسر الثقافي الرياض ط١، ٢٠٠٨.
٥. سمير شريف ستيتية: نحو معجم لساني شامل موحد، مشكلات وحلول، مجلة أبحاث اليرموك، المجلد ١٠، العدد ٢، ١٩٩٢.
٦. عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية نأذج تركيبية ودلالية، دار توبقال، الدار البيضاء، دط، ١٩٨٥.
٧. فريدة ديب: المصطلح اللساني في المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات نقد وتحليل، مذكرة ماجستير، إشراف: لبوخ بوجملين، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ٢٠١٢/٢٠١٣.
٨. مصطفى غلفان: استدراك على المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات مجلة الدراسات المعجمية، تونس، العدد ٢، يناير ٢٠٠٣.
٩. مصطفى غلفان: المعجم الموحد للمصطلحات اللسانية، أي مصطلحات لأي لسانيات، مجلة اللسان العربي، العدد ٤٦، ١٩٩٨.
١٠. مصطفى غلفان: استدراك على المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات مجلة الدراسات المعجمية، تونس، العدد ٢، يناير ٢٠٠٣.
١١. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب: المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، (إنجليزي-فرنسي-عربي)، مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ط١، ١٩٨٩.

تَوَجُّهَاتُ  
دراسة الأسطورة النظرية  
في حقل الأنثروبولوجيا الثقافية

**Approaches  
of Theoretical Myth Study  
in the Field of Cultural  
Anthropology**

م.د. ياس خضر عباس

الجامعة المستنصرية

كلية الآداب

قسم الأنثروبولوجيا التطبيقية

**Lecturer Dr. yas K. Abbas**

Department of Applied anthropology

College of Art

AL-Mustansiriya University

خضع البحث لبرنامج الاستلال العلمي

Turnitin - passed research



## ملخص البحث

يتجه البحث نحو التعريف بمفهوم الأسطورة من وجهة نظر الأنثروبولوجيا الثقافية بوصفها القضية التي طالما ناقشها علماء الأنثروبولوجيا على مدى قرنين من الزمن (القرن التاسع عشر والقرن العشرين) وماتزال موضوعا مهما للنقاش، ومن ثم بيان إهمال توجهات الاكاديمية في هذا الحقل المعرفي للأسطورة ومدى تداخل الأفكار الاسطورية مع الأفعال الطقوسية التي طالما كانت موضعا للنقاش عند علماء الانثروبولوجيا الكبار على مستوى المدرسة الانثروبولوجية الامريكية أو البريطانية أو الفرنسية مثل الأستاذ روبرت سمث وفرانس بواس وبرنسلاف مالينوفسكي وادموند ليچ وليفي ستروس.

## ABSTRACT

The research study tends to introduce the concept of the myth from the view of cultural anthropology as an issue long discussed by anthropologists through two centuries (nineteenth and twentieth century) .It is still an important topic for discussion, and then describes the most important trends in this field of knowledge of the myth and the mythical ideas with ritual acts that have long been a subject of discussion for the scientists of anthropology on the level of American or British or French anthropology; like Professor Robert Smith, France Boas, B. Malinowski, Edmund Leach and Levi-Strauss.



### ... المقدمة ...

تعد مظاهر السلوك والفعاليات اليومية أو الدورية وأنساق الفكر والتصور... جانباً من اهتمام حقل الأنثروبولوجيا بوجهتها الثقافية التي تبلورت مع مطلع القرن الماضي لاسيما على مستوى المدرسة الأنثروبولوجية الأمريكية، وقد احتلت موضوعات الأساطير والطقوس والتصورات الغيبية موقعا مهماً في أعمال روادها ومحدثيها وإن كانت مندرجة ضمن مجال بحثي أكبر عرف بـ (الثقافة) التي تمثل العصب الاساس لهذا الفرع المعرفي. إذ عملت الثقافة على أن تشطر الأسطورة إلى مستويين يكمل أحدهما الآخر، الأول: فكري أو تفكيري الذي يؤكد بناءها المكون من القصص والحكايات التي تدور أحداثها حول الآلهة والأبطال وقضايا الكون وعوالمه المتعددة والقوى الخفية المتضمنة فيه ؛ لبيان أصل الأشياء كالماء والتراب والضوء... والثاني: تمثيلي أو تصويري الذي يؤكد ديمومة بنائها عبر الزمن برسائل تواصلية معبرة كاللفظة والايقونة...

يهدف البحث إلى بيان مفهوم الأسطورة أنثروبولوجياً وأبرز النظريات التي تعاملت معه لاسيما التوجهات الأكاديمية التي بزغت نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، أما أهمية البحث فتتجه نحو مناقشة أفكار الباحثين الأنثروبولوجيين وتوجهاتهم النظرية عند دراسة الأسطورة والطقوس ومدى ارتباط بعضها ببعض.

## ما الأسطورة؟

تعريفات الأسطورة إلى حد ما غير موضوعية. إذ يعرف الباحثون الأسطورة وفقا للصفات الأكثر فائدة لأبحاثهم. ويؤكد كل تخصص الأكاديمي خصائص مختلفة للأسطورة، وتحديدتها وفقا لمحاوَر هذا التخصص. وإنه من الصعب أن تستقر على تعريف معين حتى في ضمن هذه التخصصات المعرفية. يرى معظم المنظرين الأسطورة أنها قصة تهدف إلى تلبية حاجة. وعليه ناقشوا أي الحاجات التي تنجزها الأسطورة، وما مادة الموضوع الذي ينبغي للمرء أن يعده أسطورة، وهل ينبغي ان تكون محفوظة في العقل. بلحاظ أن الأفكار النظرية للأسطورة مهيمنة على أي لحظة من التاريخ، وفي كثير من الأحيان مؤثرة روحيا وذات تفكير خفي للمدة الزمنية نفسها أيضا. لذا كتب عددٌ من علماء الأنثروبولوجيا في موضوع الأسطورة بما في ذلك Malinowski, Boas, Strauss<sup>(١)</sup>.

يستكشف الأستاذ W. Doty، في كتابه الميثوغرافيا Mythography النظريات المختلفة للأسطورة، ويعمل على جمعها في تعريف أو نظرية واحدة مفيدة في موضوع دراسة الأسطورة وتحليلها. وهذا التعريف متعدد الطبقات ومتعدد الوظائف، ومن أجل فهم ميثولوجيا أي ثقافة فإنه يجب أن ننظر أيضا في الطقوس والايقونة الواصفة لها، وبالصياغة الآتية<sup>(٢)</sup>:

يتكون الجزء الأساس للميثولوجيا من (١) شبكة معقدة عادة من الأساطير التي هي (٢) ذات أهمية من الناحية الثقافية (٣) وتحليلية (٤) وقصصها منقولة (٥) بوسائل من الإلقاء المجازي والرمزي (٦) وتخيل تصويري (٧) وإقناع ومشاركة عاطفية (٨) وتعليقات اولية وتأسيسية (٩) لجوانب العالم الحقيقية والمجربة (١٠) وادوار النوع البشري ومكاناته النسبية داخلها. قد تنقل الأساطير (١١) القيم

السياسية والأخلاقية للثقافة (١٢) وتزود انساقا للتفسير (١٣) والخبرة الفردية ضمن المنظور العالمي، والتي قد تشمل (١٤) تدخل الكيانات فوق البشرية (١٥) فضلا عن جوانب من النظم الطبيعية والثقافية. ويجوز سن الأساطير أو تظهر في (١٦) الطقوس والاحتفالات والمسرحيات (١٧) وأنها قد توفر المواد اللازمة لوضع ثانوي، بعد أن تصبح مجرد صور ميثيمية تأسيسية أو نقاط مرجعية لقصة لاحقة مثل، الحكاية والحرافة التاريخية، والرواية، أو النبوءة (1: 33-34).

يأخذ هذا التعريف بعين الاعتبار كلاً من المواقف الثقافية تجاه السرديات والخصائص الشكلية لهذه السرديات. إنه يشمل أيضا الطرق التي تمكن الأساطير أن تعمل في أي ثقافة معينة. وإنه يجمع بين جوانب نظريات كثيرة سابقة.

### الموقف الأكاديمي للأسطورة

قد تكون نظريات الأسطورة قديمة قدم الأساطير نفسها. وقد تعود إلى زمن الفلاسفة الأوائل أو قبلهم. وفي العصر الحديث على وجه التحديد، منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر، يمكن وصف النظريات التي تبلورت بالعلمية. قد يكون لبعضها (النظريات العلمية) نظيراتها في وقت سابق، ولكن ما يزال التنظير العلمي يختلف عن تنظيرات الوقت السابق الذي كان تأملياً إلى حد كبير ومعقداً، فضلا عن ارتكاز التنظير العلمي على المعلومات المتركمة على نحو أكبر. وقد لخص استاذ الأنثروبولوجيا J. Beattie اختلافات الموقف النظري الممكن تطبيقه على العلوم الاجتماعية الأخرى بالاتي:

كانت (التنظيرات) مقتبسة من تقارير المبشرين للقرن الثامن عشر والقرن التاسع عشر، والمسافرين نحو أفريقيا وأمريكا الشمالية ومنطقة المحيط الهادئ

وغيرها من المناطق التي وفرت المواد الخام واستندت إليها الأعمال الأثروبولوجية الأولى، والمدونة في النصف الثاني من القرن الماضي. قبل ذلك، بطبيعة الحال، كان هناك الكثير من التخمين حول النظم الإنسانية وأصولها... ولكن لم يكن هؤلاء المنظرون من المفكرين الامبريقيين على الرغم من تكهناتهم التي كانت في كثير من الأحيان رائعة، ولم تكن استنتاجاتهم مستندة الى أي نوع من الأدلة التي يمكن اختبارها، بل جادلت استقرائيا أنها من المبادئ التي كانت في معظمها متضمنة بثقافتهم. كانوا حقا الفلاسفة والمؤرخين في أوروبا، وليس علماء في الأثروبولوجيا (6-pp5:2).

ان نظريات الأسطورة مكرسة لبعض المجالات الأكبر من مفهومها بكثير وما الأسطورة الا مجموعة فرعية، على سبيل المثال، إن النظريات الأثروبولوجية للأسطورة هي نظريات الثقافة ويتم تطبيقها على حالة الأسطورة. وان النظريات السيكولوجية للأسطورة هي نظريات العقل. اما النظريات السيسولوجية للأسطورة فهي نظريات المجتمع. لا توجد نظريات للأسطورة نفسها، لأنه ليس هناك تخصص للأسطورة في حد ذاته. اذ ليست الأسطورة مثل الأدب، لذلك فقد ادعى أنه يجب أن تدرس بوصفها أدبا اكثر من أنها التاريخ او السيسولوجيا، أو أي شيء آخر غير ادبي، اي ليس هناك دراسة للأسطورة بوصفها اسطورة.

ما يوحد دراسة الأسطورة عبر التخصصات هي الاسئلة المطلوبة، مضمون تلك الأسئلة في ثلاثة مرتكزات رئيسة هي (الأصل، والوظيفة، ومادة الموضوع). المقصود بالأصل لماذا تنشأ الأسطورة؟ وكيف؟ والمقصود بالوظيفة هي لماذا استمرت الأسطورة وكيف؟ إن الإجابة على سؤالي: لماذا الاصل؟ ولماذا الوظيفة؟ عادة ما يكون حاجة او ضرورة ملحّة، اي تظهر الأسطورة الى الايفاء والدوام من

طريق استمرار الالتزام بها. وما الضرورة الا هي التفاوت من نظرية إلى نظرية. في حين المقصود بهادة الموضوع المرجع إلى الأسطورة. بعض النظريات تقرأ الأسطورة حرفياً، بحيث يكون المرجع بسيطاً، ومثال واحد واضح (الآلهة). ونظريات أخرى تقرأ الأسطورة رمزياً، ويمكن أن يكون المرجع يرمز إلى أي شيء.

النظريات لا تختلف في إجاباتها على هذه الأسئلة فحسب ولكن في الأسئلة التي تعرضها أيضاً. بعض النظريات، وربما بعض التخصصات، يكون التركيز على أصل الأسطورة، وبعضها الآخر على الوظيفة، وبعض آخر ما يزال على مادة الموضوع فقط. بعض النظريات تعالج الأسئلة الثلاثة جميعها، وبعض النظريات ترى أن عنوان الأصل أو الوظيفة يتعامل مع اما (لماذا أو كيف) ولكن ليس كليهما.

من السائد القول إن نظريات القرن التاسع عشر ركزت على مسألة الأصل وان النظريات التي انبثقت في القرن العشرين قد ركزت على القضايا المتعلقة بمسألة الوظيفة ومادة الموضوع. ولكن هذا الوصف يخلط بين الأصل التاريخي مع الأصل المتكرر. لا تدعي النظريات التي تقرر تقديم أصل الأسطورة معرفة متى ظهرت لأول مرة واين، ولكن لماذا تنشأ أسطورة؟ وكيف؟ وفي أي مكان وزمان تعمل؟، في حين كانت القضية الأصلية المتكررة والشعبية في القرن العشرين بالنظريات كما هو الحال مع نظريات القرن التاسع عشر، الاهتمام بمسألة الوظيفة والموضوع التي عدت القاسم المشترك لنظريات القرن التاسع عشر الى تلك التي في القرن العشرين.

يناقش الاستاذ (R. Segal) البناء الاكاديمي للأسطورة بان هناك فرقاً حقيقياً واحداً بين نظريات القرن التاسع عشر والعشرين. تميل نظريات القرن التاسع عشر لرؤية مادة موضوع الأسطورة بوصفها العالم الطبيعي وأن ترى وظيفة الأسطورة بوصفها التفسير الحرفي أو وصفا رمزياً لذلك العالم. اذ التقطت عادة لتكون نظير

البداية إلى العلوم، وكان من المفترض أن تكون حديثة بالكامل. وقد سلم العلم بان الاسطورة ليست بالكاد زائدة عن الحاجة ولكنها لا تتفق بشكل صريح معه، بحيث ان المحدثين، الذين هم بحكم تعريفهم العلمي، كانوا رافضين لها، على النقيض من ذلك، مالت نظريات القرن العشرين لمعرفة أي شيء تقريبا عن الأسطورة ولكن عفا عليها الزمن لنظيرها العلم، سواء في الموضوع أم في الوظيفة. ومن ثم فليس المحدثون ملزمين بالتخلي عن الأسطورة لأجل العلم. وإلى جانب أسئلة الأصل والوظيفة والموضوع، هناك الاسئلة التي تتضمن ما يأتي: هل الأسطورة عالمية؟ هل الأسطورة حقيقية؟ الإجابة عن هذه الأسئلة تنبع من الأجوبة على الأسئلة الثلاثة الأولى (2:13-14pp).

ويضيف (Segal) أن النظرية التي تدعي أن سبب ظهور الأسطورة والوظائف التي تعمل على انجازها هو من أجل شرح عمليات الطبيعة وتقييد ما هو مرجح من الرأي وهذه النظرية ترى أن ظهور الأسطورة هو للمجتمعات المفترض انها متجردة من العلم. وعلى النقيض من ذلك، النظرية التي تدعي أن ظهورها والوظائف التي تقوم بها هي لتوحيد المجتمع هو التصور الذي يراه المتخصصون جيدا ومقبولا وربما لا غنى عنه حتى لجميع المجتمعات. فالنظرية التي تتمسك بان وظائف الأسطورة شرح عمليات الطبيعة قد سلمت بزيف الأسطورة حين يثبت التفسير التعارض مع الوجهة العلمية. وان النظرية التي تنص على ان وظائف الأسطورة لتوحيد المجتمع قد تحايل على مسألة الحقيقة، مؤكدا أن المجتمع يتوحد عندما يعتقد أعضاؤه بان القوانين التي يلتزمون بها قد سنت منذ عهد بعيد من الأسلاف المبجلين، فيما اذا كانت هذه القوانين قد سنت حقا في ذلك الوقت ام لا (2:14-15pp).

## الأساطير والطقوس

إن أهمية الأساطير في المقام الأول نابع من كونها تمتلك قدراً من الامكانية لأن تقول شيئاً عن التنظيم الاجتماعي، والقراءة، والاعراف... وتشكل جزءاً أساسياً لجميع الثقافات البشرية، فضلاً عن أنها تمثل مجالاً لدراسة علماء الأنثروبولوجيا منذ بداياته الأكاديمية الذين كانوا مترددين (في معظم الحالات) بتكريس جهودهم لدراسة الأسطورة (من بين الاستثناءات البارزة Boas and Strauss) وفضلوا أن تدرج في ضمن الأعراف أو المعتقدات للشعوب التي تحت البحث.

كان الاستاذ (R. Smith) أول علماء الأنثروبولوجيا الذين حاولوا تحديد العلاقة بين الأسطورة والطقوس. وقد أعطى بوضوح الأفضلية للطقوس. وقد تأثرت أعمال علماء الأنثروبولوجيا (فيما بعد) بتوجهاته التي كان مفادها بانها الموجهة او لا وقبل كل شيء نحو الجوانب (الاجتماعية) للثقافات والمجتمعات المعنيين بدراستها. وكان من علماء الأنثروبولوجيا السابقين في توضيح العلاقة بين الأسطورة والطقوس مبينا تصوراته لأسبقية الطقوس على الأسطورة عند مناقشة مفهوم الدين بوصفه حقيقة اجتماعية، والتي عرفت فيما بعد بالسيكولوجي (Durkheim) ويعد كتابه او محاضراته (دين الساميين) مرجعاً مهماً لكل من يروم البحث بموضوع الاديان. اذ كان مهتما بعناصره المشتركة في التجربة الحديثة والبدائية. ومثلما أسس (A. Tylor) الاثنوغرافيا فانه قد أسس الأنثروبولوجيا الاجتماعية.

ومثل الغالبية العظمى من معاصريه (مع استثناء ملحوظ من M. Muller وأتباعه) اعتقد (R. Smith) أن أفضل طريقة لدراسة الدين هي دراسة صورته الأكثر بدائية. كما هو الحال في حالة الشعوب الجزيرية (السامية). اذ حافظت هذه الصورة على أنموذج الحياة والأعراف للبدو الرحل، بداع أنه أجرى دراسات بالفعل للقراءة

والزواج في الجزيرة العربية عام (١٨٨٥)<sup>(٣)</sup>. وقاد تأكيده المكونات الاجتماعية للدين إلى الظن بأن ذلك هو العمل الذي يهمننا أكثر بكثير من المعتقد. لذلك، يجب أن تأتي الطقوس قبل الأسطورة (p18:3).

في جميع الأديان العتيقة، تأخذ الميثولوجيا مكان التعليم، بتلك المعارف المعنية بالآلهة المقدسة للكهنة وعامة الناس (حتى الان) بوصفها لا تتألف من مجرد قواعد لأداء الأعمال الدينية، وإنما تفترض صوراً قصصية عن الآلهة، وهذه القصص تحمل تفسيراً وحيداً يتم تقديمه عن تعاليم الدين والقواعد المقررة من طقوس. وبناء على ذلك، فإن المترتب على الأساطير أنه لا يجب أن تأخذ مكاناً بارزاً في كثير من الأحيان لأن الاستناد إليها يكون في الدراسة العلمية للمعتقدات القديمة. إذ بقدر ما تكون الأساطير شرحاً للطقوس، فإن قيمتها ثانوية تماماً، ويمكن التأكيد بثقة مع كل حالة تقريباً. فالأسطورة استمدت من الطقوس وليس الطقوس من الأسطورة، والثابت أن الطقوس كانت راسخة وأن الأسطورة كانت متغيرة، وكانت الطقوس إلزامية والإيمان بالأسطورة كان بناءً على تقدير المتعبد. وكقاعدة: الأسطورة لا تفسر أصل الطقوس لأي أحد لا يؤمن بها لأن تكون سرداً لأحداث حقيقية، والميثولوجي الواضح لن يصدق ذلك. ولكنها إذا لم تكن صحيحة، فإنها في حد ذاتها تتطلب أن تكون مشروحة، والاستنتاج هو أنه في دراسة الأديان القديمة يجب أن تبدأ، ليس بالأسطورة، ولكن مع الطقوس بالاستعمال التقليدي (pp19:3-20).

وضح (R. Smith) أنه ينبغي النظر في الطقوس قبل الأساطير ليس فقط في الترتيب من حيث الأهمية (على عكس الغالبية العظمى من الدراسات في وقته)، ولكن هذه الطقوس حرفياً سبقت الأساطير في الوقت. الأفعال تأتي أولاً، ومحاولات الإنسان لشرحها وعقلنتها بعد ذلك (p20:3).



ويمكن أيضا أن يفهم هذا المقطع على أنه رد فعل ضد التعميمات على غرار فكرة (علم البدائي) لإنسان (البرية) كما عبر عن ذلك (Andrew Lang).

اعتقد (R. Smith) بوضوح أن هناك عناية مبالغاً فيها بالأعمال التي جرت في وقته للمعتقدات والقصص المتعلقة بالآلهة، على حساب الطقوس. اذ يجب ان تشكل الطقوس أساس أي منحة دراسية جادة على حساب دين البدائي لأنها (الطقوس) اجتماعية أساسا في الخبيصة، ونظرا لأنها تأكيد لمعدل أماكن وأدوار البشر في ضمن مجتمعاتهم (المجموعات الاثنية أو القبائل). ما اعتقد من هؤلاء الأفراد (أو ما لم يعتقد) في مجتمعاتهم كانت مسألة من اختيارهم الشخصي. ان ما أنجزوه أو ما لم تكن المشاركة فيها.

في تعليق قدمه (S. Cook) على الطبعة الثالثة من محاضرات (R. Smith) أن الأساطير على وجه التحديد اهتمام شخصي، ولكنها بشكل عام مختلفة النداء نحو أنواع عديدة للعقل في المجتمعات المختلطة اعتياديا. وعلق على تمييز (R. Smith) بين الاساطير الابتدائية والثانوية، فالابتدائية بالمرّة قد اتصلت بنسق المعتقدات والنظرة المحددة، وترتبط في المقام الأول بالعمل الطقوسي، و(الثانوية) التي تلك هي أقل أهمية من حيث قيمتها، فهي تقوم على سوء الفهم (مثل الصور والكلمات والأسماء) بل هي تفسيرات للتفسيرات بعد أن فقدت اساس التقليد القديم (25-pp23:3).

أقرت أهمية الأساطير بشكل واضح من بدايات الأنثروبولوجيا كتخصص أكاديمي في أواخر عقد ١٨٨٠. وأصبح فصلها عن المعتقدات والطقوس معيارا في جميع الأعمال الاثنوجرافية الرئيسة. ذكر مؤسس الأنثروبولوجيا الأمريكية (F. Boas) أن عادات شعوب الأصلية وطقوسهم تختلفي بسرعة في ضوء التقدم التكنولوجي الضخم والتوسع الاستعماري الهائل. وهذا يؤدي إلى اختفاء دائم للشيء الذي عده

(Boas) ممثلاً لآراث العالم كله. وكانت الطريقة الوحيدة للحفاظ على هذا التراث في الذهاب إلى الميدان وتسجيل سرديات الأمريكيين - بأكبر عدد ممكن.

كتب الاستاذ (F. Boas) مجلدا ضخما تحت عنوان ضيق للغاية هو: ميثولوجيا شعب تسيمشيان<sup>(٤)</sup> (Tsimshian Mythology) الذي يعد واحدا من ابرز دراساته الإثنوغرافية لشعوب الساحل الغربي، وهو إسهام يعد في غاية الأهمية لنظرية الاسطورة والتنظيم الاجتماعي. دون وصفه الاثنوغرافي في مجلد ضخم مكون من (١٠٠٨ صفحة) وفي غضون اثني عشر عاما من بداية القرن العشرين الى منتصف العقد الثاني، وقد صمم نواة مجلداته لوصف وتحليل التقاليد الشفاهية لهذا الشعب. حاول هذا الكتاب تقديم ملخص لأعراف مجتمع هنود (Tsimshian) من كولومبيا البريطانية. واستند هذا الكتاب إلى القصص التي جمعها من سكانها الأصليين. وحاول أيضا أن يميز بين الأساطير والحكايات ولكن دون نجاح يذكر وفي نهاية المطاف، استقر للتوصل الى تسوية، واصفا موضوعه هذا الكتاب (سلسلة من الحكايات) والتي تعد أساطيرا عند ال (Tsimshian).

خص الصفحات (٤٤-٥٨) للتعريف بالشعب من ناحية الموقع والامتداد وأصل التسمية وثقافتهم المادية... ومن (٥٨-١١٣) لأساطيرهم وحكاياتهم (legend) مناقشا أسطورة الغراب التي تصف أصولهم وأصل الضوء وأصل النار وأصل انحسارهم ووصف المعبود وسمك السلمون والحرب والرياح... ومن (١١٣-٣٣٩) الى الاستمرارية بوصف الأساطير المتعلقة بالشمس والقمر والجهات الأربعة وتحول زوجة الصياد الى قندس (كلب الماء) والصياد وزوجته الأرملة ومن ثم العنكبوت والبنت الأرملة... ويقسم الصفحات (٣٤٤-٨٧١) الى عدد من الاجزاء والتي تمثل خلاصات او خواتم الاساطير مثل زيارة

الاخوة للسماء ومحاوراتهم والكانبالية واصلها وقصة عشيرة الذئب ويخص الجزء الثاني لتقديم وصف لحكاياتهم السردية والثالث لمجتمعهم والرابع بالدراسة المقارنة للأسطورة عندهم والخامس بخلاصة الدراسة المقارنة والأخير بقصص أسطورية قصيرة وضع فيها موضوع الذئاب والدب والنجوم والحرب والاقزام والطيور وقصة الروح في المنام... واختتم مجلده بالإشارات والمراجع والملخصات والمخططات والرسومات التي انحصرت بين (٨٧٢-١٠٠٧).

توصف أساطيرهم بانها حكايات مرت شفاهيا من جيل لآخر، إذ إن أداوكس (Adaawx) تمثل القصة التي تتعلق بالأرواح الحيوانية وفي مظهر بشري وترتبط عادة بأصل الأرض والناس عليه، على النقيض من ذلك، حكاية التاريخ او مغامرة مالميسك (Malesk) التي غرضها الترفيه اكثر من الشرح او التفسير (4: p5).

ولعب الغراب الأسود دوراً بارزاً في أساطير الشعوب الأصلية لساحل الشمال الغربي للمحيط الهادي، فالغراب في أساطيرهم هو الخالق للعالم ولكنه في الوقت نفس هو الخالق المحتال. إذ تشير واحدة من سرديات هذه الشعوب إلى قصة الخلق (Creation story) إذ كان يدرس على يد أبيه ليكون خالفاً وقد كان غير راضٍ عن هذا الخلق، إذ خلق الكون ولكنه كان غير قادر على منحه الضوء والماء، وقد سمع بان الضوء قد يكون موجوداً بشكل خفي في أرض بعيدة، لذا قرر السفر اليه وسرقته، وعندما اكتشفه في أسرة بمنزل تعيش فيه امرأة شابة مع أبيها، بدأ بالعديد من الخدع اولها تحويل نفسه إلى بقعة صغيرة من التراب وتسلل الى مياه الشرب الذي ابتلعتة البنت لتصبح حاملاً وأنجبت مولوداً غير عادي او طفلاً صعب المراس نتيجة بكائه المستمر والذي يطلب فيه تلك الرزم التي تتدلى على الحائط مناشداً مسها وما ان تم جلب واحدة من الحقائق من أجل اللعب بها وتهدئته

حتى تدرجت عنه إحداهما بعيدة وطافت بعيدا وتلاشت من خلال ثقب المدخنة، وصلت الى السماء حتى تبعثرت وتشتتت نجوما عبر السماء. وصرخ الطفل مرة اخرى لمنحه الرزمة الاخرى التي كانت تتدلى على الحائط وايضا ابتعدت عنه لتطفو وتصل السقف ثم عبر ثقب المدخنة لانفراجها قمرا، هذا من شأنه أن يحدث مرة أخرى مع الحزمة الثالثة والأخيرة، والتي حلقت بعيدا، وأصبحت أشعة الشمس. بعد الخدع التي قام بها الغراب نجح في تحقيق الضوء لكل العالم، ثم طار بعيدا من طريق ثقب المدخنة (4:85-93). وكرس الاستاذ (B.Malinowski) عمله الميداني في مونوغرافات سكان جزر التروبريانند في دراسته (بحارة غرب المحيط الهادي). خص أجزاء منها للتعامل مع الأساطير والطقوس المرتبطة بفعالية ال (كولا kula). معتقدا بأن الأساطير تمثل ميثاقاً عملياً (Pragmatic Charter) الذي هو مجموعة من القواعد أو شفرات للسلوك، التي تمكن الوظائف الاجتماعية للثقافة من أن تزدهر. تلعب الأسطورة دورا مهما عندما تطلب الطقوس، والاحتفال، والقاعدة الاجتماعية أو الأخلاقية تسويغاً للقديم، وللواقع، وللمحرم. ادسعى (Malinowski) للتمييز بين ثلاثة أنواع من الحكايات التي واجهها في جزر التروبريانند. الحكايات الخيالية والخرافات، التي قيل عنها إنها من أجل التسلية وبوصفها التصريح الاجتماعي المقصود لتلبية الطموح المجتمعي، بخلاف ذلك الأسطورة التي هي الواقع المعاش، وانها ليست رمزية، ولكن التعبير المباشر عن مادة موضوعها، وليست التفسير في ارضاء الاهتمام العلمي، ولكن الانبعاث السردى لواقع البدائية (4:180p). حتى لو جاءت الطقوس أولا، فان الأساطير ضرورية من أجل فهم معنى الطقوس ووظيفتها الحقيقية. إذا فالطقوس تشكل تجديدا للأحداث ويمكن أن تحدث في واقع آخر، أي انها الضرورية من أجل تقييم الأفراد (والمجتمع أو الثقافة نفسها) ضمن هذا الواقع.

ميز (Malinowski) بين عدة أصناف من الأساطير: تصف الاولى الأحداث القديمة التي وقعت عندما كانت الأرض مأهولة العوالم، وكانت تتعلق بأصل الكائنات البشرية الأولى، والعشائر، والقرى، وكذلك العلاقة بين هذا العالم والعالم المستقبلي. والثانية أساطير الثقافة التي تتعلق بالغول وأكلة لحوم البشر، وكذلك نحو الكائنات البشرية التي تقيم أعرافاً محددة واحتفالات شعائرية. وتعلق بالأحداث عندما تسكن الكائنات البشرية الأرض بالفعل، وعندما وضعت بالفعل الاعراف الاجتماعية. وأدرجت أيضا قصصا عن بطل ثقافة التروبرياندا. وأخيرا، أساطير الكائنات البشرية التي تظهر بشكل عادي فقط. أي الذين لديهم صلاحيات استثنائية (السحر، الذي هو عند (Malinowski) يرتبط ارتباطا وثيقا بالدين) وتلك القصص التي تصف أصول السحر أو مصادره، والزوارق الخاطفة او الطائرة، وكذلك بعض أساطير الـ (كولا). ويضيف ان العديد من الأساطير تقع ضمن اثنين أو حتى كل من هذه الفئات (4:182-pp185). والفروق بينهما ليست دائما واضحة. فالقوة الرئيسة التي تقف وراء حياة التروبرياندا هي القصور الذاتي للأعراف. وقد خلص (Malinowski) إلى القول إن الماضي هو أكثر أهمية من الحاضر. وان قصص الماضي تمتلك أيضا عنصر العالمية (الجميع يعرفهم والجميع يتحدث عنهم) وهذا يسهم بوظيفة معيارية للأساطير (5:p187).

ويعد الأستاذ K (Kluckhohn). واحدا من علماء الأنثروبولوجيا الأوائل الذين حاولوا توضيح العلاقة بين الأساطير والطقوس. اذ ناقشت مقالته الصادرة عام ١٩٣٩ (أساطير وطقوس: نظرية عامة) بالتفصيل العلاقة بين الطقوس والأساطير، معترفا فيها بشكل واضح مدى استفادته من التحليل النفسي لاسيما عند (Reik and Freud) وقد اشار إلى ان توظيف تفسيرات التحليل النفسي ليس من قبيل الصدفة، بل كان مهتما جدا بها وباختلاف شروحاتها، والتي كان يعتقد أنها قد أهملت في

الأبحاث الأثنروبولوجية السابقة. وموضحا أيضا الصعوبات التي تواجه عملية إجراء تمييز واضح بين الأساطير والخرافات وحكايات الجان. عرف الأسطورة بأنها حكاية مقدسة (6: P47)، ولكن وجد أن تعريفه هذا غير مرضٍ بسبب نقص أو فقدان المزامنة مع الطقوس. أي أن هناك ثقافات تتزامن فيها الأساطير والطقوس مثل القديس المسيحي، وإلى ثقافات (وهنا التفت إلى تجربته الميدانية الواسعة النطاق بين أفراد قبيلة النافاهو والبويبلوس) التي لا تفعل ذلك. وأن السؤال أسبقية الاحتفالية أو الميثولوجيا بلا معنى حاله حال الأسئلة التي من نموذج أسبقية الدجاجة أو البيضة (6: P54). الشيء المهم هنا هو تمييز الترابط المعقد للأسطورة (والذي هو أحد أشكال الأيديولوجيا) مع طقوس وأشكال عديدة أخرى للسلوك. وجنبا إلى جنب مع أساتذته (Boas and Benedict)، عارض أيا من العموميات الكبيرة أو البيانات المبسطة. إذ ليس هناك طريقة عملية لتحديد أولوية واحدة أو أخرى، ولكن يمكن للمرء أن ينظر فقط في الاتجاه العام ضمن ثقافة معينة، وسيعتمد هذا الاتجاه على عدد من السمات الثقافية الخاصة، وكذلك على الردود الفردية لهذه السمات (6: P70). في النهاية، ظل (Kluckhohn) بالقرب من نظريات علم النفس المتأثر بها، لأنه يخلص إلى أن الأساطير والطقوس هي تسهيل لتكيف الفرد مع مجتمعه. فلديها أساس نفسي مشترك، وإلى حد ما إنها فوق الفردية. كلاهما منتجات ثقافية، وجزء من الوراثة الاجتماعية للمجتمع (6: P79).

تم تطوير فكرة الأسطورة والطقوس بوصفها نتاجات ثقافية من (E. Leach) الذي حدد الطقوس من وجهة نظره على أنها نسق للتواصل الرمزي. أي الإمكانية في الملاحظة. إذ حاول في هذه المنهجية التوفيق بين وجهات النظر المتباينة التي سبقته. والحل، في رأيه، أنه ينبغي النظر للطقوس على أنها شيء متصل بتقنية تماما كالقديس الذي هو متصل بالمدنس. فوجهات النظر الأثنروبولوجية السابقة (يقصد

بها كل من (Durkheim, Mauss, and Malinowski) لا تشير الى أنواع الفعل ولكن الى جوانب تقريبية لأي صنف من الفعل. فالطقوس هي تعبير رمزي يقول شيئاً عن الأفراد المشاركين في الفعل. وان الأسطورة في مصطلحاتي هي النظرية للطقوس فالأسطورة تعني الطقوس، والطقوس تعني الأسطورة، فهما واحد واحدهما مثل للآخر (p13:7). وفي هذا المعنى، تخطى بوعي بعيدا عما كان يعد أن يكون المذهب الكلاسيكي في الأنثروبولوجيا الاجتماعية (البريطانية)<sup>(٥)</sup> التي ادعت بان الأسطورة والطقوس هما كيانات منفصلة من الناحية المفاهيمية، تديم بعضها بعضاً بالاعتماد الوظيفي المتبادل، فالطقوس هي المسرحة للأسطورة، والأسطورة هي المرسوم أو الميثاق للطقوس، وكما أراها (والكلام للأستاذ Leach) من انها التعبير بالألفاظ حالها حال الطقوس التي هي التعبير بالعمل كلاهما يقول الشيء نفسه. وان طلب أسئلة عن محتوى المعتقد على انه غير متضمن في محتوى الطقوس هو كلام مبتذل (14-pp13:7). يمثل هذا الموقف قطيعة جذرية مع الوظيفية، وخطوة مهمة نحو التفسيرات البنيوية للأسطورة. أي أن الأساطير ليست سوى طريقة واحدة لوصف أنواع معينة من السلوك البشري. وعلاوة على ذلك، يمكن أن يفهم الفعل الطقوسي والمعتقد على حد سواء على أنها صور رمزية تكشف عن النظام الاجتماعي. وهذا ممكن لأن الطقوس في سياقاتها الثقافية هي دائما أنماط رموز، ولها البناء نفسه من نمط آخر من الرموز، التي تتألف من عبارات ومصطلحات فنية يستنبطها الأنثروبولوجي من أجل تفسيرها، ويتم المصادقة عليه اجتماعيا، اذ هي نسق لطقس ديني خاص بالعلاقات بين الأفراد والجماعات. ورغم أن هذا النسق غير معترف به عمليا دائما، فانه يجب تذكير أفراد المجتمع بالبنية الأساسية التي توفر الإطار لجميع الأنشطة الاجتماعية. ميز (Leach) بين ثلاثة أنواع من السلوك: التقني العقلاني (اي الموجهة نحو نهايات محددة، عندما يحكم وفقا لمقاييس ثابتة، وعندما يفضي الى نتائج



بطريقة ميكانيكية) والتواصلية (أي جزء من النظام الذي ينقل المعلومات من خلال الرموز الثقافية) والنوع السحري (أي كفايته من حيث الاصطلاح الثقافي). وقد عد النوعين الأخيرين طقوساً. وهكذا، من جهته، قد قدم انفراجة كبيرة بعدم تمييز السلوكيات اللفظية من غير اللفظية منها. ونتيجة لذلك، أعلق الفجوة بين الطقوس والاسطورة أي تقليل التمييز بين الأسطورة والطقوس. وأصبح ابتكاراً رئيساً: فإذا كانت الطقوس مركبة من كلمات وأفعال وان النطق للكلمات كان سابقاً طقساً. لذا أصبحت الطقوس اللغة المكثفة، وأصبح البدائي رجلاً عبقرياً وإبداعياً.

في عام ١٩٥٥، أعلن الأستاذ (L. Strauss) في مقالة رائعة موسومة بـ (الدراسة البنيوية للأسطورة) قدوم البنيوية إلى الدراسة الأثروبولوجية، وتقريباً في الوقت نفسه الذي ناقش (Leach) فيه الاساطير، ولكن بشكل أكثر وضوحاً وأكثر صراحة من ذلك بكثير، وقال: إنه ينبغي لنا الانتقال مباشرة من التناقضات الظاهرة التي تشكل الأساطير. لذا ميز (Strauss) الأساطير بوصفها تواصلًا. وأقر الارتباط الجلي بين الأساطير واللغة (بحكم قابليتها بالتعبير عن الاساطير). على غرار اللغوي السويسري (de Saussure) فضلاً عن (Trubetzkoy, Jakobson and Hjelmslev) وميز نظاماً آخر هو العلامات الايائية او غير اللفظية التي يمكن أن تفسر الاساطير بطريقة مماثلة كاللغة، ويضيف بان الأسطورة تماماً مثل اللغة، تتألف من وحدات تأسيسية، وهذه الوحدات تفترض مسبقاً (تقضي ضمناً) وجود الوحدات المشكلة في اللغة عند تحليلها على مستويات أخرى وهي الصوتيات والوحدات الصرفية والدلالات (p211:8). وقد دعا هذه الوحدات بالميثمات (النواة الاساسية للأسطورة mythemes). ومن خلال التحليل لعلاقات الميثمات المختلفة (التي يبقى بناؤها في اللاوعي) نستطيع فهم معنى الأسطورة. والفهم بهذه الطريقة هو انه يمكن للمرء أن يقول إن الأسطورة، ينبغي أن تكون بمثابة سد الفجوة بين المنظور



المتزامن والمتعاقب. قدم (Strauss) ثلاث طرق لتحليل الأسطورة: من حيث الخاصية القابلة للانعكاس أو غير القابلة للانعكاس لوجود التعاقبات فيها، ومن حيث معايير المبادلة، وأخيرا عد الأسطورة بوصفها طقوس الفكر خاضعة للاتجاه الذي في بعض نواحيه طبيعي ويظهر من التحليل لما هو بعين الاعتبار طقسا بوصفه المعمول به. توفر هذه الطريقة (الثالثة) قابلية التحقق من قيمة النتائج التي حصل عليها النوعان الأوليان (8:211-212)

وأشار إلى حقيقة أنه في كثير من الحالات (عندما كان يعمل أول المقام مع مواد الهنود الحمر ومعظمهم من هنود البيبلو والباوني) ليس هناك دليل على الترابط بين الأسطورة والطقوس. أي ليس هناك أسطورة كامنة وراء الطقوس، وعندما تكون قاعدة الأساطير موجودة، فإنها تحمل عادة على تفاصيل الطقوس التي تظهر ثانوية أو زائدة. ومع ذلك، فالأسطورة والطقوس لا يعكس بعضها بعضا، فإنها غالبا ما يكمل كل منهما الطرف الآخر، وأنها بمقارنتهما يمكن للمرء أن يصوغ فرضيات حول طبيعة الاستراتيجيات الفكرية الثابتة أنموذجا للثقافة قيد الدرس (8: p204). وأفاد (Strauss) من أن الحفاظ والدفاع عن انقسام الأساطير مقابل الطقوس والمطالبة بإجراء دراسة منفصلة على حد سواء، يجعل من الأساطير مدخلا مهما للعقل البشري. وإذا كانت الطقوس منحدره إلى سن أو تشريع الإيحاءات والتلاعب في الكائنات فإن التفسير الفعلي للطقوس قد أصبح جزءا من الميثولوجيا. الأساطير والطقوس علامة على التناقض الكامن في حالة الإنسان بين خضوعين اثنين لا مفر منها: اما للمعيشة واما للتفكير. فإذا كانت الطقوس جزءا من الأول؛ فان الاساطير جزء من الثاني. كان للطقوس ميثولوجيا ضمنية (أساطير وقصص لثقافة معينة) تجلت في التفاسير، ولكن في حالتها النقية ستفقد تقاربها مع اللغة. وستكون الأسطورة الشاملة، والتفكير الكلي، والمتفوقة على الطقوس التي تتعلق

بالممارسة فقط. وكانت النتيجة المتناقضة لهذا الانفصال تحت رداء جديد، فالانقسام القديم بين العلاقات الاجتماعية والتصويرات او التمثيلات عاودت الظهور مرة أخرى. اذ ارتبطت الأساطير مع التصويرات والطقوس مع العلاقات الاجتماعية الامبريقية. الغريب، حتى المنافسون المعاصرون للنبوية قد أسهموا في صك قياس ينص على أن (الأساطير=التصويرات)<sup>(٦)</sup>.

### آراء نقدية

بدأ علماء الانثروبولوجيا بمنهج مختلف عند دراسة الأسطورة في القرن العشرين. وقد خسر الاتصال بين الأسطورة والطقوس وسيادة واحد أو آخر أهميته (ويستحق البنيويون الفضل في ذلك). ولا تزال العلاقة بين الأسطورة والطقوس موضع خلاف. بل ما يزال كثير من العلماء (افتراضا) يعتقد أنه ينبغي دراسة واحدة أو على الأقل في مدى التعلق بالأخرى.

وفقا لـ (P. Cohen) فإن حقيقة الأساطير هي سرديات ذات أهمية قصوى. يدركها الراوي بوصفها نظاما للعلاقة بين الحاضر والماضي. هذه العلاقة هي في الأساس واحدة ثابتة وأحادي الجانب. كلما كان ذلك ضروريا (أو ببساطة مريحة) يجري التذكير بالماضي. الحجة هنا تختلف بعض الشيء عن تلك التي قدمها (Eliade)، الذي اعتقد أن الماضي يجري باستمرار لتمثل دورا في الحاضر بالعديد من التعديلات، ولكن مع بقاء البنية الأساسية نفسها. ومع ذلك، تستند حجة (Cohen) الى حد ما على التجربة للتقليد الكلاسيكي الغربي. والتحليل المعتمد على نوع آخر من التقليد على سبيل المثال، باحث من أمريكا الوسطى كـ (A. Boskovic)<sup>(٧)</sup> سوف يسفر عن نتائج مختلفة، مع شواهد كل من كيان الماضي الراسية في المستقبل،

والمستقبل في الوقت الحاضر. من أجل تحقيق أي فهم لأساطير ثقافة معينة أو مجتمع، فمن الضروري أن نأخذ مستهل السرد باعتبار الأساطير في المقام الأول سرديات وثقافة محددة بطبيعة الحال، وإلى توظيف جميع عناصر تحليل السرديات إلى تحليل الأساطير. هذا النوع من المنهجية خضع لنقاشات وانتقادات من الأنثروبولوجي السويدي (G. Aijmer) الذي يعد الأسطورة كالطقوس المنقولة أو المحولة إلى مجال اللفظة الحياتية، حيث قد تتطور إلى مزيد من الخيال والدراما. لذلك، إذا كنا نود أن نفهم الأسطورة وما حولها يجب أن نعامل الأساطير بوصفها طقوساً<sup>(٨)</sup>.

الأساطير هي قصص (حكايات تقليدية) تشترك ببعض ميزات السرد مع العديد من الأنواع الأخرى من القصص. دائماً يتم تسجيل الأسطورة باعتبارها قصة بطريقة معينة، كالسرد، ومن ثم تحريرها بطريقة معينة. هذه العملية من (التحرير) من الأهمية بمكان، لأنها تعني أيضاً تحويل الأساطير بطريقة أخرى (الناقل أو اللغة) لا يمكن تجنبها، ولكن ينبغي أن نضع في اعتبارنا دائماً هذه الوظيفة الوسيطة التي تنجز من الأنثروبولوجي/ الإثنوغرافي. تم إجراء محاولة حديثة نسبياً على غرار صيغة السرد اللغوية أو التعبيرية من (G. Urban) قائلاً: بأنه على علماء الأنثروبولوجيا، إذا ما أرادوا فهم الثقافة فإنه يجب فهم خصائص الخطاب الذي يجعله جذاباً أو ساحراً. ويرى الأسطورة بوصفها شكلاً من أشكال الخطاب الشفاهي. وليس من الواضح (على المستوى الدلالي) دائماً كيف وبأي طريقة أن أساطير محددة تختلف عن غيرها من صور أو أشكال الخطاب<sup>(٩)</sup>.

### ... الخاتمة ...

انقسم علماء الأثروبولوجيا فيما بينهم نظريا عند دراسة الأسطورة ومدى علاقتها الطقوس، اذ اتجه الفريق الاول نحو تقديم الطقوس على الأسطورة بداعي أن الأفعال تسبق الافكار ويعد الاستاذ (R. Smith) خير من مثل هذا الاتجاه. واتجه الفريق الثاني نحو عد الأساطير والطقوس شيئا واحدا اي ان الطقوس هي الأساطير وان الأساطير هي الطقوس ويعد الاستاذ (E. Leach) المنظر لهذا الاتجاه، واخذ الفريق الثالث على عاتقه فصل الأساطير عن الطقوس ولكن لا يعني أن هذا الفصل قطعي تماما اذ قد تتضمن الأساطير شيئا من الطقوس او العكس ويعد الأستاذ (L. Strauss) افضل من ناب عن هذا الاتجاه، واتجه الفريق الرابع الى ان عملية الفصل بين الاساطير والطقوس او اسبقية احدهما على الاخر هي مثل التساؤل المتعلق بجدلية البيضة والدجاجة وقد تزعم هذا الاتجاه الاستاذ (K. Kluckhohn).

لقد انصب جهد البحث نحو تسليط الضوء على أبرز التوجهات النظرية المهمة بدراسة الاسطورة في حقل الأثروبولوجيا الثقافية موضحا أهم الافكار والتصورات والآراء التي أسهمت في إثراء المعرفة الاكاديمية للعلم، ومدى امكانية الانثروبولوجيين على تقديم تفسيرات لمظاهر السلوك التي تشهدا الثقافات باختلافها وتعددتها لاسيما بالموضوعات المتعلقة بالأسطورة.

١ . يتجه البحث نحو كتابة أسماء الاعلام غير العربية باللغة الانكليزية تلافيا لإشكالات التقابل اللفظي.

٢. الأرقام الواردة في التعريف منقولة نصا وفقا لورودها في المصدر.
٣. النسب والزواج في بلاد العرب قبل الإسلام، كمبردج ١٨٨٥.
٤. (السكان الأصليين في ساحل شمال غرب المحيط الهادي)
٥. يعد الاستاذ (E.Leach) من ابرز المهتمين بنظريات المدرسة الانثروبولوجية الفرنسية عند الاستاذ (L.Strauss) وعمل جاهدا على توظيف التوجهات البنيوية (الفرنسية) في المدرسة البريطانية، من خلال شروحاته المتميزة وعلى مدى اكثر من عقدين.
٦. القياس بالصياغة الآتية (myths=representations) حيث ان التصويرات او التمثيلات هي مخزون من القيم والأفكار، والمعتقدات والممارسات التي يتم مشاركتها بين أعضاء المجموعات والمجتمعات المحلية وهذا يعني أنها الإجابة أو الوصف لحال معين قد يظهر بصيغة فعاليات او تطبيقات طقوسية ممثلة لأعضائها المشاركين.
٧. الكسندر بوسكوفك صاحب كتاب معنى اساطير المايا عام ١٩٨٩.
٨. نشر (G. Aijmer) مقالة تحت عنوان (الطبيعة الثقافية للطقوس والاساطير) نهاية عقد الثمانينات من القرن الماضي وتحديدًا عام ١٩٨٧ محاولا فيها بيان المعاني الثقافية للرموز المتضمنة في النصوص الاسطورية السردية.
٩. قدم (G. Urban) كتابا عام ١٩٩١ عن ارتكاز منهجية تحليل الخطاب على الثقافة اذ يعرف الخطابات بانها الوسيلة التي تحتفظ بالماضي على قيد الحياة في الوقت الحاضر، من طريق وسائل الثقافة التي تعمل على صيانتها وعلى الرغم من أنه قد عرض أمثلة متعددة من التحليلات التصويرية السائدة في التقليد السوري/ البنيوي وإصراره على المعارضات الثنائية التي لم تكن مقنعة جدا عند اغلب المختصين. فضلا عن حقيقة كتابه المعني بأساطير وطقوس أمريكا الجنوبية المحلية فانه لم يوجه محاولاته لتعريف الطقوس، أو مكانها المحدد داخل الخطابات التي قيد التحليل. موضحا أن هناك احتمالا من أن فعل الكلام نفسه (عندما تكون النتيجة النهائية هي الاسطورة) هو في حد ذاته يعتبر شكلا من أشكال الطقوس، ولكنه لم يتوسع في هذا التحليل.



مَفْهُومُ السَّكْتِ فِي الْعَرَبِيَّةِ  
وَأَثَرُهُ فِي الإِعْرَابِ وَالْمَعْنَى

**Concept of Reticence  
in Arabic and Its Impact  
on Parsing and Content**

م.د. علي سعيد جاسم الخيكاكي

الكلية التربوية المفتوحة

مديرية تربية بابل

**Lecturer Dr. Ali S. AL-Kheigani**  
Educational Directorate Babylon  
Open educational college

خضع البحث لبرنامج الاستلال العلمي

Turnitin - passed research





## ملخص البحث

إن طبيعة التركيب اللغوي وماهيته ودلالته تعتمد على ظواهر صوتية تُشكّل تلويناً موسيقياً خاصاً بالمنطوق، يُطلق على هذه الظواهر مصطلح (الفواصل الصوتية)، والسكّنة أو السكّت أحد هذه الفواصل الصوتية يُسهّم في صحّة الأداء الصوتي، وتجويده مُطابقاً لمقتضى الحال. ولأهميّة السكّت في انتظام طرفي التوصيل اللغوي: التركيب والمعنى، بحيث يُكوّنان وحدة متكاملة، ارتأينا أن نكشف عن هذا المصطلح في ضوء الاستعمال اللغوي، فاشتملت الدراسة مباحث عدّة أوّلها التعريف بالمصطلح لغةً واصطلاحاً، يليه السكّت و الوقف، والسكّت والمفصل، والسكّت والاستراحة، والسكّت والإعراب، وما يقوم مقام السكّت من الحروف، ومواضع السكّت، والسكّت والمعنى، والأغراض الدلالية في السكّت، فهذه الظواهر الصوتية تداخلت تداخلاً كبيراً يعصي ربّما على ذوي الاختصاص، فالوقف والسكّت والمفصل والاستراحة كلّها تدلُّ على قطع الكلام مع وجود تفاوت في ذلك من جهة التزمين، فالوقف ما يحسُنُ الابتداء بعده، وتمتدُّ مدّته حتى عدّ ما قبله تامّاً ولا يحتاج إلى ما بعده، والمفصل يجمع بين الوقف والسكّت على السواء، والسكّت أو السكّنة قطع الصوت من دون تنفّس دلالة على اتصال ما قبلها بما بعدها، فهي فاصلةٌ في النطق، واصلةٌ في المعنى، والاستراحة هي فرصةٌ لمجرّد أخذ النفس، ولا ضابط لها.

ومهما يكن الأمر فإنّ للفواصل الصوتية مصاحبة بالتنعيم أثراً بارزاً في دقة التحليل اللغوي على المستويات كافّة، ومن اللافت للنظر أنّ اللغة العربية قد منحتنا وسائلَ خاصّة بها في الكتابة تقوم مقام هذه الظواهر الصوتية وتؤدّي وظائفها، وخاصّةً في رسم المصحف.

## ABSTRACT

The nature of the syntax, what it is and its significance depend on the phonetic phenomena constituting musical tinges concerned with the context. Such phenomena called acoustic pauses .Reticence is one of these pauses contributing accuracy to phonetic performance and recitation in accordance with the circumstances.

For the importance of reticence in the two poles of linguistic communication: structure and content, as they are one complete unit, it is to survey such a term in light of the linguistic use . The current study runs into different sections, the first is to define the term linguistically and etymologically, then the reticence and pause, the partial, pause and rest, reticence and parsing, letters substitution for reticence, reticence place, reticence and content, semantic intension in reticence. Such phonetic phenomena are too entangled to differentiate between them; pause, reticence, the disjoined and rest all refer to interrupt a speech though different in synchronizing. Pause is what is best to resume and stretch to what precedes it and it is no need to what comes next. What attracts the heed is that Arabic language grants us specific devices in writing that take place of such phonetic phenomena and perform their functions, particularly, in the Glorious Quran script.



## التعريف بالمصطلح

السكُّتُ في اللغة من سَكَتَ، يُقال: سَكَتَ الصائتُ يَسْكُتُ سَكْوَتًا إذا صَمَتَ، والاسمُ من سَكَتَ السَكْتَةَ، والسكُّتُ من أصول الأَلْحَانِ شَبَهَ تَنْفَسٍ بَيْنَ نَعْمَتَيْنِ مِنْ غَيْرِ تَنْفَسٍ: يُراد بذلك فصل بينهما<sup>(١)</sup>.

وهذا المعنى اللغوي موصولُ الصلَةِ كُلِّها بما ذَهَبَ إليه علماءُ التجويد، في تعريفهم للسكْتَةَ، فالسكُّتُ عندهم: قطعُ الصوتِ على الحرفِ الساكنِ، دونَ زمنِ الوقفةِ عادةً، من غيرِ تَنْفَسٍ بَنِيَّةِ الاستتِفافِ في الحالِ، وحددوا مقدارَ السكْتَةِ من حيثِ الزمنِ بحركتين<sup>(٢)</sup>.

أمَّا في الاصطلاحِ فالسكُّتُ هو عبارةٌ عن قطعِ الصوتِ زَمَنًا هو دونَ زمنِ الوقفِ عادةً، من غيرِ تَنْفَسٍ<sup>(٣)</sup>، ومن هذا المعنى جعل علماءُ التجويد السكْتَةَ تَوْقُفَ القارئِ عن إصدارِ الصوتِ اللغويِ في تتابعِ إصدارِهِ السلسلَةِ المنطوقَةِ وذلك في غيرِ موطنِ الوقفِ، وتُحدَّدُ في العادةِ بزمنٍ أقلَّ من زمنِ الوقفِ الطبيعي الذي يكونُ في آخرِ الجُمْلَةِ، أو عندِ رؤوسِ الآيِ، فالسكُّتُ عندهم قائمٌ على الزمنِ<sup>(٤)</sup>.

ومَّا ذكروه في هذا الموضوعِ مُستعملينَ مصطلحَ السكْتِ، قراءةً عاصمِ بروايةِ حفصِ قوله تعالى: ﴿وَقِيلَ مَنْ رَاقٍ﴾<sup>(٥)</sup>، وقوله تعالى: ﴿كَلَّا بَلْ رَانَ عَلَى قُلُوبِهِمْ مَا كَانُوا يَكْسِبُونَ﴾<sup>(٦)</sup>، لتفويتِ الإدغامِ في الموضوعينِ، والإدغامُ لغةُ العربِ، قال سيبويه: «النونُ تُدْغَمُ مع الراءِ؛ لِقُرْبِ المخرجينِ على طرفِ اللسانِ... وذلك قولُكَ مَنْ رَاشِدٌ، وَمَنْ رَأَيْتَ»<sup>(٧)</sup>، قال ابنُ خالويه: «قولهُ تعالى: ﴿وَقِيلَ مَنْ رَاقٍ﴾ أجمعُ القُرَّاءِ على قراءتها بالوصلِ والإدغامِ، إلا ما رواه حفص عن عاصمِ بقطعها، وسكْتَةِ عليها، ثُمَّ يبتدئُ: راقٍ...»<sup>(٨)</sup>. وتوجيهُ هذه القراءةِ، ما ذكره أبو حيانِ من أنَّ حفصًا قصد أن لا يتوهمَ أنَّها كلمةٌ واحدةٌ، فسكَّتْ سَكْتًا لطيفًا، لِيشعرَ أنَّها كلمتان<sup>(٩)</sup>.

فالسكّنة أخفُّ من الوقفة، وأدنى منها زمناً، وهي في حقيقة الأمر لا تعني إلا مجرد تغيير مسيرة النطق بتغيير نغماته، إشعاراً بأن ما يسبقها من الكلام مرتبطٌ أشدَّ ارتباطاً بما يلحقها ومتعلّقٌ به، والقاعدة عند كمال بشر أنّها تكون مصحوبةً بنغمة صاعدةً دليلاً على عدم تمام الكلام، وعلامتها في الكتابة (ء)<sup>(١٠)</sup>.

ولعلَّ هذا الكلام مُستفادٌ من كلام لأحمد زكي باشا، في حديثه على علامات الترقيم، إذ بسط القول في بعض هذه العلامات، بالاستناد إلى أنواع الوقف من ناقص، وكافٍ، وتام، والسكت عنده يُقابل الوقف الناقص الحاصل بسكوت المتكلِّم أو القارئ سكوتاً قليلاً جداً لا يحسن معه التنفُّس، وعلامته شولة (ء)<sup>(١١)</sup>.

### السكت والوقف

وُصِفَ الوقفُ بأنّه فنٌّ جليلٌ، وبه تعرف كيفية أداء القرآن؛ إذ يترتب عليه فوائد كثيرة، واستنباطات غزيرة، وبه تنبني معاني الآيات<sup>(١٢)</sup>، وهو عند السيوطي قطع الصوت عن الكلمة زمناً يُنفَس فيه عادة، بنية استئناف القراءة، لا بنية الإعراض، ويكون في رؤوس الآي وأوساطها، ولا يأتي في وسط الكلمة، ولا في ما اتصل رسماً<sup>(١٣)</sup>. فالمقياسُ إذن أنّ الكلام إذا كان متعلّقاً بما بعده فلا يُوقَف عليه، وإن لم يكن كذلك فالمُختارُ الوقوفُ عليه<sup>(١٤)</sup>، فلا تكون الوقفة ولا تتحقّق إلاّ عند تمام الكلام في مبناه ومعناه، ونعني بذلك أنّ تكون بنية المنطوق مؤلّفةً على وفق قواعد اللغة ومُتسّقةً الوحدات في نظمٍ خاصٍ يُطابق المعنى المقصود والغرض المطلوب بحسب مقتضى الحال<sup>(١٥)</sup>.

والسكّنة بخلاف الوقفة يمكن إعمالها، ويجوز إهمالها، وإن كان إعمالها أولى، وتقعُ السكّنة في النطق الصحيح في نماذجٍ مُعيّنة من التراكيب، تلك هي النماذج التي

تتنظّم طرفين يكوّنان وحدةً متكاملةً، ولا يستغني أحدهما عن الآخر، على وفق هيات تركيبها، ودلالة المنطوق كله<sup>(١٦)</sup>. وعلى هذا يمكن أن نُجمل ما افترق به السكتُ عن الوقف في ثلاثة أشياء: أوّلها: أن السكت لا تنفس فيه، في حين أن التنفس ركنٌ في الوقف. ثانيها: أنه أقلُّ من الوقف في المدة. ثالثها: أنه يردُّ في جزء الكلمة كما يردُّ في آخرها، في حين لا يأتي الوقف إلا في آخر الكلمة<sup>(١٧)</sup>.

وحقيقة الأمر أن علاقة السكت بالوقف علاقةٌ الخاصّ بالعام، فكلُّ سكتٍ وقفٌ، والعكس غيرٌ صحيح، فما حُسِّنَ الابتداءُ بعده سُمِّيَ وقفًا، وما لم يحسن الابتداءُ بما بعده سُمِّيَ سكتًا.

## السكت والمفصل

مفاصل الكلام هي المواضع التي يجوزُ عندها قطعُ السلسلة النطقيّة، فينقسمُ السياق بهذا على دُفعاتٍ كلاميّة، تُعدُّ كلُّ دفعةٍ منها إذا كان معناها كاملاً واقعةً تكليميّةً منعزلةً<sup>(١٨)</sup>. أمّا إذا لم يكن معناها كاملاً، كالوقف على الشرط قبل ذكر الجواب مثلاً، فإنّ الواقعة التكلیمیة حينئذٍ تشتملُ على أكثر من دفعةٍ كلاميّةٍ واحدةً<sup>(١٩)</sup>. وبعبارةٍ أخرى المفصل هو عبارةٌ عن سكتةٍ خفيفةٍ بين كلمات أو مقاطع في حدثٍ كلامي، بقصد الدلالة على مكان انتهاء لفظٍ ما أو مقطعٍ ما، وبدايةٍ آخر<sup>(٢٠)</sup>.

وهناك في اللغات ثنائيات صغرى، لا يميّزُ الواحد منها من الآخر إلا موضعُ المفصل، ولذلك سمّاه اللغويون (فونيم المفصل)<sup>(٢١)</sup>، وهذا مُستخدمٌ في الفصحى والعاميات العربية استخدامًا فونيميًا للتمييز بين المعاني، ومن ذلك قراءة: الحمد لله ربّ العالمين (برفع ربّ) فإنّها تُقرأ: الحمد لله ربّ العالمين، وإنّ قراءة الجرّ تُقرأ: الحمد لله ربّ العالمين<sup>(٢٢)</sup>.

يَتَّضِحُ من ذلك أنَّ المفصل يشتمل الوقف والسكت، فإنَّ صحَّ الابتداء بها بعد القطع لتمام الكلام قبله دلَّ هذا على مكان الوقف، وإنَّ لم يُجْزِ الابتداء بعد القطع لعدم تمام الكلام، أو لتعلُّق ما قبله بها بعده دلَّ هذا على مكان السكت.

## السكت والاستراحة

الاستراحة هي مجرد وسيلة صوتية لمنح الكلام خاصية الاستمرارية، عند مثل الوقفة أو السكتة في فقراتها الزمنية، فهي فرصة لمجرد أخذ النفس، أو ما يُسمِّيهِ بعضهم (سرقة النفس)، ولا قواعد ضابطة لها، ويتوقَّفُ تفعيلها على قدرة المتكلم وعلى مدى فهمه واستيعابه لقواعد اللغة، وهي في حاجة إلى خبرة ودربة، حتَّى لا يمتد في مدَّتها الزمنية إلى ما يشبه السكتة، فيفسد المعنى، إذ لا يلحظها السامع غير المجرب أو يتوقَّع حدوثها<sup>(٢٣)</sup>. وربَّما كان القصد من هذه الاستراحة، عند قُرَّاء القرآن الكريم، الإمعان في التطريب والتلحين، وتلوين الصوت، لجذب المستمعين، وكسب انتباههم<sup>(٢٤)</sup>.

وصفوة القول: إنَّ الاستراحة هي قطع الصوت في أثناء أداء السلسلة الكلامية كما هي الحال في الوقف والسكت، إلاَّ أنَّ هذه الظواهر الصوتية انمازت أحدها من الأخرى بالمدَّة الزمنية التي استغرقها القطع.

## السكت والإعراب

إنَّ للفواصل الصوتية -ولاسيَّما السكت- أثرًا بارزًا في دقَّة التحليل اللغوي على المستويات كافة، فهي عامل فاعل في تصنيف الجمل والعبارات إلى أجناسها النحوية المختلفة، وفي توجيه الإعراب<sup>(٢٥)</sup>، فكيفيَّة النطق أو الأداء الصوتي لبعض

الأمثلة أو الآيات القرآنية، تُلقَى إلينا بأكثر من وجهٍ إعرابي. والمسوّغُ الحقيقيُّ لهذه الأوجهِ كِيفِيَّاتُ الأداءِ نُطْقًا، بما يلفُّ ذلك من ظواهر صوتيةٍ تمنحُ التراكيبَ ألوانًا موسيقيةً مُعَيَّنَةً تُرشدُ إلى تسويغِ هذا الوجهِ أو ذاك، وللسكتهِ بالذاتِ أثرٌ بالغُ الأهميةِ في هذا الشأن، ويتّضحُ لنا ذلك ممّا يأتي:

تقرأ الآيةُ الكريمةُ: ﴿أَأَنْتُمْ أَشَدُّ خُلُقًا أَمْ السَّمَاءُ بَنَاهَا﴾<sup>(٢٦)</sup>، برفعِ كلمةِ (السماء)، ويُفسَّرُ الرفعُ هنا على أنّ (السماء) معطوفٌ على الضميرِ (أنتم)، ونصبِ (السماء) على الاشتغالِ جائزٌ أيضًا بتقديرِ فعلٍ محذوفٍ، والوجهانِ صحيحان، ولا تتجاوزُ فيها على وفقِ ما تُجيزُهُ قواعدُ اللغةِ، والسكتهِ هي الفيصلُ في فهمِ هذينِ الوجهين، وتسويغِ جوازهما على وجهٍ دقيقٍ، ففي حالةِ رفعِ (السماء) يقتضي النطقُ سكتةً خفيفةً بعدها مصحوبةً بنغمةٍ صاعدةٍ، دليلًا على الاستفهامِ في هذا الجزءِ من الآية، وتأتي بقيّتها توضيحًا لمضمونِ المقصودِ، أما في حالةِ النصبِ فلا سكتة، ولا إمكانيةً لوقوعها بعد كلمةِ (السماء) لاتصالها الوثيقِ بها بعدها<sup>(٢٧)</sup>. ومثالُ آخرُ قوله تعالى: ﴿قَالَ فَإِنَّهَا مُحَرَّمَةٌ عَلَيْهِمْ أَرْبَعِينَ سَنَةً يَتِيهُونَ فِي الْأَرْضِ فَلَا تَأْسَ عَلَى الْقَوْمِ الْفَاسِقِينَ﴾<sup>(٢٨)</sup>، فإذا سَكَّتْنَا على كلمةِ (عليهم) كَانَ تَعَلَّقَ (أربعينَ سنةً) بـ (يتيهونَ)، والمعنى على هذا أنّها محرمةٌ عليهم أبدأً، أمّا إذا سَكَّتْنَا على (أربعينَ سنةً) كَانَ تَعَلَّقَ الأربعينَ بـ (محرمةً)، وعلى هذا يكونُ المعنى أنّها محرمةٌ عليهم أربعينَ سنةً، فالسكْتُ يكونُ بحسبِ التعلُّقِ. ومثالُ آخرُ قوله تعالى: ﴿وَجَعَلُوا لِلَّهِ شُرَكَاءَ الْجِنَّ وَخَلَقَهُمْ وَخَرَقُوا لَهُ بَنِينَ وَبَنَاتٍ بِغَيْرِ عِلْمٍ سُبْحَانَهُ وَتَعَالَى عَمَّا يُصِفُونَ﴾<sup>(٢٩)</sup>، فُرِّتْ كلمةُ (الجن) بالنصبِ في روايةٍ، وبالرفعِ في روايةٍ أخرى، وكلتا القراءتينِ موافقةٌ للمعنى، فالنصبُ على أنّ الكلمةَ بدلٌ من سابقها المنصوبِ، أو هي مفعولٌ به مؤخَّرٌ، و(شركاء) مفعولٌ به ثانٍ مُقَدَّمٌ، ومن ثمَّ لا فصلَ بينهما في النُّطقِ، والرفعُ على أنّها خبرٌ لمبتدأٍ محذوفٍ، وعلى



هذا يقتضي النطق الصحيح سكتة خفيفة بين شَطْرِي الآية، أي بين كلمة (شركاء) وكلمة (الجن)<sup>(٣٠)</sup>. ومثال آخر قول الشاعر:

يا ليل الصب متى غدُه؟ أقيام الساعة موعده؟

فهناك رأيان في إعراب الشطر الآتي: الأول: قيل: إن (ليل) مبني على الضم في محل نصب على النداء (مجازاً) وهو نكرة مقصودة في هذا السياق، والصب مبتدأ وما بعده خبر له. الآخر: قيل: إن (ليل) منصوب بالفتحة لأنه مضاف، الصب مضاف إليه مجرور بالكسرة، والوجهان محتملان، وجائزان بحسب القواعد الثابتة للغة، ولكن يبقى تسويغها وبيان الفرق بينهما، وطبيعة هذا الفرق معتمداً على الأداء الصوتي، ويأتي دور السكتات هنا وما يُصاحبها من تنعيم عاملاً مهماً في بيان كل ذلك وتوضيحه بدقة. فبناء (ليل) على الضم بوصفه وحده منادى، يستلزم وجود سكتة تالية له، للفصل بينه وبين الجملة الاستفهامية بعده، وبدائها (الصب) بالرفع الواقع مبتدأ، أمّا النصب (ليل) على الإضافة فيعني أن النداء منصوب على العبارة (يا ليل الصب) كلها، وهنا أيضاً يقتضي الأمر وجود سكتة بعدها فاصلة بينها وبين جملة الاستفهام الجديدة البادئة هذه المرة بأداة الاستفهام (متى)<sup>(٣١)</sup>. وهكذا يتبين لنا بوضوح أن للتلوين النغمي للكلام المنطوق المتمثل بالسكتة أثراً فاعلاً في تصنيف الجمل والعبارات، وتوجيه إعرابها.

### ما يقوم مقام السكت

الملاحظ مما تقدّم أن الحديث على السكتة ينبغي أن يقوم على وصف السلسلة المنطوقة من غير تأثر بصورة الرسم، فصلتها بالمشافهة لا بالكتابة، إذ الرسم يميّز بين الألفاظ بما فيه من فواصل.

ولقد ذكرنا في ما سبق أَنَّ القاعدة في السكته أَنْ تكونَ مصحوبةً بنغمةٍ صاعدةٍ دليلاً على عدم تمام الكلام وعلامتها الفاصلة (ء) (٣٢). بيدَ أَنَّ هناكَ وحداتٍ صرفيةً في حال ذكرها تؤدِّي معنى الفاصلة (ء) أو السكته خَصَّتْهَا الْعَرَبِيَّةُ عَلَى وَفْقِ وَاقِعِهَا اللُّغَوِيِّ، وَجَاءَ الْقُرْآنُ الْكَرِيمُ عَلَى قِيَمَةٍ مِنْهَا، وَتَعْضِيداً مَا ذَهَبْنَا إِلَيْهِ نَذَكُرُ مِنْهَا:

١. إلاً: من الحروف التي تؤدِّي وظيفة السكته أو الفاصلة (إلا)، من ذلك قوله تعالى: ﴿قَالَ سَآوِي إِلَى جَبَلٍ يَعْصِمُنِي مِنَ الْمَاءِ قَالَ لَا عَاصِمَ الْيَوْمَ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ إِلَّا مَنْ رَحِمَ وَحَالَ بَيْنَهُمَا الْمَوْجُ فَكَانَ مِنَ الْمُغْرَقِينَ﴾ (٣٣)، وقوله: ﴿وَالَّذِينَ إِذَا فَعَلُوا فَاحِشَةً أَوْ ظَلَمُوا أَنْفُسَهُمْ ذَكَرُوا اللَّهَ فَاسْتَغْفَرُوا لِذُنُوبِهِمْ وَمَنْ يَغْفِرَ اللَّهُ فَعَسَىٰ أَنْ يَكُونَ مِنَ الْفَائِزِينَ﴾ (٣٤).

٢. ألا: ورودها كثير، مِنْ ذَلِكَ قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ آمَنُوا كَمَا آمَنَ النَّاسُ قَالُوا أَنْتُمْ مِمَّنْ كَفَرُوا فَسَاءَ صَبَابًا بِمَا يَصِفُونَ﴾ (٣٥).

٣. ما الإبهامية (٣٦) الواردة في بعض التعبيرات، مثل (نوعاً ما) و (شكلاً ما) و (هوناً ما) و (مثلاً ما) الواردة في قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يَسْتَحْيِي أَنْ يَضْرِبَ مَثَلًا مَا بَعُوضَةً فَمَا فَوْقَهَا فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا فَيَعْلَمُونَ أَنَّهُ الْحَقُّ مِنْ رَبِّهِمْ وَأَمَّا الَّذِينَ كَفَرُوا فَيَقُولُونَ مَاذَا أَرَادَ اللَّهُ بِهَذَا مَثَلًا يُضِلُّ بِهِ كَثِيرًا وَيَهْدِي بِهِ كَثِيرًا وَمَا يُضِلُّ بِهِ إِلَّا الْفَاسِقِينَ﴾ (٣٧).

٤. الواو: في بعض دلالاتها، مِنْ ذَلِكَ قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿وَسَيَقِ الَّذِينَ اتَّقَوْا رَبَّهُمْ إِلَى الْجَنَّةِ زُمَرًا حَتَّىٰ إِذَا جَاؤُهَا وَفُتِحَتْ أَبْوَابُهَا وَقَالَ لَهُمْ خَزَنَتُهَا سَلَامٌ عَلَيْكُمْ طِبْتُمْ فَادْخُلُوهَا خَالِدِينَ﴾ (٣٨)، ومنه أيضاً: ﴿قَالُوا لَنْ نُؤْتِرَكَ عَلَىٰ مَا جَاءَنَا مِنَ الْبَيِّنَاتِ وَالَّذِي فَطَرْنَا فَاقْضِ مَا أَنْتَ قَاضٍ إِنَّمَا تَقْضِي هَذِهِ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا﴾ (٣٩).

وصفوة القول: إنَّ العربيَّة فيها وحداتٌ صرفيَّة تؤدِّي وظائف علامات الترتيم، ومهما يكن فإنَّ السكتَ واقعٌ لغويٌّ نحسُّ به نطقاً ومُشافهةً، إلاَّ أننا نحتاج إلى ما يُشيرُ إليه كتابةً وخطاً، ولعلَّ العربيَّة تزخرُ بوحداتٍ صرفيَّة تُؤدِّي بها هذه السكتات، ضمنها ما ذكرناه، فهي أشبه ما تكونُ بعلامات الترتيم المعروفة لدينا، ومن هذه الأدوات أيضاً، ضمير الفصلو إذ و بل ولكن، وغيرها، يحتاج ذلك إلى دراسة شاملة تستقصي هذه الأدوات، وتبسط الضوء على دلالاتها.

### مواضع السكت

تقعُ السكتة في النطق الصحيح في نماذجٍ مُعيَّنة من التراكيب شريطة أن تتنظَّم هذه النماذجُ طرفينِ يُكوِّنانِ وحدةً مُتكاملةً، ولا مجال لاستغناء أحدهما عن الآخر على وفق هيأت تركيبها ودلالة المنطوق كلِّه، ومن هذه التراكيب وأوضحها ما يأتي:

١. الجمل الاستفهامية: ظهرت إمكانية وقوع سكتة خفيفة في الجمل الاستفهامية تكون بين طرفيها، أي بين الاستفهام وجوابه، من ذلك قوله تعالى: ﴿أَوْ خَلْقًا مِّمَّا يَكْبُرُ فِي صُدُورِكُمْ فَسَيَقُولُونَ مَن يُعِيدُنَا قُلِ الَّذِي فَطَرَكُمْ أَوَّلَ مَرَّةٍ فَسَيُنْغِضُونَ إِلَيْكَ رُؤُوسَهُمْ وَيَقُولُونَ مَتَى هُوَ قُلْ عَسَى أَنْ يَكُونَ قَرِيبًا﴾ (٤٠).

٢. الجمل الشرطية: وتكون أيضاً بين الجواب والشرط في الجمل الشرطية، وهذا دليل على أنها واصلةٌ بناءً و تركيباً، من ذلك قوله تعالى: ﴿فَتَقَبَّلَهَا رَبُّهَا بِقَبُولٍ حَسَنٍ وَأَنْبَتَهَا نَبَاتًا حَسَنًا وَكَفَّلَهَا زَكَرِيَّا كُلَّمَا دَخَلَ عَلَيْهَا زَكَرِيَّا الْمِحْرَابَ وَجَدَ عِنْدَهَا رِزْقًا قَالَ يَا مَرْيَمُ أَنَّى لَكِ هَذَا قَالَتْ هُوَ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَرْزُقُ مَنْ يَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ﴾ (٤١).

٣. تَحَدَّثُ السَّكْتَةُ بَعْدَ حَرْفِ الْإِعْرَابِ (بَل)، مِثْلَ قَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿وَلَا تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ قَاتَلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَمْوَاتًا بَلْ أَحْيَاءٌ عِنْدَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ﴾<sup>(٤٢)</sup>.
٤. مِنَ الْمُمْكِنِ وَقُوعُ سَكْتَةٍ خَفِيفَةٍ بَعْدَ الصِّيغَةِ الصَّرْفِيَّةِ (قُل)، قَالَ تَعَالَى: ﴿قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ ثُمَّ أَنْظِرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكذِّبِينَ﴾<sup>(٤٣)</sup>، فَكَأَنَّ ضَمِيرَ الْفَصْلِ جَاءَ مُجَاوِرًا لِهَذِهِ السَّكْتَةِ.
٥. قَدْ تَقَعَّ السَّكْتَةُ بَيْنَ الْمُبْدَلِ مِنْهُ وَالْمُبْدَلِ، قَالَ تَعَالَى: ﴿وَآتَخَذَ قَوْمٌ مُوسَى مِنْ بَعْدِهِ مِنْ حُلِيِّهِمْ عِجْلًا جَسَدًا لَهُ خُورٌ أَلَمْ يَرَوْا أَنَّهُ لَا يُكَلِّمُهُمْ وَلَا يَهْدِيهِمْ سَبِيلًا اتَّخَذُوهُ وَكَانُوا ظَالِمِينَ﴾<sup>(٤٤)</sup>، وَقَوْلُنَا: أَعْجَبَنِي أَخُوكَ عِلْمُهُ.
٦. بَعْدَ حَرْفِ الْجَوَابِ (نَعَمْ)، مِثْلَ قَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿قَالَ نَعَمْ وَإِنَّكُمْ لَمِنَ الْمُقْرَبِينَ﴾<sup>(٤٥)</sup>.
٧. بَعْدَ (لَا) الزَّائِدَةِ، قَالَ تَعَالَى: ﴿لَا أَقْسِمُ بِهَذَا الْبَلَدِ﴾<sup>(٤٦)</sup>، ف (لَا) - عَلَى قَوْلٍ مِنَ الْأَقْوَالِ - زَائِدَةٌ تَفِيدُ التَّوَكِيدَ، وَالسَّكْتَةُ وَاجِبَةٌ بَعْدَهَا لِتَمْيِيزِهَا مِنْ (لَا) النَّافِيَةِ لَوْ اتَّصَلَتْ.

## السكْتُ وَالْمَعْنَى

سَبَقَتْ الْإِشَارَةُ إِلَى أَمْهِمِيَةِ الْفَوَاصِلِ الصَّوْتِيَّةِ، وَلَا سِيَّامَا السَّكْتَاتِ فِي صِحَّةِ الْأَدَاءِ الصَّوْتِيِّ، وَتَجْوِيدِهِ، وَفِي التَّحْلِيلِ النَّحْوِيِّ الدَّلَالِيِّ لِلتَّرَاكِيْبِ، فَالْأَدَاءُ الصَّحِيْحُ لِهَذِهِ الْفَوَاصِلِ يَرْتَبِطُ ارْتِبَاطًا وَثِيْقًا بِالتَّرَاكِيْبِ وَمَا تَنْتَظِمُهُ مِنْ قَوَاعِدٍ أَوَّلًا، وَالْمَعْنَى الَّذِي تُفْصِحُ عَنْهُ هَذِهِ التَّرَاكِيْبُ ثَانِيًا، فَالتَّرَكِيْبُ وَالْمَعْنَى مُتَلَازِمَانِ، فَإِذَا صَحَّ التَّرَكِيْبُ صَحَّ الْمَعْنَى، وَقَدْ تَقَدَّمَ بَعْضُ التَّرَاكِيْبِ الصَّحِيْحَةِ فُرْصًا أَوْ سَعَّ لِمَعَانٍ سِيَاقِيَّةٍ مُنَوَّعَةٍ، وَلَكِنَّهَا جَمِيْعًا تَنَازَرُ فِي بَيَانِ الْمَعْنَى الْعَامِّ لِلْمَنْطُوقِ، وَهِنَا تُاتِي الْفَوَاصِلُ الصَّوْتِيَّةُ عَامِلًا مُهْمًا فِي الْإِنْفِصَاحِ عَنْ هَذِهِ الْمَعَانِي السِّيَاقِيَّةِ<sup>(٤٧)</sup>.

وقد يُؤدِّي اختلاف النحويين في التركيب النحوي إلى اختلاف في مفاصل الكلام، من ذلك قوله تعالى: ﴿ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِلْمُتَّقِينَ﴾<sup>(٤٨)</sup>، فالمشهور في هذه الآية وقفان: الأول: على قوله تعالى: ﴿لَا رَيْبَ﴾، والآخر: على قوله تعالى: ﴿لَا رَيْبَ فِيهِ﴾، قال ابن كثير: «من القُرَّاء من يقفُ على قوله تعالى: ﴿لَا رَيْبَ﴾ وابتدئ بقوله تعالى: ﴿فِيهِ هُدًى لِلْمُتَّقِينَ﴾، والوقف على قوله: ﴿لَا رَيْبَ فِيهِ﴾ أولى للآية التي ذكرناها؛ لأنَّه يصيرُ قوله تعالى: ﴿هُدًى﴾ صفةً للقرآن، وذلك أبلغ من كونه فيه هُدًى، وهديّ يَحتَمِلُ من حيث العرَبِيَّةُ أن يكونَ مرفوعاً على النعت، ومنصوباً على الحال»<sup>(٤٩)</sup>.

وذكر السخاوي ذينيك الوجهين، ثمَّ أشار إلى أنَّ الوقفَ على ﴿لَا رَيْبَ﴾ وقفٌ تام، وأنَّ الوقفَ على ﴿لَا رَيْبَ فِيهِ﴾ وقفٌ كافٍ. فالوقوفُ على ﴿لَا رَيْبَ فِيهِ﴾ يدلُّنا على أنَّ المعنى أنَّ الكتاب نفسه هُدًى، وأمَّا الوقوفُ على ﴿لَا رَيْبَ﴾ فلا يكونُ الكتاب نفسه هُدًى، بل يكونُ فيه هُدًى، والأوَّلُ أولى لما تكرر في القرآن الكريم من أنَّ القرآن الكريم نورٌ وهُدًى<sup>(٥٠)</sup>.

ومنه أيضًا قوله تعالى: ﴿إِنَّ السَّاعَةَ آتِيَةٌ أَكَادُ أُخْفِيهَا لِتُجْزَىٰ كُلُّ نَفْسٍ بِمَا تَسْعَىٰ﴾<sup>(٥١)</sup>، قال ابن جني: «فإذا كان... ﴿أُخْفِيهَا﴾ بمعنى أظهرها، فاللامُ في قوله تعالى ﴿لِتُجْزَىٰ﴾ مُعلَّقةٌ بنفس ﴿أُخْفِيهَا﴾ ولا يحسُنُ الوقفُ دونها، وإن كانت من معنى الإخفاء والستر، فاللامُ مُتعلِّقةٌ بنفس ﴿آتِيَةٌ﴾؛ أي: إنَّ السَّاعَةَ آتِيَةٌ لِتُجْزَىٰ كُلُّ نَفْسٍ بِمَا تَسْعَىٰ، أكادُ أُخْفِيهَا، فالوجهُ أن تقفَ بعد ﴿أُخْفِيهَا﴾ وقفَةً قصيرة، أمَّا الوقفةُ؛ فثلاثاً يُظنُّ أنَّ اللامَ مُعلَّقةٌ بنفس ﴿أُخْفِيهَا﴾ وهذا ضدُّ المعنى؛ لأنَّها إذا لم تظهر لم يكن هناك جزاء، إنَّما الجزاء مع ظهورها، فأما قصر الوقفة؛ فلأنَّ اللامَ مُتعلِّقةٌ بنفس ﴿آتِيَةٌ﴾ فلا يحسُنُ إتمامُ الوقفِ دونها لِاتِّصالِ العاملِ بالمعمولِ فيه»<sup>(٥٢)</sup>.

من ذلك أيضاً السكت على الساكن قبل الهمز، قال ابنُ مجاهد: «كان حمزة يسكت على الياء من (شيء)»<sup>(٥٣)</sup> قبل الهمزة سكتة خفيفة ثم يهمز، وكذلك يسكت على اللام من (الأرض)<sup>(٥٤)</sup>... وما أشبه ذلك»<sup>(٥٥)</sup>.

والحجّة لحمزة في ذلك أنه أراد بهذه الوقيفة التي وقفها تحقيق الهمز، وتبيينها، فجعل الهمزة بهذه الوقفة التي وقفها قبلها على صورة لا يجوز فيها معها إلا التحقيق؛ لأنّ الهمزة صارت بالوقيفة مضارعةً للمبتدأ بها، والمبتدأ بها لا يجوز تخفيفها، ألا ترى أنّ أهل التخفيف لا يخففونها مبتدأةً، فكذلك هذه الوقيفة آذنت بتحقيقها لمرافقتها بها صورة ما لا يخفف من الهمزات<sup>(٥٦)</sup>.

### الأغراض الدلالية في السكت

قد يُوتى بالسكت لأغراضٍ دلالية، وهي كثيرةٌ غيرٌ منحصرة، نذكرُ منها:

١. أمن اللبس: وهو على قسمين: الأوّل: صوتي، والثاني: تركيب، فمن الصوتي سكتة حفص على النون في قوله تعالى: ﴿وَقِيلَ مَنْ رَاقٍ﴾<sup>(٥٧)</sup>، وعلى اللام في قوله تعالى: ﴿كَلَّا بَلْ رَانَ عَلَى قُلُوبِهِمْ مَا كَانُوا يَكْسِبُونَ﴾<sup>(٥٨)</sup>، وهذا معيبٌ في الأسماع، ومعيبٌ في الإعراب عند ابنِ جني، فخطأ من قرأ به؛ وذلك لأنّ النون الساكنة لا توقّف في وجوب إدغامها في الراء، ويكفي من هذا إجماع الجماعة على إدغام (من راق)، وغيره ممّا تلك سبيله<sup>(٥٩)</sup>، غير أنّ حفصاً لم يقف على النون إلا لئبّته على انفصال اللفظين (من) و(راق) بصرف النظر عن وظيفتها النحويّة، فلا يلتبس باللفظ الواحد، (مراق)، قال ابنُ الجزري: «وفي ﴿وَقِيلَ مَنْ رَاقٍ﴾ و﴿بَلْ رَانَ﴾ قصد بيان اللفظ ليظهر أنّهما كلمتان، مع صحّة الرواية في ذلك...»<sup>(٦٥)</sup>.

ومن التركيبي سكتة حفص على (مرقدنا) في قوله تعالى: ﴿قَالُوا يَا وَيْلَنَا مَنْ بَعَثَنَا مِنْ مَرْقَدِنَا هَذَا مَا وَعَدَ الرَّحْمَنُ وَصَدَقَ الْمُرْسَلُونَ﴾<sup>(٦١)</sup>؛ لبيان أَنَّ كلام الكُفَّار قد انقضى، وأنَّ قوله: ﴿هَذَا مَا وَعَدَ الرَّحْمَنُ﴾ ليس من كلامهم<sup>(٦٢)</sup>. فالسكتُ هنا يكونُ له معنى سؤالهم عن البعث من المرقد أولاً، ثمَّ إجابة الملائكة إياهم، أو إجابتهم أنفسهم بالقول: ﴿هَذَا مَا وَعَدَ الرَّحْمَنُ وَصَدَقَ الْمُرْسَلُونَ﴾، أمَّا السكتُ على (هذا) فيؤدي إلى اضطراب المعنى، فيكون ما بعده ﴿مَا وَعَدَ الرَّحْمَنُ وَصَدَقَ الْمُرْسَلُونَ﴾، ويُفهمُ منه أَنَّ تكونَ (ما) نافية لوعد الرحمن بلفظها، ولصدق المرسلين بالتقدير، أو نفي وعد الرحمن، وإثبات صدق المرسلين، وفيه بطلان الاضطراب ما لا يخفى<sup>(٦٣)</sup>. ويُلاحظُ أَنَّ تغيُّر المعنى في ما تقدّم لم يكن بسبب صوت منطوق في السلسلة الكلامية، بل بسبب التوقف عن النطق أَنَا ثُمَّ مواصلته.

٢. التشويق: من الأغراض الدلالية الأخرى، التشويق، قال عبد القاهر الجرجاني: «ومن المركز في الطبع أَنَّ الشيءَ إذا نِيلَ بعد الطلب له، أو الاشتياق إليه، ومعاناة الحنين نحوه، كان نيله أحلى، وبالميزة أولى، فكان موقعه من النفس أجلاً وألطف»<sup>(٦٤)</sup>، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿الم \* غَلَبَتِ الرُّومُ \* فِي أَدْنَى الْأَرْضِ وَهُمْ مِنْ بَعْدِ غَلَبِهِمْ سَيَغْلِبُونَ \* فِي بَضْعِ سِنِينَ لِلَّهِ الْأَمْرُ مِنْ قَبْلُ وَمِنْ بَعْدُ وَيَوْمَئِذٍ يَفْرَحُ الْمُؤْمِنُونَ﴾<sup>(٦٥)</sup>. فإنَّ المرءَ إذا سمعَ قوله تعالى: ﴿غَلَبَتِ الرُّومُ﴾ تساءل: أين وقع هذا؟ فيأتيه الجواب: ﴿فِي أَدْنَى الْأَرْضِ﴾، وإذا سمع ﴿وَهُمْ مِنْ بَعْدِ غَلَبِهِمْ سَيَغْلِبُونَ﴾ تساءل: ومتى ذاك؟ فيأتيه الجواب: ﴿فِي بَضْعِ سِنِينَ﴾، فيزداد لأجل ذلك إقبال السامع على ما يسمع<sup>(٦٦)</sup>.

٣. قلب المعنى: وهو أَنَّ يُنشئَ المتكلمُ وقفًا يجعل الموقوف عليه من كلامه مخالفاً لمعناه إذا وصل، فإذا أمَّه نسخ التام الناقص، فلا يجبس المتكلم عن سامعه ما

يُصَحِّحُ بِهِ الْمُتَقَدِّمُ مِنْ كَلَامِهِ، إِلَّا بِقَدْرِ مَا يُؤَدِّي الْوَقْفُ فِيهِ غَايَتَهُ، وَمِنْ أَعْرَاضِهِ التَّنْبِيهِ، قَالَ تَعَالَى: ﴿فَوَيْلٌ لِلْمُصَلِّينَ \* الَّذِينَ هُمْ عَنْ صَلَاتِهِمْ سَاهُونَ﴾<sup>(٦٧)</sup>. بِالْوَقْفِ عَلَى ﴿لِلْمُصَلِّينَ﴾ لِلتَّنْبِيهِ عَلَى أَنَّ تَأْخِيرَ الصَّلَاةِ عَنْ وَقْتِهَا إِثْمٌ عَظِيمٌ<sup>(٦٨)</sup>. وَالْمَقْصُودُ بِالْوَقْفِ هُنَا هُوَ الْوَقْفُ النَّاقِصُ وَهَذَا يُقَابِلُ السَّكْتَةَ فَهِيَ فَاصِلَةٌ وَاصِلَةٌ، زِيَادَةٌ عَلَى ذَلِكَ فَقَدْ تَرَدَّدَتْ دَلَالَةُ السَّكْتِ لِمُغْرَضٍ بِلَاغِيٍّ، وَهَذَا شَائِعٌ فِي بَابِ الْجِنَاسِ الْمُتَشَابِهِ وَالْمَفْرُوقِ، قَالَ السَّكَّاكِيُّ: «وَإِذَا وَقَعَ أَحَدُ الْمُتَجَانِسِينَ فِي التَّامِّ مَرْكَبًا وَلَمْ يَكُنْ مُخَالَفًا فِي الْخَطِّ كَقَوْلِهِ:

إِذَا مَلِكٌ لَمْ يَكُنْ ذَاهِبَةً فَدَعَهُ فـ، دَوْلَتُهُ ذَاهِبَةٌ

سَمِيَ مُتَشَابِهًا، وَإِنْ كَانَ مُخَالَفًا فِي الْخَطِّ كَقَوْلِهِ:

كَلِمَةٌ قَدْ أَخَذَ الْجَامُ مَ وَلَا جَامٌ لَنَا

مَا الَّذِي ضَرَّ مَدِيرَ الْـ جَامِ لَوْ جَامَلْنَا

سَمِيَ مَفْرُوقًا»<sup>(٦٩)</sup>.

فَالْعَنَايَةُ بِالرَّسْمِ فِي مَوْضِعِ الصَّوْتِ غَيْرُ مَطْلُوبَةٌ، لِذَا نَرَى أَنَّ السَّكْتَةَ هِيَ الَّتِي تَقَرَّرُ الْمَعْنَى، فَفِي الْبَيْتِ الْأَوَّلِ السَّكْتَةُ عَلَى أَلْفٍ (ذَا) فِي الصَّدْرِ أَي:

إِذَا مَلِكٌ لَمْ يَكُنْ ذَا، هِبَةً فَدَعَهُ فَدَوْلَتُهُ ذَاهِبَةٌ

وَفِي الْمِثَالِ الثَّانِي، السَّكْتَةُ عَلَى الْفَتْحَةِ بَعْدَ مِيمٍ (جَام) أَي:

كَلِمَةٌ قَدْ أَخَذَ الْجَامُ مَ وَلَا جَامٌ، لَنَا

مَا الَّذِي ضَرَّ مَدِيرَ الْـ جَامِ لَوْ جَامَلْنَا<sup>(٧٠)</sup>

وَيَنْبَغِي أَنْ يُلَاحَظَ أَنَّ السَّكْتَةَ فِي صَوْتِ الْمَفْصَلِ لَا تَنْفَكُ عَنِ التَّنْغِيمِ وَالنَّبْرِ، وَهِيَ فِي الْعَرَبِيَّةِ الْيَوْمَ عَادَتَانِ نُطْقِيَّتَانِ تَتَأَثَّرَانِ كَثِيرًا بِاللَّهُجَاتِ الْمَحَلِّيَّةِ<sup>(٧١)</sup>.



### ... الخاتمة ...

يَتَّبِينُ مِنْ مَا سَبَقَ:

١. إنَّ الفواصل الصوتية أو الظواهر لها أثرها في إبراز المعنى المختار، زيادة على أثرها الإعرابي، والبحث حافلٌ بالأمثلة المستقاة من القرآن الكريم في أغلبها.
٢. مِنَ اللّافِتِ للنظر أن في هذه الظواهر الصوتية تداخلاً كبيراً يعصي ربها على ذوي الاختصاص، فالوقفُ والسكُّتُ والمفصلُ والاستراحةُ كُلُّها تدلُّ على قطع الكلام مع وجود تفاوت في ذلك، فالوقفُ ما يحسُنُ الابتداءً بعده، وتمتدُّ مدَّته حتَّى عُدَّ ما قبله تاماً ولا يحتاج إلى ما بعده، والمفصلُ يجمعُ بين الوقف والسكت على السواء، والسكت أو السكته قطع الصوت من دون تنفُّس دلالةً على اتِّصال ما قبلها بما بعدها، فهي فاصلةٌ في النطق، واصلةٌ في المعنى، والاستراحةُ هي فرصةٌ لمجرّد أخذ النفس، ولا ضابط لها.
٣. مهما يكن الأمر فإنَّ للفواصل الصوتية بمصاحبة التنغيم أثراً بارزاً في دقّة التحليل اللغوي على المستويات كافة.
٤. إنَّ اللغة العربيّة منحتنا وسائلَ خاصّةً بها في الكتابة، تقومُ مقامَ هذه الظواهر الصوتية وتؤدّي وظائفها، وخاصّةً في رسم المصحف.

١. ينظر: لسان العرب، لابن منظور، بولاق، (س ك ت)، والقاموس المحيط للفيروز آبادي: ١٤٢ / ١.

٢. ينظر: حق التلاوة، حسن شيخ عثمان، ط بيروت، ٤٨.

٣. ينظر: النشر في القراءات العشر، ابن الجزري: ١ / ٢٣٩ - ٢٤٠.
٤. ينظر: أبحاث في أصوات العربية، د. حسام النعيمي: ٦٦.
٥. القيامة: ٢٧.
٦. المطففين: ١٤.
٧. كتاب سيبويه، طبعة بولاق: ٢ / ٤١٤.
٨. الحجة في القراءات السبعة، ابن خالويه، تحقيق: عبد العالم سالم مكرم، بيروت، ١٩٧١م: ٣٣٠.
٩. ينظر: البحر المحيط، أبو حيان، ط الرياض: ٨ / ٣٨٩.
١٠. ينظر: علم الأصوات، كمال بشر، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، ٢٠٠٢م: ٥٥٥.
١١. ينظر: الترقيم وعلاماته في اللغة العربية، أحمد زكي باشا، بيروت، ٣، ١٩٩٥م: ٧، ٨.
١٢. ينظر: البرهان في علوم القرآن، الزركشي: ١ / ٣٤٢، ودلالات الظاهرة الصوتية في القرآن الكريم: ٨٨.
١٣. ينظر: الإلتقان في علوم القرآن، السيوطي: ١ / ١٧٥.
١٤. ينظر: الصوت اللغوي في القرآن الكريم، محمد حسين الصغير: ١٠٦.
١٥. ينظر: علم الأصوات: ٥٥٤.
١٦. ينظر: المصدر نفسه: ٥٥٨.
١٧. ينظر: الوقف في العربية على ضوء اللسانيات: ٤٠.
١٨. ينظر: المصدر نفسه: ١٥٣.
١٩. ينظر: اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان: ٢٧٠.
٢٠. ينظر: أسس علم اللغة، ماريوباي: ٩٥، ودراسة الصوت اللغوي، د. أحمد مختار عمر، ط ٤، عالم الكتب: ٢٣١.
٢١. ينظر: أسس علم اللغة: ٦٩ - ١٤٧. هذه العلامة تدل على موضع الفصل.
٢٢. ينظر: دراسة الصوت اللغوي: ٣٦٤.
٢٣. ينظر: علم الأصوات: ٥٦٠.
٢٤. ينظر: المصدر نفسه: ٥٦٠ - ٥٦١.
٢٥. ينظر: المصدر نفسه: ٥٦١.
٢٦. النازعات: ٢٧.
٢٧. ينظر: علم الأصوات: ٥٦١ - ٥٦٢.
٢٨. المائة: ٢٦.

٢٩. الأنعام: ١٠٠.
٣٠. ينظر: علم الأصوات: ٥٥٤.
٣١. ينظر: علم الأصوات: ٥٦١ وما بعدها.
٣٢. ينظر: المصدر نفسه: ٥٥٥ وما بعدها.
٣٣. هو د: ٤٣.
٣٤. آل عمران: ١٣٥.
٣٥. البقرة: ١٣.
٣٦. سُمِّيَتْ إِبْهَامِيَّةٌ لِأَنَّهَا إِذَا اقْتَرَنْتْ بِاسْمِ نَكْرَةٍ زَادَتْهُ شُيُوعًا وَعَمُومًا وَإِبْهَامًا، نَقُولُ سَاعَدْتُ رَجُلًا مَا.
٣٧. البقرة: ٢٦.
٣٨. الزمر: ٧٣.
٣٩. طه: ٧٢.
٤٠. الإسراء: ٤٦.
٤١. آل عمران: ٣٧.
٤٢. آل عمران: ١٦٩.
٤٣. الأنعام: ١١.
٤٤. الأعراف: ١٤٨.
٤٥. الأعراف: ١١٤.
٤٦. البلد: ١.
٤٧. ينظر: علم الأصوات: ٥٥٤.
٤٨. البقرة: ٢.
٤٩. تفسير القرآن العظيم، ابن كثير: ١ / ٣٨. التام: هو الذي لا يتعلّق ما بعده بما قبله البتّة لا من جهة اللفظ ولا من جهة المعنى، ينظر: الوقف في العربية: ١٤٦. الكافي: هو الذي لما بعده تعلّق بما قبله من جهة المعنى فقط، ينظر: الوقف في العربية: ١٤٦.
٥٠. ينظر: جمال القراء وكمال الإقراء، السخاوي: ٢ / ٥٧٠.
٥١. طه: ١٥.
٥٢. المحتسب، ابن جني: ٢ / ٤٨.
٥٣. البقرة: ٢٠، وهي من قوله تعالى: ﴿يَكَادُ الْبَرْقُ يَخْطِفُ أَبْصَارَهُمْ كُلَّمَا أَضَاءَ لَهُمْ مَشَوْا فِيهِ وَإِذَا أَظْلَمَ عَلَيْهِمْ قَامُوا وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ وَأَبْصَارِهِمْ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾.

٥٤. البقرة: ٢٢، وهي من قوله تعالى: ﴿الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ فَرَاشًا وَالسَّمَاءَ بِنَاءً وَأَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ الثَّمَرَاتِ رِزْقًا لَكُمْ فَلَا تَجْعَلُوا لِلَّهِ أَنْدَادًا وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾.
٥٥. كتاب السبعة في القراءات: ١٤٨، وينظر: النشر: ١ / ٤١٩.
٥٦. ينظر: الحجّة للقراء السبعة، أبو علي الفارسي: ١ / ٣٩١.
٥٧. القيامة: ٢٧ وينظر الحجّة للقراء السبعة: ١ / ٣٩١.
٥٨. المطففين: ١٤ وينظر الحجّة للقراء السبعة: ١ / ٣٩١.
٥٩. ينظر: الخصائص، ابن جني: ١ / ٩٤.
٦٠. النشر في القراءات العشر: ١ / ٤٢٦.
٦١. يس: ٥٢.
٦٢. ينظر: النشر في القراءات العشر: ١ / ٤٢٦.
٦٣. ينظر: المصدر نفسه: ١ / ٤٢٦.
٦٤. أسرار البلاغة، عبد القاهر الجرجاني: ١١٨.
٦٥. الروم: ١ - ٣.
٦٦. ينظر: أبحاث في أصوات العربية: ٦٨ - ٦٩.
٦٧. الماعون: ٤ - ٥.
٦٨. ينظر: الوقف في العربية: ١٨٦ - ١٨٧.
٦٩. مفتاح العلوم، السكاكي، طبعة مصورة من طبعة مصر: ١٨١.
٧٠. ينظر: أبحاث في أصوات العربية: ٧٨.
٧١. ينظر: مناهج البحث في اللغة، د. تمام حسّان: ١٩٧.

## المصادر والمراجع

- القرآن الكريم
١. أبحاث في أصوات العربية، الدكتور حسام سعيد النعيمي، ط١، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٩٨ م.
  ٢. الإتقان في علوم القرآن، السيوطي، ضبطه وصححه وخرج آياته: محمد سالم هاشم، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٣ م.
  ٣. أسس علم اللغة، ماريو باي، ترجمة الدكتور أحمد مختار عمر، طرابلس، ١٩٧٣ م.
  ٤. البحر المحيط، أبو حيان، ط الرياض، (د.ت.).
  ٥. البرهان في علوم القرآن، الزركشي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت، ١٩٩٨ م.
  ٦. الترقيم وعلاماته في اللغة العربية، أحمد زكي باشا، قدّم له واعتنى بنشره: عبد الفتاح أبو غدة، دار البشائر الإسلامية، بيروت، ط٣، ١٩٩٥ م.
  ٧. تفسير القرآن العظيم، تحقيق: يوسف المرعشلي، دار المعرفة، بيروت، ١٩٩٣ م.
  ٨. التفسير الكبير، الرازي، دار الفكر، بيروت، ط١، ١٩٨١ م.
  ٩. جمال القرآن وكمال الإقراء، السخاوي، تحقيق: علي حسين البواب، مكتبة التراث، مكة المكرمة، ط١، ١٩٨٧ م.
  ١٠. الحجّة في القراءات السبعة، ابن خالويه، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، بيروت، ١٩٧١ م.
  ١١. الحجّة للقراء السبعة، أبو علي الفارسي، تحقيق: بدر الدين فهوجي وبشر جويجائي، مراجعة: عبد العزيز رباح وأحمد يوسف الدقاق، دار المأمون للتراث، دمشق، بيروت، ط٢، ١٩٩٣ م.
  ١٢. حق التلاوة، حسني شيخ عثمان، ط٨، ١٩٨٨ م بيروت.
  ١٣. الخصائص، ابن جني، تحقيق: محمد علي النجار، دار الهدى، بيروت، ط٢.
  ١٤. دراسة الصوت اللغوي، د. أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط٤، ٢٠٠٦ م.
  ١٥. دلالات الظاهرة الصوتية في القرآن الكريم، الدكتور خالد قاسم بني دومي، جامعة أربد الأهلية، عالم الكتب الحديث، ط١، ٢٠٠٦ م.
  ١٦. الصوت اللغوي في القرآن، محمد حسين الصغير، دار المؤرخ العربي، بيروت، ط١، ٢٠٠٠ م.
  ١٧. علم الأصوات، كمال بشر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٠ م.
  ١٨. القاموس المحيط، الفيروز آبادي، مؤسسة الجلبي، د.ت مصر، ١٩٥٣ م.

١٩. كتاب السبعة في القراءات، ابن مجاهد، تحقيق: شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، ط٣.
٢٠. كتاب سيويه، طبعة بولاق.
٢١. اللغة العربية معناها ومبناها، د. تمام حسان، الهيئة المصرية للكتاب، ط٢، ١٩٧٩م.
٢٢. لسان العرب، ابن منظور، دار إحياء التراث العربي ومؤسسة التاريخ العربي، بيروت، ط٣، ١٩٩٣م.
٢٣. المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، ابن جني، تحقيق: علي النجدي ناصف وعبد الفتاح شلبي، وزارة الأوقاف، القاهرة، ١٩٩٩م.
٢٤. مناهج البحث في اللغة، د. تمام حسان، دار الثقافة، الدار البيضاء، ١٩٨٦م.
٢٥. النشر في القراءات العشر، ابن الجزري، تصحيح: علي محمد الضباع، دار الكتاب العربي.
٢٦. الوقف في العربية على ضوء اللسانيات، الدكتور عبد البديع الثيرباني، دار الغوثاني للدراسات القرآنية، دمشق-سورية، ط١، ٢٠٠٨م.

المُصْطَلِحُ الدِّينِيُّ المُشْتَرَكُ  
بَيْنَ العَرَبِيَّةِ وَالأَكْدِيَّةِ  
دِرَاسَةٌ لُغَوِيَّةٌ

**Inter-religious term  
in Arabic and Akkadian  
language study**

م. فضيلة صبيح نومان الخزاعي

جامعة القادسية

كلية الآداب . قسم اللغة العربية

**Lecturer Fadhila S. N. AL-Khuzaei**

Department of Arabic

College of Art

AL-Qadisiya University

خضع البحث لبرنامج الاستئلال العلمي

Turnitin - passed research

من البحوث المشاركة في

مؤتمر العميد العلمي العالمي الثاني

المنعقد تحت شعار

نلتقي في رحاب العميد لنرتقي

وبعنوان

إدارة أزمة الصطوح من الخلاف إلى الاختلاف

للمدة من ٩-١١ تشرين الأول ٢٠١٤م

برعاية العتبة العباسية المقدسة

A research paper taken from  
Al-Ameed Journal Second Global Academic  
Conference under

the Auspices of General Secretariat  
of Holy Al-Abbas Shrine  
held as of 09 to 11 -10- 2014

Under the slogan

**Under the Shade of Al-Ameed**

**We Do Meet to Augment**

**Discourse Juncture Management from  
Dissention to Alterity**



## ملخص البحث

بسم الله الرحمن الرحيم والحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على المصطفى  
الامين النبي محمد صلى الله عليه واله الطيبين الطاهرين... وبعد

وصولاً الى توحيد المصطلح ومقارنة دلالاته وتأكيداً على اثر التراث الديني  
والاسلامي في انتاج المصطلح، شرعت في كتابة هذا البحث من خلال الافادة من  
حوار الحضارات العراقية القديمة الاكدية والبابلية والاشورية عبر الانتقال من  
الوضع الى الاصطلاح وما حصل لها من تطور لغوي تدريجي صوتاً و صرفاً ودلالة  
لمجموعة من الالفاظ الدينية التي قمت بعرضها اولاً على معاجم اللغة الاكدية  
ومنها معجم شيكاغو الاشوري الشامل الذي اصدرته جامعة شيكاغو الرموز  
له (C.A.D) ومعجم فون زودن الالماني الرموز له (A.H.W) ثم عرضها على معاجم  
اللغة العربية ومنها لسان العرب لابن منظور ومقاييس اللغة لابن فارس. وذلك  
للتوصل الى وعي مصطلحي ديني يسهم في ترسيخ لغة علمية مشتركة من خلال  
مقارنتها مع لغة جزرية اخرى، في ضوء على اللغة المقارن ولاشك ان المقارنة بين  
اللغات لها فوائد منها الامام بتاريخ الشعوب وحضارتها ودياناتها واستنتاج احكام  
لغوية لم تكن نصل اليها لو اقتصرنا على العربية وحسب.

وبعد استقراء الموضوع لما جاء منه في المتون اللغوية المدروسة، وتصنيف  
الالفاظ ضمن مجموعاتها الدلالية الينية المشتركة بين العربية والاكديّة، وترتيبها  
بحسب الالفاء، شرعت برسم خطة وجدت انها تنقسم على فصلين، ضمّ  
الفصل الأول ثلاثة محاور عرض المحور الأول: الوضع والاصطلاح في اللغات

المشتركة. والمحور الثاني: ديانة العراقيين القدماء. والمحور الثالث: الدراسة اللغوية المشتركة. والمحور الرابع: اللهجات الاكديّة. وكان الفصل الثاني مخصصاً لدراسة المجموعات الدلالية وقد تضمن محورين تناولت في الاول منها الفاظ الالهة، والثاني الفاظ العبادات، ووقفت على هذه الفصول والمحاور بخاتمة اشتملت على نتائج عامة وخاصة، تلتها قائمة مصادر البحث مرتبة بحسب الالفباء.

## ABSTRACT

Unifying the discourse, comparing its connotations and certifying the impact of the Islamic and religious heritage on the discourse production, I do launch into tackling such a research paper as exploiting the dialogue of the civilizations Iraqi old Acadian Babylonian and Assyrian and tracing the discourse in terms of phonology and syntax. It is to set an act of comparison between certain religious utterances and Acadian dictionaries; for instance, the universal Assyrian Chicago Dictionary, issued by Chicago university (A.H.W), the German Phonezudan Dictionary (C.A.D), Arabic dictionaries, The Arabic Tongue for Ibn Mandhur and Language Measures for Ibn Faras.

It is to reach discourse perception participating to erect a mutual scientific language as to be compared with another island one. Comparing languages with each other gives many a merit; knowing the history, civilization, religion and linguistic regulations induction of nations we never fathom if the study is delimited to the Arabic language. Having reconnoitered the main locus in the studied sources and the utterance categorization according to their mutual structural semantic groups between the Arabic and the Assyrian alphabetically, the research paper forays into two chapters; the first holds four axes; the position and etymology in the mutual languages; the religion of old Iraqis; mutual linguistic study and the Assyrian dialects. The second chapter is allotted to the semantic groups and appears with two axes; the divine utterances and the worshipping utterances. The study terminates at a conclusion with private and public results and bibliography.

## الفصل الاول

### محاو لغوية عامة

#### المحور الاول: الوضع والاصطلاح في اللغات المشتركة

ان لغة العرب ممتعة على سائر اللغات وهذه كلها منقادة لها، لذلك اقبلت الامم عليها يتعلمونها رغبة فيها وحرصاً عليها وفضلاً فيها للناس وقد وضع هذا الرازي بقوله: ((ان افضل اللغات الاربع لغة العرب وهي افصح اللغات واكملها واتمها واعذبها وابينها ولم يحرص الناس على تعلم شيء من اللغات في دهر من الدهور وفي وقت من الاوقات كحرصهم على تعلم لغة العرب<sup>(١)</sup>). بل ان لغة العرب افضل اللغات واوسعها ودليل ذلك قوله تعالى ﴿بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾<sup>(٢)</sup>. إذ انه لما خصّ الله سبحانه وتعالى اللسان العربي بالبيان علم ان سائر ((اللغات قاصرة عنه وواقعه دونه))<sup>(٣)</sup>. وفي كل اللغات هناك اصل وتطور وظواهر لغوية مشتركة بين اللغات العربية عامة وبين اللغتين الاكديّة والعربية خاصة. ولذلك ان لغة اشور وبابل التي قد عثر على اثارها منقوشة بالاحرف الاسفينية او المسارية في اثار مملكة اشور اقرب اللغات الجزرية الى اللغة الاصلية اذا لم تكن هي بقيمتها<sup>(٤)</sup>.

وقد وصف نولدكه اهمية اللغة العربية في الجزيرة العربية بقوله «اهم لغة تكلم بها العرب مطلقاً»<sup>(٥)</sup>. وبصورة عامة تمتاز الجزرية عن سائر اللغات بوفرة كلماتها واطراد القياس في ابنتها وتنوع اساليبها وعدوبة منطقتها ووضوح مخارج حروفها وتفضلها اللغة العربية في كل ذلك لتصونها زمن جاهليتها قروناً سحيقة في شبه

جزيرة العرب وتقدمها في الطريقة النظرية التي نشأت عليها من حصول الازدواج اللغوي بلغة الفاتحين او لهجة المغيرين حتى ظن كثير من العلماء الباحثين انها لغة وليدة مواضعة واصطلاح معتمد من حكماء اهلها لانها لغة فطرية تدريجية وهي من اقدم اللغات السامية بل هي اصلها على رأي كثير من علماء عصرنا الغربيين والشرقيين. وعُدَّ من اهم خطوط حضارة وادي الرافدين هو الخط المسماري اذ كانت له سمه دينية فقد بقي اداة للتدوين في هذه الحضارة وحضارات الشعوب المجاورة لمدة اربعة الاف عام واول ظهور له في حدود (٣٥٠٠ ق. م) <sup>(٦)</sup> الى بداية العهد الميلادي (٥٠ - ٧٥ م)، اذ اقتصر تداوله بين كهنة المعابد، ومن هنا نجد انه اتخذ صفته الدينية <sup>(٧)</sup> وعلى الرغم من ان نظام الكتابة المسمارية هو من اصعب النظم التي استعمل في العصور القديمة فقد تعد تقدماً كبيراً في فن الكتابة <sup>(٨)</sup>.

واما اللغة الاكديّة فقد عدت أقدم اللغات الجزرية من حيث نصوصها المدونة اذ دونت فيها اخبار السلالة الاكديّة التي حكمت في العراق (حدود منتصف الالف الثالث ق. م) ثم اللغة البابليّة واللغة الاشورية وتنقسم كل من هاتين اللغتين من حيث تطورهما الزمني على البابليّة القديمة والبابليّة الوسيطة والبابليّة الحديثة وكذلك الاشورية الى اشورية قديمة ووسيطة وحديثة وصار مصطلح اللغة الاكديّة يفهم منه بوجه عام اللغتان البابليّة والاشورية <sup>(٩)</sup>.

وعن الوضع والاصطلاح نذكر قول التاج السبكي في شرح منهاج البيضاوي الوضع عبارة عن تخصيص الشيء بالشيء، بحيث اذا أطلق الاول فهم منه الثاني، قال وهذا تعريف سديد، فأنت اذا اطلقت قولك قام زيد فهم منه القيام منه، قال فان قلت مدلول قولنا (قام زيد) صدور قيامه، سواء اطلقنا هذا اللفظ ام لم نطلقه <sup>(١٠)</sup>.

وهناك رأى محدث عن الوضع يقول (الوضع المعجمي قاصر عن التعبير معجمية معينة، لذا ان عملية اذابة هذه الالفاظ المعجمية المعبرة عن الفكرة وصبها بلفظ موصل موضوع بغاية الاختزال هو ما نسميه بـ (المصطلح)<sup>(١١)</sup>. ويعتقد ان الشطر الاول من التعريف الذي يقول. الوضع المعجمي قاصر عن التعبير عن الفكرة. قد قصد به من التعريف القديم السابق العبارة التي تقول لاختصاص الشيء بالشيء وتحديداً كلمة (تخصيص) فهو قاصر من هذا الجانب لاقتصار على كلمة واحدة او كلمتين بينما المصطلح قد وضع مجموعة الفاظ معجمية كثيرة في عبارة واحدة. وفيها بعد اصبحت الحاجة كبيرة الى المصطلحات، وعبارة اوضح يحدث في المصطلحات ان يكون الدال واحداً والمفهوم متبايناً من فن لآخر او يكون المفهوم واحداً والدال متبايناً من فن لآخر والدال اشبه بالمشارك اللفظي في اللغة ومن هنا ظهر كثرة المصطلح وتعددتها والتباين بعضها ببعض الاخر احياناً<sup>(١٢)</sup>.

### المحور الثاني: ديانة العراقيين القدماء

ان حضارة وادي الرافدين هي احدى الحضارات القديمة القليلة التي اطلق عليها المؤرخ الشهير توينبي مصطلح الحضارة الاصلية او الاصلية اي هي الحضارة التي لم تشتق من حضارة سابقة لها بل نشأت وتطورت منذ عصور ما قبل التاريخ وهي قليلة العدد في تاريخ الانسان ولن يتكرر ظهورها عند البشر على اغلب الاحتمالات في مقدمتها حضارة وادي الرافدين<sup>(١٣)</sup>. وكانت الطقوس الدينية لأرض الرافدين بالغة التعقيد تشتمل على تفصيلات محددة في صرامة ودقة، وهذا يدل على مدى التطور الديني كما مبين في الوقت نفسه سيادة الدين المطلقة على كل جانب اخر من جوانب الحياة الاجتماعية<sup>(١٤)</sup>. وتحلل بداية الدين البابلي منذ عصور ما قبل التاريخ اذ استوطن العراق عناصر بشرية كثيرة. واستمر كذلك في العصور

التاريخية وان حضارته ومن ضمنها الدين نتاج جهود قاربها اكثر من عنصر واحد، كالسومريين الذين كان لهم اثر في أسس الحضارة العراقية القديمة والجزريين الذين طبعوا معظم الشرق الادنى بطابعهم<sup>(١٥)</sup>. ولو حللنا الدين تحليلاً دقيقاً شاملاً لوجدناه مؤلفاً من ركنين اساسيين:

### الاعتقاد بوجود كائن او كوائن فوق البشر او قوى فوق الطبيعة

الاعتقاد انه من الممكن للبشر ومن الواجب عليهم ان تكون لهم علاقات ما بذلك الكائن او الكوائن العليا او بتلك القوى فوق الطبيعة واستناداً الى هذا التعريف يتم تحليل الدين الى المقومات الآتية: معتقدات، عبادات، نظم وقواعد اخلاقية ومنظمات ومؤسسات دينية<sup>(١٦)</sup>.

واول الواجبات الدينية عند البابليين الخوف من الآلهة، فغالباً ما يصف الملوك انفسهم بانهم يخشون الآلهة، ويول لمن لا يخاف الآلهة، فالملك الذي لا يفعل ذلك يعرض نفسه لغضب الآلهة وانتقامها اذ تسلط على مملكة الاعداء يخربونها<sup>(١٧)</sup>. ومثلما يتم العقاب على الذنوب في هذه الحياة كذلك يكون الثواب على الاعمال الصالحة وانواع الثواب في هذه الحياة مثل العقاب متنوعة كثيرة وبرزها منح العبد العمر الطويل جزاء عمل صالح وكانت هذه الامنية اعز ما يتمناه البابليون وتحقيقها من اقوى البواعث والحوافز على الاعمال الصالحة<sup>(١٨)</sup>.

### المحور الثالث: الدراسة اللغوية المشتركة

مما لا شك فيه ان مجموعة الشعوب العربية القديمة امتازت عن غيرها بصفات معينة مشتركة فيما بينها وهذه الخصائص لغوية قبل كل شيء لما بينها من التشابه

الكبير في الاصوات والصيغ والتراكيب والمفردات ما لا يمكن معه ان ننسب تقاربها الى حدوث اقتباسات فيما بينها في العصور التاريخية<sup>(١٩)</sup>. ولهذا عُدَّت اللغة الاكديّة بفرعيها البابلي والاشوري: «أقدم اللغات المعروفة وبالتالي اقربها الى الأصل ابتداءً تدوين هذه اللغة بالخط المسماري قبل منتصف الالف الثالث قبل الميلاد وتفرعت اللغة الاكديّة في بداية الالف الثاني قبل الميلاد على لهجتين رئيسيتين هما البابلية في الجنوب والأشورية في الشمال استمرت اللغة الاكديّة حتى القرن الاول الميلادي اي انها استمرت حية لمدة ثلاث الاف سنة وهذا ما يجعلها اطول لغات الارض قديمها وحديثها عمراً<sup>(٢٠)</sup>. واما اللغة العربية فهي «اللغة التامة الحروف الكاملة الألفاظ لم ينقص منها شيء من الحروف فيشينيها النقصان»، ولم يزد فيها شيء فيعيها الزيادة وسائر اللغات فيها زيادة حروف مولدة، وينقص عنها حروف هي اصلية<sup>(٢١)</sup>.

وتختلف نسبة التوزيع الصوتي في الالفاظ المشتركة بين العربية والاكديّة والنظام المتبع في هذا المجال هو نظام المقابلات الصوتية وذلك لتمييز الالفاظ المشتركة بين العربية والاكديّة، فالكلمة التي ترد بالشين بالاكديّة نجددها بالسين في العربية وهذا دليل على انها من اصل سامي مطرد مشترك. واخضاع الحروف غير العربية يكون وفاقاً للقوانين العربية. والصوت الواحد في الاكديّة يحل محل ثلاثة اصوات عربية بسبب فقدان اصوات الحلق والاطباق في الاكديّة فهي عملية تقريب صوتي وعملية التغير الصوتي والابدال بين الاصوات في اللغتين العربية والاكديّة منها ما هو قريب كالأبدال بين السين والصاد لأنها من مخرج واحد: «مما بين طرف اللسان وفوق الثنايا»<sup>(٢٢)</sup>. ومنها ما هو بعيد كالأبدال بين الضاد واللام، ذلك لان الضاد أسناني لثوي شديد، واللام لثوي متوسط بين الشدة والرخاوة<sup>(٢٣)</sup>. فاختلف مخرج الضاد عن اللام، اذ ان الابدال له عنصران مهمان، العنصر الاول: اتحاد الصوتين المبدلين في المخارج ولا يمكن ابدال صوتين من مخارج متباعدة، والعنصر الثاني الاتحاد في

النوع والصفة، ومنها ماهو مطلق ومنها ماهو مقيد بشرط، «اما المطلقة فمثل ابداء الباء في اللغة السامية الاصلية فاء في العربية فليس لهذا القلب من شرط صوتي يقيده واما المقيدة فمثالها ان الميم الاصلية في اواخر الكلمات في اللغة السامية الاصلية صارت نوناً في العربية وذلك ان قلب الميم نوناً مطرد من حيث انه حدث في كثير من الكلمات ولكنه مقيد من حيث انه اقتصر على اواخر تلك الكلمات فقط ولم يتعدها الى اوائلها ولا واسطها»<sup>(٢٤)</sup>.

واما الدراسة الدلالية فأنها تنهض بدراسة المجالات الدلالية اللغوية بعد ان تتم تقسيمها على مجموعات دلالية محددة، وأخر متفرقة ومن هذه المجموعات نشرع بدراسة تحليل القضايا الدلالية المختلفة وهناك علاقة وطيدة بين اللفظ ومعناه، اذ ان اللفظ دال، والمعنى مدلول وتصور الدال يلزم تصور المدلول<sup>(٢٥)</sup>. «ومن هذه العلاقة نشرع بذكر مظاهرها واسبابها والسياق الذي يوضح معناه واخيراً نقف على ظاهرة بقاء الالفاظ واندثارها، فعلم الدلالة هو تغير الالفاظ لمعانيها، ذلك ان الالفاظ ترتبط بدلالاتها ضمن علاقة متبادلة فيحدث التطور الدلالي كلما حدث تغير في هذه العلاقة»<sup>(٢٦)</sup>.

واما مظاهر التغير الدلالي، ترجع الى: ثلاثة انواع: التضييق والانتقال، فهناك تضييق عند الخروج من معنى عام الى معنى خاص. وهناك اتساع في الحالة العكسية اي عند الخروج من معنى خاص الى معنى عام وهناك انتقال عندما يتعادل المعنيان او اذا كانا لا يختلفان من جهة العموم والخصوص كما في حالة انتقال الكلمة من المحل الى الحال او من السبب الى المسبب او من العلامة الدالة الى الشيء المدلول عليه الخ، او العكس<sup>(٢٧)</sup>. وتتفاوت هذه المظاهر فيما بينها من حيث كثرة الاستعمال، فالتعميم حالة نادرة، اما التضييق فيبدو اوسع منه<sup>(٢٨)</sup>. وسبب شيوع تخصيص الدلالات



هو: « تنظيم الحياة، وسن القواعد ووضع التشريعات الضابطة»<sup>(٢٩)</sup>. ومن المظاهر الأخر: تغير المعنى من حسي الى معنوي و بالعكس، كذلك السمو والانحطاط الدلالي، واسباب صوتية، وهذه واضحة من خلال العلاقة بين الكتابة الصوتية ومدلولها او مسماها وفكرتها، ونجد هذه العلاقة واضحة في الكتابة المسماية في اللغة الأكديّة، فالمعروف، انها: مرّت بثلاث مراحل قبل ان تتبلور وتتضح وتصبح نظاماً كاملاً هي مرحلة الكتابة الصوتية.. ومرحلة الكتابة الرمزية.. واخيراً مرحلة الكتابة المقطعية او ما يعرف بالمرحلة الصوتية<sup>(٣٠)</sup>.

اما الكلام على بقاء الالفاظ واندثارها، فهذا متعلق بكثرة استعمال اللفظ او العكس من ذلك اي ندرة استعماله، وذلك لاستعمال لهجة ما لكلمة ما ثم تركها لان الكلمة: من وجهة نظر هذه اللهجة كلمة ميتة... وموت الكلمة امر نسبي اذ لا يمكن القول على وجه الاطلاق بان اللفظ قد توقف استعماله تماماً والسبب الاخر الى كثرة الاستعمال او ندرته يرجع الى الكلمات التي يوجد بينها حيث المعنى<sup>(٣١)</sup>: «نوع من النظام التصاعدي يحتوي على معان قوية ومعان ضعيفة فالأولى، وهي ليست اقدم المعاني بالضرورة، تفرض نفسها على العقل بمجرد ذكر الكلمة، وتدين بقوتها الى اهمية استعمالها اما الثانية فتبقى في الظل لأنها نادرة الاستعمال»<sup>(٣٢)</sup>. واما العوامل المؤثرة في التطور الدلالي فهي: اجتماعية وثقافية، نفسية، وعوامل لغوية<sup>(٣٣)</sup>.

### المحور الرابع: لهجات اللغة الأكديّة

تتألف اللغات الشرقية او الشمالية الشرقية من اللهجات الاكديّة في العراق القديم، وقد بدأ تدوينها بالخط المسماي منذ (٢٥٠٠ ق.م) وتفرعت منذ الالف الثاني على اللهجات الرئيسة الآتية:

١. اللهجات البابلية في حدود ٢٠٠٠ ق. م الى القرن الاول الميلادي: اللهجة الاكديّة القديمة (٢٣٣٤ ق.م)<sup>(٣٤)</sup>. البابلية القديمة (٢٠٠٠ - ١٥٠٠ ق.م). البابلية الوسيطة (١٥٠٠ - ١٠٠٠ ق.م). البابلية الحديثة (١٠٠٠ - ٦٠٠ ق.م). البابلية المتاخرة (٦٠٠ ق.م الى القرن الاول الميلادي)<sup>(٣٥)</sup>. اللهجة البابلية النحوية، وهي اللهجة التي دونت بها اعمال اشور بانيبال (٦٦٨-٦٢٧ ق.م)<sup>(٣٦)</sup>.

٢. اللهجات الاشورية في حدود ٢٠٠٠ - ٦٠٠ ق.م: الاشورية القديمة (٢٠٠٠ - ١٥٠٠ ق.م). الاشورية الوسيطة (١٥٠٠ - ١٠٠٠ ق.م). الاشورية الحديثة (١٠٠٠ - ٦٠٠ ق.م)<sup>(٣٧)</sup>.

وَعُدَّت اللُّغَةُ الْاَكْدِيَّةُ مِنْ اَقْدَمِ اللُّغَاتِ الْجَزْرِيةِ الْمَعْرُوفَةِ مِنْ حَيْثُ تَارِيخِ التَّدْوِينِ وَذَلِكَ لِكَوْنِهَا تَقْدِمُ لَنَا اَقْدَمَ النُّصُوصِ الْاَكْدِيَّةِ وَاذِقْهَا وَتَبَيَّنْ لَنَا مَرَاحِلَ تَطَوُّرِهَا وَتَوْضِيحَ اَصَالَةِ عِدَدٍ مِنَ الْخِصَائِصِ وَالْمَظَاهِرِ وَالْمَفْرَدَاتِ اللُّغَوِيَّةِ الَّتِي نَجِدُ بَعْضَهَا فِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ<sup>(٣٨)</sup>. وَاسْتَعْمَلْتُ لَهْجَاتِ اللُّغَةِ الْاَكْدِيَّةِ اسْتِعْمَالًا وَاَسْعَاً فَعَلَى سَبِيلِ الْمَثَالِ الْهَجَّةُ الْبَابِلِيَّةُ الْقَدِيمَةُ فَقَدْ: «اسْتَعْمَلْتُ هَذِهِ الْهَجَّةَ لِتَدْوِينِ النُّصُوصِ اللُّغَوِيَّةِ الْمَعْجَمِيَّةِ الَّتِي تَشْرَحُ الْكَلِمَاتِ السُّومَرِيَّةِ وَعَلَامَاتِهَا وَقِيمِهَا الصُّوتِيَّةِ وَمَرَادِفَاتِهَا الْبَابِلِيَّةِ، وَكَذَلِكَ دَوْنَتْ مَعَاجِمُ بِاسْمَاءِ النَّبَاتَاتِ وَالْحَيَوَانَاتِ اَسْمَاءِ الْاَشْيَاءِ وَالْمَوَادِّ الْمَخْتَلِفَةِ.. وَالْمَعَامَلَاتِ التِّجَارِيَّةِ مِثْلَ الْبَيْعِ وَالشِّرَاءِ وَالْقُرُوضِ وَالْاِحْوَالِ الشَّخْصِيَّةِ»<sup>(٣٩)</sup>.

## الفصل الثاني

### المجموعات الدلالية

#### أولاً: الالفاظ المخصوصة بالآهة ومتعلقاتها

**الآه:** جاء ذكرها في الاكدي القديم فيما بعد بصيغة: (ال: ilu) ومعناها: الاله والالاه الحامي<sup>(٤٠)</sup> ومقابلها العربي الاله: الله عز وجل وكل ما اتخذ من دونه معبوداً اله عند متخذه والجمع الهة قال وليس هو من الاسماء التي يجوز منها اشتقاق فعل كما يجوز في الرحمن الرحيم وروى المنذري عن ابي الهيثم انه سأل عن اشتقاق اسم الله تعالى في اللغة فقال على حقه الاله أدخلت الالف واللام تعريفاً فقبل الالاه، ثم حذفت العرب الهمزة استتقلاً لها فلما تركوا الهمزة حولوا كسرتها في اللام التي هي لام التعريف وذهبت الهمزة اصلاً فقالوا اللاه، فحركوا لام التعريف التي لا تكون الا ساكنة ثم التقى لامان متحركان فأدغموا الاولى في الثانية، فقالوا الله كما قال تعالى: ﴿لَكِنَّا هُوَ اللَّهُ رَبِّي وَلَا أُشْرِكُ بِرَبِّي أَحَدًا﴾<sup>(٤١)</sup>. معناه لكن انا<sup>(٤٢)</sup>.

اذن فان هذه التغيرات الصوتية لكلمة (ال) هي التي جعلتها تتطور الى كلمة (الله) اذ ان اللام والالف والهاء، لاه اسم الله تعالى، ثم ادخل الالف واللام للتعظيم<sup>(٤٣)</sup>. وقد عدت عرب العصور السابقة للإسلام حافظوا في حياتهم الدينية الاجتماعية على الاحوال العربية القديمة اكثر من اي شعب اخر وهناك آهة كثيرة

تشارك فيها عدة شعوب سامية، وهو: ال<sup>(٤٤)</sup>. اي ان هذه الكلمة عند الاكديين و (ال) لدى الكنعانيين و (الوهم) عند العبريين و (الله) عند العرب<sup>(٤٥)</sup>. وقد حصل لكلمة الاله تطورات صوتية منها فقدان اصوات الحلق الممزز والهاء في اللفظ الاكدي (ilu) وذلك لان اللغة الأكدية فقدت أصوات الحلق الجزرية تامة<sup>(٤٦)</sup>. اذ لا يوجد بين العلامات المسماية مقاطع صوتية ذات النطق القريب منها فغيروا عن صوت العين فاضطر الكتبة عند تدوينها الى استخدام المقاطع الصوتية ذات الباء والياء المائلة او بحركتي الكسرة او الكسرة المائلة الى جانب الالف<sup>(٤٧)</sup>. لذلك ادى تدوين اللغة الاكديية بالخط المسماي الى اختفاء بعض اصواتها من الكتابة ولاسيما اصوات الحلق هذه مثل العين والهاء والحاء واصوات التضخم مثل الضاد والطاء وذلك لانعدام العلامات المسماية الخاصة التي تؤديها في الخط السومري<sup>٤٨</sup>. فضلا عن التغيرات الصوتية الاخر لكلمة الله عز وجل التي ذكرها ابن منظور في معجمه بالتسلسل (٣٦٠-٧١١هـ)، اشتقاق اسم الله تعالى في اللغة كان حقه (الاه)، ثم ادخلت الالف واللام تعريفاً فقيل ألإلاه، ثم حذفت العرب الهمزة استثقالا لها، فلما تركوا الهمزة حَوَّلُوا كسرتها في اللام التي هي لام التعريف وذابت الهمزة أصلاً فقالوا (أَلِلَاه)، فحركوا لام التعريف التي لاتكون الا ساكنة، ثم التقى لامان متحركان فادغموا الاولى في الثانية فقالوا الله.

**جبار:** جاء ذكرها في الاكديي: (البابلي القديم فيما بعد بصيغة (كُبُر، gubburu) ومعناها يتجبر<sup>(٤٩)</sup>. ومقابلها في اللغة العربية: (الجبار: الله) عن اسمه القاهر خلقه على ما اراد من امر ونهي، ابن الانباري: الجبار في صفة الله عز وجل الذي لا ينال، ومنه جبار النخل. قال الازهري جعل جبار في صفة الله تعالى او في صفة العباد من الأَجبار وهو القهر والاكراه من جبر والجبرياء والتجبار: وهو بمعنى الكبر

وانشد الاحمر لمغلس بن لقيط الاسدي يعاقب رجلاً كان والياً على اوضحاح: «فأنك إن عاديتني غضب الحصى عليك وذو الجبورة المتغطف»، فالجبر هو: جنس من العظمه والعلو والاستقامه فالجبار: الذي طال وفات اليد، يقال فرس جبارة، ونخلة جبارة<sup>(٥٠)</sup>. يقول: «ان عاديتني غضب عليك الخليفة وما هو في العدد كالحصى والمتغطف: المتكبر»<sup>(٥١)</sup>.

وقد حصل الكلمة (كُبرُ: gubburu) تحول صوتي من الوحدة الصوتية الاكديّة (g / ك) وهي غير مستحسنه ولا كثيرة في لغة من ترتضي عربيته، ولا تستحسن في قراءة القرآن، ولا في الشعر<sup>(٥٢)</sup>. وهي لغة اضطرارية (سائرة في اليمن مثل جمل اذا اضطروا قالوا كمل بين الجيم والكاف) اذ ان الذين تكلموا بهذه الحروف المسترذلة قوم من العرب خالطوا العجم والمعنى العام كلمة جبار من مادة جبر هو القوة والتمكن<sup>(٥٣)</sup>. وفي الجانب الدلالي لكلمة جبار نجدتها قد استعملت في العربية استعمالاً مجازياً في الدلالة على النخلة الجبارة وهي العظيمة التي تفوت يد المتناول وعلى الجبار من الملوك وهو العاتي والجبار الذي يقتل على الغضب ويقال رجل جبار اذا كان طويلاً عظيماً قوياً وتشبيهاً بالجبار من النخل.

**حَنَّان:** جاء ذكرها في الاكديّة: الاكدي والاشوري والبابلي القديم بصيغة: (ان: ennu) ومعناها: رحمة<sup>(٥٤)</sup>. ومقابلها العربي: (الحنَّان: قال ابن الأثير: الحنَّان الرحيم بعباده، فعال من الرحمة للمبالغة، الازهري: هو بتشديد النون صحيح قال ابو اسحاق الحنان في الله هو بالتشديد ذو الرحمة والتعطف. والحنان بالتخفيف الرحمة تقول حَنَّ عليه يَحْنُّ حناناً. وقال الفراء في قوله سبحانه ﴿وَحَنَانًا مِّن لَّدُنَّا﴾<sup>(٥٥)</sup>. الرحمة اي وجعلنا ذلك رحمة لابويك وتحنن عليه وترحم<sup>(٥٦)</sup>.

وقد فقدت الكلمة الآكدية (أن: ennu) صوت الحلق (الحاء) وتم تعليل هذه الظاهرة الصوتية في كلمة (الاه) واستعويض عن الحاء بالكسرة المائلة القصيرة (e) في بداية الكلمة الآكدية (ennu) كذلك مثلما حصل في الكلمة الآكدية من تشديد النون اذ تكررت النون مرتين كذلك تم تشديد النون في العربية واستعويض عن تكرار النون بعلامة الشدة (ˆ) اذ لا توجد مثل هذه العلامات الاملائية في اللغة الآكدية، واما الجانب الدلالي، فقد حصل تطابق في المعين الآكدي والعربي وهو (الرحمة).

**ديان:** جاء ذكرها في: (الآكدي والاشوري القديم بصيغة (ديان: dajanu) ومعناها حاكم)<sup>(٥٧)</sup>. ومقابلها العربي: (الديان من اسماء الله عز وجل، ومعناه الحكم: القاضي، وسئل بعض السلف عن علي بن ابي طالب عليه السلام، فقال كان ديان هذه الأمة بعد نبيها اي قاضيها وحاكمها والديان القهار، ومنه قول ذي الاصبع العدواني: «لاه ابن عمل لا أفضلت في حسب فينا ولا انت ديان فتخزوني»، اي لست بقاهري فتسوس امري والديان: الله عز وجل والديان القهار وقيل الحاكم والقاضي، وهو فعال من دان الناس اي قهرهم على الطاعة<sup>(٥٨)</sup>.

وقد حصل لكلمة ديان: dajanu الآكدية تطابقاً تاماً، اما من حيث تأصيل هذه الكلمة فانها مثلما ذكرنا ترجع الى الآكدي والاشوري القديم اي انها موغلة في القدم وهذا يدحض الرأي القائل (باراميتها)<sup>(٥٩)</sup>. اذ إن الارامية لغة متأخرة عن الآكدية من حيث القدم، اذ حلت اللغة الارامية الغربية في عصر متأخر على اللغة الآكدية الشرقية بوصفها اللغة المحلية وقتها اصبحت اللغة الارامية لغة الاتصال المشتركة حتى الفتح العربي وكانت اول لغة من لغات بلاد ما بين النهرين تكتب بالحروف الابجدية المتصلة والتي منها اشتقت الحروف العربية الحديثة والعبرية<sup>(٦٠)</sup>.

**دين:** جاء ذكرها في: الاكدية والاشورية القديمة والنصوص اللغوية الاكدية ف الحيشة بصيغة (دين: DINU) ومعناها حكم و عقوبة ومادة من القانون<sup>(٦١)</sup>. ومقابلها العربي: والدين: الجزاء والمكافأة ودنته بفعله دنيا: جزيته وقيل: الدين المصدر والدين الاسم: قال «دين هذا القلب من نعم بسقام ليس كالسقم».

ويوم الدين يوم الجزاء وفي المثل كما تدين تدان اي كما تجازي تجازى بفعلك وبحسب ما عملت وقيل كما تفعل بل قال خويلد بن نوفل الكلابي للحرث بن ابي شمر العسائي وكان اعتق ابنته:

ياايها الملك المخوف اماترى ليلا وصبحا كيف يختلفان  
ياحار ايمن ان ملكك زائل واعلم بان كما تدين تدان

اي تجزى بهاتفعل، ودانه ديناً اي جازه وقوله تعالى ﴿أَنَا لَمَدِينُونَ﴾<sup>(٦٢)</sup>. اي مجزيون محاسبون<sup>(٦٣)</sup> وقد حصل تطابق تام في كلمة دين الاكدية مع كلمة دين العربية في اللفظ والمعنى ومن حيث تأصيلها إلى الأكدية والأشوري القديم يدحض الرأي القائل بانها فارسية<sup>(٦٤)</sup>.

**الربوبية:** جاء ذكرها في الاشوري القديم والبابلي، بصيغة ربوتم (Rubutum) ومعناها سلطة<sup>(٦٥)</sup>. ورب: (rubum) جاءت في الاكدي القديم والوسيط<sup>(٦٦)</sup>. ومقابلها العربي (الرَّبُّ) هو الله عز وجل، هو رب كل شيء أي مالكه، وله الربوبية على جميع الخلق لاشريك له وهو رب الارباب<sup>(٦٧)</sup>. وغالباً ما توجد في نهاية الكلمات في اللغة العربية اما تنوين فتح (ً) او تنوين ضم (ٍ) اما في اللغة الاكدية فقد استعويض عن التنوين بالتميم وهو صوت الميم الذي في نهاية الكلمة الاكدية والموضوعية بين قوسين في نهايات الكلمات اذ لم تكن اللغة السامية تمتلك في

الأصل رمزاً أو أداة معينة للتعريف وقد حافظت الآشورية على ذلك الأمر وتمتلك العربية الشمالية والجنوبية في الاستعمال الحي رمزاً أو أداة للتكثير وهي في الأخيرة النهاية (التمييم: m) التي يرجح انها مختصرة من (ما) بمعنى (شيء ما) التي لاتزال مستعملة بهذا المعنى في العربية الشمالية وقد تحولت الميم الى نون في العربية الشمالية ولايزال هذا الاستعمال حياً جداً في.. البابلية الآشورية، ولكن دون معناه الاصلي، ويرجع ذلك على الارجح الى ان الضمير (m a) الذي بقيت نهاية التمييم مرتبطة به في الذوق اللغوي. لم يكن له معنى العموم بل كان له معنى التضخيم والتعظيم<sup>(٦٨)</sup>. وعد هذا التغير من التغيرات المقيدة في الآكدية إذ إن هذه التغيرات مطلق وَاخر مقيد بشرط فالميم الاصلية في اواخر الكلمات في هذه اللغة الجزرية الاصلية صارت نوناً في اللغة العربية وذلك ان قلب الميم نوناً مطرد من حيث انه حدث في كثير من الكلمات ولكنه مقيد من حيث انه اقتصر في اواخرها ولم يتعدها الى اوائلها ولا واسطها ومثال ذلك التنوين في العربية فان اصله ميم في الجزرية الاصلية، وهي على هذه الصيغة في الآكدية<sup>(٦٩)</sup>.

واذا كان الاسم ينتهي بالتمييم أيضاً كما في نصوص العهد البابلي القديم بصورة عامة كان المقطع واحداً من ثلاثة مقاطع يمكن ان تمثل حركة الاعراب مع التمييم وهي أم (um) كما في كلمة (rubutum) في حالة الرفع و ام (am) في حالة النصب و ام في حالة im في حالة الجر<sup>(٧٠)</sup>. ومن أمثلة الابدال بين الميم والنون في العربية الآكدية ابدالهم الميم من النون الساكنة في (من يك، وشنبا، وعنبر، ويقال: نجر من الماء ينجر نجرأ، ومجر يمجر مجراً: اذا اكثر من شربه<sup>(٧١)</sup> والميم والنون منها ما يقتصر فيه على الدوي الحادث في غنة المنخر<sup>(٧٢)</sup>. والميم والنون وانما الغنة هي خروج الصوت<sup>(٧٣)</sup> من الخيشوم عند النطق بالميم والنون<sup>(٧٤)</sup>.



**مالك ملكوت:** اما كلمة مالك: فقد جاء ذكرها في الاشوري والبابلي القديم، فيما بعد، بصيغة: (مالك، maliku) ومعناها: ناصح<sup>(٧٥)</sup>. ومقابلها العربي وجاء في قوله تعالى ﴿مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ﴾<sup>(٧٦)</sup>. واما كلمة ملكوت فقد جاء ذكرها في البابلي القديم والنحوي بصيغة: (ملكوت: malkutu)، ومعناها حكم وحكومة وحاكم<sup>(٧٧)</sup>. ومقابلها العربي وجاءت في القرآن الكريم في قوله تعالى ﴿أَوَلَمْ يَنْظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾<sup>(٧٨)</sup>. وقد حصل تطابق تام لكلمتين (مالك: maliku) و(ملكوت: malkutu) لفظاً ومعنى.

### المحور الثاني: الفاظ العبادات ومتعلقاتها

**ابتهال:** جاء ذكرها في البابلي النحوي، بصيغة (بئال: baalu) معناها: صلى، تضرع<sup>(٧٩)</sup>. ومقابلها العربي التبهل: العناء بالطلب. وابتهل في الدعاء اذ اجتهد، ومبتهاً اي مجتهداً في الدعاء، والابتهاال: التضرع والابتهاال الاجتهاد في الدعاء واخلاصه لله عز وجل وقال ابو بكر: قال قوم المبتهل معناه في كلام العرب المسبح الذاكِر لله واحتجوا بقول نابغة شيبان

أقطع الليل اهة وانتحاباً وابتهالاً لله اي ابتهاال

قال قوم المبتهل الداعي والابتهاال لان تمد يديك جميعاً وأصله التضرع والمبالغة في السؤال<sup>(٨٠)</sup>. وجاء في قوله تعالى: ﴿ثُمَّ نَبَّهْلُ فَنَجْعَلُ لَعْنَةَ اللَّهِ عَلَى الْكَاذِبِينَ﴾<sup>(٨١)</sup>. وقد حصل تحول من الوحدة الصوتية الهمزة في الكلمة الأكديّة (بئال: baalu) الى الوحدة الصوتية (الهاء في الكلمة العربية (ابتهاال)، وذلك لمقاربة الهمزة والهاء في المخرج فالهمزة صوت شديد مستثقل والهاء حرف مهموس خفيف ومخرجاها

متقاربان الا ان الهمزة أدخل منها في الحلق فقالوا: (هرقت الماء) في أرقت فأبدلوا الهاء من الهمزة الزائدة<sup>(٨٢)</sup>، والعرب تبدل الهمزة هاء للقرب كما قالوا: اياك وهياك وأيهات وهيهات وأصل أروقت واريقت. وقوله (فأنا اهريقه) هذه الهاء هي الهاء التي كانت في هرقت المبدلة من الهمزة. وانفتحت في المستقبل كما تفتح الهمزة<sup>(٨٣)</sup>. وأطلق بعض المحدثين صفة الصوت الناقص على صوت الهاء إذ إنَّه عبارة عن الهواء المار بالاوْتار الصوتية من دون ان يعترض طريقة اي عارض<sup>(٨٤)</sup>.

**تسبيح:** جاء ذكرها في البابلي القديم والحديث بصيغة: (Taspitum) معناها: تضرع وابتهاال<sup>(٨٥)</sup>. ومقابلها في اللغة العربية: (التسبيح: التنزيه وسبحان الله معناه تنزيهاً لله من صاحبة والولدوقيل تنزيه الله تعالى عن كل ما لا ينبغي له ان يوصف، قال ونصبه انه في موضع فعل معنى ﴿لَا تَفْقَهُونَ تَسْبِيحَهُمْ﴾<sup>(٨٦)</sup> تقول: سبحت الله تسبيحاً، قال وسبحان في اللغة تنزيه الله عز وجل عن السوء<sup>(٨٧)</sup>. وجاء في قوله تعالى ﴿كُلُّ قَدِّ عَلِمَ صَلَاتَهُ وَتَسْبِيحَهُ﴾<sup>(٨٨)</sup>. وكلمة تسبيح مصدر سبح بمعنى قال سبحان الله<sup>(٨٩)</sup>. وقد فقدت الكلمة صوت الحلق (الحاء) واستعوض عنه بالكسرة المائلة (آ) وذكرنا هذه الظاهرة في كلمة حنان، وكذلك الميم التي في آخر الكلمة (Taspitulum) وهي ظاهرة التميم الأكدية التي تقابل التنوين في العربية ذكرناها عند مرورنا بكلمة (الربوبية).

**صلاة:** جاء ذكرها في البابلي الحديث، بصيغة (سلو، sullu) معناها تضرع ابتهاال. ومقابلها العربي: (الصلاة الركوع والسجود والجمع صلوات والصلاة الدعاء والاستغفار.. والصلاة من الله تعالى: الرحمة، قال عدي بن الرقاع: «صلى الاله على امريء ودعته وأتم نعمته عليه وزادها». فالصلاة من الملائكة دعاء

واستغفار ومن الله رحمة وبه سمت الصلاة لما فيها من الدعاء والاستغفار قال الزجاج: «الاصل في الصلاة اللزوم يقال قد صلى واصطلى اذا لزم ومن اللغة التعظيم، سميت الصلاة المخصوصة صلاة لما فيها تعظيم الرب تعالى وتقدس». وقد حصل للكلمة الاكادية (سلو: sullu) تحول من الوحدة الصوتية (السين) الى الوحدة الصوتية (الصاد) في الكلمة العربية (صلاة) وذلك لتقارب مخرج الصوتين الاسلين السين والصاد ما بين رأس اللسان وبين صفحتي الثنيتين العليين والصاد ادخلها في المخرج والسين اوسطها<sup>(٩٠)</sup>، وكتابة السين ونطقها في اللغة الاكادية ضمن هذه الكلمة وغيرها المتضمنه حرف (السين يدحض الرأي القائل: «ان اللغة الاكادية فقدت السين»<sup>(٩١)</sup>. كذلك جاء في العربية ابدال السين صاداً، اذ انهم «ابدلوا السين صاداً لانها اقرب الحروف اليها»<sup>(٩٢)</sup>. إذ قالوا، يساقون يصاقون وصقر، سقر، وصخر، سخر وهو مصدر سخرت منه اذا هزأت والصقع والسقع: الناحية من الارض، والصندوق: الصندوق وغيرها<sup>(٩٣)</sup>.

ولابد من القول انه ليس المراد من الابدال: «ان العرب تتعمد تعويض حرف من حرف وانما هي لغات مختلفة لمعان مختلفة، تتقارب اللفظتان في لغتين لمعنى واحد، حتى لا يختلفان الا في حرف واحد»<sup>(٩٤)</sup>. كذلك لهجات اللغة الاكادية فيها لغات مختلفة لمعان متفقه مثل اللهجات الاكادي القديم والبابلي القديم والوسيط والمتأخر والحديث والاشوري القديم والوسيط والمتأخر لمختلف الازمان.

**صدقة:** جاء ذكرها في: (الاكادي القديم، بصيغة (شددت: sadd'uatu)<sup>(٩٥)</sup>. وفي البابلي القديم، بصيغة: (شدت: sadduttu)، ومعناها وتوجد هناك رسوم نقدية تدفع في المدن على البضائع وانواع التجارة، وفضلاً عن المعنى الاخر هو مجموع الديون<sup>(٩٦)</sup>.

ومقابلها العربي: الصدق نقيض الكذب، صدق يصدق صدقاً وصدقاً وتصديقاً، وصدقة: قبل قوله، وصدقة الحديث: انبأ بالصدق. والمصدق: الصلابة، عن ثعلب ومصداق الامر: حقيقته، فالصدق من الصدق بعينه، والمعنى ان يصدق في وصفه من صلابة وقوة وجودة. والصدقة ماتصدقت به على الفقراء، والصدقة: ما أعطيته في ذات الله للفقراء، والمصدق: الذي يأخذ الحقوق من الابل والغنم، يقال: «لا تشتري الصدقة حتى يعقلها المصدق اي يقبضها»، والمعطي متصدق والسائل متصدق هما سواء<sup>(٩٧)</sup>. وقال تعالى ﴿خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِمْ﴾<sup>(٩٨)</sup> ﴿أَلَمْ يَعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ هُوَ يَقْبَلُ التَّوْبَةَ عَنْ عِبَادِهِ وَيَأْخُذُ الصَّدَقَاتِ﴾<sup>(٩٩)</sup>. نجد ان كلمة (شدت: sadduttu) الاكديّة تضمنت معان متعددة، أولها دفع رسوم نقدية على البضائع وهو لفظ عام فيه الصفة المادية التي تدل على الأموال، ولكن بعد انتقال المعنى الى كلمة (صدقة) في العربية أصبح لها دلالة اسلامية، فهي (ماتصدقت به على الفقراء) و (المصدق: الذي يأخذ الحقوق من الابل والغنم)، فقد تطابق المعنى وقد حصل تحوّل صوتي في الكلمة الأكديّة من (الشين) الى (الصاد) في الكلمة العربية (صدقة)، وذلك لاتفاق الشين والصاد في الصفة وهي اصوات رخوة مهموسة<sup>(١٠٠)</sup>. كذلك حصل ابدال بين الهمزة في الكلمة الاكديّة (sadduatu) والقاف في الكلمة العربية (صدقة)، وذلك لاتفاق الهمزة والقاف في الصفة إذ انها من الأصوات المهموسة<sup>(١٠١)</sup>، واما الكلمة الاكديّة (sadduttu) فقد تم التعويض عن صوت القاف في العربية بتضعيف التاء في الأكديّة، وغالباً ما يتم التعويض عن الأصوات المفقودة بالتضعيف.

ولقد كانت في جاهليتها على ارث من ارث ابائهم في لغاتهم وآدابهم ونسائلكهم وقرابينهم، فلما جاء الله تعالى بالإسلام، حالت احوال ونسخت ديانات وأبطلت أمور، ونقلت من اللغة الفاظ من مواضع الى مواضع اخر بزيادات زيدت وشرائع

وشرائط شرطت فعفى الآخر الاول<sup>(١٠٢)</sup>. قال وصاحب الشرع إذا أتى بهذه الغرائب التي اشتملت الشريعة عليها من علوم حار الاولون والآخرين في معرفتها مما لم يخطر ببال العرب فلا بد من اسامي تدل على تلك المعاني<sup>(١٠٣)</sup>.

وهكذا نجد الأقوال: «ونقلت من اللغة ألفاظ من مواضع الى مواضع آخر بزيادات زيدت» والقول: «فلا بد من اسامي تدل على تلك المعاني» تدل على الحاجة الى المصطلح الذي يجمع هذه المعاني والاسامي التي زيدت لزيادة الحاجة اليها ولذلك قال التاج السبكي: رأيت في كتاب الصلاة للامام محمد بن نصر عن ابي عبيد: انه استدل على ان الشارع نقل الايمان عن معناه اللغوي الى الشرعي بانه نقل الصلاة والحج وغيرهما الى معان أخر، قال فما بال الايمان قال السبكي: وهذا يدل على تخصيص محل الخلاف بالإيمان<sup>(١٠٤)</sup> كذلك دلالة هذه العبارات: (نقل الإيمان عن معناه اللغوي الشرعي) و (نقل الصلاة والحج وغيرهما الى معان اخر) والقول وهذا يدل على تخصص محل الخلاف على الحاجة الكبيرة للمصطلح لجمع هذه المعاني في عبارة واحدة ونجد «مما جاء في الشرع الصلاة وأصله في اللغة الدعاء، وقد كانوا يعرفون الركوع والسجود، وان لم يكن على هذه الهيئة»<sup>(١٠٥)</sup>، كذلك لا يفوتنا القول ان سبب تعدد المعاني الكلمة الواحدة هو اختلاف القبائل والاماكن وتغير الثقافة والدين فالصلاة في اصل معناها هو الدعاء التسييح ثم حصل انتقال دلالي من التعميم الى التخصيص لكونها اصبحت كلمة ذات مدلول اسلامي<sup>(١٠٦)</sup>. أي انها: «التي جاء بها الشرع من الركوع والسجود وسائر حدود الصلاة»<sup>(١٠٧)</sup>.

**قربان:** جاء ذكرها: الاشوري القديم والبابلي الوسيط، فيما بعد، بصيغة (كَراب، karabu) ومعناها: التماس وبركة ونعمة<sup>(١٠٨)</sup>. ومقابلها العربي: «والقربان: ما قرب الى الله تعالى من نسيكه او غيرها وقربان الملك وقربيه، وزراؤه»<sup>(١٠٩)</sup>.

اي ان القربان من اصل قرب أو إنَّ القرب هو ان «يرعى القوم بينهم وبين المورد وهم يسرون بعض السير حتى اذا كان بينهم وبين الماء عشية او كيلة عجلوا فقربوا وهم يقربون قرباً واقربوا ابلهم وقربت الابل وهذا قربان من قرايين الملك، اي وزير هكذا يجمعون بالنون وهو القياس خلف وهم الذين يستشفع بهم الى الملوك والقرب ضد البعد والاقتراب الدنو، والتقرب التدني والتواصل بحق او قرابة والقربان ما تقربت به الى الله تبتغي به قرباً ووسيلة<sup>(١١٠)</sup>.

وهكذا نجد ان كلمة (كْرَاب: karabu) الاكديّة معناها التماس بمعنى التقرب الى الاله واما مقابلها العربي القربان، فان أصلها في اللغة هو القرب من المورد لقرب الأبل وهذه الوسيلة، ثم أصبح المعنى القربان هم قرايين الملك الشخص المقرب للملك مثل الوزير وغيره وهم شفاعة الى الملك ووسيلة ثم اصبح المعنى القرب ضد البعد والتقرب التدني والتواصل بحق او قرابة الى انتهى المعنى بكلمة قربان الى الشيء الذي تتقرب به الى الله ابتغاء القرب والوسيلة. وحصل لكلمة كراب karabu تحول صوتي من الكاف الى القاف في الكلمة العربية القربان ومن امثلة هذا الابدال في العربية «القافور والكافور والقف والكف اذا تقارب الحرفان في وتعاقبا في اللغات». كالقول «اناء قربان وكربان اذا دنا ان يمتلي»<sup>(١١١)</sup>. وان النطق بين القاف والكاف هي لغة تميم<sup>(١١٢)</sup>. وبهذا نجد تقابل لهجي بين اللهجات الاكديّة والاشوري القديم والبابلي الوسيط واللهجات العربية ومنها لهجة تميم.

**عقيقة:** جاء ذكرها في الاشوري الحديث بصيغة (أق: aqu) ومعناها قربان نذر<sup>(١١٣)</sup>. ومقابلها العربي عقه يعقه عقاً، فهو معقوق وعقيق: شقه) والعقيقة: الشعر الذي يولد به الطفل لانه يشق الجلد ويقال للشعر الذي يخرج على رأس المولود في بطن امه عقيقة لانها تلتق، وجعل الزمخشري الشعر أصلاً والشاة المذبوحة

مشتقة منه<sup>(١١٤)</sup>. وروى عن الرسول ﷺ: انه قال مع الغلام عقيته واهريقوا عنه دماً وأميطوا عنه الأذى وهو من الاحاديث الصحيحة<sup>(١١٥)</sup>.

وقد حصل تطابق في المعنى الاكدي (قربان ونذر) والمعنى العربي (الشاه المذبوحة) وحديث الرسول ﷺ (فاهريقوا عنه دماً)، اذ حصل انتقال في المعنى العربي من الاصل وهو العقيقة التي هي الشعر الذي يولد به الطفل) وهو الاستعمال الحقيقي الى اطلاق تسمية عقيقه على (الشاه المذبوحة) وهو الاستعمال المجازي، كذلك الحديث الشريف اذ القصد من هذا هو اماطة الاذى عن الطفل المولود وحفظه من كل سوء وهذا كان مألوفاً في طقوس العراقيين القدامى الى ان اتخذ سمة دينية شرعية في الاسلام. اذ يقال عق الرجل عن ابنه يعق عنه اذا حلق عقيقته، وذبح عنه شاه<sup>١١٦</sup>. وقد فقدت الكلمة الاكديّة صوت العين لانه من اصوات الحلق التي لم تظهر في الكتابة المسماية، مثلما حصل في الكلمات (حنّان وابتهاال وتسبيح) التي فقدت اصوات الحلق (الحاء والهاء).

## الخاتمة

بعد اكمال هذه الدراسة التي تناولت الالفاظ الدينية المشتركة بين العربية الأكدية، يمكن اجمال ما توصل اليه البحث من نتائج عامة وخاصة بما يأتي:

### اولاً: النتائج العامة

ظهر من احصاء هذه الالفاظ في ضوء مجموعاتها الدلالية وبحسب ما احصيناها منها، ان مجموعها كان (١٥) خمسة عشر لفظاً، وقد توزعت على (٨) ثمانية من الالفاظ المخصوصة بالآلهة ومتعلقاتها و (٧) سبعة من الفاظ العبادات ومتعلقاتها، و (٤) اربعة من الفاظ الثواب والعقاب و (٤) اربعة من الالفاظ المخصوصة بالمرسلون والمبلغون، ويتضح من هذا ان المعتقدات والطقوس الدينية في مجتمع العراق القديم كان لها اثرٌ رئيسٌ في جوانب حياتهم المتعددة، لذلك كان الجانب الديني من أهم ان لم يكن اهم مقومات حضارة وادي الرافدين القديمة، فقد وضعت أسسها منذ عصور ما قبل التاريخ ونمت وتطورت حتى اكتمل نضوجها، فكل حدث من خير او شر كان يعزى الى إرادة الآلهة وغضبها وكان لا بد من ترضيها بتقديم النذور والضحايا والقرايين، ومن جانب آخر يؤكد هذا الحضور لهذه الالفاظ على سيادة اللغة العربية قديماً وحديثاً وتقدمها على اللغات الأخرى، وانها استطاعت الحفاظ على خصائصها اللغوية، وليس كاللغات التي تأثرت بمحاورتها للغات أخرى.



إنَّ اللغة العربية هي لغة مواضعة واصطلاح، إذ إنَّ لكل لفظ دلالة معجمية معينة، لذا إنَّ عملية اذابة هذه الالفاظ المعجمية المعبرة عن الفكرة ووضعها بلفظ موصل موضوع بغاية الاختزال هو مانسميه بالمصطلح.

### ثانياً: النتائج الخاصة

الاصوات المتحولة: تم استنتاج قوانين التحول الصوتي في الالفاظ الدينية المشتركة بين العربية والاكديّة، وكان مجموعها (٦) ستة ألفاظٍ وكانت النسبة الاكبر ضمن الفاظ العبادات:

١. تحول الوحدة الصوتية الأكدية (د / ء) (baalu) الى (الهاء) في مقابلها العربي (ابتها).  
(ابتها).
٢. تحول الوحدة الصوتية الأكدية (س / ش) (sullu) الى (الصاد) في مقابلها العربي (صلاة).  
(صلاة).
٣. تحول الوحدة الصوتية الأكدية (س / س) (sadduaatu) الى (الصاد) في مقابلها العربي (صدقة).  
(صدقة).
٤. تحول الوحدة الصوتية الأكدية (د / ء) في الكلمة السالفة الذكر الى (القاف) في مقابلها العربي (صدقة).  
(صدقة).
٥. تحول الوحدة الصوتية الأكدية (ك / ك) في الكلمة (karabu) الى (القاف) في مقابلها العربي (قربان).  
(قربان).
٦. تحول الوحدة الصوتية الأكدية (ك / g) (gubburu) الى (ج) في مقابلها العربي (جبار).  
(جبار).

فقد فقدت هذه الالفاظ بعض اصوات الحلق، وهي صوت الحاء في كل من: (تسببتم): (tespttum) تسبيح و (ان: ennu حنان) وصوت العين في و (اق: equ): وصوت الهاء في (ال: ilu: الاله) وصوت الهمزة في (خطيت: hititu) خطيئة لأسباب تتعلق بفقدان الخط المسماري لعلامات الرسم الاملائي ومنها (الشدة) التي تدل على تشديد الحرف وتكراره مرتين، واستعويض عنها في الاكديدة بإرجاع الحرف الى ماكان عليه وهو تكرار الحرف مرتين، في كل من (gubburu) اذ تكررت الباء بعد ان كانت مشددة في العربية (جبار)، و (ennu) اذ تكررت النون بعد ان كانت مشددة في العربية (حنان) و (sullu) اذ تكررت اللام بعد ان كانت مشددة في العربية (صلاة) و (sadduttu) اذ تكرر الدال بعد ان كانت مشددة في العربية (صدقة) و (mussuhu) اذ تكررت السين بعد ان كانت مشددة في العربية (مسح) و (dakaku) إذ تكررت الكاف وكانت في العربية (دكادكا) مشددة.

لاسباب تتصل بعدم حل رموز الكتابة المسماية الا في الوقت الحاضر، واقتصار دراسة علم الاشوريات على مختصي الاثار والتاريخ، فقد تمّ تأصيل بعض الفاظ التراث اللغوي العراقي القديم خطأ على انها أعجمية مثل (ديان: daganu: ديان) او فارسية مثل (دين: dinu: دين)، والصواب انها من الالفاظ الاكديدة والاشورية القديمة. حصل تقابل في اللهجات بين البابلي الحديث في الاكديدة في الابدال بين السين وبين الصاد في كلمة (sullu: صلاة)، وبين (بنو العنبر) من قبائل تميم العربية قلبهم السين صاداً، كذلك تقابل لهجي بين الاشوري القديم والبابلي الوسيط في كلمة (karabu قربان) في الابدال بين القاف والكاف عند قبائل قريش وقيس و تميم وأسد العربية كما في قسط وكشط، كذلك التقابل بين البابلي القديم في كلمة (hititu: خطيئة) وخطية وذلك ضمن قاعدة ابدال الهمزة ياء مكسور ما قبلها وقاعدة الهمز والتسهيل اذ ان الهمز ينسب الى تميم والتسهيل ينسب الى أهل الحجاز وهذيل واهل

مكة والمدينة في اللغة العربية. واما الالفاظ غير المتحولة، اي التي حصل لها تطابقاً تاماً لفظاً ومعنى، هي: (dajanu ديان) و (dinu دين) و (malkutu ملكوت) و (rubutm العربية) و (nabu نبي) (amamu امام) و (malku ملك) (malaku ملاك) و (naqmutu نقمه) و (dakaku دكه).

وفي مجال الاستعمال الدلالي، تم استعمال مجموعة من الكلمات استعمالاً مجازياً، فضلاً عن الاستعمال الحقيقي لها، والكلمات هي:

١. (نبي: nabu)، استعملت استعمالاً مجازياً في الدلالة على ارتفاع المنزلة والمكانة على سائر الخلق) إذ إنَّ الاستعمال الحقيقي لها هو: (النبوة والنباوة) (ما ارتفع من الارض) والجامع بين الاستعمالين هو الارتفاع والعلو.

٢. (جبار: gubburu) استعملت استعمالاً حقيقياً في الدلالة على جبار النخل وهو النخل الجبار الذي يفوت يد المتناول، ومنه انتقل الى الاستعمال المجازي اذ ان الجبار في صفة الله عز وجل الذي لا ينال.

٣. (صلاة: sullu) استعملت استعمالاً مجازياً في الدلالة على الدعاء، اذ ان الاستعمال الحقيقي لها هو: (الصلاء: نار الله الموقدة) و (صلى العصا بالنار: لينها وقومها)، والجامع بين الاستعمالين: هو ان الرجل بصلاته ودعائه ازال عن نفسه بهذه العبادة الصلاء الذي هو نار الله، وكما ان تصلية العصا بالنار تؤدي الى تليينها وتقويمها كذلك الصلاة تؤدي الى التقويم والتهديب.

٤. (عقيقة: equ) استعملت استعمالاً مجازياً في الدلالة على (الشاة التي تذبح عن المولود يوم اسبوعه، وهو نذر يتم تأديته في اليوم السابع للمولود والاستعمال الحقيقي هو للعقيقة هو (الشعر الذي يولد عليه كل مولود).

حصل ترادف تام في الاكديّة والعربية بين الالفاظ: (تسبيح وصلاة وابتهاال) في الدلالة على الدعاء والتضرع. حصل انتقال في الدلالة لكلمة (naqmu) من التخصيص في المعنى الاكدي (احتراق) الى التعميم في المعنى العربي (العقوبة) عام لكل انواع العقوبات، وكلمة (دكّ: dakaku) حصل لها انتقال من تعميم المعنى الاكدي (يحطم) الى تخصيص في العربية الدكّ: هدم الجبل والحائط ودكّ الارض: سواها.

١. الزينة في الكلمات الاسلامية العربية (الشيخ ابو حاتم احمد بن حمدان الرازي)، ج ١، ص ٦١.
٢. الشعراء: ١٩٥.
٣. الزهر في علوم اللغة وانواعها (العلامة عبدالرحمن جلال الدين السيوطي) ج ١، ص ٣٢٢.
٤. الفلسفة اللغوية والالفاظ العربية (جرجي زيدان)، ص ٥٠.
٥. اللغات السامية (المستشرق الالماني الكبير تيودور نولاكه)، ص ٧٤.
٦. الاداب السامية، مع بحث مستفيض عن اللغة وخصائصها وثروتها واسرار جمالها (محمد عطية الابراشي)، ص ١١٤.
٧. ينظر مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة، طه باقر، تاريخ اللغات السامية، ص ١٢١-١٢٢ أ. ولفنسون، ٣٤، الكتابات والخطوط القديمة، تركي عطية الجبوري، ٩٧-١٠٥.
٨. حضارات السامية القديمة، ٦٥، اللغات السامية، ٥١، ٥٨، الفلسفة اللغوية، ١٦١.
٩. دراسة النباتات المذكورة في المصادر المسارية (طه باقر)، مجلة سومر، ج ٢، مج ٩، ١٩٣.
١٠. الزهر: ٣٨/١.
١١. الاطلاق والتقييد في النص القراني قراة في المفهوم والدلالة (سيروان عبدالزهرة الجنابي)، ١٣٢.
١٢. يُنظر: الاطلاق التقييد في النص القراني قراة في المفهوم والدلالة ٣٢.
١٣. يُنظر: موجز في تاريخ العلوم والمعارف في الحضارات القديمة والحضارة العربية الاسلامية، طه باقر، ٩-١٠.
١٤. الحضارات السامية القديمة (موسكاتي)، ٨٠.
١٥. يُنظر: ديانة البابليين والاشوريين (طه باقر)، مجلة سومر، مج ٢، ج ١، ٢.
١٦. يُنظر: ديانة البابليين والاشوريين (طه باقر)، مجلة سومر، مجلد ٢، ج ١، ٢.

١٧. المصدر نفسه: ٦.
١٨. المصدر نفسه: ٧.
١٩. يُنظر: الحضارات السامية القديمة، ٤٤.
٢٠. المعجم المسامري: معجم اللغات الاكديّة السومرية العربية، (أ. نائل حنون)، ج ١.
٢١. الزينة في الكلمات الاسلاميّة العربيّة، ج ١، ٦٤.
٢٢. الكتاب: سيبويه ٢/ ٤٠٥.
٢٣. اللغة العربيّة: معناها ومبناها، (تمام حسان)، مصر، ١٩٧٣، ٧٩.
٢٤. الفلسفة اللغويّة والألفاظ العربيّة، ٦٢.
٢٥. يُنظر: موسوعة اصطلاحات العلوم الاسلاميّة (الشيخ المولوي محمد اعلى بن علي التهانوي) ٢ / ٤٨٦.
٢٦. علم الدلالة اصوله ومباحثه في التراث العربي (منقول عبدالجليل)، ٦٩.
٢٧. اللغة (فندريس) ٢٥٦.
٢٨. ينظر: المصدر السابق: ٢٥٨، ينظر دلالة الالفاظ (د. ابراهيم انيس) ١٥٤ ودراسة المعنى عند الاصوليين (د. طاهر سليمان حمودة) ١٩٥.
٢٩. نظرات في علم دلالة الالفاظ عند احمد بن فارس اللغوي (د. غازي مختار طليبات) ٧٧.
٣٠. المعاجم اللغويّة من مظاهر اصالة حضارة وادي الرافدين (أ. د. عامر سليمان): مجلة مجمع اللغة العربيّة، القاهرة: ٢ / ٣٤٢.
٣١. العربيّة ولهجاتها: د. عبدالرحمن ايوب، ٤٣.
٣٢. اللغة: ٢٥٦.
٣٣. يُنظر: علم الدلالة: اصوله ومباحثه في التراث العربي: ٧٠.
٣٤. يُنظر المعجم المسامري: معجم اللغات الاكديّة السومرية العربيّة: ١ / ١٢٨.
٣٥. مقدمة في تاريخ الحضارة القديمة: ١ / ٧١، تاريخ حضارة وادي الرافدين: ١ / ٢٣٠.
٣٦. يُنظر: المصدر نفسه: ١ / ٥٢٤-٥٢٥.
٣٧. مقدمة في تاريخ الحضارة القديمة: ١ / ٧١، تاريخ حضارة وادي الرافدين: ١ / ٢٣٠.
٣٨. اللغة الاكديّة: عامر سليمان، ٩٧.
٣٩. المعجم المسامري: معجم اللغات الاكديّة والسومرية العربيّة: ١ / ١٢٩.
٤٠. AHW، ٩١ / ٧: CAD، ٥ / ٣٧٣.
٤١. سورة الكهف، اية ٣٨.
٤٢. لسان العرب مادة (اله) ١٣ / ٥٧٧.

٤٣. مقاييس اللغة (لأبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا): ٢٢٧م٥.
٤٤. يُنظر: الحضارات السامية القديمة: ٥٧.
٤٥. المصدر نفسه: ١٩٤.
٤٦. يُنظر الأدب الجاهلي بين لهجات القبائل واللغة الموحدة (د.هاشم الطعان)، ٤٧.
٤٧. يُنظر: الصّلات المشتركة بين أبجديات الوطن العربي القديمة، بحوث ندوة الندوة العربية التي نظمها بيت الحكمة للمدة من ١٠-١١ / ١٠ / ٢٠٠١، ٤٩.
٤٨. ينظر مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة: ١ / ٣٥٨، واللغات السامية (تيودور نولدكه)، ٦٧ والفلسفة اللغوية والألفاظ العربية، ١٧١.
٤٩. لسان العرب: مادة جبر، ٢ / ١٦٥.
٥٠. مقاييس اللغة: ١ / ٥٠١.
٥١. الصحابي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، (أبو الحسين أحمد بن فارس)، ٥٤ وتقويم اللسان (أبن الجوزي)، ٥٢، المزهري: ١ / ٢٢١.
٥٢. شرح المفصل (لأبن يعيش) ١٠ / ١٢٥، ١٢٨، طريقة لكتابة نصوص اللهجات العربية الحديثة بحروف عربية، ٨٧.
٥٣. يُنظر القاموس المقارن لألفاظ القرآن الكريم: (أ.د.خالد اسماعيل علي)، ٨٥.
٥٤. C.A.D: ٤ / ١٧٠.
٥٥. مريم: ١٣.
٥٦. لسان العرب (مادة حنن): ٣ / ٣٦٦ - ٣٦٨.
٥٧. C.A.D: ٣ / ٢٨.
٥٨. وينظر الفاظ التشريع في سفر التثنية، دراسة مقارنة (مازن محمد حسين سلمان)، رسالة ماجستير، كلية الاداب، كلية اللغات: ١٠٣.
٥٩. لسان العرب (مادة دين)، ٢ / ٤٥٨.
٦٠. ينظر غرائب اللغة العربية، (الاب رفائيل نخلة اليسوعي)، ١٨٢.
٦١. C.A.D: ٣ / ١٥٠، ١٧٩ / ٢ A.H.W.
٦٢. الصفات اية ٥٣.
٦٣. ينظر لسان العرب، (مادة دين)، ٢ / ٤٦٠.
٦٤. ينظر: غرائب اللغة العربية، ٨٢.
٦٥. C.A.D: ١١ / ٩٩٢.
٦٦. A.H.W: ١١ / ٩٩٢.

٦٧. لسان العرب (مادة رب): ٦٩/٥.
٦٨. فقه اللغات السامية (كارل، بروكلتات): ١٠٣.
٦٩. ينظر: الفلسفة اللغوية، ٦٢.
٧٠. يُنظر: اللغة الاكديّة (البابلية والاشورية) تاريخها وتدوينها وقواعدها (د. عامر سليمان)، ١٣٢.
٧١. اعراب القرآن: (المنسوب الى الزجاج) ٩٣/٣.
٧٢. الابدال لابن السكيت، ٧٩.
٧٣. اسباب حدوث الحروف، ٢٣.
٧٤. المقتضب: ابو العباس المبرد، ١/١٩٤.
٧٥. C.A.D.: ١٠/١٦٢، AHW: ٧/٥٩٥.
٧٦. الفاتحة: ٤.
٧٧. C.A.D.: ١٠/١٨٩.
٧٨. الاعراف: ١٨٥.
٧٩. C.A.D.: ٢/٦.
٨٠. لسان العرب (مادة بهل): مج ١١/٨٥-٨١.
٨١. ال عمران: ٦١.
٨٢. ينظر: سر صناعة الاعراب (ابن جني): ١/٢٧٩، ٣٠٤-٣٠٥ وجمهرة اللغة (ابن دريد): ٩/١ واسباب حدوث الحروف (ابن سينا): ١٣ ومجموعة الشافيه من علمي الصرف والخط (الجار بردي): ١/٣٢٢ والمتع في التصريف (ابن عصفور): ١/٣١٩. النشر في القراءات العشر (ابن الجزري): ١/١٩٩.
٨٣. شرح الفصيح: ٦٤-٦٥.
٨٤. ينظر: اثر القراءات في الاصوات والنحو العربي: (ابو عمر بن العلاء، د. عبدالصبور شاهين) ٢٣٠-٢٣١.
٨٥. C.A.D.: ١٠/٢٣/١١.
٨٦. الإسراء: ٤٤.
٨٧. لسان العرب (مادة سبج)، ٦/١٤٤.
٨٨. النور: ٤.
٨٩. شفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل (شهاب الدين احمد الخفاجي): ٨٤.
٩٠. ينظر: دراسات في فقه اللغة، صبحي الصالح، ٢٨١، ٢٩٧.

٩١. بناء الجملة بين العربية والاكديه (سلوان شاطر حلحول)، رسالة ماجستير، القادسية كلية الاداب، ٣٩.
٩٢. المزهري، ١/١٩٦، وصوت العين وكتابته في اللغة البابلية والاشورية (د. خالد الاعظمي)، مجلة سومر، مجلد ١٩، ج١/١٧٤/٢.
٩٣. ينظر: المزهري، ١/٤٦٩، الازمنة وتلبية الجاهلية، ابو علي محمد ابن المستنير قطرب، ٤٩.
٩٤. المزهري، ١/٤٦٠.
٩٥. 1-C.A.D: ١٧/٤٣.
٩٦. C.A.D: ١٧/٤٧.
٩٧. لسان العرب (مادة صدق): ٧/١٤-٢١٦.
٩٨. التوتية: ١٠٣.
٩٩. التوتية: ١٠٤.
١٠٠. ينظر اللغة العربية: معناها ومبناها (دكتور تمام حسان): ٧٩، وينظر: فقه اللغات السامية (بروكلمان): ٣٩، مدخل الى نحو اللغات السامية المقارن (سباتينو موسكاتي) ص ٦٤.
١٠١. ينظر: اللغة العربية: معناها ومبناها: ٧٩.
١٠٢. المزهري: ١/٢٩٤.
١٠٣. المصدر نفسه: ١/٢٩٩.
١٠٤. المصدر السابق: ١/٢٩٥.
١٠٥. المصدر السابق: ١/٢٩٥.
١٠٦. ينظر: عوالة اللغة والتاريخ وفق المنظور القراني (علاء الدين المدرس): ٢٠٧.
١٠٧. مقاييس اللغة: ٣/٣٠٠٠.
١٠٨. C.A.D: ٨/١٩٢.
١٠٩. مقاييس اللغة: ٥/٨١.
١١٠. ترتيب كتاب العين للخليل بن احمد الفراهيدي، ٣/١٤٥٣-١٤٥٤.
١١١. الابدال: (ابويعقوب ابن السكيت) ج ١ ص ٢٥.
١١٢. يُنظر: المزهري، ١/٢٢.
١١٣. C.A.D: ٤/٢٥٢، AHW: ٣/٢٣٢.
١١٤. لسان العرب مادة عقق، ٩/٣٢٢-٣٢٤.
١١٥. ينظر: متن البخاري: ٣/٣٠٤.
١١٦. مقاييس اللغة: ٤/٣.



## المصادر والمراجع

- القرآن الكريم
١. الابدال: ابو يوسف يعقوب ابن السكيت (ت ٢٤٤هـ) تحقيق: د. حسين محمد محمد شرف مراجعة الاستاذ علي النجدي ناصف، القاهرة، ١٩٧٨.
  ٢. اثر القراءات في الاصوات والنحو العربي (ابو عمرو بن العلاء) د. عبدالصبور شاهين، القاهرة، مطبعة المدني، ١٩٧٨.
  ٣. الآداب السامية مع بحث مستفيض عن اللغة وخصائصها وثروتها واسرار جمالها، محمد عطية الايراهيمي، ط ١، ١٩٤٦.
  ٤. الادب الجاهلي بين لهجات القبائل واللغة الموحددة. د. هاشم الطعان، بغداد ١٩٧٨.
  ٥. الازمنة وتلبية الجاهلية: ابو علي محمد المستنير قطرب (ت بعد ٢٠٦هـ) تحقيق د. حنا جميل حداد، الاردن - الزرقاء، ط ١، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م.
  ٦. اسباب حدوث الحروف: ابو علي بم سينا (ت ٤٢٨هـ)، عني بنشره جيورجيتيسير يتلي، متسنياريا، ١٩٦٦.
  ٧. اعراب القرآن المنسوب الى الزجاج، ابو اسحاق ابراهيم بن السرى بن سهل النحوي (ت ٣١٦هـ) ج ٣، تحقيق ابراهيم الايباري، مصر، ١٩٦٥.
  ٨. الاطلاق والتقييد في النص القراني في المفهوم والدلالة: د. سيروان عبد الزهرة الجنابي، دار صفاء للنشر والتوزيع،
- عمان، مؤسسة دار الصادق الثقافية العراق، بابل، الحلة، الطبعة الاولى، ١٤٣٣-٢٠١٢م.
٩. بابل تاريخ مصور: دكتورة جون اوتس، ترجمة: سمير عبد الرحيم الجليبي، دائرة الآثار والتراث، بغداد، ١٩٩٠.
  ١٠. ترتيب كتاب العين: الخليل بن احمد الفراهيدي (ت ١٧٥هـ) تح، د. مهدي المخزومي و د. ابراهيم السامرائي، رتبه وصححه الاستاذ اسعد الطيب، انتشارات اسوه، الطبعة الاولى، طهران - باقري، قم، ١٤١٤هـ، ج ١، ٣.
  ١١. تقويم اللسان لابن الجوزي (ت ٥٩٧هـ)، تحقيق: د. عبدالعزيز مطر، ساعد المجمع العلمي العراقي على نشر هذا الكتاب، دار المعرفة، ط ١، ١٩٦٦.
  ١٢. جهمرة اللغة: لابي بكر بن محمد بن الحسن بن دريد، تحقيق: د. رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، ج ١، ط ١، ١٩٨٧.
  ١٣. الحضارات السامية القديمة: سبتيوموسكاتي، ترجمة: الدكتور السيد يعقوب بكر، راجعه: الدكتور محمد القصاص، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر بالقاهرة، د.ت.
  ١٤. دراسات في فقه اللغة: د. صبحي الصالح، دار العلم للملايين، بيروت، ط ٥، ١٩٧٣.

١٥. دراسة المعنى عند الاصوليين: د. طاهر سليمان حمودة، الاسكندرية، ١٩٨٣.
١٦. دراسة الالفاظ: ابراهيم انيس، مصر، ١٩٧٢.
١٧. الزينة في الكلمات الاسلامية العربية: الشيخ ابو حاتم احمد بن حمدان الرازي (ت ٣٢٢هـ) عارضه بأصوله وعلق عليه: حسين بن فيض الله الهمداني اليعبري الحرازي، القاهرة، ١٩٥٧، ج ١.
١٨. سر صناعة الاعراب: ابو الفتح عثمان بن جني (ت ٣٩٢هـ) تحقيق: مصطفى السقا، ومحمد الزقزاق، ابراهيم مصطفى والسقا، ومصطفى البابي الحلبي، مصر ١٩٥٤.
١٩. شرح المفصل لابن يعيش: موفق الدين النحوي (ت ٦٤٣هـ)، طبع الدمشقي، القاهرة، ج ١٠، د. ت.
٢٠. شفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل: شهاب الدين احمد الخفاجي المصري (٩٧٧ - ١٠٦٩هـ)، تصحيح وتعليق ومراجعة محمد عبدالمنعم خفاجي، مطبعة المنيرية بالازهر، الطبعة الاولى، (١٣٧١هـ - ١٩٥٢ م).
٢١. الصاحبى في فقه اللغة وسنن العرب فى كلامها: ابو الحسين احمد بن فارس، تحقيق: مصطفى الشريبي، الطبع والنشر مؤسسة بدران للطباعة والنشر، بيروت - لبنان، ١٣٨٢ - ١٩٦٣.
٢٢. الصلات المشتركة بين ابجديات الوطن العربي القديمة، بحوث الندوة العربية التي نظمها بيت الحكمة للمدة من ١٠ - ١١/٢٠٠١ مجموعة باحثين، بغداد، ٢٠٠٢، ط ١، بيت الحكمة.
٢٣. علم الدلالة: اصوله ومباحثه فى التراث العربى، منقور عبد الجليل، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٢٠٠١.
٢٤. عوالة اللغة والتاريخ وفق المنظور القرآنى (علاء الدين المدرس)، ط ١، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، اربد، الاردن، ١٤٢٩ - ٢٠٠٨ م.
٢٥. غرائب اللغة العربية: (الاب رفايل نخلة اليسوعي)، بيروت، ١٩٦٠.
٢٦. فقه اللغات السامية: كارل بروكلمان، ترجمة: رمضان عبد التواب، مطبوعات، جامعة الرياض، ١٣٩٧هـ - ١٩٧٧ م.
٢٧. الفلسفة اللغوية والالفاظ العربية: جرجي زيدان، طبعة جديدة راجعها وعلق عليها د. مراد كامل، دار الهلال، ١٩٠٤.
٢٨. فن الشرق الادنى القديم (ستين لويد): ترجمة محمود درويش، دار المأمون للترجمة والنشر، بغداد، ١٩٨٨.
٢٩. الكتاب سيبويه: عمرو بن عثمان بن قنبر (ت ١٨٠هـ) القاهرة، طبعة يولاق، ١٣١٧هـ.
٣٠. الكتابات والخطوط القديمة: تركي عطية الجبوري، مطبعة بغداد، شارع المتنبى ١٤٠٤ - ١٩٨٤ م.

٣١. لسان العرب: الامام العلامة ابن منظور (٦٣٠-٧١١هـ) دار أحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع، مؤسسة التاريخ العربي، طبعة جديدة مصححة وملونه، اعتنى بتصحيحها: امين محمد عبدالوهاب ومحمد الصادق العبيدي، بيروت - لبنان، الطبعة الثالثة، حزيران / ١٩٨٦.
٣٢. اللغة: ج فندريس تقريب عبد الحميد الدواخلي، محمد القصاص، القاهرة، ١٩٥٠.
٣٣. اللغة الاكديّة البابلية - الاشورية: تاريخها وتدوينها وقواعدها: د. عامر سليمان، نشر وطبع وتوزيع دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل شارع ابن الاثير، ١٩٩١.
٣٤. اللغات السامية: تخطيط عام للمستشرق الالماني الكبير، تيودور نولدكه، ترجمة عن الالمانية د. رمضان عبد التواب، الناشر مكتبة دار النهضة العربية، مطبعة الكمالية، ط٢، ١/٢/١٩٦٣.
٣٥. متن البخاري مشكول بحاشيه السندي، للعلامة المدقق ابي عبدالله محمد بن اسماعيل البخاري، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، د. ت.
٣٦. مجموعة الشافية من علمي الصرف والخط: تحتوي المجموعة على متن الشافية وشرحها للعلامة الجاربردي وحاشية الجاربردي، بيروت، ج١، ط٣، ١٩٨٤.
٣٧. المخصص لابن سيده (ت٤٨٥هـ)، بيروت، مجلد ٣-٢، د. ت.
٣٨. المزهري في علوم اللغة وانواعها: العلامة عبدالرحمن جلال الدين السيوطي (ت٩١١هـ) شرحه وضبطه وصححه وعنون موضوعاته وعلق حواشيه: محمد احمد جاد المولى وعلي محمد الجاوي ومحمد ابو الفضل ابراهيم، دار احياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي وشركاه، ج١-٢، د. ت.
٣٩. معاني القرآن: لابي زكريا يحيى بن زياد الفراء (ت٢٠٧هـ) تحقيق د. عبدالفتاح اسماعيل شلبي، مراجعة الاستاذ علي النجدي ناصف، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٢.
٤٠. المعجم المسامري معجم اللغات الاكديّة والسومرية والعربية: (أ.د نائل حنون)، ج١، مقدمة في الكتابة السامرية وفقه اللغتين السومرية والاكديّة، ط١، بيت الحكمة، بغداد، ٢٠٠١ م.
٤١. موسوعة اصطلاحات العلوم الاسلامية (المعروف بكشاف اصطلاحات الفنون): الشيخ المولوي محمد اعلى بن علي التهانوي، ج٢، بيروت، لبنان: د. ت.
٤٢. مقاييس اللغة لابي الحسين احمد بن فارس بن زكريا (ت٣٩٥هـ)، مجلد ١-٢، تحقيق عبدالسلام محمد هارون، مجلد ٣، دار

- الكتب العلمية، ايران - قم، مجلد ٥،  
اسماعيليان نجفي.
٤٣. المقتضب: ابو العباس محمد بن يزيد  
المبرد (ت ٢٨٥هـ)، تحقيق: محمد عبد  
الخالق عظيمه، ج ١، الجمهورية العربية  
المتحدة، د. ت.
٤٤. مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة،  
طه باقر، ج ١، الوجيز في تاريخ حضارة  
وادي الرافدين، بغداد، ١٩٥٥.
٤٥. المتع في التصريف: ابن عصفور الاشبيلي  
(ت ٦٦٩هـ)، حلب، ١٩٧٠، ج ١.
٤٦. موجز في تاريخ العلوم والمعارف في  
الحضارات القديمة والحضارة العربية  
الاسلامية، طه باقر، مطبعة جامعة  
بغداد، ١٩٨٠.
٤٧. النشر في القراءات العشر، الحافظ ابو  
الخير محمد بن محمد الدمشقي ابن  
الجزري (ت ٨٣٣هـ)، تصحيح علي محمد  
الضياع، دار الفكر، مصر، ج ١، د. ت.
٤٨. نظرات في علم دلالة الألفاظ عند احمد  
بن فارس اللغوي، د. غازي مختار  
طليعات، حوليات كلية الاداب، جامعة  
الكويت، ١٩٨٩ - ١٩٩٠.
٤٩. ديانة البابليين والاشوريين: طه باقر،  
مجلة سومر، ج ٢، مج ٢، تموز، ١٩٤٦.
٥٠. صوت العين وكتابه في اللغة البابلية -  
الاشورية، خالد الاعظمي، مجلة سومر،  
١٩٦٣، مج ١٩، ج ١ - ٢.
٥١. المعاجم اللغوية من مظاهر اصالة حضارة  
وادي الرافدين: أ.د. عامر سليمان، مجلة  
المجمع العلمي العراقي، بغداد، ١٩٩٧،  
مج ٢٤، ع ٢.
٥٢. الفاظ التشريع في سفر التثنية (دراسة  
مقارنة): مازن محمد حسن سلمان، رسالة  
ماجستير، جامعة بغداد، ١٩٩٨.
٥٣. بناء الجملة بين العربية والاكادية: سلوان  
شاطر حلحول، ر.م، جامعة القادسية،  
كلية الاداب، ٢٠٠٠م.
٥٤. دراسة معجمية مقارنة لالفاظ كتابات  
الحضر (الخطر) بهاء عامر عبود الجبوري،  
رسالة ماجستير، جامعة بغداد، كلية  
اللغات، ١٩٩٦.
55. AKK DISCHES HAND  
WORTERDVCH WOLFRAM VON  
SODDEN VOL/2.3.5.6.7.8.14=  
A.H.W.
56. ANALESTAORIENTALIA 38  
UGARITIC BOOK CLOSS ARY  
INDICES CYRUSH.GORDON. ROMA  
'1. 1965.1967. ROMA2. 1965 =U.T.
57. GRUND RISS DER AKKADISCHEN  
GRAMMATIK: VOL FRAM  
VONSODEN.ROMA. 1952 = G.A.G
58. THE AKKADINA LANGUAGE: LIPIN.  
MOSCOW. 1973.
59. THE ASSYRIAN DIC TIONARY OF  
THE ORIENTAL INSTIT VTE OF The  
UNIVERSITY OF. CHICAGO.VOL  
.3.4.5.7.8.10.11.17.= C.A.D 1965.1  
959.1958.1960.1978.1977.1980.  
1989.

تحليل العلاقات المكانية  
لزراعة وإنتاج نخيل التمر  
في محافظة واسط

Place Nexuses Analysis  
for Planting  
and Producing Palm Tree Dates  
in Wasit Province

م.أيادعبدعلي سلمان الشمري

جامعة ميسان

كلية التربية الأساسية . قسم الجغرافية

Lecturer Ayad A. AL-Shammari

Department of Geography

College of Basic Education

Misan University

خضع البحث لبرنامج الاستلال العلمي

Turnitin - passed research



## ملخص البحث

تلعب الزراعة بصفقتها إحدى الأنشطة الإقتصادية المهمة في أغلب دول العالم دوراً أساسياً في تأمين الحاجات المتزايدة من الغذاء وتحقيق الأمن الغذائي، فضلاً عن دورها في جذب اليد العاملة والتقليل نسب البطالة وصيانة الأرض وإعمار الريف، مما يتطلب الاهتمام بها بوصفها مورداً اقتصادياً مهماً ودراسة واقع زراعة المحاصيل المختلفة لمعرفة المشاكل والتغيرات التي يتعرض لها وإيجاد الحلول المناسبة لذلك. وجاء هذا البحث ليلقي الضوء على واقع زراعة النخيل وإنتاجه من التمور من حيث الكم والنوع والتوزيع الجغرافي والعوامل الجغرافية المؤثرة فيها وتحديد المشاكل والصعوبات التي تواجه زراعة النخيل في محافظة واسط.

وتبين من البحث أن العراق يمتلك (١٠٣٢٧٢٣١) نخلة طبقاً لعام ٢٠٠٧، ومحافظة واسط تمتلك (٥٦٥٣٤٩) نخلة محتلة المرتبة السابعة من بين محافظات العراق الأربع عشرة التي تزرع النخيل. وبلغ إنتاج التمور للعام نفسه وجميع الأصناف (٩، ٤٣٠) ألف طن احتلت محافظة واسط المرتبة السابعة بإنتاج قدره (٧، ٣٠) ألف طن وبنسبة (١، ٧)٪ من مجموع إنتاج العراق. بينما بلغ متوسط انتاجية النخلة المنتجة في العراق (٥٧) كغم عام ٢٠٠٥ وأعلى متوسط للإنتاجية تحقق في محافظات العراق هو بمحافظة واسط بلغ (٨٠) كغم.

وتبين أن مجموع عدد النخيل في المحافظة عام ٢٠١٠ كان (١١٥٠٤٠٧) نخلة وتتباين هذه الأعداد في المحافظة إذ يحتل قضاء الصويرة المرتبة الأولى في أعداد النخيل بنسبة (٩، ٣٨)٪، وأتى قضاء الكوت بالمرتبة الأخيرة ونسبة (٤، ٢)٪ من

مجموع نخيل المحافظة. أما مساحة بساتين النخيل وللعام نفسه فكانت (٤٠٤٢١) دونماً، وكذلك كان قضاء الصويرة محتلاً المرتبة الأولى في أكبر مساحة لبساتين النخيل وبنسبة (٩, ٤١)٪ في حين اتى قضاء الحي بالمرتبة الأخيرة وبنسبة (٩, ٢)٪. ويتباين إنتاج النخيل في المحافظة من قضاء لآخر وبلغ مجموع إنتاجه من التمور عام ٢٠٠١ ما يعادل ١٦٠٢٨ طن واحتل قضاء الصويرة المرتبة الأولى من إنتاج التمور بنسبة (٢, ٤٧)٪ وأتى قضاء بدرة بالمرتبة الأخيرة بنسبة (٨, ٢)٪ من مجموع إنتاج التمور بالمحافظة. أما متوسط إنتاجية النخلة المنتجة في العراق فهو (٥٧) كغم عام ٢٠٠٥ وأعلى متوسط للإنتاجية في محافظات العراق تحقق بمحافظة واسط بلغ (٨٠) كغم. وتنوعت أصناف التمور ما بين زهدي، وخستاوي وسائر وخضراوي وحلاوي وديري وأنواع أخرى وبنسب مختلفة.

ولوحظ أن اختلاف أثر العوامل الطبيعية والبشرية والحياتية من قضاء لآخر كان من أهم العوامل التي ساعدت على تباين توزيع زراعة وإنتاج النخيل في المحافظة، وبرزت عوامل تؤثر بصورة سلبية في تراجع إنتاج النخيل، كتراجع الدعم الحكومي في بعض الأوقات، وتفشي الآفات والأمراض التي تصيبها وصعوبة العناية بالنخيل ومتطلباته المكلفة.



## ABSTRACT

Agriculture takes so great a role in securing the food and its security, attracting the labours, decreasing the rate of unemployment, maintaining the soil and rehabilitating the countryside. Thus it is to pay much attention to it as an important economical source. The present study is to throw light on the reality of the palm trees planting and producing according to quantity, quality, geographical distribution and factors that influence such a source .

The research shows that Iraq had (10327231), according to 2007, yet province of Wasit had (565 349) Palm to be ranked seventh among the ten provinces of Iraq. The total production of dates for the same year in all its varieties reaches (430.9) thousand tons to be ranked seventh out of (30.7) thousand tons of the country. The productivity average of Palm in Iraq is 57 kg in 2005 and the highest productivity average achieved in the governorates of Iraq is 80 kg in the province of Wasit. In time, the total number of palm trees in the province in 2010 was (1,150,407) Palm.

It was noted that the difference of the impact of the natural, human and living factors from one place to another was the most important factors helped vary the numbers, planting and production of the palmtrees in the province. Certain factors emerge to wreak havoc on the palmtree productivity; lack of government support in certain times, the spread of pests and diseases affecting the palm trees, difficulties of taking care of them and their costly requirements.





تعد محافظة واسط من المحافظات الزراعية المتميزة على مستوى البلد لتمييزها بموقع جغرافي جيد ومرور نهر دجلة داخل أراضيها وامتلاكها لقنوات ري واسعة، كذلك تصدرت بزراعة المحاصيل الاستراتيجية المهمة كالحنطة والشعير والذرة الصفراء وزهرة الشمس والقطن والسمسم ومحاصيل الخضر وبساتين الفاكهة والنخيل ومشاريع الثروة الحيوانية. وبناءً على ذلك فدراسة النخيل ومنتجاتها من التمور في محافظة واسط جاءت للكشف عن العوامل المرتبطة بتوزيعه وبيان الواقع الزراعي لهذا المحصول الاستراتيجي المهم بوصفه أحد أهم مكونات سلة العراق الغذائية، إذ يعتمد عليها غالبية سكانه لارتباطها بتقاليدهم الدينية ومختلف المناسبات الاجتماعية.

### مشكلة البحث وفرضياته

مشكلة الدراسة يمكن صياغة المشكلة صياغة علمية تقوم على ماهية صورة التوزيع المكاني لزراعة وإنتاج نخيل التمر في محافظة واسط، والعوامل الجغرافية الطبيعية والبشرية والحياتية التي عملت على رسم هذه الصورة المكانية وأثرت فيها من جهاتها المختلفة؟

ومن أجل اختبار فرضيات علمية تحاول تفسير مشكلة البحث تفسيراً علمياً، اعتمدت الدراسة فرضيات أخذت من عوامل طبيعة الموارد المائية والسطح والمناخ والتربة وعوامل بشرية وحياتية أخرى تتمثل في اليد العاملة ورأس المال والسوق وطرق النقل والسياسة الحكومية والآفات والأمراض، والتي تؤثر بمجملها في رسم صورة التوزيع المكاني للنخيل بمنطقة الدراسة وتباين أعدادها وإنتاجها.

## هدف البحث وأهميته

يهدف البحث إلى تسليط الضوء على واقع زراعة النخيل في محافظة واسط واعدادها، وبيان العوامل الجغرافية الطبيعية والبشرية التي تؤثر سلباً وإيجاباً فيها، ونحن بهذا نقيم انتاج محصول ستراتيجي له أهمية غذائية كبيرة، ويتطلب أيدي عاملة كثيرة وتسهم في إنعاش السوق المحلية، فضلاً عن عوائده المالية الجيدة عند تصديره.

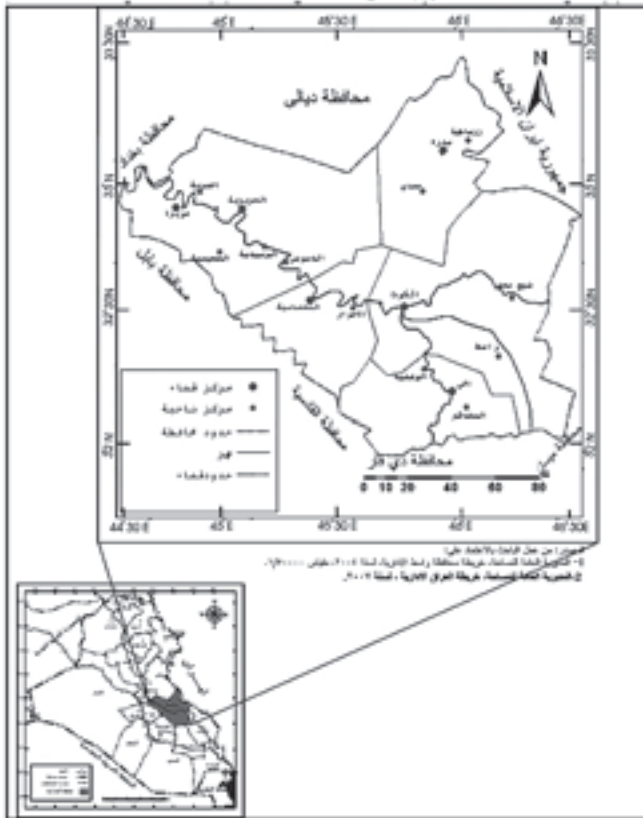
## منهجية البحث

اعتمد البحث لتحقيق ما يصبو إليه على عدة مناهج علمية، من أهمها المنهج المحصولي لتخصص البحث بدراسة محصول زراعي معين (نخيل التمر) وتحديد مكانته من بين المحاصيل الزراعية في المنطقة، والمنهج الاقليمي لتحديد صور النشاط الزراعي ضمن إقليم تمثل بالحدود الإدارية لمحافظة واسط، والمنهج التحليلي لتحليل البيانات والخرائط والأشكال البيانية ومقارنة التغير الزمني والمكاني لأعداد النخيل ومساحاته وإنتاجه، يسنده في هذا المنهج الكمي الذي قام على تنظيم البيانات واستخراج المعدلات والفئات التكرارية. وقد وقع البحث في ثلاثة مباحث تناول الأول العوامل الطبيعية المؤثرة في تباين زراعة النخيل، بينما تناول المبحث الثاني العوامل البشرية والحياتية المؤثرة في تباين زراعة النخيل، أما المبحث الثالث فتناول التوزيع الجغرافي للنخيل في محافظة واسط.

## حدود البحث

الحدود المكانية للبحث انحصرت بحدود محافظة واسط الإدارية والتي تقع فلكياً بين دائرتي عرض (٥٧°-٣١° و ٣٣°-٣١°) شمالاً، وبين خطي طول (٣٢°-٤٤° و ٣٦°-٤٦°) شرقاً، وهي بهذا تقع في منطقة السهل الرسوبي الممتد وسط العراق وجنوبه، وهي تقع تحديداً في الجزء الجنوبي من المنطقة الوسطى من العراق، إذ تحدها محافظتا ديالى وبغداد من الشمال، ومن الشرق لها حدود دولية مع دولة إيران، ومن الجنوب الشرقي محافظة ميسان، ومن الجنوب محافظة ذي قار، ومن الغرب محافظتا القادسية وبابل، وهذا الموقع يمتد على مساحة قدرها (١٧١٥٣) كم<sup>٢</sup> وتشكل ٩, ٣ من مساحة العراق، وتضم ٦ أفضية و ١١ ناحية، لاحظ الخريطة (١). أما الحدود الزمنية فقد ركز البحث على المدة (٢٠٠١-٢٠١٠) طبقاً للبيانات المتوافرة، فضلاً عن التوسع تاريخياً لمدد سابقة لغرض المقارنة الزمانية وبيان التغيرات التي طرأت عليها.

خريطة (1) موقع منطقة الدراسة من العراق.



## المبحث الأول

### العوامل الطبيعية المؤثرة في تباين زراعة النخيل

#### في محافظة واسط

للعوامل الطبيعية تأثير في تباين الزراعة وأسلوب الري والخصائص الحياتية المحيطة بها كالمناخ والتربة والموارد المائية، وينعكس هذا على كثافة النخيل وتركزه وإنتاجه كما ونوعاً وفيما يأتي عرض موجز للخصائص الطبيعية في المحافظة وعلاقتها بزراعة النخيل:

#### أولاً: المناخ

للمناخ علاقة مهمة بالإنتاج الزراعي، فهو بعناصره المتعددة يتحكم بتحديد أنواع المحاصيل الممكن زراعتها وتوزيعها المكاني في منطقة دون أخرى، وتوزيعها الزمني ما بين محاصيل شتوية وأخرى صيفية، ومن الممكن حصر أثر عناصر المناخ على النخيل بالآتي:

#### درجة الحرارة

من المعلوم أن النباتات تزداد انتشاراً كلما زادت قابليتها على تحمل التفاوت بدرجات الحرارة، تتراوح درجة الحرارة المثلى للنخيل التي يحقق فيها النمو والإزهار والإثمار بين (١٨-٤٤)م° ويطلق عليها المدى الطبيعي لانتشار النخيل،



اذ يبدأ بالإزهار عند درجة ١٨م° في الظل، وتتكون الثمار عند درجة ٢٥م°<sup>(٤)</sup>.  
ويصل مجموع الوحدات الحرارية التي يحتاجها أشجار النخيل وقت الإزهار حتى نضج الثمار المقدرة ب (١٥١) يوماً في العراق إلى (٣٨٩٨) وحدة حرارية.  
<sup>(٥)</sup> لهذا يتوزع النخيل ويجود إنتاجه من التمور في العراق بين دائرتي عرض ٣٠° و ٣٤° شمالاً، على وجه التقريب (جنوبي الخط الوهمي الممتد بين خانقين على نهر ديالى وتكريت على دجلة وهيت على الفرات).<sup>(٦)</sup> ولعل هذا يوضح لنا اختفاء زراعة النخيل في محافظات العراق الشمالية لانخفاض درجات الحرارة فيها دون هذه المعدلات\* باستثناء الأعداد القليلة في محافظتي كركوك ونينوى. أما فيما يتعلق بمحافظتي واسط فيلاحظ من الجدول (١) أن درجة الحرارة فيها مناسبة جداً لمدة النمو والإزهار من شهر آذار ٢، ١٨م° إلى شهر تموز وآب (٥، ٣٥، ٣٧)م° مدة جني الثمار. أما في الشتاء فتتخفف درجة الحرارة إلى ٨، ١١م° وهي لا تؤثر في النخيل لأنها ليست وقت إزهار أو إثمار.

جدول (١)

المعدل الشهري والسنوي لدرجات الحرارة (م°)  
في محطة الحي للمدة (١٩٨٢-٢٠١٢)

معدل سنوي	كان	فبراير	مارس	أبريل	مايو	يونيو	تموز	أغسطس	سبتمبر	أكتوبر	نوفمبر	ديسمبر
٢٥,١	١٣,٧	١٩,٤	٢٧,٨	٣٣,٥	٣٧	٣٥,٥	٣٤,٥	٣١,٣	٢٤,٩	١٨,٢	١٤,١	١١,٨

المصدر: الهيئة العامة للأحوال الجوية العراقية، قسم المناخ، بيانات (غير منشورة)

## الأمطار

تنحصر مدة سقوط الأمطار الفعلية في منطقة الدراسة في ثمانية أشهر من السنة كما هو مبين في الجدول (٢)، إذ يبدأ سقوطها في أواخر النصف الأول من شهر تشرين الأول، وينتهي في نهاية شهر مايس، ويلاحظ أن أعلى كمية للأمطار تتركز في شهر كانون الثاني ٨، ٢٨ ملم.

## جدول (٢)

المعدلات الشهرية والسنوية لمجموع الأمطار (ملم)  
في محطة الحبي للمدة (١٩٨٢-٢٠١٢)

الشهر	١٦	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
٢٤,١	١٩,٩	١٨,٤	٢,٨	٥,٢	٠	٠	٥,٤	٤,١	١٣,٩	١٨,٧	١٥,٩	٢٨,٨

المصدر: الهيئة العامة للأقواء الجوية العراقية، قسم المناخ، بيانات (غير منشورة)

والظروف المذكورة مناسبة جداً لنمو النخيل وإثماره، فالمطر يترك أثراً سلبياً إذا سقط وقت التلقيح ووقت نضوج التمر (كما سيذكر لاحقاً)، فهو لا يضر النخلة نفسها بل يضر ثمارها قبل وقت نضجها، ويلاحظ من الجدول أن وقت التلقيح ونضوج التمر شبه خالٍ من الأمطار، وعند سقوطه في الشتاء فهو يسقي النخلة ويغسل ساقها وسعفها من الأتربة والعواصف الغبارية التي تأثرت بها، وهذا فهو مفيد في هذا الفصل.

## الرطوبة النسبية

للرطوبة أثر سلبي في إنتاج التمور، إذ إنها وفي الكثير من الأوقات تكون عاملاً مشجعاً للإصابة (بحشرة الدوباس) وبمرض (خياس طلع النخيل) في وقت الإزهار. وتعمل الرطوبة على افساد طعم التمور في موسم النضج وتجعلها ذات طعم حامضي مع تغير لونها، وفقدانها نسبة من السكر (الدبس) إذا ما صاحب الرطوبة ارتفاع في درجات الحرارة.<sup>(٨)</sup>

جدول (٣)

المعدلات الشهرية والسنوية للرطوبة النسبية (%)  
في محطة الحي للمدة (١٩٨٢-٢٠١٢)

المعدل السنوي	١٤	٢٠	٢١	أيلول	أ. أ.	تموز	أغسطس	مايو	نيسان	آذار	شباط	١٤
٤٤,٥	٦٧,٤	٥٥,٧	٣٩	٢٨,٥	٢٤,٨	٢٤	٢٥,٢	٣٣,١	٤٥,٣	٥٩,٤	٦١,٥	٧٠,٧

المصدر: الهيئة العامة للأقواء الجوية العراقية، قسم المناخ، بيانات (غير منشورة)

ويبين الجدول (٣) أن الرطوبة النسبية في محافظة واسط تنخفض في وقت نمو الأزهار مما يقلل نسبياً من خطورة إصابة النخيل بالأمراض أنفة الذكر.

## الرياح

للرياح تأثيرات سلبية وأخرى إيجابية، فمن تأثيراتها السلبية إثارتها العواصف الترابية التي تلحق ضرراً بالنخيل والتمور، إذ إنها توفر فرصاً أكبر لإصابتها بالآفات والأمراض وتلوث الثمار بالأتربة. وقد بلغ معدل المجموع السنوي

للعواصف الغبارية (٦) أيام، وتبدأ معدلاتها الشهرية بالازدياد من بداية شهر كانون الثاني وتصل ذروتها بفصل الربيع وتحديداً بشهر مايس بينما تسجل أقل قيمة في شهر كانون الأول.<sup>(٩)</sup> ومن التأثيرات السلبية الأخرى للرياح تسبب الرياح الشمالية الغربية الجافة (السموم) صيفاً أصابة التمور بالامراض الفسيولوجية، من أشهرها مرض (ابو خشيم)، وعنكبوت الغبار. اما تأثيراتها الايجابية فهي تسهم بتلقيح النخيل طبيعياً خاصةً في البساتين الكثيفة، بالرغم من عدم الاعتماد على هذا النوع من التلقيح.<sup>(١٠)</sup>

جدول (٤)

النسب المئوية لتكرار اتجاه الرياح السنوية السائدة  
في محطة الحي للمدة (١٩٨٢-٢٠١٢)

السموم	شمال	شمال غرب	غرب	جنوب غرب	جنوب	جنوب شرق	شرق	شمال شرق	شمال غرب
١٠٠٪	١٣,٢	٩,٨	٣٠,٤	٢٤	١	٢٠	٥	٥	٢

المصدر: الهيئة العامة للأواء الجوية العراقية، قسم المناخ، بيانات (غير منشورة)

إن أكثر الرياح الهابة على منطقة الدراسة تكراراً هي الرياح الشمالية الغربية بمقدار (٤, ٣٠)٪ وهي الرياح السائدة في عموم العراق تقريباً وهي تؤثر سلباً في النخيل إذا كانت جافة (السموم) كما أسلفنا ويلاحظ انخفاض نسبة تكرار الرياح الجنوبية الشرقية (الشرجي) بمقدار (٧, ٥)٪ وانخفاضها من العوامل الايجابية لزراعة النخيل بالمنطقة نظراً لما تحمله من الرطوبة العالية المضرة بالنخيل، لاحظ جدول (٤).

## ثانياً: السطح

السطح أحد المقومات الطبيعة التي تسهم إسهاماً فعالاً في الاستثمار الزراعي، اذ يؤثر في نوع التربة وتركيبها وتماسكها، وفي عملية الإرواء، لان طبيعة انحدار السطح تنعكس على سهولة تصريف المياه. وعلى العموم يبلغ الانحدار العام للسهل الرسوبي ١, ٠ م/كم<sup>(١١)</sup>، ويعود هذا الانبساط للبنية الجيولوجية للمنطقة المتكونة من ترسبات فيضية ادت الى استواء سطح المنطقة، في حين يلاحظ امتداد شريط من الاراضي المرتفعة نسبياً (٢-٣)م عن مستوى السهل الرسوبي على جانبي مجرى نهر دجلة والتي تعرف بالكتوف الطبيعية للنهر<sup>(١٢)</sup>، ويتراوح الارتفاع في محافظة واسط على امتداد نهر دجلة بين (١٦-٢٥)م عن مستوى سطح البحر.

وهنالك أعلى من هذا الارتفاع عند التلال الشرقية لمحافظة واسط وأقل منه عند هور الشويجة والتي تمثل أهم أقسام السطح في المحافظة، فضلاً عن الكشبان الرملية المتواجدة غرب المحافظة في حدودها مع محافظتي بابل والقادسية، وكل هذا انعكس على تواجد النخيل وبكثافة في محافظة واسط، فارتفاع السطح ينعكس على انخفاض درجات الحرارة ومن ثم تراجع أعداد النخيل، فمثلاً يلاحظ جلياً انه كلما اتجهنا باتجاه شمال العراق تنخفض اعداد النخيل كما في محافظة نينوى وكركوك، بل تختفي في محافظات كردستان العراق، وتنعكس طبيعة السطح على نمط الري في المحافظة ما بين الري بالواسطة وآخر ري سيحي بأثر رفع المناسيب بواسطة سدة الكوت. لاحظ الخريطة (٢).



### ثالثاً: الموارد المائية

يعد توفر المياه من العوامل الجغرافية المتحكمة بوجود المحاصيل الزراعية، وتقسّم الموارد المائية الى مياه الامطار (سبق شرحها بموضوع المناخ) والمياه السطحية والمياه الجوفية. وفيما يتعلق بالمياه السطحية يعد نهر دجلة الشريان الرئيس لمحافظة واسط والذي يعتمد عليه في كافة النشاطات الحيوية لاسيما الزراعة والذي يبلغ طوله في المحافظة 308 كم ويبلغ معدل ايراده السنوي 8, 20 مليار م<sup>3</sup> ويتوزع ما بين الدجيله 88, 0 مليار م<sup>3</sup> عند مؤخر سدة الكوت هذا لسنة (1995-1996) ويتباين من سنة لاخرى، اذ ان معدل التصريف العام للمدة (1930-2006) هو

٧٨٣م ٣/ثا وایراد مائي قدره ٧, ٢٤ مليار م٣ وایراد الغراف ٧, ٦ مليار م٣. (١٣)  
زيادة على هذا توجد مجموعة من الانهار الموسمية شرق المحافظة كنهر كلال بدرة  
والجباب... وغيرها، ولكن ارتباط النخيل يكون اكثر مع نهر دجلة، إذ يمتد بشكل  
كثافة خطية على طول ضفافه نظراً لطبيعة تربة كتوف الانهار جيدة الصرف وتوفر  
مصادر الإرواء.

اما المياه الجوفية فتتركز في قضاء بدرة شرق المحافظة وتستخدم للزراعة على  
نطاق محدود، اذ تتباين كميات تصريف آبار المياه الجوفية من منطقة الى اخرى عند  
اقدام التلال الشرقية، فضلاً عن كميات الاملاح فيها<sup>(١٤)</sup>، والتي لا تتناسب مع  
بعض المحاصيل ولكن غالباً ما تكون مناسبة للنخيل.

يمكن للنخلة مقاومة الجفاف والعطش مدة طويلة، الا انها تحتاج (١٠-٤٠)  
رية بالسنة<sup>(١٥)</sup>، إذ انها تحتاج لريها بفترات متقاربة خاصة في اشهر الربيع قبل التزهير  
وأشهر الصيف قبيل نضوج الثمار، والشائع ري النخيل كل (١٠-٢٠) يوماً في  
أشهر الصيف، وكل (٢٠-٣٠) يوماً في أشهر الشتاء، وتكرار الري يعتمد على  
عوامل قوام التربة والظروف البيئية السائدة وصنف النخلة وعمرها<sup>(١٦)</sup>. يستطيع  
النخيل مد جذوره إلى أعماق بعيدة قد تصل إلى ٩ أمتار<sup>(١٧)</sup>، وبهذا تستفيد من المياه  
الجوفية في الطبقات الهشة والرطبة، لذلك كثيراً ما يلاحظ نمو النخيل في مناطق  
تبدو جافة. وبهذا فإن توفر المياه بكميات مناسبة لزراعة بساتين النخيل ساعد  
على تركها بشكل جيد في محافظة واسط، وكانت محافظة واسط أحسن حالاً من  
محافظات اخرى عند تراجع كميات المياه ولاسباب عديدة في عقدي التسعينات  
والألفين والذي أثر بشكل كبير في كمية المياه ونوعيته وانعكاسه على زراعة بساتين  
النخيل وظهر هذا واضحاً في محافظات العراق الجنوبية وخصوصاً محافظة البصرة.

## رابعاً: التربة

من طريق الملاحظة الميدانية يبدو أن النخيل ينمو في معظم أنواع الترب بالمحافظة. إذ تعد النخلة من أكثر اشجار الفاكهة مقاومة لملوحة التربة ولها قابلية على تحمل الترب القاعدية أو الحامضية الشديدة. وتنمو بشكل جيد بالترب ذات تركيز الايون الهيدروجيني (PH) من ٥,٥ الى ٨,٥<sup>(١٨)</sup> ولكن تتركز زراعتها في الترب المزيجية وخصوصاً ترب كتوف الأنهار، فزراعة النخيل في عموم العراق تمتد على طول امتداد هذه الكتوف بالتحديد من هيت على نهر الفرات وسامراء على نهر دجلة حتى التقاء النهرين في كرمة علي مكونين شط العرب، وامتداده حتى مصبه في الخليج العربي.<sup>(١٩)</sup>

وتتنوع التربة في محافظة واسط ومن اهم انواعها هي تربة كتوف الانهار، اذ تتميز بمواصفات جيدة جداً وتوجد فيها زراعة كافة المحاصيل لاسيما النخيل، وتوجد في المحافظة ترب السهل الفيضي التي بنيت بفضل الفيضانات الموسمية للأنهار، فيما وراء كتوف الأنهار وهذه التربة ايضاً مناسبة لزراعة النخيل وبشكل جيد خصوصاً وانها متجددة الخصوبة بفعل الفيضانات التي كانت تمر على البلد بالسابق، وتوجد ايضاً في المحافظة ترب الالهوار ويتركز هذا النوع من الترب في جنوب غرب منطقة الدراسة وشرقها، اذ تتمثل في هور الدلج على يمين نهر دجلة وهور الشويجة على يساره وهور السعدية في الجزء الاسفل منه جنوب (ناحية وسط)، وهنالك ايضاً تربة الكثبان الرملية ذات الأصل الريحي ويكون استغلالها الزراعي محدوداً وهي تتواجد غرب المحافظة كما اسلفنا وأخيراً هنالك ما يعرف بتربة السهول المروحية وهي تغطي منطقة قدم الجناح الغربي لجبل حمرين والحافة الشرقية لمنخفض هور الشويجة.



وقد تكونت ترب هذه الجهات من الرواسب التي حملتها الأنهار الموسمية مثل كلال بدرة والجباب التي تنحدر باتجاه الغرب نحو الأراضي المنخفضة وذلك لعدم استطاعتها مواصلة رحلتها الى نهر دجلة.<sup>(٢٠)</sup> وعلى الاغلب تكون هذه الترب غير مستغلة في زراعة النخيل نظراً لوعورتها ولكونها منطقة حدودية مع دولة إيران، ولكن تتركز بساتين نخيل بدرة بمسافة قريبة منها أراضي ذات خصوبة عالية واقل تضرراً، وقد تأثرت تربة محافظة واسط بمظاهر التصحر كتملح التربة وجفافها وتكون الكثبان الرملية، وهذا أثر سلباً في زراعة المحاصيل كافة لاسيما النخيل.

## المبحث الثاني

### العوامل البشرية والحياتية المؤثرة في تباين زراعة النخيل في محافظة واسط

سيفصل هذا المبحث العوامل البشرية والحياتية وإمكانية تأثيرها على تباين زراعة النخيل وإنتاجه، كما يأتي:

#### أولاً: العوامل البشرية

##### الأيدي العاملة

يعد عنصر العمل أكثر العوامل البشرية تأثيراً في الإنتاج الزراعي، فهو عامل اساس لقيام الزراعة وتحديد كثافة العمل بالنسبة لوحدة المساحة في منطقة ما وتحديد النمط الزراعي السائد ونوعية المحاصيل المنتجة فيها. وبالنسبة لزراعة النخيل بالعراق فقد شهدت تناقصاً في الأيدي العاملة التي تتمتع بالخبرة الزراعية في إنتاج التمور، وهي من أهم المشاكل التي تواجهها زراعة النخيل بالعراق. (٢١) وتعد اجور العمل وحدة اساسية من كلفة زراعة النخيل، اذ تصل كلفة مكافحة الادغال وحرارة التربة وتطهير السواقي الى (٦٣)٪ من كلفة الانتاج، وهو عمل يدوي ليس للآلة دور فيه نظراً لطبيعة النخلة وارتفاعها، وكثيراً ما يضطر أصحاب البساتين الى مشاركة آخرين للقيام بأعباء عمليات الإنتاج مقابل حصة من المحصول وهذا

ما يطلق عليه (بالمحاصصة) الذين يحصلون على ٣٠٪ من مجموع قيمة الانتاج<sup>(٢٢)</sup>. وبهذا نلاحظ أن كلفة العمل الباهظة والمتعبة للنخيل قد تقلل من زراعته في محافظة واسط خصوصاً في المناطق التي لا تتوفر فيها يد عاملة رخيصة بالرغم من توفر الظروف الاخرى المناسبة لزراعتها. وقد تعود كلفة العمل الباهظة في زراعة نخيل التمر وإنتاجه إلى عامل الخبرة، فالعمل في النخيل كما اسلفنا هو عمل يدوي نظراً لطبيعة النخلة وارتفاعها وعليه فلا يستطيع أي عامل تسلق النخيل والقيام بالمهام الزراعية الدورية التي يحتاجها النخيل: كزراعة الفسائل والسقي والتسميد وتنظيف النخلة من الكرب والليف الزائد (التكريب)، والتلقيح، ورش المبيدات ومكافحة الأمراض، وجني المحصول والذي يكون على مراحل متعددة، أي إن العمل مستمر على مدار السنة.

## رأس المال

إن كل عملية إنتاج تتطلب رأس مال ففي الزراعة يستخدم لشراء الفسائل والماكنة الزراعية ودفع أجور العمال... والنخ، وان رأس المال اللازم لتحقيق تنمية في القطاع الزراعي الذي ظل عقوداً طويلة بيد الدولة، ونظراً لمحدودية حجم رؤوس أموال القطاع الخاص المؤثرة في تحقيق تنمية زراعية حقيقية، فقد انعكس ذلك سلباً على واقع تنمية الاستثمار في المشاريع التنموية الزراعية، وولد عدم توفر رؤوس الاموال الكافية انعدام الثقة بين القطاع الخاص والقطاع الحكومي، لذا فإن الدولة مطالبة حالياً في تهيئة بيئة قانونية تساعد في المساهمة بإنشاء المشاريع التي تحتاج إلى رؤوس الأموال بالتعاون مع القطاع الخاص ومن العاملين فعلاً في القطاع والاستمرار في منح القروض الزراعية\* لاسيما المساهمة في زراعة بساتين النخيل

خصوصاً وانها تتطلب تكلفة مالية عالية لمتطلباتها الخاصة من عناية طول مدة النمو مقارنة بالمحاصيل الاخرى الموسمية الربحية والسريعة النمو.

### طرق النقل

ينبغي ان يواكب قيام الزراعة وجود شبكة متكاملة من طرق النقل الخدمية فهي تلعب دوراً كبيراً في عملية تنمية الزراعة كونها حلقة الوصل ما بين مناطق الإنتاج والاستهلاك، وبدون النقل سوف يقتصر استهلاك المنتجات الزراعية على مناطق انتاجها فقط، وهذا لايساعد على اشباع الحاجات لمناطق متباينة الإنتاج ولايساعد على التوسع في انتاج المحاصيل الزراعية وتعدددها. وإذا ما توفرت البنية التحتية فسيكون من السهولة نقل المنتجات من مناطق الإنتاج وتوفيرها بشكل سهل وسريع للمستهلك، وقد تطورت شبكة طرق النقل الرئيسة المعبدة بالعراق في العقدين الأخيرين من القرن العشرين، إذ كانت أطوال تلك الطرق ١٥٨١٧ كم عام ١٩٨١، وأصبح مجموع أطوالها ٤٠٤٦٣ كم عام ٢٠٠٥. ورافق ذلك زيادة بأعداد السيارات. (٢٤)

وفيما يتعلق بمحافظة واسط فالجهود مستمرة لا يصال طرق النقل المعبدة للمناطق الريفية، ولكن معظم الارياف لم تصلها الطرق المعبدة، فاستعيض عنها بالطرق الترابية والتي رصفت مؤخراً بحصى السبيس لترفع من كفاءتها والتي ربطت بساتين النخيل والريف عموماً بسوق المدينة ومناطق الاستهلاك.

## السوق

يعد السوق مكاناً لتصريف المنتج الزراعي، وهو عامل أساسي للاستمرار بالإنتاج وزيادته، والسوق يكون على نوعين: السوق الداخلية التي تهدف لسد الحاجة المحلية، والتي تعتمد قوتها الشرائية على عدد السكان ومستواهم المعاشي، وبالنسبة لمحافظة واسط فيبلغ عدد سكانها ١٠٦٤٩٥٠ نسمة عام ٢٠٠٧<sup>(٢٥)</sup>، وهو بهذا يشكل سوقاً جيدة لاستهلاك المنتجات الزراعية لاسيما التمور، ولكن يسد منتج التمور حاجة المحافظة ويبيع الى محافظات أخرى أو يصدر خارجها نظراً لارتفاع انتاجية النخلة بالمحافظة (كما سيتبين لاحقاً)، وهو بهذا يذهب الى النوع الثاني من الأسواق وهي الخارجية أو الدولية التي تهدف الى تصدير الفائض من الإنتاج الى الخارج كالأردن وغيرها من الدول.

## النشاطات البشرية

يتأثر النخيل بالنشاطات البشرية المختلفة سلباً وإيجاباً، ولكن ما يلاحظ على النخيل في المدة الأخيرة انه قد عانى من القتل والدمار كما عانى الإنسان العراقي، إذ بيعت أنواع نادرة جداً من النخيل إلى خارج العراق، ونافست الوظيفة السكنية ومحاصيل الحبوب والخضروات والمحاصيل الحقلية الربحية وأحواض تربية الاسماك مساحات البساتين وتعدت عليها، وقد تعرض النخيل الى هجوم شرس من أعداء العراق بأسلحة بايولوجية، فقد أشيع لدى العامة بأن الأمريكان استخدموا سلاحاً بايولوجياً للقضاء على أهم نبات يشتهر به العراق (النخيل)، ولا شك أن الذبابة التي عرفتها وزارة الزراعة العراقية في حينها هي التي أدخلت للعراق. فضلاً عن مرض فايروسي جديد انتشر بين النخيل العراقي مدة من الزمن وتم معالجته.

ولا غرابة في ذلك فليس خافياً ما ذكر عن العامل مع الأمم المتحدة الذي ألقى عليه القبض متلبساً بزرع بيوض الجراد في شمال العراق إبان الحصار الاقتصادي لزيادة تجويع أهل العراق بحصار لم يشهد له التاريخ مثيلاً من قبل.<sup>(٢٦)</sup>

### السياسة الحكومية

عاش المواطن العراقي على مر السنين الماضية في كنف دولة اشتراكية راعية لمختلف القطاعات الاقتصادية لاسيما قطاع الزراعة، وتعد وزارة الزراعة ووزارة الموارد المائية هي المنظم لعمل هذا القطاع بسن القوانين والتشريعات والخطط الاستراتيجية للنهوض بالزراعة، غير أن دعم هذا القطاع كان متبايناً من مدة لأخرى ومن حكومة لأخرى لأسباب سياسية واقتصادية بحتة، وفي المدة الأخيرة وبعد سقوط نظام الحكم السابق والفوضى التي حلت في البلد تعرض القطاع الزراعي لاهمال كبير وقل الدعم الحكومي الموجه للزراعة لاسباب عديدة، ومن اهم مشاكل المزارعين تضررهم من قانون إيجارات الأراضي الزراعية وانقطاع التيار الكهربائي وشحة في الوقود وارتفاع أسعاره نظراً لحاجته لمضخات المياه وماكنات الزراعة، إضافة إلى شحة في المستلزمات الزراعية وتلكؤ في توزيع الأسمدة والمبيدات، وفتح باب استيراد المنتجات الزراعية الرخيصة وبدون قيود كمركية ومنافسة المنتجات الزراعية المحلية. ولكن بعد استقرار الأوضاع في العراق توجهت الحكومة نحو دعم الزراعة وبقوة لاهمية هذا القطاع، فقد اوعزت وزارة الزراعة باعفاء الفلاحين من بدل إيجارات الأراضي لعام ٢٠٠٣ وتقسيم إيجارات الأراضي الزراعية لعام ٢٠٠٤ على أربعة أقساط وهذه العملية بالتأكيد ستسهم بدعمهم. فضلاً عن إعطاء القروض والسلف الزراعية وتنشيط التسويق للساليوات الحكومية... وغيرها من الاجراءات الحكومية الداعمة للزراعة.

وفيما يتعلق بالنخيل ونظراً لانخفاض أعدادها في العراق إلى النصف (كما سيتضح لاحقاً) نتيجة للظروف التي مر بها البلد، لذا توجهت الحكومة بجدية لدعم تنمية النخيل بالتعاون مع البرنامج الوطني لإكثار النخيل وتحسينه فعلى صعيد محافظة واسط فقد خصصت موقع ١٠٠ دونم لإنشاء (مشروع بساتين أمهات النخيل ومشاتل فسائله) ونفذت الخطة بالكامل بطرق ري حديثة، فقد زرع ٣٠ دونماً في السنة الأولى بزراعتها بالأصناف النادرة والتجارية وكذلك زراعة مشتل بستان بمساحة ١٠ دونم لزراعة ١٠ الاف فسيلة.

وبحسب خطة عام ٢٠٠٥ خصص ٣٠ دونماً أخرى لزراعة ٣٠٠٠٠ فسيلة وبشائر الخير قد بانت على هذا البستان. ومن المشاريع الأخرى لمديرية زراعة محافظة واسط بالتعاون مع الهيئة العامة للإرشاد والتعاون الزراعي، إنشاء مزرعتين أنموذجيتين أحدهما في مركز الكوت وأخرى بناحية الحفرية وأنجز ٤٠٪ من المشروع حيث سيكون مركز إشعاع بالمنطقة لأنها ستكون مركزاً لتطبيق البحوث والتجارب العلمية وعمل دورات للمزارعين كي يتعلموا الطرق العلمية الحديثة في عملية زراعة النخيل.

أما الخطط المستقبلية لمديرية زراعة واسط فسيستقطب خريجو كليات الزراعة والطب البيطري والمعاهد الزراعية بحسب اقتراح وزارة الزراعة بإنشاء قرى عصرية وبساتين نخيل لهؤلاء الخريجين ويتم استثمارها من قبلهم، وكانت حصة محافظة واسط موقعين لإنشاء هذه المشاريع ومساحة كل موقع ٥٠٠٠ دونم يشيد عليها ١٠٠ بيت مع خدمات متكاملة ورُشِّح موقع في منطقة جصان وموقع في قضاء العزيزية وموقع في ناحية الحفرية وموقع آخر في ناحية الدجيل لعمل هذا المشروع وتلقي طلبات الراغبين بالعمل.<sup>(٢٧)</sup>

## ثانياً: العوامل الحياتية

يقصد بالعوامل الحياتية في هذا البحث هو ما يتعرض له النخيل من أمراض وآفات، والتي تنعكس على الإنتاج كما ونوعاً وكلفةً. وكثيراً ما يؤدي تعرض النخيل للآفات إلى تراجع مساحات النخيل وقلة إنتاجه، فهناك أمراض وآفات عديدة يتعرض لها النخيل منها ما يصيب سيقانها وطلعها وأخرى سعفها وجذورها، وأكثر هذه الآفات شيوعاً في العراق هي حشرة الدوباس، التي سميت بذلك لأنها تفرز مادة سكرية دبسية بغزارة ينجم عنها تلوث السعف وبقية أجزاء النخلة وتساقط هذه المادة على النباتات المتواجدة أسفل النخيل يؤدي إلى تلفها فيحرم الفلاح من زراعة أرضه بالزروعات وخصوصاً الخضروات، وتتراوح مدة إصابة النخلة بين (٦ - ١١) شهراً أو سنة على الأكثر وتسبب ضعف النخلة ورداءة نوعية التمر، أو توقف إنتاجها لسنة كاملة<sup>(٢٨)</sup>. ولحشرة الدوباس جيلان ربيعي وخريفي يكافح الجيل الربيعي فقط بينما لا يكافح الجيل الخريفي للتخوف من تاثر التمر الناضج بالمبيدات، إلى أن استحدثت مبيدات صديقة للبيئة تستخدم في المدة الخريفية ولكن كان أثرها قليلاً في مكافحة الحشرة<sup>(٢٩)</sup>، ويعزو بعضهم ذلك إلى أن المبيدات المخزونة في مخازن وزارة الزراعة منتهية الصلاحية.

وهناك أيضاً حشرة الحميرة التي تصيب النخيل في مراحل نموه الأولى فتحرمه من الماء والغذاء. أما مرض خياس طلع النخيل الشائع في الكثير من المناطق لاسيما محافظة واسط وقد تكلمنا عنه مسبقاً في موضوع (الرتوبة النسبية) فهو يصيب طلع النخيل يظهر على شكل بقع سمراء اللون، وهناك أيضاً آفة حفار ساق النخيل التي تعمل على نحر ساق النخيل وثقبه وصولاً إلى موتها<sup>(٣٠)</sup>. وعنكبوت الغبار الذي ينتشر في وسط العراق وجنوبه ويلحق أضراراً فادحة بإنتاج التمور.



والحقيقة لم تتوفر بيانات عن مقدار إصابة النخيل بكل آفة من هذه الآفات في المحافظة، ولكن ما توفر من البيانات والمعروضة في ادناه بالجدول (٥) يشير إلى أن مجموع كلفة مكافحة آفات النخيل في محافظة واسط قد بلغت (٢٠٧٣٧٠٠٠) دينار عراقي لعام ٢٠٠١ وحصل قضاء الصويرة على المرتبة الأولى في كلفة مكافحة آفات النخيل بمقدار (١١٠٣٣٠٠٠) دينار عراقي، ولعل هذا يعود الى احتلال القضاء المرتبة الأولى في أعداد النخيل ومساحة البساتين وما يرافقها في ذلك من كثرة الآفات، بينما جاء قضاء الحي بالمرتبة الأخيرة في كلفة مكافحة آفات النخيل بمقدار (١٧٣٠٠٠) دينار لاحظ الشكل (١).

جدول (٥)

كلفة مكافحة آفات النخيل في أفضية محافظة واسط لعام ٢٠٠١

القضاء	الصويرة	العزيبية	النخلة	الوكلاء	بدره	بئر الح	المجموع
كلفة العمل دينار (١٠٠٠)	١١٠٣٣	٥٧٤٤	٢١٦٢	٢٥٤	٣٧١	١٧٤	٢٠٧٣٧

المصدر: زامل ليلي تمن كريم، جغرافية النخيل في العراق، رسالة ماجستير (غ.م)

قسم الجغرافية، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ٢٠١٠، ص ١٠٧-١١٠

وتشير البيانات إلى أن هناك ٢٤٧٨ دونماً من مساحة البساتين متضررة، منها ١١٤٥ دونماً من مساحة البساتين متضررة بإصابات مرضية في محافظة واسط وما تبقى فهي متضررة بسبب الحروب أو الإهمال أو شحة مياه أو الحرائق. (٣١)

## المبحث الثالث

### التوزيع الجغرافي للنخيل في محافظة واسط

#### أولاً: النخيل في العراق ومحافظة واسط

المعروف أن العراق بلد النخيل، وهناك نطاق النخيل المترکز على جانبي دجلة والفرات وشط العرب والتي وصل عددها طبقاً لإحصاء النخيل لعام ١٩٥٢ ما يقارب ٣٢ مليون نخلة، في الوقت الذي بلغ عدد نخيل العالم انذاك ٢, ٩٢ مليون نخلة، محتلاً نسبة ٣٨٪ من نخيل العالم.<sup>(٣٢)</sup> أما اليوم فيبلغ عدد النخيل في العراق (١٠٣٢٧٢٣١) نخلة طبقاً لعام ٢٠٠٧ تنتشر على مساحة تزيد على نصف مليون دونم، وهذا يعني ضياع أكثر من ثلثي عددها السابق، ويتباين عددها من سنة لأخرى طبقاً للعوامل الطبيعية والبشرية والحياتية المؤثرة في نمو النخيل وانتشاره، ويتباين أعداد النخيل من محافظة لأخرى إذ وصل عددها في محافظة بغداد الى (١٤٧٣٥٥٣) نخلة في حين انخفض عددها في محافظة كركوك الى (١٧٨٩) نخلة، ولعل هذا يعود لعامل ارتفاع السطح وتغير مناخ المحافظة لاسيما الحرارة المناسبة للنخيل، أما محافظة واسط فتتأثر المرتبة السابعة بعدد (٥٦٥٣٤٩) نخلة، لاحظ جدول (٦) والخريطة (٣).

جدول (٦)

يبين أعداد النخيل ومتوسط الإنتاجية على مستوى المحافظات  
لسنة ٢٠٠٧

ت	المحافظة	عدد النخيل	عدد النخيل (%)	الإنتاج (طن)	الإنتاج (%)
١	كركوك	١٧٨٩	٠,٠	٦٠	٠,٠
٢	ديالى	١٢٧٠٣٣٧	١٢,٣	٤٥٠٦٥	١٠,٥
٣	الأببار	٥٧١٩٦٩	٥,٥	٣٥٦٧٣	٨,٣
٤	بغداد	١٤٧٣٥٥٣	١٤,٢	٥٨٠١٠	١٣,٥
٥	بابل	١٤٠٩٥٤٢	١٣,٦	٧١٧٧٢	١٦,٧
٦	كربلاء	١٣٦٢٥٦٢	١٣,١	٤١٩٣٧	٩,٧
٧	واسط	٥٦٥٣٤٩	٥,٤	٣٠٧٢٧	٧,١
٨	صلاح الدين	٢٣٧٢٩٣	٢,٢	١١١٠٥	٢,٦
٩	النجف	٥٢٧٦٦٨	٥,١	٢١٦٥١	٥
١٠	القادسية	٤٣٩٧٩٤	٤,٢	٢٠٣٨٢	٤,٧
١١	المنشي	٤٩٠٠٤٢	٤,٧	١٦٠٤٣	٣,٧
١٢	ذي قار	٦٩٦٢٥٩	٦,٧	٢٦٥٨٠	٦,٢
١٣	ميسان	١٥٨١٨٦	١,٥	٥٣٨٦	١,٢
١٤	البصرة	١١٢٢٨٨٨	١٠,٨	٤٦٤٧٠	١٠,٨
	المجموع	١٠٣٢٧٢٣١	%١٠٠	٤٣٠٨٦١	%١٠٠

المصدر: وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات

مديرية الاحصاء الزراعي، تقرير انتاج التمور لسنة ٢٠٠٧، ص٦

أما إنتاج التمور فهي تتماشى وأعداد النخيل الآخذة بالانخفاض فبعد أن كان العراق يحتل موقع الصدارة في إنتاج التمور ومن بعده جمهورية إيران الإسلامية

على مستوى العالم حسب معدل الإنتاج للمدة (١٩٤٦-١٩٦٧)، محتلاً زهاء ٤٠٪ من الإنتاج العالمي، ويحتل العراق الصدارة ومن بعده دولة الجزائر على مستوى الوطن العربي<sup>(٣٣)</sup> اذ وصل إنتاج العراق عام ١٩٧٧ إلى ٥٧٨ ألف طن<sup>(٣٤)</sup> ولكن تراجع العراق عن ذلك الإنتاج بشكل واضح ولم يعد يحتل الصدارة، إذ بلغ إنتاجها بالوطن العربي عام ٢٠٠٧ حوالي ٩٩، ٥٠٩٦ ألف طن تحتل مصر ٧، ١٣١٣ ألف طن المرتبة الأولى في إنتاجه ثم السعودية ٩٨٣ ألف طن ثم الإمارات ٦، ٧٥٧ ألف طن ثم الجزائر ٩٢، ٥٢٦ ألف طن ثم العراق بالمرتبة الخامسة ٨٦، ٤٣٠ ألف طن.<sup>(٣٥)</sup> وتشير البيانات الى تباين إنتاجها زمنياً قبل أن تصل لهذا المستوى، إذ وصل إنتاج التمور بالعراق إلى (٩٣١٥٤٠، ٩٠٦٧٩٠، ٩١٩٤٧٠، ٨٦٨٣٩٠، ٤٤٨٣٨٤، ٤٠٤٠٣٢، ٤٣٢٣٦٠، ٤٣٠٨٦١) طن للاعوام (٢٠٠٠، ٢٠٠١، ٢٠٠٢، ٢٠٠٣، ٢٠٠٤، ٢٠٠٥، ٢٠٠٦، ٢٠٠٧) على التوالي.<sup>(٣٦)</sup> ويلاحظ من هذه الأرقام الانخفاض المتوالي لإنتاج التمور واستقراره نسبياً عند عام ٢٠٠٦، ويعود هذا الانخفاض الى ارتفاع ملوحة التربة ومياه الري، فضلاً عن أهمال مساحات شاسعة من بساتين النخيل.

وبالرغم من ذلك مازال إنتاج التمور العراقية اذا ما قورنت مع المنتجات العالمية تصل الى درجة منافس قوي مع التمور العالمية. على عكس بقية المنتجات الزراعية في العراق لاسيما محاصيل الحبوب، وتشير البيانات ان حاجة الفرد العراقي من التمور هي ١٠ كغم/ سنة، ووصلت حاجة سكان العراق البالغ عددهم ٦، ٢٩ مليون نسمة من التمور بداية عام ٢٠٠٩ الى ٢٩٧ ألف طن/ سنة، في الوقت الذي كان فيه إنتاج التمور قد وصل الى ٤٠٤ ألف طن، أي أن هناك فائضاً في نسبة تغطية التمور للحاجة المحلية بنسبة ١٣٦٪. وهذا ما يحفز النهوض بإنتاج التمور لتصدير الفائض منها.<sup>(٣٧)</sup>

وتباين إنتاج التمور مكانياً إذ قدر إنتاج التمور للموسم ٢٠٠٧ وجميع الأصناف (٩, ٤٣٠) ألف طن بانخفاض بلغ ٣, ٠٪ عن إنتاج العام الماضي والذي كان (٤, ٤٣٢) ألف طن، فقد احتلت محافظة بابل المركز الاول من حيث الانتاج والذي قدر ب (٨, ٧١) ألف طن بنسبة (٧, ١٦) ٪ من مجموع إنتاج العراق بزيادة بلغت نسبتها (٩)٪ عن إنتاج العام الماضي البالغ (٩, ٦٥) ألف طن، تليها محافظة بغداد والتي قدر انتاجها ب (٥٨) ألف طن بنسبة (٥, ١٣) ٪ من مجموع انتاج العراق بزيادة بلغت نسبتها (٩)٪ عن إنتاج العام الماضي البالغ (٢, ٥٣) ألف طن، في حين احتلت محافظة البصرة المركز الثالث والتي قدر انتاجها (٥, ٤٦) ألف طن بنسبة (٨, ١٠) ٪ من مجموع إنتاج العراق بانخفاض بلغ نسبته (٩, ٣) ٪ عن إنتاج العام الماضي البالغ (٤, ٤٨) ألف طن.<sup>(٣٨)</sup> أما محافظة واسط فقد تبوأ المرتبة السابعة بإنتاج قدره (٧, ٣٠) ألف طن بنسبة (١, ٧) ٪ من مجموع إنتاج العراق. فيما شكلت بقية المحافظات نسبة مقدارها (٥٢) ٪ من مجموع إنتاج العراق، لاحظ الجدول (٦) والخريطة (٤).

### ثانياً: التباين المكاني لمساحات بساتين النخيل في محافظة واسط

لقد أوضحنا سابقاً تباين أعداد النخيل وتباين مساحاتها تبعاً لذلك، فالمساحات المزروعة بالنخيل ايضاً تتباين زمانياً، إذ بلغ مجموع المساحات المزروعة بالنخيل (٤٣٠٠٠، ٣٢١٤٧، ٤٠٤٢١) دونم للاعوام (١٩٨٩،<sup>(٣٩)</sup> ٢٠٠٦، ٢٠١٠) راجع الجدول (٨) والجدول (١٠). اذ يلاحظ تناقص مساحات بساتين النخيل للمدة (١٩٨٩-٢٠٠٦) ولكنها عادت للارتفاع خلال السنوات العشر الأخيرة، وتباين مساحات بساتين النخيل من قضاء إلى آخر إذ كانت أكبر مساحات لبساتين النخيل عام ٢٠٠٦ في قضاء الصويرة والتي بلغت ١٩٠٥٣ دونم وبنسبة (٣, ٥٩) ٪ واتي

قضاء الكوت بالمرتبة الأخيرة فقد بلغت مساحة البساتين فيه ١٧٦٤ دونم وبنسبة (٥,٥)٪، لاحظ الجدول (١٠).

جدول (١٠)

مساحات بساتين النخيل (بالدونم) في أفضية محافظة واسط عام ٢٠٠٦

القضاء	الصورة	العزبية	النعمانية	بلدة	الحي	الكوت	المجموع
مساحة البساتين	١٩٠٥٣	٥٤١٧	١٨٣١	٢٠٩٧	٣٧٥١	١٧٦٤	٣٢١٤٧
(٪)	٥٩,٣	١٦,٨	٥,٧	٦,٥	٦,٢	٥,٥	٪١٠٠

المصدر: زامل ليلي تمن كريم، جغرافية النخيل في العراق، رسالة ماجستير (غ،م) قسم الجغرافية، كلية التربية، الجامعة المستنصرية ٢٠١٠، جدول (٦)، ص ٤٤-٤٧

اما في عام ٢٠١٠ فكذلك كان قضاء الصويرة إحتل المرتبة الأولى في أكبر مساحة لبساتين النخيل بمقدار ١٦٩٧١ دونم وبنسبة (٩,٤١)٪ في حين جاء قضاء الحي بالمرتبة الأخيرة بمقدار ٢٣٩٤ دونم وبنسبة (٩,٢)٪، لاحظ الجدول (٨) أيضاً والخريطة (٧).

### ثالثاً: التباين المكاني لأعداد النخيل في محافظة واسط

أوضحنا في الموضوع السابق تباين أعداد النخيل على مستوى محافظات العراق، اذ احتلت محافظة بغداد المرتبة الأولى في عدد النخيل بمقدار (١٤٧٣٥٥٣) نخلة بنسبة (٢,١٤)٪ من مجموع نخيل العراق، واتت محافظة كركوك بالمرتبة الأخيرة

بمقدار (١٧٨٩) نخلة وبنسبة دون الواحد بالمائة من مجموع نخيل العراق، وفيما يخص محافظة واسط التي احتلت المرتبة السابعة على مستوى العراق في عدد النخيل (٥٦٥٣٤٩) نخلة بنسبة (٤، ٥)٪ من مجموع النخيل بالعراق لعام ٢٠٠٧، لاحظ الجدول (٦).

وتتباين أعداد النخيل زمانياً في محافظة واسط من سنة إلى أخرى اذ كانت (٦٦٦٢٠٠، ٦٤١٠٠٠، ٤٨٩٨٠٠، ٥٤٣٥٢٥، ٤٦٢٠٠٠، ٥٦٥٣٤٩، ١١٥٠٤٠٧) نخلة لعام (١٩٨٩، ١٩٩٧، ٢٠٠١، ٢٠٠٥، ٢٠٠٦، ٢٠٠٧) على التوالي<sup>(٤٠)</sup> والتي يتوضح منها تباين أعداد النخيل من سنة لأخرى ما بين ارتفاع وانخفاض، وتتباين أعداد النخيل في محافظة واسط من قضاء لآخر ففي ضوء البيانات المتوافرة عنها لعام ٢٠٠١ يتبين ان مجموع عدد النخيل في المحافظة كان (٤٨٩٨٠٠) نخلة ويتبين من هذا أن عدد النخيل في المحافظة كان منخفضاً عما وصل إليه بعام ٢٠٠٧، وعموماً تتباين هذه الأعداد في المحافظة إذ يحتل قضاء الصويرة المرتبة الاولى في أعداد النخيل بمقدار (٢٠٨٣٠٠) نخلة وبنسبة (٤٢، ٦)٪، واتي قضاء الكوت بالمرتبة الاخيرة بمقدار (٢٢٨٠٠) نخلة ونسبة (٤، ٦)٪ لاحظ جدول (٧).

جدول (٧) أعداد النخيل في أفضية محافظة واسط عام ٢٠٠١

القضاء	الصويرة	العزيزية	النعمانية	بدره	الحي	الكوت	المجموع
اعداد النخيل (١٠٠)	٢٠٨٣	١٥٥٩	٤٠٩	٣٥٥	٢٦٤	٢٢٨	٤٨٩٨
نخلة	٤٢، ٦	٣١	٨، ٣	٧، ٢	٥، ٣	٤، ٦	٪١٠٠

المصدر: زامل ليلي تمن كريم، جغرافية النخيل في العراق، رسالة ماجستير (غ، م)، قسم الجغرافية، كلية التربية، الجامعة المستنصرية ٢٠١٠، جدول (١)، ص ١٦-١٨

## تحليل العلاقات المكانية لزراعة وإنتاج نخيل التمر في محافظة واسط

أما في عام ٢٠١٠ فقد بلغ عدد النخيل في محافظة واسط (١١٥٠٤٠٧) نخلة، إذ احتل قضاء الصويرة المرتبة الأولى في اعداد النخيل بمقدار (٤٤٨١٩٧) نخلة، ونسبة (٣٨,٩)٪. واتى قضاء الكوت بالمرتبة الأخيرة بمقدار (٢٧٩١٨) نخلة ونسبة (٢,٤)٪، لاحظ الجدول (٨) والخريطة (٥).

### جدول (٨)

مساحات بساتين النخيل واعداد النخيل  
في اقصية محافظة واسط عام ٢٠١٠

المجموع	الكوت	الجمي	بدره	النعمانية	العزيريه	الصويرة	القضاء
٤٠٤٢١	١٩٣٧	٢٣٩٤	٤٢٠٤	٣١٣٦	١١٧٧٩	١٦٩٧١	مساحة بساتين / دونم
٪١٠٠	٤,٧	٢,٩	١٠,٤	٧,٧	٢٩,١	٤١,٩	(٪)
١١٥٠٤٠٧	٢٧٩١٨	٧٩٣٤٧	٢٣٢٨١١	٩٦٩٧٢	٢٦٥١٢٢	٤٤٨١٩٧	اعداد النخيل
٪١٠٠	٢,٤	٦,٨	٢٠,٢	٨,٤	٢٣	٣٨,٩	(٪)

المصدر: مديرية الزراعة في محافظة واسط، احصاءات النخيل  
(بيانات غير منشورة)



## رابعاً: التباين المكاني لإنتاج التمور في محافظة واسط

يتميز إنتاج النخيل بتباينه بسبب تقلبات الظروف المناخية وتباين خصوبة التربة وصيانتها فضلاً عن أثر بقية العوامل الطبيعية والبشرية وارتباطها بإنتاج النخيل وبأعداده بمنطقة الدراسة الذي تطرقنا إليه سابقاً.

وتفاوت متوسطات الانتاجية للنخلة الواحدة لدى بعض الدول العربية المنتجة للتمور مثل الجزائر ومصر وتونس والمغرب بين (٤٤٥، ١٠٤، ٣٧، ١٦) كغم على التوالي، في حين يبلغ متوسط إنتاجية النخلة المنتجة في العراق (٥٧) كغم عام ٢٠٠٥ وأعلى متوسط للانتاجية تحقق في محافظات العراق هو بمحافظة واسط بلغ (٨٠) كغم.<sup>(٤١)</sup> وهو مرتفع عن متوسط إنتاج النخلة بالمحافظة عام ١٩٩٧ بمقدار (٥٩، ٧) كغم. (٤٢) وبالنسبة لكمية الانتاج بالطن فقد اوضحنا مسبقاً انها تتباين زمانياً على مستوى العراق من عام الى آخر، وكذلك الحال بالنسبة لمحافظة واسط وبلغ مجموع انتاجه من التمور بالمحافظة (٣٢٢٥٠، ١٦٠٢٨، ٣٢١٦١، ٢٥٦٦٦) طناً للأعوام (١٩٩٧، ٢٠٠١، ٢٠٠٤، ٢٠٠٥) على التوالي.<sup>(٤٣)</sup>

ويتباين إنتاج النخيل في المحافظة من قضاء الى آخر وبلغ مجموع إنتاجه من التمور عام ٢٠٠١ ما يعادل ١٦٠٤٦ طن واحتل قضاء الصويرة المرتبة الأولى من إنتاج التمور بمقدار ٧٥٥٨ طن ونسبة (٤٧، ٢)٪ وأتى قضاء بدرة بالمرتبة الأخيرة بمقدار ٤٥٨ طناً ونسبة (٢، ٨)٪ من مجموع إنتاج التمور بالمحافظة، لاحظ الجدول (٩) والخريطة (٦).

جدول (٩)

مقادير انتاج التمور (بالطن) في اقصية محافظة واسط عام ٢٠٠١

القضاء	الصورة	العزيرية	بدره	النعمانية	البيهي	الكوت	المجموع
انتاج التمور	٧٥٥٨	٥٦٣٧	٤٥٨	١٣٨٠	٥٢٧	٤٨٤	١٦٠٤٦
(%)	٤٧,٢	٣٥,٢	٢,٨	٨,٦	٣,٢	٣	١٠٠

المصدر: زامل ليلي تمن كريم، جغرافية النخيل في العراق، رسالة ماجستير (غ،م)،  
قسم الجغرافية، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ٢٠١٠، جدول (١٧)  
ص ١١٢-١١٥

### خامساً: أصناف التمور في محافظة واسط

إن بساتين النخيل وسط العراق وجنوبه تشكل نظاماً بيئياً خاصاً بها من حيث طرق استغلال البساتين والتعايش معها وعدد أصناف التمور المتواجدة، فقد بلغ عدد أصناف التمور العراقية ٦٢٩ صنفاً موثقاً تختلف حجماً وشكلاً وسعراً، فضلاً عن اختلاف أوقات نضجها فقسم منها ينضج في بداية فصل الصيف، والقسم الاخر يتأخر لفصل الخريف.<sup>(٤٤)</sup> أما في محافظة واسط فلم تتوفر بيانات عن أصناف التمور وأنواعها بشكل تفصيلي على مستوى اقصية المحافظة، بل توفرت بيانات عن انواعها في عموم المحافظة. يشير الجدول (١١) إلى أن أكثر أصناف التمور انتشاراً في المحافظة هو (الزهدي) بمقدار ١٧٩٨٤ طن ونسبة (٥٨,٥) % من مجموع أصناف التمور بالمحافظة، في حين كان صنف (الساير) هو أقل أصناف التمور بمقدار

١٧٢ طناً ونسبة ٥٥,٠٪ من مجموع اصناف التمور بالمحافظة، وعلى العموم فإن اصناف التمور الموجودة بالمحافظة هي جميعها جيدة ومتنوعة وكلما زاد تنوعها زاد رواج هذا المحصول نظراً لتعدد الأذواق.

جدول (١١)

إنتاج النخيل (بالطن) في محافظة واسط حسب أصناف التمور لعام ٢٠٠٧

الصف	زهدي	خستايي	سائر	خضراوي	حلاوي	ديري	انواع اخرى	المجموع
الانتاج	١٧٩٨٤	٤٥٣٦	١٧٢	١٦٠٩	٣٤٥	٢٩٠	٥٧٩١	٣٠٧٢٧
%	٥٨,٥٢	١٤,٧٦	٠,٥٥	٥,٢٣	١,١٢	٠,٩٤	١٨,٤٨	٪١٠٠

المصدر: وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات  
مديرية الاحصاء الزراعي، تقرير انتاج التمور لسنة ٢٠٠٧، ص ١٧

## الاستنتاجات

١. للعوامل الطبيعية تأثير في زراعة نخيل التمور وإنتاجه وبساتينها خصوصاً عناصر المناخ (الحرارة، والامطار و الرطوبة و الرياح) على طول مراحل نموه وإنتاجه، فضلاً عن أثر السطح والمياه حيث امتدت بساتين النخيل بشكل كثافة خطية على طول نهر جلة على ترب كتوف الأنهار المرتفعة وقرب المياه بالمحافظة.

٢. تؤثر العوامل البشرية في زراعة نخيل التمر وإنتاجها وتباينها كالأضرار الفايروسية الناتجة عن النشاط البشري، فضلاً عن أثر متطلبات زراعة النخيل من كلفة العمل في العناية والانتاج والتسويق.
٣. ان للعوامل الحياتية تأثيراً في زراعة نخيل التمر وإنتاجه وتباينها وذلك بالأمراض التي تصيب النخيل كحشرة الدوباس وحشرة الحميرة ومرض خياس الطلع... وغيرها.
٤. شغلت محافظة واسط المرتبة السابعة بعدد النخيل وبنسبة (٤, ٥)٪ من مجموع النخيل في العراق عام ٢٠٠٧، وقد احتل قضاء الصويرة المرتبة الأولى بعدد النخيل في المحافظة وأتى قضاء الكوت بالمرتبة الأخيرة لعام ٢٠١٠.
٥. يبلغ متوسط إنتاج النخلة بالمحافظة (٧, ٥٩) كغم عام ١٩٩٧، وقد احتل قضاء الصويرة المرتبة الأولى في إنتاج التمور بالمحافظة وبنسبة (٤٧)٪ وأتى قضاء بدرية بالمرتبة الأخيرة (٧, ٢)٪ عام ٢٠٠١.
٦. بلغت مساحات بساتين النخيل بالمحافظة (٤٠٤٢١) دونم، حيث أتى قضاء الصويرة بالمرتبة الأولى في مساحات النخيل بنسبة (٤٢)٪ في حين أتى قضاء الحلي بالمرتبة الأخيرة بنسبة (٩, ٢)٪ لعام ٢٠١٠.
٧. هنالك تباين زمني في أعداد النخيل ومساحاته وإنتاجه منذ عام ١٩٩٧ وحتى عام ٢٠١٠، فضلاً عن ذلك هنالك عدة أصناف من التمور في المحافظة كالزهدي والساير والخضراوي... وغيرها.

## التوصيات

١. التوسع في زراعة بساتين النخيل بمحافظة واسط بالتعاون مع مديرية الزراعة ومحنة نخيل واسط.

٢. زيادة الدعم الحكومي في توفير المبيدات الحشرية والأسمدة اللازمة للمحافظة على أعداد وأنواع النخيل الموجودة في المحافظة.
٣. إلزام أصحاب بساتين النخيل بعدم تربية الأسماك في البساتين نظراً لما لأحواض الأسماك من آثار خطيرة على التربة والنخيل.
٤. زيادة التوعية باهمية بساتين النخيل وعدم التجاوز عليها لغرض السكن أو أغراض أخرى.
٥. تنشيط الدعم الحكومي فيما يتعلق بإنتاج التمور وتصديرها الى الخارج لرفع أسعارها بشكل تنافسي مع المحاصيل الأخرى بما يدعم توسع زراعة بساتين النخيل.
٦. تفعيل دور القطاع الخاص برفد المزارعين بالفسائل ذات النوعيات الجيدة وبأسعار مدعومة من الدولة.

١. علي احمد هارون، جغرافية الزراعة، ط٣، دار الفكر العربي، ٢٠٠٨، ص ٢٥٢.
٢. محمد جبر الحمداني، النخلة والبيئة(نفظ العراق الدائم)، مجلة ميزوبوتاميا، مركز دراسات الأمة العراقية، جنيف، العدد ١١، ٢٠٠٧، ص ١٢٠-١٢١.
٣. راجع سورة مريم الآية (٢٥) وسورة ق الآيتان (١٠، ١١) وغيرها.....
٤. جواد صندل البدران، زراعة النخيل وإنتاج التمور في محافظة البصرة للفترة (١٩٥٠-١٩٨٠) دراسة في جغرافية الزراعة، رسالة ماجستير (غ.م)، قسم الجغرافية، كلية التربية، جامعة البصرة، ١٩٨٨، ص ٦٦.
٥. علي عبد الحسين، النخيل والتمور وآفاتهما، مطبعة جامعة البصرة، ١٩٨٥، ص ٧٣.
٦. عبدالوهاب الدباغ، النخيل والتمور في العراق(تحليل جغرافي لزراعة النخيل وانتاج التمور وصناعتها وتجارتها)، مطبعة شفيق-بغداد، ١٩٦٩، ص ٥٠.
٧. من حيث نمو النخلة فيستمر على مدار السنة اذا كان معدل درجة الحرارة أكثر من (٩)م° في أشهر الشتاء، بينما يصل مقدار الحد الأدنى (صفر)م°، فيما يصل الحد الحراري الاعلى للنمو(٤٠)م°، أما درجة الحرارة المثلى للنمو فتتراوح بين(١٤-١٥)م°، ينظر في ذلك: علي

- عبد الحسين، النخيل والتمور وآفاتهما، مصدر سابق، ص ٧٢. وعباس فاضل السعدي، التوزيع الجغرافي لزراعة الخضروات في العراق، مجلة دراسات الخليج العربي والجزيرة العربية، العدد ٥٤، الكويت، مطبعة الوطن الكويتية، ١٩٨٨، ص ١٥٨.
٨. جواد صندل البدران، مصدر سابق، ص ٧٧.
٩. الهيئة العامة للأتواء الجوية العراقية، قسم المناخ، (بيانات غير منشورة).
١٠. جواد صندل البدران، مصدر سابق، ص ٧٧.
١١. محمد سلمان الجبوري، منعطفات نهر دجلة بين الصويرة والعزيرية، أطروحة دكتوراه (غ،م)، قسم الجغرافية، كلية الآداب، جامعة بغداد، ١٩٨٥، ص ٢٤.
١٢. P.Buringh. Soils and Soil Conditions in Iraq. Ministry of Agriculture. Directorate .General of Agricultural Research and Projects. Baghdad. Iraq. 1960.p.148
١٣. اياد عبدعلي سلمان الشمري، جيومورفولوجية الجزر النهرية في نهر دجلة بين الدبوني وسدة الكوت، رسالة ماجستير (غ،م)، قسم الجغرافية، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد، ٢٠٠٨، ص ٤٣.
١٤. المصدر نفسه، ص ٤١.
١٥. علي عبد الحسين، افات النخيل والتمور وطرق مكافحتها في العراق، مطبعة الادارة المحلية، جامعة بغداد، كلية الزراعة، ١٩٦٣، ص ٣٩.
١٦. حسام حسن علي غالب، النخيل العملي، وزارة التعليم العالي، جامعة البصرة، كلية الزراعة، ١٩٨٠، ص ٢٢٥.
١٧. جبار حسن النعيمي، عبد الامير عباس جعفر، فسלجة وتشريح ومرفولوجية نخلة التمر، كلية الزراعة، جامعة البصرة، ١٩٨٠، ص ٧٣.
١٨. حسام حسن علي غالب، مصدر سابق، ١٩٨٠، ٢١١.
١٩. عبد الرزاق محمد البطيحي، انماط الزراعة في العراق، اطروحة دكتوراه (غ،م)، قسم الجغرافية، كلية الاداب، جامعة بغداد، ١٩٧٥، ص ٢٨.
٢٠. حسين عذاب الهربود، محافظة واسط دراسة في اشكال سطح الارض، رسالة ماجستير (غ،م)، قسم الجغرافية، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ٢٠٠٠، ص ٥٠-٥٧.
٢١. مخلف شلال مرعي، ابراهيم محمد حسون القصاب، جغرافية الزراعة، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، ١٩٩٦، ص ٦٥.
٢٢. زامل ليلي تمن كريم، جغرافية النخيل في العراق، رسالة ماجستير (غ،م)، قسم الجغرافية، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ٢٠١٠، ص ٤٩.

٢٣. وصلت مبالغ قروض المصرف الزراعي التعاوني لمختلف الاغراض الزراعية عام ١٩٩٧ الى ١٤١٤ مليون دينار، وازدادت الى ٧٠٠٣٣ مليون دينار عام ٢٠٠٤، المصدر المجموعة الإحصائية السنوية ٢٠٠٦ - ٢٠٠٧، ص ٩٥.
٢٤. عبد الله سالم المالكي، جغرافية العراق، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي - جامعة البصرة، ط ٢، ٢٠١٠، ص ١٩١.
٢٥. وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، تقديرات سكان العراق لعام ٢٠٠٧، جدول رقم ٢-، ص ٩.
٢٦. محمد جبر الحمداني، مصدر سابق، ص ١٢٢.
٢٧. نقلاً عن الموقع الالكتروني: [http://www.alsabaah.com/paper.php?source=akbar](http://www.alsabaah.com/paper.php?source=akbar&mlf=interpage&sid=4443)
٢٨. الدراسة الميدانية لبعض بساتين المحافظة بتاريخ ٤ / ٥ / ٢٠١١.
٢٩. مقابلة على قناة العراقية برنامج (من بغداد) مع الوكيل الفني لوزارة الزراعة د. مهدي ضمّد القيسي بتاريخ ٣ / ١٠ / ٢٠١٢.
٣٠. مقابلة شخصية مع فيصل غركان غالب، رئيس المرشدين الزراعيين ومسؤول شعبة البستنة، مديرية الزراعة في واسط، ١٠ / ٤ / ٢٠١٢.
٣١. مديرية الزراعة في محافظة واسط، احصاءات النخيل، (بيانات غير منشورة).
٣٢. عبد الوهاب الدباغ، مصدر سابق، ص ٧٨.
٣٣. عبد الوهاب الدباغ، مصدر نفسه، ص ١٠٤.
٣٤. صلاح حميد الجنابي، سعدي علي غالب، جغرافية العراق الإقليمية، جامعة الموصل، ١٩٩٢، ص ٣٢٣.
٣٥. المنظمة العربية للتنمية الزراعية، التقرير السنوي للتنمية الزراعية في الوطن العربي، ٢٠٠٧، جدول ٧٢.
٣٦. وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية إحصاءات البيئة، تقرير الإحصاءات البيئية لسنة ٢٠٠٥، ص ٢٦.
٣٧. وزارة التخطيط، دائرة التخطيط الزراعي، خطة تنمية القطاع الزراعي، اللجنة الفنية لخطة التنمية الوطنية ٢٠١٠ - ٢٠١٤ القطاع الزراعي، ص ١٧.
٣٨. وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، المجموعة الإحصائية لعام ٢٠٠٧، ص ٢٠، جدول (٣ / ١٤).
٣٩. وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، الإحصائية السنوية لعام ١٩٩٧، ص ١٢٧.

٤٠. وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية الإحصاء الزراعي، تقرير إنتاج التمور لسنة ٢٠٠١، ٢٠٠٦، ٢٠٠٧. والاحصائية السنوية لعام ١٩٩٧، ص ١٢٩-١٣٢. والمجموعة الاحصائية لعام ٢٠٠٥-٢٠٠٦، ص ٨٩.
٤١. وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية الإحصاء الزراعي، تقرير إنتاج التمور لسنة ٢٠٠٦، ص ٣.
٤٢. وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، الاحصائية السنوية لعام ١٩٩٧، ص ١٣٢.
٤٣. وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، مديرية احصاءات البيئة، تقرير الاحصاءات البيئية لسنة ٢٠٠٥، ص ٢٧-٢٨، والمجموعة الاحصائية السنوية لعام ١٩٩٧، ص ١٣٢.
٤٤. وزارة التخطيط، دائرة التخطيط الزراعي، خطة تنمية القطاع الزراعي، مصدر سابق، ص ٢٢.



النُّهُوضُ بِالْمَوْسَّسَاتِ الْبَحْثِيَّةِ

دِرَاسَةٌ أَنْثْرُوبُولُوجِيَّةٌ

فِي مَدِينَةِ بَغْدَاد

**Augment of Reserarch States  
Anthropolgical Study in the  
Baghdad Province**

م.م. حيدر علي حسن

م.م. هدى كريم مطلق

الجامعة المستنصرية . كلية الآداب

قسم الانثروبولوجيا التطبيقية

**Asst. Lecturer Heidar Ali Hussein**

**Asst. Lecturer Huda K. Mutlaq**

Department of Applied anthropology

College of Art

AL-Mustansiriya University

خضع البحث لبرنامج الاستلال العلمي

Turnitin - passed research



## ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى النهوض بالمؤسسات البحثية في العراق وكذلك تعرّف واقع المراكز البحثية إذ تُعد من أهم المرتكزات الأساسية، لإنتاج التنمية البشرية، وتناولت الدراسة إلقاء الضوء على واقع المؤسسات البحثية في العراق وتحديد أهم المؤشرات المرتبطة بها، إذ تتجه أهمية الدراسة في تطوير البحث العلمي ودعمه وتُسهم في تنمية مهارات الباحثين، مما يدفع بعجلة التنمية وتطوير الخطط المستقبلية للبلد، ويتجه هدف الدراسة إلى رؤية مستقبلية تسعى للوصول إلى إيجاد مراكز بحثية علمية رصينة وتأكيد ثقافة التواصل المعرفي مما ينعكس بصورة إيجابية على ثقافة المجتمع، وكذلك تقديم الخبرة الكافية والاستشارة لمؤسسات الدولة ومؤسسات القطاع الخاص.

## ABSTRACT

This study aims at the advancement of research institutions in Iraq as well as recognizing the reality of the research centers as one of the most fundamental pillars for the production of human development. The study also sheds light on the reality of research institutions in Iraq and determines the most important associated indicators, as it tends to be important in studying the development and supporting the scientific research that contributes development to the skills of researchers. As it is to augment the wheel of development and the plans for the future of the country. It is the goal of the study to envisage a future vision seeking access to find research centers as scientific and authenticated and certify the rapport of communication doing all good to the culture of the community, as well as providing sufficient expertise and advice to institutions state and private sector institutions.

### ... المقدمة ...

تعد المؤسسات البحثية من أهم المرتكزات المهمة لتنمية المعارف والعلوم التي تساعد في بناء المجتمع وتقدمه، كذلك تسعى إلى تطوير البنية التحتية لكونها مؤسسات فاعلة ومؤثرة في تحقيق نهضة وتطور البلد لما تمتلكه من طاقات وخبرات علمية، وتسعى المؤسسات البحثية إلى الإسهام في خلق روح المواطنة، نتيجة ما تحقّقه من تنمية فكرية تضمن الانفتاح الثقافي والفكري، وتعزز قابلية تقبل الرأي الآخر، الذي يساعد في تعزيز اللحمة الوطنية. وانتظمت الدراسة في محورين: المحور الأول الدراسة النظرية التي اشتملت على ثلاثة مباحث تبدأ من الإطار العام للدراسة، والمبحث الثاني هو أسباب تدني مستوى المؤسسات البحثية، والمبحث الثالث هو تقديم تجارب بعض الدول المتقدمة في مجال البحث العلمي، أما المحور الثاني فهو الدراسة الميدانية وقد اشتملت على مبحثين الأول: هو واقع المؤسسات البحثية والثاني: هو سبل النهوض بالمؤسسات البحثية.

## المحور الأول

... الدراسة النظرية ...

## المبحث الأول

... الإطار العام للبحث ...

### أولاً: موضوع الدراسة

تُعَدُّ المؤسَّسات البحثية من المعايير المهمة والرئيسة لقياس تطور الدول، ومعرفة درجة تقدمها ورفاهيتها، في وقت لم تعد المقاييس التقليدية \* كافية لقياس التطور، وتقدم خطط التنمية السليمة، لتفادي الأخطاء، وتوفير الأموال، وتقليل الخسائر، وتقصير الزمن، وتحسين النوعية من طريق الأبحاث التي تقدمها تلك المؤسَّسات، والإسهام في خلق روح المواطنة، نتيجة ما تحقَّقه من تنمية فكرية تضمن الانفتاح الثقافي والفكري، وتعزز قابلية تقبل الرأي الآخر، مما يساعد في تعزيز اللحمة الوطنية وتنميتها، إن البحث العلمي هو الدراسة العلمية الموضوعية المستوعبة لإحدى المجالات الطبيعية أو الإنسانية أو دراسة تجريبية تطبيقية أو دراسة نظرية ميدانية وهو المهمة الرئيسية الثانية للجامعات وبها يعد الباحثون والمتخصصون الماهرون ويدربون على عمليات البحث العلمي وأساليبه في كافة مجالات الحياة الإنسانية والطبيعية، أو دراسة الظواهر المختلفة وتحليلها وتقويمها ومعالجتها

وتقديم المعرفة والخبرة، واقعية وتفصيلية ومستمرة عن المشكلات التي منشأها تحسين مستويات الحياة وحل مشكلاتها اليومية<sup>(١)</sup>.

### ثانياً: أهمية البحث

تظهر أهمية المراكز البحثية في تطوير ودعم البحث العلمي والذي يعد ركيزة أساسية مهمة في تطوير المؤسسات التعليمية المختلفة، فضلاً عن ذلك فإن دعم البحوث العلمية يسهم في تنمية مهارات الباحثين، وإثراء معارفهم، ومن ثم فإن وجود مراكز بحثية تعمل على دعم وتبني مشاريعهم البحثية يخلق باحثاً جيداً، مما يدفع بعجلة التنمية ويطور الخطط التنموية والإستراتيجية للدولة، وهو يخلق جيلاً مثقفاً واعياً بأهمية البحث العلمي لدفع عجلة التنمية المستدامة للدولة<sup>(٢)</sup>.

### ثالثاً: هدف البحث

يهدف البحث إلى رؤية مستقبلية تسعى للوصول إلى إيجاد مراكز بحث علمية رصينة. والتأكيد على دور مراكز البحث العلمي في تفعيل ثقافة التواصل مما ينعكس بصورته الإيجابية على ثقافة المجتمع والتي تمثلت في أن الدراسة خُطت خطوات حثيثة للحاق بركب الدول المتقدمة من طريق دعم البحوث العلمية والمراكز البحثية، وتبني سياسة بحثية واضحة المعالم من خلال تفعيل دور المؤسسات البحثية، ونشر الوعي الثقافي بين الباحثين، وبث روح التعاون فيما بينهم من الربط بين هؤلاء الباحثين ومنظومات ثقافية محلية وعالمية تُعنى بالبحث العلمي<sup>(٣)</sup>.

١. إثراء عمليات البحث العلمي في المجالات الأكاديمية والمعرفية
٢. تطوير الحياة المعرفية، من طريق أنشطتها المختلفة، فتقدم الحياة الثقافية

والعلمية، غالباً ما يكون من ورائه مؤسسات ومعاهد ومراكز للبحوث والدراسات في مختلف الحقول والاختصاصات، حيث تقوم هذه المراكز بمد الساحة بالمعلومة الموثوقة، والتحليل العلمي الرصين.

٣. تعزيز الدور المهم في خدمة جهود التنمية الوطنية ومسيرة التعليم العالي في العراق.

٤. تطوير البنية التحتية لمراكز ووحدات البحث العلمي وتأمين كل ما يحتاجه الباحثون من متطلبات لتعزيز إمكاناتهم العلمية والمعرفية وإنجاز أبحاثهم بغية الاستفادة منها في بناء البلد.

٥. تقديم الخبرة الكافية والاستشارة لمؤسسات الدولة ومؤسسات القطاع الخاص.

٦. استقطاب أصحاب الخبرة وتطوير الحياة المعرفية والفكرية والعلمية في الوسط العام.

٧. نشر الوعي الثقافي بين أفراد المجتمع بأهم القضايا الدولية التي تواجه المجتمع.

#### رابعاً: مفاهيم البحث

١. البحث لغةً: البَحْثُ: طَلَبُكَ الشَّيْءِ فِي التُّرَابِ... وَالبَحْثُ أَنْ تَسْأَلَ عَن شَيْءٍ، وَتَسْتَحْبِرُ<sup>(٤)</sup>.

٢. البحث اصطلاحاً: هو نشاط علمي منظم يسعى إلى الكشف عن الحقائق ومعرفة الارتباط بينها، واستخلاص المبادئ العامة والقوانين التفسيرية<sup>(٥)</sup>.

٣. المؤسسات البحثية اصطلاحاً: هي الجهة التي تأخذ على عاتقها إنتاج المعرفة البحثية أو إدارتها، وتخصص في مجالات أو قضايا معينة، علمية كانت أو



فكرية، وبما يخدم صنع السياسات العامة أو تطويرها أو تحسينها أو ترشيد القرارات، أو بناء الرؤى المستقبلية للمجتمع والدولة<sup>(١)</sup>. ويمكن ان تعرف ايضاً بأنها مؤسسات تقوم بالدراسات والبحوث الموجهة لصانعي القرار، والتي تتضمن توجيهات أو توصيات معينة حول القضايا المحلية و الدولية، بهدف تمكين صانعي القرار والمواطنين من صياغة سياسات حول قضايا السياسة العامة.

٤. المؤسسات البحثية: هي تجمع وتنظيم لنخبة متميزة ومتخصصة من الباحثين تعكف على دراسة معمقة ومستفيضة لتقدم استشارات أو سيناريوهات مستقبلية يمكن أن تساعد أصحاب القرارات في تعديل أو رسم سياستهم بناء على هذه المقترحات في مجالات مختلفة، وهذا الفهم لمراكز الأبحاث غير موجود في القوانين والضوابط في قانون المنظمات غير الحكومية رقم ١٢ لسنة ٢٠١٠، وقانون الجمعيات العلمية رقم ٥٥ لسنة ١٩٨١ المعدل بالنسبة للمؤسسات غير الحكومية، والنظام رقم (١) لسنة ١٩٩٥، والتعليمات الملحقه به رقم ١٤٨ لسنة ٢٠٠٢ ورقم ١٥٨ لسنة ٢٠٠٥.

٥. عرف قانون المنظمات غير الحكومية المنظمة غير الحكومية بالقول: «هي مجموعة من الأشخاص الطبيعية أو المعنوية سجلت واكتسبت الشخصية المعنوية وفقاً لإحكام هذا القانون، تسعى لأغراض غير ربحية»، وتأسس مركز بحثي وفقاً لهذا القانون لا يعطيه خصوصية تميزه من بقية المنظمات غير الحكومية المؤسسة لأغراض خيرية أو ثقافية أو اجتماعية أو مهنية.

٦. قانون الجمعيات العلمية، في عرف الجمعية العلمية بأنها: «كل جمعية مؤسسة وفقاً لأحكامه تمارس نشاطاً علمياً في مجال اختصاصها كإعداد البحوث

والدراسات وتنظيم الندوات واللقاءات والمؤتمرات العلمية أو المساهمة فيها، وجمع المعلومات وتوثيقها، وتبادل الخبرات والتجارب وإصدار المطبوعات، وجمع المعلومات عن ذوي الاختصاص داخل القطر وخارجه وتبويبها، وكل ما من شأنه رعاية وتطوير الاختصاص».

وواضح من سياق هذا التعريف أن المؤسسات البحثية المؤسسة وفقا له، تكون مرتبطة باختصاصه العلمي وفقا لأصول البحث الأكاديمي المعروفة بعيدا عن الارتباط بعملية صنع القرار ورسم السياسة العامة للمسؤولين و صنع القرار. في حين يعرف المركز البحثي في إطار وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وفقا للتعليمات رقم ١٤٨ لسنة ٢٠٠٢ بالقول: «تشكيل يتولى مهام البحث العلمي، يرتبط برئيس الجامعة، يعمل فيه مجموعة من التدريسيين الباحثين والتدريسيين غير المتفرغين (أما الوحدة البحثية فهي) تشكيل يتولى مهام البحث العلمي يرتبط بعميد الكلية يعمل فيه مجموعة من التدريسيين الباحثين والتدريسيين غير المتفرغين».

وهذا التعريف للمراكز والوحدات البحثية لا يرتبط من قريب أو بعيد بالفهم لدور وعمل مراكز الأبحاث الوارد في التعريفات أعلاه، وما يؤكد ذلك هو المهام المسندة لهيئة البحث العلمي وفقا للمادة ٢ من نظام مراكز البحث العلمي في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي رقم ١ لسنة ١٩٩٥، أو المهام المسندة للمراكز والوحدات البحثية الواردة في المادة ٤ من النظام نفسه، إذ لاتعدو هذه المهام أن تكون مجرد تفرغ للعمل البحثي الأكاديمي في اختصاصات معينة، دون أن يكون لهذا العمل البحثي انعكاسات واضحة على رسم السياسة العامة للمسؤولين في الكليات والجامعات والوزارة، ناهيك عن رسم السياسة العامة للدولة، وقد انعكس هذا الأمر على النظرة السلبية لمراكز الأبحاث من القيادات الأكاديمية من

جهة، ونظرة العاملين فيها إلى أنفسهم وعملهم من جانب آخر، كذلك الارتباك الواضح في فهم عمل المركز والوحدة البحثية في نظام رقم واحد عندما ساوى بين مدير المركز ومدير الوحدة فجعل كل واحد منهما يتمتع بمخصصات رئيس قسم علمي، في حين يكون تعيين مدير المركز البحثي باقتراح من رئيس الجامعة ومصادقة الوزير، ويكون تعيين مدير الوحدة باقتراح من عميد الكلية ومصادقة رئيس الجامعة. إن وجود مثل هكذا تنظيم قانوني لعمل مراكز الأبحاث في العراق لايساعد صراحة على الارتقاء بها وتطوير عملها بالشكل الذي يحفزها على النهوض بدورها في صنع القرار السياسي في البلد.<sup>(٧)</sup>

### خامساً: المنهج الاثنوغرافي

يُعدّ المنهج الأثنوغرافي من أهم المناهج استعمالاً في الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية، اذ يقوم بإعطاء صورة تفصيلية دقيقة لموضوع الدراسة وقد أفادت الدراسة من هذا المنهج كثيراً في وصف ما هي عليه طبيعة البحث<sup>(٨)</sup>.

#### أولاً: أدوات البحث

اعتمد الباحث في جمع المعلومات عن موضوع البحث على الوسائل والإجراءات الآتية:

١. المقابلة: استخدم الباحث هذه الوسيلة لجمع الكثير من المعلومات التي تخص مجتمع الدراسة، لا سيما المؤسسات البحثية التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقي وذلك بإجراء المقابلات مع العاملين والباحثين في مؤسسات البحث.

## المبحث الثاني

### أسباب تدني مستوى المؤسسات البحثية

#### مرحلة النظام البائد

شكل عام ٢٠٠٣ حداً فاصلاً في التطور الأفقي والعمودي لمراكز الأبحاث والدراسات في العراق، فقبل هذا التاريخ كانت مراكز الأبحاث محدودة العدد، وضعيفة الدور، ومسلوبة الإرادة لصالح النظام الحاكم، وفلسفته السياسية ومقتصرة على المراكز الحكومية، ولم تكن نظرة رجال الحكم إلى مخرجات هذه المراكز نظرة إيجابية بسبب العقلية الفردية والارتجالية لرجال الدولة<sup>(٩)</sup>.

لقد أدت سياسة النظام البعثي، بالتعليم العالي، شأنه شأن كل المؤسسات والنشاطات الاجتماعية والثقافية، إلى تدهور تدريجي، وفقدان الرغبة في مواكبة التطور التعليمي العالمي، والإلتفاف على الحتمية التاريخية لعصر تقنية المعلومات، والثورة الثقافية العالمية في العلوم والتكنولوجيا. وأدت هذه الحال إلى تدني المستوى العلمي للتعليم العالي العراقي، وإلى تسرب الكوادر التدريسية الكفوءة ذات الاختصاصات الحيوية، كالطب والعلوم والهندسة والاقتصاد.

لقد هجر الجامعات جزءاً من هذه الكوادر، ليعمل بأجور أفضل خارج المؤسسة الجامعية، أو خارج المؤسسات الحكومية، وهرب الجزء الأكبر منه إلى خارج البلاد، ليحصل على فرص عمل أفضل، لذا عانت المؤسسات البحثية من:

١. العقلية البعثية الحاكمة للعراق آنذاك، والتي احتكرت كل قرارات الدولة لشخص رأس النظام البائد، ما أسهم في تقويض حرية الفكر، وطرح الرأي الذي قد لا يتفق مع أهواء ذلك النظام.
٢. سيطرة حزب البعث المنحل على المؤسسات البحثية أسهم في تقييد حرية البحث العلمي، وتغييب الحيادية التي تعد من أهم متطلبات العمل البحثي.
٣. إنشاء المؤسسات البحثية على أسس غير علمية، نتيجة لتغلب فلسفة حزب البعث المنحل على كل مؤسسات الدولة، مما جعلها مراكز غير مؤهلة للعمل البحثي العلمي والمهني، وتكريس نشاطاتها لدعم سياسات النظام البائد.
٤. ابتعاد أغلب العقول والكفاءات الوطنية آنذاك عن العمل البحثي، والتوجه إلى أعمال أخرى، هرباً من الاصطدام بمصالح النظام البائد، مما أسهم في هجرة الكثير منهم إلى الخارج طلباً للحرية والأمان.
٥. انقطاع الاتصال بالمنظمات الدولية\*، والمؤسسات البحثية والعلماء في الخارج، نتيجة للسياسات الخارجية الخاطئة للنظام البائد، والتي تسببت في توتر علاقات العراق مع الدول الاقليمية والدولية.

### مرحلة ما بعد ٢٠٠٣

١. عدم وجود جهة مركزية مسؤولة عن تمويل البحث العلمي وتطويره، إذ نجد أن البحث العلمي مرتبط بهيأة البحث العلمي المنضوية تحت إشراف دائرة البحث والتطوير التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ولا توجد ميزانية محددة للتمويل<sup>(١٠)</sup>.
٢. ازدواجية الإشراف على المراكز والوحدات البحثية إذ تشرف عليها هيئة البحث العلمي ودائرة البحث والتطوير في الجامعات الملحققة بها<sup>(١١)</sup>.

٣. ضعف المهارات البحثية لدى أغلب الباحثين في المؤسسات البحثية، فضلاً عن عدم توافر الفرص الملائمة لتدريبهم في المؤسسات العلمية الرصينة<sup>(١٢)</sup>.
٤. نقص الإمكانيات المادية والتقنية في الأجهزة الإدارية المسؤولة عن العمل البحثي، والتي تعد من العوامل المهمة والمساعدة لتشجيع الباحثين<sup>(١٣)</sup>.
٥. محدودية قراءة الأبحاث التي تنجزها المؤسسات البحثية، مما قلل فرص الاستفادة منها، وتسبب في ضعف اهتمام الباحثين بمستويات أبحاثهم<sup>(١٤)</sup>.
٦. انعدام النواذ التي تستطيع المؤسسات البحثية بواسطتها تجسد نتائجها إلى حقائق علمية\*<sup>(١٥)</sup>.
٧. محدودية فرص الملاكات البحثية في المشاركة بالمؤتمرات والندوات العلمية وورش العمل خارج العراق<sup>(١٦)</sup>.
٨. التساهل في تأسيس المراكز والوحدات البحثية، وضعف متابعة الجهات المشرفة عليها لادائها<sup>(١٧)</sup>.
٩. ربط أغلب المراكز البحثية بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
١٠. الذهنية المجتمعية غير المتعاونة مع الباحث، والتي لا تثق بأسئلته، وتنظر إليها بتوجس، وتعد ما تقدمه من معلومات وحقائق، وتدلي به من تصريحات يشكل نقطة خطر عليها في المستقبل، ويظهر ذلك جلياً في مسألة الاستبانات والدراسات المسحية، إذ نجد أن الكثير يمتنعون عن التعاون مع مثل هذه الأمور، وفي أحسن الأحوال ينظرون لها بالسخرية والاستهزاء وعدم الجدوى<sup>(١٨)</sup>.
١١. النظرة للمجتمع الخاطئة لطالب العلم، فالغالبية ينظر إلى التعليم على أنه وسيلة للكسب المادي وتحصيل الوظيفة المناسبة ليس إلا، مما خلق جواً عاماً لا يشجع على البحث العلمي<sup>(١٩)</sup>.

## المبحث الثالث

### تجارب الدول المتقدمة في مجال البحث العلمي

#### التجربة الأمريكية

إن التجربة الأمريكية وتجارب الدول المتقدمة المتميزة في مجال إنشاء علاقة تفاعلية عميقة بين هياكل الدولة وصانع القرار من جهة وبين مراكز ومعاهد ومؤسسات البحوث والدراسات ومخازن التفكير من جهة أخرى والنتائج الإيجابية المفيدة لكل الأطراف من جراء هكذا علاقة تدفع الباحث والمتتبع لهذا الموضوع الى محاولة التعمق في دراسته والمساهمة في نشر و تعميق ثقافة ما، هكذا نوع قد تسهم في تحريك مؤسساتنا للوصول بها الى التنمية الحقيقية، لقد لعبت و تلعب و ستلعب مؤسسات الفكر و الرأي الـ Tanks Think\* دوراً بارزاً في صياغة السياسة الخارجية للدول المتقدمة بشكل عام و للولايات المتحدة الامريكية بشكل خاص. وقد كان لهذه المراكز دور أساسي في كثير من قضايا السياسة الخارجية الأمريكية في عموم الشؤون الدولية بصفة عامة، وتجاه منطقة الشرق الأوسط على وجه الخصوص.

لقد قامت هذه المؤسسات التي تعد بمثابة مراكز بحثية مستقلة - بصياغة التعاطي الأمريكي مع العالم مدة تقارب مئة عام، و لكن لكون مؤسسات الفكر والرأي تقوم بمعظم وظائفها بمعزل عن أضواء وسائل الاعلام، فهذا يجعلها تحظى باهتمام يقل عن ما تحظى به المؤسسات الأخرى للسياسة الخارجية الأمريكية، مثل

التنافس بين جماعات المصالح والمناورات بين الأحزاب السياسية والتنافس بين فروع الحكومة المختلفة. وعلى الرغم من هذا الابتعاد النسبي عن الأضواء فإن مؤسسات الفكر والرأي تبقى حقيقة تؤثر بشكل ديناميكي تفاعلي على صانعي السياسة الخارجية للولايات المتحدة الأمريكية<sup>(٢٠)</sup>.

يزيد عدد المؤسسات البحثية التي تسهم في صناعة القرار الأمريكي عن (١٨٠٠) مؤسسة بحثية، تشكل نحو (٣٠٪) من المؤسسات البحثية في العالم، ويرتبط معظمها بالبيت الأبيض ووزارتي الخارجية والدفاع والجامعات الأمريكية، والكثير منها محترف مهنيًا واكاديميًا<sup>(٢١)</sup>، فضلاً عن ما يقرب من (٤٧٠٠) مركز بحثي مرتبط بالشركات والمؤسسات المدنية.

١. تعد المؤسسات البحثية إحدى مداخل صناعة القرار الأمريكي، وتسمى بـ (ThinkTanks) وهي تسهم بشكل فاعل ومؤثر في صناعة القرار الأمريكي على الصعيد كافة، السياسية والاقتصادية والأمنية والعسكرية والتكنولوجية وغيرها<sup>(٢٢)</sup>.

٢. يعتمد الكثير من صنّاع القرار الأمريكيين وكبار مستشاريهم ومساعدتهم على الاستشارات التي تقدمها المؤسسات البحثية على شكل دراسات وتقارير ومجلات، إذ يعدونها مصدراً موثوقاً للمعلومات<sup>(٢٣)</sup>.

٣. تنفق الولايات المتحدة الأمريكية على البحث العلمي قرابة ١٦٠ مليار دولار سنوياً، وأثبت التوظيف الأمريكي لاستشارات المؤسسات البحثية أن كل (١) دولار تم استثماره في البحث العلمي في مجالات الصناعة والاقتصاد والتكنولوجيا أعطى مردوداً يقارب (١٤٠) دولاراً<sup>(٢٤)</sup>.



٤. نُشر في الفترة بين ٢٠٠٢ و لغاية ٢٠٠٧ (٣٠٥) مليون ورقة بحث علمي في جميع أنحاء العالم، كان نصيب الولايات المتحدة الأمريكية (٣٤٪) منها<sup>(٢٥)</sup>.

### التجربة اليابانية

تعد اليابان من أكبر الدول التي تستثمر في البحث والتطوير إذ إن المخصصات المالية للبحث والتطوير في المؤسسات والشركات تفوق رأس المال الاستثماري، ومن ثم فإن هذه المؤسسات والشركات اليابانية قد تحولت من أماكن إنتاج إلى أماكن لصناعة الفكر.

١. ارتكز البحث العلمي في اليابان بادئ الأمر على تكييف التقانة الأجنبية، ليصير بالإمكان توظيفها لإيجاد سلسلة من الاختراعات المتطورة ذات المزايا الجديدة التي تنسجم وأحوال الاقتصاد الياباني، معتمدة في ذلك على آلية السوق في توجيه أنشطة البحث العلمي والتطوير<sup>(٢٦)</sup>.

٢. بُني البحث الأكاديمي في اليابان على منهج واقعي، إذ إن (٩٩٪) من رسائل الماجستير و أطاريح الدكتوراه مبنية على مشكلات حقيقية تعاني منها المؤسسات الصناعية<sup>(٢٧)</sup>.

٣. تُعد اليابان من أكبر الدول التي تستثمر في البحث والتطوير، إذ إن المخصصات المالية للبحث والتطوير في المؤسسات والشركات تفوق رأس المال الاستثماري، لذا فإن هذه المؤسسات والشركات اليابانية قد تحولت من أماكن إنتاج إلى أماكن لصناعة الفكر والقرار<sup>(٢٨)</sup>.

- ٤ . نشرت اليابان عام ١٩٩٥ ما يقرب من ٤٧٠٦٨ بحثاً في الدوريات والمؤتمرات العالمية المحكّمة، فيما نشرت عام ٢٠٠٧ ما يقرب من (٥٢٨٩٦) وبنسبة تغيير سنوي بلغت (٠,١) (٢٩).
- ٥ . بلغت ميزانية البحث العلمي في العام ٢٠٠٧ من الناتج المحلي الإجمالي لليابان (٤٤,٣٪)، وجاءت بالمرتبة الثالثة عالمياً (٣٠).
- ٦ . تحتل المرتبة الثانية عالمياً من حيث عدد العلماء، أما من حيث عدد العاملين في مجال البحث والتطوير فنجد أن عدد الباحثين لكل مليون نسمة (٥٥٢١) (٣١).

## المحور الثاني

... الدراسة الميدانية ...

### المبحث الأول

#### واقع المؤسسات البحثية في العراق

أولاً: تحديد واقع المؤسسات البحثية في عدة مؤشرات هي

١. يبلغ عدد المراكز والوحدات البحثية المرتبطة بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي (٨٥) مركزاً ووحدة بحثية في مختلف التخصصات، وموزعة على أغلب الجامعات العراقية<sup>(٣٢)</sup>.
٢. تتولى هيئة البحث العلمي في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي التي تشكلت بموجب القانون رقم (١) لسنة ١٩٩٥ مسؤولية تحديد الإطار العام لسياسة البحث العلمي في المؤسسات البحثية ومتابعة برامجها، إلا أن أغلب قرارات هذه الهيئة توجيهية<sup>(٣٣)</sup>.
٣. إرتفعت نسبة تمويل البحث العلمي في وزارة التعليم العالي من (٣،٠٪) قبل عام ٢٠٠٣ إلى ما يزيد عن (٥،٣٪) عام ٢٠١١ من موازنة الوزارة الاستشارية<sup>(٣٤)</sup>.

٤. بلغ عدد التدريسيين في الجامعات العراقية، وهيأة التعليم التقني، والكليات الأهلية (٣٤٢٦٥) للدراسة الصباحية للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١، أما في الدراسة المسائية فقد بلغ (٣٥٧٣٥) في العام نفسه<sup>(٣٥)</sup>.
٥. وصل عدد طلبة الدراسات العليا من الدبلوم العالي والماجستير والدكتوراه (١٧٢٥٢) في العام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠<sup>(٣٦)</sup>.
٦. خصصت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (١٨) مليار دينار لأغراض البحث العلمي ودعم المشاريع الريادية البحثية، ومشاريع بحوث الدراسات العليا وتأهيل المراكز والوحدات البحثية في الجامعات والمعاهد في العام ٢٠١١<sup>(٣٧)</sup>.
٧. بلغ مجموع التخصصات المستحدثة للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١ (٦٩) تخصصاً<sup>(٣٨)</sup>.
٨. تشكلت مجالس تنسيق بين دائرة البحث والتطوير ودوائر صنع القرار تؤمن عملية التبادل المعرفي بينهما، والتي انبثق منها عدداً من آليات التعاون بلغت بحدود (١٤) مذكرة، ونتج عنها إنجاز أكثر من (٢٤٤٠) عملاً وبحثاً لصالح الجهات المستفيدة<sup>(٣٩)</sup>.
٩. تنصّ تعليمات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي على ان يُقدّم الباحث في المركز أو الوحدة ما لا يقل عن (٣) بحوث، ولا يزيد عن (٤) بحوث سنوياً<sup>(٤٠)</sup>.
١٠. أنشئت المكتبة الافتراضية العراقية بكلفة (٣) مليار دينار، والتي تُعد من أبرز مظاهر التطور التقني لمؤسسات المكتبات، إذ تمكّن الجامعات ومراكز الأبحاث

من الوصول الى ملايين البحوث والنصوص الكاملة لها والمنشورة في أكثر من (١٠١٣٠) مجلة علمية وهندسية بارزة وأرشفتها<sup>(٤١)</sup>.

١١. أُقر مشروع تأهيل المختبرات في المراكز والوحدات البحثية وتجهيزها بكلفة (١٥) مليار دينار، ومشروع الحملة الوطنية للكشف المبكر عن سرطان الثدي بكلفة إجمالية (٢٨٠) مليون دينار و عززت بمليار دينار عام ٢٠٠٩<sup>(٤٢)</sup>.

### ثانياً: مشكلات المؤسسات البحثية العراقية

مما تقدم نستطيع تأشير اتجاه المؤسسة الحكومية إلى النهوض بالعمل البحثي، إلا أنه يمكن تحديد بعض المشكلات التي تعيق تقدّم المؤسسات البحثية، وفقاً للآتي:

١. غياب عمق الرؤية الاستراتيجية لدى المؤسسات البحثية، فضلاً عن عدم وجود دراسات تعنى بتوقع المشكلات المستقبلية، وتوصيف المعالجات الموضوعية لها.

٢. قلة الأبحاث العلمية ذات المردود الاقتصادي للمجتمع المحلي ومؤسساته، واقتصار مهام الباحثين، سبباً أساتذة الجامعات على الإشراف على طلبة الدراسات العليا والمحاضرات الرسمية، والبحث لأغراض الترقية العلمية<sup>(٤٣)</sup>.

٣. الابتعاد عن المنهج العلمي للعمل البحثي، إذ نجد بعض الباحثين لا يلتزمون بالحيادية المطلوبة في البحث العلمي، فيتأثرون بمخزونهم الذهني أو الثقافي على حساب النتائج الموضوعية للأبحاث، مما يؤشر ضعف الرقابة العلمية لسير العمل البحثي<sup>(٤٤)</sup>.

٤. الافتقار إلى الروح الجماعية في البحث العلمي، نتيجة ارتباط المؤسسات البحثية بالشخص الممول أو الجهة الراعية، فيما يقتضي العمل البحثي الناجح وجود فريق متقارب بالكفاءة، ويتحمل الاستعداد النفسي والعملية والحيادي للتواصل في مشروع جماعي بعيداً عن الانانية والبحث عن الالقباب<sup>(٤٥)</sup>.
٥. المزج بقصد أو بدون قصد بين دور المؤسسات البحثية بوصفها بؤراً للتفكير والتخطيط، وبين دور المنظمات الجماهيرية، وان كثيراً من هذه المؤسسات أنشئت أو تحولت إلى منبر تعبوي لتوجهات الجهة التي تنتمي إليها.
٦. ضعف توجه مؤسسات الدولة المختلفة إلى العمل القائم على أساس بحثي وتخطيط مستقبلي مدروس، ويظهر لنا ذلك بوضوح عندما نجد الكثير من تلك المؤسسات لا تعنى بالعمل البحثي منهجاً لعملها وتلجأ في الغالب إلى الحلول السريعة والمؤقتة.
٧. ضعف رغبة أساتذة الجامعات الذين يتمتعون بالخبرة والكفاءة العلمية للعمل في المؤسسات البحثية، نتيجة دورها المتواضع في البناء الاستراتيجي، والذي أثر سلباً في الارتقاء بمستوى تلك المؤسسات\*.
٨. عدم انسجام الأبحاث التي تنتجها المؤسسات البحثية مع المشكلات الحقيقية التي يعاني منها العراق في مجالات التنمية الشاملة لجميع ميادين النهوض بالدولة.

## المبحث الثاني

### سبل النهوض بالمؤسسات البحثية

نرى اليوم أن مراكز البحوث والدراسات بها حاجة لإعادة النظر من حيث ارتباطها الإداري والتنظيمي ودورها في التنمية وتحليل السياسات وبمستوى مساهمتها في معالجة وخدمة قضايا المجتمع ومواكبة التغيرات المتلاحقة التي يعيشها العالم في مجالات اختصاصها، وأن تعمل على استقطاب أفضل العقول البشرية لمواجهة متطلبات التطوير وتحديات العصر الذي نعيشه، بحاجة أيضاً لتبني آليات عمل أكثر مرونة وتفاعلاً مع مشاكلنا وقضايانا. وفي ضوء هذه المعطيات فإننا بحاجة إلى وضع إستراتيجية يكون فيها لمراكز الأبحاث الدور الفاعل في تحديد المشاكل والمواضيع التي تحتاج لاتخاذ القرارات. وأن يتم إعادة دورها الذي أنشئت من أجله، كأداة فعالة لإنتاج المشاريع الإستراتيجية وخلايا تفكير عميقة تعمل لإنضاج المشاريع العلمية وبلورة الإشكالات القائمة ودراساتها وفق تكامل منهجي علمي انسجمي، لهذا السبب تعتبر مراكز الأبحاث ضرورة من ضرورات الحياة المجتمعية وعليه؛ يجب الإسراع بتوفير بيئة حاضنة (لا طاردة) لمراكز الأبحاث، وأن يقدم لها الدعم اللازم لبناء خطط التنمية المستقبلية، ولا بد من إيلاء مراكز الأبحاث السياسية والاستراتيجية وتلك التي تعنى بتحليل الشؤون الدولية، أهمية، لما لها من دور أساسي وريادي في توفير المعلومات والدراسات والمخططات الأولية والبحوث العلمية، لفهم تفاصيل بقية الجوانب الحياتية الاقتصادية والتنموية،

وذلك من منطلق أن العامل السياسي هو المحرك الأساسي لبقية الأنشطة الحياتية وخصوصاً في وقتنا الراهن. والعمل على توفير البيئة المناسبة والديمقراطية للقائمين على العمل البحثي في تلك المراكز، وتفعيل دورها الريادي لصناعة القرار السياسي الصائب والسليم، وإعطائها الاستقلالية المالية والإدارية عن الحكومات وذلك حتى لا تقع في إشكالية «التمويل الأجنبي» وحتى تكون وجهات نظرها حرة مستقلة وحيادية<sup>(٤٦)</sup>. ومن أهم التوصيات التي يمكن أن نسوقها في هذا المجال:

١. ربط عمل المؤسسات الحكومية بالنشاط البحثي، لجعل عمل تلك المؤسسات مبنياً على أسس علمية رصينة، باستحداث مؤسسة بحثية حكومية عليا مرتبطة بمجلس الوزراء، لأجل تنسيق العمل بين المؤسسات البحثية من جهة ومؤسسات الدولة ووزاراتها من جهة أخرى.
٢. تكثيف التعاون بين المؤسسات البحثية ووزارات الدولة كافة، لتمكين المؤسسات البحثية من الاطلاع على المشكلات الحقيقية التي تتعامل معها وزارات الدولة، باقامة لقاءات شهرية في مقرات الوزارات، لرفد الوزارات بالأبحاث العلمية الرصينة والميدانية لمعالجة لمشكلاتهم.
٣. جعل المؤسسات البحثية جهات استشارية للدولة، لتحفيزها على الارتقاء بمستوى عملها البحثي، وذلك بإشراكها في صنع القرارات الإستراتيجية، لأجل الإفادة من دورها العلمي والتخصصي في صناعة تلك القرارات.
٤. استحداث منظومة مالية متوازنة ومستقرة، لضمان مهنية المؤسسات البحثية وحياديتها، بتخصيص ميزانية مستقلة لها إلى جانب التمويل الذاتي، لأجل الوصول إلى المعيار العالمي لتمويل العمل البحثي المنتج.



٥. تأهيل قيادات علمية فاعلة، لتسيير المؤسسات البحثية وإدارتها، بانتقاء أشخاص أكفاء قادرين على إحداث تحولات نوعية في عمل هذه المؤسسات، من أجل جعلها قادرة على تشخيص المشكلات وإيجاد المعالجات المبنية على رؤية موضوعية.

٦. استثمار الطاقات العلمية والفكرية التي ابتعدت عن العمل الوظيفي، لرفد المؤسسات البحثية بالكفاءات العلمية المتمكنة من البحث العلمي، بتقديم المغريات المادية والوظيفية في التعاقد مع أساتذة الجامعات والاكاديمين والخبراء الذين ابتعدوا عن العمل الوظيفي، بهدف الإفادة من رؤاهم وطروحاتهم المستقبلية مما يعزز عمل تلك المؤسسات.

٧. خلق أجواء علمية إيجابية، لتنمية القابليات الابتكارية للأكاديميين، وذلك بتزويد المؤسسات البحثية بأحدث الأجهزة والمعدات والكتب والأبحاث، لتمكن الباحثين من إجراء أبحاثهم وفق المعايير المقبولة عالمياً.

٨. تشجيع البحث العلمي المشترك، لتفعيل دور القطاع الخاص وإشراكه في تشخيص المشكلات، وذلك بإقامة المشاريع البحثية المشتركة بين القطاعين الحكومي والأهلي، بهدف رفد المؤسسات البحثية الحكومية بالخبرات التي يمكن أن يقدمها القطاع الخاص.

٩. وضع منظومة تقييم لعمل المؤسسات البحثية، لحثها على تقديم الأفضل في مجال البحث العلمي، من خلال الاستناد الى المعايير الدولية في عمليات التقييم، لأجل الارتقاء بها الى مستوى المؤسسات البحثية العالمية.

١٠. توفير مصادر البحث العلمي وامكاناته من بنى تحتية وتجهيزات ومواد بشرية على أساس المفاضلة بين المؤسسات البحثية، من أجل خلق جو من التنافس

العلمي بينها وذلك إجراء تقييم لتنتاج تلك المؤسسات على أساس أصالة الأبحاث ورسالتها والفائدة التطبيقية منها، بهدف حثها على إنتاج الأفضل والأكثر تشخيصاً للمشكلات وإيجاد المعالجات الواقعية لها.

١١. استحداث مؤسسات بحثية متميزة، لتكون أنودجاً للعمل البحثي المتكامل، من خلال اختيار الباحثين الأكفاء وتوفير كافة التسهيلات اللازمة للبحث العلمي فيها، لأجل تعميم التجربة على بقية المؤسسات البحثية في حال نجاحها.

١٢. تسويق الأبحاث التي تتسم بالأصالة والرصانة العلمية، لتشجيع الباحثين على بذل المزيد من العطاء، من خلال وضع معايير محددة لتسويق تلك الأبحاث في مجالات محكمة، بهدف التمهيد لاعتماد تلك المعايير في العمل البحثي لاحقاً.

١٣. توسيع المكتبة الافتراضية التي أنشأتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، لجعلها تشمل كافة التخصصات، وذلك بالتعاقد مع أكبر عدد من الجامعات العالمية ومراكز الأبحاث الدولية، من أجل تزويد الباحثين بأخر الإصدارات العالمية وفي التخصصات كافة.

\*. مثل مؤشرات الدخل.

١. محمد محمد حرب، الإدارة الجامعية، ط١، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٨، ص٥٤.

٢. خالصة عبد الله محمد، مراكز البحث العلمي ودورها في تفعيل التواصل العلمي: سلطنة عمان أنودجاً، جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان، دراسة مقدمة لمؤتمر فيلادلفيا الدولي الرابع عشر (ثقافة التواصل) ٣-٥ نوفمبر ٢٠٠٩ م، ص٥.

٣. المصدر نفسه، ص٢

٤. ابن منظور، لسان العرب، مادة بحث.

٥. محمد عبد الحميد، البحث العلمي في الدراسات الإعلامية، عالم الكتب بيروت، ٢٠٠٠، ص ٨.
٦. د. سامي الخزندار، و د. طارق الأسعد، دور مراكز الفكر والدراسات في البحث العلمي وصنع السياسات العامة، مجلة دفاتر السياسة والقانون، (عمان: الجامعة الهاشمية)، العدد ٢٠، ١٢، ٦، ص ٤.
٧. د. خالد عليوي العرداوي، تفعيل دور مراكز الأبحاث في صنع القرار السياسي العراقي، بحث منشور، ص ٣.
٨. د. بسمة خليل نامق، مؤسسات مخازن التفكير Think Tanks ودورها في صياغة السياسة الخارجية للدولة الحديثة النموذج الأمريكي، مجلة القادسية للقانون والعلوم السياسية، العدد الثاني، المجلد الثاني، ٢٠٠٩، ص ١٢٦-١٢٧.
٩. د. محمد الربيعي، راهن ومستقبل البحث العلمي والدراسات العليا في العراق، صحيفة المدى، العدد ٥٢٤، في ٣٠/١٠/٢٠٠٥.
- \* مثل منظمة اليونسكو.
١٠. د. محمد الربيعي، راهن ومستقبل البحث العلمي والدراسات العليا في العراق، صحيفة المدى، العدد ٥٢٤، في ٣٠/١٠/٢٠٠٥.
١١. أ.د. سامي مهدي العزاوي، إشكاليات البحث العلمي في الجامعات العراقية في ضوء تطبيق معايير الجودة، ورقة مقدمة إلى مؤتمر جودة التعليم العالي/ كلية التربية/ جامعة البصرة، المنعقد في ٣-٤/١١/٢٠١٠.
١٢. المصدر نفسه.
١٣. المصدر نفسه.
١٤. أ.د. سعد علي زاير، رؤية تربوية مستقبلية في التعليم العراقي، مؤسسة مصر، مرتضى للكتاب العراقي، ص ٢١١.
١٥. وليد خالد احمد، واقع مؤسسات البحث العلمي واشكالياتها الوظيفية، ص ١٣.
١٦. المصدر نفسه، ص ١٣.
١٧. أ.د. سامي مهدي العزاوي، إشكاليات البحث العلمي في الجامعات العراقية، مصدر سابق.
١٨. نعمة العبادي، مصدر سابق، ص ٧.
١٩. وليد خالد احمد، مصدر سابق، ص ٤.
٢٠. المصدر نفسه، ص ٤.
٢١. محسن محمد صالح حول، مدير مركز الزيتونة للدراسات والاستشارات، دور المعاهد والمراكز الإستراتيجية الأمريكية وتأثيرها، في مقابلة معه نُشرت بتاريخ ٣/٣/٢٠١٢،

ومعهد الإمام الشيرازي، للدراسات، ومراكز الأبحاث وضع السياسة الأمريكية في القرن الحادي والعشرين.

٢٢. المصدر نفسه.

٢٣. المصدر نفسه.

٢٤. د. غازي الخضري، دور البحث والتطوير في مجال الملكية الفكرية: تجربة الأردن، بحث طُرح في ندوة الويبو الوطنية حول الملكية الفكرية لفائدة أعضاء غرفة التجارة والصناعة، الأردن، عمان، ٢٠٠٧.

٢٥. أ.د. عماد احمد البرغوثي ود. محمود أحمد أبو سمرة، مشكلات البحث العلمي في العالم العربي، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد الخامس عشر، العدد الثاني، ٢٠٠٧، جامعة القدس، فلسطين، ص ١٣٣٣.

٢٦. حسن حلمي خاروف، مصدر سابق.

٢٧. أ.د. عماد احمد البرغوثي ود. محمود أحمد أبو سمرة، مصدر سابق، ص ١٣٣٣.

٢٨. غازي الخضري، مصدر سابق، ص ٤٢٨.

٢٩. المصدر نفسه.

٣٠. أسامة المصري وآخرون، البحث والتطوير ودوره في تنمية قطاع التعدين والصناعات المرتبطة به في الوطن العربي، بحث القبي في المؤتمر العربي الحادي عشر للثروة المعدنية، طرابلس، ليبيا، ٢٠١٠، ص ٤٢٦.

٣١. المصدر نفسه، ص ٤٢٦.

٣٢. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية، دائرة البحث والتطوير، سياسات البحث العلمي في العراق، ٢٠١١.

٣٣. المصدر نفسه.

٣٤. المصدر نفسه.

٣٥. الجهاز المركزي للإحصاء، المجموعة الإحصائية السنوية ٢٠١٠-٢٠١١، الباب التاسع، إحصاءات التربية والتعليم.

٣٦. المصدر نفسه.

٣٧. وفقاً لتصريحات السيد وزير التعليم العالي والبحث العلمي في ورشة العمل التي نظمتها دائرة البحث والتطوير، نُشر الخبر بتاريخ ٢١/٩/٢٠١١، موسوعة هذا اليوم.

٣٨. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية، دائرة البحث والتطوير، مصدر سابق.

٣٩. المصدر نفسه.

٤٠. المادة (٥) من تعليمات وزارة التعليم العالي رقم (١٤٨) لسنة ٢٠٠٢.
٤١. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية، دائرة البحث والتطوير، مصدر سابق.
٤٢. المصدر نفسه.
٤٣. نعمة العبادي، مراكز الأبحاث في العراق نظرة مستقبلية، ص ٥.
٤٤. أ.د. سعد علي زاير، رؤية تربوية مستقبلية في التعليم العراقي، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، ص ١٢١-١٢٢.
٤٥. نعمة العبادي، مصدر سابق، ص ٥-٦.
٤٦. خالد عليوي العرداوي، مصدر سابق، ص ٣.
٤٧. د. محمد الربيعي، راهن ومستقبل البحث العلمي والدراسات العليا في العراق، صحيفة المدى، العدد ٥٢٤، في ٣٠/١٠/٢٠٠٥.

## المصادر والمراجع

١. محمد محمد حرب، الإدارة الجامعية، ط١، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٨.
٢. خالصة عبد الله محمد، مراكز البحث العلمي ودورها في تفعيل التواصل العلمي: سلطنة عمان أنموذجًا، جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان، دراسة مقدمة لمؤتمر فيلادلفيا الدولي الرابع عشر (ثقافة التواصل) ٣-٥ نوفمبر ٢٠٠٩.
٣. ابن منظور، لسان العرب، مادة بحث.
٤. محمد عبد الحميد، البحث العلمي في الدراسات الإعلامية، عالم الكتيبروت، ٢٠٠٠.
٥. د. سامي الخزندار، و د. طارق الأسعد، دور مراكز الفكر والدراسات في البحث العلمي وصنع السياسات العامة، مجلة دفاتر السياسة والقانون، (عمان: الجامعة الهاشمية)، العدد ٢٠، ١٢، ٦.
٦. د. بسمة خليل نامق، مؤسسات مخازن التفكير Think Tanks ودورها في صياغة السياسة الخارجية للدولة الحديثة النموذج الأمريكي، مجلة القادسية للقانون والعلوم السياسية، العدد الثاني.
٧. د. محسن محمد صالح حول، مدير مركز الزيتونة للدراسات والاستشارات، دور المعاهد والمراكز الإستراتيجية الأمريكية وتأثيرها، في مقابلة معه نُشرت بتاريخ
- ٣/٣/٢٠١٢، ومعهد الإمام الشيرازي، للدراسات، ومراكز الأبحاث وضع السياسة الأمريكية في القرن الحادي والعشرين.
٨. د. غازي الخضري، دور البحث والتطوير في مجال الملكية الفكرية: تجربة الأردن، بحث طُرح في ندوة الويبو الوطنية حول الملكية الفكرية لفائدة أعضاء غرفة التجارة والصناعة، الأردن، عمان، ٢٠٠٧.
٩. أ.د. عماد احمد البرغوثي ود. محمود أحمد أبو سمرة، مشكلات البحث العلمي في العالم العربي، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد الخامس عشر، العدد الثاني، ٢٠٠٧، جامعة القدس، فلسطين.
١٠. أسامة المصري وآخرون، البحث والتطوير ودوره في تنمية قطاع التعدين والصناعات المرتبطة به في الوطن العربي، بحث القوي في المؤتمر العربي الحادي عشر للثروة المعدنية، طرابلس، ليبيا، ٢٠١٠.
١١. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية، دائرة البحث والتطوير، سياسات البحث العلمي في العراق، ٢٠١١.

١٢. الجهاز المركزي للإحصاء، المجموعة الإحصائية السنوية ٢٠١٠-٢٠١١، الباب التاسع، إحصاءات التربية والتعليم.
١٣. تصريحات السيد وزير التعليم العالي والبحث العلمي في ورشة العمل التي نظمتها دائرة البحث والتطوير، نُشر الخبر بتاريخ ٢١/٩/٢٠١١، موسوعة هذا اليوم.
١٤. نعمة العبادي، مراكز الأبحاث في العراق نظرة مستقبلية.
١٥. أ.د. سعد علي زاير، رؤية تربوية مستقبلية في التعليم العراقي، مؤسسة مصر، مرتضى للكتاب العراقي.
١٦. خالد عليوي العرداوي، تفعيل دور مراكز الأبحاث في صنع القرار السياسي العراقي، مركز الفرات للتنمية والدراسات الإستراتيجية، بحث منشور، بدون سنة.
١٧. د. محمد الربيعي، راهن ومستقبل البحث العلمي والدراسات العليا في العراق، صحيفة المدى، العدد ٥٢٤، في ٣٠/١٠/٢٠٠٥.
١٨. أ.د. سامي مهدي العزاوي، إشكاليات البحث العلمي في الجامعات العراقية في ضوء تطبيق معايير الجودة، ورقة مقدمة إلى مؤتمر جودة التعليم العالي/ كلية التربية/ جامعة البصرة، المنعقد في ٣-٤/١١/٢٠١٠.
١٩. وليد خالد احمد، واقع مؤسسات البحث العلمي وإشكالياتها الوظيفية.
٢٠. خالد وليد محمود، سبل النهوض بالمؤسسات البحثية العربية، مقال منشور في ١٢/٤/٢٠١٤.

15. Schwartz, Daniel R. (1988). "The Novel and Modern Criticism." In Martin Coyle et.al (Eds.) (1988). Encyclopedia of Literature and Criticism. Us.: Faber and Faber. pp. 602- 618.
16. Scruton, Roger (2004). "T.S. Eliot as Conservative Mentor." The Intercollegiate Review. pp. 44-54.
17. Still, Judith and Michael Worton.(1990). "Introduction". In Worton, Michael and Judith Still (Eds.) (1990). Intertextuality: Theories and practices. Manchester: Manchester University Press. pp.1- 44.
18. Thibault, P (1994). "Intertextuality." The encyclopedia of language and linguistics, IV 1751-1754. Urban, G. "Semiotics." International encyclopedia of linguistics.
19. Wang, W. (2006). Newspaper commentaries on terrorism in China and Australia: A contrastive genre study (Doctoral dissertation, The University of Sydney).
20. Wood, Derek N. C. (1991). "Creative Indirection in Intertextual Space." In Heinrich F. Plett (Ed) (1991). Intertextuality. Berlin: Walter de Gruyter & Co. pp. 192-206.
21. www.gradesaver.com
22. Yule, George (2010). The Study of Language. Cambridge: Cambridge University Press.
23. Zindziuvienė, Ingrida (2007). Transtextual Bridge between the Postmodern and the Modern: The Theme of the "Otherness" in Monique Truong's Novel The Book of Salt (2003) and Gertrude Stein's The Autobiography of Alice B. Toklas (1932). LITERATURA 2007, 49(5).



## Bibliography

1. Abrams, M. H. A. (1999). *A Glossary of Literary Terms* (Seventh Edition). Boston: Heinle&Heinle.
2. Allen, Graham (2000). *Intertextuality*. London: Routledge.
3. Barthes, Roland (1977). *Image - Music -Text*. London: Fontana Press.
4. Brooks, Cleanth Jr.(2001). "The Waste Land: An Analysis." In Michael North (Ed.) (2001). *A Norton Critical Edition: T.S. Eliot The Waste Land*. New York: W. W. Norton & Company. pp. 185-210.
5. Clayton, J. and Rothstein, E.(1991). "Figures in the corpus: theories of influence and intertextuality." In J. Clayton and E. Rothstein (Eds.)(1991). *Influence and Intertextuality in Literary History*. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press.pp. 3-35.
6. Culler, Jonathan. (1976). "Presupposition and Intertextuality." *MLN*.Vol. 91, No. 6, *Comparative Literature* (Dec., 1976), pp. 1380-1396.
7. Eliot, T.S. (1982). "Tradition and the Individual Talent." *Perspecta*, Vol. 19. pp. 36-42.
8. Evans, Marjory A. (1993). *Baudelaire and Intertextuality*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Fairclough, N. (1992). "Intertextuality in Critical Discourse Analysis." *Linguistics and Education*, 4, 269-293.
10. Lampolskii, M. B. (1998). *The Memory of Tiresias: Intertextuality and Film*. California: University of California Press.
11. Kristeva, Julia (1986). "Word, Dialogue and Novel." In Toril Moi (Ed) (1986). *The Kristeva Reader*. New York. Columbia University Press.pp.34-61.
12. Lefevere, Andre (1992). *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*. London: Routledge.
13. Lemaster, Tracy (2012). What is "Intertextuality?" In *Teaching The God of Small Things in Wisconsin Great World Texts: A Program of the Center for the Humanities, University of Wisconsin-Madison*. The Board of Regents of the University of Wisconsin System.
14. Miola, Robert S. (2004). "Seven Types of Intertextuality." *Shakespeare, Italy, and Intertextuality*, 13-25.

#### 4. Conclusions

Eliot's 'The Waste Land' is a complicated web of cultural references manifested in the form of allusions, quotations, and partial translations.

The analysis shows that intertextuality in Eliot's 'The Waste Land' is not just a quotation or inclusion of other texts, but it is an absorption and transformation of other texts. By referring to the past, Eliot forces his readers to look back to the original texts and, hence, invites them to learn from the past and the experience of the history. Eliot makes a connection between past and present in order to make it clear that there is not any incompatibility between these two; instead, they are highly supplementary to one another. Eliot creates a world of his own; a mixing of historical cultures that should echo in the modern societies. With the use of intertextuality, Eliot succeeds to demonstrate his political and religious views in the society in which he lives.

Eliot's 'The Waste Land' however, is an intertextual experience, obviously a process of allusive appropriation. It demonstrates Eliot's theory of tradition and his insistence on intertextuality.

not in the river. In other words, the Thames in the 'Waste Land' has become a kind of stagnant river, devoid of debris but also of life.

One of the most notable forms of intertextuality used in 'The Waste Land' is untranslated quotations like the epigraph of the Sibyl of Cumae mentioned earlier. 'The Waste Land' is full of a large number of quotations left in the original and some others translated by Eliot and mentioned in his notes to the poem. In 'The Waste Land', Eliot rewrites fragments of world literatures in an attempt that brings the attention of modern readers to writers or works that have been forgotten or neglected by contemporary literary tastes. As Lefevere (1992: 5) holds, "in the past, as in the present, rewriters created images of a writer, a work, a period, a genre, sometimes even a whole literature. These images existed side by side with the realities they competed with, but the images always tended to reach more people than the corresponding realities".

Eliot introduces the "Unreal City, / Under the brown fog of a winter dawn, / A crowd flowed over London Bridge, so many." These lines suggest a similar description of the modern city by Baudelaire. Baudelaire's city is occupied by a dirty yellow fog, whereas London is surrounded by the "brown fog of a winter dawn". The colours are gloomy and dark; nevertheless, they create the perfect background for the multitude of people walking aimlessly down London Bridge. The image of Baudelaire's Paris, "a cluster of intersecting trajectories, a fantastic arabesque of criss-crossing paths" (Evans 1993: 12), may very well reflect the foggy city of London.

Eliot establishes the true wasteland of his poem, the modern city. Eliot's London references Baudelaire's Paris which is forsaken and depopulated, inhabited only by ghosts from the past. Great cities such as Paris or London are in broad lines the same, but what sets them apart is the image seen from the point of view of each poet.

higher power. The 'son of man' is desperately looking for some sign of life; roots that clutch, branches that grow, but all he can find are arid stones, lifeless trees, and a heap of broken images. We have, here, a deserted place that offers no relief from the beating sun, and no trace of water.

The narrator remembers sitting by "the waters of Leman (a large Lake in Switzerland)", where the poet recovered while writing 'The Waste Land', and weeping. His tears are a reference to Psalm, in which the people of Israel, exiled to Babylon, cry by the river as they remember Jerusalem. (As cited in [www.gradesaver.com](http://www.gradesaver.com)). Likewise, Eliot's modern society and the other past societies referred to in the poem are also mirror images of each other, which is why he juxtaposes and parallels "Jerusalem" with "Leman," for example.

As he continues to work his way through the list of English literary heavyweights like Milton, Shakespeare, Kyd, Marvell, and many others, Eliot makes sure to include Edmund Spenser in his references. Eliot appropriates fragments from Spenser's poem and includes them in his 'The Waste Land'. More specifically, Eliot quotes Spenser's 'Prothalamion' in order to show how the Thames of 1600 was definitely a lot nicer than the Thames of 1922.

Prothalamion is written in the conventional form of a marriage song. The poem begins with a beautiful description of the day on the River Thames where Spenser finds two beautiful maidens. The poet proceeds to praise and wish them all the blessings for their marriages. The poet is standing near the Thames River and finds a group of nymphs with baskets collecting flowers for the new brides. The poet feels that the Thames has done justice to his wedding song by "flowing softly" according to his request: "Sweet Thames run softly till I end my song."

Eliot also addresses the same River Thames: "Sweet Thames run softly till I end my song." But the Thames of the 'Waste Land' is different from the Thames of Prothalamion. The river is empty; 'the nymphs' of Spenser's poem have departed, as have 'their friends, the loitering heirs of city directors.' Eliot envisages a vision that evokes modern life; 'empty bottles, sandwich papers, / Silk handkerchiefs, cardboard boxes, cigarette ends', by describing what is

*[...](And I Tiresias have foresuffered all  
Enacted on this same divan or bed;  
I who have sat by Thebes below the wall  
And walked among the lowest of the dead.)  
Bestows one final patronising kiss,  
And gropes his way, finding the stairs unlit . . .*

It is interesting to point out how Madame Sosostris related to Tiresias, the unconventional narrator of 'The Waste Land': first through the quality of the double gender. Secondly, the word clairvoyant, which comes from French and means roughly the one who sees clearly is yet another allusion to Tiresias, who was blind. According to the legend, after the blinding of Tiresias by goddess Hera, Zeus gives him prophetic powers in compensation, the ability to see beyond what is visible. In note 218 to 'The Waste Land', Eliot admits that what Tiresias sees is, in fact, the subject of the poem.

Hence, Eliot appropriates the name from Huxley, changes its gender and parallels it with Tiresias. Tiresias is considered here as a source which is the most familiar and frequently studied kind of intertextuality, that of sources and texts in which the author honors, reshapes and parallels. By summoning this mythical character from the ancient to his new world, Eliot seems to universalize his poem; to evoke that the same events could be echoing and that Tiresias vision could extend to the modern world.

For Eliot, one of the greatest causes of civilization to become a 'Waste Land' is the fact that religion does not really have the influence it once did. In the modern world though, Eliot diagnoses a decline in the power of religion, and one of the symptoms of this decline is that more and more people are feeling like they are suffering from a spiritual crisis.

*What are the roots that clutch, what branches grow  
Out of this stony rubbish? Son of man,  
You cannot say, or guess, for you know only  
A heap of broken images, where the sun beats,  
And the dead tree gives no shelter, the cricket no relief,  
And the dry stone no sound of water.*

Eliot also borrows from Ezekiel, using religious language to build a sort of dialogue between the narrator, the "son of man" and a

(the First Punic War between Carthage and the Roman Republic). When the narrator mentions Stetson, we return to the prospect of history. World War I is replaced by the Punic War. Eliot seems to be arguing that all wars are the same. Brooks (2001) expresses that:

*The Punic War was a trade war-might be considered a rather close parallel to our late war. At any rate, it is plain that Eliot in having the protagonist address the friend in a London street as one who was with him in the Punic War rather than as one who was with him in the World War is making the point that all the wars are one war; all experience, one experience. (p.191)*

This replacement is essential and intentional at the same time. When Eliot wrote 'The Waste Land,' the First World War was definitively 'The First Great War' for those who had witnessed it. There is no other war to compare with it in history. The prevailing sensibility was that the world had been turned upside down and now, with the rapid progress of technology, the movements of societies, and the radical upheavals in the arts, sciences, and philosophy, the history of mankind had reached a turning point. (As cited in [www.grade-saver.com](http://www.grade-saver.com))

Eliot draws parallels between 'The Waste Land' and other texts trying to solve contemporary problems through his reference to historical persons and literary characters from other works and authors. He chooses to employ them directly in more than one instance. The idea of predicting the future is very well manipulated by Eliot through his reference to Madame Sosostris and Tiresias. Eliot introduces the reader to Madame Sosostris, the famous clairvoyant (Eliot's spelling), who is acknowledged to have originated from Aldous Huxley's 'Chrome Yellow'. In Huxley's novel, the fraud sorceress appearing as Sesostris, which is the name of Egyptian kings, is in fact a man, Mr. Scogan.

*Madame Sosostris, famous clairvoyante,  
Had a bad cold, nevertheless  
Is known to be the wisest woman in Europe[...]  
I Tiresias, though blind, throbbing between two lives,  
Old man with wrinkled female breasts, can see  
[...] I Tiresias, old man with wrinkled dugs  
Perceived the scene, and foretold the rest –*

cian, a fortnight dead/ He who was living is now dead/ Dead mountain mouth of carious teeth.

In the first section of 'The Waste Land', "The Burial of the Dead", Eliot is alluding to Geoffrey Chaucer, the first major poet of the English language, who is considered to be "the Father of English Poetry." Chaucer's 'Canterbury Tales' begins with a description of April's "sweet showers," which cause the flowers of spring to grow. In Eliot's poem, the case is very different. The natural cycle of death and rebirth traditionally associated with the month of April appears tragic to Eliot's speaker:

*April is the cruellest month, breeding  
Lilacs out of the dead land, mixing  
Memory and desire, stirring  
Dull roots with spring rain.  
Winter kept us warm, covering  
Earth in forgetful snow, feeding  
A little life with dried tubers.*

Eliot's speaker is pessimistic. For him, April's showers are cruel, not sweet. These opening lines, then, pose the question of the poet's originality in relation to a tradition that seems hardly capable of nourishing the "dull roots" of the modern poet's sensibility. 'The Waste Land' does not deal with life during the war, but with the aftermath of the war. The poet lives in a modern waste land, in the consequences of a Great War, World War I, in an industrialized society that lacks traditional structures of authority and belief, in a world that is not suitable for new growth. Eliot (1982:39) praises the literary tradition and states that the best writers are those who write with a sense of continuity with those writers who came before. Only the very best new work will subtly improve the literary tradition. Eliot sees history as a repeating cycle. When he references Mylae, the Punic War stands for World War I.

*There I saw one I knew, and stopped him, crying: 'Stetson!  
'You who were with me in the ships at Mylae! [...]*

Here Eliot mixes history with modernity. He makes a replacement of the two wars. Stetson is a friend of the narrator in the Waste Land but he says that he was with him in the ships at Mylae

living thing, and just as each writer is judged in terms of those who went before, so does the meaning of the tradition change as new works are added to it.”

It should be noted first that ‘The Waste Land’ is written after World War I. Therefore, most of the dwellers of the Waste Land, the world that Eliot has created, have suffered the aftermath of this destructive war. Eliot, through his brilliant portrayal of Great War’s aftermaths, has succeeded to visualize the unfavorable world which has lost its identity, and he does his best to recapture it by any means.

Eliot begins his poem with a quotation from Petronius’s ‘Satyricon.’ In his notes to ‘The Waste Land’, Eliot translates this epigraph which is in a mixture of old Greek and Latin as:

*I saw with my own eyes the Sibyl at Cumae hanging in a cage,  
and when the boys said to her: “Sibyl, what do you want?” she  
answered: “I want to die.”*

Sibyl was a woman with prophetic powers who asked the Greek god Apollo to live for as many years as there were grains in a handful of dust. Unfortunately, she forgot to ask for eternal youth to accompany immortality. Apollo granted her request, and as she aged, her body shrank until she was nothing but a bottle of dust. The Sibyl of Cumae expresses her desire to die, which would put an end to the pain inflicted upon her by the burden of feeling all the suffering of the world. The epigraph opens the door to what the reader will meet further. The Sibyl’s death wish may come, therefore, as the consequence of what her consciousness has gathered along centuries, culminating in the disaster of modernity. The fragment of this epigraph is maintained in the original language and the reader is thus, unless assisted by his linguistic proficiency, compelled to decipher the message, either continuing to read the text or by looking it up elsewhere. In the same way, the Waste Land dwellers are just like Sibyl. This death wish covers almost the whole body of Eliot’s poem although the dwellers of the ‘Waste Land’ do not express this wish directly. Lilacs out of the dead land, mixing/ And the dead tree gives no shelter/ I was neither Living nor dead,/ Where the dead men lost their bones/ the lowest of the dead/ Phlebas the Phoeni-



invites a conversational dialogue between two “texts.” Sometimes the two texts seem to be very different and therefore create competing dialogues about which is dominant or most important. Intertextuality can sometimes undermine the original text being referenced or a scene or idea in the primary book. For instance, we may discover something new about the original story when being referenced or reframed by the later text. On the contrary, the text may produce a scene, character, or story that we feel we are about to understand when it is disrupted and destabilized by access of this intertext.

### 3. Analysis and Discussion

T. S. Eliot’s ‘The Waste Land’ is replete with examples of intertextuality. The power of quotations is fully explored in Eliot’s ‘The Waste Land.’ The poem is choked with quotations and references from different cultures and civilizations. Some quotations are left untranslated and absorbed as they appear in their original texts. Moreover, Eliot employs mythical characters directly along with contexts from the original sources.

Eliot shows great respect for myth and the western literary standard, and his poem ‘The Waste Land’ is full of allusions, quotations, footnotes, and scholarly exegeses. In “The Tradition and the Individual Talent,” Eliot (1982:37) argues that the literary past must be integrated into contemporary poetry. But the poet must guard himself against excessive academic knowledge and distill only the most essential bits of the past into a poem, thereby enlightening readers. The Waste Land juxtaposes fragments of various elements of literary and mythic traditions with scenes and sounds from modern life. The effect of this poetic combination is both a reinterpretation of canonical texts and a historical context for his examination of society and humanity.

Actually, this does not diminish the poet’s originality. True originality, as Eliot sees, lays in an original way of assembling the most desperate material to form a new whole. Scruton (2004:45-6) demonstrates that Eliot sees true originality possible only within a tradition and that every tradition must be recreated by the genuine artist in the very act of generating something new. “A tradition is a

Yet the seventh type of intertextuality is Paralogues. “Paralogues are texts that illuminate the intellectual, social, theological, or political meanings in other texts.” (Ibid).

## 2.2. Functions of Intertextuality

Scholars identify several functions of intertextuality the majority of which revolve around Kristeva’s (1986:37) famous definition “Any text is constructed as a mosaic of quotations; any text is the absorption and transformation of another.” Wang (2006:129) reports that according to Bazerman (2004), there are many reasons for conducting an intertextual analysis. One of these reasons is to identify which realm of sources writers rely on and how they do this. Another relevant reason is to understand how writers attempt to characterize, rely on, and advance prior work in their related fields of study.

According to Fairclough (1992:270), intertextuality “points to how texts can transform prior texts and restructure existing conventions (genres, discourses) to generate new ones”. Intertextuality is concerned with how texts are produced in relation to prior texts and how texts help to construct the existing conventions, or to use lampolskii’s(1998:28) words, intertextuality superimposes text on text, meaning upon meaning, to produce new texts. Yule (2010:45) states that intertextuality is the connection that exists between a text and all the other texts that are echoed in its form and content. Zindziuvienė (2007:147) looks at intertextuality as playing an important role; the essence of which lies in the fact that any text is a production of new issue of ‘past citations.’ The historical and social determining factors of intertexts make the writing of nowadays “the iteration, and also re-iteration or re-writing which foregrounds the trace of the various texts it both knowingly and unknowingly places and displaces.”

Lemaster (2012:1) identifies three functions of intertextuality; comparison, dialogue, and destabilization. Intertextuality involves an embedded comparison between two texts. Here, the reader must be acquainted with the original text to identify the similarities and differences between the text and its intertext. Intertextuality

## 2. Types and Functions of Intertextuality

### 2.1. Types of Intertextuality

Miola (2004:14- 24) distinguishes seven types of intertextuality. Nevertheless, this number is open to reduction or addition. The first type of intertextuality is Revision. Revision shows a close relationship between previous and later texts. The later text takes most of its features from the previous text, even as it deviates from it. In this type, the reviser produces another text with completely different problems and considerations from the original text but at least keeps the author's subsequent wishes.

The second type of intertextuality is Translation. Translation-transfers a text into a different language producing a new version. In this case, translation is seen as a process of rewriting to transform the original materials of the text to suit the requirements of a certain period.

Quotation is the third type of intertextuality. Here, the writer repeats expressions from well-known texts and uses them in his own texts.

Another type of intertextuality is Source. Some writers take their plot, character, idea, language, or style from previous texts. The original text shapes and enhances the later text. For instance, the plot, the theme, and even the names of Romeo and Juliet serve many other writers to include them in their stories.

The fifth type of intertextuality is that of Conventions and Configurations. Some authors are interested in the conventions and configurations of previous texts. They reflect, for instance, numerous conventions from classical, medieval, and continental literatures, formal and rhetorical.

Genres can be considered as a type of intertextuality. Intertextuality also includes the wide range of expressions in generic forms. For example, the technique of the 'play-within-the-play' of revenge tragedy, and the expression 'Once upon a time' in fairy tales become widely adopted in some modern texts.

possibility of later texts. Indeed, Barthes (1977) specifically warns against confusing the study of the intertextual with source-hunting. He describes the text as:

*...woven entirely with citations, references, echoes, cultural languages (what language is not) antecedent or contemporary, which cut across it through and through in a vast stereophony. The intertextual in which every text is held, it itself being the text-between of another text, is not to be confused with some origin of the text: to try to find the 'sources', the 'influences' of a work, is to fall in with the myth of filiation; the citations which go to make up a text are anonymous, untraceable, and yet already read: they are quotations without inverted commas. ( P.160)*

Culler (1976:1382-3) also comments on this idea stating that "the notion of intertextuality emphasizes that to read is to place a work in a discursive space, relating it to other texts and to the codes of that space." A description of intertextuality would involve the most general and most significant considerations: the relationship between a text and the languages or discursive practices of a culture and its relationship to those particular texts which, for the text in question, articulate that culture and its possibilities.

Some intertextual theorists show little interest in the text's author. Riffaterre (1980) describes intertextuality as "a modality of perception, the deciphering of the text by the reader in such a way that he identifies the structures to which the text owes its quality of work of art." Further he (1984) adds that "The term indeed refers to an operation of the reader's mind." So, the concern of the intertextualist has moved away from the creative function of the author to the perceptive function of the reader. Other scholars have gone beyond ignoring the activity of the author to denying it. Eco (1986) insists that "it is not true that works are created by their authors. Works are created by works, texts are created by texts, all together they speak to each other independently of the intention of their authors." (As cited in Wood, 1991: 193).

Schwartz (1988:613) argues that “Intertextuality refers to both the relationship among literary texts and the dialogue between them and other writing. Each text takes its meaning from other texts, not merely prior texts, but other concomitant texts and expressions of culture and language.” In this respect, the text is intertextual because it responds not only to extant literary texts, but to contemporary and previous ideas as well. Abrams (1999) provides a similar definition of intertextuality used by Schwartz in which he states that intertextuality is a term popularized especially by Kristeva to:

*signify the multiple ways in which any one literary text is made up of other texts, by means of its open or covert citations and allusions, its repetitions and transformations of the formal and substantive features of earlier texts, or simply its unavoidable participation in the common stock of linguistic and literary conventions and procedures that are “always already “ in place and constitute the discourses into which we are born. (p.317)*

Worton Still and (1990:1-2) give two reasons why a text cannot exist as a hermetic or self-sufficient whole, and so does not function as a closed system. Firstly, just before becoming a creator of texts, the writer himself is a reader of texts (in the broadest sense) and therefore the work of art is inevitably shot through with references, quotations and influences of every kind. Secondly, a text is available only through some process of reading; what is produced at the moment of reading is due to the interaction of the packaged textual material (say, a book) by all the texts which the reader brings to it. A subtle reference to a work unknown to the reader, which therefore goes unnoticed, will have a dormant existence in that reading. On the other hand, the reader’s experience of some practice or theory unknown to the author may lead to a fresh interpretation. Clayton and Rothstein (1991: 29) hold this same view by stating that “the intertextuality theorist believes that the only reader is the writer reading another text, a figure that becomes no more than a text re-reading itself as it re-writes itself.”

The study of intertextuality is not an investigation of sources and influences; rather, it includes the anonymous expansive practices, codes whose origins are lost, which are the conditions of

## 1. Introduction

Since Julia Kristeva, a French linguist who has written much on this topic, first coined the term "intertextuality" in the 1960s, it has been a dominant idea within literary and cultural studies, taken up by practically every theoretical movement. However, intertextuality remains the subject of such a diversity of interpretations and is defined so variously that it is anything but a transparent, commonly understood term (Allen, 2000: i). This word has a broader meaning in today's context than the theories she expounds in her influential work on intertextuality "Word, Dialogue, and Novel". Her conception of intertextuality refers to the literal and effective presence in a text of another text. According to her, a text is a permutation of texts, an intertextuality in the space of a given text, in which several utterances, taken from other texts, intersect, neutralize one another. In this sense, the text is not an individual, isolated object but a compilation of cultural textuality. Individual text and cultural text are made from the same textual material and cannot be detached from each other. (Ibid: 35-6).

In his discussion of intertextuality, Thibault (1994:1751) indicates that "all texts, spoken and written, are constructed and have the meanings which text-users assign to them in and through their relations with other texts in some social formation". It is widely believed that Kristeva coined the term intertextuality on the basis of Bakhtin's work. Bakhtin (1986) argues that every text (or utterance) is dialogical, in the sense that it gains its meaning in relation to other texts. Therefore, Kristeva's (1981) use of the term aims to describe the complex and heterogeneous nature of discursive materials which intersect in particular textual production. Kristeva refers to texts in terms of two axes: a horizontal axis which connects the author and reader of a text, and a vertical axis, which connects the text to other texts. Thus, Kristeva, as does Bakhtin, sees all texts as being constituted out of, and understood in relation to, other texts in the same social formation.

## ملخص البحث

تستكشف هذه الدراسة كيف ألهمت المراجع الثقافية إلبوت في كتابة قصيدته (الأرض اليباب). إن الهدف الرئيس، من إجراء تحليل تناص، هو معرفة كيف اعتمد إلبوت على مصادر أخرى في كتابة قصيدته. أي أن الهدف من إجراء التحليل هو كيف ضَمَّنَ الكاتب مصادر أخرى في قصيدته، وماهي أنواع المصادر التي استخدمها، ولمَ استخدم هذه المصادر، وكيف انه وضع نفسه بالنسبة إلى مصادر أخرى ليبدلي بتصريحاته الخاصة.

### Abstract

The present study explores how cultural references inspire T. S. Eliot in the writing of his poem 'The Waste Land.' In this study, the major purpose for conducting the intertextual analysis is to examine how Eliot draws on other sources for the writing of his poem. That is, the analysis aims to explore how the writer includes other sources in his poem, what types of sources he uses, what he uses these sources for, and how he positions himself in relation to other sources to make his own statements.





**History and Modernity**  
**A Study of Intertextuality**  
**in Eliot's**  
**(The Waste Land)**

التاريخ والحداثة  
دراسة التناص في قصيدة إليوت  
(الأرض اليباب)

**Lecturer. Ayad Abdul Razzaq Abood**  
Shatt Al Arab University College  
Department of English

خضع البحث لبرنامج الاستتال العلمي  
Turnitin - passed research

“Abu Shakir, just like us the plants also do not see their Creator, but they worship Him by obeying His laws instinctively.” “I know that you will not accept, or perhaps you do not understand, what I say. A man must have sufficient knowledge **to understand** complicated problems.”

“Abu Shakir, not only animals by their animal instinct and plants by their plant instinct obey Allah and worship Him, the lifeless and inanimate objects also, with whatever instinct they have, obey Allah and worship Him. If they did not worship Him, they would not have followed the laws made by Him. As a result, their atoms would have broken apart and they would have been destroyed.”

“The light which comes from the sun also worships Allah by obeying his laws, which are very stringent and exact. It comes into being by the combination of two opposite forces. These forces also obey the laws of Allah and worship Him, otherwise they cannot produce light.”

“Abu Shakir, if there was no Allah there would have been no universe and no you and me. The sentence, ‘There is no Allah’, is meaningless. The existence of Allah is a must. If attention of Allah is diverted, even for a moment from the affairs of the universe to something else, it would break up. Everything in the universe obeys His laws, which are permanent and eternal. Because of His absolute wisdom and knowledge, He could make such wonderful laws, which will last for ever. Each and every law, made by Him serves some special and useful purpose.”

When the Imam concluded his discourse, Abu Shakir fell into a deep reverie as if he was greatly inspired. Imam Jafar as-Sadiq asked: “Do you now believe that Allah, who cannot be seen, does exist and what you worship is the unseen Allah?” Abu Shakir replied: “I am **not yet convinced**. I am in a quandary. **I am full of doubts** and misgivings about my faith and my convictions.” Jafar as-Sadiq remarked: “**The doubt about idol worship is the beginning of the worship of Allah.**”

You have admitted just now that although you do not see it, but your instinct or your soul tells you that there is something inside the stone, and is not the stone, which can help you. That something is Allah. Your instinct also tells you that you cannot live without Allah and without worshipping Him.” Abu Shakir said: **“It is true. I cannot live without worshipping idols.”**

Said Imam Jafar as-Sadiq: “Do not say idols. Say Allah. It is He, Who is worthy of worship. just like you everyone is obliged to worship Him. One, who does not worship Allah has no guide and no guardian. He is just like one, who cannot see, cannot hear, cannot feel and cannot think. He does not know where to go and on whom to depend when in trouble. Worshipping Allah is a part of living. Every living being worships Him instinctively. Even the animals cannot live without worshipping Him. We cannot ask them and they cannot tell us that they worship Allah, but their well regulated and orderly life is sufficient proof that they worship Him.

“I do not say that the animals believe in Allah and worship Him just as we do. But there is no doubt that they obey the laws made by their Creator faithfully, which means they worship Him. If they were not obedient to their Creator, they could not have such an orderly and regulated life.”

“We see that just before the advent of spring the titmouse (a kind of small bird) always comes at the same time and sings, as if to give us the tiding of the new season. The itinerary of these migratory birds is so regulated and their schedule so fixed that even if the last days of winter are still cold, their arrival is not delayed for more than a few days. When Chilchila (a migratory bird) returns after covering a distance of thousands of miles, it builds its nest at the same place, where it had built it last spring. Was it possible for these small birds to have such a well organized life if they did not obey the laws of Allah and worship Him?”

“Abu Shakir, even the plants obey the laws made by Allah faithfully and worship Him. Out of 150 species of plants, which are further divided into hundreds of sub-species you will not find even one plant, which has a disorganised and disorderly life.”

plains and no fodder is left, the shepherds take their flocks of sheep to the mountains and stay there till the end of summer. Mountains are also habitats of birds and animals, some of which are a good source of food for those, who live there. Even the mountains, which are not green, are not without some use. If the people try, they may discover in them mines of metals and minerals which are useful for mankind.”

“Abu Shakir, I am too small and too weak to create Allah with my brain. It is He, who has created my brain, so that I may think of Him and know Him - my Creator. He was there before I came into being and He would be there when I am no more. I do not mean that I would be totally destroyed. Nothing in the universe is totally destroyed. Everything is subject to change. It is only Allah, Who does not change.”

“Abu Shakir, please tell me **sincerely** to whom will you turn for help when you are in trouble? Do you hope that the idol you carve out of stone can come to your succor? Can it cure you when you are sick; save you from mishaps and calamities; save you from starvation and help you pay your debts?”

Abu Shakir replied: “I have no such expectations from the stone, but, I think there is something inside the stone, which will help me. Moreover, I cannot help worshipping it.” Imam Jafar as-Sadiq enquired: “What is inside the stone? Is it also stone?” “I do not know what it is. But it cannot help me if it is also stone,” replied Abu Shakir. Said Imam Jafar as-Sadiq: “Abu Shakir, what is inside the stone and is not stone and can help when you are in trouble is, Allah.” Abu Shakir pondered over the subject for a while and then said: “Is Allah, who cannot be seen, inside the stone?” The Imam replied: “He is everywhere.” Abu Shakir said: “I cannot believe that a thing may be everywhere but remain unseen.” The Imam said: “Do you know that the air is everywhere but cannot be seen?” Said Abu Shakir: “Although I cannot see the air, I can, at least, feel it when it moves. But I can neither see your Allah nor feel his presence.”

Imam Jafar as-Sadiq said: “You do not feel the presence of air when it is not moving. The air is only a creation of Allah. He is everywhere, but you cannot see Him or feel His presence by your senses.

Shakir said: "I am laughing because you say that the stones are made of water." Jafar as-Sadiq (A. S.) replied: "I did not say that the stones are made of water. What I had said was that in the beginning they were in a liquid state." Abu Shakir said: "What difference does it make. The liquid and water are the same things."

Imam Jafar as-Sadiq replied: "There are many liquids which are not water. Milk and vinegar are liquids, but they are not water, although they have a water content in them. In the beginning the stones were liquid like water and they flowed like water. Gradually they cooled down and became hard so that you could cut them and make them into idols. The same hard stones will turn into liquid, if they are heated."

Said Abu Shakir: "When I go home I will check the truth of your statement. I will put the stone in the fireplace and see if it turns into liquid or not." Said the Imam: "You cannot liquefy stone in your fireplace. Can you liquefy a piece of iron at home? A very high temperature is required to turn solid stone into liquid." "Do you realise how you could make the idols out of stones? It was Allah, who made the stones. It was He Who created you and gave you the hands with the unique fingers, which enabled you to handle tools and chisel out the idols from the stones. Again it was He who gave you power and intelligence, which you used in making the idols." "Abu Shakir, do you think that the mountains are only heaps of stones? The Great Allah has created them to serve some very useful purpose."

They were not created so that you may take stones and turn them into idols. Wherever there is a mountain there is flowing water. Rain and snow which fall on the mountain tops produce streams of fresh water. These streams combine together to form big rivers, which irrigate farms and fields. The people who live in the valleys, through which the rivers flow, are assured of constant supply of water. People who can afford it, go to the mountains during the summer season to escape the heat of the plains."

"The mountains work as a great bulwark and protect towns and villages, which are in their valleys from the devastation and destruction of hurricanes. Green mountains provide good grazing grounds for sheep. When scorching heat burns the pastures down in the

“You said just now that both of us create our own gods - you by your hands and I by my imagination. But there is a big difference between your god and my Allah. Your god did not exist before you made him out of wood or stone, but my Allah was there before I could think about Him. I do not create my Allah by my hands or by my brain. What I do is to know Him better and think of His Greatness. When you see a mountain you try to know more about it. It is not creating the mountain by imagination. That mountain was there before you saw it and it would be there when you are gone.”

‘You cannot know much about the mountain because of your limited knowledge. The more your knowledge grows, the more you will learn about it. It is impossible for you to find out when and how that mountain came into being and when it would disappear. You cannot find out what minerals are there inside or underneath the mountain and what is their benefit to mankind.”

“Do you know that the stones, out of which you make your idols came into being thousands of years ago and shall exist for thousands of years more. These stones have come here from a distant place. They could travel that long journey because different parts of the earth are always moving, but this movement is so slow that you do not feel it. There is nothing in the universe, which is not in motion. Rest or motionlessness is meaningless. We are not at rest even when we are sleeping. We are in motion because the earth is in motion. Besides, we have a motion inside our own bodies.”

“Abu Shakir, if you had any knowledge about the piece of stone, out of which you carve an idol, you would not have denied the existence of Allah and said that I have created Him by my imagination. You do not know what a stone is and how it came into being. Today you can handle it as you like and cut it into any shape or form, but there was a time when it was in liquid state. Gradually it cooled down and Allah solidified it. In the beginning it was quite brittle and would have broken into pieces in your hand like a piece of glass.”

Asked Abu Shakir: “Was it in a liquid condition before?” “Yes, it was”, replied JafarasSadiq (A. S.) Abu Shakir burst into a peal of laughter. One of the students of Jafar as- Sadiq got angry and was about to say something when he was stopped by his teacher. Abu

the stone. The time will come when the learned people would see the motion which is in the stone.” Continued the Imam: “Abu Shakir, you have said that everything in the universe came by itself and has no Creator. You think that the grass in the field grows and gets green by itself. You must know that the grass cannot grow without seeds and seeds would not germinate without moisture in the soil and there would be no moisture if no rain falls. The rain does not fall by itself. First the water vapours rise and gather above in the atmosphere in the form of clouds. The winds bring the clouds. Then the water vapours condense and fall down as rain drops. The rain must also fall at the right time, otherwise no grass will grow and become green. Take the seeds of ten kinds of herbs and put them in a closed jar, which has sufficient water, but no air. Would they germinate? No, in addition to water, seeds need air also. It is possible to grow grass, herbs and fruits in hot houses, when it is very cold, provided there is sufficient air. Without the presence of air no grass will grow in the fields and get green. If there is no air, all plants and animals, including human beings, would die.”

“Abu Shakir, do you see the air, on which your very existence depends. You only feel it when it moves. Can you refuse to believe in the existence of air? Can you deny that to grow and get green the grass needs many things like seeds, soil, water, air, a suitable climate and above all a strong managing power, which may co-ordinate the action of these different elements. That Managing and Co-ordinating Power is Allah.”

“You say that everything comes by itself because you are not a scientist. No scientist would ever say that. All scientists and all scholars believe in the existence of a creator, albeit, they may call Him by different names. Even those, who do not believe in Allah, believe in a Creative Force.”

“Abu Shakir, it is not because of one’s knowledge, but it is due to his ignorance that he does not believe in Allah. When a wise man thinks of himself, he finds that his own body needs a controller so that all its organs and systems may function properly. He then realizes that this vast universe also needs a controller or supervisor so that it may run smoothly.”



Abu Shakir asked: "What is the relationship between seeing within one's own body and the existence of your unseen Allah?" Imam Jafar as-Sadiq (A. S.) replied: "You have said just now that a thing, which cannot be seen, touched, tasted or heard, does not exist." Abu Shakir said: "Yes, I have said that and I believe it is true." Jafar as-Sadiq asked: "Do you hear the sound of the movement of blood in your body?" Said Abu Shakir: "No, I do not. But does blood move in the body?" Imam Jafar as-Sadiq (A. S.) said: "Yes, it does. It makes a full circuit of your body. If the circulation of blood stops for a few minutes you will die." Abu Shakir said: "I cannot believe that blood circulates in the body."

Imam Jafar as-Sadiq said: "It is your ignorance, which does not let you believe that your blood circulates in your body, and the same ignorance does not let you believe in the existence of Allah, Who cannot be seen."

Then the Imam asked Abu Shakir whether he has seen the tiny living beings, which Allah has created in his body.

Jafar as-Sadiq continued: "It is because of these small creatures and their wonderful work that you are kept alive. They are so small that you cannot see them. Since you are a slave of your senses, you do not know about their existence. If you increase your knowledge and decrease your ignorance, you will come to know that these small beings in your body are as large in number as the particles of sand in the desert. These small creatures are born in your body, multiply in your body, work in your body and die in your body. But you never see them, touch them, taste them or hear them in your life time."

"It is true that one who knows himself knows his Allah. If you had known yourself and had the knowledge of what is going on inside your body, you would not have said that you do not believe in Allah, without seeing Him."

Pointing his finger to a huge stone he said: "Abu Shakir, do you see the stone, which is in the foot of that portico? To you it seems lifeless and motionless, because you do not see the brisk motion, which is inside the stone. Again it is lack of knowledge or your ignorance, which would not let you believe that there is motion inside

“I have heard, O Abu Shakir, that your father was a pearl merchant. Perhaps you may have some knowledge about pearls. But I know all about pearls and precious stones. I can also appraise their market value. If I wanted to get rich I would have worked as a jeweller. Can you test and recognise a precious stone? Do you know how many kinds of rubies and emeralds there are in the world?” “I know nothing about them”, replied Abu Shakir. “Do you know how many kinds of diamonds there are and what colours they have?” asked Imam Jafar as-Sadiq.

“I do not know”, replied Abu Shakir. Imam Jafar as-Sadiq said: “I am not a jeweller, but I know all about the pearls and precious stones. I also know where they come from. All jewelers must know about gems, what I know, but few of them know their sources.”

“Do you know what makes a diamond shine?”

“I never was a diamond merchant, nor was my father. How can I know why diamonds shine?; replied Abu Shakir.

Said the Imam: “Diamonds are obtained from the beds of rivers and streams. Rough diamonds are cut by experts. This is the cut of a diamond, which gives it its brilliance. Those who are experts in cutting diamonds are trained from the childhood in the profession of their fathers and forefathers. Cutting a diamond is a very delicate and difficult art. A diamond is cut only by a diamond.”

“Abu Shakir, I have said all this simply to show to you that if I wanted to accumulate wealth, I could have done so by making use of my knowledge about jewels. I have replied to your accusations and now I shall deal with your objections.”

“Abu Shakir, you have said that I have fabricated stories and ask the people to worship Allah, who cannot be seen. You refuse to acknowledge existence of Allah, because He cannot be seen. Can you see inside your own body?”

Replied Abu Shakir: “No, I cannot.”

Imam Jafar as-Sadiq said: “If you could have seen what is inside you, you would not have said that you do not believe in Allah, who cannot be seen.”

not create anything. He is himself our creation. I created him by my hand and you by your imagination.”

Imam Jafar as-Sadiq (A. S.) **did not say a word during the long tirade of Abu Shakir**. Sometimes his students, who were present, **wanted to intervene but he asked them to remain quiet**. When Abu Shakir **stopped his lengthy discourse**, the **Imam asked him, if he had anything more to say**. Retorted Abu Shakir:

“By introducing your invisible Allah to the people, you want to acquire wealth and position and have a respectable, comfortable and luxurious life. **These are my last words. I do not want to say anything more.**”

Imam Jafar as-Sadiq (A.S.) said: “I would like to start with the last part of your speech. Your accusations that I want money, position and a comfortable life would have been justified if I was living like a caliph. You have seen today that I have eaten a few morsels of bread only and nothing else. **I invite you to my house to see for yourself what I will have for dinner and how I live.**”

“Abu Shakir, if I wanted to acquire wealth and have a good life, as you say, I was not obliged to teach and preach to get rich. I would have earned money and got rich by my knowledge of chemistry. Another way to get rich was to do business. I have more knowledge about foreign markets than any merchant in Medina. I know what goods are produced in different countries and where to sell them for profit. I also know how to bring them here to reduce the cost of transport. Our merchants import goods only from Syria, Iraq, Egypt and some other Arab countries. They do not know what goods are available in Isphahan, Rasht and Rome, otherwise they would have imported them and sold them with profit.”

“Abu Shakir, you have said that I ask the people to worship Allah to deceive them and to get rich. I must tell you that I have never taken anything from anyone, except some fruits as presents. One of my friends sends to me every year fresh dates from his garden and another some pomegranates from Taif. I accept these presents so that they may not get offended.”

their god does not appear before them, because whoever casts his eyes on it, would instantly die.”

“Your Allah is also like the veiled god of the Hindus. It is out of His mercy that He does not appear before us. If he does, we shall surely die. You say that the universe was created by Allah, who did not talk to anyone, except to the Prophet of Islam. As a matter of fact the universe came by itself. Does anyone create the grass, which grows in the field? Does it not grow and get green by itself? Does anyone create the ants and the mosquitoes? Do they not come out by themselves?”

“I must tell you, who claims to be a scholar and the successor of the Prophet, that among all the stories, which circulate among the people, none is more absurd and baseless than the story of Allah, who cannot be seen. There are many baseless stories, but they, at least, depict real life and present before us the people and personalities, who may themselves be fictitious, but their acts and deeds are like those of real human beings. We can see them. They eat, they drink, they talk, they sleep and they love. When we read these fictitious stories, we enjoy them. We know that they are false, but we see in them the faces of men and women, who are like us. The people mentioned in the stories might not have existed, but our common sense accepts existence of such people in the world. However, when we cannot see, feel or touch your Allah, our logic and reasoning, which depend upon our senses, do not accept his existence.”

“I know that some people, who have been deceived by you, believe in your invisible Allah, but you cannot deceive me and make me believe in Him. I worship God, who is made of wood and stone. Although my God does not talk, but I can see him with my eyes and touch him with my hands.”

“You say that the God whom I have made from my own hands is not worthy of being worshipped, while you ask the people to worship Allah, you have created by your imagination. You deceive innocent people by saying that your imaginary Allah has created the universe, but I do not deceive anyone. No one created the universe. There was no need of any god to create it. It came by itself. God can-

## Appendix

### Imam Jafar AL-Sadiq (as) & Abu Shakir

Jafar as-Sadiq (A. S.) was one of the most patient and tolerant teachers of his time. He used to take his classes every day. After his lectures he would listen and reply to the objections of his critics. He had asked his critics, who attended his classes, not to interrupt him during his lectures. They were quite free to ask him any question or raise any objection after the classes were over.

Once Abu Shakir, one of his opponents, said to him: “Would you allow me to say something and ask some questions?”

“Yes, you can”, replied Imam Jafar as-Sadiq.

Said Abu Shakir: “Is it not a myth that there is Allah? You want people to believe in a thing which does not exist. If there was Allah, we could have felt his existence through our senses. You may say that we can feel His presence by the help of our inner senses, but our inner senses also depend upon our five outer senses. We cannot conjure up an image of anything in which some of our senses were not involved. We cannot conjure up the picture of a person whom we have not met; recall to our memory his voice if we have not heard him and feel the touch of his hand by our inner senses if we have never taken his hand in our hand.”

“You may say that we can perceive the presence of Allah by our intelligence and not through our inner or outer senses. But our intelligence also needs the assistance of our five outer senses, without which it cannot function. We cannot make any reasoning or come to any conclusion without the help of our senses. By your imagination you have created a being, which is of your own image. Since you see, talk, hear, work and rest, He also does exactly what you do.”

“You do not show Him to anyone. To maintain your hold on the people you say that He cannot be seen. You also say that He was not born from the womb of a woman. He does not procreate and that He would not die. I have heard that there is an idol in India, which is hidden behind a curtain and is not allowed to be seen by the Hindu devotees. The custodians of the idol say that it is out of mercy that

- doi:10.1371/journal.pone.0065111.
15. Thompson, Janna.(1998). *Discourse and Knowledge: Defence of a collectivist ethics*. London: Routledge.
16. Ulrich, Werner.(2013). "Discourse ethics and deliberative democracy, or the difficult path to communicative practice- Habermas3(1<sup>st</sup> half). *Ulrich's Bimonthly*.
17. de Vera ,Dennis .(2014). Habermas, Discourse Ethics, and Normative Validity. *Kritike* .8:2 : 139-166
18. Wellmer, Albrecht.(1991). "Ethics and Dialogue: Elements of Moral Judgment in Kant and discourse Ethics" .*The Persistence of Modernity: Essays on Aesthetics ,Ethics and Postmodernism*. Trans. David Midgley. Cambridge: Polity press.
19. Wojciechowski, Bartoz. (2010). "Discourse Ethics as a Basis of the Application of Law" *Interpretation of Law in the Global World: From Particularism to a Universal Approach*. Ed. J. Jemielniak & P. Miklaszewicz. pp.53-69.
20. Available at : [http:// www.springer.com/978-3-642-04885-2](http://www.springer.com/978-3-642-04885-2)

## Bibliography

1. Abizadeh, Arash. (2005). "In Defence of the Universalization Principle in Discourse Ethics". *The Philosophical Forum*. XXXVI:2. pp.193-211.
2. Flyvbjerg, Bent. (2000). *Ideality, Real Rationality: Habermas Versus Foucault and Nietzsche. The Challenges for Democracy in the 21<sup>st</sup> Century*.
3. Habermas, Jürgen. (1984). *The Theory of Communicative Action, Volum 1: Reason and the Rationalization of Society*. Boston: Beacon Press.
4. (1985). "Questions and Counterquestions". *Habermas and Modernity*. Richard J. Bernstein (ed). Cambridge: MIT.
5. (1987). *The Theory of Communicative Action, Volum 2*. Boston: Beacon Press.
6. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action*, trans Christian Lenhardt and Sherry Weber Nicholsen. Cambridge: MIT.
7. (1991). "A Reply" in Axel Honneth and Hans Joas (Ed.). *Communicative Action*. Cambridge: Polity press.
8. (1993). *Justification and Application: Remarks on Discourse Ethics*. Trans. Ciaran Cornin. Massachusetts: MIT.
9. Hook, Derek & Byron Rienstra. (2006). *Weakening Habermas: the Undoing of Communicative Rationality*. Available at <http://eprints.lse.ac.uk/955/>
10. Mirza, Kaukab Ali. Trans. (2012). *The Great Muslim Scientist & Philosopher Imam Jafar Ibn Muhammad As Sadiq (AS)*. Lahore: Qayyam Publications.
11. Mitrovic, Ljubisa. (1999). "New Social Paradigm: Habermas's Theory of Communicative Action". *Facta Universitatis*. 2:6/2. pp 217-223.
12. Pomeroy, Helen. (n.d.). "Habermas' Discourse Ethics as the Foundation of Legitimate Laws". *Roundhouse: Journal of Critical Theory and Practice*. 1:1. Available at: <http://www.essl.leeds.ac.uk/roundhouse>
13. Pravica, Tamara Eileen (1999). *Communicative Ethics: Developing a Practical Procedure of Discourse*. Thesis University of Toronto.
14. Schaefer M, Heinze H., Rotte M, Denke C (2013). "Communicative Versus Strategic Rationality: Habermas theory of Communicative Action and the Social Brain". *PLOS One* 8(5) e65111.

**neutrality** , and **transparency**.They discuss a matter that is **general** which is the presence of a Being to be worshipped .The debate is over Who is that God .The Imam gives many proofs to support his argument that the only Being worthy to be worshipped is Allah. AbuShakir admits that he cannot live without worshipping an idol. The force of the argument of Imam As Sadiq (AS) make the man full of doubts , though not yet convinced. Moreover,the Imam **takes** his **role** to tell Abu Shakir that this doubt in worshipping idols with the necessity of having a being to worship is the beginning for worshipping Allah. The transparency in communication between the Imam and Abu Shakir is shown in their aims and intentions that are known openly to each other from the beginning.The force of the Imam’s argument causes doubt to Abu Shakir’s attitudes.

### 3.Conclusion

Testing the argument between Imam Saddiq (AS) and Abu Shakir in terms of Habermas’ theory of discourse ethics and communicative rationality shows the power of argumentation of the Imam .The force of his argument defeats AbouShakir’s skeptics and make him suspect his own attitude.The high style of the Imam and the comprehensibility of his speech in addition to the ideal role taking and neutrality based on rational reasoning give success to win the argument .



schools of thought and with atheists represent a great heritage to theology and human ethics.

In discourse ethics argument establishes normative or ethical truths by examining the presuppositions of discourse. The rational argument of Imam Sadiq (AS) in the appendix shows that the participants adhere to the requirements of rational argument. Abu Shakir is free to ask without **coercion** since he has got the permission to ask whatever he likes. He also has **freedom of access (openness)**. At the end of his lectures the Imam gives chance to any one to ask freely, and everyone has **equal rights** to participate. During Abu Shakir's speech the Imam permits no interruption by his students to guarantee **neutrality of power**. He waits until Abu Shakir finishes and asks him at the end if he has something to add. Stating that these are his last words, the Imam replied to him. This shows smoothness and **free access** which the participant needs in communicating his attitudes. It shows also the **ideal role taking** in the act of communication.

The debate that proceeds is also characterized by **truthfulness**. This is represented by the sincere invitation of the Imam to Abu Shakir to visit him at home to make sure of the life the Imam lives. Abu Shakir has the **autonomy** to doubt the truthfulness of the Imam and, realizing this autonomy, the Imam invites him. This act of invitation on the part of the Imam validates his claim and represents an element to enforce his argument to make assertions for what Abu Shakir questions.

At the process level the requirements of argumentation are also realized. Both the Imam and Abu Shakir are **competent** and **allowed to question any assertion** and **express their attitudes freely**. Being ignorant of what the Imam tries to reveal and clarify, Abu Shakir argues boldly and freely and questions what the Imam tries to prove. Rational reasoning and good argument of As Sadiq (AS) make these suspects vanish away.

They realize the validity claims of **truth, rightness, and appropriateness (comprehensibility)**.

In this ideal speech situation validity of the argument on both parts comes from **generality, autonomy, ideal role taking, power**

1. Validity and truth can be ensured ,as Flyvbjerg (2000:3) concludes through five requirements:
2. The requirement of **generality** :that no party affected bywhat is being discussed should be excluded from the discourse.
3. The requirement of **autonomy**:that all participants should have equal possibility to present and criticize validity claims in the process of discourse
4. The requirement of **ideal role taking**: that participants must be willing and able to empathize with each other’s validity claims.
5. The requirement of **power neutrality**: that existing power differences between participants must be neutralized such that these differences have no effect on the creation of consensus
6. The requirement of **transparency**: that participants must openly explain their goals and intentions and in this connection desist from strategic action.

The intersubjective validity of these claims “is understood as the expression of a potential accord among those affected by a given norm, freely achieved by means of argument”(Wellmer,1991:145). In such a way human social interaction is approached through acceptability of speech act and not truth conditional semantics, and this what makes validity claims prerequisite for cooperation principles .According to Habermas “we understand speech act when we know the kinds of reasons that a speaker could provide in order to convince a hearer that he is entitled in the given circumstances to claim validity for his utterance \_in short ,when we *know what makes it acceptable*”(1998:232)

## 2. Discussion

This part discusses Mirza’s translation(2012 ) of the argument between Imam As Sadiq (A.S) and an atheist called Abu Shakir. Imam Jafar Ibn Muhammad-Al-Sadiq (A.S) is the sixth infallible Imam or spiritual leader and successor to the prophet Muhammad (PBUH). He is known for histolerance , wisdom , liberal andenlightened views on learning. His debates with scholars belonging to different

3.3. *No speaker may be prevented ,by internal or external coercion,from exercising his rights as laid down in (3.1) and(3.2)*

*(Pravica,1999:16)*

Habermas formulates the U principle in stating that “for a norm to be valid ,the consequences and side effects that its *general* observance can be expected to have for the satisfaction of the particular interests of *each* person affected must be such that all affected can accept them freely”(1990:120).

Throughout moral argumentation and philosophical justification participants reach understanding through stages of cognitive evolution and processes of reasoning. Being based on rationality and since only responsible people behave rationally , communicative action is counted on responsible people who can orient their work on validity claims

### 1.2.2. Validity Claims

Human processes for reaching reciprocal understanding in social life are universal.To get this mutual understanding participants raise validity claims that are defended by reason.They claim “truth for statements or existential presuppositions,rightness for legitimately regulated actions and their normative context”,and “ truthfulness or sincerity for the manifestation of subjective experiences” (Habermas,1984:99).Habermas(,1984:39) gives claims that are implied in any utterance as: truth, rightness ,and appropriateness (comprehensibility or wellformedness).Leaving wellformedness aside, Habermas(ibid:99) states the participant must give at least the following three claims:

*1.That the statement made is true ( or that the existential presuppositions of the propositional content mentioned are in fact satisfied);*

*2.That the speech act is right with respect to the existing normative context (or that the normative context that it is supposed to satisfy is itself legitimate);and*

*3. That the manifest intention of the speaker is meant as it is expressed.*

they suppose that the conditions of “ideal speech situation” are sufficiently realized (ibid:57)

Rationality and consensus ,on which validity claims are built , represent the core of Habermas’ theory. Communicative action aims at “clarifying the presuppositions of the rationality of processes of reaching understanding, which may be presumed to be universal because they are unavoidable”(Habermas,1985:196).

### 1.2.1. Rational Argumentation

Validity ,rule of argument , or universalization principle “U”, as Habermas calls it,is basic to discourse ethics”D” and leads to it.This principle is indispensable to moral argumentation logic and built on the fact that “every argumentation, regardless of the context in which it occurs rests on pragmatic presuppositions from whose propositional content the principle of universalism (U) can be derived”( Habermas,1990:85).For him,anyone seriously engaged in argumentation must presuppose that the context of discussion guarantees freedom of access, equal rights to participate, truthfulness of participants , absence of coercion in adopting positions and influenced by the force of the better argument (Habermas,1993:31).The individual himself is the ultimate authority for judging what really is in his own interests and remains amenable to the criticism of others.

Pravica refers to Alexy’s three levels of presuppositions for argumentation referred to by Habermas as :production ,procedural and process levels. The third(process) level of argumentation, for Habermas, requires that :

- 3.1. *Every subject with the competence to speak and act allowed to take part in a discourse*
- 3.2.a. *Everyone is allowed to question any assertion whatever.*
- 3.2. b. *Everyone is allowed to introduce any assertion whatever into the discourse.*
- 3.2. c. *Everyone is allowed to express his attitudes ,desires ,and needs.*

Communicative rationality, as Habermas maintains

*carries with it connotation based ultimately on the central experience of the unconstrained, unifying, consensus-bringing force of argumentative speech, in which different participants overcome their merely subjective views and, owing to the mutuality of rationally motivated conviction, assure themselves of both the unity of the objective world and the intersubjectivity of their lifeworld. (1984:10)*

The lifeworld or “context-forming horizon” represents unproblematic a prereflexive background that plays a constitutive role in the achievements directed to achieve understanding (Habermas, 1991:223).

## 1.2. Communicative Rationality

Communicative rationality refers to communicative reason or being engaged in a rational argument or a discourse with “a noncoercively unifying, consensus-building force” in which “participants overcome their at first subjectively based views in favor of a rationally motivated agreement” (Habermas, 1987:315).

The strength of the position of communicative rationality comes from the force of the “unconstrained, unifying, consensus-bringing” argumentative speech in which participants transcend their subjectivity to arrive at “both the unity of the objective world and the intersubjectivity of their lifeworld”, owing to the mutuality of rationally motivated conviction (Habermas, 1984:10).

Participants in a conversation, in this sense, can justify what they utter and provide evidence. The ground on which Habermas set his theory of communicative rationality is reason and the force of better argument. Participants convince each other by “pragmatic assumptions” and not “institutionalized arrangements” in an idealized context. This context guarantees: “freedom of access (openness), equal rights to participate, truthfulness on the part of participants, absence of coercion in adopting positions, and so on” (Habermas, 1993:31). The rule of argumentation in which they are engaged is derived from these suppositions of rationality and

values” ;and,the zone that colonizes it (i.,e)”system”or “the sphere of material reproduction dominated by capitalism” (ibid).

The lifeworld is the social environment (the everyday life established on relationships with others) while the social system refers to structured and institutionalized interaction patterns among people as economic ,political and legal-normative. The lifeworld rationality is dominated by the system because the “communicative practices of the lifeworld tend to be progressively transmuted, through the influence of the steering media of money and power into system environments”(ibid:5).

Mitrovic (1999:220) clarifies this stating that the social systems (by means of controlling media of money, power , influence and value) affect human behavior despite direct interaction and individual personal interests ,and, with time and human society development systems get separated from the lifeworld so that new modern institutions (based on principles of social integration , knowledge, legitimacy and regulation) start to mediate among people.The rational range of these system institutions gets narrower and they become social blockage factors and lose legitimacy.The system starts narrowing human free space and subdue worldlife ,and the way out is searched in “communicative rationality” to strengthen the autonomy of civil society and expand the free action and communication to “bring about rational decisions founded upon rational argumentation and consensus instead of upon strengthening of authoritarian government forms and system enforcement”(ibid:220).

Habermas’ theory of communicative action comprises two kinds of rationality : the communicative reasoning (action) and the strategic one which oppose each other. The communicative action is “oriented towards mutual conflict resolution through compromise” while the “strategic action oriented towards other persons from a utilitarian point of view “ , i.,e. manipulating others(Schaefer et al, 2013:1) .The communicative reasoning which is morally desirable is inherent in language and semantics whereas the strategic use of language is parasitic and strategic rationality is unsociable and morally undesirable (ibid).

discourse(Thompson,1998:32).In this ideal speech situation people are equal in competence and free from intellectual disabilities ,psychological or social repressions and accept only conclusions that are supported by the strength of the best reasons(ibid:33).In his *Justification and Application* (1994:31-32) Habermas states that the program of justification pursued by discourse ethics derives from suppositions of rationality a rule of argumentation for discourses in which moral norms can be justified.A norm is justified when the participants of the actual discourse are unanimous and where the power of argument is above the argument of power( Wojciechowski,2010:55).

Discourse ethics is summarized by Pravica (1999:14) as:

*a conflict resolution theory based within the process of argumentation. It deals with moral dilemmas or conflicts in which people have not come to an understanding .It offers a process whereby ,through reasoning,participants can come to some form of moral understanding.It does this ,not by generating principles,but by offering a process for discussing moral issues intended for moral understanding*

( D) is a discourse ethical and theoretical principle that welds communicative action and communicative rationality altogether.

### 1.1. Communicative Action

Communicative action refers to a process of deliberate interaction between individuals and argumentation.Habermas established this theory on different sources: Buhler’s reference semantics ,Frege’s truth semantics (developed by Wittgenstein and others ,and Searl’s speech acts and Chomsky’s structuralism.

The core of Habermas’ discourse ethics is the communicative ideal set in his theory of communicative action.In this theory ,Pomeroy states(n.d:3)that Habermas sees the modern world as divided into two distinguishable zones of human activity: the “lifeworld” zone that consists of friends ,families and peers that represent “the sphere of symbolic reproduction where individuals recreate their understandings of each other and themselves ,as well as norms and



## 1. Discourse Ethics

Discourse ethics (D) is a formal moral theory proposed by the German philosopher Jurgen Habermas (1929-) as a normative ethics for pluralistic societies that have no single overarching moral authority. This theory has no single version. It was anticipated by G.H. Mead (1962) and pursued by a number of philosophers as Apel (1990), Wellmer (1991), Benhabib (1992), Wingert (1993), Forst (2012), and others; and has been open to different perspectives and modes of thinking. Basing his theory on Kant's morality and formal ethics and the interaction between philosophy and different social sciences, Habermas aims at producing a systematic, comprehensive framework for the critical social theory and communicative rationality in which the moral principle is founded on universal structures of argumentation.

Discourse ethics is based on Habermas' vision of the communicative rationalization of society. It "seeks to ground the theory of moral action in an *ethos of communicative practice*" in which people "see themselves as free and responsible members of a community that offers space for a plurality of forms of life... settle conflicts with others on the basis of mutual tolerance, respect and deliberation" (Ulrich, 2013:6). In this sense, discourse ethics can be seen as a means to achieve human co-existence because it leads to "such a way of justifying norms and obligations which \_ in case of a conflict among the intra-particular moral, religious, or view-of-the-world notions \_ can constitute an elementary, common ground for an acceptable agreement" (Wojciechowski, 2010:54). Ethics justification is the ground of discourse ethics and it is reached when the power of agreement wins over the argument of power, when the principles, rules and arguments that order discourse are open to public discussion and can be agreed upon on a deeper level of justification (ibid:55).

Habermas adopts a consensus theory of truth in which the right is determined by what is universally agreed upon in



النزاع ونصل لاجماع عقلائي لان هناك أساس للأخلاق في الافتراضات التداولية للخطاب نفسه. ويستند هيرماس على تداولية اللغة التي تتوسط الافعال البشرية من خلال التواصل بنمط من العقلانية التواصلية للافعال التي تتجه للوصول الى الفهم او الموافقة المشتركة بسبب الوصول الى تفسيرات مشتركة للعالم المتحقق.

تتخذ هذه الدراسة نظرية اخلاقيات الخطاب لهايرماس منهجا لتحليل نموذج من الاحتجاج من موروث الامام الصادق عليه السلام الغني الوافر. وهذا الاحتجاج حدث مع الكافر ابو شاعر الديصاني وترجمها بامانة الى اللغة الانجليزية كوكب علي ميرزا (٢٠١٢). ويبين البحث قوة وحسن المجادلة اذ يتبع الامام منطلقا مؤثرا وعقلانية تواصلية ليفوز بالمجادلة اعتمادا على على فعل التواصل وصحة الادعاء التي يراعيها الامام ومن يخاطب.

## ملخص البحث

ان أول من قدم اخلاقيات الخطاب هو عالم الاجتماع والفيلسوف الالماني يورغن هابرماس (١٩٢٩) مخاطباها منظر والخطاب وليس ممارسوه. وقد قاده نظرية الفعل التواصلي الى ان يطور اخلاقيات المحاججة (١٩٨٤ و١٩٨٧ و١٩٩٠ و١٩٩٦)، وتستند هذه النظرية الى حقيقة اننا بوصفنا بشر نتمكن من تنسيق أفعالنا مجتمعة من خلال اللغة والتواصل مما يجعلنا قادرين على فهم بعضنا البعض وبناء الموافقة فالنقاش والحوار العقلاني عند التواصل بحثا عن الحجة الاقوى يوصلنا الى الموافقة وليس عناصر الخطاب الأخرى مثل القوة او الدرجة او العقيدة والدين. فعند تشكيل الألفاظ (او عند المجادلة) يقدم المتحدثون حجج نافذة متمثلة بقول الحقيقة والصحة والأمانة (١٩٩٠) كي يفوز الجدل الأحسن نهاية المطاف في هذا الموقف الكلامي المثالي الذي يتمتع فيه المشاركون بفرص متساوية للتعبير عن مواقفهم ويجدوا إصغاء. ومن اجل ان يكون الشخص مقنعا عليه ان يقدم حجة مقنعة أيضا وعلى الرغم من هذا فانه حر في ان يقول نعم او لا للحجج النافذة المقدمة ويحترم حق الآخر للقيام بعمل مماثل. فهذا الجدل مستند الى عالمية اخلاقية وهذا المؤشر من الكونية يبرهن ما هو صالح أخلاقيا اذ يجري تبرير واختبار الحجج النافذة وفق مبدأ الكونية بغية الوصول الى موافقة (او تسليم) مرض مشترك طالما ان المنطق مفهوم عالمي.

يخط هامبرز منهجا أخلاقيا للمجادلة في المجتمعات التعددية التي تختلف في القيم وليس لها مرجعية أخلاقية موحدة او مطلقة. ومع هذا يمكن ان نحل

Habermas theory of Discourse Ethics is taken in this study as a model to analyze a debate from the tradition of Imam JafarAs-Sadiq (A.S ), as his tradition is rich in this aspect. This debate is with an atheist (Abu Shakir As....) which is translated faithfully into English By K.A. Mirza (2012). This shows the force of the Imam's argument and the extent to which he presents influential reasoning and communicative rationality to win over by depending on validity claims that are considered by him and his interlocutor.

### Abstract

Discourse ethics was first introduced by the German philosopher and sociologist Jürgen Habermas' (1929) as addressing theorists rather than practitioners .His theory of communicative action led him to develop a discourse ethics for argument (1984,1987,1990 and 1996).

This theory is based on the fact that as humans we are able to coordinate our actions jointly through language and communication which make us able to understand each other and construct agreement. The rational discussion and debate in communication seeking the force of the better argument may convey to agreement and not other factors that control discourse as power, rank or the dogma of tradition or religion. In making utterances (or debates) speakers implicitly make validity claims of Truth, Rightness and Sincerity (1990) that the better argument wins at the end of this ideal speech situation; in which participants equally have the opportunity to express their position and be heard. To persuade ,one should present a convincing argument, yet, one is free to say yes or no to the validity claims presented and respect the rights of others to do the same. It is an argumentation that is based on moral universalization .This marker (of universalization) indicates what is ethically valid; (i.e,)validity claims are justified and tested against the principle of universalization to reach a mutually satisfying agreement since reason is universal.

Habermas delineates a formal ethical approach for argumentation between pluralistic societies that differ in values and have no single moral authority, yet, they can resolve conflict and reach rational consensus because there is a foundation of morality in the pragmatic presuppositions of the discourse itself.He relies on pragmatics of language that mediates human actions through the process of communication; a sort of communicative rationality to actions that are oriented towards reaching mutual understanding or mutual agreement by means of shared interpretations of the world achieved .

من البحوث المشاركة في

مؤتمر العميد العلمي العالمي الثالث

المنعقد تحت شعار

نلتقي في رحاب العميد لنتقي

وبعنوان

النبي المختار صلى الله عليه وآله الأطهار سلالته  
مِنْبَعُ الْعِلْمِ وَالْإِنْسَانِيَّةِ وَمَدَادُهَا

للمدة من 17-8 أي لول 2015م

3-4 ذي الحجة 1436هـ

برعاية العتبة العباسية المقدسة

A research paper taken from

Al-Ameed Journal Third Global Academic Conference

Under the Auspices of General Secretariat

of Holy Al-Abbas Shrine

held as of 17 to 18 -09- 2015

3 - 4 Thelhujja 1436

Under the slogan

**Under the Shade of Al-Ameed**

**We Do Meet to Augment**

**CHOSEN PROPHET AND HIS CHASTE**

**POSTERITY HUMAN SCIENCES FOUNT**

**AND TRIBUTARIES**

**Discourse Ethics  
in the Tradition of  
Imam Jafar Al-Sadiq  
An Analysis  
and a Translation  
into English**

أخلاقيات الخطاب  
في موروث الإمام الصادق عليه السلام  
تحليل وترجمة إلى اللغة الانجليزية

**Asst. Prof. Dr. Maha Tahir Eesa**  
University of AL Qadisiyah  
College of Education for Women  
Department of English

خضع البحث لبرنامج الاستلال العلمي  
Turnitin - passed research

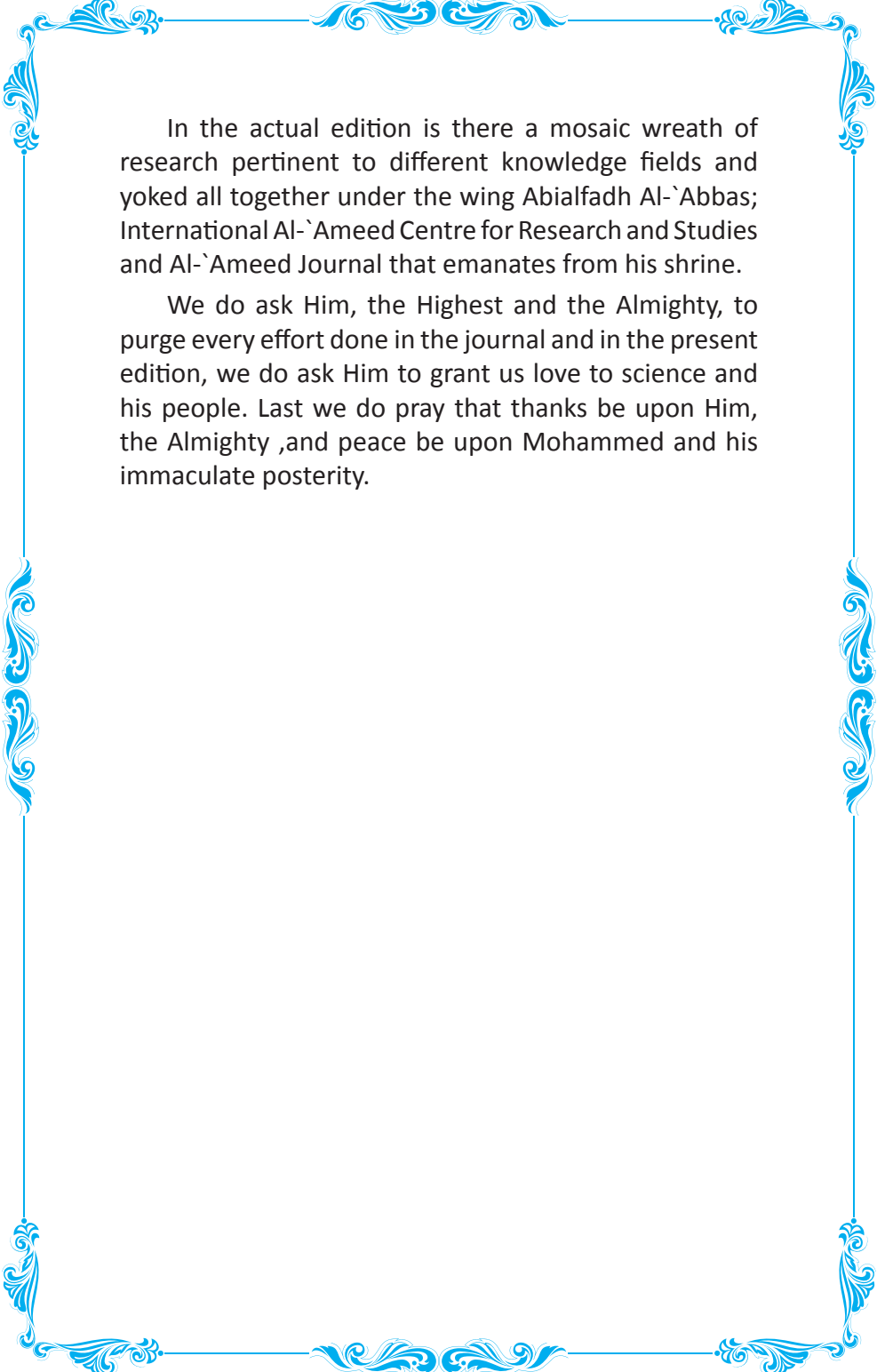




**File Appellation**

**Imam AL-Sadiq  
And the Erection  
of the Secure  
Civilization**





In the actual edition is there a mosaic wreath of research pertinent to different knowledge fields and yoked all together under the wing Abialfadh Al-`Abbas; International Al-`Ameed Centre for Research and Studies and Al-`Ameed Journal that emanates from his shrine.

We do ask Him, the Highest and the Almighty, to purge every effort done in the journal and in the present edition, we do ask Him to grant us love to science and his people. Last we do pray that thanks be upon Him, the Almighty ,and peace be upon Mohammed and his immaculate posterity.

In the Name Of Allah  
Most Compassionate, Most Merciful

... Edition word ...

Thanks be to Allah the Evolver of the Universe, Most Fragrant prayer and highly commenced peace be upon our master and mawlana Abialqassim Mohammed the honest and the trustful and his brave, immaculate and benevolent posterity.

Now...

It is the sixteenth edition of the Al-`Ameed Journal bursting onto the light with sight that the journal is to be the abode of researchers and scholars and the terminus of their knowledge products in the hope of being a serene portrait to the scientific and research field for our large Islamic nation and being a free pulpit for every thought transpiring truth and for every quill venerating his research and ethical responsibility for the sanctity sake of the academic authenticated lesson. As such a quill purports supreme ,towering and prolific.

Such an edition imbues veneration from the fragrant chronicle of our master Imam Ja`afir Al-Sadiq Ibn Mohammed Al-Baqir Ibn Imam Ali Ibn Al-Hussein Ibn Ali Ibn Abitalib (Peace be upon them all), the chronicle is a fortress to the people of knowledge devouring unabated waves of readings in all the walks of science and knowledge. For a school, peerless, is a humanitarian experience for being the concatenation of the prophetic blessed school; the school of Taha people, the creatures of Him and the disciples of the revelation, Al-Wahi.



c: With the rectifiers reconnoiters some renovations or depth, before publishing, the research are to be retrieved to the researchers to accomplish them for publication.

d: Notifying the researchers whose research papers are not approved; it is not necessary to state the why and wherefores of the disapproval.

e: A researcher destowed a version in which the meant research published, and a financial reward.

13. Taking into consideration some points for the publication priorities, as follows:

a: Research participated in conferences and adjudicated by the issuing vicinity.

b: The date of research delivery to the edition chief.

c: The date of the research that has been renovated.

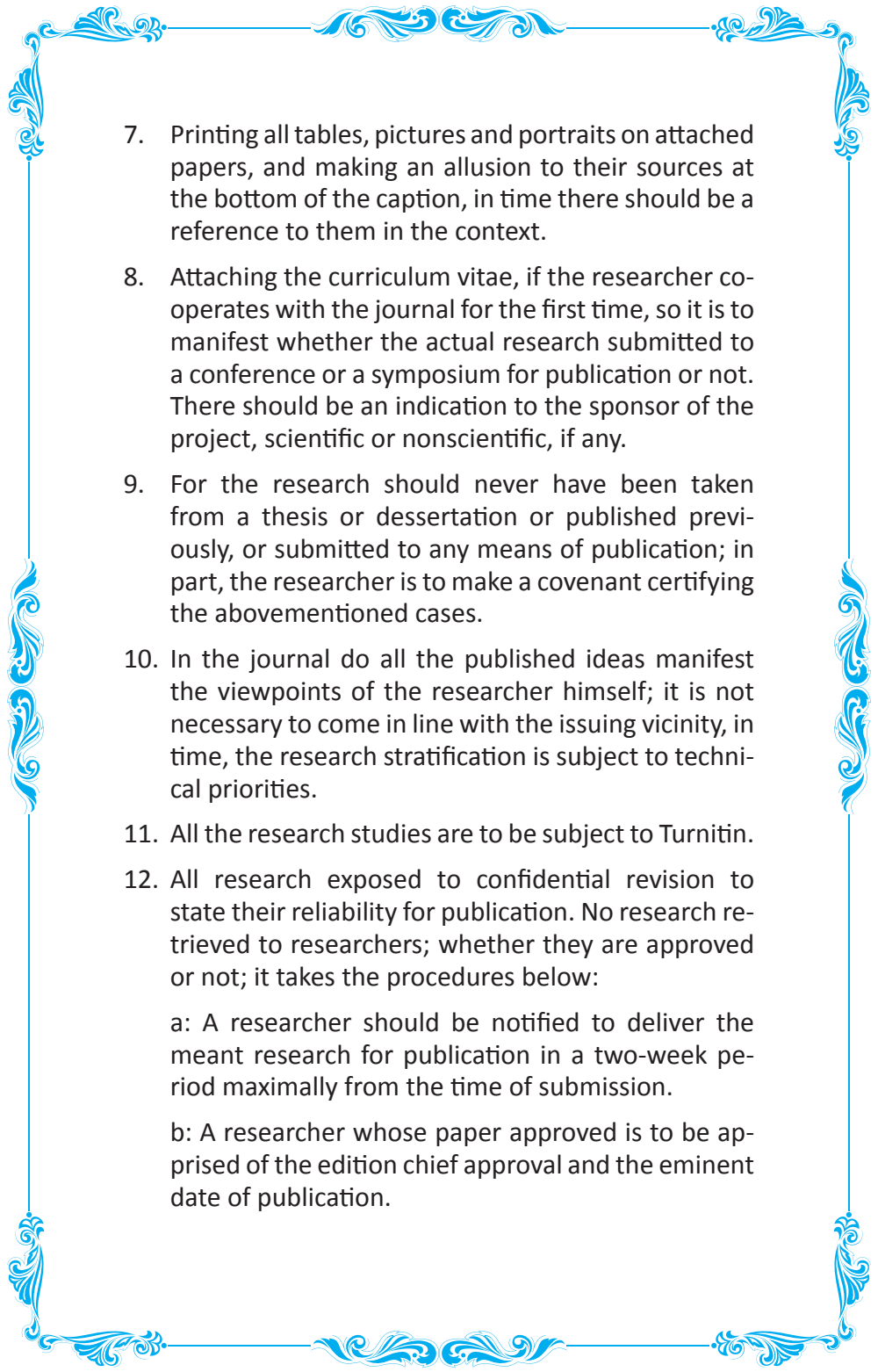
d: Ramifying the scope of the research when possible.

14. With the researcher is not consented to abort the process of publication for his research after being submitted to the edition board, there should be reasons the edition board convinced of with proviso it is to be of two-week period from the submission date.

15. It is the right of the journal to translate a research papre into other languges without giving notice to the researcher.

16. You can deliver your research paper to us either via Al.Ameed Journal website

**<http://alameed.alkafeel.net>**, or Al-Ameed Journal building (Al-Kafeel cultural association), behind Al-Hussein Amusement City, Al-Hussein quarter, Holy Karbala, Iraq.

- 
7. Printing all tables, pictures and portraits on attached papers, and making an allusion to their sources at the bottom of the caption, in time there should be a reference to them in the context.
  8. Attaching the curriculum vitae, if the researcher cooperates with the journal for the first time, so it is to manifest whether the actual research submitted to a conference or a symposium for publication or not. There should be an indication to the sponsor of the project, scientific or nonscientific, if any.
  9. For the research should never have been taken from a thesis or dissertation or published previously, or submitted to any means of publication; in part, the researcher is to make a covenant certifying the abovementioned cases.
  10. In the journal do all the published ideas manifest the viewpoints of the researcher himself; it is not necessary to come in line with the issuing vicinity, in time, the research stratification is subject to technical priorities.
  11. All the research studies are to be subject to Turnitin.
  12. All research exposed to confidential revision to state their reliability for publication. No research retrieved to researchers; whether they are approved or not; it takes the procedures below:
    - a: A researcher should be notified to deliver the meant research for publication in a two-week period maximally from the time of submission.
    - b: A researcher whose paper approved is to be apprised of the edition chief approval and the eminent date of publication.

## Publication Conditions

Inasmuch as Al-`Ameed [Pillar] Abualfadhal Al-`Abass cradles his adherents from all humankind, verily Al-`Ameed journal does all the original scientific research under the provisos below:

1. Publishing the original scientific research in the various humanist sciences keeping pace with the scientific research procedures and the global common standards; they should be written either in Arabic or English and have never been published before.
2. Being printed on A4, delivering a copy and CD having, approximately, 5,000 - 10,000 words under simplified Arabic or times new Roman font and being in pagination.
3. Delivering the abstracts, Arabic or English, not exceeding a page, 350 words, with the research title.
4. The front page should have; the name of the researcher / researchers, address, occupation, (English & Arabic), telephone number and email, and taking cognizance of averting a mention of the researcher / researchers in the context.
5. Making an allusion to all sources in the endnotes, and taking cognizance of the common scientific procedures in documentation; the title of the book and page number.
6. Submitting all the attached sources for the marginal notes, in the case of having foreign sources, there should be a bibliography apart from the Arabic one, and such books and research should be arranged alphabetically.

### **Edition Manager**

Asst. Prof Dr. Shawqi Mustafa Al-Moosawi (Babylon University)

### **Edition Secretary**

Radhwan Abidalhadi Al-Salami

### **Executive Edition Secretary**

Sarmad Aqeel Ahmed

### **Edition Board**

Prof Dr. `Adil Natheer (Karbala University)

Prof Dr. Ali Kadhim Al-Maslawi (Karbala University)

Prof Dr. Fouad Tariq AL-Ameedi (Babylon University)

Asst. Prof Dr. Aamir Rajih Nasr (Babylon University)

Asst. Prof. Haider Ghazi Al-Moosawi (Babylon University)

Asst. Prof. Dr. Ahmad Sabih AL-Kaabi (Karbala University)

Asst. Prof. Dr. Khamees AL-Sabbari (Nazwa University) Oman

Lecturer. Dr. Ali Yoonis Aldahash (Sidni University) Australia

### **Copy Editors (Arabic)**

Asst. Prof Dr. Sha`alan Abid Ali Saltan (Babylon University)

Asst. Prof Dr. Ali Kadhim Ali Al-Madani (Babylon University)

### **Copy Editors (English)**

Prof. Dr. Riyadh Tariq Al-`Ameedi (Babylon University)

Asst. Prof. Haider Ghazi Al-Moosawi (Babylon University)

### **Adminstration and Finance**

Akeel `Abid Alhussan Al-Yassiri

### **Electronic Web Site**

Samir Falah Al-Saffi

layout: raedallasadi

## **General Supervision**

**Seid. Ahmed Al-Safi**

## **Editor Chief**

**Seid. Laith Al-Moosawi**

Chairman of the Dept of  
Cultural and Intellectual Affairs

## **Consultation Board**

**Prof. Dr. Tariq Abid `aun Al-Janabi**

University of Al-Mustansiriya

**Prof. Dr. Riyadh Tariq Al-`Ameedi**

University of Babylon

**Prof. Dr. Karem Husein Nasah**

University of Baghdad

**Prof. Dr. Taqi Al-Abduwani**

Gulf College - Oman

**Prof. Dr. Gholam N. Khaki**

University of Kishmir

**Prof. Dr. `Abbas Rashed Al-Dada**

University of Babylon

**Prof. Dr. Sarhan Jaffat**

Al-Qadesiya University

**Prof Dr. Mushtaq `Abas Ma`an**

University of Baghdad

**Asst. Prof Dr. `Ala Jabir Al-Moosawi**

University of Al-Mustansiriya



AL AMEED : Quarterly Adjudicated Journal for Research and Humanist Studies / Al-Abbas Holy Shrine.

- Karbala :

secretary general for Al-Abbas Holy Shrine, 2015.

Volume : Illustrations ; 24 cm.

Quarterly - Fourth year and sixteen number (2015-)

P-ISSN 2227-0345

E-ISSN 2311-9152

Bibliography.

Text in Arabic ; Summaries in Arabic and English language

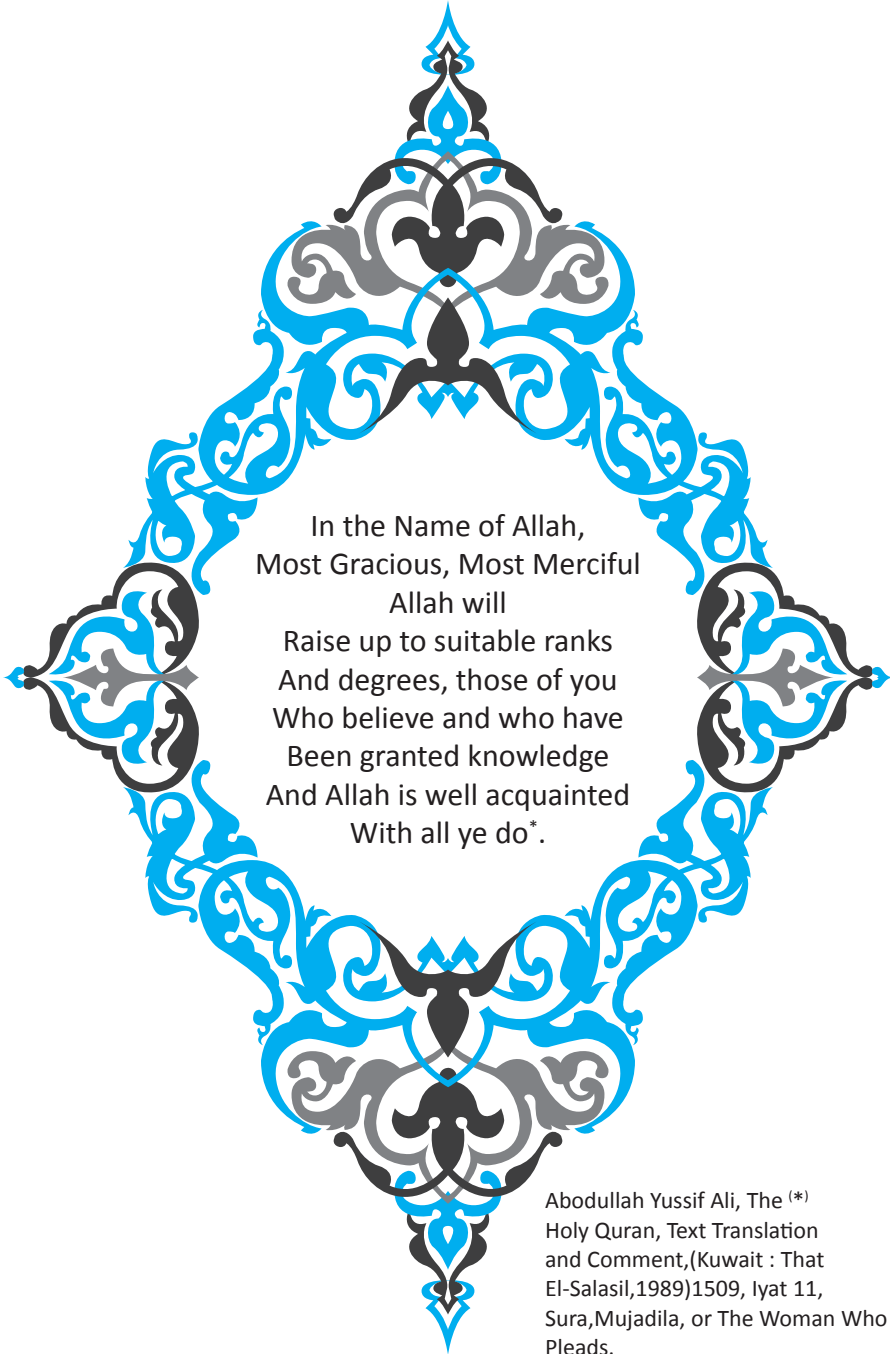
1. Humanist-periodicals. 2. Humanist-Iraq-periodicals.

3. Ja'far al-Şādiq, 702?-765 or 766- Political and social role -periodicals . 4. Arabic language-Grammar-periodicals

A. title.

AS589.A1 A8 2015.V4

Cataloging and classification the library of Al-Abbas Holy Shrine



In the Name of Allah,  
Most Gracious, Most Merciful  
Allah will  
Raise up to suitable ranks  
And degrees, those of you  
Who believe and who have  
Been granted knowledge  
And Allah is well acquainted  
With all ye do\* .

Abodullah Yussif Ali, The (\*)  
Holy Quran, Text Translation  
and Comment,(Kuwait : That  
El-Salasil,1989)1509, Iyat 11,  
Sura,Mujadila, or The Woman Who  
Pleads.



**Secretariat General  
of Al-`Abbas  
Holy Shrine**



**Al-Ameed International  
Centre  
for Research and Studies**

Print ISSN: 2227 - 0345

Online ISSN: 2311 - 9152

Consignment Number in the Housebook  
and Iraqi Documents: 1673, 2012.

**Iraq - Holy Karbala**

**Tel:** +964 032 310059 **Mobile:** +964 771 948 7257

**http:** // [alameed.alkafeel.net](http://alameed.alkafeel.net)

**Email:** [alameed@alkafeel.net](mailto:alameed@alkafeel.net)



**DARALKAHEEL**

**Republic of Iraq  
Shiite Endowment Diwan**

# **AL-`AMEED**

**Quarterly Adjudicated Journal  
for  
Humanist Research and Studies**

Issued by  
**Al-`Abbas Holy Shrine**  
Al-Ameed International Centre  
for Research and Studies

**Licensed by  
Ministry of Higher Education  
and Scientific Research**

Reliable for Scientific Promotion

**Fourth Year, Fourth Volume, 16 Edition**  
Rabee elawwal 1437, December 2015