

التعريب



مَجَلَّة نصف سنوِيَّة مُحَكَّمَة تصدر عن المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق

المنظمة
العربيَّة
للتربية
والثقافة
والعلوم

18

السنة التاسعة
العدد الثامن عشر

رمضان 1420 - كانون الأول (ديسمبر) 1999 م

التعريب



التعريب

مجلة نصف سنوية

العدد الثامن عشر

رمضان 1420 . كانون الأول (ديسمبر) 1999

رئيس هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور محمود السيد

المدير المسؤول

الأستاذ الدكتور عسان حليوي

مجالات اهتمام المجلة

تتركز اهتمامات المجلة على الإسهام في تحقيق أهداف المركز في مجال تعريب التعليم العالي في الوطن العربي وتطويره، ومتابعة الجديد مما ينشر في ميادين المعرفة في العالم للتعريف به وتعريب الجيد الملائم منه، وكذلك ترجمة روائع الفكر العربي في العلوم والآداب والفنون إلى اللغات الأجنبية العالمية. وفي هذه الأطر تفتح المجلة صفحاتها للدراسات والبحوث الجادة والأصيلة فكرياً وموضوعاً في أحد المجالات التالية:

- * تعريب التعليم العالي في الوطن العربي.
- * بحوث ودراسات معربة أو مترجمة.
- * التعليم العالي في الوطن العربي وتطويره.
- * من أعلام الحضارة العربية والإسلامية.
- * عروض للجديد من الكتب والرسائل الجامعية.
- * الإعلام عن الأنشطة العربية والدولية في مجال أهداف المركز.

إن مضامين المواد المنشورة في المجلة تعبر عن رأي أصحابها ولا تمثل بالضرورة رأي المنظمة أو المركز

يسمح باستعمال ما ورد في هذه المجلة من مواد بشرط الإشارة إلى مصدرها

التعريب: مجلة نصف سنوية محكمة تصدر عن المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

دمشق . ص.ب: 3752 . هاتف 3334876 البريد الالكتروني: acatap@net.sy

ع/15/12/1999

السنة الأولى: 1991- دمشق

في هذا العدد

الصفحة

* بحوث ودراسات في التعريب والترجمة

- اللغة العربية والتعليم العلمي: آراء وحلول 11
أ. د. صالح بلعيد
- دراسة تقويمية لخطّة أقسام اللغة العربية
في الجامعات السورية..... 55
أ. د. محمود السيد

* بحوث معربة أو مترجمة

- الترجمة: المعرفة والعملية 83
د. محي الدين حميدي
- آثار التماثل الاجتماعي في تحقيق الأهداف الموضوعية
ذاتياً وأداء المهمة لدى الأفراد من ذوي تقدير الذات
المرتفع والمنخفض..... 129
د. رندة اليافي الزهري
- المعالجة الحرارية باستخدام الليزرات 165
د. محمد خميس خزندار
م. تحسين برغوث

* بحوث ودراسات في التعليم العالي

● الجامعات العراقية والآفاق المستقبلية للتعاون

العربي في مجال التعليم العالي 185

أ. د. ناظم عبد الواحد جاسور

● وجهة نظر حول آفاق البحث العلمي العربي في ضوء

الاتجاهات الأساسية للثورة العلمية التقانية المعاصرة..... 213

د. معن النقري

* من أعلام الحضارة العربية والإسلامية

● المؤرخ ابن الأثير الجزري وتدوينه

الغزو النتري للمشرق الإسلامي 225

د. مفيد الزبيدي

د. فاضل جابر ضاحي

افتتاحية

بقلم الأستاذ الدكتور

غسان حليوني - مدير المركز

لقد صدر القانون المصدق للاتفاقية المبرمة بين حكومة الجمهورية العربية السورية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والقاضية بإحداث المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر في مدينة دمشق - عاصمة التعريب بتاريخ 1989/11/2، أي قبل عشر سنوات. إن حصيلة نتاج المركز خلال هذه المدة جيدة، وكبيرة إذا قيسَت بالإمكانات المتاحة. 18 عدداً من مجلة التعريب. 48 كتاباً معرباً ومؤلفاً. والعديد من المؤتمرات والندوات. وإنني على يقين بأن هذا النتاج كان قد تضاعف لو حظي المركز بالدعم المادي والمعنوي المنشود.. وما أتوخاه من أمتنا المعطاء إعادة النظر في مستوى دعمها للمركز، حتى يحقق الغايات التي أنشئ من أجلها.

يتضمن هذا العدد الثامن عشر آراء وحلولاً حول اللغة العربية والتعريب العلمي، ثم دراسة تقييمية لخطّة أقسام اللغة العربية في الجامعات السورية. وفي باب البحوث المعربة أو المترجمة ضم العدد ثلاثة بحوث قيمة وغنية بالمصطلحات الاجتماعية والتربوية والتقنية وتتناول موضوعات تفيد القارئ العربي المتخصص في ضوء اهتمامه. أما في مجال بحوث التعليم العالي فقد اشتمل العدد على دراسة مستفيضة عن الجامعات العراقية والآفاق المستقبلية للتعاون العربي في مجال التعليم العالي، كما احتوى على وجهة نظر حول آفاق البحث العلمي العربي في ضوء الاتجاهات الأساسية للثورة العلمية التقنية المعاصرة. وفي باب "من أعلام الحضارة العربية والإسلامية" تناول العدد واحداً من كبار المؤرخين العرب: ابن الأثير الجزري.

أخي القارئ:

منذ فترة احتفل الوطن العربي بيوم البيئة العربي. وهنا راودتني فكرة أود أن أحرض فيها بعض المهتمين.. فالموضوع خطر وهام. إنه التلوث الحضاري - ربما مصطلح جديد أثرته- ولكن أليس سماع لغة عربية غير سليمة من مذياع أو تلفاز أو من على أحد المنابر هو تلوث سمعي، مثله مثل الضوضاء وأبواق السيارات. أليست رؤية اللافتات الدالة على أسماء المحال التجارية والمعربة بالأحرف وليست بالعربية هو تلوث بصري.. أليست هذه وتلك هي التلوث الحضاري، الذي يجعل أطفالنا في غيبة عن لغتهم ومضمونها وشكلها ولفظها.. إن نضالنا من أجل لغتنا العربية يجب أن يتابع في الجوانب كلها ويجب أن يُحمى بقوانين ونظم ومعايير.. إن ما أرجوه هو سماع آراء ونشر بحوث حول هذه الموضوعات بحيث تتضمن حلولاً واقعية وعلمية لمعالجتها.

وأخيراً أتمنى أن نكون قد وفقنا في نشر بعض الإضافات إلى مكتبتنا العربية.

والله ولي التوفيق.

بحوث ودراسات
في التعريب

اللغة العربية والتعريب العلمي

آراء وحلول

أ. د. صالح بلعيد

معهد اللغة العربية وآدابها

جامعة تيزي وزو - الجزائر

المقدمة:

إن الحديث عن اللغة عامة حديث شائق لأن اللغة عند الشعوب هي التي تلتصق به فتصبح من أقوى الموجبات عليه، فهي ليست وسيلة للنطق والتعبير، بل هي وسيلة التفكير والتخطيط والهوية، ولغة الأمة هي أهم مقومات شخصيتها وسجل تجاربها ومعارفها وأمجادها عبر الزمن. لذا فإن الحديث عن القضايا اللغوية مقدمة لتأصيل التفكير وتحريره وإذكاء روح الإبداع وتوطين العلوم. إضافة إلى تحقيق مشروع لغة متطورة لجعلها عالمية وصالحة للتدريس والبحث والاتصال، فما أعظم أمة تمجد لغتها وتنزلها المكانة اللاتقة بها تدريساً وتواصلًا وبحثًا! كما تستهدف من خلال تطوير التعليم وسهولة تلقين العلوم والثقافة. وهكذا كان السعي لجعل لغتنا العربية قادرة على التعبير عن مختلف مآربنا وعن خفي خوالجنا ومقتضيات العلم ومستجدات المعرفة ومستحدثات التقدم، كي تواكب سير الحضارة الإنسانية المتسارع.

إن الحديث عن اللغة هنا متميز وطويل ومتشعب في الوقت ذاته، ويؤدي بي الخطاب للحديث عن وضع المصطلحات وتحدياتها الدقيقة، وعدم الفصل بين لغة المصطلح العلمي واللغة التقنية وتضارب الترجمات. وفي هذه النقطة أذكر باستجابة اللغة العربية للمطالب العلمية

والاجتماعية والحضارية بوجه عام، والذي هو برهان على ما تميزت به سعة وغنى ومرانة. ففي مادتها الغزيرة وأقيستها المتنوعة، وفي طرائقها للوضع والاشتقاق، وفي أدواتها ووسائطها لتأدية ألوان المعاني والدلالات ما يميزها عن غيرها. ولذا لن تدخر الأمة العربية وأشياها وسعاً في تأكيد أسباب البقاء والنماء لتلك اللغة القومية والحضارية والعالمية التي واكبت أكثر من خمسة عشر قرناً من الزمن كل شروط البقاء، وهي الشروط التي تؤكد نجاح التعريب، بخلق الشخصية الإبداعية مرة ثانية بشكل متميز، فهي لا تمتلك القدرة الذاتية على إنتاج العلم وتوطين الثقافة فقط، بل تحمل القدرة على المشاركة والتفاعل من منطلق متميز، وهذا بفعل العمل الحضاري للتعريب الذي يأخذ عدة اتجاهات؛ ومنها جعل العربية وافية بمطالب العلوم والفنون والحضارة الحديثة، وفتح السبيل لتعريب التعليم الجامعي وتذليل لأكبر معوقاته.

وإن العملية العلمية التعريبية جزء من المجتمع بجميع أجزائها بما فيها القيم والغايات والحاجات. ولا ريب في أن لنا خصوصياتنا التي تفرض علينا اختيار المعارف العلمية وتعليمها وتطويرها، وللغة العربية دور أساس في هذا الاختيار والتطوير، كما أن الدراماتية يجب أن تسودنا حتى لا نضيع الوقت الثمين في النقاشات، وفي ظل العولمة الثقافية التي لا تترك مجالاً لمناقس.

وهكذا نجد التعريب ضرورة يقتضيها الترابط العلمي والتحدي الذي يستدعي استنبات العلم وتوطين التقنية عربياً لمجابهة توالي نهاية القرن، وبداية ألفية جديدة شعارها: **ألفية المعلومات والرياضيات**. وهي الألفية التي تعبر في طلاقة عن حضارتنا الأصيلة، وتتطق في صدق عن مشاعر الإنسان العربي والمسلم الذي فرض نفسه ولغته ذات يوم، فكيف يتقاعس الآن عن المساهمة في المنهج الحضاري الإنساني في ظل المتغيرات والتفعيل الحضاري المبدع؟ ولذا فإن أمر اللغة يحتاج إلى كسر كل الحواجز التي تحد من موقعنا في هذه القرية العالمية والعولمية، ولا يكون ذلك إلا بالمساهمة في الإبداع الحضاري والإنساني. واللغة أهم الأسس في هذا الاندماج القاري؛ لأنها أبرز وسائط الإعلام وأبعدها أثراً. فالقضية مصيرية، وبالتالي تستوجب

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

الوجود في الفضاء الجغرافي، وفي الثقافة المتجلية في السلوك والعادات والأعراف المكتوب وغير المكتوب. وهذا ما سوف تبرهن عليه هذه اللغة التي نطمح أن تكون في مستوى اللغات الراقية حيث تصيب القصد وتبلغه من أيسر طريق.

ومهما تحدثنا في هذه النقطة فلن نفي هذه اللغة حقها، لذا يحسن بنا التذكير ببعض النقاط المتعلقة بالتعريب مسبقاً:

1. حسم الحديث في مسألة مبدأ التعريب فهو لا مندوحة عنه، فلا تنمية دون تعريب. وكل لغة لا تساهم في الإنتاج العلمي مهددة بالتراجع في حقل المعلومات، وعلى هذا الأساس فإنه من الأهمية بمكان أن يعيش ويتواصل المسار التعريبي على أساس الإنتاج العلمي بالعربية.
2. استكمال تعريب شعب المواد الأدبية والإنسانية في التعليم العالي، بعد أن تم التعريب الشامل للمراحل التعليمية السابقة، ألا يجدر بنا أن ننظر في تلك الأجيال التي تأتي معربة طوال 12 سنة من التدريس بالعربية، ثم تحول إلى التدريس باللغة الفرنسية دون استيعابها لتدريس العلوم التطبيقية؟¹

¹ أسأل نفسي دائماً هل هناك دراسات ميدانية في هذا المجال لعدد الطلاب الذين ينتمون للمعاهد التقنية؟ وكيف يتناقص عددهم سنوياً؟ ولما يأت انتهاء المسار التعليمي. وهذه التجربة عشتها في أقسام اللغة الفرنسية في جامعة وطنية، فوجدت:

- تذبذباً شديداً مما يقدم من دروس كلاسيكية، لا يمت للواقع بصلة.
 - حاجزاً لغوياً بين الأستاذ والطالب، وهو شيء أساسي، فالرسالة اللغوية لا تصل مفهومة، وإن وصلت تصل مشوشة.
 - أعداداً من الطلاب المكررين لمرة ومرات بسبب الضعف اللغوي.
 - كثيراً من المتسربين خلال المسار الدراسي الجامعي بسبب سوء الإتصال.
- هذا على مستوى الشعب الأدبية، وكيف الحال بالنسبة للشعب العلمية يا ترى؟! وهل نحن على وعي بنتائج تأخر التعريب، واستمرار إقصاء اللغة العربية في التعليم العالي. ثم ما وضع اللغات الأجنبية في بلادنا؟ وما هو التدهور الذي تعيشه هذه اللغات بسبب عدم وجود سياسة لغوية كيفية؟

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

3. أغلبية الأساتذة يجيدون العربية، حيث تلقوا تعليمهم الأساسي والثانوي بالعربية، وليسوا متعاونين، وأعرف أن متعاونين روساً يسعون لتعريب أنفسهم في حالة إقدام الجزائر على تعريب التعليم العالي.

4. وجود تخمة من المصطلحات العلمية في كل اختصاص. والمشكلة في هذه النقطة تعود إلى شيئين اثنين: أولهما: سوق تنسيق المصطلح، وثانيهما: عدم تسويقه عربياً ودولياً. ولكن ما يشاع الآن عن العربية أنها ليست لغة علم، والعلم في عصرنا الحاضر يعني المصطلح والتقدم وسهولة الاتصال والاختراع.

5. وجود تجارب تعريبية عربية ناجحة.

ومن خلال النقاط الخمس أردت المساهمة في كتابة هذه المقالة والتي هي بعض من همومي التعريبية، وقد اعتصرتها بجهد من خلال دراساتي اللغوية التي امتدت على أمد طويل في مجال تطوير اللغة العربية، عرفت فيها اللغة العربية أنها ليست أقل استعداداً من اللغات العالمية الكبرى لمواجهة متطلبات العلوم والتقانة، هذه اللغة التي انتقلت من لغة بداوة إلى لغة علم تستوعب كل ما عرفته الأمم القديمة، وتضيف إليها إضافات رائعة، مستغلة في ذلك خصائصها الداخلية والخارجية وثروتها الهائلة من الأصول والمشتقات. ولم يكن كل هذا عبئاً لو لم تكن الإرادة أمام ذلك الرعيل الذي بنى أركان هذه اللغة؛ معتمداً الوصف الدقيق في تقسيم الكلام وما يجري على السماع، وتسجيل كل الصور الشائعة، إضافة إلى تلك التيسيرات التي تستهدف تسهيل تعليم العربية وتعلمها وفق المعايير النظرية للمفهوم التعليمي للنحو وقواعد العربية. وليس من الضروري التذكير بكل ما مرت به من مراحل تعريبية إلى عصرنا الحاضر ومازالت، رغم أن المرحلة الانتقالية امتدت وطال أمدها، وظل تعريب العلوم في الوطن العربي يئن تحت نير نوع جديد من الاستعمار وهو استعمار العلم الأجنبي. لكن لابد أن نعرف أن خدمة اللغة تكون فيها تقدمه للحضارة الإنسانية. أقول هذا وأنا مطمئن؛ لأنني أعرف أن خدمة اللغة تكون بتجديدها لا بالعيش على رموسها أو على لغة "كان أبي". وفي هذه النقطة يقول المهيري "والمشكل الذي

ينبغي أن يطرح اليوم بالنسبة إلى اللغة العربية لا يتمثل في مدى قدرتها على أن تسع مفاهيم الحضارة الحديثة وتواكب ما يبتكره العلماء... فالتساؤل عن مثل هذا لامتني له من وجهة نظر اللغوي أو هو يدل على نظرة ساذجة للأمور. إنما المشكل الأساسي في حقيقة الأمر يكمن في مدى نصيب العربية من التجربة البشرية ومدى إيمانهم بقدرتهم على التحكم فيما حصل منها وعلى المساهمة في إثرائها... أو بعبارة أخرى هو في اعتبار أنفسهم أطرافاً في التجربة البشرية يأخذون منها كما يأخذ غيرهم ويبلغونها بلغتهم كما يبلغها غيرهم بلغته".¹

وإن نظرة فاحصة لتلك المراحل التي جعلت العربية لغة عصرها، ندرك حجم المشكلات والصعوبات، ونعلم كذلك الحلول الإجرائية التي تغلبت على تلك المشكلات. واليوم نواجه مشكلات أعوص، والسؤال هو: أليست هناك حلول إجرائية؟ إننا نعلم جيداً أنه قدمت للعربية حلول جذرية واقتراحات عملية من أجل التغلب على الصعوبات العصرية التي تتباين عن تلك الصعوبات الأولى بكثير، ولنا في تجارب بعض الدول العربية والحلول التي قاربتها أمثلة على التغلب. ومن ذلك يمكن اعتماد:

- الاجتهادات التعريبية للمجامع العربية الخمسة.
 - اجتهادات بعض الجامعات العربية (جامعة دمشق وجامعة العراق).
 - الأنشطة التعريبية للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
 - النمذجة العلمية التي يقدمها مكتب تنسيق التعريب في مجال تنسيق المصطلح العلمي العربي.
 - اجتهادات بعض مراكز البحث في ميدان التقانة اللغوية (مركز ترقية اللغة العربية ببوزريعة).
- ومن كل هذا فإن الصعوبات العادية والتي تتكرر في كل مناسبة تعريبية تنحصر في قضايا

¹ عبد القادر المهيري، من قضايا العربية في عصرنا، مجلة المعجمية. تونس 1985، جمعية المعجمية العربية، ص8.

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

المصطلح العلمي وعدم توحيد، والكتاب العلمي المعرب. ولكن يبدو لي أن هذه القضايا لا تعدو أن تكون طرفاً في ميادين أعمق، وهي الميادين التي لها صلة بالقضايا الجوهرية، وهي:

1. ميدان تعريب التعليم العالي.
2. ميدان التجارب التعريبية الناجحة.
3. ميدان الحوسبة والمعلوماتية.
4. ميدان الاتصال وتعريب الإعلان.
5. ميدان التحكم في اللغة الأجنبية.

وتحت هذه القضايا الخمس تندرج مجموعة من النقاط الثانوية، لكنها من روافد العملية التكاملية لفعل التعريب. وسوف أتناول كل واحدة على حدة.

1. ميدان تعريب التعليم العالي

يرتكز هذا الميدان على: الأستاذ الجامعي والمصطلح العلمي، والكتاب العلمي الجامعي المعرب وتيسير اللغة العربية.

1.1 الأستاذ الجامعي:

إن الأستاذ في العملية التعليمية عامة هو الفاعل الحقيقي لها، وهو العنصر الذي تبنى عليه المنظومة التعليمية أيّاً كانت، لانه أحد أركانها الأساسية، كونه يحمل مهمة بالغة الصعوبة. والأستاذ الجامعي في الجزائر أستاذ مبرز، له من العلمية والأقدمية ما يمكنه أن يكون مثل غيره في اللغات الأخرى. وكفاءته تشهد له الدول التي درس فيها. ومن هنا فأين العائق الذي يجده عندما يوظف العربية في دروسه؟

أعرف أساتذة جزائريين تكونوا بغير العربية، وفي الجامعات الغربية، وأنجزوا أبحاثهم بغير العربية، وأثناء وجودهم خارج الوطن قدموا أبحاثهم بغير العربية، وكان بعضهم في الأساس معرباً لكنهم خلال سنتين ينجزون بحثاً باللغة الطارئة بلغة سليمة. ألا يمكنهم بنوع من الجهد أن يواجهوا طلابهم ويحدثونهم باللغة العربية بعدما يعودون إلى وطنهم. وإن المسألة من وراء كل هذا تكمن في قضية الإرادة والإيمان بمبدأ العمل بالعربية لا غير. ومع ذلك فإنه يمكن تفادي ذلك بالخطوة الانغماسية التي تقدم للأستاذ مرة كل سداسي؛ حيث ينغمس في حوض لغوي عربي¹ تقدم له المعلومات عن تخصصه ومستواه باللغة العربية فقط. ومع ذلك نرى:

- متابعة أعمال الطلاب في الخارج وتقويمها سنوياً من قبل لجان محلية مؤهلة.
- مطالبة كل أستاذ موفد بترجمة بحثه إلى اللغة العربية.
- تدريب إجباري لكل أستاذ جامعي في تخصص العلوم.
- تدريب إجباري لكل أستاذ جامعي في تخصص غير العلوم من أجل تحسين استعمال اللغة الأجنبية.
- تشجيع مادي وأدبي لكل أستاذ ينشط في ميدان الدراسات التعريبية العلمية.
- تقديم مطبوعات سنوية بالعربية في اختصاصه.
- ترجمة الكتب إلى العربية من اللغة التي يحسنها.
- مطالبة كل أستاذ بالانضمام لفريق بحث في ميدان التعريب العلمي.

¹ لقد جرب مركز ترقية اللغة العربية ببوزريعة هذه الطريقة في الأيام التعريبية التي وضعت للأساتذة الجامعيين العلميين في مدينة بجاية عام 1991، وأعطت نتائج مذهلة. ولتوضيح هذه الطريقة. ينظر: صالح بلعيد "رأي في تعميم استعمال اللغة العربية". مجلة التعريب - دمشق 1998. المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، العدد 16.

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

- على كل أستاذ تقديم دروسه بالعربية الميسرة في مبدأ مشواره التعليمي.
- لا مانع من توظيف المصطلحات الغربية أثناء إلقاء الدروس من باب التوضيح.

2.1 المصطلح العلمي:

وأما مسألة المصطلح العلمي فحديثه خاص كونه المشكل المطروح في كل لقاء تعريبي. لأن المصطلحات غدت جزءاً من كل لغة، باعتبارها مفاتيح للمعرفة الإنسانية في شتى فروعها، ووسيلة التفاهم والتواصل بين الناس في مختلف المجالات العلمية والعملية. ويشكو الكثير من المختصين من نقص المصطلحات العربية، رغم أن العربية مقارنة باللغات الأخرى مطواعة، ولها قدرة فائقة في ارتجال المصطلح أو نحته أو اشتقاقه، ولها كذلك من المرونة ما يمكن السيطرة على المعاني بصيغها وحركاتها وغزارة مادتها ما يجعلها دقيقة وصالحة للتعبير، كما أن لها ضروب التوليد ما يمكن أن تعطي المصطلحات الجديدة نفساً جديداً. وهذا كله يعود إلى جذورها التي تزيد على ستة آلاف، فلن نعدم مطلقاً فضلاً من الألفاظ لتغطية مختلف المصطلحات. ومن هذه الزاوية استعملت كلمة "التخمة" لأنني أعرف أن ما قدم من معاجم ومعاجم موحدة، ومجلات في علم المصطلح، وما كتب من قبل الأفراد أو المؤسسات العربية: من مجامع، ومكتب تنسيق التعريب ومكاتب دراسات، ومؤسسة التعريب والترجمة والتأليف والنشر، ومؤسسات غربية، ومؤسسات عربية، لهو كفيل بتغطية كل الاختصاصات. إلا أن العقبة في هذا تتمثل في:

- تضارب المصطلحات وتداخلها.
 - مواصفات الوضع غير دقيقة.
 - عدم توحيدها.
- ومع هذا فإن الوضع العلمي في مجال المصطلح يقتضي منا تارة الخروج عن القواعد لوجه الحقيقة، ويكون ذلك باعتماد:

1. ترك القديم على قدمه ما كان صالحاً.
 2. استفراغ الحقيقة بالاشتقاق أو المجاز.
 3. وضع مصطلحات سهلة ميسرة.
 4. اعتبار استعمال الناس حجة.
 5. إباحة المحذور في سبيل الضرورة العلمية، وتنزيل الحاجة منزلة الضرورة.¹
- والحل في هذه النقطة في نظري هو أن يُفعل مكتب تنسيق التعريب في تنسيق المصطلح، وأن تكون اجتهادات الأفراد محل دراسة من قبل اللجان المتخصصة والتي يجب أن تكون ملحقة بهذه المؤسسة العربية.
- ولا أريد تكرار كل ما يقال في هذا الأمر، لكن أشير إلى أن المصطلحات بالعربية تعد بالملايين وتتكاثر على نحو يعجز التعريب عن مجاراتها، ناهيك عن الترجمة. ولكن القضية هنا كيف ينزل المصطلح العلمي إلى عامة الناس ليكون متداولاً في لغة الجميع.
- قد نعذر الذين لم يطلعوا على ما تدره المؤسسات العربية في هذا المجال، مثلاً لا يعدو عدم الإلمام باللغة العربية دليلاً على قصوره هذه اللغة في المجالات العلمية المختلفة. ولا نعذر العالم الجاهل الذي يتعنت في مسألة المصطلح. والأهم عندي هي البداية، فكل بداية عقبات، ومع ذلك فنحن نريد تعريب المصطلح الغربي مع توحيد المصطلحات حتى تصبح لنا لغة المصطلح العلمي الموحدة في التعريب لا أن تكون لكل بلد مصطلحاته الإقليمية. وندعو الأساتذة كذلك إلى أن يضيفوا إلى الحقن العلمي حقناً لا يقل عنه قيمة وهو الحقن بدقائق العربية وأوضاعها، حتى يحاضروا بها الطلاب وينقلوا إلى أوانيها اللفظية العلم الذي تخصصوا فيه نقلاً متقناً.

¹ ينظر: محمد هيثم الخياط "نحو منهجية موحدة لوضع المصطلح العربي الحديث" الموسم الثقافي الثاني عشر، ط1، عمان 1994، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، ص 95-120.

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

وتلحق بالمصطلح العلمي بعض القضايا العليقة، رأيت أن أخصص لها حيزاً من المعالجة في هذه المقالة، وهي:

آ. وجود لغة عربية علمية: لا يمكن أن تتحقق نهضة علمية دون نهضة لغوية واصطلاحية تسابرها جنباً إلى جنب، وتلك ظاهرة لا سبيل إلى إنكارها. والنهضة العلمية تتحقق باللغة العلمية التي تجعل أي لغة في مصاف الإنتاج. فما معنى اللغة العلمية؟

هي كل لغة تنشأ من ألفاظ وتراكيب وبيان، فتتطلب بالوضوح والدقة والإيجاز وتوظف المصطلح الموحد باعتماد المنطق. وهي اللغة التي تتباين عن لغة الأدب بالأبعاد التالية:

– شدة الوضوح في المعنى، بتجنب الترادف.

– التركيز في الأداء والاقتصاد في التعبير.

– استخدام الرموز البيانية والتوضيحية والجداول والمعادلات الرياضية.

– توحيد الترجمة العربية للمصطلحات.

ومن هنا نجد أنها تتمثل في لغة الأعمال والمهن العلمية، وفي تدريس العلوم والبحث العلمي ونشره. ويؤكد بعض الباحثين هذا القول في توضيحهم لغة العلم كما يلي:

1. الوضوح الذي لا يحمل اللبس، فالغرض الأساسي للغة العلم هو تفسير ظاهرة أو شرح طريقة ولا يمكن تحقيق ذلك بلغة غير صريحة وواضحة أو بكلمات مبهمة غير محددة المعنى.

2. سلامة البنيان اللغوي والإيجاز حتى يمكن أن تعيه الذاكرة في يسر، ولتحقيق هذا الإيجاز شملت لغة العلم عناصر أخرى غير الكلمات المصوغة في جمل لتكتمل بها الصورة الكلية للغة من هذه العناصر.

– الرموز: وهي عادة من حروف الهجاء تستخدم للتعبير عن أشياء متعارف عليها كرموز العناصر الكميائية ووحدات القياس وما إلى ذلك.

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

- المعادلات الرياضية: وهي صيغ رمزية للتعبير عن علاقة معينة أو قانون.
- الرسوم: وهي رسوم تخطيطية توضح بنية معينة، كالدوائر الكهربائية أو الإنشاءات المعمارية أو التصميمات الهندسية أو الاتحادات الكيميائية كما تستخدم أيضاً لتوضيح عمليات معينة.
3. المصطلحات: والمصطلح العلمي كلمة، أو أكثر يتم الاتفاق على تخصيصها لتعني مفهوماً محدداً.¹
- ويصدد التوضيح في هذه القضايا نرى أن أعظم إنجاز عصري يخدم اللغة العلمية هو إنشاء المؤسسات العلمية مثل المجامع والمجالس اللغوية في الوطن العربي والتي من مهامها العمل على الرقي باللغة العربية لتكون لغة العلم. ولعل التطوير عند هذه المؤسسات يمس تيسير قواعد اللغة العربية والاقتصار على الوظيفي منه، وتيسير تعلم ترجمة المواد العلمية.
- ب. الرموز العلمية: وهي إشارات وحروف متفق عليها ولا يجب أن تطرح مشكلة، فإذا كان تعريب المصطلح العملي وتوحيده يعد المرتكز الأول في توطين العلم الحديث، فإن إحكام كتابة الرموز العلمية² والصيغ الرياضية³ يعد المرتكز الثاني.
- ج. المختصرات: ضرب من الإشارات والمختصرات للعبارة الطويلة أو للعناوين المتكونة من كلمات متعددة، وهي عادة لا تدخل في الصيغ الرياضية. وفي هذه النقطة يعيب بعض الباحثين العربية نقصها الكبير في مجال المختصرات، علماً أن الكيماويين العرب الأوائل
-
- ¹ رمضان هدارة "لغة العلم" مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة. القاهرة 1981، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية الجزء 47، ص 130-131.
- ² ينظر أحمد سعيّدان "نحو نظام عربي للرموز" مجلة مجمع اللغة العربية الأردني. عمان 1986، العدد 30، ص 39-47.
- ³ الرياضيات واحدة لا توجد رياضيات عربية وأخرى فرنسية أو انجليزية، وهي نتاج حضاري إنساني ينهل منه الجميع، ويسهم فيه كل قادر. إلا أن اختيار العلم وتطبيقه أمر محلي.

أعطوا المركب الكيميائي رموزه اللاتينية، وأعطوا التفاعل الكيميائي صيغته المألوفة في اللغات الأوروبية. فَلَمْ لا يحذو العلماء المعاصرون المنهاج نفسه؟ وأما المختصرات المتتالية في اللغات اللاتينية فلها خصائصها؛ حيث أن العربية في أصل وضعها مختصرة، وتعبّر بأقل جهد وتكلفة في الكتابة. ومع ذلك فلا يغرن الحال أنها ليست ناقصة في هذا المجال، بل يجب أن تساير المستجدات، وتستعمل المختصرات العالمية مثلها مثل اللغات الأخرى، وهذا لا بد أن يصاحبه:

- توحيد نظام المقاييس والمكاييل والموازن.
- توحيد المواصفات بين الدول العربية، وبينها وبين الدول الأخرى.
- اعتماد المواصفات العلمية التي تدره المؤسسات العالمية مثل ISO و INFOTERM.
- تشجيع الجمعيات العلمية والمؤسسات المهنية لعقد الندوات والمؤتمرات باللغة العربية وترجمة الكتب العلمية.
- د. الأرقام: في الحقيقة لدينا أرقامنا العربية التي تستعمل في العالم، ولست أدري لم يتشبث أهل المشرق بالأرقام الغبارية أو الفارسية، ونعرف أنها لا تشكل الزوايا الهندسية. ولغة الحاسوب توظفها بصورة محتشمة، ولكن العرب أمدوا الحضارة الإنسانية بهذا الاكتشاف فأهملوه فيجدر اعتمادها دون غيرها من الأرقام.

هـ. الحروف: نعرف أنه لا توجد لغة في العالم تحوي كل الأصوات المسموعة، ومن هنا فإن الحروف ناقصة في أي لغة، وإضافة أصوات إلى لغة ما، يعني تصنيع اللغة التي هي في الأصل طبيعية، ولكن هذا لا يمنع إذا كانت محدودة، كإدخال حروف G V P إلى اللغة العربية كونها تكثر في المصطلحات التي تُصاغ من اللاتينية وخاصة في ميدان الطب. أو يمكن - وهذا هو الأحسن - أن يحدث تطوير في شكل الحرف القريب من صوت هذا الحرف، فنستبقي على الشكل نفسه مع إدخال تعديل طفيف. وقد اقترح مجمع الأردن طريقة

دمج هذه الحروف في العربية فهي سليمة في رأيي.

3.1 الكتاب العلمي الجامعي المعرب:

لا يمكن الحديث كثيراً في هذه النقطة إذا توفر المصطلح الموحد، ويبقى فقط أن يخضع الكتاب العلمي لما يلي:

1. أن يقوم بإعداده أفراد أو جماعات، شرط أن يزكى من المجالس العلمية، أو الهيئات الموكلة لها ذلك.

2. أن يخضع للمواصفات العلمية العالمية.

3. أن يعمل على إشاعة المصطلح الموحد.

4. أن يكثر من الترجمات العلمية للكتب العلمية من اللغات العالمية.

5. أن يتضمن الجديد من أجل المساهمة في الفكر الإنساني. ويضمن الديمومة.

6. أن يدخل المنافسة من حيث الشكل والإخراج.

7. أن يكون تجديد دائم للكتاب والمكتبات الجامعية.

8. أن تدخل التقنيات العصرية للمكتبات الجامعية.

9. أن تربط المكتبات بالشبكات المعلوماتية.

4.1 تيسير اللغة العربية:

لقد غفلنا عن تراثنا زمنياً طويلاً، وقد تنبه إلى ذلك المستشرقون فعملوا على إخراجهم من مراجع ما تزال عمدة في بابها، ثم ظهر بعد ذلك نفر من العلماء الأفذاذ بذلوا جهوداً عظيمة ومحمودة في الحرص على تراثنا وإحيائه، وهم طائفة العلماء والأدباء الذين كانوا يسهرون الليالي، ويطربون لصرير أقلامهم كما يطرب الموسيقار لأنغامه، وهذه الطائفة تتمثل في:

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

- طائفة العلماء اللغويين: وكان عملهم في المنهج الوصفي الذي جرى على السماع، ثم النقل وإعمال العقل، مع تسجيل الظواهر الشائعة والقياس عليها وبناء القواعد، وتجسد كل ذلك في تلك الأعمال العلمية التيسيرية من سيبويه إلى الفارابي والزجاجي والزيدي وابن جني والجرجاني.

- طائفة العلماء: وكان عملهم بحثاً في الرياضيات والجبر والاختصار علوم الهندسة التي تجعل الفكر في أشكال هندسية متضمنة المقدمات والنتائج.

- طائفة الأدباء: أغنت هذه الطائفة اللغة العربية بلسان عربي سليم سهل، بكل ما يستساغ سماعه في لغة الجاحظ وابن عبد ربه.

- طائفة الأطباء: وهم الذين أعطوا صبغة التحليل والتجريب باستعمال لغة معبرة عما يعيش في الطبيعة، وما يستجد من تطور في أفكار ابن سينا وابن النفيس.

وهذا الكم الهائل طغى عليه بعد القرون الذهبية الأولى نوع من التكرار والإسراف إلى حد الإسفاف، لدرجة جعلت القارئ للعربية يتذمر من تلك الألغاز التي يسمعها. ومع كل ذلك فإنه ظهر بعد ذلك إنتاج ينمو على الزمن، واضطلع به أفراد وجماعات، وظهرت حركات تحقيق النصوص ونشرها مصحوبة بنوع من التكرار دون دراسات جادة، ولم تتحمل المؤسسات المعنية مهمة التنسيق بين المحققين والباحثين، وغابت سياسة البدء بالأولويات، وكان ذلك مدعاة للنظر في تشذيب هذه اللغة التي يقول عنها بعض الباحثين إنها لا تصلح إلا للأدب.

والحقيقة أنه لا يمكن أن ننكر جهود الأسلاف في مجال متن اللغة عامة، ومجال المعاجم والدراسات الأصولية، وما بذل من جهد كبير في البحث والتنقيب والترتيب، كما لا يمكن أن نخفي الحقيقة بأن تاريخ الأمة العربية هو في جذورها الضاربة وفي أعماق ماضيها؛ هذا الماضي الذي ينطقه الآن التراث الفكري والغني الذي لم يزل يستدر ثناء العلماء، نظراً لكنوزه الثمينة الضخمة المتنوعة الجواهر، ولكنها ناقصة للأسباب التالية:

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

1. جُمعت المادة الأولى من قبل الرعيل الأول، ثم توقف الجمع، فصار التداول على المادة المجموعة ترتيباً وشرحاً واختصاراً.
 2. قصور المعاجم في الاستدلال على المعنى بالشواهد فقط.
 3. لم تعد الحركة إجراء الدراسات التقابلية.
 4. نتج تضخم في مادة المعجم لأن النقول تُعاد في كل مؤلف، وغاب الجديد.
 5. الخلط في المعاجم بين مستوى العربية الفصحى واللهجات القديمة في اللفظ والدلالة.
 6. انتاب المادة اللغوية الكثير من التصحيف والتحريف.
 7. عدم وجود منهجية في ترتيب المفردات في المادة الواحدة.¹
- وهكذا أن الآوان لتتقية تراثنا اللغوي من كل هذه الشوائب التي تركت آثارها الجذرية في وجه اللغة الحسنا، لغتنا الجميلة.

كيف ينقى التراث اللغوي من الشوائب؟ بكلمة بسيطة أن نجعل ذلك التراث بلغة علمية دقيقة صارمة؛ تقبل مضامين التطور، لأن اللغة تتطور بتطوير العلم نفسه، وتتقدم بتقدم البحث، وتنمو بنمو المادة العلمية، ومن ذلك وجب:

1. إخضاع النقل إلى العقل. وليست كل النقول معقولة، فكم من مسألة تاهت فيها الأوهام وعبثت بها الأهواء.
2. قراءة التراث قراءة علمية، مستعملين فيه النقل منهجاً مألوفاً تستعمله كل اللغات، فنقل الكلمة من مدلولها الأصلي إلى مدلول جديد له صلة وتستقر فيه بحيث تصبح حقيقة عرفية.

¹ رمضان عبد التواب "تراثنا في حاجة إلى تهذيب" مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، القاهرة 1981 الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، الجزء 48، ص 118-132.

3. إخضاع اللغة للوضع الذي يراد به خلق لفظ جديد لأداء معنى خاص بالنحت أو بالاشتقاق أو بالاختراع أو بالتركيب.

وما يتعلق بجانب الباحث العلمي والذي يرى صعوبة العربية، أرى أنه:

– لابد من تحصيل معرفي أساسي في تعبير اللغة العربية (أخذ الكفاية اللغوية).

– اعتماد السهولة والتيسير إذا لم يكن الموضوع غير مغل بالأصول.

– معايشة اللغة العربية استعمالاً وتفكيراً وكتابة.

– الإكثار من قراءة النصوص العلمية في مجال التخصص.

– الاهتمام بعلم اللسان وتدريبه على كل المستويات الجامعية.¹

2. ميدان التجارب التعريبية الناجحة

بودّي استعراض بعض التجارب من باب الاستئناس بها أو احتذائها في بعض أبعادها، ولا يعني تطبيقها حرفياً في الجزائر؛ لأن لكل بلد ظروفه ومعطياته الخاصة، ومن هنا يجدر بي أن ألخص بعض التجارب في ما يلي:

تجارب المجامع العربية: من المعروف أن نشوء المجامع كان لغاية الحفاظ على سلامة اللغة والتراث العربي، وخلق لغة علمية عربية تفي بمطالب العلوم الحديثة، وإيجاد معاجم وثروة لغوية للتداول، إضافة إلى التقريب بين المصطلحات العلمية العربية، والمصطلحات التي اتخذت صفة عالمية لتسهيل المقابلة بينها للمشتغلين بالعلم. ومن هنا فقد كان لكل مجمع خطته التعريبية، فمنها الناجحة ومنها التي وصلت إلى تجسيد بعض الأمور التعريبية على المستوى النظري فقط، ومنها التي استحسنت لكنها توقفت، ومنها التي بلغت نسبة معتبرة.

¹ مصطفى الجوزو "الشاهد النحوي بين الوجود الذهني والوجود المادي الجمالي اقتراح لتبسيط القاعدة" الفكر العربي. لبنان 1990، مركز الإنماء العربي للعلوم الإنسانية، العدد 60، ص 77-100.

1.2 تجربة المجمع العلمي العربي:

استهدف المجمع منذ تأسيسه تعريب التعليم العالي، وهذا في سنة 1919م، حيث نص في بند من بنوده أن يتم تعليم كل العلوم في الجامعات السورية باللغة العربية فقط. وأن يعمل المجمع على إمداد الجامعات بما يفيا حقها من تيسيرات تعريبية. وفعلاً كان المنطلق يقوده الإيمان بالتعريب، ولم يستسلم الأساتذة للعجز الذي كان يهيمن على اللغة العربية بفعل التثريب الذي مس كل أركان الدولة، كما لم يقولوا سنعرب التعليم عندما تتوفر المصطلحات، وكان هذا أكبر معيق لعملية التعريب في العشرينيات، بل كان ذلك الجبل يرى أن البداية هي التي تفتح المجال لخلق المصطلحات، وأن الاستعمال هو الذي يعمل على توحيدها، والمصطلح عملية علمية مستمرة لا تتوقف أبداً. وهكذا كانت مسيرة التعريب تدور في نطاق:

- الإيمان بالتدريس في الجامعات السورية باللغة العربية.
- أساس كل عمل هي البداية.
- اعتماد الترجمة من اللغات العلمية.
- اعتماد التعريب التدريجي الشامل، ضمن خطة شاملة للتعريب.
- علاج كل خطأ بالتدريب والتوجيه والانغماس وتحسين اللغات الأجنبية.
- تعريب الطلب أولوية الأولويات.

ولم تطل القضية التي عرفت تحديات كبرى في ظرف استعمار خارج، وآخر يطمع في الدخول. ولكن كانت التجربة رائدة، بل فتحت الطريق لاحتذائها من كثير من الدول العربية. "فقد كانت مهمة التعريب في هذه المرحلة صعبة وقاسية، ولكن الجبل الأول من المدرسين كان جديراً بحمل أمانة التصدي لتلك المهمة القومية الجليلة، فوضعت المصطلحات العلمية التي مازال معظمها معتمداً حتى اليوم. ونظراً لما كان يتمتع به أفراد ذلك الجيل من المدرسين من خبرة

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

عالية في مجال تخصصهم ومعرفة متعمقة باللغة العربية وإحساس عميق بالمسؤولية، فقد جاءت كتبهم وأمالهم معبرة وواضحة ومفهومة، فساعدت إلى حد كبير على ترسيخ تجربة تعريب التعليم العالي. وسار الجيل الثاني والثالث من المدرسين على هدى الجيل الأول، وسلكوا السبيل نفسه، فوسعوا التجربة وأضافوا إليها ووصلوا بها إلى مستوى من النجاح يدعو إلى الفخر والاعتزاز.¹ وهكذا كانت تجربة فذة وناجحة، واستمرت إلى اليوم، كما أصبحت مضرب المثل في النجاح والاعتزاز بتدريس سورية كل العلوم باللغة العربية وحدها.

وإن النجاح الذي أحرزه التعريب في سورية يعود إلى:

1. إلزام كل أستاذ بطبع أماله وتجديدها كل ثلاث سنوات.
 2. إتقان لغة أجنبية على الأقل ضروري، لكن لا يعني ذلك استعمالها بدل العربية.
 3. تمكين كل أستاذ سنوياً من التدريب في إحدى الدول المتقدمة.
 4. تجديد متواصل للمكتبات.
 5. تعديل في القوانين.
 6. إعطاء مقابل لكل منتج بعد تقويمه علمياً من قبل لجان متخصصة.
- وبهذا أصبح التعريب حقيقة راسخة، تبرز للمستقبل في حلة جديدة تفرضها التطورات الحالية وهذا مدعاة للفخر ونتيجة نضال علمي شاق، بفضل المناهج التعليمية التي لا تقل عن مناهج اللغات الأجنبية، وكذا كتبها في مختلف الاختصاصات.

¹ غدير ابراهيم زيزفون "اللغة العربية والتعريب العلمي في سورية الحاضر ونظرة إلى المستقبل قضايا وحلول"، الموسم الثقافي الخامس عشر، ط1. عمان 1997، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني ص 21-22.

2.2 تجربة مجمع اللغة العربية بالقاهرة:

بدأ التعريب في مصر في أوائل القرن التاسع عشر ومس التعليم الثانوي الفني والمهني، باستثناء المدارس التجريبية وما يسمى بمدارس اللغات، وهذا بدءاً من الجهود التي كرسها محمد علي في الترجمة.¹ كما كان التعريب قد مس كلية أبو زعبل في قصر العيني، واستمر تدريس الطب بالعربية على مدى 60 سنة، وهذا بين 1827 إلى 1887، وفي هذه الفترة الزاخرة نجح الطبيب الألماني بلهارس وتلاميذه المصريون في اكتشاف جرثومة البلهارسيا سنة 1851. ومع نهاية القرن التاسع بدأ إجهاض ما كان تاماً؛ حيث إن الانكليز فرضوا اللغة الانجليزية في كل المعاهد المصرية، وأغلقت مدرسة الألسن، ونفي الزعماء العروبيين إلى السودان، وحصلت انتكاسة تعريبية في مصر. ومع تأسيس الجامعة المصرية سنة 1925 كانت تدرس العلوم بالانجليزية والإيطالية في كليات الطب والزراعة والبيطرة والصيدلة والهندسة. وجاءت سنة 1972 التي صدر فيها قانون التعريب الإجمالي، ولكنه يعطي الصلاحيات لمجلس الجامعة في أحوال خاصة استعمال لغة أخرى. وهكذا كان حاضر التعليم العالي في مصر:

- وضع استراتيجية لتعريب العلوم طويلة الأمد.
 - تحقيق التعريب لا يتحقق بقرار سياسي.
 - الدعوة إلى الإقرار بالتعريب عن طريق الموعظة الحسنة.
 - إنشاء لجان التعريب على مستوى كل الجامعات.
 - وضع خطة علمية لترجمة الكتب العلمية.
- ومع كل هذا الطموح الذي لا يتقيد بتاريخ، لم تعرف العلوم الدقيقة والصيدلة والطب وبعض

¹ كان محمد علي يفرض على كل طالب يرسل في بعثة علمية أن يعود كل سنة بكتاب مترجم، إضافة إلى بحثه الذي ينجزه باللغات الأجنبية لابد أن يترجم إلى اللغة العربية.

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

العلوم التطبيقية التعريب إلى الآن، مع أن كليات العلوم على مستوى الجامعات المصرية تدرس الرياضيات في السنتين الأولى والثانية بالعربية. في كلية الهندسة تدرس علوم السنة الإعدادية باللغة العربية وتشمل الرياضيات الفيزيكا الميكانيكا والكيمياء والهندسة الوصفية وغيرها. في كليات الطب البيطري تدرس علوم الوراثة بالسنة الأولى، وتربية الحيوان والاقتصاد الزراعي بالسنة الثانية باللغة العربية. وفي كليات الطب والصيدلة وطب الأسنان عزوف بين عن التدريس والتأليف باللغة العربية حتى الآن ولو أنه في بعض المواد كالطب النفسي بجامعة عين شمس يجوز للطالب أن يجيب باللغة العامية. وأما الرمد والأمراض الصيفية فباللغة العربية.¹ ومع كل هذا فإن المجمع المصري لم يستطع أن يفرض تعريباً علمياً، حيث صدم ببعض الاعتراضات والعقبات المتمثلة في:

- العربية الآن متخلفة اصطلاحياً، فلما لحقة الركب تُعتمد الانجليزية لأنها توفر لقارئها مدداً غنياً متجدداً من المصطلحات والمراجع.
- الخوف من الإخفاق في تعريب المواد العلمية والذي سيكون نكسة مثل نكسة 1967.
- الكفاءة اللغوية الضعيفة بالعربية للمدرسين في المواد العلمية.
- ومن خلال كل هذا اتجه المجمع إلى البحث في الأمور اللغوية والتراثية؛ حيث عمل على:
- إطلاق القياس.
- تحرير السماع من قيود الزمان والمكان.
- التسليم بالتعريب.
- الإقرار بالكلمات المولدة وتسويتها بالأصلية.

¹ محمود حافظ "قضية تعريب التعليم العالي والجامعي" مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة. القاهرة 1985 الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، الجزء 56، ص 168-169.

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

كما عمل منذ تأسيسه على تقديم التيسيرات النحوية، وتأليف كتب في هذا المجال، مثل كتب في أصول اللغة/ تيسيرات لغوية/ التراث المعجمي/ مجموعات القرارات العلمية.

وفي ميدان نهج اختيار المصطلح، عمل المجمع على:

1. الحفاظ على التراث العربي، وإيثار ترجمة المصطلح مع إجازة التعريب.
2. الوفاء بأغراض التعليم العالي ومتطلبات التأليف والترجمة والثقافة العلمية والعالية.
3. مسايرة النهج العلمي العالي في أسلوب اختيار المصطلح، والتقريب بينه في العربية وبين نظيره في اللغات العالمية الحية لتسهيل المقابلة بينهما للمشتغلين بالعلوم الأساسية وتطبيقاتها.

4. تعريف كل مصطلح تعريفاً علمياً معجمياً.¹

ويضاف إلى هذا:

5. الإبقاء على الاصطلاح العربي القديم على الجديد إلا إذا شاع الجديد.
6. قبول ما استعمله المولدون مما يجري على الأقيسة من مجاز أو اشتقاق، مع إجازة الاشتقاق من أسماء الأعيان في لغة العلوم.
7. إجازة استعمال بعض الألفاظ الأعجمية للضرورة.

ومع كل هذا فإن حركة التعريب والنقل إلى العربية في مختلف مجالات العلوم قد خطت خطوات فسيحة في السنوات الأخيرة مع ظهور المئات والآلاف من الكتب والمؤلفات والمعاجم العربية، ولا يخص إلا استنهاض همة بعث قرار التعريب الإلزامي المجدد منذ سنة 1972.

¹ محمود مختار "مجمع اللغة العربية بالقاهرة ولغة العلم" مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة. القاهرة 1985، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، الجزء 57، ص 18.

3.2 المجمع العلمي العراقي:

ظهر قرار تعريب التعليم العالي أول مرة سنة 1976، وفي السنة ذاتها بدأ العمل على:

- التقليل من الحجم الساعي للغة الانجليزية.
- إجبار كل أستاذ يدرس المواد العلمية بترجمة كتاب في تخصصه.
- كل أستاذ يقدم مطبوعة بالعربية في اختصاصه للطبع.
- جمع الأساتذة في دورات تعريبية انغماسية.
- تنسيب لجان متخصصة تعمل على ترجمة الكتب العلمية.
- التعريب الفوري والشامل على أمد أربع سنوات.

وتطبيقاً للقانون الصارم في هذا المجال عمل أساتذة الجامعة العراقية وبعض المختصين على تلبية المطلوب، فصارت المحاضرات تلقى بالعربية، والكتب تترجم، والملزمات تكتب بالعربية وتطبع وسارت العملية مرحلية؛ يقع فيها مراجعة بعض ما أقر من قبل القيادة السياسية. ولم تأت نهاية سنة واحدة وظهرت المناداة بالتريث في تطبيق التعريب في اختصاص الطب، واستجيب للطلب، وكان ذلك بادرة لظهور المناداة في التريث في تطبيقه على مستوى العلوم الهندسية. ومرت سنوات وسنوات وبقي الطب وبعض التخصصات الدقيقة دون تعريب.

4.2 مجمع اللغة العربية الأردني:

تولى مجمع اللغة العربية الأردني دفعة قيادة حملة التعريب في الأردن وهذا من سنة 1978، وكان يهتم بإعداد الكتب العلمية باللغة العربية، وما يتصل بها من قوائم المصطلحات والرموز العلمية. وبذلك رسم منهجية في تحقيق ذلك تقوم على مراحل، وهي:

المرحلة الأولى، أنجز فيها مجموعة من المراجع العامة عن طريق الترجمة، وهي:

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

1. كتاب النفاضل والتكامل والهندسة التحليلية، تأليف سووكووفسكي وصدر الكتاب في جزأين.
 2. كتاب الجيولوجيا العامة، تأليف روبرت فوسترن وصدر في جزء واحد.
 3. كتاب البيولوجيا، تأليف غولدسبي، وصدر في جزأين.
 4. كتاب الكيمياء، تأليف فورد ريك لونغو، وصدر في جزء واحد.
 5. كتاب الفيزياء، تأليف فوردن وهو في ثلاثة أجزاء، وصدر الجزء الأول.
- وشملت هذه المرحلة:

1. مشاركة الغالبية العظمى ممن لهم علاقة في عملية التدريس في الجامعات الأردنية في اختيار الكتب العلمية الجامعية للترجمة، وإتاحة الفرصة للمتخصصين في موضوعات هذه الكتب، ولمن لهم خبرة في مجال الترجمة لمشاركة مدرسي الجامعات في عملية التعريب على أن توضع معايير محددة لاختيار تلك الفئات.
2. تشجيع مجمع اللغة العربية الأردني على مواصلة تبني عملية تعريب التعليم العلمي الجامعي في الأردن، بالتعاون مع إدارات الجامعات الأردنية، والأقسام المختصة وخاصة عند اتخاذ قرارات اختيار الكتب المنوي تعريبها بحيث يكون ذلك الاختيار لتلك الكتب ولترجمتها في ضوء معايير محددة وواضحة يتفق عليها المعنيون بالأمر.
3. ترك الحرية للمترجمين للتصرف في ترجمة بعض الأمور التي لا بد لهم من التصرف في ترجمتها، وعدم التمسك بالترجمة الحرفية وبخاصة عندما يلاحظ هؤلاء المترجمون قصور الترجمة في إعطاء المعنى الحقيقي باللغة العربية كما هو باللغة الانجليزية.
4. تحويل طباعة الكتب بعد عملية ترجمتها إلى الجهات التي لها خبرة جيدة في الطباعة والإخراج وأن تتوالى عملية تدقيق الكتب بعد عملية ترجمتها فئات متخصصة في موضوعات الكتب التي يتم تعريبها.

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

5. مراعاة مجمع اللغة العربية الأردني للمعايير التي أوردها المترجمون والمدرسون لاختيار الكتب العلمية التي ستترجم، وكذلك المعايير التي حددها لاختيار المترجمين.
6. مواصلة السعي لاستصدار قرار سياسي لتعريب التدريس الجامعي، ومواصلة ترجمة الكتب الأجنبية إلى اللغة العربية في الجامعات الأردنية.
7. مواصلة عملية تقويم تعريب التدريس الجامعي وترجمة الكتب العلمية الجامعية في الجامعات الأردنية باستمرار.¹

المرحلة الثانية، وفيها قدم خطة لقبول الاجتهادات الفردية التي ظهرت من بعض الأفراد على مستوى الجامعات في تدريس العلوم بالعربية، والتي رافقتها نشاطات أخرى في الترجمة والتأليف ونشر الكتب ذات الكفاءة العلمية، وكانت هذه المرحلة جد صعبة حيث صاحبها الأزمة المالية التي عملت على تحديد دور المجمع في التعريب، وبذلك نامت التجربة التي لو استمرت لكانت ناجحة حيث عملت بها الفيتنام واليابان وكوريا الجنوبية.

وإن المجمع الأردني كان يريد التعريب العلمي الدقيق دون حرق المراحل والجسور مع التيارات العالمية، بالعمل على إحياء التراث العظيم، وفي الوقت نفسه يعب من الموارد المعاصرة العالمية بهدف إكساب العلوم الصبغة العربية لا ترجمتها؛ أي تحويل المادة العلمية من مادة غريبة عن العقل واللسان العربي والتداول اليومي إلى مادة قادرة على التمازج مع الفكر واللسان العربي وذلك من خلال تفاعل حقيقي وخصب بين المادة العلمية واللغة. وكانت لهذه التجربة أصدائها الفاعلة عربياً رغم أنها واجهت صعوبات، إلا أنها قدمت بعض الإبداعات التي برزت في الكتب المترجمة ولكنها لم تدم كثيراً؛ حيث مس التعريب السنوات الأولى والثانية في الجامعات الثلاثة التخصصات العلمية التالية: الهندسة - البيطرة - علوم الأحياء - الكيمياء -

¹ عبد الكريم خليفة "تجربة مجمع اللغة العربية الأردني في تعريب التعليم العلمي الجامعي" مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة. القاهرة 1987، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، الجزء 61، ص 19-20.

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

الفيزياء. وبقيت علوم أخرى دون تعريب. ومع نقص القرار الملكي، وضعف الموازنة تخدم مهمة التعريب منذ سنة 1991م، ويستكين الجميع، ولم يعد التعريب يطفو على سطح الأحداث.

ومع ذلك فإن العملية التي لم تعمر كثيراً أسفرت عن النتائج التالية:

1. تراوحت نسبة رضى الطلاب عن الكتب المترجمة بين 60 و80% حسب الكتاب، وكانت النسبة 70% في جامعة اليرموك.

2. تقاربت نسبة الراضين عن الكتب بين المترجمين 83% مع تلك النسبة بين المدرسين 77%.

3. اتفق معظم المترجمين والدراسين الآخرين على تقدير دور مجمع اللغة العربية.

4. رأى حوالي 75% من الطلاب والمشاركين في الاستفتاء أن تستمر ترجمة الكتب اللازمة للسنوات اللاحقة.¹

ومن خلال كل ذلك كان يقر بأن:

– اللغات كالأهم تتقدم وتتأخر، ويواكب ذلك تقدم الأمة وتأخرها.

– اللغة العلمية لا تحيا إلا بالاستعمال والتداول.

ومع هذه الجهود التي لم تكتمل فإن للمجمع منهجية علمية ودقيقة في وضع المصطلح، رأيت أن أتعرض لها – رغم طولها – كونها الخطة المستمدة من المنظمات العلمية والمواصفات في وضع المصطلحات، بل هي الخطة التي اعتمدتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، على أنها النموذج الحي، وبها يعمل مكتب تنسيق التعريب في الرباط في وضع المصطلحات وتنسيقها:

1. تستعمل لفظة عربية واحدة مقابل التعبير الأجنبي، ولا تستعمل المترادفات إلا في ما ندر وعند

¹ عادل أحمد جرار "اللغة العربية والتعريب التعليم في الأردن في الحاضر ونظرة إلى المستقبل قضايا وحلول" الموسم الثقافي الخامس عشر، ط1. عمان 1997، ص 445.

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

الضرورة، وبذلك يتحقق توحيد المصطلحات. وحين توجد بعض الألفاظ الشائعة في بعض البلدان العربية دون بعض، وتفضل عليها مصطلحات أخرى، تكتب المصطلح المفضل بين قوسين بعد المصطلح المفضل، وبأحرف أصغر حجماً، وذلك تسهيلاً لانتلاف المصطلح المفضل من جهة مع الإبقاء بضرورة العدول عن المصطلح المفضل في الوقت نفسه.

2. إذا وجد عدة مترادفات أجنبية للمفهوم الواحد لأسباب تاريخية، يترجم أصلها لتأدية المعنى ويوضع في مقابلها جميعاً، مع الإشارة بجانب المترادفات الأخرى إلى التعبير الذي اتفق على ترجمته بوضعه بعد علامة المساواة (=) بين قوسين.

3. إذا كان للمصطلح الأعجمي أكثر من دلالة واحدة، يوضع مصطلح عربي مقابل كل دلالة وترقم هذه المصطلحات إظهاراً لتمييزها، ويستحسن بيان الحقل الدلالي الذي ينتمي إليه المصطلح بين قوسين.

4. ينبغي درس المصطلح الأجنبي دراسة وافية والتعرف على مدلوله العلمي ومفهومه الدقيق ومعناه الاصطلاحي الخاص المستعمل في حقل الاختصاص قبل الإقدام على وضع مقابله العربي. ولا ينصح بترجمة المصطلح ترجمة حرفية أو استعمال مرادفاته الموضوعية لدلالات خاصة في حقول اختصاصات علمية أخرى.

5. لا يجوز اعتماد لغة أجنبية واحدة - مهما كان لها من السيادة - مصدراً وحيداً للمصطلحات الأجنبية، وإنما يترجم اللفظ الأجنبي الذي هو أفضل في تأدية المعنى، فيترجم اللفظ الإنجليزى أحياناً والفرنسي أحياناً أو غيرهما من ألفاظ اللغات الأخرى، بحيث يكون الهدف دائماً دقة المعنى ووضوحه.

6. تستعمل الألفاظ العربية المتداولة أو التي سبق أن استعملها علماء العرب الأقدمون وإلا يُجتهد في وضع لفظ جديد مناسب. وتتخذ بنظر الاعتبار المصطلحات التي وضعتها المجامع واللجان المتخصصة، والعلماء.

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

7. يكتفى بوجود مناسبة أو مشاركة أو مشابهة بين مدلول المصطلح اللغوي ومدلوله الاصطلاحي ولا يشترط في المصطلح أن يستوعب كل معناه العلمي.
8. يبتعد عن الكلمة المثقلة بعدة معانٍ، فيحاول العثور على ألفاظ لا تشترك مع سواها بقدر الإمكان، ولا سيما تلك التي تشترك في حقل دلالي واحد.
9. يُلتزم قدر الإمكان بالقوائم الدلالية، والسوابق واللاحق، والصيغ القياسية التي يُعدها المجمع الموحد.
10. يجوز اللجوء أحياناً إلى النحت أو التركيب المزجي، إذا كانت اللفظة المنحوتة مفهومة مقبولة أو شائعة أو منسوبة. ولكن النحت يحتاج إلى ذوق سليم خاصة، فكثيراً ما تكون ترجمة الكلمة الأعجمية بكلمتين عربيتين أو أكثر أصلح وأدل على المعنى من نحت كلمة يمجها الذوق ويستغل في المعنى. وبراعى في المركبات المزجية التي تعتبر مصطلحات أن تجعل اسماً واحداً إعراباً وبناءً، فلا يعرب الجزء الأول من مصطلح " الإثنا عشري" مثلاً وإنما يحتفظ هذا المصطلح بشكله في جميع أحواله.
11. يفضل تقدير محذوف في بعض المصطلحات التي تتألف من جملة، على التركيب المزجي أو النحت، فيقال مثلاً: "الشریان الترقوي" بتقدير محذوف هو "العظم" بدل أن يقال الشريان التخرقوي أو "التحت الترقوي".
12. لا حرج في استعمال الكلمات الدخيلة أو المستعربة حين اللزوم، ولا سيما حين تتعذر تأدية المعنى المراد، أو حين تكون الكلمة العربية المقترحة أشد عجمة من الكلمة الدخيلة، أو يكون اللفظ مما اشتهر وشاع استعماله، أو يكون قد اكتسب صفة العالمية بدخوله كما هو كل لغات العالم أو جلها.
13. يُلتزم في هذه الكلمات الدخيلة أو المستعربة اختيار اللفظ الأسهل من بين مختلف اللغات الأجنبية، لنقله إلى العربية بأخف ما يمكن على اللسان العربي، دون التزام لغة أجنبية واحدة.

فيقال مثلاً في مصطلح الكيمياء "هيدروكسيد" لا "هايدروكسايد" ويقال "يورانيوم" لا "أورانيوم" ويقال "بزموت" لا "بزمث" ويقال "ليبار" لا "لايبيز" ويسعى إلى الاستخدام قدر الإمكان فيقال "فيزيولوجيا" لا "فيسيولوجيا" لأننا قلنا "الفيزياء" ولم نقل "الفيسياء" وهكذا... كما يحرص في نهاية الكلمات على التمييز بين اسم العلم وبين ما ينسب إليه فنكتب "الجيوولوجيا" و"الباثولوجيا" مثلاً بالألف لتمييزها عن الطبقات الجيولوجية أو التغيرات الباثولوجية التي نكتبها بالتاء.

14. لا داعي لاستعمال حروف غير الحروف العربية كالباء والقاء، وإنما ينقل الحرف إلى أقرب حرف عربي إليه، فترسم p باء وv فاء. أما حرف G فيعرب غيناً إلا إذا كان جيماً صحيحة لا جيماً قاهرة.

15. نظراً إلى صعوبة توافر الشكل "التشكيل" في المطابع والمناسخ، ينبغي عدم التخرج من استعمال الأحرف اللينة في الكلمات المعربة حتى لا يلتبس اللفظ على أن يُستغنى عنها إذا لم يكن ثمة التباس، كما ينبغي عدم التخرج - في استعمال هذه الحروف اللينة - من التقاء الساكنين استئناساً بالمذلل في القرآن الكريم حيث يلتقي حرف اللين بحرف ساكن يؤلف الجزء الأول من الحرف المشدد ولا حاجة لبدء الكلمات الساكنة الأول بألف اكتفاء بالاختلاس في نطق هذا الحرف الساكن، أو بتحريكه.

16. ينبغي الحرص في استعراب الكلمة على وضعها في صيغة يسهل جمعها والنسبة إليها والاشتقاق منها، ويفضل عدم استعرابها إن لم تتحقق فيها هذه الشروط.

17. يعتبر المصطلح المستعرب عربياً يخضع لقواعد اللغة العربية، ويجوز فيه الاشتقاق وتستخدم فيه أدوات البدء والإلحاق.

18. يجوز التصرف في صيغ النسبة، للتمييز أو منع اللبس، كما تجوز النسبة إلى المفرد والجمع.

19. يجوز التوسع في استعمال لا الإضافة ضماناً لوضوح المصطلحات التي تتألف من جملة

فيفضل مثلاً أن يقال: "الطبقة الحبيبية للبشرة" لا "طبقة البشرة الحبيبية"، ويقال: "الأس الأمامي للعضلة ذات الرأسين" لا "رأس العضلة ذات الرأسين الأمامي". وذلك استثناساً بأن من مواضع اللام أن تكون بمعنى "من" وذلك لقولهم: "سمعت لزيد صيحاء" أي: من زيد صيحاء. كما يجوز التوسع في استعمال اللام الأخرى التي تكون موصلة لبعض الأفعال إلى مفعولها فيقال مثلاً: "العامل المطلق للهرمون المنبه للجريب".

20. ينبغي ترجمة أسماء الأجناس والأنواع في تصانيف الأحياء من حيوان ونبات وجراثيم، ولا يجوز أن تستعرب بحجة أنها أسماء أعلام فاسم العلم فرع من اسم الفرد والفرد تحت النوع والجنس. ويمكن، بل يحسن، في التعليم العالي إضافة الاسم الأعجمي إلى جانب الاسم العربي.

21. يجوز التخصيص بتاء التأنيث لضرورة التمييز، فيقال اللوح واللوحه، والكيس والكيسه والجيب والجيبه وما أشبه ذلك.

22. تذكر صيغة جمع المصطلح بين قوسين إذا لزم الأمر.¹

5.2 التجربة السودانية:

هذه التجربة رائدة، وهي نتيجة تضافر جهود بعض المجمعين والجامعين في السودان؛ حيث بدأ تعريب العلوم في السنة الجامعية 1991/90 تعريب السنة الأولى وتدرجت الدفعات الأولى سنة 1995 بتعريب كلي معتمدة المنهج التالي:

1. الفصحى الميسرة.

2. دراسة مواد باللغة الأجنبية كلية.

¹ محمد هيثم الخياط "نحو منهجية موحدة لوضع المصطلح العربي الحديث" الموسم الثقافي الثاني عشر ط1 عمان 1994، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، ص 116-119.

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

3. الإبقاء على الرموز والصيغ الرياضية على هيئاتها الأجنبية.

4. تنصيب لجان التعريب على مستوى كل جامعة لتدارس المعوقات التعريبية.

كان أكبر عائق صادفته العملية في منطلقها هو الأستاذ الجامعي الذي كانت دراساته الجماعية بالانجليزية، ومحاضراته مصوغة من مصادر أجنبية، وخوفه من المجهول في دخول مغامرة التعريب وأخيراً ظهور الرفض التام من قبل بعضهم.

ومع كل هذا فإن التعريب بعد السنوات الأربع شمل علوم الأساس: الرياضيات/ الفيزياء/ الكيمياء/ علم الأحياء/ الموارد الطبيعية. وفي العلوم التطبيقية شمل: الهندسة الزراعية والطب البيطري وعلوم الأرض. وأما علوم الطب فقد اكتمل في خمس جامعات فقط، وبعض الكليات في السنة الأولى فقط، ومع كل هذا فإن تقويم التجربة جاءت عن طريق تقارير من عشرين جامعة سودانية كبيرة تفيد:

1. شمول التعريب للمناهج الدراسية في كليات الجامعة وأقسامها المختلفة.

2. المشكلات التي واجهت التعريب من حيث:

– وضع الأستاذ

– الكتاب الجامعي

– المصطلح العلمي

– عقبات أخرى.

3. تقويم مدى استيعاب الطلاب للعلوم باللغة العربية مقارنة بمستويات الطلاب قبل التعريب.¹ وفي ظل هذه الظروف أصبح السودان ثاني دولة عربية جسدت التعريب بنسبة تفوق 90%

¹ دفع الله ترابي "اللغة العربية والتعريب العلمي في السودان في الحاضر، ونظرة إلى المستقبل قضايا وحلول" الموسع الثقافي الخامس عشر، ط 1. عمان 1997، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، ص 131.

وهذا بفضل الجهود المخلصة للهيئات العليا للتعريب، وبفضلها ازدهرت صناعة المعاجم والتيسيرات التي يقدمها المجمع السوداني، أضف إلى هذا أن الجامعات السودانية ومجمعها الحديث يقتدي بكل القرارات الصادرة عن المؤسسات الثقافية العربية، وبخاصة مجمع اللغة العربية في القاهرة في القضايا اللغوية ومكتب تنسيق التعريب في قضايا المصطلح والتعريب.

3. ميدان الحوسبة والمعلوماتية

يستدعي الكلام هنا الولوج في القضايا الحاسوبية المعقدة، ولكن الذي يهمنا هو مسألة اللسانيات الحاسوبية وتكنولوجيا اللغة في ميدان استغلال المنطق والرياضيات باعتبار اللغة نظاماً غاية في التعقيد تحتاج من أجل تحليلها وفهم أدائها واستغلالها وتحسينها إلى فهم هندسي؛ لأن الهندسة فن السيطرة على النظم المعقدة.

وتستهدف اللسانيات الحاسوبية تمكين التعامل مع الآليات بلغاتها الطبيعية، باستعمال التحليل اللغوي الذي يمكن استخلاص المعلومات المحمولة من طرف الإشارات التي تكون النص، والتي تخضع في تركيبها إلى قواعد اللغة. كما تعمل على أداة التوليد التي تعمل على إنشاء النصوص ضمن لغة معينة انطلاقاً من المعرفة المتمثلة في عناصر مربوطة بعلاقات مختلفة قد تكون لها بنية تشكيلية مجردة ومستقلة عن كل تطبيق معين.¹ ومن هنا فلسنا في حاجة إلى تأكيد أهمية اللسانيات الحاسوبية التي تعمل على مكننة اللغات، وهي القادرة على إعطاء الوصف الصحيح لنظام اللغة، ولأنها الوحيدة التي تلاحق العملية الإبداعية التي تبنى عليها القواعد الصورية للغة.

ومن هنا سوف أحدثت عن تلك الوثبات العلمية التي تحققت في ميادين علوم الحاسوب وبخاصة النظريات الآلية في تصميم لغة البرمجة ونظم التشغيل هذا الكم المعقد يدخل في ظاهرة انفجار المعلومات، وتضاعف معدلات تدفقها، مما خلق ضرورة استحداث وسائل بالغة الكفاءة

¹ للتوضيح ينظر يحيى هلال "العلاج الآلي للعربية وتطبيقات" مجلة التواصل اللساني. الدار البيضاء 1990، مطبعة النجاح الجديدة، المجلد الثاني، العدد الثاني، ص 21.

لتنظيم هذا الفيض المتزايد من المعلومات المتنوعة، وزيادة كفاءة تخزينها واسترجاعها حالة توظيفها.

ومع ظهور النظم الآلية الخبيرة التي تحاكي مهام الخبرات البشريين، وظهور اللسانيات الحديثة وعلوم الحاسوب والرياضيات وعلوم المنطق، وفرت العديد من الوسائل المنهجية، ولقد استغلها العلماء اللغويون في نماذج لغوية متطورة تعمل على جعل اللغة أياً كانت تتال نصيبها من المنطق والرياضيات. وكان تشومسكي¹ أكبر مفجر للتكنولوجيا اللغوية بدءاً من سنة 1957، وأضاف طلابه وأتباعه مزيداً من تقييس اللغة، ومعالجة قضاياها العميقة والسطحية. وأمام ما حققته اللسانيات الحاسوبية تعالت أصوات تدعو إلى العمل على تمثيل هذه النظم في العربية بترسيم المعارف اللغوية في شكل أنظمة آلية للتعامل بها الآلة باستعمال اللغة العربية.

ولقد لعب الذكاء الاصطناعي دوراً في تمثيل المعرفة العلمية الآلية وفي إقامة نماذج حاسوبية لفهم الأداء الشامل لمنظومة اللغة أياً كانت. ومن هنا دخلت العربية في تعريب الحاسوب والبرمجة وذلك لوضعها الألفبائي ومرونتها وخصائصها الصرفية والنحوية، فكان أن وقع إحلال شبه ميكانيكي للعربية محل نظم الإنجليزية، فاستغلت النظم الإنجليزية البسيطة في العربية،

¹ نذكر بالمقاييس التي تدرس الآن في العلوم اللغوية، وتعمل كلها على نمذجة اللغات لاستخدامها في الحواسيب:

- النحو الوظيفي.
- النحو الطبقي.
- النحو العلاقي.
- النحو التوليدي التحويلي.
- النحو الإعرابي.
- نظرية الربط العاملي.
- نحو شبكات الانتقال المعززة.
- النحو المقولي.
- نحو البنية العاملة للجملة.
- نحو توحيد ترابطي.
- نحو بنية الجملة المعتمدة على الرأس...

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

وُسطت العربية بالتقليل من عدد أشكال حروفها. ولما رأت المؤسسات العربية ما يقوم به الخبراء اللغويون، لتقديم الخدمات لكل اللغات كان عليهم أن يدعوا إلى وضع البرمجيات في مختلف علوم العربية، بالتركيز على البحوث اللسانية وفي حقل اللسانيات الحاسوبية بالذات، وبالتركيز على البرامج التطبيقية، وهذا لحصول تعريب الحاسوب ومن ذلك جاءت مشاريع كثيرة تعمل على تطوير الأنظمة والبرمجيات العربية، ونشير في هذه النقطة إلى مشروع معتبر، وهو مشروع الفهم الأوتوماتيكي للغة العربية المكتوبة، كان هذا منذ 1985، وقد اعتمد فيه على:

1. المعالج الصرفي الآلي المتعدد الأطوار Morphological Processor.
 2. المعجم العربي المميكن الذي يشتمل إلى جانب المعطيات الصرفية على تلك المتعلقة بالنحو والدلالة وذلك باستخدام نظام السمات Features.
 3. المعالج النحوي الآلي المتعدد الذي يقوم بإعراب الجمل وتشكيلها تلقائياً.
- وهناك مشاريع أخرى تظهر نتائجها في النوافذ العربية المتطورة التي يقودها برنامج صخر باشتراك مع مايكروسوفت، ولكل مشروع تحديات كان يجب أن تعالج على مستوى المؤسسات، لأن ذلك يحتاج إلى جهود جماعات متكاملة في علوم الحاسوب، وإلى جهد مالي وفير.
- وعلى العموم فإن هذه الجهود تتطور يومياً، ومن الصعوبة ملاحقة ما تدره البرمجيات في هذا المجال، ولا يمكن ملاحقة هذا الجهاز الصغير والمعقد جداً والذكي في بعض الحدود، فهو يسعى إلى تفسير الظواهر اللغوية وتحليلها منطقياً ورياضياً، بـ:
- إقامة نماذج حاسوبية لفهم الأداء الشامل لمنظومة اللغة العربية.
 - الاهتمام بنظم الترجمة الآلية كمختبرات علمية لفهم أداء اللغة العربية وعلاقاتها.
 - الاهتمام بالإحصاء اللغوي.
 - الاهتمام بقواعد البيانات العربية التي تتعامل مع النصوص الكاملة للوثائق.

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

- تطبيق أساليب الذكاء الاصطناعي في التعامل مع اللغة العربية غير المشكولة.
 - تحليل دقيق لخصائص العلاقة بين اللغة العربية وتقنيات المعلوماتية وتطبيقاتها.
 - دفع جهود تقييس المعلوماتية بالوطن العربي.
 - إدخال اللسانيات الحاسوبية في الجامعات والمعاهد ومراكز البحوث العربية وإنشاء لجان متخصصة في المجامع اللغوية.
 - الاهتمام ببحوث استخدام اللغات التطبيقية في برمجة الحاسوب ونظم استرجاع المعلومات.
 - إعطاء الأولوية للغة الفصيحة المكتسبة كتمهيد للدخول في مجالات معالجة اللغة المنطوقة.¹
- وعلى كل فإن نقائص كثيرة مازالت عالقة في البرمجيات، وهذا يعود إلى أن المؤسسات العربية أغفلت نوعاً ما الجانب التقني من اللغة، كما لم تسد الخدمات الحضارية لعلم الحاسوب، فتنتظر ما يوجد عليها في لغتها من الغرب. ومن هنا بقيت تحديات كبرى كان يجب أن تسد من قبل الفرق العلمية العربية، وهذا لتفعيل اللغة العربية أولاً من حيث جمع الاستخدام اللغوي للغة العربية ورصيدها اللغوي، والعمل على وجود بنوك المعطيات،² على مستوى كل دولة عربية،

¹ نبيل علي "المجامع العربية والحاسوب" الموسم الثقافي الثامن، ط1. عمان 1990، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، ص 123-124.

² هناك بنود معطيات بسيطة، وتعد قليلة قياساً بما تتوفر عليه فرنسا وحدها مثلاً:

- بنك باسم السعودي BASM عمل الأستاذ محمود اسماعيل صيني.

- مصطلحات الإتصال RAB عما الأستاذ رشاد الحمزاوي.

- بنك بيت الحكمة بتونس.

- بنك لجنة توحيد المصطلحات العسكرية السورية.

- بنك صخر العربي.

- ما تنتجه شركة العالمية.

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

وإنجاز الذخيرة اللغوية التي تنتظر التمويل، والمعاجم المتخصصة، وتدرّس اللسانيات والمعلوماتية في الجامعات العربية.

وعلى العموم نقول إن هذه التجارب لقيت رواجاً ونجاحاً معتبراً كونها تخضع للمراجعة الدائمة من قبل المختصين، وكذلك تعمل على الدوام بـ:

1. انقياد القوة العالمية للتدريب بسهولة، وقدرتها على الاستيعاب لدى التعامل مع التكنولوجيا المعقدة نسبياً.

2. علاقات تجارية وثيقة مع الولايات المتحدة الأمريكية واليابان، وكل منهما سوق كبيرة.

3. الاستغلال التام للفائدة التقنية الناشئة عن التصنيع بوقت متأخر.

4. القدرة على التكيف مع البيئة الاقتصادية الدلالية التي دعمتها الحكومة بقوة، وأمنت للأجانب مناخاً ملائماً للاستثمار.¹

وهكذا نجد أن علم الحاسوب هو من الضرورة بمكان استنباته في الوطن العربي، وتقديم المساهمة العلمية لتفعيل اللغة العربية التي ينظر إليها على أنها لغة المنافسة، والتي تقود القطب الشرقي الإسلامي في إطار العولمة اللغوية التي تقودها اللغة الإنجليزية.

4. ميدان الإتصال وتعريب الإعلام

نتحدث في هذه النقطة عن عملية الإتصال الإعلامي، وكيف تحدث تأثيراً في المستمع أو المشاهد ومن هنا يظهر دور وسائل الإعلام في عملية التعريب في المستقبل. وهذه الوسائل تأخذ

إضافة إلى ما يستقبل في الوطن العربي عن طريق Intranet وانترنت العربية. ولكن هذا ليس كافياً وليس قياساً بالغرب، بل قياساً بالثورة الهائلة المطروحة في كل مكان تلاحقنا بالعلم حيثما حللنا أو ارتحلنا.

¹ عبد المجيد نصير "التعريب ضرورة تنموية" الموسم الثقافي الثامن، ط1، عمان 1991، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، ص 18.

أبعداً كبرى في نوع اللغة التي يسمعه التلميذ أولاً. وفي اللغة التي تستعمل في الإعلان ثانياً، وفي سلامة لغة الصحافي ثالثاً.

الاتصال البشري هو الوسيلة التي يتبادل الناس بواسطتها المعلومات والمشاعر والأفكار، وأبسط تعريف للاتصال يكمن في "نقل معلومة من مرسل إلى مستقبل بكيفية تشكل في حد ذاتها حدثاً، وتجعل من الإعلام منتجاً لهذا الحديث"¹. وتتكون العملية الإتصالية من:

- مرسل: وهو الباعث للرسالة يكون فرداً أو جماعة أو حيواناً أو آلة.
- متلق: الذي يستهدف من عملية النقل الإتصالية.
- رسالة: موضوع النقل الإتصالي. وبها نبث مشاعرنا الانفعالية، ويجب أن تكون ملائمة للمرجع وللمخاطب وللموقف الإتصالي وتكون مقبولة من طرف المخاطب.
- القناة: الوسيلة المعتمدة في النقل.
- المرجع: يتكون من السياق/الموقف الإتصالي. فلا يمكن أن تحدث عملية الاتصال إلا بوجود سجل معرفي وقيمي له مضامين ودلالات متعارف عليها.
- وأغراض الاتصال هي:
- الإخبار.
- التعبير عن المشاعر والعواطف.
- التأثير في الآخرين.
- الاستجابة لتوقعات الآخرين.

ولقد ولى ذلك العهد الذي كان فيه التمجيد للرؤوس المملوءة بالمعارف، وأصبح الهدف التربوي الآن توخي العقول المنظمة وفق تعليم منسجم قائم على تشغيل كافة قدرات المتعلم وقيمه الوجدانية والسلوكية "وفي هذا الاتجاه يمكن النظر إلى الفعلين التربوي والتدريسي وإلى تطور النظريات التربوية، كسلسلة من المحاولات الاتصالية الرامية إلى تجاوز عمليات الترويض

¹ Escarpit, Introduction à la théorie générale de l'informtion et de la communication. Paris 1976, Hachette, p 100.

والتلقين والنظام الصارم المميز للطرائق التقليدية وتبني أشكال اتصالية قائمة على إشراك المتعلم بكفاياته ومهارته في بناء الممارسة التربوية...¹. وهكذا يأخذ الإتصال التربوي أشكالاً متنوعة بالتركيز على المرسل أو على القناة، أو على المستقبل، أو على العلاقات المتبادلة في إطار شبكة عامة باعتبارها تمثل مجموع العلاقات الاجتماعية بين المربي والمتعلمين لتحقيق أهداف تربوية داخل بنية مؤسسية متضمنة لخاصيات معرفية ووجدانية. ومن هنا يمكن النظر إلى موضوع الاتصال في المنحى النفسي والاجتماعي بدراسة العلاقة بين اللغة والفكر، ولذا كان يجب أن تكون عملية الاتصال بشكل دائم **بالفصحى أولاً**، ونعرف ما للفصحى من تكوين سليم في لغة التلميذ، وكذا دور الألفاظ التي يدرها التلفاز لملكة التلميذ.

وأما الإعلان فله خصوصياته منذ أن أرسى دعائمه كل من: Weaver و Shonnon و Weiner بحكم اختصاصهم كمهندسين ورياضيين وإحصائيين؛ حيث أولوا الجوانب التقنية المرتبطة بنقل المعلومات ودرسوا عمليات الترميز، وقياس المعلومات، ووضعوا ترسيمات للرسالة وكيف تنتقل من بُعد لآخر وتشتغل كل رسالة ضمن ترسيمة ووفق قواعد نحوية وتركيبية ودلالية لحصول التتميط Normalization ضمن السنن اللغوية والقناة المستعملة في الاتصال، لحصول رد فعل في المتلقي الذي تختلف وتتباين أهواؤه ومستوياته، فكان واجباً أن تتوسع دائرة دلالات الألفاظ وتحملها من المعاني الجديدة ما لم تكن تدل عليه من قبل، بلا تكلف ولا تحمل، ولا يعني ذلك نقضاً ولا هدماً للقواعد أو الأصول، بل هو أسلوب تقبل الرسالة دون أدنى جهد. ومن ذلك يحتاج الصحفي إلى حذاقة لفظية في: الاسترسال واختيار العبارة السهلة الخالية من اللفظ الغريب، باستعمال اللفظ البسيط. لأن عمدة الإعلان هنا التوجه إلى الجمهور الغالب من الناس.

وأمام هذا السرد البسيط لعملية الإتصال، ونعرف أن الإعلام يشكل القوة الرابعة في الأثر الذي يحدثه في بلاغ أو نداء (لاحظ ذلك في: وكل شيء ممكن. أو في الجليس. أو في قول

¹ ميلود حبيبي، الإتصال التربوي وتدرّيس الأدب دراسة وصفية تصنيفية للنماذج والانساق. ط1. الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ص 73.

المذبذبة: إن الرئيس يحادثكم...) نجد اللغة التي هي أبرز وسائط الاتصال وأبعدها أثراً تصاغ اللغة بكيفيات خاصة في تراكيبها وأساليبها وفي افكارها ومعانيها. وتارة تخرج من النمطية المعروفة ويستغل اللغو بذلك بقوله: هذا الأسلوب صحافي.

ومع كل ما يقال فنعرف أن الإعلام لم يعيش بمعزل عن المحافظة على اللغة والعمل على نشرها حيث يأخذ البعد التأثير في المستقبل، ويدعوه على قبول أمر بعينه، أو يحاول إقناعه بلغة بسيطة لم يقم على صدقها دليل سابق، ولذا تصدق لغة الإعلام أياً كانت محاسنها وهناتها لما لها من بسط للحقائق، حيث إن ألفاظ الإعلام عادة ذات خاصيتين هما:

1. كلمات ذات رنة يتداولها الناس بكثرة، وليس من الضروري أن يكون معناها مفهوماً أو واضحاً عند الذين تلقى عليهم.

2. كلمات جديدة ذات سهولة في اللفظ أو غرابة في اللفظ أو قوة لفظية.¹

وأمام هذه الجدة والخصوصية نجد لغة الصحافي تعمل على تجديد اللغة وتطويرها من باب إعطاء ديمومة الحياة فيها. فنجد من الصحافيين من يجتهد في مخاطبة الجمهور باللغة المنقبضة ولكنه لا يفلح في الاستمرار لأن المقام يدعوه إلى الاسترسال ومخاطبة كل الفئات، ولذا تطلبت الضرورة النزول باللغة المقعرة إلى مستوى يقبله المستمع. وهناك من الصحافيين من يفضلون استعمال ألفاظ كثيرة تؤخذ من اللغات الأجنبية، وتطلق بلا تمييز على ما يوافق معانيها أو لا يوافق معانيها. وإن اختيار ذلك يعود إلى الانجراف في تيار الإعلام المدهش مما يخلق الخطأ الطارئ، وإذا ترك الخطأ الطارئ دون تصحيح لا يعيق عملية التواصل، وبعد تكرار الخطأ سيحصل التصويب؛ لأن الصواب هو الأصل، والخطأ طارئ. فلا مخافة من تلك الأخطاء التي لا تؤدي إلى المساس بالأصول، بل لا بد منها. وعلماء اللسانيات يحكمون على اللغة بالصحة

¹ عمر فروخ "فجر الإعلام في اللغة العربية" مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة. القاهرة 1979، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، الجزء 43، ص 35.

والخطأ، ولهم في ذلك مذاهب:

المذهب الأول هو الذي يستهدي بالتاريخ الأدبي، وفيه تقاس الصحة اللغوية بمقدار الموافقة لما كان يجري على ألسنة الشعراء وأقلام الكتاب وآثار الأدباء الأقدمين.

والمذهب الثاني هو الذي يسترشد بالتاريخ الطبيعي، وهو يرى أن اللغة كائن حي، يتحول نحو الكائن الحي ويتطور دائماً إلى ما هو أحسن، واللغة بهذا الاعتبار تتطور وتتحوّل إلى ما هو أحسن وأفضل في جو من الحرية التامة التي لا تقيدتها قوانين ولا تتحكم فيها ضوابط، وعلى هذا المذهب فليس في اللغة صحيح وغلط، مادام التطور يقضي بالجديد في الاستعمال، وتحكم له بالعلبة على الألسنة والأقلام.

أما المذهب الثالث فهو الذي يصح أن يطلق عليه المذهب الاجتماعي أو النظرية الاجتماعية وفيه يحكم بصحة اللغة وسلامتها وفصاحتها وبلاغتها بمقدار ما يؤدي إلى فهم السامع ويصل إليه ويبلغه مراد القائل في دقة وفي سرعة وبمقدار ما في أدائه من يسر وسهولة.¹ ورغم ما تدره لغة الصحافة فإنها سيف ذو حدين معلق فوق الرقاب، ولكن لا نهضة بلا لسان متطور. ولذا يجب أن نعرف أن لغة الصحافة كانت دائماً تعمل على تجديد اللغة وإمدادها بفيض من التيسيرات "وإني أعتقد أن أكبر تطور عرفته لغتنا العربية في عصرنا الحاضر، كان على يد الصحفيين ومحرري الصحف، فإن هذه الطبقة من حملة الأقلام تواجه عملاً راقياً يتطلب منها إنتاجاً يومياً متنوعاً يملأ أنهر الصحيفة على اختلاف صفحاتها من إخبارية وسياسية وأدبية، واجتماعية واقتصادية وغيرها، ومن ورائها آلة الطباعة التي لا ترحم وهي كالغول لا يشبعها شيء، فكلما أطعمتها بما تظن أن فيه الكفاية تقول هل من مزيد، وعمل من هذا القبيل ليس كعمل الجامعي في تطلب المصطلح ولا كعمل المجمع في تخريج هذا المصطلح على روية في الأمر وسعة من الوقت، بل هو وحي اللحظة وتفكير الآونة، فإن أخطأ فله العذر، وإن أصاب

¹ أحمد عبد الستار "اللغة المصفاة" مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة. القاهرة 1983، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، الجزء 51، ص 110.

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

فهو يستحق جزيل الشكر، والواقع أنه مصيب في غالب الأحيان، وخطؤه - إن كان - لا نسبة بينه وبين صوابه الكثير الغامر، بدليل أنه لا يفتن له إلا الخبير الماهر.¹ وأما أن نجعل القيود الصارمة في وجه هذه اللغة بفيض من النمطية: قل ولا تقل. هذا ما قالت به العرب. ليس لنا أن نقيس إلا ما قاست عليه العرب. لا يمكن قياس الحاضر على الحاضر. أسلوب الصحافي لا يعتد به. لا تقل هذا. الخطأ وشم في وجه المتحدث... إن ذلك تحديد لشساعة اللغة التي لا حدود لها، فهي تخضع في كل مكان وزمان للتطور، رغم أن المكتوب منها لا يتطور سريعاً، ولا يخرج عن الأصل.

إن لغة الصحافة والإعلام عامة يستحسن حمايتها بالعودة إلى الصواب اللغوي في إطاره المفتوح بقبول توسيع القياس وإجازة توسيع الدلالات وخلق أساليب جديدة خاضعة للبيئة، وتوظيف الجمل القصيرة، خاصة الجمل الخبرية² التي هي أصلح الجمل لنقل المعلومات. والخبر يكون بالإثبات أو بالنفي أو بالتأكيد، وما عداها فإن الجمل الطلبية هي الأصلح.

وهكذا أقول إن من يحاول إيقاف هذه اللغة يعمل على إيقاف الاجتهاد والتفتح على العصرنة ومن يرى أن لغة الصحافة هي هدم للغة المدرسة يقف ضد تيار التطوير، لكن أن تحصل مراعاة:

- قصر الجمل.
- فعلية الجملة الخبرية.
- التحكم في آليات الترجمة.
- استعمال التراكيب المألوفة.

¹ عبد الله كنون "الصحافة وتجديد اللغة" مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة. القاهرة 1983، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، الجزء 51، ص 126.

² الخبر: وجب أن تكون العناية به صوغاً وأداءً من حيث سلامة لغته وجودة أدائه، منه يأتي الخطأ الذي يصبح عدوى للغة.

وإذاً القضية ليست في تصحيح وزن صرفي أو اختيار لفظ أفصح من الآخر، أو تأكيد قاعدة نحوية، بل القضية مصيرية وبالتالي تستوجب بنیان أجهزة الإعلام والتنقيف حسب المعايير العصرية باستعمال اللغة المقبولة البسيطة التي لا تخل بالأصول.

5. ميدان التحكم في اللغات الأجنبية

تنص كل خطط التعريب القومية على أن التعريب لا يعني الانغلاق على اللغة العربية، فإن كل لسان بإنسان، والذي يملك لغة واحدة اليوم مثله مثل الأعرج أو الأعور. والتعريب لا يعني مقاطعة اللغات الأخرى، بل هو دعوة لأن تملك الأمة إرادتها وتحترم نفسها، وألا تفقد هويتها بضياح لغتها. وهو حتم علينا أن نتخذ الخطوة الجريئة من أجل تحقيق التوازن بين الفكر واللسان، وبين المعرفة واللغة، وإلى تحقيق النفاهم بين أفراد المجتمع كافة من حيث الوحدة الفكرية والثقافية والشخصية المتميزة.

ومن هنا وقع الاهتمام باللغات الأجنبية على اعتبار أنها المتنافس على الثقافات العالمية، وبها تحصل المثاقفة العلمية، فكان لازماً تعلم اللغات الأجنبية في إطار اللغة الأم حتى لا تعطي اللغة الجديدة ولاءً معارضاً للأصل، ولذا جاء أمر إتقان لغة أجنبية أو أكثر أمراً جوهرياً لكل جامعي؛ لأن ذلك يفتح للدارس أو الباحث نافذة على منشورات العالم وأحداثه، فتتوسع آفاق معرفته. وبها لا يكون منقطعاً عن ملاحقة المستجدات. وهذا ما يعطي لنا حق نشر العربية في الشعوب الإسلامية لنعيد لها انتشارها السالف، ولتزداد اللغات الإسلامية بمصطلحاتها الغنية. لكن أية لغة نتعلم في ظل هذا الزخم اللغوي الكثير والذي تنتشره وسائل الإعلام، وتبذل من أجلها كل الإمكانيات من أجل تمكين لغاتها في المجتمعات الأخرى؟

يبدو لي أن نكون برغماتيين¹ في التعامل مع اللغات الأجنبية، وهذا ضمن خطة متميزة بالنظر إلى:

- علمية اللغة وعالميتها.
- النفع من ورائها.
- تعاملنا الاقتصادي والثقافي.

علينا أن نعلم أن الإنجليزية الآن واسطة علمية وعالمية للاتصال بالأوساط العالمية وملاحقة الركب وهي اللغة العلمية الأولى في السيطرة على مختلف العلوم، بل لها عولمة اللغات، فحي حاجة ملحة اليوم للعام من أي لغة أجنبية أخرى نظراً للمواصفات العلمية والعالمية التي تمتاز بها عن اللغات الأخرى، ومن هنا هل يمكن اعتبارها اللغة الأجنبية الأولى في الجزائر؟

أعود لأذكر الوضع اللغوي الذي مرت به الجزائر الذي يختلف عن المشرق؛ حيث فرضت اللغة الفرنسية عنوة، ودخلت كل أسرة جزائرية وأصبحت مكسباً عند البعض، فمن الصعوبة التخلي عنها مهما أبديت له من نقائص. علماً أنها تحتل الرتبة الثامنة في نشرة اليونسكو، وإن علميها لا ينشرون مقالاتهم بها، ولكننا نتمسك بها في المغرب العربي لعوامل جد معقدة. والقضية الأهم في هذه النقطة هي مدى الاستفادة منها في التعليم العالي. قلت يجب أن نتعامل مع اللغات بشكل نفعي، فكل لغة وجدنا لها تضرعاً في علم من العلوم علينا اعتمادها لغة أسية، حيث ندرس بها مواد بصفة إجبارية ونتخذها اللغة الأولى في ترجمة المواد المتضلعة فيها، ولا يعقل أن ننكر في هذه النقطة قدرة اللغة الفرنسية في مسألة الحقوق والسياسة والسياحة والفنون. وأما جانب العلم بمعناه التقني فهي تأخذ من الإنجليزية والألمانية واليابانية. وهكذا ندرس وتأخذ من الانجليزية الجانب التقني، ومن الألمانية الجانب التربوي ومن الإيطالية الجانب البحري، ومن الاسبانية الجانب الجغرافي، ومن الفارسية والتركية الجانب التراثي، ومن اليابانية الجانب

¹ ينظر مقالتي الموسومة "رأي في تعميم استعمال اللغة العربية" مجلة التعريب. سوريا 1998، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق، العدد 16.

الإتصالي... وهكذا نجد أنفسنا أننا:

– لم نصنف اللغات الأجنبية.

– نوظف كل لغة تقدم لنا خبرة تقنية.

– نستعمل لغة ما بصفة مؤقتة، ونحن أحرار أن نتراجع عن تدريسها متى انتهت المصلحة.

لكن ما يلاحظ اليوم في جامعاتنا اعتمادنا الكامل على اللغة الفرنسية على أساس أنها المرجع بل نترجم الكتب منها وهي تترجم من اللغات الأخرى، في الوقت الذي يجب أن نأخذ من الأصل. كما نجد توظيفاً أعمى للمناهج الغربية وهي في الأصل أوجدته اللغات الأجنبية لخواصها الذاتية، ونحن نجتهد في إقحامها عنوة على العربية دون تكييف، والأدهى من هذا أنه بعد أن تحررت البلاد العربية من النفوذ الاستعماري ما يزال النفوذ الفكري يزين لأهلها ويغريها بمدارس تقوم على دراساتها وبرامجها على اللغات الأجنبية، فضلاً عن المدارس الجديدة التي تسمى بمدارس اللغات وليس لنا القدرة على التحرر من سيطرة اللغات الأجنبية، وضرورة التعريب تستدعي التحرر الكلي من هيمنة اللغات الأجنبية أو إحلالها محل اللغات الوطنية، خاصة في الميدان العلمي، كأن لغاتنا لا تصلح إلا للمشافهة، أما الميدان الاقتصادي والإنتاجي فهو متروك للغة أفضل هي الأجنبية! ومن هنا يحصل الهجوم على اللغة العربية يومياً كونها تزامم اللغات العالمية في أصالتها وعلميتها، وكتابة أكثر من 80 لغة عالمية بحروفها.

ومع كل الذي قلته أرفع نداءً حاراً: ارفعوا الحصار على العربية لتصبح لغة الحياة اليومية

ولغة البحث.

الخاتمة:

إن الأمر في تفاقم متواصل بسبب السياسة اللغوية التي لها فجوات معتبرة، ومن هنا فإننا في وضع لا نحسد عليه ويجدر بنا التخطيط لتجاوز العقبات دون إضاعة الوقت ولا هدر الطاقات في بعض القضايا التي لا تغدو أن تصبح جزئية مقارنة بالمسار العام. وأريد التنبيه إلى دوامة

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

التخلف الذي نعيشه بسبب التخلف اللغوي، والذي كان أحد أسبابه التراجع عن سياسة التعريب. وإن أي نهضة علمية عربية في المستقبل لا تعدو أن تكون وهماً وسراباً، وتحقيقها لا يدخل في باب المعجزات. ولقد آن لنا أن نستكمل الشوط، ونؤدي الرسالة كاملة، ولقد أثبتت التجارب الناجحة أن السبب الوحيد لتعريب لغة العلم هو الإرادة التي تقهر الصعب.

وفي الأخير أقول إن دعوة التعريب قضية قومية، ومن هنا فإن نجاح العملية التعريبية تكون قومية فوجب أن تتضافر الجهود العربية من أجل علمية التعريب. وأقترح الآتي:

1. الإنفاق بسخاء على تربية الأجيال، لأنها هي التي تعطي لنا مدرساً جيداً وكتاباً علمياً ومصطلحات علمية، وترجمة مثلى. ولو نعلم ما أنفقته أمريكا على البحوث عامة لدهشنا من الفتات المالي الذي ترصده الدول العربية مجتمعة للبحث العلمي.
2. جمع المصطلحات التي تضعها المؤسسات العربية والعمل على تنسيقها لتوحيدها. ووضعها في البنوك المصطلحية العالمية.
3. إصدار مجلات علمية متخصصة لاستعمال المصطلحات الجديدة. وفك الحدود عنها.
4. تشجيع البحوث التعريبية، وضرورة توحيد التشريع لتعريب التعليم باللغة العربية.
5. العمل على إكمال الجهد في وضع المعاجم العلمية المتخصصة باللغة العربية واللغات الأجنبية.
6. توجيه عناية خاصة إلى ترجمة مجموعات متكاملة من أمهات الكتب والمراجع العلمية الأجنبية.
7. ضرورة إعداد ملخصات باللغة العربية لجميع البحوث والدراسات التي تنشر باللغات الأجنبية في المجلات العلمية المختلفة.
8. السهر على بعث نشاط علمي وجامعي عربي على منوال الجامعات الناطقة بالألمانية.
9. السهر على تكثيف التخاطب بين الجامعات والجامعيين العرب.
10. بعث مؤسسات جامعية عربية تعمل على دعوة الجامعيين العرب المهاجرين إلى المساهمة في التدريس فيها.

دراسة تقويمية لخطة أقسام اللغة العربية في الجامعات السورية

أ. د. محمود أحمد السيد

كلية التربية - جامعة دمشق

نحاول في هذا البحث الموجز أن نتعرف أهداف الخطة المرسومة لأقسام اللغة العربية في الجامعات السورية والمقررات المعمول بها حالياً، والتعديلات التي طرأت على هذه الخطة في اللائحة الداخلية لكلية الآداب والعلوم الإنسانية والتي هي قيد الصدور، واللائحة الداخلية لكلية التربية أيضاً، ونحاول أن نقف على اتجاهات رسائل الدراسات العليا في الماجستير والدكتوراه، وأن نقارن بين مقررات خطة قسمي اللغة الإنجليزية، واللغة العربية، ثم نتوصل إلى مقترحات بعد مناقشة للخطة وتقويم لمفرداتها.

أولاً: أهداف الخطة

تعد اللغة العربية عنصراً أساسياً في التنمية الثقافية ومقوماً جوهرياً من مقومات التنمية الشاملة باعتبارها وعاء الحضارة البشرية والرمز الاجتماعي للفكر البشري وقدرته العلمية ومهاراته التقنية.

ولقد جاء في استراتيجية تطوير التربية العربية الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أن الأخذ بمفهوم التنمية الشاملة بأبعادها الاجتماعية والثقافية والسياسية يتضمن اعتبار اللغة العربية عنصراً رئيساً في هذه التنمية.

التعريب العدد الثامن عشر - كانون الأول / ديسمبر 1999

ولما كانت أمتنا العربية أمة واحدة في لغتها وتاريخها وحضارتها، واحدة في آمالها وآلامها ومستقبلها، وكانت الثقافة هي من العوامل الأساسية للوحدة الفكرية لهذه الأمة، عدت لغتنا العربية من أهم عناصر الوحدة الثقافية لأمتنا العربية، إذ بها تتجلى وحدة اللسان ووحدة الفكر .

وإذا كانت لغتنا العربية عنوان شخصيتنا العربية ورمز كياننا القومي، كان لها دورها القومي والديني والحضاري والإنساني، فقد وحدت بين العربي في مواضي الحقب بواسطة القرآن الكريم، إذ لولا ذلك الكتاب العربي المبين الذي نزل به الروح الأمين على قلب الرسول العربي الكريم (ص) آية لنبوته وتأييداً لدعوته ودستوراً لأمته لكان العرب بدداً.

ولا يخفى على أي منا دور اللغة العربية والأدب العربي في تحقيق تطلعات الأمة في ماضيها وحاضرها ومستقبلها نحو تكوين شخصية عربية متوازنة ومتكاملة ومتطورة من جميع الوجوه والجوانب والأبعاد، تجمع بين الأصالة والمعاصرة، بين الارتباط بالتراث من جهة والتفتح على الحياة الحاضرة وخدمة أهداف المجتمع العربي الذي يواجه تحديات الحفاظ على ذاتيته الثقافية وهويته الشخصية وأصالته وقيمه العربية الإسلامية في عصر العولمة والغزو الثقافي من جهة أخرى.

ومن الواضح أن الخطة التربوية إنما توضع في ضوء الاستراتيجية التربوية للبلد الذي تطبق فيه، وإن الاستراتيجية نفسها إنما توضع في ضوء السياسة التربوية للدولة، كما أن السياسة التربوية تُسقى من فلسفة الأمة وخصائصها وتراثها وتطلعاتها.

ولما كان يفترض في جامعاتنا أن تكون منارات ثقافية ومراكز إشعاع فكري وثقافي، وأن على هذه المنارات والمراكز الإشعاعية يتوقف تعزيز الثقافة الواحدة والموحدة، كان لأقسام اللغة العربية في جامعاتنا العربية دورها في تكوين هذه الثقافة بسبب ما تنسم به اللغة العربية من قدسية خاصة لارتباطها بالقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والثقافة الإسلامية من جهة، وارتباطها بالوحدة العربية ماضياً وحاضراً وتوجهاً نحو المستقبل من جهة ثانية.

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

وإذا كانت أهداف الجامعات تتمثل في إعداد الأطر الكفية وتكوينها وتأهيلها وفي النهوض بالبحث العلمي وخدمة المجتمع فإن المادة (12) من قانون تنظيم الجامعات في الجمهورية العربية السورية الصادر بالقانون رقم (1) تاريخ 1975/1/21 وقد حددت أهداف الجامعات في الجمهورية العربية السورية، ومن بين هذه الأهداف إعداد المتخصصين في مختلف فروع المعرفة والإنتاج والخدمات وتأهيلهم بمستوى عال من المعرفة والمهارات يواكب تقدم العلم والتقانة والحضارة العالمية، والنهوض والمشاركة في البحوث العلمية والدراسات المختلفة التي تسهم في التقدم العلمي، وخاصة ما يهدف منها إلى إيجاد الحلول لمختلف القضايا التي تواجه التطور الاقتصادي والاجتماعي في الجمهورية العربية السورية والوطن العربي، وتطوير أساليب البحث العلمي وتعليم أصول التدريس، والإسهام في دورات التأهيل والتدريب والتعليم المستمر، وتحقيق أعلى مستوى من التفاعل بين الجامعة بمؤسساتها المختلفة والمجتمع بمؤسساته الاقتصادية والاجتماعية ومنظماتها.

ولكل كلية من كليات الجامعة أهداف عامة تشترك فيها مع الكليات الأخرى في الجامعة وأهداف خاصة تملئها الأدوار المنوطة بالكلية نفسها. ومن الأهداف العامة التي تعمل كلية الآداب والعلوم الإنسانية على تحقيقها تأكيد دور اللغة العربية والأدب العربي في تحقيق وحدة أمتنا وتطلعاتها وتبيان دورها الحضاري في مسيرة الإنسانية، وتكوين شخصية عربية متكاملة ومبدعة تعزز بلغتها العربية وتراثها العربي، وتقوي انتماء المتخرجين إلى مجتمعهم وأمتهم، وتحقق توازناً خلاقاً بين التراث والمعاصرة.

أما الأهداف الخاصة المرسومة لخطة أقسام اللغة العربية في الجامعات السورية وهي خطة واحدة مقررة على جميع الأقسام في الجامعات فتمثل في:

1. إعداد الأطر المتخصصة من معلمي اللغة العربية لتلبية حاجات وزارة التربية للتعليم في المدارس الإعدادية والثانوية وتلبية حاجات المؤسسات الأخرى من منشئين قادرين على الكتابة بالعربية، وحريصين على سلامتها.

2. إعداد باحثين في الجوانب اللغوية والأدبية.
 3. تزويد الدارسين بالمعارف اللغوية والأدبية، وتنمية قدرتهم على التدقيق الأدبي.
 4. استخدام المهارات اللغوية محدثة وقراءة وكتابة واستماعاً بما يمكن الدارسين من استخدام العربية الفصيحة استخداماً سليماً وصحيحاً، وفهم ما يتضمنه الكلام المسموع والمكتوب من معان ومفاهيم وقيم.
 5. تنمية الحس الجمالي والتفكير النقدي لدى الدارسين من خلال ما يتفاعلون معه من ثقافة لغوية وأدبية.
 6. تعزيز فهم الدارسين لتراث أمتهم الأدبي واللغوي وتراثهم العربي الإسلامي ماضياً وحاضراً من جهة والتراث الإنساني من جهة ثانية.
 7. كشف المواهب الأدبية والعمل على تنميتها.
- أما مصطلح الخطة المعتمد في هذه الدراسة فلا يقتصر على المقررات وتوزيعها على سنوات الدراسة وفصولها وحجم الوقت المخصص لكل مقرر من الساعات النظرية والعملية فقط وإنما يتجاوز ذلك إلى طرائق التدريس وأساليب التقويم.

ثانياً: مقررات الخطة

سنحاول فيما يأتي الوقوف على مقررات الخطة المعمول بها حالياً، وتعرف التعديلات التي طرأت عليها في الخطة المقترحة في كل من كليتي الآداب والتربية.

1. الخطة الحالية في أقسام اللغة العربية:

اعتمدت الخطة الحالية لأقسام اللغة العربية في الجامعات السورية بموجب قرار مجلس التعليم العالي رقم 242 تاريخ 1979/7/19. وقد وزعت مقررات الخطة على أربع سنوات، وفي

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

كل سنة فصلان دراسيان إذ إن النظام الفصلي هو المتبع في الجامعات بعد أن كان النظام سنوياً من قبل. ويبلغ عدد المقررات اثنين وأربعين مقررًا موزعة على النحو الآتي:

في مجال علوم اللغة:

- النحو والصرف ويدرس في فصلي السنتين الأولى والثانية.
- النحو وتاريخه ويدرس في الفصل الأول من السنة الثالثة.
- النحو ومسائله ويدرس في الفصل الثاني من السنة الثالثة.
- البلاغة والعروض "فن الكتابة، البيان والبدیع، موسيقى الشعر". ويدرس هذا المقرر في الفصل الأول من السنة الأولى.
- علم المعاني ويدرس في الفصل الأول من السنة الثانية.
- علم اللغة واللسانيات ويدرس في الفصل الأول من السنة الثالثة.
- فقه اللغة العربية ويدرس في الفصل الأول من السنة الرابعة.
- اللغة السامية أو الشرقية ويدرس في الفصل الثاني من السنة الأولى والفصل الأول من السنة الثانية.

في مجال الأدب والنقد الأدبي:

- الأدب الجاهلي ويدرس في فصلي السنة الأولى.
- أدب صدر الإسلام ويدرس في الفصل الأول من السنة الثانية.
- الأدب الأموي ويدرس في الفصل الثاني من السنة الثانية.
- الشعر العباسي ويدرس في الفصل الأول من السنة الثالثة.

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

- النثر العباسي ويدرس في الفصل الثاني من السنة الثالثة.
- الأدب الأندلسي والمغربي ويدرس في فصلي السنة الثالثة.
- الأدب في العصر المملوكي ويدرس في الفصل الأول من السنة الرابعة.
- الأدب في العصر العثماني ويدرس في الفصل الثاني من السنة الرابعة.
- الأدب العربي الحديث ويدرس في فصلي السنة الرابعة.
- علوم القرآن ونصوصه ويدرس في الفصل الأول من السنة الثانية.
- علوم الحديث ونصوصه ويدرس في الفصل الثاني من السنة الثانية.
- مبادئ النقد ونظرية الأدب ويدرس في الفصل الثاني من السنة الثانية.
- النقد العربي القديم ويدرس في الفصل الثاني من السنة الثالثة.
- الأدب والنقد في المغرب ويدرس في الفصل الأول من السنة الرابعة.
- النقد العربي الحديث ومذاهبه ويدرس في الفصل الثاني من السنة الرابعة.
- الأدب المقارن ويدرس في الفصل الأول من السنة الرابعة.
- في مجال الثقافة العامة على صعيدي الكلية والجامعة:**
- التاريخ السياسي والحضاري للعصر الجاهلي ويدرس في الفصل الأول من السنة الأولى.
- التاريخ السياسي والحضاري في صدر الإسلام والعصر الأموي ويدرس في الفصل الثاني من السنة الثانية.
- التاريخ العباسي والأندلسي (سياسياً وحضارياً) ويدرس في الفصل الأول من السنة الثالثة.
- تاريخ الأدب الحديث والمعاصر ويدرس في الفصل الثاني من السنة الرابعة.

التعريب العدد الثامن عشر - كانون الأول / ديسمبر 1999

– المكتبة العربية ويدرس في الفصل الثاني من السنة الأولى.
– الثقافة القومية الاشتراكية ويدرس في الفصل الأول من السنة الأولى والفصل الثاني من السنة الثانية.

– اللغة الأجنبية ويدرس في الفصل الثاني من السنة الأولى والفصل الأول من السنة الثانية.

– دراسات بلغة أجنبية وتدرس في الفصل الثاني من السنتين الثالثة والرابعة.

ويتبين من مقررات الأدب والنقد الأدبي قد حظيت بنسبة 45% من مجموع المقررات، في حين أن علوم اللغة من نحو وصرف وبلاغة وعروض وفقه لغة ولسانيات قد حظيت بنسبة 28% وإن مقررات الثقافة العامة على مستوى الكلية والجامعة قد حظيت بنسبة 26% أي أن نسبة المواد الاختصاصية تصل إلى 73%.

2. الخطة الجديدة لأقسام اللغة العربية:

إذا ألقينا نظرة على الخطة الجديدة لأقسام اللغة العربية المتضمنة في اللائحة الداخلية لكلية الآداب والعلوم الإنسانية في جامعات الجمهورية العربية السورية، والتي هي قيد الصدور بعد أن اعتمدت بقرار مجلس التعليم العالي رقم 1 تاريخ 1998/10/22، فإننا نلاحظ أن المقررات في الخطة الجديدة هي المقررات نفسها في الخطة الصادرة عام 1979، وقد أضيفت إليها مقررات جديدة عددها قليل، وإن التغير الذي حصل إنما يتجلى في التسمية من جهة، وفي إدخال مقررات قليلة من جهة أخرى.

ففي السنة الأولى كان هناك ثمة مقرر يدرس في خطة 1979 تحت عنوان "تعبير وبلاغة وعروض: فن الكتابة، البيان والبديع، موسيقى الشعر" ففصل هذا المقرر إلى مقررين اثنين في الخطة الجديدة أحدهما عنوانه البلاغة العربية "البيان والبديع" وثانيهما "العروض وموسيقى الشعر" ويدرس المقرر الأول في السنة الأولى والثاني في السنة الثانية.

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

وفي السنة الثانية طرأ تغيير على بعض التسميات، ففي الخطة السابقة كان عنوان المقرر "أدب صدر الإسلام" فأصبح اسمه "أدب صدر الإسلام ونصوصه" وكان اسم المقرر "علوم القرآن ونصوصه" فأصبح "دراسات لغوية وأدبية في القرآن الكريم، ودراسات لغوية وأدبية في الحديث النبوي الشريف".

وفي السنة الثالثة كان اسم المقرر الشعر العباسي فأصبح في الخطة الجديدة "الشعر العباسي ونصوصه" وأصبح مقرر "النثر العباسي ونصوصه" في الخطة الجديدة. وكان النقد العربي القديم في الخطة عام 1979 يقتصر على مقرر واحد فأصبح في الخطة الجديدة مقررين، وثمة تطور تجلى في إضافة مقرر لم يكن موجوداً من قبل وهو منهج البحث والتحقيق.

وفي السنة الرابعة أدخلت مقررات في الخطة الجديدة لم تكن موجودة في الخطة السابقة، وهذه المقررات هي:

– دراسات نحوية ولغوية معاصرة.

– المعلوماتية "تطبيقات لغوية ونحوية".

– الآداب العالمية.

أما فيما يتعلق بنسب المقررات الثقافية والتخصصية فإننا نلاحظ أن نسب مقررات الأدب والنقد قد وصلت إلى 44%، ونسب مقررات علوم اللغة بلغت 28%، أي أن نسبة المقررات الاختصاصية تصل على 72% في حين تصل نسبة المواد الثقافية إلى 28%.

3. الخطة الجديدة في كلية التربية:

سبقت الإشارة إلى أن مدة الدراسة في قسم اللغة العربية وآدابها بغية حصول الطالب على إجازة في اللغة العربية وآدابها هي أربع سنوات، وبعض المتخرجين يتقدمون إلى مسابقة تجربها وزارة التربية لتعيينهم مدرسين في المرحلتين الإعدادية والثانوية، وبعضهم الآخر ينتسب إلى كلية

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

التربية ليمضي سنة دراسية بغية الحصول على دبلوم التأهيل التربوي إذ إنه يدرس خلال هذه السنة مواد تربوية تتعلق بالمنهج التربوية أصول التدريس والتقنيات وطرائق تدريس مادة الاختصاص والصحة النفسية وفلسفة التربية وتاريخ التربية والتربية في الوطن العربي والتربية العامة والتربية العملية والتقويم والقياس في التربية.

وقد مالت وزارة التربية في السنوات الأخيرة إلى تفضيل حملة دبلوم التأهيل التربوي في التعيين، مما دفع الخريجين إلى الإقبال على كليات التربية للحصول على دبلوم التأهيل التربوي، كما أن ثمة مشروعاً وطنياً للتطوير التربوي تضطلع به كليات التربية في الجمهورية العربية السورية، بالتعاون مع وزارة التربية بناءً على توجيهات القيادة السياسية، وذلك بهدف الارتقاء بالواقع التربوي وتلبية حاجات وزارة التربية من الأطر الكفية والمعدة على المستوى الجامعي لجميع مراحل التعليم إضافة إلى رياض الأطفال، بحيث يكون العاملون في الحقل التربوي من المعلمين من حملة الإجازة الجامعية ومؤهلين تربوياً في الوقت نفسه.

في ضوء هذا التوجه اعتمدت كلية التربية في لائحتها الجديدة، خطة للإجازة في اللغة العربية على أساس التكامل بين المواد التخصصية والمواد التربوية، والثقافة العامة على أن تكون مدة الدراسة خمس سنوات.

أما المواد التخصصية فهي في الأعم الأغلب المواد نفسها التي تدرس في قسم اللغة العربية في كلية الآداب والعلوم الإنسانية "الأدب الجاهلي، النحو والصرف، البلاغة، البيان والبديع، علم المعاني، العروض وموسيقى الشعر، أدب صدر الإسلام، القرآن لغة وأدباً، الأدب الأموي ونصوصه، الحديث لغة وأدباً، مبادئ النقد الحديث ونظرية الأدب، الشعر العباسي ونصوصه، الشعر الأندلسي والمغربي، النحو وتاريخه، النقد العربي القديم، النثر العباسي ونصوصه، النثر الأندلسي، النحو ومسائله، علم اللغة (اللسانيات)، الأدب العربي في القرن السابع عشر للهجرة، الشعر العربي الحديث والمعاصر، الأدب العربي في العصر العثماني، النثر العربي الحديث وفنونه، النقد العربي الحديث والمعاصر، الأدب المقارن، دراسات في علم الجمال، والاتجاهات

النقدية الحديثة".

واتجهت الكلية فيما يتعلق بالمواد التخصصية إلى أن تكون المواد وظيفية تفيد الدارس في عمله المستقبلي. وفي ضوء هذا التوجه استبدلت مقرري أدب الناشئة، والمهارات اللغوية باللغة السامية أو الشرقية وفقه اللغة. وبلغت نسبة المواد التخصصية 53%.

أما المواد التربوية التي يدرسها الطالب في ضوء المنحى التكاملي وبدأ من السنة الأولى وانتهاء بالخامسة فهي التربية العامة وفلسفة التربية، وتاريخ التربية والتربية في الوطن العربي، علم نفس النمو، علم النفس التربوي، التربية المجتمعية، أصول التدريس، طرائق تدريس اللغة العربية، المناهج التربوية، الحاسوب التربوي، تقنيات التعليم، التربية العملية، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، التقويم والقياس في التربية وعلم النفس، الصحة النفسية، التربية البيئية والسكانية، بحث إجرائي وبلغت نسبة المواد التربوية 31%.

واقترنت المواد الثقافية على المواد الآتية "تاريخ العرب قبل الإسلام، تاريخ العرب منذ قيام الدولة العباسية إلى نهاية الدور المملوكي، اللغة الأجنبية، المكتبة العربية، المعلوماتية، الثقافة القومية". وبلغت نسبة هذه المقررات 16%.

ويتجلى التطور الجديد في مقررات الإجازة في اللغة العربية في كليات التربية في إدخال مقرر المهارات اللغوية "إملاء وخط، تعبير لغوي وضبط لغوي، قراءة ومطالعة، تعبير شفاهي" ويعطى هذه المقرر على مدار السنتين الأولى والثانية، كما يتجلى التغيير في إدخال مقرر "أدب الناشئة" نظراً لحاجة الدارس إليه في عمله التدريسي المستقبلي.

وفي الخطة الجديدة في كلية التربية تركيز على طرائق تدريس اللغة العربية، إذ إن المقرر يعطى في ثلاثة فصول أي على مدار سنة ونصف، وكذا الأمر فيما يتعلق بالتربية العملية إذ إنها تعطى في ثلاثة فصول، وقد خصص لها اثنتا عشرة ساعة في الفصل الأخير من السنة الخامسة.

ذلكم هو المنهج التكاملي في الإعداد، ويمكن لحملة الإجازة في اللغة العربية التي حازوها من قسم اللغة العربية في كلية الآداب أن يلتحقوا بكلية التربية للحصول على دبلوم التأهيل التربوي على أن تكون دراستهم لمدة سنتين لا سنة واحدة، وهذا هو المنهج المتابعي في الإعداد في ضوء اللائحة الداخلية الجديدة.

ثالثاً: مناقشة الخطة

لو أنعمنا النظر في مقررات الخطة المتبعة حالياً وفي المقررات الجديدة في الخطة المعتمدة من مجلس التعليم العالي في كليتي الآداب والتربية الملحق رقم (1) لالفينا ما يأتي:

1. إن النظام المتبع هو النظام الفصلي وليس ثمة اختيار في المقررات، إذ إن المقررات كلها إجبارية.

2. يعد التركيز على حجم المواد التخصصية من حيث تدريسها في أكثر من فصل ومن حيث حجم الساعات المخصصة لها النظرية والعملية من الأمور الإيجابية في الخطة المطبقة حالياً أو المعتمدة من مجلس التعليم العالي للتطبيق في اللائحة الداخلية الجديدة لكليتي الآداب والعلوم الإنسانية والتربية، إذ حظي كل من الأدب الجاهلي وأدب صدر الإسلام والأدب الأموي والشعر العباسي والنحو والصرف وعلوم اللغة "اللسانيات" والشعر العربي الحديث والمعاصر والنثر العربي الحديث وفنونه بست ساعات أسبوعية أربع منها نظرية وساعتان عمليتان.

وإذا كان مقرر النحو والصرف قد حظي بست ساعات في أربعة فصول وفي كل منها على مدار السنتين الأولى والثانية فإنه حظي بخمس ساعات أسبوعية في كل من فصلي السنة الثالثة، أربع ساعات نظرية وواحدة عملية للنحو وتاريخه، ومثلها للنحو ومسائله.

وفي مرتبة ثانية من حيث الوقت المخصص تجيء مقررات علم المعاني والشعر الأندلسي والمغربي والنثر الأندلسي والمغربي والاتجاهات النقدية الحديثة، إذ خصص لكل منها خمس

التعريب العدد الثامن عشر - كانون الأول / ديسمبر 1999

ساعات ثلاث منها نظرية واثنان عمليتان. ويحظى مقرر فقه اللغة العربية بخمس ساعات أيضاً أربع منها نظرية وواحدة عملية.

ويعد من الأمور الإيجابية في الخطة الجديدة في كلية الآداب تخصيص أربع ساعات أسبوعية للبيان والبديع وأربع للعروض وموسيقى الشعر وخمس ساعات لعلم المعاني، إذ إن الوقت المخصص للبلاغة والعروض مقبول بعد أن كان ثمة دمج للبيان والبديع والعروض في الخطة المطبقة حالياً.

ومن الأمور الإيجابية في الخطة الجديدة في كلية التربية تخصيص مقرر للمهارات اللغوية محادثة وقراءة واستماعاً وضبطاً لغوياً، وهو مقرر وظيفي يحتاج إليه معلمو اللغة في مستقبلهم التدريسي.

3. العناية بالأدب واعتماد الأساس الزمني في توزيع العصور الأدبية على الفصول أو السنوات بدءاً من الأدب الجاهلي في السنة الأولى وانتهاء بالأدب الحديث والمعاصر في السنة الأخيرة مروراً بالأدب الإسلامي والأموي والعباسي والمملوكي والعثماني.

4. العناية بالنقد الأدبي قديمه وحديثه، وقد اتبع الأساس الزمني أو التاريخي أو التطوري في تدريسه.

5. العناية بالنحو والصرف وتوزيع موضوعاته على أكثر الفصول أو السنوات.

6. العناية باللغة الأجنبية.

7. وضع الدراسات الإسلامية وخاصة القرآن والحديث في مكانها اللائق بين الموضوعات الأدبية واللغوية.

8. ظهور الأساس المكاني في تقديم الأدب في الدرجة الثانية بعد الأساس التاريخي، وقد تمثل هذا الأساس في دراسة الأدب الأندلسي والمغربي شعره ونثره.

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

تلك هي بعض الملامح الإيجابية في خطة أقسام اللغة العربية في الجامعات السورية. أما الثغرات التي نلاحظها على الخطة فتتمثل في:

1. غياب الأجناس الأدبية في أسس دراسة الأدب، إذ لم يكن هناك ظهور للأجناس الأدبية "القصة، الرواية، المسرحية" وعولجت المقالة في النثر قديمه وحديثه.

2. غياب أدب الأطفال والأدب الشعبي وعلم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي من مقررات الخطة، وإن كانت كلية التربية قد تلافت مقرر أدب الناشئة فقررت في خطتها، أما غياب علم النفس اللغوي وعلم الاجتماع اللغوي والأدب الشعبي فما يزال قائماً في لائحتي الكليتين.

وتتبعني الإشارة هنا إلى أن الجامعات السورية حريصة على سيرورة اللغة العربية الفصيحة. ولما كان الأدب المشتغل على الأدب الشفاهي وأدب اللهجات المحلية غير مساعد على توطيد أدب الفصحى كان الخوف على اللغة الفصيحة وأدبها خوفاً مسوغاً على الرغم من أن ثمة من يرى أن الأدب الشعبي يعبر عن أفكار أوسع الطبقات الاجتماعية ويساعد على فهم عقليتها وطرائق تفكيرها، فضلاً عن أن هذا الأدب يدرس في معظم الجامعات الأجنبية التي تعنى بالدراسات العربية، ولا يجوز أن تبقى دراسته حكراً على هذه الجامعات، كما أن دارسي الأدب العربي قديماً وحديثاً لم يستبعدوا دراسة الزجل الأندلسي والمغربي، وظلوا يعاملونه بقسط وافر من الاحترام والتقدير.

3. قلة الوقت المخصص للأدب المقارن، إذ لم يخصص له سوى أربع ساعات، ولم يخصص له ساعات عملية على الرغم من امتداد ساحته بين القديم والحديث، فهناك أدب مقارن قديم يدرس المؤثرات العربية في الأدب الفارسي والآداب الأوروبية الوسيطة وأدب مقارن يتناول تأثير الآداب الأوروبية في الأدب العربي.

4. الانصراف في تدريس النقد الأدبي على أصوله ومناهجه ومدارسه وقضاياها ومؤتمراتها، ولا تحظى النصوص النقدية إلا بالقليل من الاهتمام.

5. القصور في تخصيص مقرر للتمرس باللغة والتدريب على استخدامها حواراً ومحادثة، إذ إن العناية الأولى باللغة موجهة لآداب اللغة، فالمنهاج يركز على الشعر والآداب والنثر، ويغفل المحادثة والتعبير الشفاهي، ونحن لا ننكر أهمية هذه الجوانب اللغوية في دراسة الطالب، ولكن في الوقت نفسه يجب أن نقر بأن الحديث هو أهم عامل في العملية التعليمية التعليمية، ومع ذلك نتجاهله. والنتيجة أن يتخرج مدرسون يحفظون قصاصات من تاريخ اللغة وآدابها، ولكنهم لا يحسنون استخدامها.

6. العزلة بين المواد اللغوية والأدبية في الأعم الأغلب، لا بل أن العزلة تتمثل أحياناً في علوم اللغة نفسها، إذ إن اللغويين فصلوا النحو عن المعاني، ووضعوا بينهما الحدود والأسوار. وهذا العزل بين الإعراب والمعنى هو الذي يجور على جدوى التعليم في كسب ذوق العربية ومعرفة منطقتها، والدراسة الجامعة لعلوم اللغة كلها تتكامل فيها جوانبها النحوية والصرفية والبلاغية في كل واحد يساعد على إتقان اللغة وفهم نصوصها وإبداع أدبها بعد أن فرقت مادتها المقررات النظرية، وباعدت بينها الأسماء والكتب والسنوات أو الفصول.

وتجدر الإشارة إلى أن حفظ التعريفات البلاغية واستظهار المتن النحوية، وهو ما يتم في كثير من ساعات التدريس النظرية لعلوم اللغة العربية، لا يعني بالضرورة قوة باللغة العربية، ولا يعني بالضرورة قوة في اللغة ولا إتقاناً في استخدامها ولا سلامة في التعبير بها أو جمالاً في أسلوبها.

إن علوم اللغة العربية وسائل وأدوات، بل هي كما سماها القدماء علوم آلة، ولا بد من فسح المجال أمام المتعلمين والمتقنين لاستعمال هذه الآلة، وما زالت قنوات الربط بين المحاضرات النظرية والممارسة العملية ضعيفة في الأعم الأغلب.

يضاف إلى ذلك أنه ليس هناك ربط بين مناهج الأدب والعلوم الإنسانية المختلفة كالتحليل النفسي وعلم اجتماع الأدب، وعلم اللغة الحديث، وتساءل كيف يمكننا أن نفسر ظاهرة التمرکز حول الذات egocentrisme في شعر المتنبي إن لم نكن مطلعين على معطيات علم النفس

وخاصة لدى "بياجيه" و "فيجوتسكي".

7. ويمكن أن نضيف إلى تدريس المقررات الأدبية يخضع أحياناً إلى مزاج المدرس واختصاصه، إذ إن من يقومون بتدريس الأدب الجاهلي يتوقفون أحياناً عند أصحاب المعتقدات، على حين أن بعضهم الآخر يقف عند شاعرين فقط. وينطبق هذا أيضاً على الأدب العباسي، إذ إن مدرساً له يتناول بالدراسة شاعرين فقط من شعراء هذا العصر مثل البحتري وأبي تمام، أما الشعراء الأعلام الآخرون فلا يعنى بهم، فيخرج الطالب في الكلية وهو في أمس الحاجة إلى أن يتعرف الصورة المتكاملة لعصور الأدب، أو للعصر المدروس بمختلف تياراته واتجاهاته، وقد يكون المدرس مختصاً بالمرسح فإذا الأدب الحديث عنده يقتصر على الفن المسرحي فيخرج الطالب في الكلية ولم يدرس من الأدب الحديث بمختلف مذاهبه واتجاهاته وتياراته إلا الفن المسرحي.

8. تعدد الآراء في المسائل النحوية: إن كثرة الآراء في المسألة النحوية الواحدة وكثرة التأويلات والمباحكات بين المدارس النحوية من عوامل الإحساس بصعوبة المادة النحوية، كما أن في تدريس النحو على أنه غاية في حد ذاته لا على أنه وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل، بعداً عن الأهداف المرسومة لهذا العلم.

9. الخلل في توزيع مفردات النحو: من الملاحظ في توزيع المباحث النحوية أن أغلب المباحث قررت في السنة الأولى، وفي السنة الثانية تدرس الجمل التي لها محل من الإعراب والجمل التي لا محل لها من الإعراب، على حين أن الأدوات وتاريخ النحو تدرس في السنة الثالثة، وقد خلت السنة الرابعة من مباحث في النحو.

وإذا عرفنا أن المهارات النحوية لا تكتسب إلا بكثير من المران والممارسة أدركنا أن ثمة ثغرة تحوط تدريس النحو في جامعاتنا، وأن ثمة صعوبة يحس بها المتخرجون في الواقع العملي عندما تصادفهم مسائل نحوية أساسية لم يكونوا قد تمكنوا منها بسبب عدم التدريب الوافي والكافي وبسبب الانصراف على أمور جانبية غير أساسية على حساب الأمور الأساسية.

10. اعتماد أسلوب المحاضرة والطرائق التقنية في العملية التدريسية، إذ إن بعض المحاضرين يعمدون إلى إملاء الدروس في بعض الأحيان من غير شرح مسبق لها، وبعضهم الآخر يعتمدون قراءة الدروس من الكتاب، ومعظم أعضاء الهيئة التدريسية يلقون الدروس إلقاء والطلبة سلبيون منفعلون لا إيجابيون فعّالون في أحيان كثيرة.

وهذه الطرائق لا تعمل على إكساب الدارسين المهارات اللغوية لأنها تعودهم المحاكاة العمياء والسلبية والاعتماد على الآخرين وتقتل فيهم روح الابتكار والرأي، كما أن الحقائق التي تقدم في ظلها تبقى مزعزة في ذهن نظراً لأن الطلبة لم يبذلوا جهوداً في سبيل اكتشاف تلك الحقائق والأحكام وإنما كانوا يتسمون بالسلبية، وهذا ما يؤدي على عدم رسوخ الحقائق في الأذهان بسبب وأد روح الاستنتاج وحسن التعليق ودقة الفهم، كما أن القدرة على التدقيق لن تنمي بهذا الأسلوب.

يضاف إلى ذلك أن الأحكام المسبقة تؤدي على التعميم الذي يفسد النظر إلى الأمور، فإذا عرف الطالب سمات أدب عصر الانحدار على سبيل المثال، وقدم إليه نص أدبي على أنه من أدب هذه الفترة وليس منها ولا يحمل أي سمة من سمات أدبها فإنك تجد أنه يضيفي على النص خصائص أدب عصر الانحدار، وهذا يدل على أن تقديم الحقائق والأحكام يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة من حيث التحليل والربط والاستنتاج والتذوق والتفاعل مع النصوص تفاعلاً يكشف أسرارها مبنى ومعنى.

11. القصور في استخدام التقنيات التربوية. من الملاحظ أن التقنيات التربوية قد شقت طريقها إلى ميدان تدريس اللغات الحية، وأن تدريس اللغات الأجنبية بواسطة المختبر اللغوي والحاسوب والوسائل السمعية والبصرية بات أمراً عادياً، في الوقت الذي نلاحظ فيه أن ثمة تباطوفاً في استخدام هذه الوسائل في تدريس لغتنا العربية حتى إنه غرس في أذهان بعض أبناء العربية أن لغتنا العربية لا تدرس بالمختبر اللغوي وأن هذا المختبر مقتصر على تدريس اللغات الأجنبية.

12. القصور في اكتساب مهارات التعلم الذاتي: يعد التعلم الذاتي أساساً للتعلم المستمر الذي

يرافق الدارس طوال حياته ولا أدل على القصور في اكتساب مهارات التعلم الذاتي من عزوف المتخرجين عن القراءة والاطلاع والبحث، إذ ما إن ينتهي الدارس من تقديم امتحاناته النهائية وحصوله على الإجازة الجامعية حتى تكون القطيعة بينه وبين القراءة حتى في مجال تخصصه وهذا ما يجعله متخلفاً عن مواكبة روح العصر، عصر التفجر المعرفي المتسارع، ويجعل معلوماته تتناقص عاماً بعد عام.

13. القصور في أساليب التقويم: وهذه الأساليب قاصرة عن قياس مستوى الدارسين ومقدار تحصيلهم من معارف واتجاهات وكفايات لأنها لا تقيس في الأعم الأغلب سوى المستوى الأول من مستويات المعرفة ألا وهو الحفظ والتذكر والاسترجاع.

أما المستويات العليا من حيث الفهم والربط والموازنة والاستنتاج والتحليل والتركيب والتطبيق والتفاعل والحكم فنادر ما تعرض لها أساليب التقويم، كما أن الأسئلة محدودة وغير شاملة ويرد أحياناً سؤال خصص له ثمانون درجة من أصل مئة ونادراً ما يبصر الطالب بأخطائه في الامتحان ليعمل على تلافيها إذ إن الأنظمة في الأعم الأغلب تحول دون إطلاع الطالب على ورقة امتحانه بعد تصحيحها.

ويعد إلغاء الامتحان الشفاهي في كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاقتصار على الامتحان الكتابي من العوامل المؤثرة في نوعية التحصيل إذ إن ثمة جوانب مثل الضبط بالشكل والتفاعل مع المقروء لا تكشف عنها الامتحانات الكتابية.

يضاف إلى ذلك أن أسلوب حلقات البحث الذي أخذت به الجامعات السورية على أنه نمط من أساليب تدريب الدارسين على البحث والتنقيب وإظهار الشخصية لم يحقق الأهداف المرسومة في تكوين نواة باحثين، لأن أعباء أعضاء الهيئة التدريسية لا تسمح لهم بمناقشة الدارسين بما قدموه من جهة بسبب التفجر الطلابي وزيادة نسبة التأطير، كما أن هذه الحلقات تقتصر في أغلبها على تلخيص بعض المقالات والكتب وتقديم صورة عنها بعيدة عن الجدية والحرص والاهتمام، إضافة إلى فقر بعض المكتبات الجامعية بالمراجع والدوريات الحديثة وعدم ارتباطها

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

بنوك المعلومات والانترنت وسيادة نظام الانتساب لا الدوام الفعلي في الكليات النظرية ذلك كله يحول دون تحقيق الأهداف المرسومة لحلقات البحث.

وإذا كان ثمة مقرر أضيف إلى الخطة الجديدة وهو منهج البحث والتحقيق إلا أنه لم يدرس إلا في فصل واحد وفي الفصل الثاني من السنة الثالثة وبواقع حصتين نظريتين من غير جانب عملي له، ولقد تداركت اللائحة الداخلية الجديدة لكلية التربية هذا النقص عندما قررت بحثاً إجرائياً عملياً في السنة الأخيرة ينجزه الطالب بإشراف أحد أعضاء الهيئة التدريسية، وخصص له ست ساعات عملية.

رابعاً: نظرة مقارنة

لو ألقينا نظرة على خطة قسم اللغة الإنجليزية وآدابها الملحق رقم (1) وقد وضعت هذه الخطة بالاستئناس بخطة الإجازة في اللغة الإنجليزية وآدابها في بعض الدول المتقدمة فإننا نلاحظ أن اللغة تدرس في السنوات الأربع وفي فصلي كل سنة، وبواقع ست ساعات لكل مقرر في كل فصل من السنتين الأولى والثانية، خصص أربع منها للعملي واثنان للنظري خلافاً لما هي عليه قسم اللغة العربية، إذ خصص أربع للنظري واثنان للعملي.

ونلاحظ أيضاً أن مقرر الإنشاء والاستيعاب قد حظي بأربع ساعات في كل فصل من فصول السنتين الأولى والثانية، خصصت اثنتان منها للنظري واثنان منها للعملي، ويستمر تدريس الإنشاء في السنة الثالثة بواقع ساعتين نظريتين.

إلا أنه يلاحظ غياب مقرر المحادثة والتعبير الشفاهي في الوقت الذي ركز فيه على الإنشاء، والإنشاء في الأعم هو الجانب المكتوب من اللغة.

وفي مجال الأدب يلاحظ أن الأساس المعتمد هو الأجناس الأدبية، فهناك مدخل إلى المسرحية، المقال الأدبي، القصة القصيرة، مدخل على النثر، مدخل على الشعر.

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

واعتمد أيضاً الأساس التاريخي في تقديم بعض الأجناس الأدبية "المسرحية في عهد النهضة، النثر حتى عام 1800، شكسبير والمسرحية حتى العصر الفيكتوري، الشعر حتى العصر الفيكتوري، النثر في القرن التاسع عشر، النثر في العصر الحديث، المسرحية في العصر الحديث".

ولم يهمل الأساس المكاني في خطة الإجازة وآدابها، إذ ورد الأدب الأميركي في مقررين اثنين أحدهما للشعر والمسرح، وثانيهما للنثر.

ويدرس الأدب المقارن في مقررين اثنين، وكذلك النقد الأدبي، في حين أن خطة الإجازة في اللغة العربية لم تشمل إلا على مقرر واحد في الأدب المقارن.

وقد بلغت النسبة المئوية للمواد التخصصية 74% تقريباً، في حين أن نسبة المواد الثقافية وصلت على 25% تقريباً، وهذه النسب قريبة من نسب المقررات التخصصية في الإجازة في اللغة العربية في حين أن الاختلاف يتجلى في منهجية اختيار المقررات.

خامساً: الدراسات العليا

بعد أن تم الاطلاع على رسائل الماجستير والدكتوراه التي أنجزها طلاب الدراسات العليا في قسم اللغة العربية في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة دمشق تبين ما يلي:

1. أن أغلبية الرسائل المنجزة في الماجستير هي في الدراسات الأدبية إذ إن النسبة بلغت في 75% على حين أن الرسائل في المجال اللغوي وصلت إلى 25%.

2. ويستمر النهج نفسه في رسائل الدكتوراه، إذ إن نسبة رسائل الدكتوراه في المجال الأدبي بلغت 59%، في حين أن الرسائل في المجال اللغوي وصلت إلى 41%.

3. غلبة الموضوعات التراثية في الماجستير والدكتوراه على الموضوعات المعاصرة وذلك في المجالين الأدبي واللغوي.

4. غلبة النمطية في منهجية معالجة الموضوعات، إذ إن المنهج نفسه يطبق على أشخاص متعددين، ففي المجال اللغوي نقرأ الموضوعات الآتية في الدكتوراه.

- جهود ابن مالك في النحو الصرف
 - الأنباري وجهوده في النحو والصرف
 - ابن قتيبة وجهوده اللغوية
 - ابن سيدة في جهوده الصرفية والنحوية
 - ابن السراج ومذهبه في النحو
 - جهود ابن عطية الأندلسي النحوية والصرفية
 - عبد القادر المغربي وجهوده في اللغة والنحو
- وفي المجال الأدبي نقرأ الموضوعات الآتية:

- شعراء بني أسد
- شعراء بني كليب
- شعراء قبيلة طيئ
- ابن السكيت حياته وأدبه
- ابن المعتز حياته وشعره
- ابن حزم أدبياً وناقداً
- حازم القرطاجي حياته وشعره.
- الراعي النميري حياته وشعره

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

– شعر أبي فراس الحمداني

– أبو سلمى حياته وشعره

– الشاعر القروي حياته وشعره

– شعر عمر بن أحمد الباهلي

– عبد الغني النابلسي حياته وشعره

– تميم بن أبي مقبل حياته وشعره

5. الوقوف على منهجية بعض الأعلام في تأليفهم من مثل:

– منهج ابن منظور في لسان العرب

– ابن الأثير ومنهجه في كتاب النهاية

– منهج الزبيدي

– منهج الزمخشري في أساس البلاغة

– مناهج شروح الشواهد النحوية

6. معالجة موضوعات تم تناولها من قبل، وثمة موضوعات فيها بعض الجدة. ومن الموضوعات المتداولة:

– الغزل في الشعر الأندلسي

– اتجاهات الشعر الأندلسي

– النثر الفني في الأندلس

– الطبيعة في شعر ابن خفاجة الأندلسي

– الصورة الفنية في شعر ابن الرومي

ومن الموضوعات التي فيها بعض الجدة:

– الليل في القصيدة الأندلسية

– ظاهرة التمرد في الشعر العربي المعاصر

– الاغتراب في الشعر الجاهلي

– اللون ودلالته في الشعر العربي السوري الحديث

– التمرد والثورة لدى الشخصية النسائية

– البطل في الرواية الفلسطينية

– البطل في القصة التونسية

7. يتبدى لنا من خلال ذكر بعض الموضوعات المتخذة في رسائل الماجستير والدكتوراه أن قضايا اللغة المعاصرة المتعلقة بالتعريب وتيسير الإملاء والنحو والعروض والبلاغة لم تتل حظها من المعالجة والدراسة على نحو واف، وإنما استأثرت الموضوعات الأدبية وجهود النحويين القدماء بالاهتمام.

ونحن مع تقديرنا للجهود الطيبة المبذولة في إعداد هذه الأبحاث اللغوية والأدبية بإشراف أساتذة أفاضل منحوا رسائلهم كل عنايتهم ورعايتهم واهتمامهم، إلا أننا نرى أن ثمة قضايا ملحة تكنتف لغتنا في حياتنا المعاصرة لابد من أن يوجه إليها الاهتمام على القدر نفسه الذي يوجد فيه الاهتمام إلى موضوعات التراث تحقيقاً للجمع بين الأصالة والمعاصرة.

سادساً: مقترحات وتوصيات

في ضوء ما سبق يمكن اقتراح التوصيات المتمثلة في:

1. وضوح الأهداف في الأذهان: ذلك لأن وضوح الأهداف في أذهان المدرسين والطلاب يساعد على تنسيق الجهود واختيار المحتوى والطريقة والأساليب والمناشط، كما يساعد على عملية التقويم ما دامت الأهداف محددة وواضحة. ووضوح الأهداف وتمثلها يحولان دون العشوائية والارتجال في تطبيق الخطة، ولو أن الأهداف التي نرمي إليها من تطبيق خطة أقسام اللغة العربية كانت واضحة في أذهان المدرسين كافة لما استرسل بعضهم في المماحكات والتأويلات على حساب الموضوعات الوظيفية الأساسية التي يحتاج إليها الدارس ويستخدمها بكثرة في مواقف حياته، ولما وقف بعضهم الآخر في أساليب تقييمه على المستوى الأول من مستويات المعرفة متمثلاً في قياس الحفظ والتذكر، ولما كانت ثمة هوة بين المنهج والحياة... إلخ.

2. إعادة النظر في خطة أقسام اللغة العربية في الجامعات السورية من جديد، على أن يؤخذ بالحسبان:

أ. إدخال مقررات اختيارية على الخطة إرضاء للميول وتحقيقاً للطلبات واستثارة للدافعية وتنمية المواهب.

ب. اعتماد المفهوم الواسع للأدب في اختيار النصوص الأدبية وعدم الاقتصار على الشعر والنثر الفني، إذ إن الاتجاهات الحديثة ترى أن الأدب ليس وفقاً على دواوين الشعر وكتب النثر الفني، ولكنه في كتب التاريخ والجغرافيا والتربية والطب والفلسفة، إنه في تراثنا في كتب "ابن سينا" و "الفارابي" و "ابن الأثير" و "ابن جرير" و "ابن خلدون" و "المسعودي" و "ابن بطوطة"، إنه في ميادين الفكر في الدراسات الإنسانية والعملية قديماً وحديثاً. ولفهم هذا النتاج الفكري لا بد من الاستعانة بمناهج البحث العلمي ونظريات علم

- الاجتماع والتحليل النفسي... إلخ.
- ج. إدخال علم النفس اللغوي وعلم النفس الاجتماعي في مقررات خطة أقسام اللغة العربية إلى جانب مناهج البحث العلمي.
- د. تخصيص مقرر للمحادثة والتعبير الشفاهي.
- هـ. زيادة الوقت المخصص للأدب المقارن والإتيان بنصوص مقارنة على نحو واف.
- و. العناية بالأجناس الأدبية من قصة ورواية ومقالة ومسرحية وخطبة.. إلخ على أن يحظى كل منها بحيز واف في الخطة.
- ز. التركيز على المنحى الوظيفي في اختيار مفردات المقررات واعتماد معيار التواتر والشيوع في عملية الاختيار، والابتعاد عن المحاكاة والتأويلات في المادة النحوية.
- ح. تنويع دراسة النصوص الأدبية واستخدام مناهج تحليلها في ضوء طبيعتها، على أن يراعى المنهج التكاملي في التحليل والتفسير.
- ط. تحقيق وحدة اللغة وتكاملها في المقررات الأدبية واللغوية وفي أساليب التدريس.
- ي. الإكثار من ممارسة اللغة بغية تكوين المهارات اللغوية والكفايات لدى الدارسين.
- ك. اعتماد الطرائق الكشفية والتتقيبية والاستقرائية في التدريس.
- ل. اعتماد أساليب التعلم الذاتي الذي هو أساس للتعلم المستمر مواكبة لروح العصر عصر التفجر المعرفي.
- م. إغناء البيئة التعليمية التعلمية بمصادر التعلم المختلفة من كتب ومراجع ومجلات وصحف ووثائق وسجلات وصور متحركة وتسجيلات ضوئية ورسوم وأشكال وشرائح وشفافيات وخطوط بيانية ونماذج ومجسمات ومخابر لغوية وحواسيب... إلخ.

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

- ن. إجراء تدريبات علاجية لتفادي الأخطاء الشائعة على الألسنة والأقلام، وتوظيف المخابر اللغوية والحواسيب في هذا الصدد.
- س. إعادة الامتحانات الشفهية إلى أساليب تقويم الدارسين وعدم الإكتفاء بالامتحان الكتابي.
- ع. تنويع أساليب التقويم على أن تكون الامتحانات وسيلة لا غاية لتعرف المستوى والتشخيص والعلاج والتطوير.
3. الالتفات في الأبحاث العلمية إلى الموضوعات اللغوية وخاصة ما يتعلق منها بالمشكلات المعاصرة تشخيصاً وتطويراً وتيسيراً.
4. التكامل في إجراء الأبحاث بين الباحثين في كليتي الآداب والتربية على أن تبرمج المشكلات اللغوية في ضوء تفاقهما وحدتها، ووضع خريطة بحثية يضطلع بتنفيذ موضوعاتها فريق من الباحثين.
5. إجراء دراسات علمية للوقوف على مستوى مخرجات النظامين التكاملي والتتابعي في إعداد معلمي اللغة العربية.
6. إجراء دراسات تتبعية للمتخرجين من أقسام اللغة العربية وتعرف المجالات التي يعملون فيها.

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

المراجع:

1. اللائحة الداخلية لكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالجامعات السورية - مجلس التعليم العالي - القرار 242 تاريخ 1979/7/12.
2. اللائحة الداخلية لكليات الآداب والعلوم الإنسانية بالجامعات السورية - مجلس التعليم العالي القرار رقم 1 تاريخ 1998/10/22.
3. اللائحة الداخلية لكليات التربية في الجامعات السورية - مجلس التعليم العالي - القرار رقم 2 تاريخ 1998/10/22.
4. المركز العربي لبحوث التعليم العالي - مشروع الأنموذج المقترح لخطة تدريس اللغة العربية وآدابها في الدرجة الجامعية الأولى في الوطن العربي - دمشق 1987.
5. الدكتور محمود أحمد السيد - تعليم اللغة بين الواقع والطموح - دار طلاس - دمشق 1988.
6. الدكتور محمود أحمد السيد - في طرائق تدريس اللغة العربية - جامعة دمشق 1997.

بحوث

معربة أو مترجمة

الترجمة: المعرفة والعملية*

ترجمة: د. محيي الدين حميدي
كلية اللغات والترجمة - جامعة الملك سعود

اللغة بوصفها نظاماً واستخداماً:

يستخدم المترجمون مقدرتهم على الترجمة في إطار مواقف تفاعلية معينة. والترجمة يتضمنها السياق التواصلية دائماً أسوة بالكلام والاستخدامات الأخرى للغة. إن ممارسة الترجمة نشاط تواصلية لا يمكن دراسته بمعزل عن السياق التواصلية وتأثيره في عملية اتخاذ القرار التي تشكل جوهر عملية الترجمة.

وبسبب تأصل الترجمة في اللغويات وفقه اللغة التاريخي والمقارن، اتخذت بحوث الترجمة اتجاهين. وهذان الاتجاهان واضحان في نماذج الترجمة التي ناقشناها. فقد ركز الاتجاه الأول على الصفات التفاعلية والتواصلية للترجمة بوصفها شكلاً من أشكال استخدام اللغة. في حين ركز الثاني على الطبيعة المنتظمة للعلاقات اللغوية الموجودة في الترجمة. فعلى سبيل المثال، تركز نماذج الترجمة اللغوية والآلية على العلاقات المنتظمة بين اللغة الهدف واللغة المصدر؛ في حين تشدد النماذج العملية وتلك التي تعتمد على لغويات النص على الجوانب التفاعلية والإنجازية.

* من كتاب "Translation as Text" لمؤلفيه: Albercht Neubert & Gregory M.Shreve The kent State University Press.

فعندما نستخدم اللغة، أي عندما نتكلم أو نستمع أو نكتب أو نقرأ فإننا ننهمك في نشاط تواصلية وفكري معقد. وهذه النشاطات نشاطات منظمة؛ ولأنها منظمة ويمكن التنبؤ بها، فإنه بإمكاننا وصفها ضمن أنظمة من القواعد. يقال إن هذه النشاطات تحكمها قواعد. والقراءة والكتابة والتكلم والاستماع هي الأخرى نشاطات تفاعلية لأنها تنطوي على شركاء متواصلين. يحدث التفاعل اللغوي بين الأفراد وبين المجموعات من خلال تنوع كبير وفي واقع مذهل من الطرائق. وربما مثل التبادل الكلامي الذي يحدث وجهاً لوجه أكثر طرائق التفاعل اللغوي وضوحاً. إلا أنه ليس الوحيد بالتأكيد، إذ إن هناك عدة طرائق أخرى للفعل وردة الفعل من خلال استخدام اللغة. حيث يمكن للمرء، على سبيل المثال، "التحدث لنفسه" أو أن يلقي مونولوجاً داخلياً، يعبر عن أفكار خاصة لجمهور يستمع. ويحدث معظم التفاعل اللغوي في الحياة اليومية لأن الشركاء المتواصلين ينهمكون، في العادة، في موقف تواصلية مشترك، إلا أن هذا الموقف المباشر من التواصل لا يمثل دائماً حالة التفاعل اللغوي.

وهناك أشكال من التفاعل اللغوي، مثل تسجيل البرامج الذي ينطوي على التحدث والتسجيل لجمهور غير مرئي. وعندما نقرأ الأعمال الأدبية فإننا نقرأ كلمات وضعت على الورق منذ عدة شهور أو حتى سنوات خلت. ويمكن تأخير حدوث التفاعل أو حتى وضعه في غير موضعه، فالترجمة نشاط يتسم بالاستبدال، أي إحلال شيء محل آخر. فليس من الضروري أن يوجد الشركاء المتواصلون في الزمان نفسه والمكان نفسه، إذ يتوسط المترجم بين كتاب وقراء غير موجودين ولكن متصورين. إذ يعمل المترجم نيابة عنهم، فيقوم بإعادة ترميز النص "وكأن" كل الشركاء موجودون. يتم اشتقاق عملية الاستبدال في الترجمة من نصيتها. وغالباً ما يتم استبدال أشكال التواصل المكتوبة أي تلك التي تأتي على شكل نصوص مكتوبة. إذ تُقدم أي جمهور قراء محتمل مستقبلاً. فلا تكتمل المساهمة التواصلية في حضور منتج النص، ولكن يحدث ذلك فيما بعد، ربما بعد زمن ليس بقصير.

يستخدم الناس اللغة للتفكير وإيصال ما يعرفونه ويحسون به حول الواقع المادي والاجتماعي. إن كل شيء يقوله الناس أو يكتبونه، أو يستمعون إليه أو يقرؤون حوله هو نتيجة للعمليات التوأم: الإدراك والتواصل. لا يمكن فصل الإدراك عن التواصل. فهما يمثلان حدثاً واحداً لا نتيجة لحدثين منفصلين. ولا يمثل الخطاب المحكي والنص المكتوب أوعية محايدة يملؤها المتكلمون والكتاب بالمحتوى اللغوي. هناك علاقة معقدة بين المحتوى العقلي والحدث التواصل، أي، بين المعرفة والعملية. هناك هدف تواصل دائم خلف النصوص وأنواع الخطاب، ويعكس شكلها اللغوي ذلك الغرض. ويتصرف المترجم وفي مخيلته دائماً تحقيق هاتين العمليتين التوأم. ينبغي للمترجمين أن يعبروا عن المحتوى الفكري للتواصل، وأن يستخدموا اللغة المناسبة لتحقيق ذلك الغرض. وعلى الأشكال اللغوية المستخدمة أن تعكس الظروف التي تحكم التفاعل. ويشير مصطلح الموقف إلى القيود السياقية الفاعلة في أثناء التفاعل. ولا تعتمد كفاءة المترجم على الإلمام بنظامي اللغتين فقط، بل تتعداهما لتشمل أيضاً المعرفة التواصلية. والمعرفة التواصلية هي معرفة كيفية استخدام اللغة في مواقف تفاعلية معينة. والكفاءة في الترجمة هي مجموع ما يحتاج المترجم معرفته وما يحتاج معرفته ليعرف كيف يعمل، أي كيف يترجم بعبارة أخرى. تنشط الكفاءة الترجمة عناصر عقلية عديدة في عملية متكاملة. يستخدم المترجم المعرفة اللغوية والمعرفة التواصلية، أي معرفة بالأنماط التفاعلية المختلفة في التجمعين الثقافيين المختلفين. ويستخدم المترجم أيضاً معرفة بالموضوع، أي معرفة بالمعلومات التجارية والعملية والثقافية والتقنية التي يحاول النص إيصالها، في الواقع تجمع الترجمة بين المعرفة والعملية التواصلية.

تتجاهل العديد من النماذج اللغوية التقليدية دور الحدث التواصل؛ وتركز بالدرجة الأولى على تحديد التوزيع المنتظم للأشكال القواعدية والمعجمية. إذ تقوم بعزل الأشكال عن الأحداث التواصلية التي وقعت فيها أساساً. تفترض وجهة النظر اللغوية أن هناك بنى لغوية حرة السياق؛ وينبغي لهذه البنى أن تكون محط الدراسة الأساسية. وتعد هذه النماذج الألفاظ التي يلفظها الناس بزمان ومكان محددين ظواهر سطحية سريعة الزوال يجب عزلها عن محيطها النصي. إلا أنه يمكن الحصول على فهم لما تتطوي عليه ممارسة الترجمة باستخدام مثل هذا المنهج الضيق

والمعتمد على درجة محددة من الانتظام اللغوي.

يبدو أن وجهتي النظر التواصلية والمنظمة حول اللغة والترجمة تستبعدان بعضهما بعضاً بشكل متبادل. في حين تكشف أي نظرة متمعة بأنهما متكاملتان. إذ يفترض كل من استخدام اللغة واللغة بوصفها نظاماً وجود الآخر. يفترض كل من المنهجين أن التفاعل الإنساني هي استخدام منط للرموز اللغوية تحكمه القواعد. ويتم تمثل البنى الشكلية التي يصفها اللغويون، من خلال التفاعل التواصلية. وبشكل بديل، تفترض الأحداث التواصلية التي يصفها علماء اللغة وعلماء اللغة الاجتماعيون نظاماً لغوياً تحتياً. وما القوانين القواعدية التي يصفها اللغوي النظامي سوى تمثيلات تعبر عن إنتظامات موجودة. إنها تصف ما يبدو أن الناس يعرفونه عن اللغة. وسينعدم استخدام اللغة دون وجود هذه الانتظامات. ومهما تكن التبريرات التي قد يدلي بها لتبرير دراسة التفاعل اللغوي بمعزل عن سياقه من الناحية الأولى، ودراسة الجردة التركيبية ووصف الأشكال اللغوية من الناحية الثانية، فإن الدراسة المعقدة للغة بوصفها وسيلة التواصل الإنساني تتطلب دمجاً لهذين المنهجين الرئيسيين في دراسة اللغة والترجمة.

ويتمثل السؤال البحثي الأساسي عن اللغويات التفاعلية في كيفية ربط شبكة العلاقات الاجتماعية والأحداث بالإنظامات اللغوية الملحوظة. ويجابه دارس الترجمة المهتم أساساً في التفاعل اللغوي سؤالاً مماثلاً. كيف يمكن للمترجم أن يربط النصوص التي تمثل الترجمة الملموسة بالمتغيرات النصية الهامة، وبمواقف الترجمة وبأشكال لغوية محددة؟

كيف يمكن للمرء الوصول إلى وصف منتظم للتفاعل اللغوي من خلال استخدام المادة اللغوية فقط؟ إذ لا ينتج عن العناصر اللغوية معزولة السياق مثل المفردات المعجمية والبنى القواعدية إلا نتيقات من المعلومات غير الكافية وغير المترابطة حول التفاعل الاجتماعي. فلا يمكننا أن نبتكر، ولا أن نتنبأ كدارسين أو باحثين، الترجمات الجيدة من خلال استنباط بنى اللغة الهدف من استخدام قواعد مكافئة فقط. فالمكونات اللغوية معزولة السياق هي في أحسن الأحوال مؤشرات عن سياق الحال التفاعلي. تبقى قيمتها محدودة بوصفها مؤشرات عن العمليات العقلية والمقاصد

التواصلية لمستخدمي اللغة.

قد يكون بالإمكان التغلب على هذه الصعوبة من خلال قائمة تضم الواسمات اللغوية التي تختص بأدوار تفاعلية نموذجية. وقد تفضل بعض المجموعات التي تستخدم اللغة هذه الواسمات على غيرها، وقد تمثل استراتيجيات تواصلية محددة. وقد تعكس أساليب عقلية محددة. اكتشف التحليل الاجتماعي التجريبي تنوعاً من الأدوار اللغوية المميزة التي تعمل بوصفها واسمات عن الممارسة التفاعلية.

تتمثل معضلة اللغوي - الاجتماعي في أن البحث وفق هذه الاستراتيجيات لا يثمر، في أحسن الأحوال سوى مجموعة من الإمكانيات التفاعلية المعتمدة على نسب إحصائية. إن وضع قواعد متعددة القراءات (متعددة الأغراض) أصعب بكثير من وضع قواعد أحادية القراءة (بيكرتن 1973). تتطلب المعايير الاجتماعية المتضاربة بالضرورة نظاماً قواعدياً معقداً قادراً على وصف من يقول ماذا، وأين، وكيف، ولمن. قد يكون بالإمكان وضع مثل هذه القواعد في نهاية المطاف. أما في الوقت الحالي، فليس لدينا "سوى أكثر الأفكار تشوشاً وغموضاً حول ما ستكون عليه بنى القواعد المتعددة القراءات وصفاتها، وعن عدد الأشكال الممكنة التي قد تأخذها في أحسن صورتها (بيكرتن 1973:18، ومنتشيل 1984).

إن الأدوار المستخدمة في التفاعل الاجتماعية هي أمثلة عن متغير تحكمه قواعد من التواصل اللغوي في سياقات محددة. ويمثل الشكل المحكوم السياق من هذا السلوك الذي تحكمه قواعد النص. وتنوع النمط النصي هو الذي يجعلنا ندرك التنوع اللغوي؛ وهكذا فإن أفضل طريقة لدراسة اللغة في الاستخدام هي دراستها في أشكالها السياقية (لابوف 1970) النصوص هي القاعدة التجريبية لدراسة التفاعل المنظم. وإذا ما كانت الترجمة عبارة عن شكل من أشكال التفاعل المنظم بين مؤلف النص المصدر، والمترجم، وقارئ النص الهدف، عندئذٍ، يصبح النص أيضاً قاعدة تواصلية لدراسة الترجمة.

تقوم النظرية القواعدية الكلاسيكية باستخلاص المعلومات البنيوية من سياقات التواصل الحقيقية. وتقوم في الحالة المثالية باختزال هذه المعلومات لتصبح على هيئة وحدات لغوية لا تتجاوز حدود الجمل. وأكثر من ذلك تفترض القواعد البنيوية، في العادة، مستخدمي لغة مثاليين، وبالتالي يقع الاستخدام الحقيقي للغة خارج نطاق دراستها. يتمثل الهدف البحثي الأسمى للقواعد الكلاسيكية في محاولة وصفها للكفاءة المثالية. ويتمثل الهدف بالحصول على معرفة قواعدية لا تتأثر بأي من القيود السياقية. وهكذا نجد أن الكفاءة اللغوية قد اختزلت لتصبح كفاءة قواعدية أو رسمية فقط.

إن أولئك الذين يعرفون لغة يعرفون كيف يستخدمونها أيضاً. ولا تنحصر الكفاءة الكاملة بمعرفة المتطلبات الشكلية لبناء الجمل القواعدية. إنها تتطوي أيضاً على معرفة كيفية استخدام هذه الجمل لبناء النصوص. وإذا ما طرحنا حقيقة أن الألفاظ معزولة السياق تدل على قيود الأداء اللغوي، فهناك أيضاً مظهر استراتيجي أساسي يقوم بربط الجمل بالنصوص. تُستخدم الجمل في خدمة النصوص. يجب النظر إلى قواعد الجملة على أنها مكون لا ينفصل عن قواعد أشمل تتعامل مع قواعد النص. إن قواعد النص، بوصفها نماذج تمثل المعرفة النصية، تقوم بأكثر من مجرد توسيع معرفتنا إلى أبعد من الجملة؛ إنها تؤدي إلى إعادة تقييم أساسية للأبواب البنيوية التي يجب استخدامها لوصف وشرح الظواهر بين عناصر الجملة نفسها وبينها وبين جمل النص الأخرى (هارتنغ 1981:1307).¹

¹ "Auf der synchrone Ebene wurde der Stur begriff-etwa durch das Aufdecken ganz neuer Strukturierungen, die es heute beispielsweise im Rahmen gesprachsanalytischer Forschungen erfolgtviels-chichtiger werden. So gibt es etwa eine ganz Reihe von phanome in der sprachlichen Kommunikation, die unter dem Blicwinkel eines engen Strukturmodells nichts weiter als Storungen oder Abweichungen (Pausenfullungen, einige Steuerungssignale, manché Redundanzen usw.), aber unter einem anderen Blickwinkel durchaus funktional sind. Oder es gibt Taxtabsschnitte in mundlicher dialogischer Kommunikation (z.B. 'Sequenzen'), deren Zusammenge horigkeit mit bisherigen Kategorien nicht ohne weiteres und auch nicht befriedigend erklärbar sind, die aber dennoch Strukureinheiten innerhalb von dialogischen Texten darstellen" (Hartung 1981, 1307).

إن توسيع مجال نظرية القواعد لتشمل المادة النصية قد حول بشكل حتمي نمط البحث المصطنع للغويات الرسمية/الشكلية، وقد حفز التوجه لدراسة أكثر واقعية لوحداث التواصل اللغوي. إن استقلالية القواعد الحرة قد تم تحديدها من خلال وصف ظواهر سياقية أكبر. ويشهد دارسو اللغة الآن نقلة فكرية في التوجه. وقد دُعمت النماذج القديمة التي تتخذ النظام المتسق أساساً لها بوجهات نظر تواصلية تعتبر النص إطارها الأساسي أو مرجعيتها الأساسية.

الترجمات بوصفها بنى تفاعلية:

تعد النصوص نقطة بداية مناسبة لدراسة الترجمة. إن إنتاج النصوص واستيعابها يمثلان نشاطات تؤدي دوراً هاماً في خلق العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها. إن هذا الدور الهام في التطور الاجتماعي يوثقه تماماً التنوع الاجتماعي في التبادل النصي. ويمثل تحليل مفصل للطرائق النصية المختلفة للتواصل مرشداً ممتازاً للشبكات الاجتماعية التي تدعمها. تستخدم النصوص بوصفها أدوات اجتماعية. ومثل الأدوات كلها، فإنها تكشف بعض الحقائق عن مستخدم الأداة.

وكنتيجة طبيعية لتجمعنا الاجتماعي في تجمعات سكنية تتقاسم شيفرة لغوية متنوعة ولكن أحادية اللغة في الأساس، فإننا تعلمنا كيف ننتج النصوص وكيف نستقبلها. يتم تنميط هذه النصوص وفق التقاليد الثقافية. ولا تمكننا خبرتنا الاجتماعية بالنصوص من معرفة كل التقاليد النصية للغتنا الأم. وأكثر من ذلك، إن المعرفة النصية التي لدينا هي معرفة مقيدة بثقافة معينة لأن معرفة النصوص هي نتيجة العيش في ثقافة معينة. وهذه نقطة مهمة للتبادل النصي عبر الثقافات. ولأن التقاليد هي جزء من الشيفرة اللغوية الأكبر للتجمع الثقافي، فهي مقيدة بذلك التجمع. وهذه الوشيجة هي التي تسبب المظهر "اللاطبيعي" في الترجمة الذي تحدثنا عنه في الفصل الأول. والترجمة هي محاولة عبور أو تجاوز كل من الحدود اللغوية والحدود النصية.

تحفز رغبة مشتركة لدى الجانبين الترجمة على عبور تلك الحدود. حيث يرغب كل من مستخدم اللغة المصدر ومستخدم اللغة الهدف من التواصل مع بعضهم بعضاً. ومن أجل تحقيق

ذلك، فإنهم يطلبون من المترجمين أن يأخذوا نصوص لغة المصدر، التي تكون في أغلب الحالات (ما عدا في حالات الترجمة اللغوية) قد أدت أغراضها التواصلية، ويعيدوا صياغتها على هيئة عناصر في عالم النص لغة الهدف. وعالم النص هو دور بنى التفاعل النص التي تستخدم في تجمع تواصلية بعينه.

إن النص المصدر بوصفه حالة من النشاط الاجتماعي قد أكمل وظيفته التواصلية مسبقاً. إن إصدار النص المصدر غير المترجم واستقباله ضمن سياقه الثقافي الطبيعي عادة لا تكتنفه أي مشكلات. إن التدفق السلس للتواصل هو وظيفة للاتجاه المحدد للنصوص ضمن التجمع الاجتماعي للمصدر. ولدى العديد من النصوص المتخصصة جمهور متخصص. فهي تعكس الخبرة الفريدة لمؤلفين محددين، وتعكس أيضاً أغراضاً معينة في تنظيمها النصي. فبنية كل نص هي بنية تفاعلية خاصة وقد نشأت أو تم خلقها كي تحقق أغراضاً تفاعلية محددة. وما النصوص العلمية والوثائق القانونية والصفقات التجارية وكتيبات الإرشادات التقنية إلا أمثلة نموذجية عن النصوص التخصصية. إنها تظهر درجة عالية من التخصص نتيجة للاهتمامات الخاصة المشتركة والمعرفة المتبادلة الموجودة بين المجموعات المحددة من المرسلين والمستقبلين. ولا يوجد هناك خط فاصل واضح بين النصوص المتخصصة والنصوص الأكثر عمومية التي تسهل القيام بالقدر الأكبر من التواصل بين الثقافات. إن عالم النص في ثقافة معينة ليس متجانساً تماماً. والمعرفة النصية ليست موزعة بالتساوي. فلا يستطيع المتواصلون التمكن من الأشكال النصية المتوفرة للاستخدام كلها. فليس لديهم حاجة اجتماعية لاستخدامها. فضمن المجتمع بوصفه كلاً متكاملًا هناك العديد من النصوص التي لا تستخدمها سوى مجموعات فرعية من المتواصلين.

ينبغي للمترجم أن يقيم التحويلات الواجب القيام بها على نص لغة المصدر كي يلبي متطلبات جمهور نص لغة الهدف وتوقعاته، وهذه التحويلات ليس تحويلات لغوية فقط. فالترجمات كما هي الحال في سلفها في لغة المصدر، هي أشكال عن تفاعل اجتماعي.

وكالنصوص العادية، عليها أن تظهر توجهاً اجتماعياً محدداً. وتعتبر طبيعة النص في سياقه الثقافي وظيفة عند مدى ارتباطه أو تناظره مع التوقعات التي تأتي عن تجربة الجمهور البراغماتية مع نصوص تحدث في سياقات متماثلة وبالتوجه نفسه. لدى الجمهور معرفة عامة عن النصوص تأخذ شكل تصنيف بسيط/ساذج للنصوص. وغالباً لا يعبر عن التصنيف الساذج للنصوص ونادراً ما يوصف بشكل منتظم.¹ فالنصوص جزء من المشاهد المألوفة لحياتنا اليومية وتعتبر طرقاً عادية للقيام بالأحداث التي يعرفها كل إنسان (شوتز 1970). وقد شبّهت هذه البنى المسلم بوجودها بطرق تحضير الوجبات الغذائية.

"فمن ناحية طرق تحضير الوجبات الغذائية بوصفها مفهوماً حسياً للأعمال الواجب القيام بها، وبالتالي تعمل وكأنها مخطط للتعبير: فعلى من يريد الحصول على نتائج محددة أو معينة يسير على خطى ما تقدمه طريقة التحضير للحصول على تلك الوجبة، ومن الناحية الأخرى، فإن طريقة التحضير تعمل بوصفها مخططاً للتأويل؛ أي، إن من يعمل وفق ما تقترحه طريقة تحضير معينة يفترض أنه يريد الحصول على النتيجة المرتبطة بها في الثقافة الهدف. وإن لم تفعل ذلك، فلا يمكنها العمل بوصفها مخططاً للتأويل بالنسبة لمستخدم النص".

تؤدي النصوص هدفاً مهماً بالمعنى الأوسع للكلمة من خلال محتواها الإخباري أساساً وليس من خلال مظهرها النص بالتقاليد النصية في ثقافة اللغة الهدف هو الذي يسنح لمستقبل النص أن يستوعب محتواه دون أن يصيبه التشوش أو الخطأ بسبب الشكل اللغوي الذي وصل فيه. إن الالتزام بالتقاليد النصية يضيف على النص صفة نصية. والصفة النصية هي مجموعة السمات بما في ذلك ترتيب الواسمات اللغوية التي تمكن المستخدم من تحديد طريقة التحضير

¹ يطغى المحتوى على الشكل في معظم الحالات التي تُسمى بالنصوص البراغماتية. ومتى ضمت النصوص الأدبية لذلك فلا يمكن الحفاظ على هذا التعميم. فالنصوص الخيالية على الرغم من احتوائها على محتوى إلا أنها تستمد جزءاً هاماً من معناها من شكلها.

المستخدمة. وفي أغلب الأحيان لا يكون المستخدم واعياً للصفات النصية ومجموعة التوقعات التي يأتي بها للنص. ولا تظهر هذه التوقعات في عالم الوعي إلا عندما يتم خرقها. فعندما يقول المستخدم إن الترجمة "لا تبدو على ما يرام" فإن ذلك اعتراف في أن التوقعات النصية قد تم خرقها أو أنها لم تتحقق.

ينبغي للأعمال المترجمة أن تتنافس مع غيرها من النصوص في المحيط التواصلية للغة الهدف. فكل النصوص الطبيعية (غير المترجمة) في اللغة الهدف هي نتيجة طبيعية لمواقف تواصلية في هذه اللغة. إنها تلتزم بتقاليد مستخدميها ومعاييرها النصية. وتشكل الأعمال المترجمة جسراً واصلًا بين جمهوري اللغتين، إنها تنقل نشاطات تواصلية من موقع تفاعلي إلى آخر. إنها كما قلنا بنى قواعدية قد تم تغيير موقعها. إذ يحول نص قد كتب أساساً لقارئ اللغة المصدر بطريقة يلبي فيها الحاجات المعرفية لجمهور لم يكتب له في الأصل. ولذلك فإنه يفترض أن هناك حاجة ماسة للمحتوى المعرفي الذي يحتويه نص لغة المصدر؛ لأنه دون هذه الحاجة فلسنا بحاجة للترجمة. فالأعمال المترجمة هي نصوص ثمينة لجمهور اللغة الهدف لأنها تقدم معلومات لن تتوفر لجمهور هذه اللغة دونها دون المترجمات. إن نجاح الأعمال المترجمة في تلبية هذه الحاجة لا يعتمد فقط على رغبة المستخدم في الحصول على هذه المعلومات، بل يعتمد أيضاً على قدرة المستخدم على استيعاب المعلومات التي يحتويها النص ومعالجتها.

إن القارئ المثالي لا يكون واعياً للمتطلبات الشكلية/ الرسمية للنص الذي يقرأه. ويدرك مستخدمو النصوص الطبيعية النص بطريقة بسيطة أو ساذجة. ولكن ينبغي للمترجم أن يفهم النص بشكل أكثر وضوحاً. ولا ينبغي له أن يلم فقط باللغويات المقارنة المتعلقة بزواج اللغتين الهدف والمصدر، ولكن عليه أن يلم بالمتطلبات النصية المقارنة أيضاً. على المترجمين أن يستحذوا على فهم واع للبنى النصية في لغة الهدف. وهذا الأمر غاية في الصعوبة إذ كانت اللغة ليست لغتهم الأم.

إن معرفة المترجم بالنص تشبه المعرفة الأساسية لدى عالم الترجمة أو باحثها. ويجب أن تبنى هذه المعرفة بشكل مقصود ومنهجي. فالكفاءة في الترجمة، أي معرفة كيف تتم الترجمة، كفاءة يتم بناؤها بشكل واع ومقصود، إنها تبنى من خلال خبرة موجهة وتأمل واع، إنها اتحاد من المعرفة حول لغات متعددة مقرونة بمعرفة حول أنظمة نصية متعددة.

الترجمة بوصفها عملية:

إن الإطار الإشاري الذي خلقته مفاهيم التفاعل والنص تسمح لمنظر الترجمة بأن يتجاوز حدود الجملة ويصف بنى أكثر شمولية. إن استخدام فكرة أن النص بنية تفاعلية يعرف دراسات الترجمة بأنها لغوية واجتماعية. لا يمكن للترجمة أن تتخلص من ثوبها الاجتماعي من خلال الادعاء بأنها فن. إن الإشارة للترجمة بأنها فن لا يغير جوهرياً مكانتها على أنها نشاط نصي عبر اللغات والثقافات. فعملية الترجمة عملية لإصدار نص تستقري أساساً من نص آخر. ونتائج الترجمة مستقرة بشكل تنفرد فيه الترجمة عما سواها.

ترتبط نتيجة الترجمة بعمليتها بشكل وثيق وسنفصل الجانب المتعلق بالعملية أولاً لأسباب منهجية بحتة. لقد قدمنا مسبقاً فكرة الكفاءة الترجمة (كفاءة الترجمة). سنصف الآن كيف يمكن تنشيط الكفاءة الترجمة. إن عملية الترجمة هي تنشيط للكفاءة في موقف ترجمي. ونتيجة عملية الترجمة نص لغة الهدف. وبناء على ذلك، نرى أن الترجمة هي نوع من إنتاج النصوص. وتحاول اللغويات النصية الآن، من بين الأنظمة المعرفية الأخرى، تطوير نظريات تشرح عمليات إصدار النص ويجب دراسة عملية الترجمة ضمن أطر علم إصدار النص واستيعابه إذ إن مطالبة دراسات الترجمة بالقيام بأبحاث تهدف إلى توسيع حدود الدراسات اللغوية يجب ألا تثير الدهشة أو الاستغراب. وجهة النظر التفاعلية التي يعتمدها عالم اللغة الاجتماعي تؤكد أشكال التفاعل الكلامي بدلاً من العمليات. إننا نحتاج لأكثر من مجرد جرد شامل للبنى النصية والتفاعلية كي نفهم الترجمة، فلكي نفهم النشاطات التي تتطوي عليها الترجمة، علينا أن نوسع مجال دراستنا بشكل نفهم فيه كيف يتم إصدار هذه التراكيب وكيف يتم فهمها. لقد تأثرت

المحاولات الجادة الأولى التي حاولت تصنيف مصاعب الترجمة بوعي للفروقات المنتظمة بين لغة المصدر ولغة الهدف. ولقد اعتبر الوصف المنتظم لكل من اللغتين على أنه شرط لا بد منه للقيام بمقارنة بين العناصر والبنى التي تعتمد على إمكان الانسجام فيما بينهما أثناء الترجمة. وكان هناك اعتقاد أن الترجمة تعتمد على علاقات منتظمة أو تناظرات بين مستويات المكونات في اللغتين. وافترض أنه بالإمكان استبدال المفردات المعجمية في اللغة المصدر بشكل كامل أو جزئي بمفردات اللغة الهدف. وافترض أيضاً أنه بالإمكان إجراء الشيء نفسه بما يتعلق بالبنى القواعدية بين اللغتين. في الواقع، إن التناظر التام بين مفردات معجمية معزولة السياق أمر نادر للغاية بين أي لغتين، وينطبق الأمر نفسه على العناصر القواعدية أيضاً. أما أثناء القيام بالترجمة، فعادة ما يتضح أن التناظر يتم بين مركبات معجمية - قواعدية بين اللغتين. إذ تستخدم الإمكانات المعجمية عندما تخفق الآليات القواعدية؛ وفي حالات نادرة تستخدم البنى القواعدية في اللغة الهدف لتحل محل فروقات معجمية في اللغة المصدر.

إن وجهة النظر هذه حول التكافؤات الترجمة كانت في الأصل آلية طبيعية. إذ لا تعدو الترجمة عن كونها استبدال مكونات من نظام اللغة المصدر بمكونات مناظرة في اللغة الهدف. ونتيجة طبيعية لهذا المنهج الذي طغى على نظرية الترجمة في الستينيات من هذا القرن (كانتورد 1965، نيوبرت 1968) ظهر الاعتقاد في أن دراسات الترجمة هي في الأساس دراسات لغوية، وفي الواقع، إن اللغويات هي التي تبنت وجهة نظر وظيفية بوضوح حيث يتفاعل نظام معقد من اللغة مع قيود وشروط الأحداث التواصلية الحقيقية. ومع ذلك، فقد اعتبرت عمليات التواصل الإنساني بأنها تعمل أساساً على النظام اللغوي ولذلك فهي عمليات لغوية في طبيعتها (كانتورد 1965:1).¹

¹ الترجمة عملية يتم تنفيذها على اللغات أي: عملية استبدال نص في لغة بنص آخر في لغة أخرى. من الواضح، إذاً، أن على نظرية أي للترجمة أن تعتمد على نظرية للغة - نظرية لغوية عامة. فاللغويات العامة هي في الأساس نظرية حول كيفية عمل اللغات (كانتورد 1965:1).

واتخذ عدد من اللغويين ومنظري الترجمة خطوة حاسمة في السبعينيات من هذا القرن عندما أعادوا تفسير وظائف اللغة على أنها وظائف نصية. حيث تم دمج معالجات اللغة بالمعالجات النصية وتم توسيع معالجة اللغة لتشمل معالجة النصوص. يعالج المؤلفون والمترجمون والقراء أكثر من مجرد كلمات وبنى قواعدية. إنهم ينشغلون بنشاط لمعالجة معلومات أشمل وأوسع يضم معالجة الكلمات والبنى القواعدية. ويضم هذا الإطار الأوسع من معالجة المعلومات تركيب البنى الدلالية، وتحليل القيود البراغماتية، والشروط الشاملة للمستوى اللغوي السطحي للنص. إذ يتحد كل من النظام اللغوي والقيود البراغماتية والمعرفة العامة وأنظمة الدلالة في عملية الترجمة. فالترجمة عملية تركيبية يعمل فيها المترجم بشكل فعال لتحقيق الانسجام بين الحقول الدلالية والتركيبية النصية والبراغماتية لخلق وحدة متكاملة متجانسة تتمثل في نص لغة الهدف.

كيف يمكن تفكيك هذا النشاط المعقد إلى مكوناته الأساسية التي يمكن تحليلها ومعالجتها؟ إن معالجة النصوص تفترض مسبقاً وجود كفاءة في المعالجة. وقد يكون بالإمكان تفكيك كفاءة المعالجة على وحدات أصغر يمكن التعامل معها بصورة أسهل عقلياً. فوفق وجهة نظر (إيكامير 1983:12) "يتمثل الافتراض في أن هناك وراء كل معالجة إجراء عملياً... يدل على نوع المعالجة عندما يتم تنفيذه... والمعالجات هي كينونات يمكن ملاحظتها مع مرور الزمن. فلها نقطة بداية، وتستمر لبعض الوقت ومن ثم تنتهي بنتيجة محددة والمعالجات هي نتيجة أنواع أخرى من الكينونات والتي أسميها الإجراءات العملية.

وقد تمثل هذه الإجراءات العلمية أحد مقومات الترجمة والكفاءة في معالجة النصوص. يمكن تعريف المعرفة الإجرائية العملية لدى المترجم بأنها مجموع الأشياء التي يعرف المترجم كيف يعملها بشكل واع أو غير واع عندما يقوم بفعل الترجمة. وتضم المعرفة الإجرائية معرفة حول استخدام اللغة ومعرفة حول استخدام النصوص. ويتم اكتساب معظم هذه الخبرة الإجرائية العملية من خلال ممارسة الترجمة. إن المقدرة على استخدام النصوص هي مقدرة عامة على معالجة النصوص يتقاسمها المترجم مع أفراد المجتمع الآخرين. إلا أن بعض أنواع المعرفة الإجرائية

وخاصة في حالة الترجمة يتم اكتسابها من خلال خبرة خاصة وتدريب معين. فعندما نقوم بمعالجة النصوص الجديدة تزداد مقدرتنا على معالجة النصوص وتمكننا من إنتاج نصوص بأنفسنا. يمثل كل نص نتيجة ونفسه على أنه جزء من تقدم مستمر في معالجة النصوص، أي من جدول نصي لا متناه نبنى من خلاله كفاءتنا. تتم معالجة كل نص جديد نصادفه أو نبتكره من خلال استخدام معرفة تراكمية تم الحصول عليها من خلال معالجة عدد لا يحصى من النصوص السابقة.

إن لدى أفراد المجتمع الذين يقومون بوظائفهم الطبيعية مقدرة عامة على معالجة النصوص، أي: كفاءة نصية عامة. إلا أنه يجب التأكيد على أية حال أن الناس يعرفون متى وكيف يعالجون تنوعاً ضخماً من أنواع النصوص المختلفة. إن الخبرة السلبية والإيجابية في محيطات مختلفة لا حصر لها تشكل كفاءة نصية حساسة السياق.¹ وهكذا يمكن إنتاج نصوص معينة في مواقف معينة.

توجد الكفاية النصية لدى المتكلم جنباً إلى جنب مع كفايته اللغوية. والكفاية اللغوية أي المقدرة على إنتاج الجمل القواعدية التي تسمح بها اللغة فقط، لا يمكن ملاحظتها إلا بوصفها تجسيدا الكفاية النصية (المقدرة على الانتقال من موضوع لآخر). إن معرفة النصوص والمعرفة الإجرائية تمكن المتواصل من معالجة لغة النصوص. إن هذه المعرفة هي التي تمكن المتواصل من إنتاج وفهم وترجمة، إذا دعت الحاجة، بنى لغوية تتجاوز حدود الجملة. وهذه البنى هي أكثر

¹ إن الكفاءة النصية العامة لدى القراء والمؤلفين يمكن إغناؤها بكفاءات نصية خاصة. وتزودنا هذه الكفاءات التي تعتمد على معرفة تحتانية حول استراتيجيات معالجة النصوص بإجراءات خاصة لتوليد نصوص متخصصة. ولا تتطور هذه الكفاءات الخاصة كالمقدرة على كتابة تقارير نقدية أو إرشادات تشغيل الحاسوب أو معداته عن التجربة العادية في معالجة النصوص. هناك طيف من المقدرات النصية تتراوح من المقدرة على الاشتراك في محادثة إلى المقدرة على كتابة كاملة. ولا يظهر سوى عدد قليل من هذه الكفاءات عبر الثقافة. إذ إن الأنماط الأكثر تخصصاً تحتاج لتربية خاصة وتدريب متخصص.

من مجرد تسلسل للمورفيمات والجمل. فالنص أكثر من مجرد "جملة طويلة".¹

إن وجهة النظر حول الترجمة المتمحورة حول عملية المعالجة تطرح عدداً من الأسئلة الصعبة على بساط البحث. وتضم الآتي: كيف ينشط المترجمون معرفتهم النصية أثناء التواصل؟ وكيف توضع الأفكار في النصوص، وكيف يستوعب القراء والمستمعون النصوص ويستعيدون الأفكار التي نحاول إيصالها للآخرين؟ وأكثر من ذلك كيف تؤثر القيود البراغماتية في الشكل اللغوي والدلالي للنص؟ ولكي يكون فعالاً ومؤثراً على المترجم أن يتمكن من الكفاية النصية في اللغتين. ينبغي للمترجم أن يفهم غرض النص المصدر والأفكار التي يحتويها قبل أن يستطيع إعادة خلقها لجمهور أو قراء اللغة الهدف. وعلى معرفة المترجم الخاصة بمعالجة النصوص أن تضم معرفة إجرائية خاصة باللغة الهدف واللغة المصدر. وأكثر من ذلك، فعلى الرغم من اعتماد كفاءة المترجم على كفاءة عامة في معالجة النصوص موزعة في الثقافة العامة إلا أن هناك مكونات إجرائية ليست جزءاً من الكفاية النصية العامة.

هناك إطار زمني ومكاني يقيد/ يحدد النصوص كافة، إذ يرسلها شخص ما لشخص ما. فهي نتيجة لعملية ذات بداية ونهاية. وفي حين يمكننا أن نتصور الكفاية على أنها مؤلفة من جردة إجراءات نصية، إلا أن هذه الإجراءات التي يتم إثارتها وتطبيقها، في واقع الحال، هي التي تكشف عن المعالجة النصية. ومن أجل التحليل فقط يمكننا جمع الإجراءات النصية حول محورين أساسيين: الإصدار والاستيعاب. ومحور الإصدار مصطلح عام يشمل المعالجات الفرعية المتشابهة المتنوعة وتضم وفق (ماير 1975) ما يلي:

1. لدى المنتج خطة أو نية لإيصال بعض المعلومات.¹ وتفترض هذه المرحلة من التخطيط

¹ إن الفرق الذي رسمه مارتينيه بين الشكل الأول والثاني بتأكيد على المعنى الذي تحمله المورفيمات بالمقارنة مع المعنى التفريقي للمورفيمات يمكن استخدامه لتأسيس شكل ثالث ينشأ عن وظيفة المورفيمات والجمل بوصفها مكونات المعنى النصي.

مسبقاً صورة نصية معينة. إنها تنطوي على اختيار واحد من عدد أكبر من البدائل. وقد تتركز على مواقف معينة مثل الإبلاغ أو طرح الأسئلة أو إلقاء الأوامر أو الإقناع أو التسلية أو الدفاع عن موقف ما.

2. يتبع طور الشروع هذا بطور التفكير الذي يعطي محتوى لمبادرة التخطيط. وينطوي هذا الطور على تطوير شكل للأفكار التي سيتم إرسالها حول استخدام خطة النص. وهذا الطور الدلالي لا يظهر فريداً من نوعه، إلا أنه لم يزل في بداياته في طور التخطيط.

3. يتطور شكل الأفكار نتيجة للخطة، وتستمر مرحلة التطوير هذه مدة طويلة في المعالجة النصية، إذ تأخذ الأفكار شكلاً لغوياً بشكل متزايد وتقترب من الشكل اللغوي النهائي بشكل أكبر، ويتأثر هذا التطور بالقيم التواصلية الموزعة على مكونات الشكل الفكري برمته، إذ تقوم بتحديد مركب سابق وتلخيصه وتوسيعه وتكثيفه وإعادة تنظيمه لم يأخذ شكله النهائي بعد. والأهم من ذلك، تقوم مرحلة التطوير بخلق عرى وصل بين مكونات الفكرة من خلال استخدام أساليب مثل التقديم للشيء ومن ثم تطويره وإنهاؤه في نهاية المطاف. وتقوم مرحلة التطوير باللباس الأفكار التي يود المتواصل التعبير عنها حلة محددة. لا يوجد هناك أدنى شك في أن مرحلة التطوير تتأثر بالعوامل البراغماتية إلا أن الشكل العام لنتيجة مرحلة التفكير سيعكس التسلسل النموذجي للنص المرتبط باختيارات تم اتخاذها في طور التخطيط.

4. يتم إعطاء نتيجة مرحلة التفكير شكلاً لغوياً ملموساً. وتمثل هذه المرحلة (مرحلة التعبير عن الفكرة) المرحلة الملموسة الهامة في المعالجة النصية، إذ إنها تمثل مرحلة اللاعودة، وبغض النظر عن مدى غموض الخطة. ومدى غنى مرحلة التطوير وتعدد وجوها، فمتى تم التوصل إلى مرحلة التعبير تكون مرحلة معالجة النص الإنتاجية قد وصلت إلى نهايتها. ويقوم منتج النص وهو مقيد بالخيارات التي تمت في الأطوار السابقة، باختيار التعابير التي

¹ استعرت هنا مصطلحات بيوغراند ودرسلر (1981: 38 - 45) اللذين يقدمان مسحاً شاملاً للأدب المنشور وقائمة مفيدة بالمراجع.

تبدو الانسب لتحقيق الخطة والفكرة والتطوير .

5. وأخيراً، تعطى التعابير اللغوية تمثيلات السطحية النهائية. يشار بعض الأحيان إلى هذه المرحلة الأخيرة بمرحلة الإعراب في إشارة إلى أنه قد تم الوصول إلى الشكل السطحي التقليدي للنص. وتخضع الآن التعابير اللغوية في المرحلة السابقة التي لم تزل على هيئة بنى عقلية للقيود التي تفرضها القواعد والمعجم.

لا ينبغي النظر إلى الأطوار الخمسة المتمثلة بأطوال التخطيط، والتفكير، والتطوير، والتعبير والإعراب على أنها تمثل مراحل تتفصل فيها الواحدة عن الأخرى بشكل مميز ومستقل. بل إنها تمثل التقدم الكامل والترتيب الطبيعي الذي تتخذه عملية إنتاج النص، وقد تكون هناك حركات للوراء والأمام. هناك حركة دورية دائمة بين الأدوار. إذ يتم تتقيح القرارات بشكل مستمر. فعلى سبيل المثال قد يخفق الإعراب في اختيار تعبير مختار ولا بد من اختيار واحد جديد. إن اختيار تعبير معين في مرحلة التعبير قد يتطلب توسعاً أكبر في مرحلة التطوير. إن التواصل المباشر الذي يحدث وجهاً لوجه ويحصل فيه أخذ دور له تأثير أكبر على تقدم كل من مراحل التفكير والتطوير مما تحدثه أشكال التواصل الأخرى الأقل دينامية مثل إلقاء الخطب العامة. ومع ذلك وفي الوقت الذي يجب أن يكون فيه بعض الاختلاف الشكلي في الطريقة التي يتم من خلالها إنتاج النصوص، واختلافات في عدد الحركات للأمام والخلف بين مراحل الإنتاج إلا أنه من الواضح تماماً أن المعالجة العامة لإنتاج النص ليست خطية بأي حال من الأحوال.

بالطبع لا يمثل إنتاج النص سوى جزء واحد من التفاعل النصي. يتم إنتاج النصوص لكي يتم تفسيرها. وفي أغلب الأحيان يكون الغرض الوحيد من النص هو فهمه. تمثل بنية النص السطحية نقطة البداية بالنسبة لمستقبل النص. ومن خلال إعراب/تحليل التعابير السطحية يستطيع المترجم تحديد أدوارها الوظيفية. تستخدم التبعيات القواعدية والترتيب الخطي في النص لتحديد المفاهيم التي تحاول التعابير الإفصاح عنها أو نقلها. أما ترتيب المفاهيم الكامنة وراء التعابير فيشير إلى الترتيب الشامل للنص. ويؤدي هذا بدوره على استعادة أفكار النص الأساسية.

إن استعادة تسلسل الأفكار تمكن مستقبل النص أو مفسره من إدراك خطة النص التي قصدها منتج النص.

وعلى الرغم من استيعاب النص يتقاسم بعض السمات مع إنتاجه إلا أن ما يجب ملاحظته هو أن مستوعب النص لا يقوم بمجرد عكس لمراحل تطور أو تقدم معالجة النص. فالاستيعاب أو الفهم عملية مختلفة تماماً. إن إنتاج النص هو في الأساس عملية بناء رسالة معينة حيث يتم استحضار المعاني وترتب وتطور وفقاص لخطة تحتية، ومن ثم تكسب حلة لغوية أما في عملية فهم النص فيقوم مستقبل النص ببناء أنموذج مما يفترض أن تعنيه الرموز أو الحلة اللغوية. وببساطة، فإن الفرق يكمن في أن المعنى يأتي أولاً في عملية الإنتاج في حين يأتي في النهاية في عملية الفهم والاستيعاب. والفرق ليس بين مرسل فعال ومستقبل متلق فقط، فكلاهما فعال في عملية المعالجة النصية. ويتمثل أحد الاكتشافات الأساسية في علم النفس الإدراكي الحديث في أن فهم النص يحدث فقط عندما يبدأ مستقبل النص بتخيل أو استحضار المحتوى الدلالي الذي يحتويه النص (ملر 1983). يتطلب الفهم صياغة افتراضات واختبارها ورفضها أو تأكيدها حول معنى النص الذي تم استقباله. ويستطيع مؤلف النص أن يقدم مساعدة على فهم نصه إذا ما ألفه بطريقة تمكن قارئ النص من استحضار المحتوى الدلالي دون كثير من المشقة. إن تقديم مثل تلك المساعدة هي من أهم مسؤوليات المترجم.

تبدأ عملية استيعاب النص عندما يتم استقبال الجملة الأولى منه. إذ يقوم مستقبل النص بالمقارنة بين معرفة مخزنة في عقله وبين المحتوى الدلالي المستخلص من النص القادم. وتحتوي النصوص المهمة أو ذات الصلة على معلومات جديدة يحاول متلقي النص معرفتها. ويتم إرسال المعلومات الجديدة في صيغ معروفة من خلال استخدام الوسائل المألوفة في اللغة العادية والأشكال النصية المتوقعة. وإذا ما كان كل شيء جديد بالكامل عندها يتوقف الفهم أو يتعطل تماماً. ينبغي للمرسل و"المتلقي" أن يتقاسما معلومات إجرائية مشتركة لضمان أن المعلومات التي يتضمنها النص "المرسل" تتسجم مع المعلومات المستخلصة من النص "المستقبل". هناك إطار

نصي مشترك يفترضه كل من المرسل والمتلقي، ويتألف هذا الإطار من مجموعة من الخطوات/الملحقات الإجرائية التي تضمن حصول نمط من الانسجام الممكن بين النص بوصفه مخرجاً من المرسل وبوصفه مدخلاً بالنسبة للمتلقي. (ونوغراد 1975: 203 - 208؛ بوبرو ونوغراد 1977).

يقدم المترجم قناة بين مجموعة من الخطوات/الملحقات الإجرائية ومجموعة أخرى. يقوم المترجم بتحويل مجموعة من الرموز والبنى إلى مجموعة ثانية من خلال تطبيق إجراءات معينة على نص لغة المصدر. تضم الخطوات الإجرائية آليات لتحقيق الآتي:

1. تفكيك البنية السطحية لنص لغة المصدر.
2. استعادة المحتوى الفكري لنص لغة المصدر من البنية اللغوية السطحية.
3. تحديد الخطة والتطوير في نص لغة المصدر من خلال تحليل الشكل الفكري.
4. إعادة بناء بنية النص اللغوية وخطته وتطويره وفقاً لمعايير اللغة الهدف.
5. إعادة ترميز البنية اللغوية المعدلة والتطوير والخطة وفقاً لمعايير البنى اللغوية في اللغة الهدف.

يمكن اعتبار الترجمة على أنها حالة خاصة من دورة إنتاج النص واستيعابه. يتدخل المترجم في عمل الدورة حيث يحمل النص الأول إنتاج نص ثان وفهمه، ويمثل هذا التحليل سمة جوهرية من سمات الترجمة بوصفها شكلاً من أشكال التواصل بين الثقافات.

لقد نعتنا الترجمة بالعملية، ولكن ما تفاصيل هذه العملية. لقد ذكرنا أن للترجمة عناصر مكونة (الخطوات والعمليات الفرعية، والإجراءات)، وأن تطبيق هذه العمليات المكونة على التمثيلات النصية مع مرور الوقت هو الذي ينتج عنه النص في اللغة الهدف. تنتمي بعض العمليات المكونة للعملية الشاملة على جردة تتطلبها المعرفة العامة لتحليل النصوص ومعالجتها. فعلى سبيل المثال، عندما يقوم المترجم بقراءة النص المصدر قبل الترجمة تعتمد مقدرة القراءة هذه والمقدرة على تكوين فكرة عن النص على مقدرة عامة تتطلبها معالجة النصوص. إن القراءة

من أجل الترجمة، كالقراءة من أجل إعادة الصياغة، تعكس الاعتماد على عمليات عامة يتطلبها فهم النص. إلا أن وجود هذه الخلاصة المشتركة (الخميرة) لا يعني أن العمليات العامة لا تتأثر بالمهمة قيد التنفيذ. إن القراءة من أجل الترجمة قد تشبه القراءة من أجل إعادة الصياغة والسبك والقراءة من أجل الفهم، ولكنها تختلف في جوانب محددة تتعلق بالمهمة قيد التنفيذ (شريف، ودانكسن وشففر، غرفن تاريخ).

إن أي برنامج لتحليل عملية الترجمة يجب أن يركز على تحديد ما يلي:

1. كيف يتم تعديل أو تكيف نشاطات معالجة النص العامة (القراءة، والفهم، والكتابة) من خلال تأثرها بمهمة الترجمة.
 2. إن كانت هناك أي إجراءات ينحصر وجودها في الترجمة ولا تظهر (أو لا تظهر إلا نادراً) في معالجة النص الطبيعية (مثل تغيير المواقع على سبيل المثال).
 3. علاقة معالجة النصوص وإجراءاتها المكونة بالعمليات والإجراءات العقلية الأخرى (مثل الذاكرة، والاستيعاب، وآلية حل الألغاز).
 4. المعرفة الصريحة المطلوبة بوصفها دخلاً لإجراءات الترجمة.
 5. العلاقة العملية/ التجريبية بين الإجراءات العقلية، ونصوص لغة الهدف، وفهم المترجم نفسه لعملية الترجمة، والمعلومات التي تستخدم لشرح عملية الترجمة.
- يعتمد البرنامج على المبدأ القائل إن المترجمين يستخدمون كلاً من الإجراءات العامة لمعالجة النصوص والإجراءات الخاصة بعملية الترجمة. ويفترض أيضاً أن معالجة النص تحدث مقرونة بعمليات عقلية أخرى ولا يمكن فصلها عنها. وقد يكون القيدان الأخيران هما الأهم في البرنامج. إننا نفترض أن جرداً بسيطاً للإجراءات لن يفي بغرض شرح عملية الترجمة. ينبغي أن نفهم كيف تعمل العمليات العقلية وكيف تؤثر الواحدة في الأخرى في أثناء التطبيق. من الواضح أن هذه الإجراءات ليست جزءاً من عملية تسلسلية بسيطة، إذ إنها لا تثار أو تنشط وفق ترتيب ثابت. إن

علاقتها التسلسلية والزمنية أكثر تعقيداً مما نتصور. إن العملية المعقدة برمتها أكثر شبيهاً بالشبكة منها بالسلسلة. من المحتمل أن تنشط إجراءات تنتمي إلى جوانب عقلية مختلفة في وقت واحد. من المحتمل أن تسترشد إجراءات إنتاج النص واستيعابه بعمليات تتعلق باستعادة المعلومات، وتخزينها، وإجراءات متكاملة. وتقوم إجراءات تتعلق بالتخطيط والمساواة والمقارنة بين الأنماط القادمة، وتلك المخزنة في العقل بالإشراف على تنفيذ العملية برمتها. ولا يمكن التنبؤ أبداً بالإجراءات التي سوف تستخدم أو التسلسل الذي تحدث فيه. هناك عوامل متعددة تؤثر في مجريات أي عمل من أعمال الترجمة. ولنا في مقام تحديد الجوانب العقلية لعملية الترجمة. يجب على ذلك التحديد أن يأتي على هيئة ثمرة لدراسة عملية يقوم بها علماء النفس المتخصصون بدراسة الترجمة.

ويطرح برنامجنا أيضاً موضوع الهرمية الإجرائية. ينبغي لتحليل عملية الترجمة أن يشرح العلاقة بين ما يلي:

1. المستوى العقلي لعملية الترجمة والإجراء.
 2. المستوى النصي لعملية الترجمة والإجراء.
 3. المستوى الوصفي الساذج لعملية الترجمة والإجراء.
 4. المستوى الوصفي الهام لعملية الترجمة والإجراء.
- يتعامل المستوى العقلي بكيفية الوصول إلى "الصندوق الأسود" في النموذج النفسي اللغوي. إن الإجراءات في هذا المستوى عمليات عقلية والقليل منها يتم بوعي الفرد. ومن المهم أن نفهم أن الأساليب النفسية اللغوية مثل تعليمات فكر بصوت عال، على الرغم من أهميتها لا تزودنا إلا بدليل عن وجود عمليات عقلية واعية.

أم في المستوى النصي فلدينا نصوص لغة الهدف التي تمثل النتائج الظاهرة لعملية الإجراءات العقلية، ويجب ربط نتائج هذه الإجراءات بالنشاطات العقلية التي أنتجتها. ومن

المحتمل ألا تكون العلاقات بين النتائج النصية والإجراءات العقلية علاقات تبادلية تماماً. قد تكون جملة في النص الهدف نتيجة نصية لعدد من الإجراءات المنفذة في تسلسل محدد.

ولدينا في المستوى الوصفي الساذج تأملات المترجمين ومستخدمي المترجمات وردود أفعالهم تجاه النتائج النصية. (أو ردود أفعالهم، كما في تعليمات فكر بصوت عال، تجاه الأشكال الداعية لعملية الترجمة). يمثل هذا الوصف من المستوى الساذج تفسيرات المترجم نفسه لما قام بفعله (أو يفعله). ويجب بالضرورة اعتبار ما يقوله المترجم على أنه يمثل تعميماً صحيحاً أو تمثلاً حقيقياً لما يجري. إلا أنها يمكن للمترجمين أن يصفوا بالتفصيل كل العمليات العقلية التي ينفذونها. إن التفكير النشط بالتجربة سيحدد المظاهر الواعية فقط من عملية الترجمة على أنها تشكل منهجاً علمياً متماسكاً من عملية تحتية أكثر تعقيداً. وهذا النمط من الفعل هو مجرد تخيل أو إسقاط يعتمد على انتظام الحدث في التجربة السابقة. حتى وإن لم يفكر المترجمون بصوت عال حول عمليات الترجمة في تجارب الإصغاء التي يجريها علماء النفس اللغويون إلا أنهم ما زالوا مشغولين في تأمل فكري يؤكد ويمثل النشاط المعقد الذي ينفذونه. ولو لم تكن الحالة كذلك لما كان هناك نمط متكرر في الأساليب التي يتبعها المترجم في ترجماته المتتالية. لا يأخذ سلوك المترجم شكلاً عشوائياً بما يتعلق بالترجمات التي يقوم بها، ولا تكون ردة فعله بسيطة. يمكن القول عامة إن المترجم يعرف ما ينبغي فعله كي يترجم النص. تعتمد معرفة المترجم على نجاحه وإخفاقه أثناء ترجمته للنصوص السابقة. فعندما يسير المترجم مظاهر النص المعتمدة، يلحظ بعض السمات النصية المحددة التي تؤدي إلى إدراك المعنى المطلوب، ويؤدي هذا الإدراك بدوره إلى استحضار صور متمثلة داخلياً مسبقة عن نوع التحرك الواجب القيام به. وهذه الأعمال والقرارات الواعية تدعمها عمليات عقلية لا واعية. يتبنى المترجم مناهج معينة ويقوم بشكل واع بالاستفادة من تآلفات معينة من الإجراءات. إن المترجم مدرك تماماً لما يمكن فعله للنص، ويعرف كيف يترجم وفق المستوى الساذج من عملية الترجمة. ويعرف المترجم كيف يحقق نتائج نصية محددة حتى وإن لم يعرف كل مكونات العمليات العقلية التي تدعم الأداء الترجمي، وهذه العمليات المكتسبة والمتمثلة داخلياً تقع في مستوى ثانوي من عملية الترجمة ومصدرها حركة

المترجم المقصودة بين مستويات النص.

أما في المستوى الهام من عملية الترجمة فلدينا تصورات وتعميمات منظر الترجمة. وينطوي المستوى الهام على تعميم عن الأنماط المتكررة التي يظهرها المترجمون أثناء ترجمتهم. والبنى النظرية التي تطور في هذا المستوى هي أيضاً مجرد نماذج عما يعتقد حدوثه. فقد تحدث بعض منظري الترجمة عن "إجراءات" و"استراتيجيات" في الترجمة. في الواقع تمثل هذه المصطلحات مفاهيم مفيدة. ولكن في أي مستوى من المستويات الأربعة التي تؤلف برنامجنا تقع هذه الإجراءات؟

فعلى سبيل المثال، وضع غيراردو فاسكو - أيورا قائمة رائعة للاستراتيجيات في كتابه Introd uction a la Traductologia وتشمل الآتي:

1. تغيير المواقع
2. التعديل
3. التكافؤ
4. التطويع
5. التضخيم
6. الشرح
7. الحذف
8. التعويض

وقام دارسون آخرون متخصصون بالترجمة بوضع قوائم أخرى، ويجب توضيح مكانة هذه الاستراتيجيات. إنها تمثل نماذج من المستوى الهام من مستويات عملية الترجمة. لقد تم رسمها من خلال ملاحظة ممارسة الترجمة وتعبير عن مدى الانتظام. إنها لا تمثل إجراءات عقلية على الرغم من أنها ثمرة التفكير بنتائج الإجراءات العقلية. إنها لا تمثل المستوى الساذج من عملية الترجمة الذي يقوم به المترجم، ولكنها تعبير عن نتائج تلك الأنواع من المعالجات أو الأعمال التي يقوم بها.

وعندما نستخدم مصطلحي العملية والإجراء، فإننا لا نميز دائماً أيّاً من المستويين نحن نريد. فكما هناك عدة "ترجمات"، هناك العديد من عمليات الترجمة. هناك عملية ترجمة تعتبر مجموعة

مركبة من العمليات العقلية في شبكة إدراكية معقدة، وهناك عملية ترجمة تعتبر نمطاً من الخرج الإجرائي. وهناك نمط ثالث من عمليات الترجمة يعتبر نوعاً مألوفاً من أنواع الفعل يقوم به المترجمون المتمرسون على النصوص الحقيقية. وهناك نمط رابع من عمليات الترجمة يعتبر بنية نظرية تصف الانتظامات التي يتم ملاحظتها أثناء ممارسة الترجمة وتفسيرها. قد تشق هذه البنى الموجودة في المستوى الهام من عمليات الترجمة طريقها على قاعات تدريس الترجمة. كما يجب في الواقع، حيث يمكن عرضها بوصفها وسائل إيضاحية وحتى صفات لتحقيق الترجمة الجيدة.

المعرفة والمعرفة المتبادلة/المشتركة:

الإجراءات شكل من أشكال المعرفة، وتمثل خلاصة التجربة التي تظهر على شكل أفعال عقلية أو مادية يستخدمها الفاعلون لتحقيق نتائج معينة في عالم الواقع. ولا تتعلق الإجراءات بكيفية تنفيذ الأشياء، ولكنها تتعلق أيضاً بمعرفة الأشياء ومعرفة ماذا يجب العمل بها؟ وينبغي لأي مناقشة لعملية الترجمة وإجراءاتها أن تتعامل مع ما يجب أن يعرفه المترجمون ومعالجو النصوص الآخرون كي ينتجوا النصوص ويفهموها. فإذا كانت الترجمات هي نتائج المعالجات النصية، فما هو دخلها إذا؟ تتمثل أجوبة هذا السؤال في الآتي: معرفة اللغة، ومعرفة التفاعل ومعرفة التفاعل الاجتماعي، ومعرفة العالم (ومجالاته)، ومعرفة بالنصوص، ومعرفة بالترجمة. سنناقش في الصفحات القليلة القادمة موضوعات تتعلق بتنظيم المعرفة المتعلقة بمقدرة المترجم على معالجة النصوص.

لقد ركز معظم البحث الجاري المتعلق بمعالجة النصوص على مفهوم المعرفة المتبادلة/المشتركة. ويشمل هذا المفهوم المعرفة الإجرائية (معرفة كيف يتم عمل الأشياء) والمعرفة الصريحة (معرفة حول الأشياء عامة) الضرورييتين لمعالجة النصوص (سميث 1982، كلارك ومارشال 1981)، والمعرفة المتبادلة/المشتركة معرفة يتقاسمها الناس ويعرفون أنها معرفة مشتركة (سميث 1982، XII)، وهي نتيجة لتجربة أو لخبرة مشتركة. إن أول من استقدمها هو (لويس 1969: 25-27) تحت اسم "الثقة المتبادلة/المشتركة"، ومنذ ذلك الوقت استخدم المفهوم

تحت أُنفة مختلفة مثل: السياق التحدائي، والأرضية المشتركة، والافتراض المسبق، والمجموعات المشتركة، والمجال السياقي، والافتراضات الضمنية، والافتراضات البراغماتية المسبقة، والاعتقادات العادية، والاعتقادات المتبادلة والمعرفة المشتركة.

وما هو مشترك بين هذه المصطلحات جميعها هو الافتراض أن التواصل ينجح لأن المساهمين يتقاسمون كمّاً كبيراً من التجارب. ويتم تحفيز أجزاء من هذه التجربة من خلال النصوص المتبادلة. تعتمد المعرفة المتبادلة على تاريخ من الأفعال في بيئة ثقافية واجتماعية مشتركة. والمعرفة المتبادلة ممكنة لأن الشركاء يلبنون متطلباً أساسياً لاستيعاب النص ألا وهو عضوية المجموعة السكانية التي ينتمون إليها. (كلارك ومارشال 1981: 37).

من الواضح أن المعرفة المشتركة تمثل موضوعاً حيواً بالنسبة للترجمة إذا كان ينبغي للمترجم أن يعمل بوصفه جسراً بين معرفة لدى مجموعة ثقافية معينة ومعرفة لدى مجموعة ثقافية أخرى. ومن غير المترجم ثمة فجوة معرفية. وتضم الفجوة المعرفية أكثر من مجرد معرفة إجراءات إصدار النصوص واستيعابها. إنها تضم معرفة القيم الثقافية والأعراف والبنى الاقتصادية والاجتماعية ومعرفة بالأنظمة القانونية والمصطلحات الفنية. يقوم المترجم بأكثر من مجرد تحويل أو نقل شكل لغوي عندما يترجم نصاً. إنه يقوم بنقل المحتوى أيضاً. ينبغي للمترجم أن يعمل بوصفه وسيط معرفة بين أعضاء المجموعتين الثقافيتين المتباعدتين. وتتمثل مهمة أساسية على المترجم القيام بها في تحديد ما يعرف مستقبل نص لغة الهدف وتقرير ما ينبغي للترجمة أن تزوده به تعويضاً لما لا يعرفه (مستقبل نص لغة الهدف). ولذلك يتمثل عنصر هام في عملية الترجمة في المقدرة على ردم الهوية المعرفية بين المجموعتين الثقافيتين. ويعني ذلك أن بعض إجراءات المقدرة على ردم الهوية المعرفية بين المجموعتين ويمكن لهذه التعويضات أن تأخذ أشكالاً مختلفة. وللتعويض عن فرق لغوي (حيث لا يعرف المشاركون لغة كل الآخر) يستخدم المترجم معرفته بكلتا اللغتين لإعادة خلق النص في اللغة الهدف. وللتعويض عن فرق ثقافي (على سبيل المثال، معنى إشارة ثقافية في النص المصدر) قد يقرر المترجم إضافة معلومات

تفسيرية إلى نص لغة الهدف. ففي الحالة الأولى، يعوض المترجم في فجوة في المعرفة المشتركة من خلال إعادة معالجة النص لغوياً ونصياً. وفي الحالة الثانية ينفذ المترجم أساساً عملية دلالية من خلال توسيع المجال الإرشادي في اللغة الهدف. وللتعويض عن عجز في المعرفة المتبادلة على المترجم أن يكون واعياً لحجم الفرق المعرفي. وأن يعرف ما هو موجود في ثقافة لغة الهدف وما هو غير موجود.

وقد يشير مصطلح المجموعة السكانية إلى العلاقات الاجتماعية الموجودة في مستويات مختلفة. ولا يتضمن المصطلح بالضرورة وجوداً لأوسع المستويات من الثقافة المشتركة. ويمكن القيام بتمييز أقل غموضاً. ولكن لم يزل واسعاً للغاية، من خلال الإشارة إلى الناطقين بالانجليزية أو الألمانية أو الروسية كافة وعلى الرغم من أن عضوية المجموعة الكلامية تمثل عاملاً هاماً إلا أن مساواة المجموعة السكانية بالمجموعة الكلامية أمر عام للغاية. ما هو مطلوب تعريف للعضوية يعكس مدى التفاعل التواصلية والتنوع المنتظم للنصوص التي يقبلها المجتمع. فهناك ضمن المجموعة الكلامية مجموعات غير منسجمة من المتكلمين وجرّد واسع من النصوص المرتبطة بنصوص سياسية وقانونية ومهنية وثقافية وأخلاقية ودينية معروفة اجتماعياً. وعلى المترجم أن يعرف القدرات اللغوية والنصية للمجتمع السكاني للغة الهدف، وعليه أن يقدر المصادر المعرفية التي جلبتها معها للترجمة.

تعني المعرفة المشتركة أن الشريكين المتواصلين قادران على معرفة أن كلا منهما يعرف أن الآخر يعرف. ويسمح التوزيع الاجتماعي للمعرفة للمتواصلين في المجتمع السكاني أن يفترضوا وجوداً لجرّد مشترك من التقاليد اللغوية والنصية إذا ما تم تأسيس معرفة مشتركة عن عضوية التجمع السكاني. وقد تحدث كل من كلارك ومارشال (1981:37) عن التسليم بوجود العضوية المشتركة/ الإلتناء المشترك للتجمع. ويكون هذا الافتراض نشطاً عندما يكتب العالم تقريراً لزملائه في الحقل نفسه؛ أو عندما يتحدث أستاذ لطلبته، أو عندما يتحدث الآباء مع أولادهم، أو عندما يتحدث طبيب مع مرضاه، أو عندما يتبادل زوج وزوجته عبارات الحب والثقة المتبادلة،

ولأن المترجمين يتصرفون نيابة عن مؤلفي النصوص الأصلية، فعليهم أيضاً أن ينتحلوا العضوية المشتركة، أي عليهم أن يتصرفوا وكأنهم أفراد في التجمع البشري للغة الهدف.

إن المعرفة المشتركة/ المتبادلة وعضوية التجمع السكاني مفهومان أساسهما اجتماعي. وتظهر مواقف تواصلية معينة عندما يقع التواصل في سياقات محددة اجتماعياً. وتحدث هذه المواقف المعينة عندما يلتقي أولئك الذين ينفذون أدواراً اجتماعية خاصة كالأب وابنه والزوج وزوجته لتبادل المعلومات. إن التجمع التواصلية المفترض وجوده أثناء الحدث التواصلية لهو افتراض دينامي يحدث أثناء الحدث التواصلية ويتم التخلي عنه في صالح واحد آخر عندما تستدعي الضرورة ذلك. فالعضوية المشتركة تشبه الدور الاجتماعي في هذا الصدد. فبعض أدوارنا طويلة الأمد وبعضها الآخر مؤقت. إن المعرفة المشتركة والافتراض بوجود العضوية المشتركة لا يوجدان ولا ينشطان إلا أثناء الحدث التواصلية. ويقوم معظم المترجمين دائماً بتأدية أدوار تواصلية متنوعة إلا إذا كانوا قد تخصصوا بترجمة أنواع محددة من النصوص الموجهة لمجموعات محددة. تخيل، إن شئت، المترجم الذي طلب منه ترجمة رسالة غرامية موجهة من المحب الأول إلى الثاني ومكتوبة بلغة لا يتقنها الثاني. هل يمكن للمترجم أن ينفذ المهمة بنجاح دون أن يتقصص بشكل أو بآخر شخصيات المشاركين في هذا التفاعل؟

هناك إدراك ضمنى أنه يتم استدعاء نطاق محدد من المعرفة المشتركة/ المتبادلة أثناء التواصل، وهو نطاق يضمن علاقات الدور. هناك اختيار إجراءات نصية من جرد أوسع واختيار لمعارف وعناصر مجموعة أوسع. يقوم المتواصلون بضبط نشاطهم التواصلية وبضبط المعالجة التي تحدث. يقوم كل مشارك بتخمينات عن النشاط النصي المتوقع حدوثه مباشرة. لقد سمي هذا الافتراض أو التصور المشترك بعالمية المعرفة. إنها عالمية محدودة للغاية، إنها لا تعدو عن كونها التصورات المشتركة عن المتواصلين الذين يقومون بتأدية أدوار مقيدة اجتماعياً في سياقات محددة. يسلم الأفراد المشاركون الذين يتمتعون بالعضوية المشتركة بمحتوى معرفتهم المشتركة. ويسلمون أيضاً بوجود المحتويات إلا أنها لن تعطي قيمة محددة. وقد لا يكون مدة صحة هذه

المعلومات أمراً مهماً. ما هو مهم أن المعرفة مشتركة ويسلم بأمر كونها مشتركة.

الوجود المشترك:

تعتمد افتراضات وجود المعرفة المشتركة على الوجود المشترك. وقد يعتقد أن الوجود يشكل الأرضية المنطقية لافتراض وجود المعرفة المشتركة عن الأحداث والأشياء والناس والأماكن (كلارك ومارشال 1981:38 - 39؛ وسبرير وولسن 1982: 64-65). وقد يعتمد الافتراض على الوجود المشترك المباشر. فعلى سبيل المثال، يتحدث (أ) و(ب) مع بعضهما بعضاً عن (ج)، وقد يكون (ج) شخصاً، أو شيئاً أو حدثاً تم التعامل معه بشكل محسوس. وإذا ما عرف كل منهما أنهما قد تعاملتا مع (ج) (تمت رؤيته، أو سماعه، أو مشاهدته، أو تذوقه أو لمسّه أو تحسسه) من قبل، عندئذٍ، يمكنهما أن يعتمدا على وجود مشترك مادي سابق عوضاً عن ذلك. يعتمد هذا النوع من الوجود المشترك على مقدرة استحضار الوجود المشترك السابق وتطبيقه على معظم الموضوعات التي تعالجها الترجمة والتواصل الكتابي. ويمكن لحالة الوجود المشترك السابق أن تتمثل في حالة أن (ب) ليس في تفاعل مباشر وجهاً لوجه مع (أ). إلا أن (أ) قد قابل (ب) من قبل، كما في حالة كتابة (أ) رسالة إلى (ب). وهناك حالات لا يكون فيها المتفاعلان على اتصال مباشر ولم يسبق أن حدث ذلك فيما بينهم. وقد لا يكون لديهم أي تجربة ملموسة سابقة عن الأشياء التي يشير إليها نقاشهم أو يسمى ذلك بالوجود المشترك المادي المحتمل. إن تجربتنا الحقيقية للملموسة بالأشياء والأحداث والعمليات والمقامات غاية في الدقة وتتعلق بالتواصل الملموس الذي قمنا به. يمكننا الوجود المادي المشترك المتخيل من القيام بإسقاطات عقلانية على الأشياء والظواهر ويهيء القاعدة لافتراض وجود المعرفة المشتركة.

يخلق الوجود اللغوي المشترك عوالم من المعرفة المشتركة قد لا تكون ملموسة بأي حال من الأحوال على الرغم من اعتمادها على التجربة الملموسة. تمكننا اللغة من خلق عوالم غاية من التنوع والاختلاف حيث يمكن للمؤلفين والقراء والمتكلمين والمستمعين أن يكونوا موجودين سوية. وهذه العوالم عوالم مقيدة أو متصورة بالمقارنة مع التجارب الملموسة. إن العديد من الأشياء التي

يشار إليها في النصوص والتي أصبحت جزءاً من معرفتنا المشتركة لا توجد إلا بوصفها إشارات للنصوص. نشير إلى هذه الأشياء والأحداث والأشخاص وكأننا قد صادفناها في حياتنا العملية. يشار إليها بالطريقة التي نشير فيها إلى الأشياء التي تعيش معنا بشكل ملموس. وهكذا، يمكننا الإشارة إلى الشياطين والساحرات وحيوانات خرافية بالطريقة نفسها التي نشير فيها إلى الكراسي والطاولات وأنواع الفطر.

هناك قيود على أي حال. فكل أشكال الوجود مقيدة. فليس لدى المشاركين في التواصل حرية صك كلمات جديدة واستخدامها في بنى نصية غير متوقعة إذا كانوا يتوقعون من الآخرين أن يفهمهم. هناك شرط مسبق لحصول الوجود اللغوي المشترك يتمثل في بديهية "الفهم". وهذا افتراض معقد من المشاركين في التواصل أن يرمزوا بشكل متبادل الأحداث والأشياء والأشخاص والمفردات التي ذكرت في خطابهم في الموقع نفسه في النظام اللغوي المتمثل داخلياً في لغة كل واحد منهم. ويسمح ذلك لأن تحصل الأشياء أو الموضوعات على معنى مشترك بشكل متبادل. وعلى المترجم أن يهتم بالوجود المشترك لأنه مهتم بحصول الفهم. إن شكل الوجود المشترك الكامن وراء افتراض المعرفة المشتركة له علاقة مباشرة بالطريقة التي سينقل فيها المترجم نص لغة المصدر إلى لغة الهدف. وإذا ما أدرك المترجم أن هناك مجموعتين ترغبان في التواصل وأن كل فرد فيهما يألف شخصياً ومادياً الموضوعات والأحداث التي يشير إليها النص، عندئذٍ يمكن للغة المستخدمة في النص بأن تكون مختصرة للغاية. غالباً ما ينجح مترجمو النصوص العملية والتقنية باستخدام لغة مختصرة للغاية لأن لدى المشاركين الذين يترجم لهم المترجمون خلفيات قوية عن وجود مادي مشترك سابق يمكن المترجمين من افتراض وجود معرفة مشتركة قوية. فعلى سبيل المثال، إن الفنيين الألمان المتخصصين بإصلاح السيارات الذين يقرؤون كتيب إصلاح سيارات أمريكية قد رأوا بشكل عام الأشياء نفسها، واستخدموا الأدوات نفسها، وشاركوا في عمليات التركيب والتجميع نفسها، وقاموا بالإصلاحات نفسها. إن الفرق المعرفي في هذه الحالة صغير للغاية، وليس مطلوباً من ترجمة كتيب الإصلاح أن تقوم إلا بحجم قليل من التعويض. يستطيع المترجم في هذه الحالة أن يستخدم قليلاً من الشرح بالمقارنة إذا كان جمهوره الذي يترجم

له ليس من فنيي السيارات، ولكن من الناس العاديين مثل المؤلفين.

يتمتع الوجود اللغوي المشترك بأشكال حصلت سابقاً وأخرى محتملة. ففي أشكال الوجود اللغوي المشترك السابق يشير المشارك الأول للأشياء التي قد سمعها أو قرأ عنها المشارك الثاني من قبل إما في النص نفسه أو من خلال تجربته اللغوية السابقة.¹

إن أساس الوجود اللغوي المشترك السابق مقدرة استعادة الأشكال ودلالاتها. أم الوجود اللغوي المشترك المحتمل فيحدث عندما يقوم مشارك في عملية التواصل باستبدال إشارة لغوية أخرى يمكن أن تعمل بوصفها نظيراً محتملاً. وتشمل الأمثلة الضمائر، والكلمات المترادفة، والكلمات المنضوية، والكلمات الضاوية والاستعارات والكنائيات وهكذا دواليك. تؤلف كل من هذه الأشكال اللغوية وجوداً لغوياً مشتركاً محتملاً. ويمكن القول إنها تشبه الوجود الفيزيائي المشترك لأنه يمكن تحديدها بوصفها علامات إشارية في العملية التواصلية. يتحلّى هذا الشكل من الوجود المشترك بدور أساسي في تأسيس التماسك النصي.

قد يكون الوجود المشترك مباشراً أو غير مباشر. فعلى سبيل المثال، لو قام شخص بعرض لوحة اشتراها أمام شخص آخر وقال: كان السعر عشرة ريالات، يمكن للشخص الثاني أن يستدل من الصورة الموجودة مادياً أن المبلغ المذكور يشير بشكل غير مباشر إلى سعر اللوحة. ووفقاً لهذا الأساس، يمكنه تأسيس معرفة مشتركة حول نوعيتها. يعتمد الاستدلال على معرفة موزعة اجتماعياً حول الأشياء وأسعارها. فالأشياء، مثل اللوحات، ترتبط ذهنياً بأسعار ما. إن معرفة حلقة الربط هذه هي التي تؤسس الوجود المشترك غير المباشر. ففي جملة: شاركت في سباق الخيل عدة سنوات. ولكنني لم أربح قرشاً واحداً، يتم التواصل لأن للمشاركين فيه معرفة مشتركة تعتمد على انتمائها لعضوية المجتمع العربي. إنهما يعرفان أنه يمكن للمرء أن يربح بعض المال في سباق الخيل. إن مفردتي "سباق الخيل" و"المال" ترتبطان بشكل غير مباشر فقط في النص.

¹ يستخدم مصطلح المفردة اللغوية بوصفها مصطلحاً شاملاً للدلالة على الرموز اللغوية في مستويات مختلفة من التعقيد. إنه يتضمن الرموز القواعدية والمعجمية حتى مستوى اللفظ.

يتم تأسيس الوجود المشترك من خلال الربط الذهني فقط.

يتمتع الوجود اللغوي المشترك غير المباشر بأهمية كبيرة في عملية التواصل. يعتمد فهم الكلام المتواصل على مدى اتساع المعرفة المشتركة ويتم توسيعها باستمرار من خلال خلق عرى ربط بين المفردات والتدفق المتسلسل للنص. فالنصوص تحمل المعلومات؛ وهذا يعني أنها تحمل معلومات جديدة يتم تحميلها على معلومات قديمة مشتركة. ويمكن فهم الإشارات الدالة على مفردات أو موضوعات أو أحداث أو عمليات أو حالات جديدة لأنه يمكن ربطها منطقياً من خلال الوجود اللغوي المشترك السابق بمفردات أخرى مفهومة مسبقاً. ينبغي للمترجم أن يفهم هذه العلاقات لأنها تعني أن الخيارات القواعدية والمعجمية التي ستجري في النص الهدف لن تكون عشوائية. وعلى الإشارات التي ترمزها الخيارات اللغوية التي تعكس العلاقات المترابطة التي ترمزها كلمات وعبارات النص المناظر. يجب اختيارها لأنها تشكل، بشكل عام، الترابط الذهني نفسه. إن التطابق الكامل أمر مستحيل. لا يمكن لشبكة الترابط الذهني في لغة الهدف أن تتطابق بشكل كامل مع تلك في لغة المصدر. إن حقيقة التطابق الكامل تستبعده حقيقة أن الإشارات الفكرية للمفردات المعجمية في أي زوج من اللغات لا تتطابق دائماً، ومع ذلك يحاول المترجم جاهداً إيجاد نوع من التكافؤ الفعال له قيمة تواصلية.

ففي جملة: "لقد لعبت البلياردو لعشر سنوات، ولكن لم أتذكر أنه كان علي الانتظار نصف ساعة"، تكون مقدرة ربط "لعب البلياردو" بـ "الانتظار لنصف ساعة" أضعف من مقدرة ربط "المشاركة في لعب البلياردو" بـ "ريح المال". وهناك درجة عالية من الربط في الحالة الأولى وأقل منها في الحالة الثانية. ولو كانت الجملة لتستمر بشيء مثل: "راهننت على فرس" لكانت حلقة الربط الذهنية ضعيفة للغاية. هناك حلقة ربط ذهنية بين المراهنة في لعب البلياردو والمراهنة في سباق الخيل. وعلى الرغم من ذلك، تمثل هذه الحالات حالات من الوجود اللغوي المشترك غير المباشر (كلارك ومارشال 1981:41). يأخذ القراء عناصر الربط النصية كلها في الاعتبار، ويقومون باستخلاص النتائج من الأنماط التي تشكلها. وفي حديث الحياة اليومية، غالباً ما

يستخدم الوجود المادي المشترك لتأسيس المعرفة المشتركة. وفي حالة التواصل الكلامي الكتابي، يمثل الوجود اللغوي المشترك أهم قاعدة مشتركة للمعرفة المشتركة. وتمثل المعرفة المشتركة والوجود اللغوي المشترك غير المباشر عوامل هامة للغاية في معالجة النص والترجمة. فعلى الرغم من أن الوجود اللغوي المشترك غير المباشر موجود في نهاية المطاف في التجربة الملموسة، إلا أنه اكتسب استقلالية تجعله مناسباً على وجه الخصوص بوصفه ضامناً لعملية فهم النص. إنه يمكن منتج النص، والمترجم، ومستوعب النص من التواصل كل مع الآخر وكان النص يمثل أنموذجاً مثالياً عن العالم المادي والاجتماعي. يشكل النص عالماً ممكناً يعمل بوصفه بديلاً عن الواقع المحسوس. يتمكن المرسلون والمستقبلون من تنشيط أو إثارة المعرفة المشتركة بشكل متبادل من خلال اعتمادهم على قوة المقدرة المتصورة لمعالجة النص.

الإطارات:

يعتمد فهم النص على معرفة مشتركة تأسست في أغلب الأحيان من خلال الوجود اللغوي المشترك غير المباشر. كيف تستطيع النصوص استخدام الوجود اللغوي المشترك بوصفه ناقلاً للمعلومات بين المرسل والمستقبل؟ كيف يستطيع أحد المشاركين في الحدث التواصل أن يصوغ لغة تصبح منتجة نصياً؟ كيف يمكن تحويل قطع متصلة وأحجام مختلفة من المعلومات الدلالية والبراغماتية على شكل شبكات مترابطة ذهنياً من الإشارات اللغوية إلى مفردات من المعرفة المشتركة/ المتبادلة وكيف يستطيع المشارك الآخر أن يفسر الشبكة الذهنية التي أخذت شكل نص بشكل تمكنه من الوصول إلى عالم المعرفة الذي أسسته الشبكة الذهنية.

إن العملية قيد السؤال هي عملية تحقيق للغة في النصوص من خلال اختيار خيارات من النظام اللغوي. لقد قام مؤلف النص المصدر مسبقاً باختيارات من نظام اللغة المصدر. وعلى المترجم أن يقوم باختيارات جديدة من نظام اللغة الهدف مستخدماً شبكة الترابط الذهنية التي يتضمنها النص المصدر بوصفها إرشادات توجيهية. إن أنواع التقدم والبنى التي أدت إلى حصول المعرفة المشتركة والفهم في اللغة المصدر يجب أن يعاد تأسيسها في اللغة الهدف. في

الواقع إن المترجم لا يترجم كلمات ولكن بنى مترابطة محققة في سياقات معينة. وعلى المترجم أن يعيد أساس المعرفة المشتركة الذي تم استبداله عندما تم قرن جمهور النص المصدر مع جمهور النص الهدف.

وإذا ما كانت اللغات أنظمة مفترضة فإن النصوص أنظمة حقيقية. وهي حقيقية لأنها تتطوي على اختيارات حقيقية يجب أن يقوم بها منتجو النصوص والمترجمون من الشكل اللغوي كي يتم تنشيط أو تحفيز عناصر في شكل المعرفة. ولا تمثل الأدوار المعرفية التي يقوم منتجو النصوص ومتبعوها بالاختيار من بينها أدوار لغوية ومعرفية عشوائية. إنها أدوار على درجة عالية من التنظيم. وتفترض مفاهيم المعرفة المشتركة وشبكة الترابط الذهني وجود حجم كبير من المعرفة النصية التحتية الموزعة اجتماعياً بطرق تدعم تأسيس المعرفة المشتركة من خلال الوجود اللغوي المشترك. قد يشار إلى تنظيم المعرفة هذا بـ "التأطير" ويشار إلى بنى المعرفة نفسها بـ "الأطر".

والأطر هي الخيوط التي تنتج منها النصوص. وهي ليست نصوصاً كامنة منسوجة سلفاً؛ إنها تمثل وحدات البناء التي يتم بناء النصوص بواسطتها. لقد قدم فيلمور سنداً عقلياً مقنعاً لمفهوم الإطار عندما قال: "علينا أن نضيف إلى وصف القواعد والمعجم وصفاً للأطر الإدراكية والتفاعلية التي يقوم مستخدم اللغة من خلالها بتفسير محيطه، ويصوغ رسائله ويفهم رسائل المؤلفين ويقوم بخلق أو تجميع نموذج داخلي لعالمه الخاص" (فيلمور 1976:23).

وتشبه الأطر الإدراكية الحقول الدلالية، إذ تقوم بتجميع الدقائق الدلالية التي تنتمي لمجالات/ حقول إدراكية أكبر. ومثال فيلمور عن الإطار العقلي الإدراكي هو الإطار الذي يضم الكلمات الدالة على الحدث التجاري الذي يضم كلمات مثل: يشتري، ويبيع، ويدفع، ويصرف أو يرسل ويكلف. إن إثارة أية كلمة من هذه الكلمات قادرة على استحضار كامل الإطار. وقد يتم الاستحضار بأي كلمة من هذه الكلمات، إلا أن كل كلمة بنفسها تبرز أو توضح قسماً صغيراً واحداً من الإطار (فيلمور 1976:25). إن إطار الحدث التجاري في الإنجليزية هي نفسه في الألمانية فعلى سبيل المثال لدينا *Verkaufen, kaufen, bezahlen, kosten, ausgeben*,

verlangen (أو في العربية كما في الكلمات التي سبق ذكرها قبل أربعة أسطر، المترجم). من الواضح أن متكلمي هاتين اللغتين يقومون بتنظيم خبرات بيعهم وشرائهم بالطريقة نفسها تقريباً. ومن وجهة النظر اللغوية فإنهم يصلون إلى هذا الإطار العقلي بالطريقة نفسها. تدل المفردات المعجمية على الجوانب المتطابقة من المعرفة المتماثلة التي تحتويها الأطر عامة. وعلى المترجمين أن يكونوا حذرين، على أية حال، من أنه ليس من الضروري أن تكون الأطر الإدراكية/ العقلية متماثلة الشكل. إذ لا تشير المفردات المعجمية دائماً إلى الجوانب المتطابقة ضمن الإطار الأكبر. فعلى سبيل المثال، هناك بعض الفروقات بين إطارى الحدث التجاري الأمريكي والألماني المتماثلين نسبياً. قد يقول الأمريكي:

Bought a new car or a new house
اشترت سيارة جديدة أو بيتاً جديداً

ولا يعني المتكلم بالضرورة أنه دفع السعر الكامل للسيارة أو البيت. ففي الولايات المتحدة الأمريكية قد يتوسع الحقل الدلالي الذي يتم الوصول إليه من خلال البنية الترابطية الذهنية "يشترى" و"سيارة" و"بيت" ليشمل حلقات ربط أبعد تتمثل في مفاهيم مثل "الرهن" أو "الدفع بالتقسيط". إن حلقات الربط الأبعد هذه لم تتأصل بعد في الثقافة الألمانية، وقد لا يحفز استخدام كلمة kaufen الوصول إلى هذه المعرفة الثانوية أبداً. إن الوجود المشترك لكلمتي "يشترى" و"بيت" في النص الإنجليزي يخلق مكوناً ذهنياً، أي: معنى مركباً، ولا يتطابق تماماً مع المعنى المركب الذي يخلقه الوجود المشترك لنظيرهما اللغوي في النص الألماني. إلا أن هذه الفروقات بسيطة مقارنة مع الفروقات الكبيرة التي يجابهها المرء لو حاول مقارنة أطر الحدث التجاري في المنطقة العربية مع تلك في الألمانية أو الأمريكية (هل 1959 : 117-119). هناك لا يتضمن الفعل "يكلف" والاسم "السعر" بالضرورة مبالغ ثابتة يقوم البائع بفرضها وعلى المشتري دفعها. تنطوي بنية المعرفة التي تشير إليها هاتان الكلمتان مفاهيم المساومة والتفاوض التي لا تشكل أجزاء في بنية الإطار الألماني أو الأمريكي.

تمثل عملية المساواة بين الأطر الثقافية مهمة صعبة وغاية بالأهمية بالنسبة للترجمة. ويتمثل

هدف المترجم باستخدام النص وبنى الترابط الذهنية الموجودة التي خلقتها شبكات المفردات المعجمي كي يساوي بين الأطر. قد لا تكون هناك مناظرات دقيقة في اللغة العربية للكلمات الإنجليزية التالية: *underbid*, *profit*, *charge*, *spend*, *costs*, *bargain*, *overcharge* لأن إطار الحدث التجاري منظم بشكل مختلف وله محتويات مختلفة. ينبغي للمترجم أن يحلل بنى الأطر ومحتوياتها في اللغة المصدر واللغة الهدف ويخلق انسجماً يؤدي إلى ترابط ذهني بين ما توحى به الكلمات الإنجليزية وأقرب كلمات لها في اللغة العربية تسبب إثارة نفس الترابط الذهني. وقد يكون من الضروري استخدام توسعات نصية لتوضيح حقيقة أن البنى المعرفية التي أشار إليها ما يسمى بالكافؤات ليست متماثلة تماماً في واقع الحال.

وقد تحدث فيلمور أيضاً عن الأطر التفاعلية بقوله: "تصنيف للمحتويات المميزة في التفاعل يتوقع متكلمو اللغة من خلاله أن يجدوا أنفسهم مع معلومات عن الخيارات اللغوية المناسبة التي على صلة بهذه التفاعلات" (فيلمور 1986 : 25).

ويذكر ما يسميه *إطار /التحية* الذي يعرض تنوعاً واسعاً بين ثقافة وأخرى بوصفه إطاراً نموذجياً. يتم اختيار الشكل النصي المحدد للتحية واستجاباتها المتممة من قائمة محددة من المواضيع والتعبير التي غالباً ما تحددها قيود سياقية صارمة. لا يوجد هناك تمييز واضح بين الأطر العقلية من ناحية والأطر التفاعلية. والحق أن العديد من عبارات التحية تفاعلية صرفة؛ إن عبارات *كيف الحال؟* و*مرحباً*، و*صباح الخير*، و*مساء الخير* لا تعدو في الواقع عن كونها أكثر الإشارات التي تعمل بوصفها نوعاً من آلية اجتماعية لتبادل عبارات المجاملة. وحالما نغوص في سبر المحيط الاجتماعي لعبارات التحية وأسمائها وألقابها وأشكال أخرى من أشكال التخاطب يجب علينا، حينها، تفسير تنوع ضخم من الفروقات المفاهيمية بما في ذلك الدور الاجتماعي والطبقات الاجتماعية. ما نكشفه هنا تحول تدريجي ناعم للإطار الدلالي إلى إطار براغماتي. علينا أن نناقش، على سبيل المثال، كيف أن مرور الوقت يقرر الاستخدام الصحيح لأطر التحية مثل *صباح الخير*، و*مساء الخير* و*طابت ليلتكم*، إلخ...

ولا تعكس الأطر العقلية مجرد أنماط عقلية موزعة اجتماعياً ترتبط بتوزيعات خاصة للمادة اللغوية. وقد تتضمن أيضاً استنباعات واضحة للسيناريوهات (للحوارات) التي تستخدم فيها المفردات المعجمية. ومع ذلك فمن المفيد التفريق بين الأطر العقلية والأطر الاجتماعية. إن اعتماد ذلك التفريق سيمكننا مفهوم الإطار التفاعلي لشرح تبويب الأشكال النصية وتوزيعها الاجتماعي. فآداب التحية تمثل نصاً لا يقل شأنه بأي حال من الأحوال عن كتيب الإرشادات أو العقد القانوني أو وثيقة حقوق التصنيع أو النشر. فكلها أشكال مبنية من أشكال التفاعل بمحتويات متميزة عن بعضها بعضاً وتستخدم وفق شروط سياقية محددة. وهكذا نجد أن مفهوم الإطار يضم كلاً من السمات الإدراكية والمفاهيمية والتواصلية - التفاعلية. وتقدم الأطر التفاعلية إرشادات واضحة لإنتاج النصوص وفك رموزها. وتشكل هذه النصوص هياكل عامة يستخدمها الكاتب والمترجم لتحويل الرموز اللغوية إلى أطر عقلية، وكذلك يستخدمها القارئ أو مستخدم الترجمة للغرض نفسه. وهذا التفريق مفيد بنوياً، إلا أنه قد لا يكون حقيقياً نفسياً. وبغض النظر عن محتواها، يمكن اعتبارها أنماطاً متكاملة موزعة اجتماعياً عن أطر عقلية متفاعلة اجتماعية في الواقع الاجتماعي من خلال استخدام اللغة.

تشفر المفردات المعجمية المستخدمة في النصوص عادة أطرًا مختلفة؛ إذ يخلق النص بنية ترابطية بنفسها مؤلفة من كل مكونات الإطار الذي يشير إليه النص. ويعمل النص بوصفه آلية تنظيمية، ويقوم بإقامة حلقات وصل بين محتويات الإطار التي كانت صلتها أو مشاركتها المفترضة مجرد احتمال كامن. تحول الارتباطات المحتملة إلى ارتباطات واقعية من خلال استخدام الآليات النصية. والوجود اللغوي المشترك غير المباشر هو آلية الربط بين العناصر المحتملة ضمن الأطر وفيما بينها.

من المؤكد أن تمثل أسماء الوجبات في اللغة الإنجليزية عناصر في إطار أو بعض الأطر. فلو فهم أن الإفطار يعني الوجبة الأولى في اليوم، وأن الغداء هو وجبة تؤخذ في منتصف النهار، عندها نفهم أن الكلمات تعمل ضمن إطار زمني بوصفها وسيلة للإشارة إلى تقسيمات

يومية. يعرف الإفطار بوصفه عنصراً في نمط مرتب زمنياً من الوجبات. إن العلاقة الهامة ضمن الإطار هي الترتيب الزمني، وتعمل كلمة الإفطار ضمن الإطار بوصفها وسيلة لترتيب اليوم. ففي جملة: *لقد تناولنا إفطاراً مطبوخاً*، يمثل عنصر الزمن عنصراً هاماً لحصول الفهم لأنه من الضروري أن يشير المفهوم إلى مفهوم الوجبة الأولى من اليوم. وإعادة صياغة الجملة قد تأخذ الشكل التالي: *لقد تناولنا شيئاً مطبوخاً بوصفه الوجبة الأولى من (اليوم)*.

قد ترتبط الكلمة نفسها بأنواع محددة من أطعمة يألفها الناس في مجموعة سكانية محددة أو يميلون لتناولها في وجبة الإفطار. لاحظ الفرق بين الإفطار الإنجليزي. والأمريكي وفي القارة الأوروبية. تجد أن العلاقة الهامة في البنية الإيحائية ليست زمنية. بل إنها علاقة ترتبط بمجموعة من العناصر المقيدة ثقافياً، أي النمط التقليدي. يشير ذلك على أن المفردة المعجمية *الإفطار* قد تشير إلى أكثر من إطار واحد. فعلى سبيل المثال، لو حملت لوحة دعائية على بوابة مطعم صغير الآتي: *الإفطار متوفر في أي وقت*، عندها يكون الإطار الزمني ملغى تماماً أو قللت أهميته للغاية. يقوم الموقف السياقي باختيار إطار بديل إن كان علينا أن نفهم الإفطار على أنه ينطوي على مجموعة محددة من الأطعمة.¹

في الحالة الأولى تعمل كلمة الإفطار وظيفياً بوصفها واسماً زمنياً، أما في الثانية فتعمل بوصفها محددة للإيحاء بعناصر أخرى. وهناك إمكانيات أخرى. فلو بدأ طفل باستخدام كلمة *"الكرة"* فقد يربط بينها وبين عنصر في الإطار (المفهوم) بمعنى تعني فيه *"مجموعة محددة من الأشياء يتم اللعب بها في محيطات محددة من أناس محددين"* (فيلمور 1976:21). إنها ترتبط وظيفياً مع أشياء أخرى. ومع تقدم السن يعرف الطفل كيف يقتصر استخدام كلمة *"الكرة"* للدلالة

¹ أتذكر كيف قامت إحدى العاملات في مطبخ إحدى الكليات الإيرلندية بنصحي عندما سألت عن الوقت الذي يقدم فيه العشاء. قالت إنهم لا يقدمون في الواقع العشاء ولكن وجبة مسائية ووقتها السادسة والنصف مساءً. إن استخدامي لكلمة العشاء قد أوحى لها أنني كنت أتوقع وجبة مطبوخة تقدم على ثلاث مراحل، في حين ما كان لديها لتقديمه بوصفه الوجبة الثالثة والأخيرة الكاملة لليوم تكون من مجموعة متنوعة من السلطات، ولحم بارد وشيء مطبوخ في حالات قليلة. لم يكن هناك أي نوع من الحساء (من مذكرات ألبرت نيبيرت).

على الأشياء الكروية الشكل للارتداد. يعتمد هذا النوع من الأطر على علاقات معيارية. تشير أنظمة المصطلحات بشكل نموذجي إلى الأطر المعيارية. لاحظ تحول استخدام الطفل لكلمة عم وعمة من الإشارة إلى أي إنسان راشد أو جار (الاستخدام مقارنة بالآباء) إلى الإشارات الواضحة تماماً التي تتبثق عن فهم الراشدين لنظام القرابة المعياري الذي يعتمد على صلة الرحم. يمثل فهم الأسس المعيارية للمصطلحات العلمية والتقنية عنصراً هاماً في الترجمة الناجحة للنصوص العلمية والتقنية. تمثل معظم المصطلحات التقنية أنظمة عقلية مصطنعة غاية في دقة البناء.

لا يمكن فهم الكلمات ولا يمكن ترجمتها خارج إشارات الأطر المستخدمة فيها. إن ما تشير إليه الأطر متضمن دائماً في النصوص. يتحدد المعنى المحتمل لكلمة من خلال دورها بوصفه مكوناً نشطاً في النص. ولأن أنظمة الإطار عند منتجي النص المصدر تختلف عن تلك عند متلقي النص الهدف يقوم المترجم، بالطبع، ببعض التعويضات، ما يشار إليه تقليدياً بوصفه عدم تناظر لغوي، أي الحالة التي لا تنسجم فيها مفردات في نص لغة الهدف مع ما يفترض نظيراتها في اللغة الهدف، سببه في الواقع حقيقة إن إطاريهما ليسا متطابقين. وعدم التناظر ليس مجرد ظاهرة لغوية، إنه أيضاً ظاهرة نصية وإدراكية أيضاً. ينبغي للمترجم أن يحاول التغلب على المصاعب التي تنشأ عن محاولة المواءمة بين أنظمة تأطير مختلفة من خلال تأكده أن النص الهدف يحفز، إن كان ذلك ممكناً طبعاً، تلك العناصر في إطار نص لغة الهدف التي هي أقرب ما يمكن من العناصر التي يحفزها إطار نص لغة المصدر.

لاحظ ما يحدث في ترجمة مثالين من النصوص (فيلمور 1976 : 27). يكتب شخصان أمضيا فترة قصيرة من الوقت في سان فرانسيسكو كل على أسرته:

I spent two hours on land this afternoon
أمضيت ساعتين من الوقت براً / على البر هذا العصر

و

I spent two hours on ground this afternoon
أمضيت ساعتين من الوقت أرضاً / على الأرض هذا العصر

التعريب العدد الثامن عشر - كانون الأول / ديسمبر 1999

يتطلب المثال الأول من القارئ استحضار الإطار المتعلق بالرحلات البحرية. إنه ينطوي، من بين الأشياء الأخرى، على واحد من موقفين مختلفي العبارتين "براً" و"بحراً". يشار إلى إطار الرحلات البحرية في الألمانية من خلال استخدام العبارات *an land* و *auf see*. أما المثال الثاني فيشير إطار السفر جواً الذي ينفي كل منهما وجود الآخر "على الأرض" و"في الجو". إلا أن المقابلات الألمانية مثل: *auf dem redboden* و *auf dem, boden, am boden, auf rede* لا تعمل بوصفها مصطلحات مقابلة لـ *in der luft* لأنها تشير تلقائياً إلى إطار السفر جواً. ينبغي للمسافر أن يستخدم كلمة *unten* أو إشارة معجمية أخرى لاستثارة الإطار نفسه بالطريقة نفسها. فعلى سبيل المثال، غالباً ما يفرق غير المختصين بين *oben* و *unten* في هذا السياق. وفي بعض الأحيان قد يجد المرء:

Das flugzeug war schon nicht mehr auf der Erde als.. ومن المؤلف أن نجد *nicht in der luft* للدلالة على "على الأرض". يتمتع إطار السفر جواً في الألمانية ببنية داخلية لا تفرق بوضوح تام بين الموقعين.¹ ولذلك قد تكون الترجمة الأنسب للمثال الأول على النحو التالي:

Ich war heute nachmittag zwei Stunden unten

أو

*Ich war heute nachmittag zwei Stunden nicht in der Luft*²

نتوه الترجمتان السابقتان إلى وجود فرق آخر. تضع الجملتان الأصليتان اللتان تستخدمان

¹ هناك عدة أسباب متنوعة لعدم استخدام *am boden* بوصفها ناقلاً لمعنى *on the ground*. وأحد الأسباب هو الاستخدام المجازي الذي يوحي بـ 'معنويات متدنية' أو 'منحطة'.

² قارن أرض - أرض - *Boden Boden*، والطاغم الأرضي *Bordenpersonal*، وأرض - جو *Boden - Bord*، ومراقب أرضي *Bodenbeobachter*، وضباب أرضي *Bodennebel*، قوات أرضية *Bodenturppen* (مقابل) *landstreikrafe*، ومرسل جوي *Bordsender*، ومرسل أرضي *Bord - Borden*، وجو - جو *Bord - zu*. *Bord*.

الفاعل المفرد المتكلم والزمن الماضي (أَمْضِيَتْ) والتعبير الدال على الزمن (هذا العصر) تجربة الكاتب في علاقة زمنية مع حدث الكتابة. يمكن للمستمع أو مستوعب النص أن يستنتج دون لبس أن الرسالتان قد كتبتا إما في البحر أو في الجو.

ينبغي للترجمة أن تتطوي على هذا النوع من المعلومات الضمنية. غالباً لا توجد تعابير صريحة عن تلك العلاقات في النص. على القارئ الذي يستخدم معرفته بالبنى القواعدية والمعجمية أن يستنتجها استنتاجاً. يمكن لصيغة الزمن الماضي في الألمانية *war* أن تستبدل ما يسمى صيغة الماضي التحادثي *bin gewesen* إذ تتضمن كل منهما دون أي لبس، تماماً كما يفعل الأصل الإنجليزي، حالة في الماضي ليست مستمرة في علاقتها مع تجربة الكتابة الحالية. وهكذا يمكن للترجمة أن تعطي المعلومات نفسها كما في الأصل حتى لو استدعى الأمر تغيير بعض التعابير القواعدية في بنية النص السطحية.

توضح هذه الأمثلة البسيطة أن المعالجة النصية للترجمة تتطلب مقدرة على موازنة آليات مرسل اللغة المصدر ومستقبل اللغة الهدف في تأطير الخبرات والتجارب. إن المعرفة اللغوية في كل من اللغة المصدر واللغة الهدف ضرورية ولكنها ليست كافية. يجب على المترجم أن يكون واعياً أو مدركاً لفروقات التأطير ويفهم كيف يتم دمج العمليات اللغوية والنصية بمعرفة أساسها الإطار. ينبغي للترجمات أن تمثل في الحالات المثالية نوع النصوص التي سيكون قد صاغها مرسلو لغة المصدر أنفسهم إلى مستقبل اللغة الهدف.

السيناريوهات والخطط والمناهج والمدارات:

تزود الأطر منظر الترجمة بآليات للتحدث عن كيفية إشارة اللغة لجوانب من التجربة الثقافية. والمفهوم قوي لأنه يمكن لعناصر النص اللغوية أن توفر وسيلة للوصول إلى كل أنواع المعرفة الضمنية التي يحملها الإطار. ويمكن لذلك أن يحدث حتى ولو لم تتم تسمية غير جزء من الإطار في النص من خلال إثارة لغوية محددة. تتم إعادة الإطار من خلال الإشارة النصية. وتوفر الإثارة محتوى الإطار وتفتح آفاق الوصول على أطر أخرى.

إن مفهوم الإطار الذي استخدمناه حتى الآن مفهوم ساكن. فالأطر تجريد، أي طريقة لفهم التنظيم الداخلي للإدراك البشري. هناك مظهر دينامي للأطر. يمكن تنظيم الأطر في تتابع أو أنماط أو شبكات. إن تقدم القارئ في فهم النص يوازيه إبحار متزامن في استكشاف شبكة المعرفة المبنية على أساس الأطر. يوطد النص حلقات ترابطية بين الأطر وعناصرها. إن استكشاف العقد وحلقات الوصل في نص فائق في الحاسوب (نص معالجة يدير عدة أنظمة في آن واحد) يمثل مقارنة دقيقة تقي بالغرض في هذا الصدد. تعبر المصطلحات السيناريوهات والخطط والمناهج والمدارات عن الجانب الدينامي للأطر. يمكن اعتبار السيناريوهات على أنها بنى إطارية مبرمجة، أي بنى تنظيمية توطد التقدم وحلقات الوصل بين الأطر في وقت تحقيق الإطار.

ففي جملة he gave a generous tip أعطى إكرامية سخية، تثير كلمة "إكرامية" تجربة إعطاء شخص مالا آخر في إطار المطعم. يمكن للمرء أن يسمع النص بكلمة إكرامية فيه أن يستنتج أن شخصاً قد طلب بعض الطعام لتناوله. وقد تناوله ودفع قيمة الفاتورة وأعطى مبلغاً إضافياً للنادل. وحتى إنه بالإمكان استنتاج مبلغ الإكرامية. إنه بشكل عام أقل من سعر الوجبة، وفي بعض البلدان يمكن أن يحسب على شكل نسبة من تكلفة الوجبة. ويمكن لأسلوب الدفع أن يتنوع بتنوع البلدان. ففي أمريكا تترك الإكرامية على الطاولة، أما في ألمانيا فالعادة أن تعطي النادل مبلغاً مركباً (سعر الوجبة + الإكرامية) ونقول بعدها stimmt so أو es stimmt. ويعني هذا في العربية "دع الباقي لك".¹

إن إطار "المطعم" الذي تم الوصول إليه من خلال كلمة "إكرامية" يتضمن معرفة التسلسل التقليدي للأحداث والأفعال والحالات والعمليات التي يمكن استخدامها من خلال استخدام سلسلات من الكلمات والتراكيب لفرض ترتيب على النصوص. يتصل إطار المفردة المعجمية "إكرامية" ببنية أكبر وأشمل تمكن المتواصلين من معالجة الخطاب المتواصل. إن هذه البنية

¹ واستثناء ممكن هو العبارة 'احتفظ بالباقي لك' التي يستخدمها سائقو السيارات في محطات البنزين.

الأشمل أو السيناريو قد تم استخلاصها من التجربة. وتم تمثيلها داخلياً في الوقت نفسه وعرفها المرسلون والمستقبلون بوصفها مرتبطاً بوجوب الانتماء المشترك لمجموعتين سكانييتين. ويتصل المفهوم بفكرة المسار الطبيعي للحدث التي صاغها شوتز 1970. فعندما يتم إنتاج النصوص وفهمها يتم استعمال الأطر وسيناريوهاها المنظمة. فالنصوص بني مركبة ومعقدة حيث يتم تمثيل المكونات العقلية التي تنظمها السيناريوهات من خلال البنى اللغوية.

إن مفهوم السيناريو مهم للترجمة. فكر على سبيل المثال بكلمة alimony (نفقة شرعية) من إطار قانون الأحكام المدنية. تعرف عادة على أنها دفعات منتظمة يجبر الرجل دفعها قانوناً لزوجته السابقة بعد الفراق أو الطلاق. يجب على المصطلح الألماني Unterhalt (sbeitrang) أن يشير بشكل مناسب إلى هذا الواجب القانوني في أي سيناريو نصي. ولكن ماذا عن ترجمة الخبر التالي من صحيفة American Daily News الصادرة في التاسع عشر من شباط لعام 1876 (بانهارت وآخرون 1980 : 342)؟

The Lee Marvin palimony case... shows that – married or not – people who live together cannot avoid a shared responsibility.

يمكن ترجمة النص للعربية على النحو التالي: "أوضحت حالة دفع النفقة التي تورط فيها الممثل الأمريكي "لي مارفن" أن الشريكين اللذين يعيشان في بيت واحد لا يمكنهما التصل من تحمل المسؤولية المتبادلة سواء أكانا متزوجين أم لا".¹

إن كلمة palimony (نفقة يدفعها الخليل إلى خليلته أو العكس عند الهجر) كلمة مستحدثة صكت في الأصل ككلمة في اللغة العامية في سبعينيات هذا القرن في الولايات المتحدة الأمريكية. واستعارها صحفيون من المملكة المتحدة وغالباً ما تستخدم الآن في الصحف الإنجليزية. تتلخص المشكلة بالنسبة للمترجم في الآتي: ففي حين أن كلمة Interhaltungs zahlung الألمانية تؤكد إطار الأحكام المدنية في ألمانيا إلا أن السيناريو الألماني مختلف. إن

¹ بالطبع لا تعني هذه الترجمة الكثير للقارئ العربي والمسلم عامة لأنه لا يمكن دفع النفقة إلا في إطار الزواج الشرعي في الثقافة الإسلامية - العربية. (المترجم)

حلقات الوصل الموجودة سابقاً بين عناصر الإطار الذي يثيره سيناريو alimony تختلف عن تلك في الألمانية. وبسبب الفروقات في الأحكام المدنية فليس متضمناً في الإشارة إلى أنه يمكن دفع المال إلى نسوة لسن متزوجات حتى ولو عاش المرء معهن. (الثقافة الألمانية كالعربية في هذا الجانب على خلاف الأمريكية) - المترجم -. ولذلك قد تأخذ ترجمة ممكنة للنص الشكل التالي:

Aus dem prozeß Über die unterhaltszahlung, in den (der amerikanische Filmschauspieler) Lee Marvin verwickelt ist... geht hervor, daß verheiratete oder Unverheiratete gleichermaßen, Wenn sie zusammenleben, sich ihrer gegenseitigen Verantwortung nicht entziehen Können.

تجمع الترجمة بين كلمتي alimony و palimony والتي تمثل بدقة الحالة القانونية للمسألة. هناك دوران علائقيان في السيناريو. زوج سابق وزوجة، و خليل و خليلته تم تقليصها إلى دور واحد. يدعم النص الذي بين أيدينا بوضوح هذا التحديد. ولكن ماذا لو حذفت (married or not) (متزوجان أو لا) من السياق اللغوي، عندها ينبغي للمترجم أن يقدمها من تلقاء نفسه على شكل إعادة صياغة أو توسيع إطاره آخر.

يمكن ترجمة النص الألماني المترجم عن الإنجليزية على النحو التالي:

وينتج عن القضية الخاصة بدفع نفقات العائلة والتي تورط فيها الممثل Lee Marvin أن كلاً من المتزوجين وغير المتزوجين على حد سواء لا يمكنهم الاتصال من المسؤولية المتبادلة إذا كان يعيش بعضهم مع بعضهم الآخر.

هناك فرق منهجي بين الإطار والسيناريو الذي ربما أصبح باهتاً نسبياً في نقاشنا. يتم التعرف على الأطر من النصوص ولو جزئياً على الأقل. تتم إثارة الأطر بوصفها جزءاً من إنتاج النص، ولكن قد تتمتع بوجود عقلي خارج النصوص. تنفذ السيناريوهات الأطر على أرض الواقع في النصوص. فالسيناريوهات ليست مجرد أطر أكبر أو أكثر تعقيداً، بل إنها آليات لاستئثار محتويات الأطر. قد يمكن تأويلها على أنها نصوص مجردة عندما تعمل بوصفها بنى دلالية

تحتية لتحقيق تواتر نصي. النصوص المجردة لا تمثل أي نص بعينه ولكنها تشير إلى أنماط ظاهرية متكررة. إنها تمثل حدثاً أو حالة أولية يمكن التعبير عنها نصياً.

ويمكن تقسيم السيناريوهات بشكل أبعد إلى خطط. وعلى الرغم من اختلاف التعاريف، فإن الخطة تشير إلى ذلك الجزء من السيناريو الذي يمكن عزله بشكل أو بآخر على أنه نمط مستقل من الأشياء أو الأحداث أو الحالات والعمليات التي تتصل مع بعضها بعضاً من خلال الزمان والمكان أو العلاقات السببية. قد تُولف عدة خطط سيناريو. وهناك موضوع يتعلق بمعالجة النصوص لم يحل بعد وهو العلاقة بين تقدم المخططات والتركيب النحوي السطحي والدلالي للنصوص. توضح التفاعلات الاجتماعية التي تستخدم اللغة أن هناك أنماطاً متكررة تحدث عن بداية المقابلات وفي منتصفها ونهايتها. إن هذه الأنماط المستقلة في المحادثة أو المحاضرة أو الموعظة الدينية على سبيل المثال تدعمها خطط معينة. وهي كالسيناريوهات بنى معرفية متمثلة داخلياً تمكن مستخدمي اللغة من إنتاج النصوص واستيعابها. وقد تحدث بين المنظرين عن المناهج والمدارات.¹ ويمثل هذان المصطلحان تقسيمات أبعد للبنى المعرفية الكامنة وراء معالجة النصوص. وعلى الرغم من ذلك ولصالح بقاء الصورة واضحة فلن نناقش هذين المصطلحين بتفاصيل واسعة. فالمناهج أساساً سيناريوهات يصوغها الهدف، في حين أن المدارات هي أساساً سيناريوهات تقليدية.

ينبغي للمترجمين أن يفسروا تنظيم المعرفة التي تزودنا بها السيناريوهات والخطط. وإن لم يقوموا بذلك فهناك خطر من أن يتيه تقدم فهم القارئ للنص. إن الأنماط اللغوية في اللغة الهدف لا تشير فقط إلى الارتباطات بين عناصر المعرفة في الإطار، بل إنها تشير أو ترمز مدى التقدم

¹ والمخطط يشبه مشهداً واحداً من السيناريو؛ والمناهج هو سيناريو يتمحور حول الهدف. والمناهج يمثل عملية التفكير النموذجية التي تستخدم لتقرير الخطوة التالية الواجب اتباعها. ويصف المنهج مجموعة الخيارات التي على الناس مناقشتها عندما يشعرون في تنفيذ هدفهم. ف "المنهج سلسلة من الاعمال المتوقعة لتنفيذ الهدف" (شانك وأبيلسن 1977: 70 - 71). وتنشأ المدارات عن المنهج. فهي "مناهج مستقرة يتم استحضارها بدرجة عالية لتحديد أدوار المساهمين وأعمالهم المتوقعة" (بيوغراند ودرسلر 1981: 91).

خلالها. على المترجم أن يسيطر على هذا التقدم بوضوح.

وعلى منظر الترجمة أيضاً أن يفسر السيناريوهات على شكل مناهج. إن فكرة التقدم المتمحور حول تحقيق الهدف من خلال شبكة المعرفة تتفق مع الطريقة التي ينشط فيها المترجم عملية الترجمة. إن خطط المترجم للقيام بالترجمة التي تم اكتسابها من خلال التجربة والتدريب، هي خطط تنطوي على البحث داخل الأطر لإيجاد أفضل الصيغ لتحقيق الهدف. تحتوي الأطر على معرفة باللغة والنصوص وإجراءات ترجمة من المستوى الأول ومعرفة بالعالم عامة. وفي حدث الترجمة ينشط المترجم الكفاءة الترجمة مستخدماً منهجاً ترجمياً. وتتمثل إحدى المهام الأساسية في دراسة عملية للترجمة مراقبة المترجمين الممارسين وتفحص أوجه الاختلاف والتشابه في مناهج الترجمة التي يقومون بتنفيذها.

التعريب العدد الثامن عشر - كانون الأول / ديسمبر 1999

آثار التماثل الاجتماعي في تحقيق الأهداف الموضوعة ذاتياً وأداء المهمة لدى الأفراد من ذوي تقدير الذات المرتفع والمنخفض

ترجمته وقدمت له وصنعت ثبت مصطلحاته

د. رندة اليافي الزهري

مدرّسة في جامعتي دمشق والملك سعود

مقدمة المترجمة:

نشرت مقالة "آثار التماثل الاجتماعي في الأهداف الموضوعة ذاتياً وإنجاز المهمة لدى أفراد تقدير الذات المرتفع والمنخفضة" *The Effects of Social Identity on the Self-Set Goals and Task Performance of High and Low Self-Esteem Individuals* في مجلة أورجانيزاشونال بيهيفير أند هيومن ديشجن بروسسز *Organizational Behavior and Human Decision Processes* مجلد 70، رقم 1، نيسان/أبريل 1997، صفحة 17-26. تشارك في كتابة هذه المقالة كل من أنتوني بيليغ Anthony Pillage ورولف هولتز Rolf Holtz من جامعة لامار Lamar University في ولاية تكساس الأمريكية. يعمل الأول الآن في مؤسسة Arthir Anderson & Co., في مدينة هيوستن /تكساس. أما الثاني فهو أستاذ في الجامعة المذكورة، قسم علم نفس. وقد قدمت هذه المقالة بناء على رسالة ماجستير أعدها بيليغ وأشرف عليها هولتز.

واختارنا أن نقدم للقارئ العربي المختص ترجمة لهذه المقالة التي ترجع أهميتها إلى عدة أسباب، أهمها أنها تعالج موضوعاً لم يتناوله باللغة العربية إلا ما ندر من الباحثين. بالإضافة إلى الأسلوب العلمي والتطبيقي الذي استخدم في جمع البيانات وتحليلها. كما سبق أن قدم جزء من هذا البحث في اجتماع عقده جمعية علم النفس للمنطقة الوسطى - الغربية Midwest في شيكاغو عام 1996.

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

أما المستفيدون من هذا البحث فهو المختصون في علم الإدارة، ويعود بالنفع أيضاً على طلاب إدارة الأعمال الذين يدرسون هذا الموضوع في مقرر العلوم السلوكية، ويستفيد منه أيضاً طلاب علم النفس باعتبار أنه في صلب اختصاصهم. يعتمد السلوك الإنساني والتنظيمي على علوم أخرى كعلم الاجتماع، وعلم النفس (بما في ذلك علم النفس الاجتماعي والصناعي والإكلينيكي والإداري)، وعلم الاجتماع وعلم النفس (بما في ذلك علم النفس الاجتماعي والصناعي والإكلينيكي والإداري)، وعلم الاجتماع والانثربولوجيا وعلم السياسة، والاقتصاد والإدارة، والهندسة الصناعية. لذلك نجد أن هناك علاقة معرفية تبادلية بين هذه العلوم السابقة والسلوك التنظيمي.

اهتمت هذه المقالة بدراسة آثار التماثل الاجتماعي الذي عزز الإدراك بالتشابه بين الأشخاص من داخل المجموعة لدى أفراد تقدير الذات المرتفع والمنخفض؛ وانعكس ذلك خصوصاً على الأفراد الذين يتمتعون بتقدير ذات مرتفع وتماثل اجتماعي قوي فوضعوا أهدافاً صعبة، وأنجزوا مهمات تحتوي على تحد كبير، ونجم عن ذلك أداء مرتفع عزوه إلى قدراتهم الشخصية. وقد كان الأمر مختلفاً بعض الشيء عند أشخاص تقدير الذات المنخفض والتماثل الاجتماعي الضعيف الذين بحثوا عن عوامل خارجية مثل صعوبة المهمة ليبرروا إخفاقهم في وضع الأهداف، وتنفيذ المهام الموكلة إليهم.

ولعل أبرز النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة تكمن في إدراك كلا الفريقين من أصحاب تقدير الذات المرتفع والمنخفض، على حد سواء، أهمية التماثل وإن كان ذلك أقوى لدى أشخاص تقدير الذات المرتفع في حالة تماثل قوي. وكلما كان الإدراك بالتشابه مرتفعاً أدى ذلك إلى وضع أهداف أصعب وأداء متميز. فيرجع التشابه مع الآخرين إلى إيجاد خصائص مشتركة، كالجدارة مثلاً إذ يعتقد أفراد تقدير الذات المرتفع أن زملاءهم على قدر مساو لهم من الجدارة. وقد تبين أيضاً أنهم ليسوا بحاجة إلى تماثل قوي لكي يحققوا النجاح لأنقتهم بقدراتهم وبقدرة أفراد مجموعتهم. ولكن غياب مثل ذلك التماثل سيؤدي إلى انخفاض في إنتاجية العاملين.

أما بالنسبة إلى أفراد تقدير الذات المنخفض فكان الأمر مختلفاً بعض الشيء إذ كانوا غير متأكدين مما يمكنهم إنجازه، وكانوا قلقين باستمرار حيال إمكان إخفاق أدائهم، كما لم يعطوا الجدارة أي أهمية ليتمكن تقاسمها مع الزملاء، وحاولوا تسويع أدائهم بإيجاد مبررات مختلفة كصعوبة المهمة. ومن المهم الإشارة إلى أن أصحاب تقدير الذات المنخفض في حالة تماثل اجتماعي قوي يبنوا أن التشابه مع

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

الزملاء، أهمية كبيرة. من الواضح أن هؤلاء الأفراد عانوا من صعوبات كبيرة في المحافظة على تماسك مجموعاتهم وخصوصاً عندما بدا لهم القصور في الأداء. وكان للتماثل الاجتماعي أثر ضعيف على هذه المجموعة لذلك فإن هناك احتمالاً ضعيفاً بأن تتغير إنتاجية هؤلاء العاملين.

لقد اعترضت سبيلنا في أثناء ترجمة هذه المقالة صعوبات تمثلت في اختيار المعنى المناسب والدقيق لبعض العبارات دون أن تقع تحت تأثير أسلوب اللغة الانجليزية في التعبير، مبتعدين عن الترجمة الحرفية لتقديم نص يتناسب مع لغة الوصول (العربية) دون إهمال المعنى في اللغة الأصلية. بدأت تلك الصعوبات من العنوان حتى الخاتمة. أما إيجاد المصطلحات المناسبة لما تم استخدامه في لغة الانطلاق (الإنجليزية) فقد كان مهمة شاقة استعنا على إنجازها بمعاجم متخصصة؛ كانت في كثير من الأحيان لا تسعنا فيما نطلبه من دقة في إعطاء المقابلات العربية. فعل سبيل المثال ورد مصطلح Self-esteem في معجم المورد 1999 على أنه احترام الذات، غرور. أما في المنجد 1996 فكان له معنى مختلف كالاعتداد بالنفس. كما وجدناه في بعض الأبحاث في مجال إدارة الموارد البشرية (شاويش 1990)، وفي مجال القيادة والسلوك الإنساني (شتا 1970) يشير إلى التقدير الذي تم تعريفه بأنه "شعور الفرد باحترام المجتمع ورضاه عن عمله وتقديره له. والتقدير هو الدليل الملموس الذي يؤكد للفرد أنه يسير قدماً إلى الأمام، وهو الحافز الذي يشد همته ويشد أزره لبلوغ النجاح. فإذا لم يشعر الفرد بالتقدير والعرفان بجهوده، افتقد الحافز الذي يحث خطاه للتفاني في العمل، وجنح إلى التواني والإهمال" (الأمن العام 1970). أما في كتاب الدكتور ناصر العديلي "السلوك الإنساني والتنظيمي" 1995 فورد على أنه الاحترام والتقدير بالتناوب. ولم نجد لهذا المصطلح أي أثر في معجم إدارة الموارد البشرية وشؤون العاملين للدكتور حبيب الصحاف (1997)، ومعجم المصطلحات الإدارية للدكتور محمد البرعي والدكتور محمد التويجري (1993)، ومعجم مصطلحات العلوم التجارية لوجدي غالي وجاك آدم (1992) ومعجم المصطلحات الإدارية لأحمد شفيق الخطيب 1987، وقاموس الإدارة لنبييل غطاس وآخرين 1983. ومن المصطلحات الأخرى التي وجدنا صعوبة في ترجمتها إلى العربية مصطلح Social Identity الذي اخترنا أن نترجمه بالتماثل الاجتماعي؛ ومنها أيضاً مصطلح Subjects الذي ترجمناه أفراد العينة؛ ومنها أيضاً Ingroup and Outgroup الذي ترجمناه أعضاء من داخل المجموعة وخارجها؛ ومصطلح Prototypical الذي ترجمناه النموذج المثالي؛ ومصطلح Checks الذي ترجمناه علامات التقويم. كل ذلك لأن تلك المصطلحات لا أثر لها في أي معجم من المعاجم الاختصاصية التي تم الاستعانة به في هذه الترجمة،

وإن وجدت فإن معناها لا يتناسب مع السياق الذي وردت فيه ضمن هذه المقالة.

ولكي نخطو خطوة نحو وضع معجم يحتوي على تلك المصطلحات واضحة ومناسبة للسياق صنعنا ثبناً بالمصطلحات العلمية التي وردت في هذا البحث وأثبتناه في آخر ترجمتنا وضمنناه اختيارات نعرضها على المختصين باعتبار أنها ليست نهائية.

لقد وضعنا حواشي المؤلفين في آخر هذه المقالة، وأثبتنا في أسفل الصفحات بعض التوضيحات التي وجدنا أنها ضرورية لفهم النص وإيضاحه. وتركنا المصادر والمراجع بلغتها الأصلية؛ لأن ترجمة العنوان دون أن يكون الكتاب مترجماً يمكن أن يوجد نوعاً من الالتباس في مضمون الكتاب، وكتبنا أسماء المؤلفين بالعربية والانجليزية عند أول ورود له في النص، ثم اكتفينا بكتابه بالعربية بعد ذلك. وكل ما نرجوه أن يجد المهتمون في هذه المقالة ما يوثق معارفهم، ويزيد اطلاعهم على دراسات رائدة في مجالها تسهم في تطور الفكر البشري. والله من وراء القصد.

النص المترجم

تمت دراسة التماثل الاجتماعي عند مجموعة من الزملاء الذين يؤدون عملاً واحداً، وكان ذلك وسيطاً ساعد في إيجاد صلة طالما كانت غامضة بين تقدير الذات لدى العامل ووضع الهدف. لقد تم بحث التماثل الاجتماعي القوي والمنخفض في مجموعات تشمل أشخاصاً إما من ذوي تقدير الذات المرتفع أو المنخفض. فأتضح أن تقوية التماثل الاجتماعي، كما كان متوقعاً، عزز الإدراك بالتشابه بين الأعضاء داخل المجموعة بغض النظر عن مستوى تقدير الذات. ووضع فضلاً عن ذلك أفراد تقدير الذات المرتفع والتماثل الاجتماعي القوي وحدهم أهدافاً أصعب لأنفسهم، وأدوا أفضل مقارنة بالأفراد من ذوي تقدير الذات المرتفع والتماثل الاجتماعي الضعيف، أو بالأشخاص من ذوي تقدير الذات المنخفض في أي حال من حالات التماثل الاجتماعي. ارتبط التقدم في تحقيق الأهداف والأداء لدى الأفراد من ذوي تقدير الذات المرتفع بإدراك التشابه مع الأعضاء داخل المجموعة، أما ارتفاع مستوى الأداء فقد تمت نسبته إلى القدرة الشخصية. لقد تم، على النقيض مما سبق، ربط الأهداف والأداء عند الأفراد من ذوي تقدير

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

الذات المنخفض بحالة تيقن من تنفيذ الهدف وعزي الأداء إلى إدراكات صعوبة المهمة. وتمت مناقشة التأثيرات غير المتناظرة للتمائل الاجتماعي فيما يتعلق بشخصيات أعضاء المجموعة.

إن الأهداف التي وضعناها لأنفسنا تحدد حوافزنا الأساسية وتعطي معنى لأعمالنا (Emmons و McAdams 1991)، وإن الالتزام بتلك الأهداف الصعبة المحددة يقتضي، في سياق العمل، جهداً أكبر لبلوغ الهدف (ويليمز Williams وكارو Karau وبرجواز Bourgeois 1993) وأداء أفضل (لاكي Locke وشو Shaw وساري Saari وليثام Latham 1981).

لم تتجح المحاولات في تحديد الإرهاصات المرتبطة بالعمل، والتي يمكن الاعتماد عليها لوضع الأهداف الذاتية (لاكي وليثام 1990).

ولعل أكثر ما يثير الدهشة هو لغز تقدير الذات في وضع الهدف. يصح التوقع أن الأشخاص من ذوي تقدير الذات المرتفع والذين يشعرون عموماً بتأثيرهم، وينجزون أعمالهم بطرق يحافظون على فهمهم لذاتهم (كروكر Croker وبلين Blaine ولوثانين Luthanen 1993؛ بيرس Pierce وجاردنر Gardner وكومينغز Cummings ودينهام Dungam 1989؛ بروكنر Brockner 1988)، أولئك الأشخاص ينبغي لهم أن يعملوا على بلوغ أهداف أكثر صعوبة من نظرائهم ذوي تقدير الذات المنخفض. ولكن الباحثين لم يستطيعوا إثبات صحة ذلك إلا إذا دفعوا أفراد عينتهم إلى أداء مهمة ما، ثم حفزهم لزيادة معدل أدائهم، وترافق ذلك مع تغذية راجعة عن نجاحهم (بومايستر Baumeister تايس Tice 1985، دوسيت Dossett وليثام وميتشل Mitchell 1979؛ شروجر Shrrauger وروزنبرج Rosenberg 1970).

تهدف هذه الدراسة إلى استعراض ما يضعه العاملون من ذوي تقدير الذات المرتفع، في سياقات عمل محددة، من أهداف صعبة لأنفسهم مباشرة دون تدخل الإدارة في ذلك. وإنه لمن المتوقع أن يكون التماثل الاجتماعي القوي وسيطاً مهماً في تحديد تلك الأهداف الموضوعة ذاتياً لدى الأشخاص من ذوي تقدير الذات المرتفع.

تقدير الذات والأهداف الموضوعية ذاتياً

يعرف تقدير الذات بأنه درجة الرضا عن التقويم الذاتي للصفات الفردية (بروكنر 1988). ويُقيم بعض الناس باستمرار أنفسهم تقييماً إيجابياً فتكون نظرتهم متفائلة في تقدير قدراتهم العامة، ولكننا في الوقت نفسه نجد آخرين لا يقومون بذلك. ويبدو أن التقديرات الذاتية الإيجابية عند الأشخاص ذوي تقدير الذات المرتفع تظهر أن أهدافهم الموضوعية ذاتياً تتطلب استخدامات أكبر لقدراتهم، وتصبح بالتالي أكثر صعوبة في التحقيق من الأهداف التي يضعها أشخاص لديهم تقديرات ذاتية منخفضة (لاكي وآخرون 1981؛ كارول Carrol وتوسي Tosi 1970). لقد وضع الأفراد من ذوي تقدير الذات المرتفع والمنخفض أهدافاً متماثلة عند اختبار العلاقة بين تقدير الذات والأهداف الموضوعية ذاتياً (تانج Tang وسارسفيلد - بالدوين Sarsfield-Baldwin 1991؛ تانج وليو Liu وفيرميليون Vermillion 1987؛ هولنبك Hollenbeck وبريف Brief 1987؛ لاي وآخرون 1981؛ هول Hall وفوستر Foster 1977؛ كورمان Korman 1970). ويبدو واضحاً أن تقدير الذات غير كاف وحده لتفسير التغييرات في الأهداف الموضوعية ذاتياً.

تشكو الدراسات السابقة في هذا المجال من نقص في دراسة العلاقة بين تقدير الذات ووضع الهدف، وأنه لمن الصعب التخلي عن إيجاد صلة وصل ثابتة تتناول أنماطاً معينة لوصف تقدير الذات المرتفع. مثال ذلك من الأفراد أن ذوي تقدير الذات المرتفع يفضلون التفكير والإحساس والتنفيذ بطرق تعزز فهمهم لذاتهم، في حين أن الأشخاص من ذوي تقدير الذات المنخفض يلجؤون إلى استراتيجيات الدفاع عن النفس لتقليل مخاطر إخفاقهم (بومايستر 1993؛ كروكر وآخرون 1993؛ بروكنر 1988).

تشير المحفزات المختلفة كل الاختلاف إلى أن الأشخاص من ذوي تقدير الذات المرتفع لا يستجيبون إلى التحديات ليبرهنوا جدارتهم، على عكس الأفراد من ذوي تقدير الذات المنخفض. بالإضافة إلى أن وجود غموض في التغذية الراجعة حول نجاح الأداء أو قصوره أو عدم وجود تلك التغذية يجعل الأفراد من ذوي تقدير الذات المرتفع يتوقعون أنهم أدوا أداء مرضياً (هيوستون

Hewston 1989؛ شروجر 1972). ويجعلهم، بغض النظر عن التنفيذ الحقيقي للعمل، يعززون مسؤولية نتائجهم التي حققوها إلى عوامل داخلية مثل قدراتهم (شروجر 1975). أما الأشخاص من ذوي تقدير الذات المنخفض فينتابهم في الحالة نفسها القلق لعدم النجاح، ويلقون مسؤولية أدائهم على أسباب خارجية مثل صعوبة المهمة (وينر 1986 weiner).

يمارس الأشخاص من ذوي تقدير الذات المرتفع قدراتهم عندما يدركون أن ذلك سيوفر لهم فرصة للربح أكبر مما يتوافر لديهم حالياً. لكن معظم الدراسات التي تناولت وضع الهدف لم تعرض في سياقها إلا القليل من الحوافز التي يمكن أن تحت الأشخاص من ذوي تقدير الذات المرتفع ليعملوا عن نيتهم تحقيق الأهداف التي لها طابع التحدي. يجري الإعلان عموماً عن الأهداف الخاصة بالفرد أمام من يقوم بالتجربة فقط؛ وهو من سيقوم الأداء لاحقاً. ومن يقوم بالتجربة هو في الغالب غريب عن العملية، ويقوم بدور إشرافي فقط وذلك مدعاة لعدم الثقة به. يضاف إلى ذلك أن المهمة التجريبية تكون على الغالب غير مألوقة وليس للأنا دور فيها (لاكي وليثان 1990). وأنه لمن المفارقة أن الأفراد من ذوي تقدير الذات المرتفع يستجيبون بحذر لمثل الحالات المذكورة، ويحافظون على نظرتهم الذاتية الإيجابية من خلال التمحيص في المهام التي يباشرونها (بومايستر وهيثرتون Heatherton وتايس 1993؛ بومايستر وتايس 1985). وأنه من غير المحتمل أن يبذل أولئك الأشخاص جهداً للقيام بأنشطة لا تعد بمكافآت قيمة.

ذكر كورمان 1970 أن الأفراد من ذوي تقدير الذات المرتفع يقدمون أداء أفضل في بيئة يتم فيها توظيف قدراتهم ومواهبهم لإثارة تغذية مرتدة مؤكدة للذات أو معززة لها مستمدة من أشخاص يشبهونهم. لقد قام تابج ورينولدز Reynolds 1993، في مثل هذا السياق، بدراسة الأهداف الموضوعية ذاتياً للمتبارين من منظميتين مختلفتين في لعبة رماية السهام Throwwes Dart. وتم قبل بدء المباراة تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين من ذوي تقدير الذات المرتفع والمنخفض، واستخدم الباحثان مقياس روزنبرج 1965 لتحديد تقدير الذات. وقام أيضاً كل فرد من أفراد العينة بالإجابة عن استبانة قصيرة تم بوساطتها قياس عملية وضع الهدف ذاتياً مثال ذلك عدد الأسهم التي من المتوقع أن يرميها كل فرد في مباراة يبلغ فيها عدد السهام 501، ثم قام المتبارون

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

بمواجهة بعضهم، واللعب أمام منافس قوي وآخر ضعيف، وتم كل ذلك بترتيب عشوائي. ووجد تانج ورينولدز 1993 أن الأشخاص من ذوي تقدير الذات المرتفع كانوا لاعبين متضامنين ضمن الفريق، ووضعوا أهدافاً أكثر صعوبة، وأدوا أداء أفضل من الأشخاص من ذوي تقدير الذات المنخفض. لقد تمت كل تجربة في تلك المباراة علانية؛ وكانت نتيجة ذلك أن كل لاعب كان قادراً على المشاركة في رفع مستوى نجاح فريقه، وكانت إسهامات ذلك اللاعب ملحوظة.

عزا تانج ورينولدز 1993 نتائجهم إلى القناعات الإيجابية والراسخة التي يمتلكها من ذوي تقدير الذات المرتفع، والتي تتمثل في اعتدادهم بأنفسهم. ولكن الاختلاف بين نتائج تانج ورينولدز 1993 ونتائج الأبحاث السابقة كلها توضح أن السياق الاجتماعي الذي توضع من خلاله الأهداف يعد وسيطاً هاماً للعلاقة بين تقدير الذات ووضع الهدف.

التماثل الاجتماعي، وتقدير الذات، والأهداف الموضوعة ذاتياً

إنه لما يثير الانتباه أن الاختلاف بين دراسة تانج ورينولدز 1993 والدراسات السابقة تكمن في تسليط الضوء على الوسط الفعلي الذي اختير منه أفراد العينة في المجموعات المتنافسة؛ بدلاً من اختبار العينة كل على حدة كما في دراسة (تانج وسارسفيلد - بالدوين 1991)، أو كمجموعات كلية كما في دراسة (هو وفوستر 1977؛ تانج وآخرون 1987؛ هولنبك وبريف 1987)، قام تانج ورينولدز 1993 بإدخال المجموعات في منافسة حاصلها الصفر، اختبرا من خلالها القدرة الشخصية لكل فرد، واستخدما بذلك بعداً مركزياً اعتبر أساسياً لعضوية الفريق.

إن تلك المنافسة بين المجموعات عززت بروز الإحساس بشعور العضوية داخل المجموعة مما يمكن أن يزيد قيمة الربح إلى أبعد حد (هوج 1992 Hogg، هوج وأبرامز 1988 Abrams). وبالطريقة نفسها وجه وجود أعضاء من داخل المجموعة أو خارجها، الرموز الملموسة لعضوية المجموعة، أو حتى التوزيع العشوائي على فئة اجتماعية أو أخرى، كل ذلك وجه، عناية الشخص إلى خصائص محددة لتعريف الذات يمكن استخدامها لوصف أعضاء آخرين من داخل

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

المجموعة (تيريز Turner وأوكسز Oakes وهاسلام Haslam ومكارتى McGarty 1994؛ داييل Diehl 1990). أما الأفراد الذين أخفقوا في المحافظة على مستوى تلك الأبعاد فخسروا مكانتهم داخل مجموعتهم، وغلب عليهم تقويم أنفسهم تقويماً سلبياً (هوج 1992). وإذا تم تركيز الانتباه على المهارات ذات الصلة بالمجموعة فإن الأشخاص الذين يؤدون أداء ضعيفاً يمكن أن يهددوا سلامة المجموعة كلها. وعلى العكس من ذلك يمكن للأعضاء القادرين تعزيز مكانتهم ومكانة مجموعتهم بأداء حسن. لقد وجد ماتسوي Matsui وكاكوياما Kakuyama وأونغلاتكو Onglatco 1987 أن المنافسة بين المجموعات زادت من صعوبة الأهداف الموضوعة ذاتياً عندما كانت حاجات الأعضاء من داخل المجموعة بارزة. وإن أعضاء المجموعة الأساسيين، حتى عندما لا يتنافسون، يظهرون كل الفخر بأداء مجموعتهم ويحتفظون لأنفسهم بأهداف هي أعلى من أهداف الأعضاء المشتركين من المحيط الخارجي (زاندر Zander وفورورد forward وألبرت 1969 Albert).

أما الأفراد الذين يصبحون أعضاء أساسيين داخل المجموعة فإنهم يصفون أنفسهم، ويصفهم الآخرون بأنهم يجسدون القيم والمعايير النموذجية المثالية لمجموعتهم (هوج وكوبر-شو Cooper-shaw وهولزورث Holzworth 1993). وتكون التقديرات الذاتية النموذجية المثالية مرتفعة حتى عند أولئك القادمين الجدد الذين تطبعهم بطابعها الاجتماعي (ورشل Worchel وكاوتنت-ساسيك Coutant-Sassic وغروسمان Grossman 1992؛ تينر وهوج وأوكسز وريتشر Reicher ووثيريل Wetherell 1987)؛ وهم يستخدمون أيضاً صفاتهم الخاصة أساساً للإيحاء بأوجه التشابه بينهم وبين أعضاء داخل المجموعة، وللإشارة إلى عدم التشابه بينهم وبين الأعضاء من خارج المجموعة (هولتز Holtz 1997؛ تيرنر وآخرون 1994؛ ويلدر Wilder 1984).

وبناء على ذلك فإنه ينبغي لأعضاء مجموعة تقدير الذات المرتفع المتأكدين من أنهم يمتلكون خصائص إيجابية وقدرات (كروكر وآخرون 1993) أن يتوقعوا بطيب خاطر ظهور الصفات نفسها في سلوك الزملاء الأعضاء من داخل المجموعة. ويمكن للأشخاص من ذوي تقدير الذات

المنخفض أن يفترضوا، على العكس ما سبق، أن أعضاء مجموعتهم يشاركونهم اهتمامهم بحماية الذات ولا يخذلونهم (بومايستر 1993). وأنه لمن المرجح أن التفاعلات بين أعضاء المجموعة المتجانسة بخصوص تقدير الذات تؤكد وجود تلك الافتراضات المعيارية بدلاً من إنكارها.

تفحصنا فكرة أن التماثل الاجتماعي يتفاعل مع تقدير الذات عند أعضاء من داخل المجموعة ليؤثر في أهدافهم الموضوعية ذاتياً. وطلبنا من الأفراد من ذوي التقدير الذات المرتفع والمنخفض أن يضعوا أهداف عمل لأنفسهم، إما باعتبارهم جزءاً من مجموعة معرفة تعريفاً دقيقاً وإما باعتبارهم جماعة من الأفراد. توقعنا أن يقوم مباشرة الأشخاص من ذوي تقدير الذات المرتفع الذين ينتمون إلى مجموعة يكون فيها تماثل قوي بوضع أهداف أعلى وإنجاز أفضل من نظرائهم من ذوي تقدير الذات المنخفض والذين ينتمون إلى مجموعة يكون فيها التماثل ضعيفاً. وكان مما توقعناه أيضاً أن تقوية التماثل لدى مجموعة الأشخاص من ذوي تقدير الذات المرتفع يزيد الإدراك بالتشابه مع أعضاء داخل المجموعة، ويحفزهم ذلك التالي إلى بذل جهود أكثر في سبيل أداء المهمة المنوطة بالمجموعة (كورمان 1970)؛ وذلك من جهة أولى ومن جهة ثانية؛ وتماشياً مع نتائج وريبولدز 1993 فإنه كان من غير المتوقع للتماثل الاجتماعي أن يؤثر في الأهداف الموضوعية ذاتياً لدى الأشخاص من ذوي تقدير الذات المنخفض. وعلى الرغم من أنه يمكن للتماثل الاجتماعي القوي أن يساعد على توازن المفاهيم الذاتية لدى الأشخاص من ذوي تقدير الذات المنخفض (فيسينجر 1954 Festinger) ويعوقهم عن وضع أهداف منخفضة كل الانخفاض (بومايستر وآخرون 1993؛ بروكنر 1988) فإن زيادة الإدراك بالتشابه بين الأفراد الذين يتصفون بصفة حماية النفس وبين الأعضاء الآخرين داخل المجموعة لم يمكنهم من أن يحددوا لأنفسهم أهدافاً غير عادية أو بالغة التحدي (تيرنر 1991).

لقد وفرت الدراسة الحالية أيضاً فرصة لقياس الخصائص لدى الأفراد من ذوي تقدير الذات المرتفع والمنخفض فيما يخص أسباب أدائهم المتوالية. كان من المتوقع أن يعزو أفراد عينة تقدير الذات المرتفع أداءهم إلى القدرة الشخصية (شروجر 1975) تناسباً مع ثقّتهم المفرطة بأنفسهم فيما يخص قدرهم على التأثير. وعلى العكس من ذلك فإنه كان من المتوقع أن يعزو

أشخاص تقدير الذات المنخفض أداءهم إلى صعوبة المهمة التي كانت من أكثر الخصائص بروزاً، والمتاحة لديهم في حماية ذاتهم (وينر 1986).

المنهج

أفراد العينة وتصميم الدراسة:

شارك 42 ذكراً و 78 أنثى من طلاب المرحلة الجامعية الأولى في هذه الدراسة من خلال مقرر يدرسون. تألفت الدراسة من عاملين هما تقدير الذات والتماثل الاجتماعي ينقسم كل منهما على قسمين (تقدير الذات المرتفع - مقابل - تقدير الذات المنخفض) * (التماثل الاجتماعي القوي - مقابل - التماثل الاجتماعي الضعيف)، تمثلت الدراسة في وضع تصميم عاملي Factorial Design بين فردين من أفراد العينة. وكانت نسبة الذكور على الإناث متساوية تقريباً.

الاختبار التمهيدي لتقدير الذات:

تم توزيع مقياس تقدير الذات الذي وضعه ورزنبرج 1965، قبل أسبوع من التجربة، على 459 طالباً وطالبة من طلاب مقرر "مدخل إلى علم النفس". الذين يمكن أن يكونوا (لاحقاً) مجموعة من المشاركين المحتملين في التجربة. تجاوز معامل الثبات Reliability Coefficients لهذا المقياس 0.08 في الاختبار التمهيدي والاساسي (روزنبرج 1965)، وكان للمقياس مصداقية جيدة (لوثنان وكروكر 1992؛ بيرس وآخرون 1989). وتراوح مدى نتائج اختبارنا التمهيدي بين 15 - 40 من أصل مدى ممكن أن يتراوح بين 10 - 40 مع وسيط يعادل 32. وحصل أكثر من ربع الأفراد الذين خضعوا للاختبار التمهيدي (ن = 126)¹ على درجات تراوحت من 31 إلى 33. ونتيجة لذلك تم الاستغناء عن هؤلاء الأشخاص الذين كانوا ضمن الطلاب المؤهلين لهذه الدراسة للتقليل من خطر يهدد بتقييد المدى ولزيادة المصداقية المقارنات بين تقدير الذات المرتفع والمنخفض في آن واحد (كيلي 1939 Kelly). وقد تم إدخال متطوعين آخرين بأعداد متساوية

¹ ن = عدد أفراد العينة (المترجمة).

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

من المشاركين من ذوي تقدير الذات المرتفع (ن = 60؛ المدى = 34 - 40؛ الوسط الحسابي = 35.88؛ الانحراف المعياري = 1.86) ومن مشاركين آخرين من ذوي تقدير الذات المنخفض (ن = 60؛ المدى 15 - 30؛ الوسط الحسابي = 27.92؛ الانحراف المعياري = 3.29). وقد توافق أفراد هذه العينة مع عينات تقدير الذات المرتفع والمنخفض التي استخدمها باحثون آخرون (كروكر وتامبسون Thompson وماكغرو McGraw وانجيرمان Ingerman 1987).

الإجراء:

شارك 6 أفراد ينتمون إلى تقدير الذات المرتفع أو المنخفض في كل جلسة. وإن التعليمات الأولية التي تم إعطاؤها حول هذه الدراسة قدمتها على أنها بحث في العلاقة بين "الحكم الإدراكي والتفكير المتباعد" perceptual judgment and divergent reasoning. واتباع طريقة تخمين النقط (تاجفل 1970 Tajfel) تم عشوائياً إدخال كل مشارك في مجموعة من ثلاثة أشخاص.

وتم عشوائياً أيضاً توزيع المجموعتين المشاركتين كليهما في كل جلسة على حالتي التماثل الاجتماعي القوي أو الضعيف. وتم اقتباس الإجراء الذي استخدمه تينر وبراتكانيس Pratkanis وبروباسكو Probasco وليفي 1992 Leve لمعالجة ذات المتغير. وتم علانية تصنيف الأفراد في حالة التماثل الاجتماعي القوي على أنهم المبالغون في التقدير Overestimators أو المقللون منه Underestimators، وحمل كل شخص بطاقة تعريف تحمل اسم مجموعة (ها) حتى نهاية الجلسة. أما أفراد عينة حالة التماثل الاجتماعي الضعيف (كمجموعات) فلم يحصلوا على بطاقة تعريف. وقيل لهم إنه لم ينبثق من مهمة تخمين النقط أي نمط يسمح بتصنيفهم بشكل منسق. وقيل لهم أيضاً إنهم سيعملون في الغرفة نفسها مع فردين آخرين سعياً لإيجاد نوع من التلاؤم، وإن اختيار هذه الغرفة لهم تم عشوائياً. ثم انتقلت كل مجموعة إلى مخبر بعد إجراء التصنيف، ولم يجر أي اتصال لاحق بين المجموعتين. وقام صاحب التجربة ذكراً كان أم أنثى بتنسيق نشاطات كل مجموعة. وظهر في حالة التماثل الاجتماعي القوي أن جنس مجرى التجربة تساوي لدى فئتي المبالغين في التقدير أو المقللين منه.

وتم إخبار كل أفراد العينة أن مهمتهم في هذه المرحلة من الدراسة هي "التفكير في الاستخدامات الممكنة والمختلفة لشيء ما". ودون تقديم مزيد من الإيضاحات عن هذه المهمة، قيل لأفراد العينة إن المشاركين في جلسة سابقة عرضوا الاستخدامات الممكنة لعجلة السيارة كافة وحصل كل فرد من أفراد العينة على نسخة من قائمة بعشرة استخدامات للعجلة هي في الواقع من عمل شخص واحد في جلسة سابقة.

إن إلقاء نظرة على المهمة التي أنجزها مشارك سابق حقق غرضين: أولهما هو معرفة كل أفراد العينة بنوع المهمة التي سيؤدونها، وثانيهما أنه لما كانت طبيعة مهمتهم القادمة غير مفصلة فإن أفراد عينة حالة التماثل الاجتماعي القوي يمكنهم مناقشة العمل السابق دون أن يتبادلوا معلومات كان يمكن لها أن تؤثر في أدائهم المستقبلي. وقيم كل فرد من أفراد العينة درجة الإبداع في كل استخدام للعجلة المدرجة في القائمة (باستخدام مقياس من 7 نقاط). ولم تختلف كل تلك التقديرات بين حالتي التماثل الاجتماعي أو بين فئتي تقدير الذات بشكل يمكن الاعتماد عليه⁽¹⁾. وناقش أفراد عينة حالة التماثل الاجتماعي القوي كل استخدام للعجلة مع زميلين آخرين لهما، عضوين في المجموعة للتوصل إلى الرضا التام في تقييم المجموعة؛ وحصل بذلك أفراد عينة حالة التماثل الاجتماعي القوي على فرصة تعزيز تماثلهم مع أعضاء داخل المجموعة أكبر من تلك التي قدمها التصنيف الاجتماعي وحده (أوستروم Ostrom وسيديكيدز Sedikides 1992)⁽²⁾.

لقد تم تعريف مؤلف استخدامات عجلة السيارة لأفراد عينة التماثل الاجتماعي القوي بأنه عضو من خارج المجموعة لتبديد حالة عدم التأكد، والحذر من كون المبالغين في التقدير أو المقللين منه هم الذين وضعوا القائمة (بيرني Byrne وكلور Clore وسميتون Smeaton 1986). وربما ساعد ذلك في استقطاب تماثل المجموعة في هذه الحالة (ويلدر وشابيرو Shapiro 1984). أما مؤلف القائمة فقد ظل مجهولاً في حالة التماثل الاجتماعي الضعيف. وتم توزيع علامات تقويم معالجة التماثل الاجتماعي (على المشاركين) بعد إنجاز مهمة التقييم. كما تفحص بند إضافي آخر مصداقية توزيع أفراد العينة على حالات تقدير الذات المرتفع

(والمنخفض).

وأعطي أفراد العينة كلهم بعد معالجة علامات التقويم تعليمات شفوية وكتابتية مأخوذة من ويليمز وكارو 1991:

أود منكم الآن، وقد صارت طبيعة المهمة أكثر وضوحاً لديكم نوعاً ما، أن تتجزوا مهمة مماثلة في التفكير الإبداعي. مهمتكم أن تقدموا خلال عشر دقائق أكثر ما يمكنكم من استخدامات للسكين. وأود أيضاً ألا تهتموا في هذا الوقت بنوعية الاستخدامات التي تفترضونها. وأن تقدموا أكبر عدد ممكن من الاستخدامات التي يمكن أن تكون عادية أو غير عادية. ولكن المهم أن تكتبوا أكبر عدد من الاستخدامات خلال عشر دقائق.

وقيل لأفراد العينة كافة، سعيّاً على معرفة وجهة النظر فيما يمكن اعتباره أداء جيداً، إن أي مشارك سابق لم يقدم أكثر من 55 استخداماً للسكين خلال فترة عشر دقائق. وأخبر إضافة إلى ذلك كل الأفراد أن الدرجات الفردية والجماعية للمشاركين في غرفة واحدة ستعلن بعد انتهاء الجلسة. وطلب من كل أفراد العينة أن يؤدوا المهمة كلا على انفراد.

وحصل كل فرد من أفراد العينة في هذه المرحلة على مقاييس تابعة لوضع الهدف، ولدرجة التأكد، ولإدراك صعوبة الهدف. واستلم أفراد العينة بعد جمع هذه المقاييس قصاصة ورقية وطلب منهم البدء في تنفيذ المهمة. وجمعت بعد (10) دقائق الإجابات عن استخدامات السكين، ووزعت بعدها المقاييس السببية ومقاييس جدارة الأفراد داخل المجموعة وخارجها، واستخلصت المعلومات من إجابات أفراد العينة كافة.

المقاييس:

لقد قام أفراد العينة بعد أن انتهوا من تقييم استخدامات العجلة بإكمال ثلاثة بنود للتحقق من فعالية معالجة التماثل الاجتماعي. وأشاروا أيضاً إلى مدى نجاح المشارك السابق في استعراض استخدامات العجلة (1 = غير ناجح كلياً، 7 = ناجح كلياً)¹. وفي تحديد ما إذا كان ذلك الشخص المقيم من خارج المجموعة قد ولد في حالة التماثل الاجتماعي القوي المعنون تحيزاً أكثر مما في حالة التماثل الضعيف غير المعنون.

وتم أيضاً إدراج مقاييس لقياس درجة التشابه التي شعر بها أفراد العينة مع أشخاص آخرين في غرفتهم (1 = غير متشابهين كلياً، 7 = متشابهون كلياً)، ولقياس مدى رغبتهم في العمل مرة أخرى في المستقبل مع أولئك الأشخاص الذين كانوا معهم في الغرفة نفسها (1 = ليس كثيراً، 7 = كثير جداً). واختيرت بضعة أسئلة من مقاييس معرفية محتملة (مثل مجموعة النموذج المثالي للذات، التعاون بين أفراد المجموعة الواحدة، والانتماء) وذلك لتخفيف حاجة أفراد عينة حالة التماثل الضعيف (كمجموعة) للتواصل قبل أن يضعوا أهدافهم الفردية. وفي الوقت ذاته، قدر أفراد العينة أيضاً النجاح الذي يشعرون أنهم سيحققونه عند التفكير في الاستخدامات الممكنة لشيء ما من خلال وضع إشارة أمام واجبات تقدير الذات على مقياس من سبع نقاط (1 = غير ناجح كلياً، 7 = ناجح كلياً).

وأشار أفراد العينة جميعهم بعد استلامهم التعليمات حول مهامهم الخاصة إلى هدفهم الموضوع ذاتياً (وهو عدد استخدامات السكن التي يمكنهم استعراضها خلال فترة 10 دقائق)، وإلى مدى تأكدهم من تنفيذ ذلك الهدف الموضوع ذاتياً (مقدراً بنسبة مئوية تتراوح بين الصفر و100)، وإلى إدراكهم صعوبة تنفيذ ذلك الهدف (1 = سهل جداً، 7 = صعب جداً). ولم تكن هناك اختلافات بين الحالات التجريبية فيما يخص المقياس الأخير، لذلك لن تتم مناقشته لاحقاً. ولقم تم قياس أداء المهمة من خلال حساب عدد استخدامات السكن التي عرضها كل شخص.

¹ ما بين قوسين هو عبارة عن المقياس المشار إليه سابقاً في استخدام العجلة وهو مكون من سبع نقاط (الترجمة).

وأجاب أفراد العينة بعد الانتهاء من مهمة ذكر استخدامات السكين عن أربعة أسئلة تتعلق بدرجة إسهام كل من القدرة والجهد، وصعوبة المهمة، والخط في أدائهم (1 = قليل جداً، 7 = كثير جداً). وقد أكملوا أيضاً بندين آخرين يتعلقان بإدراكهم لجدارة الأشخاص الموجودين في "غرفتهم" وفي "الغرفة الأخرى"؛ مما يعني أعضاء من داخل المجموعة، وآخرين من خارجها بالتناوب (1 = غير متمكن، 7 = متمكن كلياً).

النتائج

لقد تم إجراء تحليلات أولية انصبت على جنس المشاركين باعتباره عاملاً في التصميم لأن أفراد العينة كانوا مجموعات مؤلفة من الجنسين. وأوضحت تلك التحليلات الأولية أنه ليس هناك آثار لجنس أفراد العينة، لذلك تم تقدير البيانات المأخوذة من كل مجموعة مكونة من ثلاثة أشخاص وسطياً لمراقبة احتمال الاستقلالية بين إجابتي كل زوجين من أفراد العينة. وأصبحت بالتالي كل مجموعة وحدة خاضعة للتحليل (ن = 40).

معالجة درجات التقويم وجدارة الآخرين:

قدر أفراد عينة حالة التماثل الاجتماعي القوي أن هامش نجاح الشخص الذي استعرض استخدامات العجلة في هذه المهمة (الوسط الحسابي = 4.87، الانحراف المعياري = 0.74) كان أقل منه عند أفراد عينة حالة التماثل الاجتماعي الضعيف (الوسط الحسابي = 5.28، الانحراف المعياري = 0.60)، ف¹ (136) = 3.81، مستوى الثقة² $0.06 >$. هذا من جهة، ومن جهة أخرى قدر أفراد عينة التماثل القوي أنفسهم بأنهم أكثر تشابهاً إلى حد بعيد مع أشخاص يشاركونهم غرفتهم المخبرية (الوسط الحسابي = 4.90، الانحراف المعياري = 0.68) من أفراد عينة التماثل الضعيف (الوسط الحسابي = 3.72، الانحراف المعياري = 0.59)، ف (136) =

¹ ف = تشير إلى ما إذا كان فرق معني بين متوسطات المجموعات أم لا (أو ما يعرف باختبار التباين) (المتجمة).

² مستوى الثقة أو مستوى المعنوية ويشار إليه في الحرف P (المتجمة)

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

33.38، مستوى الثقة > 0.0001 . وأظهر، فضلاً عن ذلك، أشخاص حالة التماثل القوي رغبة قوية في العمل مستقبلاً مع أشخاص كانوا خلال التجربة يشاطرونهم الغرفة نفسها (الوسط الحسابي = 5.35، الانحراف المعياري = 0.67) أكثر مما أبداه أشخاص حالة التماثل الضعيف (الوسط الحسابي = 4.43، الانحراف المعياري = 0.62)، ف (1.36) = 20.09، مستوى الثقة > 0.0001 . ويبدو واضحاً أن معالجة التماثل الاجتماعي كانت ناجحة وخصوصاً فيما يتعلق بتأثيرها في تقييمات أعضاء داخل المجموعة. ولم يكن هناك أي آثار لتقدير الذات حسب هذه المقاييس.

وعندما سئل أشخاص تقدير الذات المرتفع عن أماكن نجاحهم في ذكر استخدامات شيء ما أجابوا بأنهم يتوقعون أن يكونوا أكثر نجاحاً (الوسط الحسابي = 4.72، الانحراف المعياري = 0.60)، من أشخاص تقدير الذات المنخفض (الوسط الحسابي = 4.25، الانحراف المعياري = 0.58)، ف (1.36) = 6.03، مستوى الثقة > 0.02 . ودعمت هذه النتيجة مصداقية مهمات أفراد عينة تقدير الذات المرتفع والمنخفض. ولم يكن للتماثل الاجتماعي أي أثر، حسب هذه المقياس، مما يدل على أن توقعات أفراد العينة حول أداء المهمة بنجاح لم تتأثر بإجراء معالجة التماثل الاجتماعي.

ولم يمارس التماثل الاجتماعي أي تأثير في نموذج تحليل التباين المختلط Mixed – model ANOVA 2 (التماثل الاجتماعي) $\times$ 2 (تقدير الذات) $\times$ 2 (تقييم الهدف) الذي تم تطبيقه على تقديرات أعضاء داخل المجموعة وخارجها. وقد بدا واضحاً أن هامش التحيز الذي يظهر بين أفراد المجموعة قبل وضع الأهداف تناقض بانتهاق الوقت اللازم لأداء مهمة استخدامات السكين. ولم يكن هناك فضلاً عن ذلك أي آثار لتقدير الذات لتقييم الهدف (تقديرات الهدف الإجمالي: داخل المجموعة، الوسط الحسابي = 5.03، الانحراف المعياري = 0.73؛ خارج المجموعة، الوسط الحسابي = 4.87، الوسط الحسابي = 0.69). ولكن تقديرات جدارة أفراد داخل المجموعة

وخارجها كانت مرتبطة كل الارتباط $r^1 = (38) = 0.78$ ، مستوى الثقة > 0.0001 . ويمكن القول إن غياب آثار تقدير الذات ناشئ عن تباين الارتباطات بين تقديرات الذات حسب مقياس روزنبرج لتقدير الذات، وبين أحكام الجدارة الجدارة والتي تصدر عن أشخاص تقدير الذات المرتفع والمنخفض. ارتبطت تقديرات الذات حسب مقياس روزنبرج بين أفراد تقدير الذات المرتفع إيجابياً مع إدراك جدارة أفراد خارج المجموعة $r = (18) = 0.39$ ، مستوى الثقة > 0.05 وهامشياً مع تقديرات جدارة أفراد خارج المجموعة $r = (18) = 0.33$ ، مستوى الثقة > 0.08 أما بالنسبة إلى أشخاص تقدير الذات المنخفض فقد ارتبطت تقديرات الذات سلبياً مع إدراك جدارة أفراد خارج المجموعة $r = (18) = -0.46$ ، مستوى الثقة > 0.02 وهامشياً في الاتجاه نفسه مع تقديرات جدارة أفراد داخل المجموعة $r = (18) = -0.35$ ، مستوى الثقة > 0.07 . وقد توقع على وجه العموم أفراد تقدير الذات المرتفع أن يكون الآخرون على قدر من الجدارة يساوي ما عهدوه بأنفسهم. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، أرهصت الزيادات في درجات تقدير الذات لدى أشخاص تقدير الذات المنخفض بتقديرات لجدارة الآخرين، هي سلبية إلى حد ما، وخصوصاً لدى أعضاء من خارج المجموعة.

الأهداف الموضوعية ذاتياً:

لقد تم تحليل المقياس التابع لوضع الهدف باستخدام تحليل التباين 2 (تقدير الذات) $\times 2$ (التمائل الاجتماعي) بين زوجين من أفراد العينة. أشارت النتائج إلى أن أشخاص تقدير الذات المرتفع وضعوا أهدافاً أصعب من تلك التي وضعها تقدير الذات المنخفض $F (1.36) = 8.56$ ، مستوى الثقة > 0.006 ؛ أما أفراد عينة التماثل الاجتماعي القوي فقد وضعوا أهدافاً أعلى من تلك التي وضعها أفراد عينة التماثل الضعيف $F (1.36) = 8.11$ ، مستوى الثقة > 0.007 . إن التفاعل بين ذينك الأثرين الأساسيين تسمح بالقول إن المجموعة الوحيدة التي وضعت حقاً لنفسها أهدافاً أعلى هي مجموعة أفراد عينة تقدير الذات المرتفع في حالة تماثل اجتماعي قوي ف

¹ r = ارتباط (المرتجة)

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

(1.36) = 8.20، مستوى الثقة $0.007 >$ وقد تم استعراض تلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الجدول (1).

الجدول 1 آثار التماثل الاجتماعي وتقدير الذات على الاهداف الموضوعية ذاتياً

التماثل الاجتماعي			
تقدير الذات	قوي	ضعيف	جماعي
مرتفع			
الوسط الحسابي	28.27 (أ)	16.13 (ب)	22.20
الانحراف المعياري	8.29	5.03	9.12
منخفض			
الوسط الحسابي	15.97 (ب)	16.00 (ب)	15.98
الانحراف المعياري	6.84	6.31	6.41
الجماعي			
الوسط الحسابي	22.12	13.07	
الانحراف المعياري	9.72	5.56	

الملاحظة: تشير الدرجات المرتفعة إلى صعوبة أكثر في الأهداف الموضوعية ذاتياً. تختلف المعدلات الحسابية المشار إليها بالحروف عن بعضها البعض. مستوى الثقة $0.001 >$

لقد عزز تحليل تباين الانحدار المتعدد الذي تفحص تقدير الذات باعتباره متغيراً مستمراً (الذي لا يتطلب تمثيل كل درجة) من نتائج تحليل التباين الوسيط المنقسم Median Split ANOVA. وكانت النتائج الأساسية موجودة لدى أفراد التماثل الاجتماعي ف (1.36) = 7.68، مستوى الثقة $0.01 >$ ؛ وتقدير الذات ف (1.36) = 6.89، مستوى الثقة $0.025 >$ ؛ وكان التفاعل بين هذين المتغيرين ذا دلالة ف (1.36) = 7.06، مستوى الثقة $0.025 >$.

ارتبط وضع الهدف عند أشخاص تقدير الذات المرتفع، كما كان متوقعاً، بإدراك التشابه مع الزملاء ر (18) = 0.48، مستوى الثقة $0.02 >$. ولم توجد مثل هذه العلاقة بين أشخاص تقدير الذات المنخفض ر (18) = - 0.002، ولم تكن الارتباطات بدرجات تقويم المعالجة ذات دلالة.

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

وهكذا وضع أفراد تقدير الذات المرتفع أهدافاً أعلى لأنفسهم مع ازدياد التشابه المدرك مع زملائهم ومع تطور تماثلهم ضمن المجموعة⁽³⁾.

أداء المهمة:

ذكر أفراد عينة تقدير الذات المرتفع استخدامات أكثر للسكين من نظرائهم ذوي تقدير الذات المنخفض ف (1.36) = 4.46، مستوى الثقة > 0.04 . كما ذكر أشخاص التماثل الاجتماعي القوي استخدامات أكثر للسكين من أشخاص التماثل الاجتماعي الضعيف ف (1.36) = 4.12، مستوى الثقة > 0.05 . لقد تم استخدام موازين مستقلة إحصائياً للمعدل الحسابي لاستخدامات السكين في كل حالة تجريبية؛ وذلك لاختبار نموذج التفاعل بين تقدير الذات والتماثل الاجتماعي الذي تم توقعه في مستهل هذه الدراسة، والذي وصف نموذج الأهداف التي وضعها أفراد العينة. وأدرج، كما كان متوقعاً، أفراد عينة تقدير الذات المرتفع في حالة تماثل قوي استخدامات أكثر للسكين مما تم تقديمه في الحالات التجريبية الثلاث الأخرى ف (1.36) = 8.76، مستوى الثقة > 0.01 . وقد تم استعراض المعدلات الحسابية والانحرافات المعيارية في الجدول (2).

وارتبط عدد استخدامات السكين المذكورة بالأهداف التي وضعها أفراد العينة لأنفسهم ر (38) = 0.63، مستوى الثقة > 0.0001 في الحالات كلها. كما ارتبط عدد الاستخدامات الفعلية التي ذكرها أفراد عينة تقدير الذات المرتفع بتشابههم المدرك مع الزملاء لأنفسهم ر (18) = 0.38، مستوى الثقة > 0.05 ، مثلما حدث مع الأهداف التي وضعها أفراد هذه المجموعة لأنفسهم. ولم تكن هذه العلاقة ذات دلالة عند أفراد عينة تقدير الذات المنخفض ر (18) = -0.009.

التأكد:

كان أفراد عينة تقدير الذات المرتفع أكثر تأكيداً (الوسط الحسابي = 78.85، الانحراف المعياري = 10.38) من أفراد عينة تقدير الذات المنخفض (الوسط الحسابي = 69.45، الانحراف المعياري = 11.80) بأنهم سيبلغون أهدافهم ف (1.36) = 7.23، مستوى الثقة $>$

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

0.02، تماشياً مع تائج وآخرين (1991 – 1993). أما التأكد من تحقيق الهدف عند أفراد عينة تقدير الذات المنخفض فقد ارتبط النجاح المتوقع ر (18) = 0.38، مستوى الثقة $0.05 >$ ، وبأهدافهم الموضوعية ذاتياً ر (18) = 0.42، مستوى الثقة $0.04 >$ ، وبأداء المهام الفعلية ر (18) = 0.44، مستوى الثقة $0.03 >$.

الجدول 2 آثار التماثل الاجتماعي وتقدير الذات على أداء المهمة

التماثل الاجتماعي			
تقدير الذات	قوي	ضعيف	جماعي
مرتفع			
الوسط الحسابي	26.20 (أ)	20.23 (ب)	23.22
الانحراف المعياري	6.82	6.83	7.32
منخفض			
الوسط الحسابي	20.07 (ب)	17.80 (ب)	18.93
الانحراف المعياري	7.15	4.50	5.93
الجماعي			
الوسط الحسابي	23.13	19.02	
الانحراف المعياري	7.50	5.76	

الملاحظة: تشير الدرجات المرتفعة إلى أداء أفضل. تختلف المعدلات الحسابية المشار إليه بالحروف عن بعضها البعض. مستوى الثقة $0.01 >$

لم يرتبط التأكد لدى أفراد عينة تقدير الذات المرتفع بنجاحهم المتوقع ر (18) = 0.15، ولا بالاهداف ر (18) = 0.14، ولا بالأداء ر (18) = 0.07. ولم يظهر هذا المقياس أي نتائج أخرى.

أسباب إنجاز المهمة:

لقد عزا أفراد تقدير الذات المرتفع أداء مهمة استخدامات السكن إلى القدرة الشخصية (الوسط الحسابي = 5.02، الانحراف المعياري = 0.96) أكثر مما فعل ذلك أفراد عينة تقدير الذات المنخفض (الوسط الحسابي = 4.28، الانحراف المعياري = 0.65)، ف (1.36) = 7.73،

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

مستوى الثقة > 0.01 ، كما كان متوقعاً. ولم يظهر هذا المقياس أي آثار تخص التماثل الاجتماعي. وكان هناك ارتباط بين أسباب الاداء والقدرة عند أشخاص تقدير الذات المرتفع (18) $= 0.42$ ، مستوى الثقة > 0.04 . ولم تكن هذه العلاقة موجودة عند أشخاص تقدير الذات المنخفض ر (18) $= 0.27$.

إن السبب الذي توقعنا أن يكون أكثر بروزاً لدى أفراد عينة تقدير الذات المنخفض لتفسير أدائهم مرتبط بمهمتهم. وكلما كانت استخدامات السكين التي ذكرها أفراد تقدير الذات قليلة، ألقوا اللوم في تسويق ادائهم على صعوبة المهمة ر (18) $= -0.14$ ، مستوى الثقة > 0.04 . ولم يكن ذلك صحيحاً عند أفراد تقدير الذات المرتفع ر (18) $= -0.08$.

إن تطبيق تحليل التباين 2 (احترام الذات) $\times$ 2 (التماثل الاجتماعي) على أسباب صعوبة المهمة كشف عن تفاعل وحيد بين هذين العاملين ف (1.36) $= 10.95$ ، مستوى الثقة > 0.002 . وكما كان متوقعاً عزا أشخاص تقدير الذات المنخفض في حالة التماثل الاجتماعي الضعيف الاداء إلى صعوبة المهمة (الوسط الحسابي $= 4.97$ ، الانحراف المعياري $= 0.67$) أكثر مما فعل ذلك اشخاص احترام الذات المرتفع في تماثل ضعيف (الوسط الحسابي $= 3.87$ ، الانحراف المعياري $= 0.80$)، ت (36) $= 3.39$ ، مستوى الثقة > 0.001 . ولكن أفراد عينة التقدير المنخفض/ التماثل الضعيف ألقوا اللوم أيضاً في تسويق أدائهم على صعوبة المهمة أكثر مما فعل ذلك أفراد عينة التقدير المنخفض/ التماثل القوي (الوسط الحسابي $= 4.13$ ، الانحراف المعياري $= 0.93$)، ت (36) $= 3.00$ ، مستوى الثقة > 0.01 . وقد يشير ذلك إلى أن أفراد عينة التقدير المنخفض/ التماثل القوي كان لديهم سبب خارجي آخر متاح لهم - ألا وهو الأعضاء من داخل المجموعة (بروكنر 1988). هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تطابقت أسباب صعوبة المهمة التي وضعها أفراد التقدير المنخفض/ التماثل القوي مع الأسباب التي وضعها أفراد التقدير المرتفع / التماثل القوي (الوسط الحسابي $= 4.90$ ، الانحراف المعياري $= 1.10$)، ت (36) > 1 . ووضع أفراد العينة في الحالة الأخيرة أهدافاً أصعب لأنفسهم، وواجهوا بالتالي مهم أكثر صعوبة. وإن ما أوحى بهذا التفسير هو الارتباط الإيجابي بين الأهداف الموضوعة ذاتياً وأسباب صعوبة

المهمة والذي اقتصر وجوده على الأفراد عينة تقدير الذات المرتفع ر (18) = 0.42، مستوى الثقة > 0.04. ولم تكن هناك أي آثار أخرى ذات علاقة بالجهد وبالحظ.

المناقشة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أنها تظهر الأثر التحفيزي للتمائل مع الزملاء عند الأشخاص من ذوي تقدير الذات المرتفع. لقد وضع أفراد تقدير الذات المرتفع والذين كان لديهم شعور قوي بالتمائل مع مجموعتهم، كما كان متوقعاً، أهدافاً أعلى أدوا أفضل من أشخاص تقدير الذات المرتفع المقترن بتمائل اجتماعي ضعيف، أو من أشخاص تقدير الذات المنخفض بغض النظر عن قوة تماثلهم الاجتماعي. ثم إن الأفراد الذين يتمتعون بتمائل قوي مع مجموعتهم عرفوا أنفسهم بخصائص من المفترض أن تكون مشتركة بين كل الأعضاء داخل المجموعة (تيرنر وآخرون 1987، 1994). واتضح من خلال هذه الدراسة أيضاً أن كلا الفريقين من أشخاص تقدير الذات المرتفع والمنخفض أدرك تماثلاً بين أنفسهم وبين أعضاء داخل المجموعة في حالة التماثل القوي أكبر من حالة التماثل الضعيف. لكن زيادة الإدراك بالتشابه مع الزملاء أرهصت بأهداف موضوعة ذاتياً أعلى وبأداء مهمة أفضل عند الأفراد من ذوي تقدير الذات المرتفع.

إن إدراك التشابه مع الزملاء الذي يرفع سوية الأهداف الموضوعة ذاتياً والأداء يعتمد، في كل الأحوال، على وجود خصائص محددة يعتقد الأفراد أنهم يتقاسمونها مع أعضاء آخرين في مجموعتهم. وظهر أيضاً من خلال هذه الدراسة أن أشخاص تقدير الذات المرتفع قدروا أن جدارة الأعضاء من داخل المجموعة متساوية إيجابياً مع درجتهم في الاختبار التمهيدي لتقدير الذات. وأن العمل مع زملاء متمكنين يتطلب جهداً مضاعفاً، وخصوصاً عندما يكون قياس نجاح المهمة مرتبطاً بمقارنة العمل الجيد للشخص مع عمل الآخرين. ويحتاج أشخاص تقدير الذات المرتفع على إدراك أنه ينبغي أن يكون أعضاء داخل المجموعة الذين يقارنون أنفسهم بهم أناساً ذوي كفاءة تماثل كفاءتهم (كورمان 1970). وإلا فلن يكون هناك أي فائدة لنجاحاتهم النسبية في تعزيز ثقتهم بقدراتهم أو فخرهم بإنجازهم (كروكر وآخرون 1993؛ فيستينغر 1954). وبرهنا في هذه

الدراسة أن أشخاص تقدير الذات المرتفع ليسوا بحاجة إلى تماثل اجتماعي قوي ليتوقع لهم تحقيق النجاح أو ليعزوا بوضوح الأداء الناجح إلى قدراتهم. تلك هي الإدراكات المتأصلة لدى شخصيات تقدير الذات المرتفع التي تنجم عن المعرفة الذاتية بالإنجازات السابقة (شروجر 1972، 1975). لكن مستوى الطموح الذي يصح استخدامه معياراً لنجاحاتهم يتأثر بعرف الإنتاجية الذي يدركه هؤلاء الأفراد على أنه النموذج المثالي لمجموعتهم (هوج 1992؛ تينر 1991، فيستنغر 1942). ودفعتنا معرفة أنه من غير المجدي في معظم الأحيان أن نحث أفراد تقدير الذات المرتفع على العمل (بروكنر 1988)، إلى البرهنة على أنه بالإمكان دفعهم لبلوغ أهداف أعلى عندما يتماثلون مع الزملاء الذين يعتبرون أنهم متمكنون.

إن أهداف أفراد تقدير الذات المنخفض وأدائهم، على خلاف الأهداف الموضوعة ذاتياً والأداء عند أشخاص تقدير الذات المرتفع، ارتبطت بمدى تأكد الأولين مما يمكنهم إنجازه. كان الأشخاص من ذوي تقدير الذات المنخفض، بغض النظر عن قوة التماثل الاجتماعي، أقل تأكيداً من إنجاز أهدافهم مما كان عليه أفراد تقدير الذات المرتفع، وتوقعوا أن يكونوا أقل نجاحاً. وإن ميلهم إلى عزو سبب أدائهم إلى قيود خارجية مثل صعوبة المهمة هو دليل آخر على أن أشخاص تقدير الذات المنخفض كانوا قلقين من إمكان إخفاقهم (بومايستر 1993؛ كروكر وآخرون 1993؛ شروجر 1972). لقد قدر أشخاص تقدير الذات المنخفض، شأنهم شأن أفراد تقدير الذات المرتفع، تشابههم مع الزملاء بأنه الأهم في حالة التماثل الاجتماعي القوي. أما الجدارة فإنهم لم يدرجوها باعتبارها ميزة يمكن تقاسمها مع أعضاء آخرين في مجموعتهم. وأرهست الزيادات في درجات اختبارهم التمهيدي في تقدير الذات (ضمن فئة تقدير الذات المنخفض) بتقديرات سلبية لجدارة الآخرين - خصوصاً الأعضاء من خارج المجموعة.

يقوم أفراد تقدير الذات المنخفض بوساطة تمييز أنفسهم من الآخرين على بعد الجدارة Dimension of Competence بحماية فهم الذات الشخصي أو تعزيزه. ويمكن للمقارنة التنافسية مع أعضاء خارج المجموعة أن تساعد أفراد عينة تقدير الذات المنخفض على الأقل في تدعيم النظرة الذاتية الإيجابية باعتدال (بومايستر 1993؛ بوغماندر Baumgardner وكوفمان

Kaufman وليفى (1989). لقد أظهرت الدلائل أن خضوع أعضاء داخل المجموعة الذين كانوا أيضاً هدفاً للمقارنة الاجتماعية التنازلية يوحي بأن أشخاص تقدير الذات المنخفض قد عانوا صعوبة في التقدم وفي المحافظة على تماسك العلاقات داخل المجموعة، وخصوصاً عندما كان الإخفاق في أداء مهمة المجموعة متوقعاً (كروكر وآخرون 1993؛ لوت 1965). إن تماسك المجموعة يكون على حافة الخطر إذا غير الأعضاء اعتيادياً إدراكاتهم لبعضهم البعض بغية تحسين مفاهيمهم الذاتية الخاصة.

يمكن للأبحاث المستقبلية أن توضح مجال الأبعاد التي يَسلّم في إطارها أشخاص تقدير الذات المنخفض (والمرتفع) بحقيقة تشابههم مع أعضاء داخل المجموعة. وإذا كان لأي من هذه الأسباب أن تسهم في التماثل السلبي للمجموعة، فإنه يمكن حينئذٍ أن يقوم العمل اللاحق بتحديد تأثير، مثل تأثير التماثل، على التزام المجموعة وإنتاجيتها (مورلاند Moreland ولوفين Levine وسيني Cini 1993، هوج 1992). ويمكن للأفراد سواء كانوا من ذوي تقدير الذات المنخفض أم المرتفع أن يخفقوا من الأناية. ومن الإخفاق المرتبط بالضبط الذاتي (بومايسنر هيثرتون وتايس 1993) إذا انتبه أفراد العينة على تفاعلهم المستمر ومصيرهم المشترك مع الاعضاء الآخرين من داخل المجموعة.

ولا تشير الأهداف الموضوعية ذاتياً وأداء أفراد تقدير الذات المنخفض إلى أي محاولة لتعويض إخفاقات الزملاء كان ذلك أم متخيلاً (ويليمز وكارو 1991). كما أنه لا يمكن للتعويض الاجتماعي أن يفسر أهداف أشخاص تقدير الذات المرتفع وأداءهم لأنهم توقعوا أن يكون أعضاء داخل المجموعة من ذوي الجدارة. وإن أشخاص تقدير الذات المرتفع كانوا يحاولون ترسيخ أنفسهم أعضاء نافعين ضمن مجموعة عملهم الجديدة. ويتنافسون بالتالي مع أعضاء داخل المجموعة لتحديد من كان أكثر نماذج الجدارة مثالية (كودول 1975)؛ ويمكن لهذه الحالة أن تفسر لماذا ارتبط الأداء والأهداف لدى أشخاص تقدير الذات المرتفع بالتشابه في داخل المجموعة فقط، ولم يرتبط بعدم تفضيل العمل مع الآخرين في المستقبل. إن مما يثير الدهشة هو احتمال أن يكون أفراد تقدير الذات المنخفض راغبين أيضاً في مكانة إيجابية ضمن مجموعتهم، ولكن من الواضح

أنهم اتخذوا مواقف سلبية من الآخرين لتحقيق تلك السمة - بدلاً من السعي لبلوغ أهداف غير مؤكدة.

إن الربط بين درجات تقدير الذات المنخفض وتقديرات جدارة الأعضاء من خارج المجموعة جعل للتمائل الاجتماعي مع ذلك أثراً ضعيفاً نسبياً في تقييمات مؤلف استخدامات العجلة الذي هو من خارج المجموعة، ولم يكن هناك أي أثر لمتوسط تقديرات الجدارة بين المجموعات. ولم يتأثر فضلاً عن ذلك التحيز بين المجموعات بمستويات تقدير الذات، ولم تؤثر أيضاً فرصة المشاركة في التمييز بين المجموعات في إدراك أفراد العينة احتمال النجاح الذي هو أحد عناصر تقدير الذات (هوغ وإبرامز 1990، 1993؛ هوغ وسندرلاند 1991 Sunderland؛ إبرامو وهوغ 1988). إنه من المحتمل أن أفراد عينة حالة التماثل الاجتماعي القوي قد توقعوا اعتماد التمييز بين المجموعات منهجاً لتقييم الذات (تينر 1975). ولكن حتى في هذه الحالة فإن كل عضو في المجموعة وضع أهدافاً مستقلة، وكان الإنجاز الشخصي عنصراً أكثر بروزاً للمكافأة من إنجازات المجموعة. ولو أنه تم إلحاق المقارنة الاجتماعية بوضع الهدف لأصبح أعضاء داخل المجموعة الآخرين أهدافاً متواصلة ومقبولة أكثر من أعضاء خارج المجموعة (روشر Ruscher وفيسكي Fiske وميكي Miki وفان مانن Van Mannen 1991). ولم تظهر أي فرصة للمقارنة داخل المجموعة في الدراسات التي أجريت على مجموعات مصغرة (دايل 1990). وعندما سنحت مثل تلك الفرصة فإن أعضاء مجموعة تقدير الذات المرتفع كانوا أكثر واقعية في تقدير الأهداف والأداءات بين بعضهم من أعضاء تقدير الذات المنخفض، وذلك قبل تحويل انتباههم نحو المقارنات بين المجموعات (كروكر وآخرون 1993).

يمكن لعمليات الإسقاط الاجتماعي Social projection أن تجعل واقعة عدم التجانس في الأبعاد داخل المجموعة ترتبط بين تقدير الذات اللامادي وبين التماثل الاجتماعي (هولتز 1997) وذلك في بداية تشكل المجموعة. إن المقارنة الاجتماعية بين أشخاص تقدير الذات المرتفع والمنخفض يمكن أن تعدل مفاهيم الذات الفردية وتقوي تماثل الأعضاء مع مجموعتهم (بيلهام Pelham وواشموت Wachsmuth 1995؛ فان كنيبنبرغ Van Knippenberg والميرز

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

Ellemers 1993؛ فيتستينغر 1945) كلما ازدادت التفاعلات. اقترحنا في نتائجنا أن الاهتمام الإداري بالتمائل الاجتماعي لدى العاملين الذين يحافظون على تقدير ذات منخفض ينبئ بتغيير ضئيل في إنتاجيتهم. هذا من جهة، ومن جهة أخرى إن التخلي عن التماثل الاجتماعي لدى العاملين من ذوي تقدير الذات المرتفع يضعف أحكامهم غير المضبوطة ويقلل العوائد التنظيمية.

الحواشي:

1. ولكن تأثير التماثل الاجتماعي كان أكبر، وعلى الرغم من أن تقديرات الوسط الحسابي لم تتجاوز نقطة الحد الأوسط في المقياس، إلا أنها كانت نوعاً ما أقل في حالة التماثل الاجتماعي القوي (الوسط الحسابي = 4.01؛ الانحراف المعياري = 0.61) عنها في حالة التماثل الاجتماعي الضعيف (الوسط الحسابي = 4.24؛ الانحراف المعياري = 0.45)، ف (1.36) = 1.76، مستوى الثقة > 0.20.
2. إن تيرنر وآخرين 1992 وريسي 1993 ممن كرروا إجراءاتهم برهنوا صعوبة المحافظة على التماثل المنخفض بين أعضاء المجموعة الذين يتفاعلون حتى عندما تنتج هيكلية تفاعلهم الانقسام في أثناء مناقشة الاختلافات بين الأشخاص. ولم يتفاعلوا في الدراسة الحالية أفراد عينة حالة التماثل الاجتماعي الضعيف ليحدوا من تطور التماثل داخل المجموعة بما هو أبعد من المستويات الناجمة عن وجودهم معاً في الغرفة نفسها. وتم بذلك الحفاظ على المقارنة بين هذه الحالة والسياق الكلي لبحث سابق حول الهدف الموضوع. وعلى العكس من ذلك، تم السماح للتماثل المتطور أن يأخذ مسيرة طبيعية في حالة التماثل القوي.
3. تجدر الإشارة إلى أن الأهداف الموضوعية ذاتياً لدى أفراد عينة تقدير الذات المنخفض في حالة التماثل الاجتماعي الضعيف ارتبطت سلبياً بالتشابه المدرك مع الزملاء ر(8) = -0.59، مستوى الثقة > 0.04، وبالود المتبادل ر(8) = -0.69، مستوى الثقة > 0.01. ومن الواضح أن ازدياد التناغم مع الزملاء ارتبط بسعي أقل نحو الإنجاز. ولم تكن هذه العلاقة موجودة بين أفراد عينة تقدير الذات المنخفض في حالة تماثل قوي.

REFERENCES

- Abrams, D., & Hogg, M. A. (1988). Comments on the motivational status of self-esteem in social identity and intergroup discrimination. *European Journal of Social Psychology*, 18, 317-338.
- Baumeister, R. F. (1993). *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*. New York: Plenum Press.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1993). When ego threats lead to self-regulation failure: Negative consequences of high self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 141-156.
- Baumeister, R. F., & Tice, D. M. (1985). Self-esteem and responses to success and failure: Subsequent performance and intrinsic motivation. *Journal of Personality*, 53, 450-476.
- Baumgardner, A. H., Kaufman, C. M., & Levy, P. E. (1989). Regulating affect interpersonally: When low self-esteem leads to greater enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 907-921.
- Brockner, J. (1988). *Self-esteem at work: Research, theory, and practice*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Byrne, D., Clore, G. L., & Smeaton, G. (1986). The attraction hypothesis: Do similar attitudes affect anything? *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1167-1170.
- Carroll, S. J., & Tosi, H. L. (1970). Goal Characteristics and personality factors in a management by objectives program. *Administrative Science Quarterly*, 15, 295-305.
- Codol, J. P. (1975). On the so-called "superior conformity of the self" behavior: 20 experimental investigations. *European Journal of Social Psychology*, 5, 457-501.
- Crocker, J., Blaine, B., & Luhtanen, R. (1993). Prejudice, intergroup behaviour and self-esteem: Enhancement and protection motives. In M. A. Hogg & D. Abrams (Eds.), *Group motivation: Social psychological perspectives* (pp. 52-67). Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, and New York: Prentice Hall.
- Crocker, J., Thompson, L. L., McGraw, K. M., & Ingerman, C. (1987). Downward comparison, prejudice, and evaluations of others: Effects of self-esteem and threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 907-916.
- Diehl, M. (1990). The minimal Group paradigm: Theoretical explanations and empirical findings. *European Review of Social Psychology*, 1, 263-292.

- Dossett, D. L., Latham, G. P., & Mitchell, T. R. (1979). Effects of assigned vs. participatively set goals, knowledge of results, and individual differences on employee behavior when goal difficulty is held constant. *Journal of Applied Psychology*, 64, 291-298.
- Emmons, R.A., & McAdams, D. P. (1991). Personal strivings and motive dispositions: Exploring the links. *Personality and Social Psychology bulletin*, 17, 648-654.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Festinger, L. (1942). Wish, Expectation, and group standards as factors influencing level of aspiration. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 37, 184-200.
- Hall, D.T., & Foster, L. W. (1977). A psychological success cycle and goal setting: Goals, performance, and attitudes. *Academy of Management Journal*, 20, 282-290.
- Hewstone, M. (1989). *Causal attribution: From Cognitive Processes to Collective beliefs*. Oxford: Blackwell.
- Hogg, M. A. (1992). *The social psychology of group cohesiveness: From attraction to social identity*. London: Harvester Wheatsheaf, and New York: New York University Press.
- Hogg, M. A., & Abrams, D. (1988). *Social identification: A social psychology of intergroup relations and group processes*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hogg, M. A., & Abrams, D. (1990). Social motivation, self-esteem and social identity. In D. Abrams & M. A. Hogg (Eds.), *Social identity theory: Constructive and critical advances* (pp. 28-47). Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, and New York: Springer-Verlag.
- Hogg, M. A., & Abrams, D. (1993). Towards a single-process uncertainty-reduction model of social motivation in groups. In M. A. Hogg & D. Abrams (Eds.), *Group motivation: Social psychological perspectives* (pp. 173-190). Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, and New York: Prentice Hall.
- Hogg, M. A., Cooper-Shaw, L., & Holzworth, D. W. (1993). Group prototypicality and depersonalized attraction in small interactive groups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 452-465.
- Hogg, M. A., & Sunderland, J. (1991). Self-esteem and intergroup discrimination in the minimal group paradigm. *British Journal of Social Psychology*, 30, 51-62.
- Hollenbeck, J. R., & Brief, A. P. (1987). The effects of individual differences and goal origin on goal setting and performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 40, 392-414.

- Holtz, R. (1997). Length of group membership, assumed similarity, and opinion certainty: The dividend for veteran members. *Journal of Applied Social Psychology*, 27, 539-555.
- Kelley, T. L. (1939). The selection of upper and lower groups for the validation of test items. *Journal of Educational Psychology*, 30, 17-24.
- Korman, A. K. (1970). Toward a hypothesis of work behavior. *Journal of Applied Psychology*, 54, 31-41.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M. & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90, 125-152.
- Lott, A. J., & Lott, B. E. (1965). Group cohesiveness as interpersonal attraction. *Psychological Bulletin*, 64, 259-309.
- Luhtanen, R., & Crocker, J. (1992). A collective self-esteem scale: Self-evaluation of one's social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 302-318.
- Mastui, T., Kakuyama, T., & Onglatco, M. L. U. (1987). Effects of goals and feedback on performance in groups. *Journal of Applied Psychology*, 72, 407-415.
- Moreland, R., Levine, J., & Cini, M. (1993). Group socialization: The role of commitment. In M. A. Hogg & D. Abrams (Eds.), *Group motivation: Social psychological perspectives* (pp. 105-129). Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, and New York: Prentice Hall.
- Ostrom, T.M., & Sedikies, C. (1992). Out-group homogeneity effects in natural and minimal groups. *Psychological Bulletin*, 112, 536-552.
- Pelham, B. W., & Waschsmutt, J. O. (1995). The waxing and waning of the social self: Assimilation and contrast in social comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 825-838.
- Pierce, J. L., Gardner, D. G., Cummings, L. L., & Dunham, R. B. (1989). Organization-based self-esteem: Construct definition, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 32, 622-648.
- Reese, C. L. (1993). *Social support, projected attitude similarity, and opinion certainty*. Unpublished master's thesis, Lamar University-Beaumont, TX.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ruscher, J. B., Fiske, S. T., Miki, H., & Van Manen, S. (1991). Individuating processes in competition: Interpersonal versus intergroup. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 595-605.

- Shrauger, J. S. (1972). Self-esteem and reactions to being observed by others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 192-200.
- Shrauger, J. S. (1975). Responses to evaluation as a function of initial self-perceptions. *Psychological Bulletin*, 82, 581-596.
- Shrauger, J. S., & Rosenberg, S. E. (1970). Self-esteem and the effects of success and failure feedback on performance. *Journal of Personality*, 38, 404-417.
- Tajeff, H. (1970). Experiments in intergroup discrimination. *Scientific American*, 223, 96-102.
- Tang, T. L. P., & Sarsfield-Baldwin, L. (1991). The effect of self-esteem, task label, and performance feedback on goal setting, certainty and attributions. *Journal of Psychology*, 125, 413-418.
- Tang, T. L. P., Liu, H., & Vermillion, W. H. (1987). Effects of self-esteem and task labels (difficult vs. easy) on intrinsic motivation, goal setting, and task performance. *Journal of General Psychology*, 114, 249-262.
- Tang, L. P. T., & Reynolds, D. B. (1993). Effects of self-esteem and perceived goal difficulty on goal setting, certainty, task performance, and attributions. *Human Resource Development Quarterly*, 4, 153-170.
- Turner, J. C. (1975). Social comparison and social identity: Some prospects for intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology*, 5, 5-34.
- Turner, J. C. (1991). *Social influence*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Turner, J. C. Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- Turner, J. C., Oakes, P. J., Haslam, S. A., & McGarty, C. (1994). Self and collective: Cognition and social context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 454-463.
- Turner, M. E., Pratkanis, A. R., Probasco, P., & Leve, C. (1992). Threat, cohesion, and group effectiveness: Testing a social identity maintenance perspective on groupthink. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 781-796.
- Van Knippenberg, A., & Ellemers, N. (1993). Strategies in intergroup relations. In M. A. Hogg & D. Abrams (Eds.), *Group motivation: Social psychological perspectives* (pp. 17-32). Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, and New York: Prentice Hall.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

- Wilder, D. A. (1984). Predictions of belief homogeneity and similarity following social categorization. *British Journal of Social Psychology*, 23, 323-333.
- Wilder, D. A., & Shapiro, P. N. (1984). Role of outgroup cues in determining social identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 342-348.
- Williams, K. D., & Karau, S. J. (1991). Social loafing and social compensation: The effects of expectations of co-worker performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 570-581.
- Williams, K. D., Karau, S., & Bourgeois, M. (1993). Working on collective tasks: Social loafing and social compensation. In M. A. Hogg & D. Abrams (Eds.), *Group motivation: Social psychological perspectives* (pp. 130-148). Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, and New York: Prentice Hall
- Worchel, S., Coutant-Sassic, D., & Grossman, M. (1992). A developmental approach to group dynamics: A model and illustrative research. In S. Worchel, W. Wood, & J. A. Simpson (Eds.), *Group process and productivity* (pp. 181-202). Newbury Park: Sage.
- Zander, A., Forward, J., & Albert, R. (1969). Adaptation of board members to repeated failure of success by their organization. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 56-76.

ثبت المصطلحات العلمية

Abilities	قدرات
Accomplishment	إنجاز
Analysis of Variance (ANOVA)	تحليل التباين
Attributes	خصائص / أسباب
Attributions for task performance	أسباب إنجاز المهمة
Belonging	الانتماء
Bias	تحيز / انحياز
Certainty	التأكد
Checks	علامات التقويم
Cohesion	تماسك / التماسك
Commitment	التزام
Competence	الجدارة / التمكن
Competition	منافسة / مباراة
Confidence	الثقة
Cooperativeness	التعاون
Correlation	ارتباط
Dependent	تابع
Dimension of Competence	بعد الجدارة
Downward comparison	المقارنة التنازلية
Effects	نتائج / آثار
Effort	جهد / مسمى
Factorial design	تصميم عاملي
Failure	عجز / قصور / إخفاق
Feedback	تغذية مرتدة (عكسية)
Group	مجموعة
High self-esteem	تقدير الذات المرتفع
Independent	مستقل

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

Ingroup members	أعضاء من داخل المجموعة
Low self-esteem	تقدير الذات المنخفض
Manipulation	معالجة
Manipulation checks and the competence of others	معالجة درجات التقوم وجدارة الآخرين
Mean	الوسط الحسابي
Measures	مقاييس
Median	الوسيط
Mixed-Model ANOVA	نموذج تحليل التباين المختلط
Motivation	التحفيز
Organization	منظمة / منشأة
Outgroup members	أعضاء من خارج المجموعة
Overestimators	المبالغون في التقدير
P	مستوى الثقة / مستوى المعنوية
Performance	الأداء
Pretest	الاختبار التمهيدي
Procedure	الإجراء
Productivity	الإنتاجية
Prototypical	النموذج المثالي
Range	المدى
Ratings	تقديرات
Relationship	علاقة
Reliability	الاعتمادية
Results	النتائج
Self-concept	فهم الذات
Self-esteem	تقدير الذات
Self-esteem pretest	الاختبار التمهيدي لتقدير الذات
Self-set goals	الأهداف الموضوعة ذاتيا
Significant	ذات دلالة

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

Similarity	التشابه
Social identity	التماثل الاجتماعي
Social projection	الإسقاط الاجتماعي
Standard deviation	الانحراف المعياري
Status	مكانة
Strong social identity	تماثل اجتماعي قوي
Subjects	أفراد العينة
Subjects and design	أفراد العينة وتصميم الدراسة
Task	المهمة
Task performance	أداء المهمة
Team	الفريق
Underestimators	المقللون في التقدير
Validity	المصادقية
Weak social identity	تماثل اجتماعي ضعيف

المعالجة الحرارية باستخدام الليزر*

ترجمة: د. م. محمد خميس خزندار

م. تحسين برغوث

تعد المعالجة الحرارية لحديد الصب بالليزر أولى التطبيقات العملية لإنتاج المواد بوساطة هذا الشعاع. فبينما كان استخدام الليزر يقتصر على عمليات اللحام والقص، اتسعت دائرة استخدامه بشكل مثير للإعجاب، وخلال العشرين سنة الماضية، لتشمل المعالجة الحرارية، إذ إن تطبيقاتها كانت نادرة في البداية.

ومع ازدياد القدرة عند ليزرات الطاقة العالية، يزداد الاهتمام لاستخدام مثل هذه الليزرات على شكل مصادر للطاقة في المعالجات الحرارية. فإذا قامت إحدى الشركات حالياً بتصنيع ليزر بهدف استخدامه لإجراء المعالجات الحرارية، فإنها تجني من وراء ذلك أرباحاً كبيرة.

ملاءمة الليزر للمعالجة الحرارية Laser heat treating's niche

يجب أن تراعى الدقة العالية عند اختيار الليزرات للمعالجة الحرارية، إذ إن الليزرات مصدر طاقة مكلف جداً إذا قورنت مع كل من مصدر الطاقة باللهب أو المقاومة الكهربائية أو التحريض الكهربائي. ويحبذ استخدام الطرائق آتفة الذكر في بعض الحالات، ولكن هناك عدد من الحالات التي تتسم بمزايا سمات خاصة يكون الليزر فيها للمعالجة الحرارية هو الأمثل (كالمعالجة الحرارية الانتقائية الاختيارية والموضعية). ويتمتع الليزر بأقصى فعالية ممكنة في تلك المناطق

* ترجمة لمقال بعنوان: Heat treating with lasers لمؤلفها L.R Migliore المنشورة في مجلة Advanced Materials & Processes الأمريكية - العدد 8/1998.

التي تحتاج لتركيز عال جداً للطاقة، أو تلك المناطق الصغيرة والمتمتعة بشكل غير اعتيادي. فعند توافر مثل هذه الحالات، يكون استخدام مصادر الحرارة التقليدية صعباً أو مستحيلاً.

يُعد التسخين بالتحريض بالترددات العالية تقنية شائعة وتقرب من تقنية الليزر من حيث تركيز الطاقة أو التحكم بالمكان المحيط، إلا إنه وفي بعض الحالات التي يكون فيها أسلوب المعالجة الحرارية المستخدم عاماً (شمولياً)، فإن استخدام الترددات العالية في التحريض يتسم بالصعوبة في تسخين الأقطار الداخلية مثلاً، إذ يميل هذا الأخير لتسخين المساحات غير المطلوبة من جهة، ويستطيع توليد عدة تيارات كهربائية متداخلة من جهة أخرى لهذا، وفي كثير من الحالات الأخرى، تستخدم المعالجة الحرارية بالليزر كحل لهذه المشكلات.

الليزرات كمصادر للطاقة Lasers as energy sources

تتمتع الليزرات بمقدرة كبيرة على توجيه كميات مناسبة من الطاقة على شكل ضوء مثل: ليزرات النيوديم التجارية Commercial neodymium المتداولة في التطبيقات الصناعية وليزرات غرينات الألمنيوم - الاليتريوم yttrium - aluminum - garnet، فجميعها ليزرات يمكن استخدامها وتصل طاقة الخرج المستمر فيها إلى 4KW/ بينما تصل مثيلتها في ليزرات CO2 إلى 45kW، ويتمتع كلا هذين النوعين من الليزرات بقدرة عالية على تركيز طاقة الخرج في مساحات صغيرة جداً. فمثلاً، يمكن بسهولة تركيز إشعاع ليزري ذي طاقة 5KW في بقعة ذات قطر 0.5mm، وهذا يعني أن كثافة الإشعاع في هذه الحالة تصل إلى 2.5MW/cm^2 . وتعد وحدة القياس W/cm^2 الواحدة الصحيحة لقياس الإشعاع. ومع أن معظم المراجع تستخدم هذه الوحدة وتدعى "كثافة الطاقة"، ولكنها من الناحية الفنية غير صحيحة.

يمكن أن يكون التركيز العالي للضوء مصدراً طاقوياً للتسخين. وفي حين لا يتمتع الضوء نفسه بدرجة حرارة تكون درجة الحرارة هذه مكافئة لكثافة الإشعاع، ويمكن حسابها باستخدام معادلة ستيفان - بولتزمان:

$$E_b = \sigma T^4$$

حيث: E_b = مقدار الطاقة المُشعة من جسم أسود

T = درجة الحرارة المطلقة مقدرة بالكلفن (K)

$$\sigma = \text{ثابت بولتسمان ويساوي } 5.5 \times 10^{-12} \text{ W/cm}^2 \text{K}$$

فإذا كانت كثافة الإشعاع مستوية (5.5 MW/cm^2)، فإنها تكافئ درجة حرارة مقدارها (26000K). وإذا كان هناك شك في قابلية تطبيق هذا التكافؤ ضع قطعة من الفولاذ في محرق شعاعي ليزري 5kw وراقب كم ميلي ثانية يستغرق تبخر هذه القطعة؟

يكن الجزء الهام (أو المفضل) من تطبيقات المعالجة الحرارية في إمكان تركيز شعاع ليزري ذي شارة منخفضة. فإذا تم تركيز شعاع ذي طاقة مقدارها 5kw على مربع طول ضلعه 13mm، فإن شدة الإشعاع في هذه الحالة تساوي 3 KW/cm^2 ، وتكون درجة الحرارة المكافئة عندها مساوية (4800K). وتعد درجة الحرارة هذه مفيدة لإجراء المعالجة الحرارية للفولاذ. تكمن الفائدة القصوى من شعاع الليزر من خلال التحكم الدقيق بكل من شدته وشكله الهندسي وزمن تأثيره. وتكون النتيجة أن شعاع الليزر عبارة عن أداة فريدة لإجراء المعالجة الحرارية الانتقائية والموضعية.

امتصاص ضوء الليزر Absorption of laser light

يجب أن تكون القطعة المراد تشغيلها (أو معالجتها) بالليزر قادرة على امتصاص الطاقة الموجودة داخل حزمة الليزر، وذلك كي تكون هذه الأخيرة قادرة على تشغيل المواد (أو معالجتها). ولكن، تتمتع المعادن ببعض الخواص (أو المزايا) التي تتعارض مع الهدف المنشود، والتي تكمن في عدم شفافيتها بشكل كامل وعاكسيتها للضوء. وفي الحقيقة، تعكس المعادن أشعة الليزر بشكل نموذجي، وبخاصة في مجال الأشعة تحت الحمراء. وهو المجال الذي تعمل فيه معظم الليزرات المتمتعة بطاقة عالية. فمثلاً يعكس الفولاذ أكثر من 95% من الأمواج الضوئية

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

ذات الأطوال $1.06\mu\text{m}$ ، وهذا الضوء ينبعث من ليزرات النيوديم - ياغ (Nd-YAG) الصناعية، ويعكس الفولاذ أيضاً حوالي 80% من الأمواج الضوئية ذات الأطوال $10.6\mu\text{m}$ ، وهو الضوء المنبعث من ليزرات CO_2 الصناعية وبما أن الجزء الأعظم من حزمة الليزر يوجه على سطح المعدن، الذي يقوم بتشتيتها بعيداً، فإن الضياعات تكون كبيرة وهذا أمر غير مرغوب، إذ إن طاقة الليزر مكلفة جداً.

تتمتع ليزرات CO_2 بفعالية للجدار المعترض wall-plug تصل إلى 10%. بينما تصل مثيلتها عند ليزرات النيوديم - ياغ إلى 1% فقط. وتعالج هذه المشكلة عادة من خلال طلي السطح بمادة قادرة على امتصاص ضوء الليزر. ويبين الجدول (1) مجموعة المواد التي تستخدم بهدف تحسين امتصاص الليزر من قبل المعدن.

الجدول (1) أنواع الطلاء التي تحسن من امتصاص سطح المعدن لشعاع الليزر

مزايها	نوع المادة
يضاف إلى سطح المعدن على شكل رذاذ ضبابي - يقاوم الحرارة امتصاص الضوء عنده قوي ويعتمد ذلك على سماكة الطبقة الغرافيتية - ويمكن طلي السطح غير التنظيف بهذه المادة والذي يصعب إزالة الأوساخ من عليه.	الغرافيت Graphite
يضاف إلى سطح المعدن على شكل رذاذ - يشتعل خلال المعالجة الحرارية - يتمتع بميزة الامتصاص الأولي العالي.	طلاء أسود Black paint
تضاف إلى سطح المعدن داخل حمام مائي - تقاوم الحرارة - قدرتها على امتصاص الضوء غير متجانسة - لا يمكن إزالتها بعد إجراء المعالجة الحرارية.	الأكاسيد Oxides
تضاف إلى سطح المعدن داخل حوض مائي - تتفكك في درجات حرارة المعالجة الحرارية - امتصاص الضوء عندها غير متجانس - يمكن أن تحدث شقوق سطحية نتيجة انتشار الفوسفور - لا يمكن إزالتها بشكل عام بعد إجراء المعالجة الحرارية.	الفسفنة Phosphates

لا يمكن لأي نوع من أنواع التغطية (أو الطلاء) الواردة في الجدول (1) أن تكون كاملة لهذا، يكمن استخدام الطلاء في كونه عملية تحضيرية - تطبيقية، وبشكل انتقال نحو إجراء معالجات حرارية ناجحة. وإضافة لما ذكر، يؤثر الطلاء الجديد في تزاوج الطاقة مع قطعة العمل، ويجب التحكم في كل من سماكة القطعة المراد معالجتها وشروط العمل بشكل جيد، ويمكن التغلب على جميع هذه الصعوبات أحياناً، وذلك من خلال استخدام طاقة إشعاع ليزري كافية لإنجاز المعالجة الحرارية لمعدن عار Bare metal.

المعالجات الحرارية الملائمة Appropriate heat treatments

لا تشكل الليزرات مصادر تسخين جيدة للمعالجة الحرارية العميقة، وذلك لأن شعاع الليزر غال جداً إذا ما قدر سعره بالدولار لواحدة الجول من الطاقة الحرارية الناتجة.

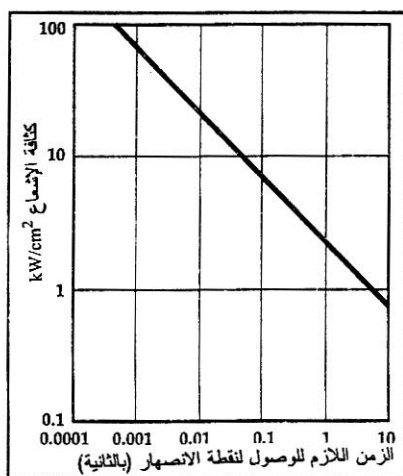
وعلى أي حال، يجد الليزر استخداماً مناسباً في المعالجة الحرارية لانتقائية مثلاً: التقسية الموضعية localized hardening، الإرجاع Tempering، التخمير Annealing. ومن أكثر هذه المعالجات الحرارية شيوعاً وأهمية تلك التي تؤدي إلى تقسية الفولاذ نتيجة التحولات الطورية فيه.

تتوافر عادة طرائق كثيرة يمكن باستخدامها تقسية الفولاذ بشكل نهائي (تام). ويمكن تصنيف هذه الطرائق تحت اسم طرائق الانتشار Diffusion methods مثل طريقة الكربنة، والتي يتم فيها تسخين الفولاذ المراد معالجته بشكل كامل، في حين يتم تغيير التركيب الكيميائي لهذا الفولاذ موضعياً، وطرائق التقسية الانتقائية مثلاً: طريقة اللهب، طريقة التحريض الكهربائي، طريقة الليزر. وتستخدم هذه الطرائق في تلك الحالات التي يتطلب فيها تسخين أجزاء معينة من القطعة المعدنية المراد تقسيته أو معالجتها حرارياً. ويقوم المصدر الحراري في طريقة التقسية الانتقائية بتسخين المساحة المطلوب تقسيته إلى درجة الحرارة التي يحدث عندها تحول بنية الفولاذ إلى بنية أوستينينية The Austenitizing temperature، يؤدي التبريد السريع أو تشكل الطور المارتنسي في المنطقة التي سبق تسخينها. ولما كانت الليزرات تتمتع بقابلية جيدة لإصدار

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

شعاع ذي كثافة عالية جداً، كانت هذه الليزرزات تستخدم بشكل عام في التقسية السطحية الطفيفة (أي أن أعماق هذه الطبقة الغلافية من مرتبة 1mm أو أقل). ولا يحتاج الكثير من تطبيقات السقاية بالليزر لأي خطوة سقاية خارجية أخرى. وتتم سقاية الفولاذ في هذه الطريقة ذاتياً، ومن خلال توصيل الحرارة بعيداً عن السطح إلى داخل جسم القطعة المعدنية.

يشكل عمق طبقة التغطية بالليزر تابعاً عكسياً لكثافة الإشعاع. ويوضح الشكل (1) العلاقة بين الزمن الأعظمي لعدم حدوث انصهار على السطح وكثافة الإشعاع (المحسوبة من أجل درجة حرارة لهذا السطح مساوية 1450° مئوية. ويبين الجدول (2) العلاقة بين عمق الطبقة السطحية المقاسة وكثافة الإشعاع. ولقد تم اتخاذ البيانات الواردة في هذا الجدول من خلال حساب التوصيل الحراري مستخدمين النهايات الزمنية المفروضة لمعيار انصهار السطح.



الشكل (1) المعالجة الحرارية للفولاذ الكربوني بالليزر: علاقة شدة الإشعاع بزمن التفاعل الأعظمي، وقد استخدمت البيانات الواردة في هذا الشكل لحساب القيم الواردة في الجدول (2).

البنى المجهرية Microstructures

لما كان الغرض الكلي من التقسية الانتقائية يكمن في إحداث تحولات في طبقة محددة كان زمن التسخين يجب أن يكون قصيراً، ولو أن التوصيل الحراري سوف يقوم بتسخين أماكن أبعد من منطقة التحولات الطورية المطلوبة.

يكون زمن تحول البنية إلى أوستنيت Austenitization times عبارة عن عدة ثوان، ويُعد هذا زمناً نموذجياً لحدوث هذا التحول، مما يجعل البنية المجهرية الأولية تُشكل جزءاً هاماً في هذه العملية.

الجدول (2) عمق طبقة غلافية سطحية لفولاذ كربوني معالج حرارياً بالليزر



كثافة الإشعاع kW/cm ²	زمن المعالجة الحرارية بالثانية	عمق المنطقة المقاسة (A) بالمم عند الدرجة 900°C	سماسة المنطقة المرجمة (B) بالمم عند الدرجة 600°C	زمن التبريد حتى الدرجة 300°C
100	0.0004	0.017	0.016	0.0021
50	0.0015	0.033	0.032	0.009
20	0.01	0.09	0.08	0.05
10	0.04	0.17	0.16	0.21
5	0.15	0.33	0.32	0.9
2	1	0.9	0.8	5
1	4	1.7	1.6	21
0.5	15	3.3	3.2	90
0.2	100	9	8	500
0.1	400	17	16	2100

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

يقوم الأوستنيت بامتصاص الكربون المنتشر من كريد الحديد أو السمنتيت Fe_3C . فإذا كانت البنية خشنة، والتي تكون فيها أبعاد البلورات الكريبدية من مرتبة عدة ميكرونات، فإن بلوغ حالة التوازن يستغرق وقتاً أطول في هذه البنية مما هو عليه في حالة البنية البرليتية، والتي تكون فيها أبعاد الممرات التي ينتشر خلالها الكربون أقل من الميرون.

ولكن من المهم أن يتمتع الفولاذ ببني مجهرية مناسبة لضمان تقسيته انتقائياً بالليزر. يُعد المارتنسيت المُرجع Tempered M. أفضل البني لإحداث التحولات الطورية الموضعية، وذلك لأن الكريبدات في هذه البنية تكون على شكل ترسبات مع توافر حد فاصل بينها أبعاده من مرتبة 10nm نانومتر. ويستهلك الكربون زمناً أقل من واحد ميكروثانية كي ينتشر عبر هذا الحد الفاصل. يُعد التسلسل التالي لعمليات السقاية الانتقائية مثالياً، وتكمن فيما يلي:

1. تسخين الجزء المراد معالجته، وخلال زمن كافٍ، حتى يتم تحويل بنيته إلى بنية أوستنيتية والحصول على محلول صلب متجانس للكربون في الحديد.
2. إجراء تبريد سريع وكاف للحصول على بنية مارتنسيتية.
3. إجراء عملية إرجاع بهدف تفكك المارتنسيت والحصول على الخواص المطلوبة في جسم القطعة المعدنية.
4. تسخين المنطقة المطلوب تقسيته انتقائياً.
5. سقاية المنطقة موضعياً بهدف الحصول على بنية مارتنسيتية (أي سقاية ذاتية من خلال المعالجة بالليزر).
6. الإرجاع إذا كان مطلوباً.

الاعتبارات الأساسية في نظام الليزر Laser system considerations

تتم معظم عمليات المعالجة الحرارية بالليزر من خلال استخدام محطات ليزر تتصف بالشمولية (عامة)، إذ تستخدم هذه المحطات في كل من عمليات اللحام والتثقيب والقص وتتألف هذه المحطات من كل من: منبع لليزر نظام تسديد (توجيه) الأشعة، عدسات التركيز، جدول رقمي للتحكم. ويتألف النظام من خمسة محاور (ثلاثة منها للنقل واثنان دوارة وهذا أفضل نظام للمعالجة الحرارية).

يمكن تقسية الفولاذ بشعاع ليزر ذي استطاعة 200W، ولكن غالباً ما تحتاج عمليات المعالجات الحرارية التطبيقية إلى إشعاع ليزري ذي استطاعة لا تقل عن 3kW. فإذا كان عمق الطبقة السطحية المقاسة يصل إلى 0.8mm، فإن معدل عملية المعالجة يساوي $P/400\text{cm}^2/\text{sec}$ ، حيث P دخل الطاقة مقدراً بالواط. وغالباً ما يكون هناك ضياعات في القدرة عند كل حزمة من أشعة الليزر، لهذا، تكون الحاجة كبيرة إلى حزمة قدرتها عدة كيلواطات لمعالجة السطح الواسع حرارياً.

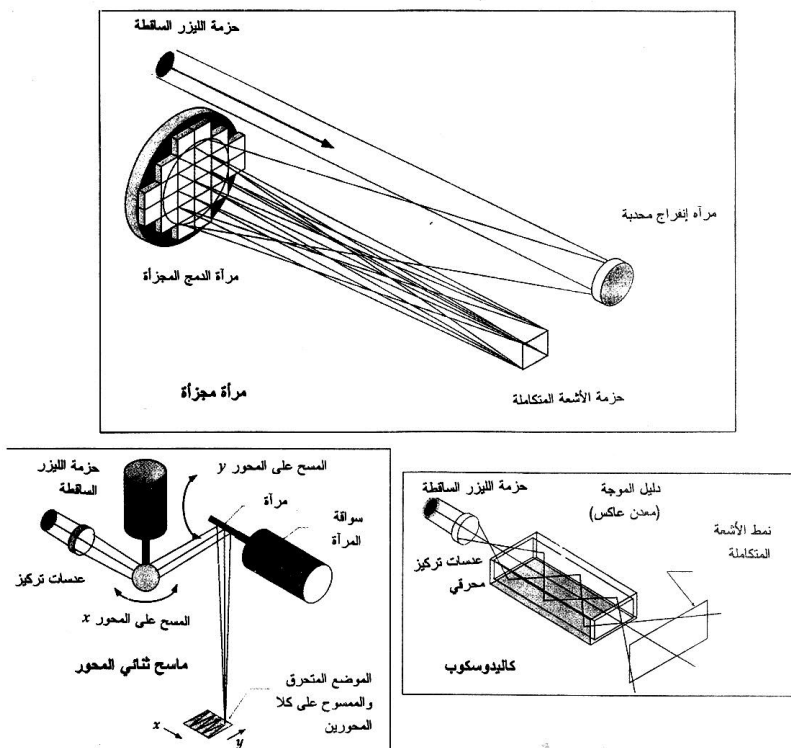
نماذج للمعالجات الحرارية Heat treat Patterns

يلعب شكل حزمة الأشعة دوراً رئيساً في نجاح عملية التقسية بالليزر. وتكمن الميزة الهامة لشعاع الليزر في كونه قادراً على تشكيل أي نموذج مطلوب. تكون أشعة الليزر المنطلقة من منبعها ضعيفة التشكيل أحياناً لاستخدامها في المعالجة الحرارية، إذ تتمتع هذه الأشعة ببنية تحوي بقع ساخنة ومناطق ضعيفة، وفي هذه الحالة لن تأخذ هذه الأشعة الشكل نفسه المماثل لشكل الجزء المراد معالجته حرارياً.

ولقد أدت الاختراعات الرائعة في هذا المجال إلى تعدد أجهزة الليزر المستخدمة مثل: الأجهزة الدوارة (المغزلية)، الأجهزة الاهتزازية، الأجهزة الساكنة، والتي صُنعت لتوليد نماذج من الأشعة توافق نموذج المعالجة الحرارية المطلوب.

تكون عدسة نظام الأشعة الأكثر قوة مؤلفة من المرآة المقطوعة والتي بينها الشكل (2). وتتألف هذه المرآة من عدة رقائق من معدن الموليبدنيوم مصقولة ومرتبطة بشكل يجعل الخيال ينطبق على المستوي الموجود ضمن حيز هذه المرآة. وتكمن ميزة هذه المرآة في كونها متوازنة جداً وتعطي دائماً النموذج المُصمم بداخلها. ولكن تشكل هذه الميزة أحد عيوب هذه المرآة، إذ إنه لا يمكن بشكل دائم ضبطها لكي تعطي نماذج أو أنماطاً أخرى.

يمكن الحصول على النماذج القابلة للضبط من خلال استخدام الماسح الضوئي. ويكون ثابت الزمن النموذجي لإجراء التقسية بالليزر مساوياً تقريباً 0.1S أو أكثر من ذلك، بينما تتمتع حزمة الأشعة، التي تم مسحها من خلال الماسح الضوئي وذات التردد 30HZ، تتمتع بالتأثير المماثل لذلك التردد الذي لا يتغير مع الزمن.



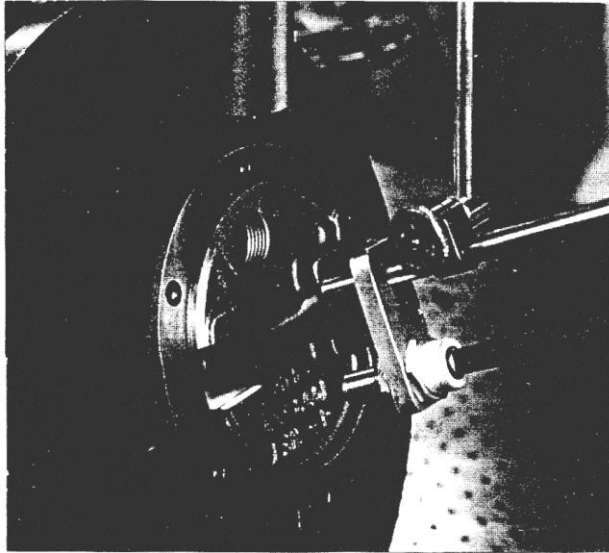
الشكل (2) أنواع العدسات المستخدمة لتشكيل أشعة الليزر، وتتألف من كل من: مرآة دائرية - جهاز مسح ثنائي المحور - كاليديوسكوب - مداخل تتجه داخل السطوح وتكون مجهزة بالبيروسكوب.

يؤدي تطوير عمليات المعالجة الحرارية للحصول على فوائد كثيرة، ولكن الخيارات لتحقيق أهداف الإنتاج المطلوبة تكون غير متميزة. ويبين الشكل (2) محورين من نظام المسح الضوئي ومن الممكن أن تكون حزمة الأشعة مشكلة بوساطة المنظار Kaleidoscope أيضاً، والذي يمكن أن يعمل كاللعبة toy بالضبط. ويتم في هذه الحالة إرسال حزمة الأشعة المتشعبة من أسفل أنبوب الانعكاس (انظر الشكل 2)، مما يعطي النموذج اللازم للمعالجة الحرارية المطلوبة، وإذا انتشرت حزمة الأشعة من خلال انعكاساتها الكافية، فإن ذلك يؤدي إلى حدوث تجانس

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

مقبول في هذه الأشعة. ويكون المنظار Kaleidoscope المستخدم رخيصاً نسبياً، إذا تم تركيبه وتعديله، ولكن توجد في هذه الحالة ضياعات كبيرة من طاقة الليزر بسبب الانعكاسات المتوافرة.

يتم وصول الأشعة إلى الأقطار الداخلية من خلال استخدام البيروسكوبات periscopes، ويتم عادة معالجة حزمة الأشعة من خلال استخدام أحد الأجهزة الواردة آنفاً. تحوي البيروسكوبات بشكل عام مرايا نحاسية تبرد بالماء، وتتوضع هذه الأخيرة بالقرب من منطقة المعالجة الحرارية.



الشكل (3) عملية النقسية بالليزر للجزء المعدني وهو عبارة عن محور لنقل الحركة مصنوع من حديد الصب الرمادي من نوع A48(30)، وذلك طبقاً للمواصفات الأمريكية ويقارب قطره من 20cm. تصل استطاعة ليزر CO₂ إلى 1400W، ويستخدم في نقسية المناطق المستطيلة الأربع الموجودة في أركان المصبوبة وزواياها حيث تصل قساوة هذه المناطق إلى 50HRC. حلت المعالجة الحرارية بالليزر محل النقسية بالتحريض، وعندما تتم المعالجة بالتحريض، فإن الجزء المعدني المنوه عنه أعلاه سوف يتم إعادة تشغيله.

أنواع الطلاء Coatings

دُكر آنفاً أن القطع يجب أن تطلّى بشكل عام قبل إخضاعها للمعالجة بالليزر عدا تلك الحالات التي يتم فيها استخدام ليزرات النيوديم - ياغ Nd-YAG أو ليزرات أنصاف النواقل. ويتم امتصاص الضوء، الذي تصدره هذه الليزرات، من قبل المعادن بشكل أفضل مقارنة مع مثيلاتها من ليزرات CO₂.

يؤدي كل من التطبيق العملي والتحكم ونوع الطبقة السطحية دوراً هاماً في نجاح عملية المعالجة الحرارية فإذا استخدم الغرافيت أو الدهان في الطلاء فإن سماكة أي منهما يجب أن تقاس قبل المعالجة الحرارية، ويكون تحديد زمن تجفيف هذه الطبقات مهماً في هذه الحالة إضافة إلى مراقبة تركيب حوض الصهر، وذلك بغية تحقيق خاصية امتصاص أفضل من قبل الطلاء الفوسفيتي.

أمثلة على عملية التقسية بالليزر Examples of laser hardening

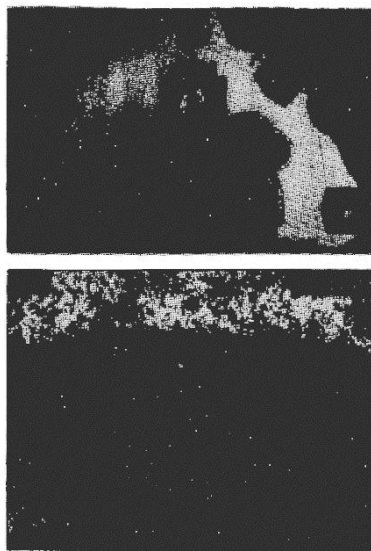
تمت عملية التقسية باستخدام ليزر CO₂ استطاعته حوالي (1400W) وذلك لتقسية جزء من محور نقل الحركة المعد من حديد الصب الرمادي والموضح في الشكل (3). وتمت عملية التقسية لأربع مناطق مستطيلة الشكل موجودة على زوايا المصبوبة. ولقد حلت في هذه الحالة عمليات المعالجة الحرارية بالليزر محل التقسية بالتحريض، وتم بالتالي إلغاء دور عمليات التشغيل الميكانيكي بعد المعالجة الحرارية.

الأجزاء الملتصقة بالزيت Oil patch parts

تستخدم سكاكين القطع الدوارة في عمليات قطع الصخور، ويستخدم الزيت مع أداة التنقيب في هذه الحالة، ويتم تطبيق أحمال كبيرة على كل من الكرات الداخلية وأكمام المدارج. وتكون سكاكين القطع نفسها معدة من الفولاذ (AISI 4140) - وهو عبارة عن فولاذ سبائكي منخفض

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

نسب الخلط. يتم عادة معالجة القطعة المراد معالجتها بالليزر قبل إجراء المعالجة الأخيرة عليها، إذ تتم تقسيته بشكل كامل وارجاعها بغية الحصول على قساوة للقطعة تصل إلى (40HRC) ثم تطلى القطعة بالفوسفات، بعد ذلك تقسى ثلاث مناطق منها بالليزر (انظر الشكل 4) وتتوضع مدرجتان كرويتان، إحداهما قطر (22mm) وتتوضع أعلى السطح، والأخرى قطر (50mm) أسفله. ويتم تسديد الأشعة إلى المناطق الثلاث بوساطة البيروسكوب. ولقد تم تشكيل حزمة أشعة ليزرية استطاعتها (3kW)، وتم تسليطها على مستطيل مثالي أبعاده (10×15mm) واستخدمت هذه الأشعة في تقسية مدرجة كروية (The boll race).



الشكل (4) مقطع عرضي لأداة قاطعة مقساء بالليزر ومستخدمة لتقنب الصخور (قمة الرأس)، يساوي قطر الجزء الخارجي حوالي 110مم. وتمت تقسية ثلاث مناطق: المدرجة الكروية، وقطرها 22مم أعلى سطح المدرجة، ويساوي قطره 50مم أخفض سطح المدرجة وتبين الصورة المجهرية بالأسفل (مكبرة: 50 مرة) المنطقة المقساء في المدرجة الكروية.

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

يتم إجراء التقسية من خلال تدوير سكاكين القطع بسرعة زاوية مقدارها (3.8 r.p.m.) وسرعة سطحية مقدارها (10mm/sec). ويكون عمق الطبقة المعالجة في هذه الحالة بحدود (1mm). ولقد تم استخدام حزمة الأشعة نفسها وتتمتع بالطاقة نفسها من أجل معالجة محامل أو مساند صغيرة ، إلا أن السرعة السطحية في هذه الحالة على (12mm/sec)، وذلك بغية إنقاص عمق الطبقة المعالجة لتصل إلى (0.8mm). أما للمساند الكبيرة، والتي مقطعها مستطيل أبعاده (12×20mm)، فإن السرعة السطحية أثناء معالجتها تصل إلى (5mm/sec). يؤدي انخفاض كثافة الأشعة إلى إطالة زمن التفاعل من جهة والحصول على عمق للطبقة المعالجة يصل إلى 1.5mm. ويجب أن يحافظ على إشعاع الحزمة، ولأكثر من دورة واحدة للجزء المعالج، وذلك عند استخدام عدة أشواط في عملية التقسية.

وبين الشكل (4) صورة مجهرية لمدرجة كروية مقساة بالليزر. وتشكل المنطقة المظلمة (الموجودة أسفل الطبقة المقساة) منطقة مُرجعة، وذلك عندما تكون حزم الأشعة قد تراكبت فوق بعضها بعضاً، إلا أن ذلك لا يشكل مشكلة في هذه التطبيقات العملية.

تستخدم التقسية بالتحريض لكل من مسند المدرجة الكروية ومسند المدرجة الصغيرة الموجودة على الجسم، وذلك بسبب إمكان الوصول لهما ومعالجتهما حرارياً بهذه الطريقة. وليس مفيداً أن تكون سطوح المساند الكبيرة، والتي تخضع لأحمال كبيرة، قاسية مقارنة مع الخلائط ذات الأساس الكوبالتي.

فتحات الأسطوانة Cylinder bores

تستخدم عملية التقسية بالليزر للسطوح الداخلية من الاسطوانات المعدة من حديد الصب ذي البنية البرليتية والمستخدمة في محركات الديزل، وذلك بهدف إطالة زمن الخدمة عند هذه الاسطوانات. وتكون الأجزاء المراد معالجتها حرارياً مطلية بالأسود، ثم تتم معالجتها بالليزر ذي الاستطاعة 5kW، ويكون شكل الحزمة داخل مربع طول ضلعه 20mm، إذ يتم تسديدها نحو داخل فتحة الاسطوانة بواسطة جهاز البيروسكوب.

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

يتمتع حديد الصب بدرجة انصهار أخفض من مثيلتها للفولاذ، ولا يمكن لدرجة حرارة السطح أن تزيد على 1150°C دون أن تسبب انصهاراً لهذا الأخير. ويلعب ذلك دوراً في تحديد زمن التفاعل من أجل كثافة الطاقة 1250W/cm^2 والذي يقدر بـ 1.5sec ، وذلك مقارنة مع الزمن اللازم للفولاذ، والذي يقدر بـ 2.5sec .

يتم إنجاز هذا العمل من خلال استخدام أنظمة متعددة. وتكون الليزرزات في هذه الحالة على شكل بضعة صفوف متوضعة في منطقة أعلى من القطعة المراد معالجتها، وتكون الاسطوانة موضوعة على عمود دوران، ويتم إدخال البيروسكوب في فتحة الاسطوانة.

ويكون تدوير عمود الدوران متزامناً مع تحويل البيروسكوب، وذلك بهدف توليد منطقة تقسية حلزونية لعمود الدوران عمقها 08mm ، وبحيث تغطي الأشعة الجزء الأعظم من فتحة الاسطوانة.

مستقبل المعالجة الحرارية بالليزر Laser heat treating's future

تملك الليزرزات الضخمة فرصاً سانحة كبيرة في عمليات المعالجة الحرارية، ولكن تبقى التطبيقات الملائمة لها محدودة. ويكمن السبب في ذلك في كون الطرائق الأخرى أقل كلفة، وليس السبب في كون هذه الليزرزات غير قادرة على إنجاز العمل المطلوب. ويمكن استخدام ليزررات أنصاف النواقل ذات الطاقة العالية في مثل هذه الحالات.

يجب أن يساعد كل من كلفة التشغيل المنخفضة وإمكان تقسية المعادن العارية على اتساع دائرة استخدام المعالجة الحرارية بالليزر، بحيث يكون الليزر هو الاختيار الأكثر ملاءمة. وعلى الرغم من أن ليزررات أنصاف النواقل غالية نسبياً، إلا أن أسعارها بدأت حالياً بالانخفاض.

وتكون ليزررات أنصاف النواقل فعالة أكثر من مثيلاتها ليزررات CO_2 أو ليزررات النيوديموم - ياغ، وتستطيع تحويل $30\div 40\%$ من الدخل الكهربائي إلى خرج ضوئي. ويساعد هذا في خفض كلفة التشغيل بالليزر.

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

تكون هذه الأجهزة متاحة للاستخدام قريباً وطاقة الخرج لديها تساوي عدة كيلووات، وتتبعث أشعة منها قريبة بخواصها من الأشعة تحت الحمراء [غالباً ما يكون طول الموجة فيها 800nm]. وهذا يعني أن الضوء الصادر عنها يمكن امتصاصه بشكل مقبول من قبل الفولاذ غير المطلي. تتمتع ليزرات أنصاف النواقل بمقدرة ضعيفة على تركيز الأشعة وذلك مقارنة مع الليزرات القياسية، ولكن هذه لا تشكل مشكلة في تطبيقات المعالجة الحرارية، إذ أنه يمكن الحصول بسهولة على إشعاع كثافة طاقته 10kW/cm^2 .

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

بحوث ودراسات

في التعليم العالي

الجامعات العراقية والآفاق المستقبلية للتعاون العربي في مجال التعليم الجامعي

أ.د. ناظم عبد الواحد جاسور
رئيس قسم الدراسات الأوروبية
مركز الدراسات الدولية/ جامعة بغداد

المقدمة:

احتلت الجامعات العراقية مكانة مرموقة في مستوى التعليم الجامعي بمستوياته سواء كان على الصعيد الإقليمي أو الدولي حيث رسخت ومنذ تأسيس أول كلية تقاليد علمية وفكرية وثقافية أكاديمية أصيلة استمدتها من ذلك الإرث الحضاري العميق الذي يمتد بجذوره إلى حضارة وادي الرافدين التي انبثقت منها الكتابة لأول مرة لتعليم البشرية الحرف الذي قادها إلى نور العلم والمعرفة ومن ثم جعل بغداد دار السلام منارة الإنسانية جمعاء التي احتضنت كل الفقهاء والفلاسفة والمفكرين ومحبي العلم وغدت بالنسبة لهم ذلك ينبوع الذي روى عطشهم الفكري وفتح عقولهم نحو البحث عن الحقيقة في دياجير الظلام الدامس.

إن فترة الظلام التي خيمت على العراق على أثر سقوط بغداد عام 1258 لم تمنح ذلك الإرث الثقافي والعلمي الذي بقيت تحمله الأجيال في ذاكرتها الحية إلى أن أبصرت النور من جديد بتأسيس الدولة العراقية التي كانت ثمرة من ثمرات نضال الشعب العراقي ضد الظلم والطغيان لتدشين مرحلة جديدة في تاريخه الحديث معلنة بداية المسيرة العلمية والثقافية الجديدة لشعب عشق العلم والكلمة الصادقة وتأسيساً على ما تقدم فإننا سنرسي بحثنا من خلال تناول ثلاث نقاط

أساسية:

النقطة الأولى:

من الضروري أن نقوم بإطلالة على مرحلة التأسيس والتطور الذي شهده قطاع التعليم الجامعي عبر العقود التي مر بها وكيف استطاع أن يشيد ذلك الصرح الأكاديمي الرصين بعمليته واختصاصاته التي جذبت إليه كما جذبت في السابق بغداد، الأساتذة والمختصين وطلاب العلم والمعرفة ولاسيما عندما أولت ثورة 17 - 30 تموز المجيدة عناية فائقة لقطاع التعليم الجامعي حيث أن عقد السبعينيات شهد طفرة تاريخية متميزة في مجال التوسع في نطاق التعليم العالي وتشعبت فروعه واختصاصاته، وازدهرت حركة البحث العلمي ومنحت للأستاذ الجامعي المكانة الاجتماعية والاقتصادية المرموقة وتطورت معارفه العلمية من خلال حضور المؤتمرات والندوات والبعثات الدراسية إلى مختلف دول العالم حيث أن الحصول على الشهادات العالية واكتساب اللغة الأجنبية شكلت أداة حاسمة في سبر غور العلم، ومعرفة الآخر، وزيادة التفاعل العلمي والفكري، وتبادل المعلومات، والاستفادة من المصادر الأجنبية. هذا الوضع الجديد الذي وفرته الثورة قد أوجدت أرضية خصبة بقيام تعاون عربي بعد أن فتح العراق أبوابه، ومن منطقه القومي، لكل أبناء الأمة العربية. لكي تنهل من العلم والمعرفة.

النقطة الثانية:

فإنها تتمحور حول مجالات التعاون بين الجامعات العراقية والجامعات العربية التي ارتكزت في احتضان الأساتذة العرب. وتقديم المنح الدراسية للطلبة العرب، وفي مختلف الاختصاصات، وبشكل مجاني، إضافة إلى المساعدات المادية. كما أن هذا التعاون ترسخ ضمن إطار المؤتمرات والندوات العلمية المشتركة، وفي مختلف المواضيع، وكذلك ضمن إطار التنظيمات الإقليمية والدولية، وبشكل خاص من خلال اتحاد الجامعات العربية، الذي اضطلع بدور كبير في هذا المجال، وإيجاد أسس صلبة لاستمرار التعاون العربي في مجال التعليم الجامعي.

النقطة الثالثة:

إن الآفاق المستقبلية للتعاون العربي في مجال التعليم الجامعي سيشكل محور اهتمام هذه النقطة التي تنطلق من وضع إستراتيجية عربية للتعليم الجامعي للعقد الحادي والعشرين تلبي كل طموحات الإنسان العربية، وتشكل قاعدة أساسية لمواجهة التحديات العلمية والتقانية التي تطرحها السنوات القادمة، ولاسيما أن نزف هجرة العقول العربية، وحالات الحصار العلمي والتقاني، والافتقار إلى أساليب المعرفة الحديثة، وانقطاع الإطار الأكاديمي عن التطور العلمي في العالم بسبب السياسات الحكومية العربية غير الواعية وإجراءات القوى الدولية، وكذلك المعادية لتطلعات الأمة العربية أو بسبب ضعف الإمكانيات المادية، وتدني تخصيصات البحث العلمي قياساً بما يخصص للمجالات الأخرى، الأمر الذي فرض حالة من الإحباط الذي يعاني منه الأكاديمي القيادي وتسري تأثيراته نحو المسيرة التعليمية الجامعية نفسها، وتؤثر في كل خطوة من خطوات التعاون العربي في هذا المجال.

أولاً: الإطلالة التاريخية على مرحلة التأسيس ومسيرة تطور التعليم الجامعي

لقد ترسخت أول خطوة في مسيرة التعليم العالي في العراق الحديث بإنشاء مدرسة الحقوق التي تم افتتاحها في الأول من أيلول 1908، عندما كان العراق تحت سيطرة الإمبراطورية العثمانية وفي ظل حكم والي بغداد ناظم باشا. وكانت مدة الدراسة فيها سنتين، حيث تولى إدارة المدرسة مجلس مؤلف من أساتذة عراقيين وأتراك يرأسهم الأستاذ موسى كاظم الباجهجي.

ولم تأخذ المدرسة اسم الكلية، وتخطت خطواتها الواثقة نحو التعليم الجامعي إلا في عام 1936 عندما تم إعداد نظام الكلية من قبل الأستاذ عبد الرزاق السنهوري أثناء توليه عمادتها، مما أدى إلى إحداث تغيير جذري في بنية الكلية ومسيرتها العلمية.¹

¹ دليل كلية القانون، إعداد سهيلة عبد الحسين ملك، وزارة التعليم العالي للبحث العلمي، مطبعة جامعة بغداد 1990-1991 ص4.

وبإنشاء هذه اللجنة الأولى، انطلقت مسيرة التعليم الجامعي في العراق بأبعادها واختصاصاتها المختلفة تماشياً مع حاجات المجتمع المتطورة، حيث تم تأسيس العديد من الكليات بضمنها كلية الطب، الصيدلة، والتجارة، التي كانت تحت إشراف وزارة المعارف، إلى أن حانت الظروف التي استدعت إصدار قانون خاص بتأسيس جامعة بغداد في عام 1956، الأمر الذي تطلب توحيد الكليات في إطار إداري واحد، هي جامعة بغداد الأم، التي اكتملت هيئاتها العلمية والإدارية وكإطار أكاديمي وحيد في العراق بإعلان النظام الجمهوري إثر ثورة 14 تموز في عام 1958.¹

لقد مثلت جامعة بغداد، وقبل تأسيس بقية الجامعات العراقية، المؤسسة العلمية التي احتضنت ورعت كل الخطوات التأسيسية للجامعات والمعاهد التي تنتشر الآن في كل محافظات العراق.² فقد تخرجت فيها وانطلقت الأطر التدريسية، والفنية والإدارية، حيث تشكلت أول لجنة في عام 1943 لدراسة مشروع جامعة عراقية أصيلة تشكل ذلك الصرح الرصين بعمليته واختصاصاته التي كان العراق والأمة العربية بحاجة ماسة إليها.

ونتيجة للظروف السياسية التي مر بها العراق بعد الحرب العالمية الثانية لم يتم التوصل إلى إقرار القانون التأسيسي لإنشاء الجامعة إلا في أيلول 1956، وتشكل المجلس التأسيسي للجامعة الذي أخذ على عاتقه دراسة أحوال الكليات وربطها بالجامعة بعد أن وصلت إلى مستوى علمي راق. إلا أن هذا القانون لم يدم إلا فترة قصيرة حيث تم إلغاؤه بعد ثورة 14 تموز 1958، وإصدار قانون جديد ثم الاعتراف بالجامعة وبالكليات الملحقة بها: كلية الآداب، العلوم، الطب، التربية، الهندسة، الصيدلة، طب الأسنان، التمريض للنبات، الزراعة، وكلية الطب البيطري، التجارة، ثم أنشئت معاهد عليا ألحقت بالجامعة من بينها معهد العلوم الإدارية معهد اللغات، معهد المساحة،

¹ داخل حسن جريو، في التربية والتعليم، آراء وملاحظات، جامعة البصرة، المركز الثقافي، 1990، ص 10.

² نرفق في بحثنا قائمة بالجامعات والكليات وأقسامها العلمية طبقاً للدليل الذي أصدرته وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للسنة الدراسية 1997 / 1998.

معهد الهندسة، والصناعة العالي، ومعهد التربية البدنية.¹

وإذا كانت كلية الحقوق قد فتحت الباب على مصراعيها أمام التوسع في التعليم العالي، فإن دار المعلمين العالية التي تأسست عام 1923 وسمحت للبنات الدراسة فيها لأول مرة عام 1937، وكلية الطب 1927 ضمن أولى الكليات التي دشنت بها الدولة العراقية الجديدة خطواتها في سبيل نشر العلم والمعرفة. على الرغم من الأطر العلمية الإنكليزية المسيطرة على هذه الكليات العلمية إضافة إلى كلية الصيدلة التي تأسست في عام 1936 والهندسة عام 1942 والكليات الأخرى التي لم تعد تخلو من الأساتذة الإنكليز والأساتذة العرب الذين ساهموا في ترصين إطارها الأكاديمي ومسيرتها العلمية.²

وخلال عقد الستينات ولدت الجامعة المستنصرية وتطلبت الحاجة إلى إنشاء جامعة الموصل في عام 1963، ثم جامعة البصرة في عام 1964، والتي كان الهدف المركزي من إنشائها حاجة دول الخليج العربي للأطر العلمية التي هي بأمرس الحاجة إليها ومن أجل توثيق وأواصر التعاون في المجالات العلمية وتشجيع البحث العلمي في الآداب والعلوم والفنون.

لقد افتتح كخطوة أولى أربع كليات شكلت الدعائم الأربع لجامعة البصرة التي بقيت تابعة في إدارتها لجامعة بغداد، وهي الآداب، والحقوق، والهندسة، والعلوم، التي فتحت أبوابها للعام الدراسي 64-65 وكان مجموع طلبتها 816 طالباً وطالبة. وفي عام 1967 ونتيجة للتوسع الكبير في التعليم الجامعي والإقبال المتزايد في الانتماء إلى كليات ومعاهد العراق، حصلت جامعة البصرة على شخصيتها المميزة واستقلت عن جامعة بغداد وذلك بموجب القانون المرقم (8) الصادر في الأول من نيسان 1967 والقاضي بتأسيس جامعة البصرة التي توسعت فيما بعد بافتتاح كليات أخرى، وعمادة للدراسات العليا والبحث العلمي بإنشاء مراكز متعددة وحسب حاجة

¹ دليل التعليم العالي والجامعي في دول الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض 1993، ص323.

² داخل حسن جريو، في التربية والتعليم، مصدر سابق ذكره، ص22.

منطقة الخليج العربي.¹

أما فيما يتعلق بجامعة الموصل التي توجت خطواتها العلمية والأكاديمية بإنشاء كلية الطب في عام 1958، فقد اتسعت لتضم بحلول عام 1963 كلية الهندسة والعلوم التي بقيت أيضاً تابعة لجامعة بغداد التي أشرفت على تأسيس كلية الزراعة والغابات وهيئة الدراسات الإنسانية عام 1966 وفي الأول من نيسان 1967 صدر القانون رقم 14 لسنة 1967 الذي تقرر بموجبه تأسيس جامعة الموصل التي ضمنت العديد من الكليات العلمية والتطبيقية المرتبطة بها، وكذلك المؤسسات التربوية والخدمية والمتحف² لتلبي حاجة المحافظات الشمالية من الأطر الفنية والإدارية. وفيما يتعلق بالجامعة المستنصرية التي تشكل امتداداً حضارياً متواصلاً في العلم والبحث عن الحقيقة الساطعة التي جسدها قبل قرون المدرسة المستنصرية فإنها جاءت ثمرة جهود أكاديمية أصيلة في عام 1964 التي بذرت بذرتها الأولى في الكلية الجامعة وألحقت بجامعة بغداد، حيث أسهمت أطرها من الأكاديميين في التدريس والبحث العلمي، إلى أن انفصلت عن جامعة بغداد في عام 1965 والتزمت مناهجها الدراسية الخاصة بها، وفي سنة 1975/74 صدر قرار بتحويل الجامعة المستنصرية إلى جامعة رسمية وارتبطت بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي.³

وإن أول أساس شيد تنويجاً لقيام صرح الجامعة التكنولوجية، كان المعهد الصناعي الذي أنشأته وزارة التربية في عام 1960 / 1961 بمساهمة من الأمم المتحدة، وتطور هذا المعهد إلى كلية الهندسة الصناعية التي انضمت إلى جامعة بغداد عام 1969.⁴

وتغير اسمها إلى كلية الصناعة، ونتيجة للتطور الذي عاشه العراق في تلك السنوات تحولت

¹ داخل حسن جريو، جامعة البصرة، ربيع قرن من العطاء، جامعة البصرة 1992، ص 36.

² دليل التعليم العالي والجامعي في دول الخليج العربي، مصدر سابق ذكره، ص 94.

³ المصدر نفسه، ص 461.

⁴ دليل جامعة بغداد 84 / 1985 مطبعة جامعة بغداد، 1985، ص 9.

إلى كلية الهندسة التكنولوجية، بعد ما قدمته من خدمات علمية رصينة للمجتمع أدى على نضوج فكرة تحويلها إلى جامعة متخصصة حتى تم تهيئة الظروف المناسبة لذلك التي توجت في عام 1974 بناء على قرار صدر من مجلس قيادة الثورة تحت رقم 286 في 21 كانون الأول 1975 التي ارتبطت بوزارة التعليم العالي، بأقسامها العلمية المتخصصة إضافة إلى الدراسات العليا الصباحية والمسائية أيضاً.¹

وتوثيقاً للأخوة العربية الكردية، وتأكيداً لتمتع الشعب الكردي بحقوقه القومية ثم إنشاء جامعة السليمانية العام الدراسي 1969/68، والتي انطلقت بكليات الزراعة، العلوم، الهندسة، ثم أنشئت الآداب والإدارة، والطب والتربية، إلى أن تم نقل مقرها من مدينة السليمانية إلى محافظة أربيل حيث تحول اسمها على جامعة صلاح الدين إلا أنها الآن تحمل جامعة أربيل بعد أن تم تأسيس جامعة صلاح الدين في محافظة صلاح الدين (تكريت).²

وفي الواقع فإن عقد السبعينيات الذي عرف مرحلة متطورة من التقدم الاقتصادي والصناعي والعلمي، واستقرار سياسي كبير وواضح، قد شهد بالمقابل نهضة علمية متسارعة، ومتسعة في أبعادها واتجاهاتها ولاسيما في إطارها الأكاديمي الذي تمثل بافتتاح، وإنشاء العديد من الكليات الإضافية، والمعاهد العليا المتخصصة، الفنية والإدارية لتلبية حاجة القطر من الأطر الفنية الوسطية (يرجى مراجعة الملاحق) كما أن الفترة الأخيرة قد شهدت أيضاً إنشاء الجامعات في محافظة الأنبار، وجامعة القادسية في محافظة القادسية، وجامعة بابل في محافظة بابل، وجامعة الكوفة في محافظة النجف، إضافة إلى الكليات المتعددة والمرتبطة بالجامعات تمهيداً لتأسيس جامعات أخرى في المستقبل في محافظات كربلاء، المثنى، واسط، ومحافظة ذي قار، وكذلك محافظة ميسان حتى إنه يمكننا القول إن الكليات والمعاهد العالية تمتد على كل مساحة العراق باتجاهاتها الأربعة. كما أن التطور العلمي امتد أيضاً على إجازة مثل كلية التراث، والمنصور،

¹ دليل التعليم العالي والجامعي، مصدر سابق ذكره، ص484.

² المصدر نفسه، ص444.

والرافدين، والمعلمين الجامعة، وكلية شط العرب في البصرة، ناهيك عن افتتاح الدراسات المسائية التي التحق بها أعداد كبيرة من الذين لم يلتحقوا في السابق بالجامعات لظروف خاصة حالت دون ذلك.

لقد بلغ الطلبة الذين واصلوا دراستهم في الجامعات والمعاهد العراقية للسنة الدراسية 1969/68، حوالي 40157 طالباً وطالبة. أما في السنة الدراسية 98/97 فقد بلغ 10 جامعات تضم 90 كلية وصل عدد الأقسام فيها إلى 322 قسماً و 27 معهداً وعدد الطلبة الذين قبلوا في السنة الدراسية 1998/97 وصل إلى 163284 طالباً وطالبة.¹

ثانياً: الجامعات العراقية والتعاون العربي في مجال التعليم العالي والجامعي

إذا كانت كلية الحقوق التي تغير اسمها فيما بعد إلى كلية القانون، أول لبنة في ذلك الصرح العلمي والأكاديمي الذي شيد التعليم العالي والجامعي في العراق - فإنها لا يمكن أن تنسى ذلك المربي الفاضل الأستاذ عبد الرزاق السنهوري (من مصر) والذي دشّن خطوة رائدة في مجالات التعاون بين الجامعات العربية والجامعات العراقية في تقديم الخبرة والاقتراحات ورفدها بالأطر الكفية من أجل رفع مسيرة التعليم نحو الأمام.

وما زالت جدران قاعات الكلية تحتفظ بصدى صوته، وتوجيهاته القيمة، وتؤكد عمق الترابط بين أجزاء الوطن العربي رغم ما وضعه المستعمر من حواجز تحول دون التقارب والتلاقي. وتكريماً لهذا المربي الفاضل شيدت قاعة دراسية خاصة أطلق عليها اسم قاعة السنهوري اعترافاً بخدماته الجليلة التي قدمها للكلية طوال سنوات إقامته في العراق: تدريسياً، وعميداً، ومشرعاً. لقد كانت الجامعات العراقية ومعاهدها الفنية، وخلال كل العقود الماضية، وخصوصاً في الظروف السياسية الصعبة التي كانت تمر بها الدول العربية الإطار الذي احتضن العديد من الأساتذة

¹ مقابلة مع مدير عام دائرة الدراسات والتخطيط والمتابعة في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، صفحة الثورة البغدادية 21 تموز 1997، ص6.

العرب المبرزين في تخصصاتهم المختلفة كزائرين (أو لاجئين) لإلقاء المحاضرات لطلبة الدراسات العليا، أو من خلال التعاقد للتدريس في كليتها والمساهمة في تقويم رسائلها الجامعية.¹

وإذا كانت سنوات ما قبل ثورة 14 تموز 1958 لم تسجل حضوراً فعالاً للأساتذة العرب، وإن الجامعات لم تفتح أبوابها للطلبة العرب إلا في مجالات ضيقة، لأسباب سياسية، أو حتى أكاديمية، لعدم توفر الاختصاصات المطلوبة، وضيق مجالات البحث العلمي والتأليف والترجمة - فإن السنوات اللاحقة بعد الثورة قد شهدت نمواً ملحوظاً في التعاون الأكاديمي على مستوى عقد الاتفاقيات الثقافية التي نصت على تبادل الأساتذة، ومنح الزمالات الدراسية، وقد أشرت أيضاً إلى توافد عدد لا بأس به من الطلبة العرب للدراسة في الجامعات والمعاهد العراقية، استناداً إلى الاتفاقيات المعقودة بين العراق والدول العربية، أو بشكل فردي، ولاسيما بعد أن أكدت الجامعات العراقية حضورها الأكاديمي والعلمي الفعال في خدمة المجتمع، وبأنها أحد الروافد التي تقدم للمجتمع العربي الأطر الكفية الماهرة المكتسبة لكل المعارف والعلوم للمساهمة في نهضتها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية.

وفي الواقع، إن التوسع في التعليم العالي بعد ثورة 14 تموز 1958، وقيام اتحاد الجامعات العربية في عام 1965، الذي ضم في عضويته بادئ الأمر 24 جامعة عربية، قد أدى دوراً كبيراً في إيجاد الأسس المفضية إلى توثيق التعاون بين الجامعات والمعاهد العالية العربية، وتنسيق جهودها في تحقيق أهداف الأمة العربية.. وتوجيه البحوث العلمية توجهاً هادفاً لخدمة حاجة المجتمع وبرامج التنمية دون إغفال البحوث التي تهدف إلى خدمة العلم بمفهومه الإنساني.²

¹ داخل حسن جريو في التربية والتعليم، مصدر سابق ذكره، ص194.

² د. جاسم محمد الخلف: تعاون الجامعات العربية في خدمة المجتمع. بحث منشور ضمن مقررات المؤتمر العام: الجامعات العربية والمجتمع العربي المعاصر، القاهرة/ اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة/ 1973، ص490.

ومن هنا، فإن المؤتمرات، والندوات التي يعقدها اتحاد الجامعات العربية، تشكل في حقيقة الأمر، فرصة للتعاون، وتبادل الخبرات العلمية والأكاديمية، والاستفادة مما يطرح فيها من بحوث ومقررات تغني المسيرة التعليمية الجامعية. فهذه المناسبات كانت القنوات التي يتم من خلالها تنسيق الجهود العلمية، وانتداب الأساتذة وفسح المجال أمام الطلبة العرب للدراسة من المنح والزمالات الدراسية، حيث أن ثورة 17 - 30 تموز وتوجهاتها القومية قد أقرت مجموعة من الأنظمة والقوانين التي تم بموجبها فتح أبواب الجامعات والمعاهد العراقية للطلبة العرب والاستفادة من الفرص الممنوحة لهم وخصوصاً مجانية التعليم التي لا يفرض فيها أي رسوم على الدراسة إضافة إلى توفر الأقسام الداخلية، والمختبرات العلمية وحتى المساعدات الشهرية. وهذا ما أكده نظام الوافدين للدراسات الابتدائية والثانوية والعالية تحت رقم 7 لسنة 1978 حيث منح الطلبة العرب المقاعد الدراسية التي تقدمها الحكومة العراقية للأقطار العربية والهيئات والمؤسسات الجامعية والمنظمات الشعبية. وتقوم وزارة التعليم العالي بإعلام جهات الترشيح خلال المدة الواقعة بين شهري شباط وحزيران من كل سنة بصدد المقاعد المخصصة لها. كما أعقبه صدور نظام جديد للوافدين رقم 15 لسنة 1982 أعطى مكاسب جديدة للطلبة العرب من الإسكان ورواتب شهرية إضافة إلى العلاج المجاني في المستشفيات العراقية.¹

ومما لاشك فيه، أن الأساتذة من الأقطار العربية الشقيقة، وخاصة من فلسطين، وجمهورية مصر العربية كانوا يشكلون رافداً مهماً من روافد العملية التربوية والجامعية في العراق. فقد استقطبت الجامعة المستنصرية أعداداً كبيرة من الأساتذة والطلبة، إضافة إلى أنها استعانت بالأساتذة الأجانب في بعض الكليات العلمية² (انظر الجداول المرفقة).

كما أن السنوات اللاحقة في عقد الثمانينات، وحتى في عقد التسعينات رغم الحصار الاقتصادي والثقافي المفروض على العراق، فقد شهدت توسعاً كبيراً في احتضان الأساتذة العرب

¹ دليل جامعة بغداد 1985، ص31.

² الخطة الخمسية للجامعة المستنصرية 1978، ص22.

التعريب العدد الثامن عشر - كانون الأول / ديسمبر 1999

في المعاهد والجامعات العراقية، وكذلك إغارة الأساتذة العراقيين في الجامعات الأردنية، اليمنية، والليبية، وفي دولة الإمارات العربية والسودان وتونس والجزائر، سواء كان يشكل تعاقد فردي، أو من خلال الاتفاقيات الثقافية التي تم إبرامها مع الجامعات العراقية. كما أن المؤسسات الجامعية العراقية فتحت أبوابها للطلبة العرب، ووفرت لهم جميع الإمكانيات لمواصلة دراستهم وتحصيلهم العلمي.

وفي الواقع، ومنذ تأسيس أول جامعة، فإن العراق ينطلق من أن جامعاته ومعاهده العلمية والأكاديمية هي جامعات الأمة العربية، فبالإضافة إلى أن الأستاذ العراقي برصانته العلمية المعروفة قد أكد حضوره الأكاديمي في الجامعات الجزائرية، والخليجية بشكل خاص، فإن المؤسسات العراقية استقبلت على سبيل الذكر لا الحصر في سنة 1977/76 حوالي 1313 طالباً من الدول العربية، وبلغ إجمالي الطلبة العرب الذين يدرسون في الجامعات العراقية ومعاهده للسنة المذكورة نفسها أكثر من 6075 طالباً وطالبة من العرب والأجانب في مختلف الاختصاصات العلمية والإنسانية، والذين وفدوا عن طريق الاتفاقيات الثقافية أو الزمالات الممنوحة للجمعيات والمؤسسات الثقافية.¹

وحتى العام الدراسي 1990/1991، حيث ما زالت آثار العدوان الأمريكي على العراق وفرض الحصار الاقتصادي والثقافي الظالم فإن جامعة البصرة تفتخر بخريجها من الطلبة العرب الذي يزيد عددهم على 800 خريج وهم يتوزعون في أرجاء الوطن العربي من المحيط إلى الخليج العربي، يساهمون في خدمة وتطوير أقطارهم ومجتمعاتهم² والجدير بالذكر أن مجلس كليات جامعة البصرة، وهو الهيكل التنظيمي الإداري لنواة الجامعة، كان يضم بين صفوفه عدداً من الأساتذة العرب وخصوصاً جمهورية مصر العربية (ينظر الجدول المرافق بالبحث).

¹ التعليم العالي في ظل الثورة/ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي 1979، مطبعة جامعة بغداد 1979، ص24.

² داخل حسن جريو جامعة البصرة، ربع قرن من العطاء/ مطبعة دار الحكمة بصره، ص42.

وفي الواقع، أن الجداول الإحصائية المرافقة بالبحث والتي جاءت على سبيل الاستشهاد، تكشف عن أعداد الطلبة العرب الوافدين للدراسة في الجامعات والمعاهد العراقية، والتي أصبحت ظاهرة متميزة في نظام التعليم في العراق، وعلى مدى السنوات الماضية، وحتى في ظل ظروف الحصار الذي فرض على العراق، فإن توافد الطلبة العرب ما زال مستمراً على الجامعات والمعاهد العراقية وفي مختلف فروع المعرفة والعلوم الجامعية، على الرغم من اختفاء الكثير من الامتيازات السابقة التي كانت يتمتع بها الطالب العربي بسبب الظروف الاقتصادية الصعبة التي يمر بها العراق وشعبه، ولكن نظراً للرعاية العلمية، والمناهج الدراسية، والإمكانات المتوفرة من أطر تدريسية، ومختبرات، واختصاصات علمية وإنسانية مختلفة، أبقت العراق محط طلاب العلم، وأكدت ضرورة وحدة الوطن العربي وعمق التبادل الثقافي والتعاون بين الجامعات العراقية والعربية التي يفرض عليها مهام جديدة، وتحديات خطيرة ولاسيما ونحن نشرف على طي سنوات القرن العشرين، وفي الوقت الذي استعدت فيه الشعوب والأمم لتدخل الألفية الثالثة باستراتيجية جديدة تستجيب للتطورات والمتغيرات التي تفرضها السنوات اللاحقة، وثورتها العلمية والتقنية، في المجالات كلها. ودون شك يمكن للجامعات والمعاهد العراقية، بعد هذه السنوات الطويلة من المسيرة الرصينة، والأكاديمية الملتزمة أن تساهم بكلياتها وأقسامها العلمية والإنسانية، ومراكز بحثها، بدور فعال وأساسي في رفد الوطن العربي بأطر كفية، قادرة على تحمل المسؤولية، واكتساب مختلف المعارف العلمية والتقنية، ومجابهة التحديات التي يفرضها القرن القادم ومن خلال طرح استراتيجية عربية للتعاون في مجال التعليم العالي يمكن أن تضع الأمة العربية في مستوى متقدم مع الأمم والشعوب الأخرى التي بدأت تسارع الخطى في التطور العلمي والتقني.

ثالثاً: الآفاق المستقبلية للتعاون العربي في مجال التعليم الجامعي

من الطبيعي، أن كل دول العالم، صغيرها وكبيرها، بتنظيماتها، وتكتلاتها واتحاداتها، الإقليمية والدولية، استعدت لدخول القرن الحادي والعشرين باستراتيجية جديدة شاملة جامعة لكل جوانب الحياة، ومستندة إلى تلك المعطيات الدولية والإقليمية الجديدة التي أفرزتها أحداث

ومتغيرات عقد التسعينات، وأخذة بالحسبان تلك التحديات التي تفرضها الثورة العلمية والتقنية بأبعادها التطورية، وحتى إن مظاهر عدم الاستقرار السياسي لم تعد ناجمة من تلك الأخطار التي عهدتها عقود القرن العشرين، وإنما ربما تنجم عن تفسخ نسيج الحقوق والالتزامات الذي يربط المواطن بالدولة التي لم يعد يستطيع قسم منها الارتقاء بتلبية احتياجات مواطنيها، مما يؤدي على تفويض أسس التلاحم الاجتماعي - السياسي، وفشل مسارات التنمية الاقتصادية، هي الإطار الوحيد، والقادرة وحدها بإعداد الأطر المؤهلة والكفية لتتبوأ المراكز القيادية في هيكلة الدولة الإدارية والسياسية. وإذا كان التقدم العلمي والتقني الذي يشهده العالم اليوم يملئ على الدول وشعوبها واجبات كثيرة وتحديات أكثر ويدفعها إلى المبادرة في اقتناء التقانة واستخدامها بالشكل الذي يحقق اكتفاءها الذاتي من ناحية وتطوير أساليب التعليم من ناحية أخرى لمسايرة روح العصر الذي أصبح فيه العلم والتقانة يشكلان عصب الحياة العصرية وتقدم الأمم¹ فإن الجامعة لم تعد تلك المؤسسة العلمية التربوية، والتي تستلهم منطق العلم في أداؤها وتشبع الحقيقة في أداء واجباتها² ومحصورة في إطار العمل الأكاديمي فحسب، بل بدأت تساهم بشكل فعال في عملية البناء والتنمية، ونقل المجتمعات من التخلف والتبعية الفكرية إلى مرحلة النهوض والاستقلالية، فتقوم بأدوار كثيرة عن طريق أطرها وقياداتها الإدارية والعلمية من أجل رفد المجتمعات بالكفاءات والخبرات والأطر الفنية المؤهلة علمياً للمساهمة في حركة التنمية والتحديث³ فالجامعة، ومن خلال هذا الدور الذي اضطلعت به في قيادة النهضة العلمية وتوسيع آفاق المعرفة ونشرها، فإنها ملزمة، ومن خلال مختلف الاختصاصات التي تضمها "علمية

¹ نعيمة حسن رزوقي: الجامعات بين المعرفة العلمية والتطور التكنولوجي. مجلة آفاق عربية، دار الشؤون الثقافية/

وزارة الإعلام، العدد 12، 1993، ص42.

² محمد جواء رضا الإصلاح الجامعي في الخليج العربي، ثم عرض الكتاب في مجلة المستقبل العربي العدد 123 (5) 1989، ص143.

³ مفيد الزبيدي: الريات الأكاديمية في الجامعات العربية، مجلة دراسات عربية بيروت، دار الطلبة، العدد 12/11 أيلول / 1996.

وإنسانية" بوضع الاستراتيجيات المستقبلية التي تستجيب لمتطلبات المجتمع الأساسية والمتطورة، وحل مشكلاته التي تبرز بين فترة وأخرى، ولاسيما تلك التي تفرضها التقنية وإذا كان هذا على مستوى الدولة الواحدة، فإنه لا يمكن بالضرورة أن يكون ذلك منقطعاً عن تأثيراته الإقليمية والدولية، ولاسيما أن العالم أضحي في السنوات الأخيرة قرية صغيرة، حيث التأثير والتأثير، والتشابك المعقد في العلاقات الدولية، والاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والفكرية، كلها فرضت نوعاً من التبادل والتفاعل الذي يتطلب التحسب والتسويق والتعاون والحوار، وبلورة الأفكار والاستراتيجيات التي من شأنها مواجهة ما يطرح من صيغ ومشاريع، تحت مختلف المسميات هدفها نفس وتشويهها الثقافات الوطنية والقومية وسيادة أنماط فكرية وسياسية جديدة تبشر بالانفتاح واقتصاد السوق وإزالة الحواجز التي من شأنها تلم سيادة الدولة، وتقويض نسيجها الاجتماعي وغزوها بثقافات غريبة تحت ما يسمى بالعولمة أو غير من المشاريع التي انهالت مؤخراً على الأمة العربية.

ارتباط الوطني بالقومي

ومن هنا فإن التعاون العربي في مجال التعليم العالي والجامعي لا يمكن أن تؤسس أركانه الأساسية، وتتوطد مساراته العلمية والأكاديمية من خلال دولة واحدة، أو عدد من الدول في إطارها الضيق بنظامها الإقليمي الضيق، وإنما تضافر جهود الأمة العربية كلها بوحدها السياسية، وتنظيماتها الفرعية الموظفة للكم الهائل من الإمكانيات المادية والبشرية - تحت إطار جامعاتها العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مستفيدة من كل الخبرات التي يقدمها اتحاد مجالس البحث العلمي العربية، واتحاد الجامعات العربية وبالتعاون النشط والفعال مع اليونسكو في قسمها الإقليمي للتدريب في الدول العربي.¹

¹ ينظر في ذلك بعض الأفكار الخاصة التي وردت المؤتمر الثالث للوزراء والمسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي / بغداد 1985. وكذلك: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: ندوة استراتيجية تطور العلوم والثقافة/ بيروت/ مركز دراسات الوحدة العربية 1989.

فالأمة العربية، بدولها ونظامها الإقليمي، واتحاداتها، ومنظماتها، مطالبة قبل غيرها أن تطرح استراتيجية جديدة في مجال التعليم العالي والجامعي، منطلقة أولاً من السياسات الوطنية التي تأخذ باعتبارها التنمية البشرية، والتي تلبي كل طموحات الإنسان العربي، وتشكل في مجموعها مرتكزات جوهرية للولوج نحو القرن القادم، وتجاوز كل المفاهيم والأساليب التي جعلت من تعليمنا الجامعي العربي يقف في مؤخرة سلم تطور التعليم والمعرفة في العالم وخصوصاً أن النظرة القطرية الضيقة، والقيود الایدیولوجية، والفكرية، والنزعات السياسية والحدودية، أفرزت بمجملها حواجز ومعوقات، ووسعت الفجوات بين الأقطار العربية التي جعلها منفردة لتبحث في أنظمة، وأنماط تعليمية تعد غيرها قادرة على الاستجابة للظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية الجديدة التي بدأت تغزو الأمة العربية وبفنونها المعروفة التي لا يمكن حظرها أو حجبها، أو مواجهتها بأدوات القمع والاستبداد، إلا بطرح البديل العربي، القومي الذي يأخذ بنظرة مجموعة الخصائص الوطنية والقومية، والمستلم لذلك الموروث الحضاري الإنساني لتراث الأمة العربية وروحها الإسلامي.¹

لا استراتيجية دون حريات أكاديمية

وفي الواقع، فإن أية استراتيجية للتعليم العالي والجامعي، سواء كانت على المستوى الوطني، أو القومي، فإنها لا يمكن أن ترى النور، أو ترسي أي خطوة فعالة في طريق إصلاح التعليم العالي والجامعي، إذا لم تأخذ أولوياتها وقبل كل شيء، مسألة الحريات الأكاديمية في كل الأقطار العربية دون استثناء، لأنه دون طرح هذه المسألة على بساط البحث والنقاش الجدي والتطبيق العلمي فإن أي حديث عن استراتيجية أو آفاق مستقبلية ستغدو دون معنى، ولا يمكنها أن تأتي بحلول ناجحة لمشاكل مازالت تستنفد قدرات الأمة وطاقتها الإبداعية، ألا وهي مشكلة

¹ للمزيد من الاطلاع ينظر: ناظم عبد الواحد جاسمور: مؤتمر القمة الإسلامية في طهران: وحدة العمل العربي الإسلامي المشترك وآفاق المستقبل مجلة المستقبل. العربي العدد (11) 1997.

هجرة العقول والكفاءات العلمية إلى خارج الأمة العربي¹ التي أخذت في التناقص إلى درجة أضحت فيها قضية تفريغ الجامعات العربية من أطرها الأكاديمية وعلمائها قضية قومية ومدار بحث ونقاش كل الأوساط الغيورة على مستقبل الأمة التي وجهت أصابع اتهامها إلى الأنظمة السياسية أولاً، ومن ثم إلى الجامعة العربية التي لم تستطع أن ترسي استراتيجية جدية لوقف هذا النزف الدائم، والذي ينزع، ويجرد الأمة من كل مقوماتها الأساسية، ولاسيما إطارها العلمي والتقني الذي ترتكز عليه.

فالحرية الأكاديمية التي تعتبر حقاً من حقوق الإنسان الأساسية فإنها استحوذت على اهتمام المنظمات الدولية، ومن بينها منظمة الأمم المتحدة، وأقرتها العديد من المؤتمرات والندوات، والحلقات الدراسية، وإعلانات محددة نصت على هذه الحرية ومن بينها إعلان ليما الذي أقره في سنة 1988 الذي وصفته كل الأوساط الأكاديمية، والمختصة بشؤون التربية والتعليم بأنه أكثر الإعلانات دقة وشمولية حيث أكد أن الحرية الأكاديمية تعني "حرية أعضاء المجتمع الأكاديمي فريداً أو اجتماعياً في متابعة المعرفة، وتطويرها وتحويلها من خلال البحث والدراسة والمناقشة والتوثيق والإنتاج والخلق والتدريس وإلقاء المحاضرات والكتابة".²

وقد أثبت الواقع بكل تجلياته، أن أكثر الدول احتراماً للحرية هي أيضاً أكثرها تقدماً وتحضراً واستقراراً كما أكد ذلك تقرير التنمية البشرية لعام 1992 الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. ومن هنا فإن الحرية الأكاديمية واستقلال الجامعة والإقرار بمبدأ المسؤولية والالتزام في مجال العمل العلمي والتقني هي القواعد الأساسية، والتي يرى فيها الأستاذ عبد الخالق عبد الله بأنها تتمحور حول ثلاثة أجزاء متشابكة أشد التشابك. الجزء الأول من أجزاء الحرية الأكاديمية هو المتعلق بحرية العلم والبحث العلمي وكل ما له علاقة بالنشاط العلمي والبحث المجرد. الجزء

¹ قيس محمد النوري: شخصيات الاغتراب الأكاديمي العربي/ مجلة دراسات عربية. بيروت/ دار الطليعة، العدد 2/1 تشرين الثاني/ كانون الأول 1999.

² علي أومليل: الحرية الأكاديمية والمواثيق الدولية/ مجلة المستقبل العربي 190(12)1994، ص83.

الثاني هو حرية الأفراد المشتغلين بالعلم بالبحث العلمي الأكاديمي وكل ما له علاقة بحقوقه وواجبات مهنة العمل الأكاديمي. الجزء الثالث وهو حرية الجامعات والمؤسسات الجامعية والبحثية وخصوصاً ضمانات حصولها على الاستقلالية الداخلية والخارجية.¹ ومن هنا فالحرية الأكاديمية حق من الحقوق المشروعة للأستاذ الأكاديمي والباحث والمفكر المثقف دون الاستناد على الإيديولوجي والتعصب الديني والتمييز الطائفي والعنصري، والمعرفي.²

وعلى ضوء ذلك، فإن أي استراتيجية عربية يجب أن تنطلق من تلك الحقيقة القائمة والفاعلة، والتي لا يمكن تجاهلها بأي شكل من الأشكال، ومن ثم التأكيد أو تحديد المجالات التي يمكن من خلالها إرساء تعاون عربي ذي نتائج مثمرة في مدياته القريبة والبعيدة، وهذا التعاون الذي يمكن أن يتأسس أو ينطلق في مسارات عديدة، متوازية، يكمل أحدهما الآخر ويغني أحدهما الآخر بالخبرات والكفاءات العلمية، وتشكل البوتقات التي تنصهر فيها كل الطاقات والإمكانات المادية والبشرية والتي تتمثل في:

أولاً: إيجاد إطار جامعي عربي تحت رعاية الجامعة العربية ومنظماتها وتمويل منها، والاتحادات العلمية العربية، يفضي إلى إنشاء جامعة عربية يمكنها جذب الكفاءات والخبرات العلمية العربية واستيعابها أو كسر الاحتكار التقني والعلمي الذي تفرضه الجامعات الغربية على الجامعات العربية وأساتذتها، وعلمائها، وبغية ردم الفجوة التقنية والعلمية التي تفصل الأمة العربية عن بقية الدول المتطورة الأخرى فبدلاً من التخصص الاحتكاري الذي يفرضه الغرب الرأسمالي فإنه يجب على "جامعة" جامعة الدول العربية أن تنطلق من هدف مركزي ينصب على كسر هذا الاحتكار وفسح المجال أمام الطلبة العرب، بمختلف انتماءاتهم العرقية، والطائفية، ودون تمييز وعن طريق مكاتب جامعة الدول العربية في الحصول على التعليم الجامعي والعالي،

¹ عبد الخالق عبد الله: الحريات الأكاديمية في جامعة الإمارات العربية المتحدة، مجلة المستقبل العربي العدد 190(12)1994، ص124.

² مفيد الزبيدي، مصدر سابق ذكره، ص105.

مستفيدة من تلك الإمكانيات المالية الهائلة التي إذا ما تم حشدتها، فسيتم تحويلها إلى صرح علمي وتقني، يساهم مساهمة فعالة في تقديم الخبرات والمشورات في حل المشكلات، والمعوقات التي تحول دون الاستثمار الأفضل للطاقات المادية والبشرية العربية ضمن إطار القطر الواحد أو ضمن الإطار القومي للوطن العربي. في هذه الجامعة الكبرى سوف يلتقي الموريتاني، والعراقي واللبناني بالسوداني، والمغربي باليماني، وهكذا. فإنهم إذا ما تخرجوا أطراً كفية ومهارات علمية مبدعة فإنهم بالتأكيد سيكونون مسؤولي المستقبل في أوطانهم، وبذلك فلا يمكن أن تكون هناك حواجز ولا عقد شخصية، ولا حزازات سياسية تحول دون التلاقي والتعاون وحشد الطاقات، وتلافي الخلافات وتقريب المسافات التي طالما اتسعت بين الدول العربية لأسباب ثانوية.

إن طلاب اليوم، هم حكام الغد، وهذه هي مهمة جامعة جامعة الدول العربية التي يمكن أن تنطلق في توحيد وحداتها السياسية عن طريق التعليم الجامعي والعالي. ولقد طرحت بعض الأفكار الخاصة بإنشاء هذه الجامعة ذات الإطار القومي، ومن بينها ما أطلق عليه عدنان مصطفى بالجامعة النخبوية أو الجامعة التنموية العربية والتي تهدف إلى زيادة التنمية الوطنية العربية عبر سعي مبدعي التطبيق العلمي لعقيدة الجامعة التنموية إلى الانطلاق خلف ثلاثية: التعليم والبحث والخدمة التطويرية للجامعة لتشمل وظيفة جامعتهم تغطية تحديات التغيرين المدني والحضاري¹ وإذا ما تم لهذه الأفكار أن تأخذ طريقها إلى حيز التطبيق العلمي، فإننا نكون قد غرسنا شجرة يمكن أن تظل بتفرعاتها العلمية والإنسانية على كل أجزاء الوطن العربي.

ثانياً: في هذا المجال الثاني، فإن المهمة يجب أن يتولاها اتحاد الجامعات العربية، ومن خلال ما يتم إقراره باجتماعات وزراء التعليم العالي والبحث العلمي في الدول العربية، والذي ينصب في توحيد المناهج الدراسية والاختصاصات الجامعية، وبالشكل الذي ينجم عنه تحديد الاختصاصات النادرة التي تعتمد على التقانة المتقدمة وتجاوز الهدر الواضح في الإمكانيات

¹ زكي حانتوش: إشكالية البحث العلمي ومعوقاته في الجامعة العربية، مجلة شؤون عربية، الجامعة العربية للأمانة العلمية/ القاهرة العدد 86/ حزيران 1996، ص201.

المادية، والبشرية، من خلال دراسة مسحية للجامعات العربية والاختصاصات التي تضمها كلياتها.

إذ توجد في الدول العربية أكثر من (100) جامعة، تضم في أغلبها اختصاصات لا حصر لها، في كل فروع المعرفة العلمية والإنسانية، في الوقت الذي تقتصر فيه بعض الجامعات على اختصاصات محددة بسبب حداثة تأسيسها، أو ضعف إمكاناتها المادية والبشرية وخصوصاً النقص في الإطار الأكاديمي، مما يجعلها تواجه صعوبات في طريقة رسم الوظائف الخاصة بها على الصعد العلمية والاجتماعية والاقتصادية، سواء في مجال التعليم العالي والبحث العلمي الأكاديمي أو في خدمة المجتمع الإنساني¹ وهذا ما يدفع العديد من الطلبة في بعض الدول العربية التي تعاني مما أشرنا إليه، إلى اختيار بعض التخصصات خارج رغباتهم العلمية، وليس أمامهم خيار آخر بعدم وجود اختصاصات أخرى تتناسب ومؤهلاتهم ومن هنا، فإن لتجربة الجامعات العراقية، والمصرية والسورية واللبنانية في هذا المجال من ناحية استقطاب الطلبة العرب والأساتذة لدليلاً على ثراء مجالات التعاون العربي في تدعيم أسس التعليم العالي والبحث العلمي الرصين. وبقيت الجامعات العراقية ومعاهدها مشرعة الأبواب أمام الطلبة العرب لطلب العلم والمعرفة، ومواصلة تحصيلهم الدراسي رغم ظروف الحصار، وتقلص بعض الامتيازات التي يحصلون عليها وعلى ضوء ذلك، فقد سبق أن أكدت ندوة هجرة العقول العربية إلى خارج الوطن العربي، على ضرورة دعم أنشطة البحث العلمي والتطوير التقني سعياً إلى إقامة قواعد علمية وتقنية عربية قوية من خلال مشروعات وطنية وقومية كبرى بحيث تشكل قوة جاذبة للكفاءات داخل مواطنها، ودعم المناخ الفكري والثقافي والسياسي المشجع للعطاء والإبداع للكفاءات العربية، وتشجيع حرية التشغيل للكفاءات العربية بين الأقطار بما يحقق المصلحة العربية ككل، ويخلق جماعة علمية عربية متجانسة، إحكام التنسيق بين الجهود العربية على مستوى العمل العربي المشترك والأجهزة المعنية خاصة في بلدان الاستقبال، ورصد مخصصات مالية لصالح

¹ مفيد الزبيدي: مصدر سابق ذكره، ص105.

دعم التمييز والتفوق في الكفاءات العربي في الوطن العربي والعمل على رعايتها وتوجيهها لبحوث التنمية العربي.¹

ثالثاً: ورغم المسيرة العلمية الطويلة التي قطعتها بعض الأقطار العربية حتى الوقت الحاضر والتي شيدت خلالها صروح علمية وأكاديمية ومراكز بحوث رصينة، فإن المرجعية العربية تستند إلى المصادر الغربية: ببحوثها، وتقاريرها، وتوصيات مؤتمراتها وندواتها، أما ما يصدر من بعض مراكز البحوث العربية فإنه لا يتعدى أن يوضع كأرشيف في المكتبات لا أكثر دون أن يسترعي الاهتمام حتى في داخل أوطانها، وهذا ما يجعلنا نردد بأن "معنى الحي لا يطرِب" وفي هذا الخصوص فإن الباحث الجزائري الأخضر أيد روح يؤكد في بحثه أن السياسات العربية الخاصة بتنظيم البحث العلمي بعيدة عن التحديات التي تواجهها الأقطار العربية، فغياب سياسة مشتركة تدفعنا إلى القول أن المحاولات الفردية لا تؤدي وظيفتها التطورية ومن وجهة استخدام نتائج البحوث العلمية في عملية التطور، وقد تفسر هذه الظاهرة بأسباب نفسية وتاريخية² أما عبد الرحمن عدس، فيرى في بحثه: الجامعات والبحث العلمي بأن البحث العلمي في الجامعات العربية رغم سيرته الطبيعية لم يصل بعد إلى المستوى الذي نرضى عنه جميعاً رغم المحاولات الكثيرة التي جرت لوصف واقعه وتحدي الصعوبات التي تعترض مسيرته وتغوق من دافعيته³ هذه الدافعية التي تصدم لقصور الجوانب: المالية، والكتابية، المختبرية، والمعلوماتية، وضالة مخصصات الإنفاق عليه وتراجع الإنتاج العلمي البحثي، وتضييق دائرة الاستقلالية العملية للباحثين الأكاديميين، وتردي المستوى العلمي للدراسات العليا والتعليم والبحث العلمي بشكل عام⁴

¹ سليمان المنذري ندوة هجرة العقول العربية إلى خارج الوطن العربي، القاهرة 18 (1996/11/20) مجلة شؤون عربية العدد 1997/90.

² الأخضر إيدروج: البحث العلمي في البلدان العربية - تحديات ثورة المعرفة، مجلة دراسات عربية/ بيروت دار الطليعة، العدد 8/7 أيار/ حزيران/ 1997، ص78.

³ زكي حنتوش، مصدر سابق ذكره ص191.

⁴ مصدر نفسه ص199.

ولذلك فإن إرساء أي منهج مشترك، وموحد للبحث العلمي بين الجامعات العربية ومراكز بحثها، يجب أن ينطلق من اتحاد مجالس البحث العلمي والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ومنظمة اليونسكو، وفق خطط مدروسة ومنسقة تلبي حاجة الأمة العربية، سواء كان في المجال العلمي التقني والإنساني، باتجاهاته الاقتصادية، الاجتماعية، السياسية، القانونية، الإدارية، والثقافية، وكل فروع المعرفة، هذه الخطط التي من شأنها تمتين وتعزيز الهياكل التنظيمية، للجامعات ومراكز بحثها، وتجنب الاحتكار السياسي، والأساليب الإدارية البيروقراطية، والتفوق الإيديولوجي المعوق لحرية الإبداع والابتكار والتحليل الموضوعي لكل المعطيات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، بما يعزز خطط التنمية الشاملة.

وأخيراً فإن الاتفاقيات الثقافية التي عقدتها الجامعات العربية فيما بينها من أجل نقل الخبرات العلمية والأكاديمية، وتعزيز مجالات التعاون في المجال الثقافي والفكري، بقيت أسيرة التوجيهات السياسية للدول المعنية، ومقتصرة على بعض المجالات الضيقة، وأحياناً الهامشية دون أن ترسي أرضية صلبة للتطور وتوسيع مجالات تبادل الخبرات والمعارف العلمية بعكس تلك الاتفاقيات التي تعقدها الجامعات العربية مع الجامعات الأوروبية أو الأمريكية، إن نظام الإعارات والزمالات، والمنح الدراسية لم يتم اختيارها بشكل علمي وموضوعي وإنما تتم وفق معايير سياسية، ولم تؤد الهدف المنشود منها غير كسب المال لا أكثر ولا أقل، ولذلك، ومن أجل أن تعطي هذه الاتفاقيات نتائجها المستمرة، وأن لا تكون تحت رحمة القرارات السياسية والعلاقات العربية - العربية المضطربة أن تصاغ ويصادق عليها بروح علمية موضوعية هدفها الأول والأخير خدمة الإنسان العربي: طالباً وأستاذاً، وأطراً.

الاستنتاج

إن ما يواجه الأكاديمي بالدرجة الأساس هو الوضع الاقتصادي والاجتماعي المتردي قياساً إلى تلك المكانة التي يتمتع بها أكاديمي الغرب، وحتى العرب في الغرب نفسه. وهذه الحالة تبقى من أهم المعوقات أمام تطور المسيرة التعليمية الجامعية، والعقبة التي تحول دون وضع

التعريب العدد الثامن عشر - كانون الأول / ديسمبر 1999

استراتيجية صحيحة تضع نصب اهتمامها تطوير القاعدة الأساسية للتعليم الجامعي وخاصة إذا أدركنا جميعاً بأن الأستاذ الجامعي هو الحلقة المركزية في هذه العملية برمتها.

إن الأخذ بنظر الاعتبار بالحريات الأكاديمية والفكرية التي تعتبر من أولويات الحياة الجامعية، وتفعيل الدور القيادي للأستاذ الجامعي ومنح الاستقلالية المالية والمادية للتنظيمات العلمية العربية وابتعادها عن نطاقها القطري الضيق، وإنشاء دور نشر مستقلة ومراكز للبحث العلمي بتخصصات مناسبة بعيدة عن سياسات الحكومات العربية ونزاعاتها الثانوية. من شأن ذلك كله أن يشكل لبنة صلبة للإفادة المستقبلية للتعاون العربي في مجال التعليم الجامعي. وإن هذا التعاون مرهون بعوامل اقتصادية وسياسية وثقافية واجتماعية، سواء كان في إطارها الوطني أو القومي.

والله الموفق

التحريب العدد الثامن عشر - كانون الأول / ديسمبر 1999

**الطلبة العرب المقبولون في جامعة بغداد، حسب كلياتهم*
للسنوات 94/93، 95/94، 96/95، 97/96، 98/97**

الكلية	94/93	95/94	96/95	97/96	98/97
الهندسة	105	123	83	105	103
الإدارة والاقتصاد	44	105	93	48	75
تربية ابن رشد	27	28	33	11	0
تربية رياضية بنات	-	-	-	2	1
تربية بنات	-	20	12	8	15
طب الأسنان	28	35	19	40	45
تربية رياضية	6	7	7	6	12
فنون جميلة	19	14	17	19	22
اللغات	16	44	39	21	45
طب بيطري	12	26	13	12	22
الصيدلة	16	29	14	14	26
علوم سياسية	19	39	8	21	21
القانون	18	24	23	19	21
الزراعة	26	72	33	21	51
تربية ابن الهيثم	11	26	22	27	15
الأداب	52	51	40	58	36
العلوم الإسلامية	11	15	17	8	12
العلوم	43	59	42	35	43
كلية الطب	47	43	8	21	34
التمريض	6	14	8	19	64
المجموع	506	774	531	515	683

* مديرية الإحصاء في جامعة بغداد.

التعريب العدد الثامن عشر - كانون الأول / ديسمبر 1999

طلبة البعثات العربية والاجنبية في جامعات بغداد *

السنة	طلاب	طالبات
81/80	1759	609
82/81	1759	841
83/82	1754	657
84/83	1418	527
* المصدر دليل جامعة بغداد 1985		

الطلبة العرب الدارسون في الجامعة المستنصرية

السنة	ذكور	اناث
91- 90	374	124
92- 91	400	143
93- 92	386	111
95- 94		
96- 95	629	128
المصدر: التقويم السنوي للجامعة المستنصرية للأعوام أعلاه		

التعريب العدد الثامن عشر - كانون الأول / ديسمبر 1999

جدول بأعداد الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية للجامعة المستنصرية
خلال العام الدراسي 1977/1978
الطلبة

الكلية	عراقيون	غير عراقيين	المجموع
العلوم	1811	153	1964
الطب	284	18	302
التربية	552	33	585
الإدارة والاقتصاد	5839	322	6161
الأدب	1960	109	2069
	10446	635	11081

أعضاء الهيئة التدريسية

الكلية	عراقيون	غير عراقيين	المجموع
العلوم	36	20	56
الطب	40	4	44
التربية	13	1	14
الإدارة والاقتصاد	48	33	81
الأدب	63	15	78
	200	73	772

المصدر: الخطة الخمسية للجامعة المستنصرية / 1978 - 1982 / الجامعة المستنصرية / بغداد / 1978 - ص 6.

التحريب العدد الثامن عشر - كانون الأول / ديسمبر 1999

عدد اعضاء الهيئة التدريسية حسب النقب العلمي لغاية 1997/7/1 في جامعة بغداد

ت	الكلية	مدرسين مساعد	مدرس	استاذ مساعد	استاذ مشارك	استاذ	المجموع
1	العلوم الإسلامية	14	12	16	-	10	52
2	القانون	11	5	16	-	7	39
3	الهندسة	76	66	59	1	23	225
4	التربية ابن رشد	36	44	52	1	59	192
5	التربية ابن الهيثم	120	90	59	1	24	294
6	الطب	20	65	70	-	52	207
7	الصيدلة	41	29	18	-	5	93
8	الإدارة والاقتصاد	28	49	68	-	19	164
9	الفنون الجميلة	44	54	52	-	20	170
10	الاداب	34	38	64	1	96	233
11	العلوم	111	83	58	-	39	291
12	الزراعة	77	111	119	-	32	339
13	طب الاسنان	124	33	43	-	9	209
14	الطب البيطري	50	58	63	-	20	191
15	التربية الرياضية	22	23	51	-	15	111
16	التمريض	9	17	17	-	1	44
17	التربية للبنات	58	73	53	-	25	209
18	اللغات	32	30	27	-	14	55
19	العلوم السياسية	6	13	22	-	14	55
20	التربة الرياضية للبنات	10	10	10	-	-	30
المجموع		923	903	937	4	478	3245
المصدر: شعبة التخطيط والمتابعة/ وحدة الإحصاء/ جامعة بغداد							

جداول بأعداد الطلبة العرب المقيمين، المسجلين، المتخرجين، الموجودين بالانقسام الداخلية في مؤسسات التعليم الجامعي
بالقطر موزعين حسب الجنس للسنوات الدراسية 75/74 و 76/75 و 80/79

النسبة إلى إجمالي الطلبة	1980/1979			النسبة إلى إجمالي الطلبة	1976/1975			النسبة إلى إجمالي الطلبة	1975/1974			السنوات
	م	ث	ز		م	ث	ز		م	ث	ز	
إجمالي الطلبة	1822	391	1431	5.4	1195	228	967	4.6	952	168	784	الطلبة العرب المقيمين
5.8	5629	1273	4356	5.1	4140	691	3449	5.1	3552	542	3010	الطلبة العرب المسجلون
5.7	845	166	679	3.6	642	81	561	4.5	519	51	468	الطلبة العرب المتخرجون
4.0	2966	525	2441	5.1	1950	259	1691	5.8	1421	204	1217	الطلبة العرب بالانقسام الداخلية
6.9												

التعريب العدد الثامن عشر - كانون الأول / ديسمبر 1999

وجهة نظر حول آفاق البحث العلمي العربي* في ضوء الاتجاهات الأساسية للثورة العلمية التكنولوجية المعاصرة

د. معن النُّقري

ماجستير هندسة تكنولوجيا

دكتوراه في الدراسات الفلسفية والاجتماعية

في ضوء الاتجاهات الأساسية المستعرضة هنا منذ العقد الأخير حتى الآن ومستقبلاً، يجب التأكيد على حقيقة هامة هي أن هذه الاتجاهات جميعاً ذات حضور وراهنية تستحق الاهتمام عربياً لأن العلم والبحث العلمي يلزم أن يسترشدا بالاتجاهات الريادية والطليعية دائماً حسب مبدأ وشعار: "العلم تجب قيادته من الطرف الأمامي"، وبعد هذه المسلمة الأساسية يمكن الدخول في تفاصيل وخصوصيات مختلفة.

برغم كل سمات عصرنا الرئيسة منذ عقود فإن العرب ما زالوا بحاجة إلى دخول بوابات العصر العريضة كمنتجين وليس كمستهلكين، وبالتالي ما يزال الوطن العربي والبحث العربي في مواجهة متطلبات عصر الذرة والفضاء والمعلوماتية والالكترونيات الدقيقة والروبوتات والأتمتة.. إلخ ولا تزال المسائل هنا مفتوحة تستحث العزائم، وما يزال عالم التقنية الحيوية وتفرعاتها ينادينا

* الموضوع الحالي استمرار لورقة قُدمت في معهد الإنماء العربي في بيروت أواخر عام 1988 لندوة قومية عربية حول "الجامعات والتعليم العالي والبحث العلمي" انظر في هذا الخصوص أيضاً للاطلاع على أهم الاتجاهات المعاصرة في الثورة العلمية - التقنية كمقدمة لاستيعاب آفاق البحث العلمي العربي، وراجع دراستي المنشورة في مجلة "الفكر العربي" بيروت - خريف عام 1988، بعنوان: "ربع قرن من الاجتهادات في قراءة اتجاهات الثورة العلمية - التقنية...".

أيضاً، وعلى الرغم من غنى أكثر البلدان العربية بالنفط والغاز يجب الانتباه إلى أن هذه الثروة الأحفورية زائلة لا محالة. وأن الفحم الأكثر استدامة من بين الأحفوريات غير متوفر في الوطن العربي وأن على البحث العلمي العربي أن يركز على البدائل الطاقية المتجددة المستدامة، مثل البحث في غيره من مناطق العالم وأقاليمه، وأن لا يندفع بالوفرة النسبية العابرة حالياً، بل ويفضل - رغم الوفرة - أن ينوع في البدائل المبحوث عنها ضماناً لمزيد من الاستقرار ودرء التذبذبات العالمية سعرياً واقتصادياً؛ ومن المهم أن تؤخذ بالاعتبار البدائل المستديمة المتوفرة محلياً، ومنها طاقة الشمس بصورة خاصة، وبهذا المعنى يناسب الباحثين العرب أن يهتموا وأن يسهموا في البرنامج العالمي المسمى "برنامج الشمس" والذي ترعاه اليونسكو، إذ وضعته في خطتها الأخيرة للتعاون العلمي الدولي للفترة 1996 - 2001 (في البرنامج السداسي الدوري).

وعلى العرب - مواطنين ومسؤولين وباحثين - أن يحسنوا احترامهم للعلم ولرجالاته ويطوروا مداركهم وأفهامهم لأهميته ومركزيته في عالمنا المعاصر. ويلزم أن يتجسد ذلك معنوياً ومادياً واجتماعياً؛ وما معنى احترام العلم وتشجيعه دون احترام وتشجيع نواته الأساسية - أي العلماء والباحثين؟[†]

النظم الأوتوماتيكية في الإنتاج وفي الخدمات، و"الأتمتة" بصورة شاملة، مطلب عصري ريادي، وعلى البحث العلمي العربي أن يقترب من تحقيق هذا المطلب مباشرة، وعبر تطوير المكننة (الميكنة) والنظم الآلية المركبة والمعقدة التقليدية وغير التقليدية، أيضاً.

إن إشاعة الكيمياء - أو الكيمياء في العلوم والتقانات والتطبيقات، كانت ذات شعبية وحضور منذ عقود ويفضل أن يعتمد البحث العلمي العربي إلى تجاوزها وحتى دون إنجاز مقوماتها وتكرار مراحل التطور المشابهة عالمياً فالبدائل المطروحة من تقانات حيوية وبيئية تقدم لهم البديل للاهتمام بها مباشرة وتركيز الجهود والنشاطات والإمكانات المادية والبشرية في هذا الاتجاه بدلاً

[†] يمكن الإشارة هنا إلى ندوة متخصصة بعنوان "واقع الباحث العربي" عُقدت في فندق الميرديان في دمشق أواخر الثمانينات وكشفت كثيراً من الجروح والثغرات الكبرى في واقع الباحث المحلي.

من إنفاقها في اتجاهات آفلة وزائلة، ما عدا بعض الجوانب الضرورية التي يمكن تحديدها اختصاصياً ومن منطلقات الدفاع والأمن القومي وما يشبه ذلك...

إن التوجه إلى أنسنة التقدم العلمي - التقني كله بمكوناته كلها هو مطلب ضروري عربياً وعالمياً، وهو جزء من اتجاه أوسع وأشمل يتناول ضرورات "أنسنة عصرنا الجموح والمغاير بأكمله؛ وهذه الأنسنة هي من المهمات التي يمكن أن يشارك فيها الباحثون العرب، وبخاصة منهم ممثلو العلوم الإنسانية والاجتماعية الذين يواجهون مهمة كبيرة وضرورية بطرح "علم أنسنة" التقدم العلمي - التقني، أي أن تدخل هذه العلوم التي يمثلونها ويدرسونها ويبحثون فيها - أن تدخل مركب ومنظومة "ت.ع.ت" بإجماله: إنه مطلب عالمي، وقد يكون علماء الشرق والوطن العربي/النامي أكثر تهيؤاً أخلاقياً وروحياً لإرضاء هذا المطلب، وفي العلوم والتقانات الريادية المعاصرة كثير من المسائل الأخلاقية الإنسانية التي تنتظر الحلول والمواقف المناسبة: في الهندسة الوراثية وفي تجارة وتمليك الجينات (المورثات) المختلفة لأنواع نباتية وحيوانية، بل وربما بشرية كمونياً!! أخلاقيات الدراسات والممارسات العلمية بعامة والطبية - الهندسية بخاصة، التوائم مع الطبيعة بدلاً من "قهرها"...

إن الاتجاهات الأكثر طليعية في وقتنا والأسرع نمواً هي تلك المرتبطة بالمعلومات والاتصالات وتقاناتها - المسماة اختصاراً "تقانة المعلومات" - كي تعني ضمناً، في كثير من التعاريف، ما يرتبط بهما معاً؛ وجاء هذا التطور خلاصة وتركيباً لجهود وبحوث في مجال "علم التحكم الآلي"، والالكترونيات الدقيقة، وهندسة الشغيلة الآليني (الروبوتات): وهذه جميعاً مجالات شديدة الأهمية للبحوث العربية، بعضها ما زال بكرة في النشاطات البحثية المحلية، وبعضها -كالالكترونيات بعامة- راكم بعض الخبرة والتجارب المحلية والذاتية؛ من المهم هنا بصورة خاصة استخلاص الدرس التالي: إن معظم علوم العصر وإنتاجه وتطبيقاته وتقاناته الكبرى والأكثر أهمية وحسماً وسرعة في النمو تبدأ وتتطلق من عالم الصغائر والدقائق (الميكرو...) يصبح ذلك على الميكروفيزياء والميكروبيولوجيا، والميكرواليكترونيات، الميكرو (النانو) - (تكنولوجيا)....إلخ.

باختصار ثمة الآن ساحة عظمى للبحث العلمي والتقني والتطبيقي (الإنتاجي ضمناً) تتلاقى فيها جهود ونشاطات البحث والباحثين من سائر الاختصاصات وهذه الساحة "العظمى" هي عالم "الصغائر" بالذات، وقد تمخض ذلك عن نشوء توجه علمي - تقني - تطبيقي شامل يسمى "الميكرونيكا" (أو الميكرونيكس) للتعبير عن هذا التوجه الهائل الشامل، وحتى "روبوتات" المستقبل هي "ميكروبوتات" على المستوى الجزيئي الذري وعلى العرب وباحثيهم أن يولوا اهتماماً متزايداً لهذا "العالم الجديد" غير الحسي وغير الملموس الذي له أيضاً وسائله وأدواته الخاصة الميكروية - المجهر الاليكتروني والميكرو اليكتروني...إلخ.

ولم يعد العمل الفيزيائي يبني حضارة، وباتت إنتاجيته مهمة ومتدنية جداً في معادلات عصرنا، ودخل العلم ودخلت المعرفة والخبرة ساحة سائر أشكال النشاط والعمل فبات التنفيذ والتكثيف العلمي ضرورة، وبالتالي يصبح التكثيف العلمي مطلباً يواجه البحث العربي ذاته كنشاط ويلزم عدم متابعة ركونه إلى الأساليب التقليدية الانتشارية التوسيعية في البحث والدراسات، مثله تماماً كما هو الحال في تكثيف الزراعة والصناعة أو أي نشاط آخر.

يحتاج العرب إلى هيئات قومية عربية للبحوث والدراسات والتطبيقات بما في ذلك في مجال تنظيم العلم والبحث وإدارته بالذات وفي مجال التطبيقات الفضائية المعاصرة وغيرها...

إن الاتجاه إلى الاعتماد على "مواد مسبقة الصنع ومحددة المواصفات سلفاً" عالمياً، يأتي لصالح الوطن العربي الذي يفتقر إلى كثير من المواد التقليدية التي كانت تلزم الصناعة الثقيلة خاصة؛ وعلى البحوث العلمية العربية أن تنتبه إلى دراسة "المواد الجديدة" بما ينسجم مع الوفرة المحلية من جهة، واتجاهات "ت.ع.ت" الأساسية من جهة أخرى. بهذا المعنى يفيد الاهتمام "بالسيليكون" (لنتذكر تعبير "وادي السيليكون")، والسطوح والشرائح العازلة، والرقائق الاليكترونية والبيواليكترونية (البوشيب)، والأغشية والتقانات العشائية المرتبطة بها (حسب تعاملها مع المحاليل أو الأوساط المختلفة سائلة أكانت أم غازية...إلخ)؛ والاهتمام بالخزف الصناعي، والمتشكلات أو المؤلفات (التي تتركب من عناصر مؤلفة مختلفة)، والبوليميرات أو المصفوفات

وما يتصل بالمواد البلاستيكية وتطبيقاتها.

وفي مجال النقانة الحيوية ثمة تجربة سورية ناجحة في مجال تطوير "الأعداء الحيويين" لمكافحة الحشرات والآفات الزراعية، وثمة حاجة عربية شاملة إلى إنشاء وتطوير بنوك المورثات (الجينات) النباتية وغير النباتية (لقد سبقتهم في ذلك حتى "أديس أبابا" في أثيوبيا)؛ ومن التوجهات التي تجابه البحوث العربية: تطوير علوم المناعة (الإيمونولوجيا) والطب الوقائي والطب الاجتماعي، وبحوث نظم الرعاية الصحية بهدف تفعيلها (وهنا تلتقي العلوم الطبية والعلوم الاجتماعية في الاتجاه نحو هدف مشترك).

إن العلوم الإنسانية حديثاً تكثف جهودها لفهم معضلة الإنسان وعقل هذا الإنسان ووعيه من الجوانب كافة وعلى البحوث العلمية العربية في هذا المجال أن تركز على الدراسات الانثروبولوجية، وعلى الإثنولوجيا والإثنوغرافيا (المتصلة بالأجناس والأعراق والفئات المتميزة لغوياً أو ثقافياً أو دينياً... إلخ). وذلك بهدف تجاوز الانغلاقات الإثنية والتحرير الإنساني في خلق سبيكة بشرية متماسكة متعاضدة بالمعروف لا بالعنف، وعن دراية ومعرفة لا عن جهل -أي بإنشاء "وحدة في تنوع"، وتحترم الخصوصيات والتميزات ولا تلغيها أو تقمعها.

كما يلزم أن ينتبه الباحثون العرب على الأهمية الخارقة حالياً ومستقبلاً للدراسات "الباراسيكولوجية" التي ترصد عالم الإنسان المجهول وقواه الخفية وحسه "السادس" وقدراته التخاطرية والتحسسية - الحيوية... إلخ؛ وقد تجاوز العلم العالمي بعيداً مراحل الأساطير والخرافات والتخمين في هذا المجال، فلماذا يبقى الباحثون العرب ويبقى معهم المواطن العربي في الظلال وفي عبودية الخداع السحري واللاعلمي؟ ثمة أيضاً علوم كثيرة الآن تتكاثر وتتكاثر على دراسة الذكاء والوعي البشري، من فيزياء الدماغ على "علم الوعي" الذي تنادي كثيرون إلى إنشائه، إلى "علم التفكير" (الكوجيتولوجيا) الذي اقترح إنشائه بعضهم منذ عقود، إلى "الذكاء الصناعي"، إلى دراسة "آلية اتخاذ القرار"... إلخ.

وعرف العالم علنياً ومنذ عام 1974 أن ثمة معاهدة تحاورت حولها الدول العظمى، ووقعتها لدرء سوء استخدام التحكم بالطبيعة لأغراض غير مدنية، وتعهدت بعدم استخدام ظواهر المناخ أو توجيه الظواهر الطبيعية المختلفة لخدمة أغراض عسكرية. وكان ذلك في "مؤتمر ستوكهولم" الشهير حول البيئة. وما يزال الوعي البيئي متخلفاً جداً في الوطن العربي، ولم يكن يفهم من البيئة إلى حين سوى "التلوث"؛ وعلى البحث العربي أن يُرشد الإعلام العربي وصناع القرار إلى خطورة وجدية هذه المسائل، وأن يشارك في البرامج البحثية الدولية الجادة ذات الأبعاد الكوكبية والمحلية على السواء، مثل برنامج "الإنسان ومحيطه الحيوي" (الماب)، ومفاهيم "التنمية المستدامة بيئياً" وحماية "التنوع الحيوي Biodiversity، والحماية من انقراض الأنواع والفصائل... في العالم، وحماية "رئة" الأرض الغلاف الأخضر... إلخ. إن خبرة المجموعة الأوروبية كبيرة في هذا المجال ويستطيع البحث العلمي العربي أن يوفر كثيراً من العناية بالتعاون العلمي البيئي (الإيكولوجي) في هذا المجال مع بلدان هذه المجموعة أي في مجال العلوم والتقانات والممارسات أيضاً.

العلم المجرد المحايد لم يعد موجوداً، وكذلك ثبت بطلان طروحات راديكالية (جزرية) تكلمت - عن علم طبقي - بورجوازي وآخر بروليتاري - حتى في المجالات الطبيعية والتقنية والتطبيقية (ساحبة الفكرة هذه من عالم الإيديولوجيات الاجتماعية السياسية)، ولكن العلم يجب أن يكون فعالاً وبناء وليس علم هدم أو شاهد زور، وعليه - على البحث العلمي العربي إجمالاً - أن يلتحم بمشكلات العصر الكبيرة وأن يسعى إلى تخفيفها وصولاً إلى حلها بدلاً من تأزيمها والعمل على تشكيل مشكلات جديدة ومتجددة باستمرار؛ والبحث العلمي العربي يجب أن يتجنب الخيارين المذكورين في مسار العلم الأوروبي الغربي: أي يتجنب التطرف والتطرف من جهة، ويتحاشى الانعزال في "برج عاجي" تحت يافطة "المتطلبات الأكاديمية" - من جهة أخرى. إنه باختصار يستطيع أن يكون بحثاً علمياً بناءً وملتزماً ذات مهمات ورسالة وهدف خدمة الإنسان والمجتمع مع مسابقة الأصول والأعراف والمستويات العلمية الأكاديمية العالمية أيضاً، ويشارك في حل المشكلات الكوكبية بمستوياتها المحلي والعالمي.

في مجال الحوسبة والمعلوماتية يستطيع البحث العلمي العربي أن يحدث خرقاً إقليمياً بل دولياً في مجال البرامج والبرمجيات مما لا يحتاج إلى مواد وتجهيزات وبنى إنتاجية معقدة، بل يعتمد على المعارف والخبرة المكثفة أساساً، وقد فعلت مصر شيئاً في هذا المجال، كما فعلت ذلك في الهند في العالم النامي، وكذلك كوريا الجنوبية في مجال إنتاج أنصاف النواقل للمنافسة دولياً. وعلى الباحثين العرب الانتباه إلى توجهات جديدة في التوصيل والتشبيك أعني اعتماد الاتصالات والشبكات الحديثة والمقبلة ليس على النواقل النحاسية أو أمثالها فقط، بل وعلى الألياف الضوئية (البصرية)، وعلى الكوارتزات والكريستال، وبالتالي يلزم من هذه الزاوية المركبة الاتصالية - المادية تركيز البحوث على مواد كهذه ذات آفاق مستقبلية أكيدة في عالم الغد؛ وعلى العرب أن يهتموا بتطوير شبكاتهم الإقليمية الخاصة والتقليدية والجديدة الحاسوبية وغيرها، وخلق نموذج من إنترنت عربي قابل للتطور والتطوير.

تحتاج الدول العربية في جهودها البحثية العلمية إلى المصالية والتركيب بين تجربتي التخطيط مركزياً أو لا مركزياً، والنشاط الحر والأهلي، في مجال البحوث والدراسات، باستيعاب إيجابيات التجريبتين المذكورتين في العالم من قبل.

وعلى الجهات الرسمية والشعبية العربية إعادة الاعتبار للإنسان ودوره في التقدم العلمي - التقني سواء أكان هذا الإنسان متميزاً، كالباحث، أو مشتغلاً علمياً أو مهندساً أو فنياً، أو كل من يحرك عملية هذا التقدم، باختصار يجب الانتباه إلى أهمية وريادة رأس المال البشري في أي استثمار رأسمالي. وإذ تتقاطع وتتزامن وتحضر معاً ثلاث ثورات صناعية متباعدة المستوى والسمات، وتتفاعل معاً مع بعض بقايا الثورة الزراعية في الوطن العربي الموشوم "بتعدد الأنماط" الاقتصادية الاجتماعية، أو المتسم بأسلوب إنتاجي متميز سماه بعض الدارسين "أسلوب الإنتاج الآسيوي"، أو المتصف بصفة رئيسية هي "ضعف النمو" كما يعبر بعضهم عن الحالة الثنائية/المزدوجة في العالم النامي ككل للتعبير عن ميزتي التخلف والتبعية.

وتقاطع هذه الثورات الصناعية المتباعدة فيما بينها ومع الثورة الزراعية مدروس كفاية في كثير

من الأدبيات العالمية، وهو البتة ليس "صناعة" توفلرية مقصورة على موجاته المتفاعلة المتقاطعة؛ على الفكر الاجتماعي العربي أن يحسن قراءة الفكر العالمي ويتحرر من أوهام التبعية والاتباعية والانبهار التلقائي والمتلقي للموجات الدعائية في الفكر الجديد؛ يجب أن يكون للفكر العربي كيانه واستقلاله وتقويماته الأصلية ومساهماته الفعالة في قراءة التطور العالمي وخصوصيات المجتمع العربي النامي: وهذه مهمة البحوث والدراسات الاجتماعية - الإنسانية.

من جهة أخرى يجدر الانتباه إلى أن الطابع الدرامي لبنية المجتمعات العربية والثورات الصناعية المختلفة فيه (من صناعية وقبل وبعد صناعية) كل ذلك يحتم تكوين موقف غير تقليدي من التقدم العلمي - التقني بمكوناته المختلفة هنا بما فيها الثورة الصناعية والثورة العلمية والتقنية والثورة العلمية التكنولوجية (المسماة تبسيطاً "ثورة المعلومات والاتصالات")؛ وهذا يعني إمكان استقبال الاقتصاد والحياة الاجتماعية لهذه المستويات العديدة بطرق مختلفة ودرجات متباينة من النضوج والتهيؤ، فالقطاعات الأعلى والأسمى، ومنها قطاع البحث العلمي ضمناً، تستطيع استقبال وتطوير الثورة الصناعية "الثالثة" (العلمية - التكنولوجية)، والقطاعات الأدنى مستوى، ومنها القطاع الزراعي المتخلف/ لا يناسبها شيء أفضل من تطوير الإنتاج الآلي التقليدي (الذي تميزت به الثورة الصناعية الأولى)، وفي جميع الحالات يجب أن تسترشد القطاعات الاقتصادية والاجتماعية بالمستويات الأعلى والموجات الأحدث سعياً نحو اختصار الزمن وتجاوز التخلف (أو التأخر حسب الحالة) بأقصى سرعة ممكنة لبلوغ المستويات العالمية.

أما آفاق البحث العلمي ومهامه في حالات معقدة كهذه فهي أصعب مما هو الحال في البلدان المتطورة صناعياً، وعليه تحديد مستويات تطور قطاعات الاقتصاد والمجتمع المختلفة وتقويم ذلك موضوعياً بدقة ومن ثم تقديم "وصفات العلاج" الملائمة لكل حالة على ضوء أفضل احتمالات التحرك نحو الاتجاهات الثورية الطليعية في العلم والتقانة.

سبق أن أشرنا مثلاً على راهنية الاهتمام بدراسة وتطبيق النظم الآلية الميكانيكية (المكننة/ الميكنة) في الوطن العربي في بعض القطاعات أو كثير منها على الرغم من انحسار هذا التوجه

عالمياً وفي العالم الصناعي المتقدم بصورة خاصة؛ كما أشرنا إلى أهمية التركيز على الصيانة والإصلاح والترميم التقني، في التعليم والتدريب كما في البحوث والدراسات المهنية والتطبيقية.

ويجب الاهتمام ببحوث وممارسات الجودة الإنتاجية ومتطلبات "الإيزو" والتجارة الحرة في أجواء المنافسة الدولية، ودراسة ظاهرة العولمة (الكوكبة) وآثارها عربياً وظروف التهيؤ لها للمنافسة أو الصمود. وفي مجال الأتمتة واستخدام الحواسيب والشبكات على البحث العلمي العربي أن يفتن إلى تخلفه عن ركب أتمتة الدراسات والبحوث ذاتها، وسوء الاستفادة من شبكات وقنوات المعلومات الدولية المتطورة كالانترنت وغيرها.

وأخيراً ثمة تكنولوجيا كثيرة جديدة وغير تقليدية وإنتاجية وأكثر من إنتاجية تصفحها سريعاً وتستحق من الباحثين العرب أن ينفقوا عندها مطولاً كل في اختصاصه.

التعريب العدد الثامن عشر - كانون الأول / ديسمبر 1999

من أعلام
الحضارة العربية والإسلامية

المؤرخ ابن الأثير الجزري وتدوينه الغزو النتري للمشرق الإسلامي

د. مفيد الزبيدي

قسم التاريخ - كلية الآداب

جامعة بغداد

د. فاضل جابر ضاحي

قسم التاريخ - كلية التربية "واسط"

جامعة القادسية

المقدمة:

يعد الغزو النتري للعالم الإسلامي من أخطر الأحداث التي شهدتها الدولة العربية الإسلامية، إن لم يكن أخطرها على الإطلاق. وفي هذا البحث نتناول بالدراسة والتحليل كتابات المؤرخ الشهير ابن الأثير الجزري (ت 630هـ) عن ذلك الغزو من خلال كتابه (الكامل في التاريخ).

يهدف البحث إلى الكشف عن ماهية ذلك الغزو وأسبابه وبيان أحوال العالم الإسلامي آنذاك، تأتي أهمية الموضوع من كون ذلك الغزو أدى إلى زوال الخلافة العباسية بعد سقوط حاضرتها بغداد فيما بعد فضلاً عن أن ابن الأثير مؤرخ معاصر للحدث ومن المؤرخين الذين تصدوا للكتابة عن أخبار ذلك الغزو بدقة وشمولية.

اقتضت طبيعة المادة المتوفرة عند ابن الأثير أن يقسم البحث إلى ثلاثة مباحث رئيسية، تناول المبحث الأول منها: التعريف بالنتر وأصلهم وأسباب الغزو النتري ووضعه. أما المبحث الثاني فقد درس عوامل نجاح الغزو المذكور وسياسة النتر التدميرية في بلاد الإسلام. تدابير الخوارزميين لمواجهة الغزو. وتناول المبحث الثالث أساليب النتر الحربية ثم خصائص كتابة

المؤرخ عن ذلك الحدث، وأخيراً مصادره في كتابة أخبار الغزو.

اعتمدنا في إنجاز البحث على الكتاب (الكامل في التاريخ) بصورة أساسية فضلاً عن بعض المصادر والمراجع مثل كتاب (وفيات الأعيان) لابن خلكان (ت 681هـ) وكتاب (البداية والنهاية) لابن الأثير (ت 774هـ) وكتاب (شذرات الذهب) لابن العماد الحنبلي (ت 1089هـ)، ومن المراجع كتاب (المغول في التاريخ) لفؤاد عبد المعطي الصياد وغيره.

ترجمة ابن الأثير:

هو أبو الحسن علي بن محمد بن عبد الكريم بن عبد الواحد الشيباني المعروف بابن الأثير، الجزري موطناً والشافعي مذهباً. ولد سنة 555هـ في جزيرة ابن عمر¹. انتقل مع عائلته إلى مدينة الموصل سنة 279هـ² وفيها نهل جل علومه، حيث كانت المدينة واحدة من أهم المراكز الفكرية في الدولة العربية الإسلامية، إذ كانت مركزاً لدولة الأتابكة الزنكيين وعرفت عائلته كواحدة من الأسر العلمية في المدينة، فقد اشتهر أبناؤها في فروع علمية عدة، حيث اشتهر منها فضلاً عن عز الدين المؤرخ، أخواه ضياء الدين نصر الله (ت 637هـ) الذي برع في الأدب واشتهر بكتابة (المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر) ومجد الدين (ت 606هـ) الذي برز بعلوم الحديث إذ وضع مؤلفات عدة في هذا المجال منها: (النهاية في غريب الحديث والأثر) و(جامع الأصول في أحاديث الرسول)³.

أما عز الدين ابن الأثير، فقد عرف مؤرخاً لامعاً بين مؤرخي عصره إذ ألف في التاريخ العام كتابه الشهير الذي ارتبط باسمه وهو كتاب (الكامل في التاريخ) أرخ فيه للحوادث منذ الخليقة

¹ انظر ترجمته عند خالكان، وفيات الأعيان/ج3، ص33، ابن الغوطي، الحوادث الجامعة، ص 88، أبو الفدا المختصر، ج3، ص17، ابن كثير، البداية والنهاية، ج13، فص149-150، الغساني، العسجد المسبوك، ص455، ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، ج6، ص281-282، ابن العماد، شذرات الذهب، ج5، ص137.

² البوثيني، ذيل مرآة الزمان، ج1، ص64.

³ عن أنباء الأثير ومؤلفاتهم راجع فيصل السامر، ابن الأثير 17-18.

حتى سنة 628هـ¹ وألف في تاريخ الدول كتابه (الباهر في تاريخ الدولة الأتابكية) الذي وضعه وفاء منه للأسرة الزنكية التي حكمت الموصل². وفي التراجم صنف كتابه (أسد الغابة في معرفة الصحابة)³ وفي الأنساب ألف كتاباً هذب فيه كتاب السمعاني (ت 562هـ) (الأنساب) فسماه (اللباب في تهذيب الأنساب)⁴.

أولاً: التتر أصلهم وديانتهم:

التتر من القبائل المغولية التي نشأت على الهضبة المعروفة باسم هضبة منغوليا التي تقع شمال صحراء جوبي وتمتد شرقي تركستان بين جبال التاي غرباً وجبال خنجان شرقاً⁵. وينقسم التتر إلى ثلاثة أقسام: التتر البيض الذين سكنوا خارج سور الصين مباشرة، والتتر السود الذين سكنوا شمال صحراء جوبي وكانو يمارسون حياة البداوة والتنقل، وتتر الغابة الذين أقامو على الروافد العليا لنهري أونون وكيرولين ومارس هؤلاء الصيد⁶.

لم يزودنا ابن الأثير بوصف دقيق لهؤلاء الأقوام ولم يحدد على وجه الدقة موطنهم الأصلي أو إلى أي أصل يرجعون، ففي كتابه (الكامل) ترد عبارات هنا وهناك تلقي لنا بعض الضوء عليهم، فعند ذكره لحوادث سنة 617هـ قال: "وفي هذه السنة ظهر التتر إلى بلاد الإسلام وهم نوع من الترك⁷، ومساكنهم جبال طغماج¹ من نحو الصين بينهما وبلاد الإسلام ما يزيد على ستة

¹ ابن كثير، البداية والنهاية، ج13، ص 149.

² فيصل السامر، ابن الأثير، ص 147، وطبع الباهر بتحقيق عبد القادر طليمات، القاهرة، 1963.

³ طبع سبع مجلدات، بتحقيق محمد البنا ومحمد عاشور، دار الشعب 1970-1973.

⁴ طبع بمكتبة القدس بثلاثة أجزاء، القاهرة، 1357هـ.

⁵ الصياد، المغول في التاريخ، ج1، ص 30.

⁶ العريني، المغول، ص 33.

⁷ لقد استخدم المؤرخ لفظة التتر فقال إنهم من الترك، لكن هذه الأقوام التي عاشت في آسيا الوسطى بين نهري سيحون وجيحون غرباً حتى حدود الصين شرقاً، والتي كانت هضبة منغوليا موطنها الأصلي، غلب عليها رغم

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

سنة أشهر² وفي موضع آخر أكد أنهم "طائفة خرجت من حدود الصين فقصدت بلاد تركستان"³ مثل: كاشغر⁴ وبلاسغون^{5,6,7}. ويتضح من هذين النصين الخلط الواضح بين عنصر التتر والترك عند المؤرخ.

وعندما يتطرق إلى ديانتهم يقول المؤرخ: "وأما ديانتهم، فإنهم يسجدون للشمس عند طلوعها، ولا يحرمون شيئاً، فإنهم يأكلون جميع الدواب حتى الكلاب والخنازير"⁸ ثم يصفهم بأنهم: "أصبر خلق الله على القتال، لا يعرفون هزيمة، وأنهم يعملون ما يحتاجون إليه من السلاح بأيديهم"⁹. وربما كان في قول ابن الأثير هذا بعض المبالغة، فقد ذاق التتر الهزيمة سواء على عهد ابن الأثير أو بعده.

1. أسباب الغزو التتري:

عاش ابن الأثير في الفترة الواقعة بين سنتي 555-630هـ وهذا يعني أنه عاصر الغزو في سنيه الأولى، فكتب عنه منذ حدوثه عام 617هـ حتى سنة 628هـ، ولكنه توقف مؤرخاً عن مواصلة تدوين كتابه (الكامل) إذ توفي بعد ذلك التاريخ بسنتين، ورغم قصر هذه الفترة مقارنة بتلك التي احتل التتر بلاد الإسلام فيما بعد، إلا أن رواياته عن هذا الغزو تعد من أهم الكتابات

انقسامها على قبائل عديدة ذات أسماء مختلفة اسم التتر، انظر السامر، ابن الأثير، ص 35، بارنولد، مادة تتر، دائرة المعارف الإسلامية، مج 9، ص 211.

¹ نسبة إلى بلاد طغماج وهي بلاد الخطأ، أبو الفدا، تقويم البلدان، ص 506.

² ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج 12، ص 361.

³ تركستان، اسم جامع لجميع بلاد الترك، الحموي، معجم البلدان، ج 3، ص 24-23.

⁴ مدينة وسط بلاد الترك، الحموي، المصدر نفسه، ج 4، ص 430.

⁵ بلد عظيم في ثغور الترك وراء نهر سيحون قرب كاشغر، الحموي، المصدر نفسه، ج 1، ص 23.

⁶ ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج 12، ص

⁷ ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج 12، ص

⁸ المصدر نفسه، ج 1، ص 362.

⁹ محمد بن أحمد النسوي، سيرو السلطان جلال الدين منكبرتي، ص 23.

المعتمدة عن هذا الحدث التاريخي. وقد أشار معاصره المؤرخ النسوي (ت639هـ) إلى ذلك بقوله: "لله در مقيم بديار الشام دعتهم إلى ضبط ما حدث من الوقائع بأعالي الصين، وأعمال ديار الهند"¹. وهذا ما سيتضح لنا في هذا البحث.

ومن خلال تتبع أخبار الغزو في كتاب الكامل تتضح الإشارة إلى عدة أسباب تضافرت فيما بينها، فسببت ذلك الغزو، فعندما تطرق ابن الأثير إلى مسألة خروج التتر للعالم الإسلامي ذكر سبباً مباشراً، هو أن ملك التتر آنذاك (جنكيز خان) أرسل جماعة من التجار والأتراك ومعهم بعض البضائع ليبيعوها في سمرقند وبخارى وليشتروا له ثياباً للكسوة، ولما علم بهم سلطان الخوارزميين خوارزم شاه محمد (596-617هـ) بعث لعامله هناك بقتلهم وأخذ ما بأيديهم من الأموال وإنفاذه إليه ففعل ذلك.²

ويبدو أن ذلك أثار حفيظة جنكيز خان الذي قرر الخروج لغزو بلاد الإسلام، حيث أرسل إلى خوارزم شاه قائلاً: "تقتلون أصحابي وتأخذون مالي منهم، استعداداً للحرب فإنني واصل إليكم بجمع لا قبل كم فيه"³. ويذكر سبب آخر هو منع خوارزم شاه محمد الميرة والكسوات من الوصول إلى التتر الذين استقروا قبل ذلك في تركستان.⁴ أي أن ابن الأثير أراد أن يوضح بأن سياسة خوارزم شاه هي من أسباب خروج التتر للعالم الإسلامي.

لقد أثار ابن الأثير نقطة خطيرة في معرض حديثه عن أسباب الغزو إذ اتهم الخليفة الناصر لدين الله (575-622هـ) بأنه الذي استدعى التتر للعالم الإسلامي. ويمكن ملاحظة ذلك في مواضع عدة بشكل مباشر وغير مباشر، فقد قال المؤرخ: "... وقيل في سبب خروجهم إلى بلاد الإسلام غير ذلك. مما لا يذكر في بطون الدفاتر"⁵ ثم أنشد:

¹ ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج12، ص362.

² ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج12، ص 363.

³ المصدر نفسه، ج12، ص 362.

⁴ المصدر نفسه، ج12، ص 362.

⁵ المصدر نفسه، ج12، ص 632.

فكان ما كان مما لست أذكره فظن خيراً ولا تسأل عن الخبر¹

ويبدو أنه قصد بتينك الإشارتين اتهام الخليفة الناصر، دون أن يجهر بتلك التهمة لئلا يلحق به الأذى فيما لو اتهمه بشكل مباشر. ومما يؤكد ذلك ما قاله عن الخليفة عند وفاته سنة 622هـ، إذ قال في ترجمته ما نصه: "وأن كان سبب ما ينسبه العجم إليه صحيحاً من أنه هو الذي أطمع التتر في البلاد وراسلهم في ذلك، فهو الطامة الكبرى التي يصغر عندها كان ذنب عظيم"².

وهكذا نجد أنه أثار في اتهامه للخليفة بمكاتبة التتر موضوعاً خطراً سبب كثيراً من الأخذ والرد، وانقسم فيه المؤرخون الذين تلو ابن الأثير وأخذوا عنه فمنهم من أيد تلك التهمة ومنهم من لم يشر إليها، وانعكس ذلك على المؤرخين المحدثين أيضاً. إذ أفي قضية تستدعي البحث والدراسة الدقيقة، فهل كان ابن الأثير محققاً بتهمته تلك؟ وهل كاتب الناصر التتر فعلاً، أم لا؟ وهل كان هؤلاء بحاجة إلى استدعاء الخليفة له.

إن كل هذه الأسئلة تحتاج إلى إجابة واضحة، وسنحاول هنا أن نطرح بعض النقاط عليها نتلقى لنا بعض الضوء على هذا الموضوع.

لقد تبين لنا مما سبق عدم إعلان المؤرخ للتهمة في بداية الأمر وأنه اتهم الخليفة شخصياً فيما بعد، لكنه برغم ذلك نجد أن الطريقة التي اتهم بها الخليفة تشير وكأنه ظل متشككاً في تلك التهمة، فهو ينسب التهمة إلى العجم وينقلها عنهم. وإذا علمنا أن المقصود بالعجم هنا هم الخوارزميون على أكثر تقدير لاتضح لنا كيف لعب العداء المستحكم بين الخليفة الناصر والخوارزميين في اتهامه بمكاتبة التتر، إذ إنه لم يبق أمام هؤلاء القوم بعد اجتياح التتر لبلادهم، إلا أن يلقون اللوم على الخليفة لأنه كان على عداء معهم فلا غرابة بعد ذلك إذا علمنا أن جلال الدين منكبرتي يتهم الخليفة بقوله: "كان السبب في هلاك أبي ومجيء الكفار إلى البلاد ووجدنا

¹ المصدر نفسه، ج12، ص 4438.

² أبو شامة، الروضتين، ف1، ص 114.

كتبه إلى الخطأ وتواقيعه إليه بالبلاد والخيول والخلع"¹. إذن فالتهمة بناء على ذلك جاءت أولاً على لسان الخوارزميين ثم نقلها ابن الأثير، لكن ما الدافع وراء تأييده لها؟.

ويبدو أن الصدمة التي سببها الغزو التتري لابن الأثير، تلك الصدمة التي جعلته يتمنى لو أنه لم يولد أو أنه مات قبل هذا الحدث على أن يرى ما حل بالإسلام والمسلمين - كما سنرى - دفعته إلى أن يوجه أنظاره إلى المسؤولين آنذاك فلم يجد من يزود عن الإسلام والمسلمين، الأمر الذي أدى به إلى اتهامهم بالتقصير ومن ثم تأنيبهم. وكان الخليفة الناصر من بينهم، إلا أنه نال منه أكثر مما يجب بحسبانه أكبر مسؤول إسلامي حينئذٍ، وما يسند هذا الرأي هو اللوم والاتهام للذان يوجههما ابن الأثير للكثير من الحكام والمسلمين الذين قصرُوا في التصدي بجدية لهذا الغزو.

إن ابن الأثير يكاد يكون المؤرخ المعاصر الوحيد الذي أشار إلى هذه التهمة، فلماذا لم يشر إليها بقية المؤرخين المعاصرين؟ ولا سيما النسوي (ت 936هـ) ورشيد الدين فضل الله (ت 718هـ) الذي كان مؤرخاً للمغول، وبإمكانه أن يشير إلى مكاتبة الناصر للتتر - إن صح ذلك - ويتخذ منها مبرراً لخروج المغول للبلاد الإسلامية.

ويشير بعض الباحثين إلى أن هذا الغزو هو جزء من حركة واسعة هدفت إلى إقامة إمبراطورية مغولية عالمية². وتأسيساً على ذلك فإنهم لم يكونوا بحاجة إلى من يدعوهم لدخول البلاد الإسلامية، ما دام غزوها جزءاً من خططهم.

ويرى أحد الباحثين أن موقف الخليفة الناصر من الغزو المغولي يدحض تلك التهمة، فعندما وصلت الأخبار إلى بغداد سنة 618هـ بتقديم المغول من قاعدتهم مراغة إلى أربل قام الخليفة بتحصين بغداد وكتب إلى صاحب الموصل وصاحب أربل يأمرهما بالإجتماع بالعساكر في

¹ ابن الأثير، الكامل، ج12، ص 374-376.

² جعفر خصبك، العراق في عهد الإيلخانيين، ص 35، القزاز، الحياة السياسية في العراق في العصر العباسي الأخير، ص 298.

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

داقوفا وأرسل ثمانمائة جندي مما أجبر التتر على التراجع¹. فإذا كان قد استدعاهم، لماذا يقف بوجههم ويحاربهم؟.

وأخيراً لابد أن نشير إلى أن الخليفة الناصر لدين الله الذي وقف وقفات بطولية ضد السلاجقة حتى تمكن من القضاء على السيطرة السلجوقية في العراق، أبعد ما يكون من هذه التهمة وأنزله من أن يستعين بالكفار على المسلمين، وفي ذلك رد على من يعتمد لتأكيد تلك التهمة على الأحداث السابقة للغزو. ومنها استعانة الخليفة بالخوارزميين على السلاجقة، إذ أن كلا الطرفين مسلحان، لكن الخليفة حاربهما عندما استبد بالأمير.

2. وصف ابن الأثير للغزو التتري

وصف المؤرخ الحادثة بروح مفعمة بالحزن والأسى وكان وقعها عليه أليماً، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال وصفه الغزو بأنه (المصيبة الكبرى)² أو (الحادثة العظمى)³. وهذا ما يفسر لنا سبب عزوفه عن كتابة أخبار ذلك الغزو في بادئ الأمر إذ يقول: (لقد بقيت عدة سنين معرضاً عن ذكر هذه الحادثة استعظاماً لها، كارهاً لذكرها، فأنا أقدم رجلاً وأؤخر أخرى، فمن الذي يسهل عليه أن يكتب نعي الإسلام والمسلمين ومن الذي يهون عليه ذكر ذلك)⁴. ثم يختصر آلامه ومعاناته وخشيته على الإسلام بالعبرة الآتية: (... فياليت أُمي لم تلدني، وبيا ليتني متُّ قبل حدوثها، وكنت نسياً منسياً)⁵. وتجدر الإشارة إلى أن الغزو التتري لم يكن في الوقت الذي سجل فيه المؤرخ هذه العبارات قد طال مركز الخلافة بعد، فلنا أن نتصور ماذا سيكون شعوره لو أنه عاصر احتلال بغداد وتدميرها سنة 656هـ!

¹ نافع توفيق العبود، الدولة الخوارزمية، ص 105-106.

² ابن الأثير، الكامل، ج12، ص 358.

³ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 358.

⁴ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 358.

⁵ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 358.

ولتوضيح خطر هذه الحادثة ومدى عظمتها نجد ابن الأثير وبأسلوب ينم عن فهم للتاريخ وحوادثه، ويؤكد بأنها فريدة من نوعها حيث قال: (الحادثة العظمى والمصيبة الكبرى التي عقت الأيام والليالي عن مثلها... فلو قال قائل إن العالم منذ خلق الله سبحانه وتعالى آدم إلى الآن لم يبتلوا بمثلها لكان صادقاً، فإن التواريخ لم تتضمن ما يقاربها وما يدانيها¹ ثم يؤكد أن هذه الحادثة موجّهة لضرب المسلمين على وجه الخصوص، إلا أن ضررها سيلحق بالجميع، حيث قال إنها (عمت الخلائق وخصت المسلمين)².

وإذا جاز لنا أن نعد قول ابن الأثير هذا من باب التوقع، فإنه قد تحقق فعلاً، إذ قام الغزاة بتدمير البلاد الإسلامية، وتدمير حاضرة الإسلام والخلافة العباسية فيما بعد، كما أن الغزو طال شعوباً أخرى غير مسلمة ذكرها ابن الأثير قائلًا: (وصلوا إلى بلقان من بلاد أران³ فحاصروها، وملكوها وقتلوا أهلها... وساروا إلى بلد اللان⁴ واللكز⁵ ومن عندهم من الأمم، فأوقعوا بهم ورحلوا قفجان وأجلوها وساحوا في الأرض حتى وصلوا إلى بلاد الروس...)⁶.

ثم يعود للتوقع ثانية، لكنه في هذه المرة أراد أن يوضح للقارئ الذي سيقراً كتاباته فيما بعد مدى خطورة الغزو وذلك بقوله: (ولعل الخلق لا يرون مثل هذه الحادثة إلى أن ينقرض العالم وتقنى الدنيا الإيلاج ومأجوج)⁷. ثم يقارن الغزو بالحوادث التاريخية التي سبقتها، فيجد أنه يفوق تلك الحوادث بكثير، إذا أشار إلى ذلك بما نصه: (... ومن أعظم ما يذكرون من الحوادث ما فعله بخت نصر ببني إسرائيل من القتل... وما بنو إسرائيل بالنسبة إلى ما قتلوا؟ فإن أهل مدينة

¹ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 358.

² المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 359.

³ أران: ولاية واسعة وبلاد كثيرة، من أصقاع أرمينية، الحموي، معجم البلدان، 128/1.

⁴ اللان: بلاد واسعة في طرق أرمينية، الحموي، المصدر نفسه 8/4.

⁵ اللكز، بليدو حلف الدرنيد تتاخم خزران، الحموي، المصدر نفسه 22/5.

⁶ ابن الأثير، الكامل، ج12، ص 404-405.

⁷ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 359.

واحدة ممن قتلوا أكثر من بني إسرائيل)¹. وقارن هذه الحادثة بالحوادث التي يتوقع حدوثها في العالم فيجدها أقل تأثيراً منها، إذ يعتمد على ما ينسب للرسول الكريم (ص) من حديث شريف يؤكد خروج الدجال من الشرق حيث يقول: (وأما الدجال فإنه يبقى على من اتبعه وهلك من خالفه، وهؤلاء لم يبقوا على أحد بل قتلوا النساء والرجال والأطفال وشقوا بطون الحوامل وقتلوا الأجنة)².

ويصف لنا سرعة الغزو ونجاحه ويقارنه أيضاً بالحوادث التاريخية التي سبقته الأمر الذي يشير إلى سعة فقه وإدراكه وفهمه لحركة التاريخ، كما في النص التالي الذي يعطينا مؤشراً عن دهشة ابن الأثير من سرعة الغزو ونجاحه فقد قال: (هذا ما لم يطرق الأسماع مثله، فإن الاسكندر الذي اتفق المؤرخون على أنه ملك الدنيا، لم يملكها في هذه السرعة، إنما ملكها في نحو عشرين سنة ولم يقتل أحداً، وإنما رضي من الناس بالطاعة، وهؤلاء ملكوا أكثر المعمورة من الأرض وأحسنه وأكثره عمارة وأهلاً، وأعدل أهل الأرض أخلاقاً وسيرة في نحو سنة)³.

ويستعرض المؤرخ ما لحق بالإسلام والمسلمين من أذى، فلم يجد ما يداني الذي لحقه بهم الغزو التنكري، إذ أشار إلى ذلك بقوله: (... ولم ينل المسلمون أذى وشدة مذ جاء صلى الله عليه وسلم إلى هذا الوقت، مثل ما دفعوا إليه الآن)⁴.

ويختصر وصفه للغزو وتحركات الغزاة ضد الإسلام بهذه العبارات التي تدرك من خلالها استعظام المؤرخ لهذه الحادثة وتعجبه من سرعة الغزو وتحسره على الإسلام وأهله إذ يقول: (لهذه الحادثة التي استطار شررها وعم ضررها، وسارت في البلاد كالسحاب استديرتة الريح، فإن قوماً خرجوا من أطراف الصين فقصدوا بلاد تركستان مثل كاشغر، وبلاساغون، ثم منها إلى بلاد ما

¹ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 359.

² المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 359.

³ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 360.

⁴ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 376.

وراء النهر مثل سمرقند وبخارى وغيرها، فيملكونها... ثم تعبر طائفة منهم إلى خراسان فيفرغون منها ملكاً وتخريباً وقتلاً ونهباً، ثم يتجاوزونها إلى الري وهمدان وبلد الجبل وما فيه من البلاد إلى العراق، ثم يقصدون بلاد أذربيجان وأرانیه ويخربونها ويقتلون أكثر أهلها ولم ينج إلا الشريد النادر في أقل من سنة هذا ما لم يسمع بمثله¹.

إن وصفه لهذا الحادث بهذا الشكل، جعله يخشى أن يتهم بالمغالاة في وصفها ولهذا نجده ينبه على ذلك على النحو الآتي: (وتالله إن من يجيء بعدنا إذا بعد العهد، ويرى هذه الحادثة مسطورة ينكرها ويستبعدا والحق بيده، فمتى استبعد ذلك فليُنظر أننا سطرنا نحن وكل من جمع التاريخ في أزماننا هذه، في وقت كل من فيه يعلم هذه الحادثة، استوى في معرفتها العالم والجاهل لشهرتها)².

ثانياً: عوامل نجاح الغزو النتري

من خلال دراسة روايات ابن الأثير عن ذلك الغزو يمكن ملاحظة عدة عوامل أدت إلى نجاح ذلك الغزو، فحين ينطرق إلى مسألة المؤونة التي كان الغزاة يتمولون بها يقول: (... إنهم لا يحتاجون إلى ميرة ومدد يأتيهم، فإنهم معهم الأغنام والبقر والخيول وغير ذلك من الدواب يأكلون لحومها لا غير، وأما دوابهم التي يركبونها فإنها تحفر الأرض بحوافرها وتأكل عروق النبات لا تعرف الشعير، فهم إذا نزلوا منزلاً لا يحتاجون إلى شيء من خارج)³. فلنا أن نتصور كيف ساعدتهم هذه الخاصية في تحقيق النجاحات المتتالية في حروبهم.

ثم يذكر سبباً آخر لنجاح الغزو النتري ويتضح ذلك حين يربط المؤرخ بين الغزو النتري للشرق الإسلامي والغزو الفرنجي للغرب الإسلامي، فتزامن الهجمتين عند المؤرخ، قد فت في عضد العالم الإسلامي وأضعفه كثيراً حيث قال: (ولقد بلي الإسلام والمسلمون في هذه المدة

¹ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 359.

² المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 376.

³ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 360.

بمصائب لم يبتل بها أحد من الأمم، منها هؤلاء النتر قبجهم الله، أقبلوا من المشرق ففعلوا الأفعال التي يستعظمها كل من سمع بها... ومنها خروج الفرنج لعنهم الله من الغرب إلى الشام وقصدهم ديار مصر...¹.

ويعُدُّ التناحر والافتتال والفرقة بين المسلمين أنفسهم أحد العوامل التي ساعدت النتر على تحقيق النجاح في غزوهم، إذ أكد ذلك بقوله: (ومنها أن يرى الذي سلم من هاتين الطائفتين - أي النتر والفرنج - فالسيف بينهم مسلول والفتنة قائمة على ساق...)² ثم يُحمل السلطان خوارزم شاه مسؤولية ما أصاب العالم الإسلامي من كوارث جراء ما حققه الغزاة النتر من نجاح في حربهم لأنه عمل على التخلص من حكام المسلمين الآخرين فلم يجد النتر من يقف أمامهم ويتضح ذلك من قوله: (فإن هؤلاء إنما استقام لهم الأمر لعدم المانع وسبب عدمه أن خوارزم شاه محمداً كان قد استولى على البلاد وقتل ملوكها وأفناهم وبقي هو وحده سلطان البلاد جميعها، فلما انهزم لم يبق في البلاد من يمنعهم ولا من يحميها)³.

وأشار ابن الأثير إلى تنازل بعض الحكام المسلمين وعجز جيوش عدد من قادتهم عن ملاقات الهجمات التنرية ويعتبرها عاملاً ساعد النتر على تحقيق انتصاراتهم، فقد ذكر أن خوارزم شاه كان يسير جيشه إلى النتر فيرجعون كالمهزمين دون قتال ويعلق على ذلك بقوله: (نعوذ بالله من الخذلان)⁴. كما ساعدهم بعض من انضم إليهم بهدف الحصول على الغنائم، إذ أشار إلى ذلك بقوله: (... وقد انضم إليهم كثير من عساكر المسلمين والكفار وكذلك أيضاً من المفسرين ممن يريد النهب والشر)⁵.

¹ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 360.

² المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 360.

³ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 360.

⁴ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 368.

⁵ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 373.

فضلاً عن أن فقدان أثر خوارزم شاه ثم تأكيد خبر موته كان قد أضر ضرراً كبيراً بالمسلمين في الشرق حيث أصبحوا دون قيادة يلتفون حولها لقتال التتر ويعلق ابن الأثير على هذا الحدث فيقول: (... وهذا عظيم فإن مثل خراسان وعراق العجم أصبح سائباً لا مانع له ولا سلطان يدفع عنه والعدو يجوس البلاد ما أراد ويترك ما أراد)¹.

1. سياسة التدمير التتريّة:

استخدم التتر سياسة التدمير أينما حلوا وقد كان ابن الأثير خير من وصف تلك الأفعال، إذ أشار إلى ما فعله هؤلاء بمدينة مرو وأهلها، حيث دخلها جنكيز خان وجنده وقبض على أميرها والجند الذين قاوموه وأمر أن يخرج أهل البلد منه فخرجوا كلهم ولم يبق فيه أحد فجلس على كرسي من ذهب وأمر أن يحضر أولئك الأجناد الذين قبض عليهم فأحضروا وضربت رقابهم والناس ينظرون إليهم ويبكون، وأما العامة فإنهم قسموا الرجال والنساء والأطفال والأموال، فكان يوماً مشهوداً².

ويصف لنا ما فعله التتر بمدينة (خوارزم) بعد أن دخلها التتر بما نصه: (وقتلوا كل من فيها ونهبوا كل ما فيها، ثم انهم فتحوا السد الذي يمنع ماء جيحون عن البلد فدخله الماء فغرق البلد جميعه وتهدمت الأبنية... ولم يسلم من أهله أحد البتة، فإن غيره من البلاد قد كان يسلم بعض أهله، فمنهم من يختفي ومنهم من يهرب، ومنهم من يخرج ثم يسلم ومنهم من يلقي نفسه بين القتلى فينجو وأما أهل خوارزم فمن اختفى من التتر غرقه الماء أو قتله الهمد فأصبحت خراباً يباباً³ وينشد البيت التالي:

كأن لم يكن بين الحجون إلى الصفا أنيس ولم يسمر بمكة سامر⁴

¹ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 384.

² المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 392-393.

³ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 381.

⁴ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 383.

ويذكر لنا أيضاً ما فعله التتر في همدان بقوله: (... وقوي التتر على المسلمين فأفنؤهم قتلاً ولم يسلم إلا من كان له نفقاً يختفي فيه، وبقي القتل في المسلمين عدة أيام، ثم ألقوا النار في البلد فأحرقوه ورحلوا عنه...)¹.

2. تدابير الخوارزميين لمواجهة التتر:

إن أول احتكاك وقع بين التتر والخوارزميين بدأ عندما أقدم خوارزم شاه على إصدار الأمر لنائبه في (اونترار) بأن يقوم بقتل التجار الذين بعثهم جنكيز خان ليشتروا له بعض الثياب². ويقول ابن الأثير أن خوارزم شاه بعد أن قتل أصحاب جنكيز خان أخبر جواسيسه ليأتوه بالأخبار عن جيشه وقد زودوه بالأخبار التي جعلته يندم على فعلته³. وعنداك استشار خوارزم شاه أصحابه فأشاروا عليه بمكاتبة الأطراف وجمع العساكر وأن يكون النفير عاماً، فبيداً بجمع العساكر كما أشاروا عليه أيضاً بعدم عبور نهر سيحون وترك التتر يعبرون إليه⁴.

ثم أن جنكيز خان بعد أن استقام له الأمر في تركستان أصبح على تماس مع خوارزم شاه، فأرسل إليه يهدد بالويل والثبور، بسبب قتل أصحابه وأخذ أمواله⁵. ومما أثار جنكيز خان ودفعه للتعجل بالهجوم، هو قيام خوارزم شاه بقتل رسوله وإهانة أصحابه وإعادتهم إليه⁶. إلا أن غضب خوارزم شاه الذي سببه تهديد جنكيز خان له، لم ينته بقتل رسول التتر، بل أقدم على إرسال تهديد عنيف إلى جنكيز خان، يخبره بأنه قادم لينتقم⁷. ثم نفذ خوارزم شاه تهديده قبل أن يصل الرسول إليه جنكيز خان فوصل مساكن التتر، فلم يجد فيها من التتر سوى النساء والأطفال فأوقع

¹ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 381.

² المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 362.

³ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 362.

⁴ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 363.

⁵ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 363.

⁶ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 363.

⁷ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 364.

بهم القتل والسلب¹ وما أن علم التتر بذلك حتى أسرعوا إلى مساكنهم وأدركوا خوارزم شاه واقتتلوا قتالاً لم يسمع بمثله واستمر القتال بينهم شديداً². ويعلل المؤرخ سبب صبر الطرفين على الحرب بأن المسلمين صبروا حمية للدين وعلموا أنهم إذا هزموا لم يبق للمسلمين باقية، وأما الكفار فصبروا لإنقاذ أهلهم وأحوالهم³.

ويصف لنا المعركة بقوله: (واشتد الأمر بهم حتى أن أحدهم كان ينزل عن فرسه ويقاقل قرنه راجلاً ويتضاربون بالسكاكين وجرى الدم على الأرض حتى صارت الخيل تزلق من كثرتهم)⁴. ثم انتهى القتال دون نتيجة حاسمة، ثم رجع خوارزم شاه مع جيشه إلى بخارى واستعد للحصار حيث علم من خلال تلك المعركة بأن لا قدرة له على مجارات التتر في الحرب⁵. ثم حصن سمرقند ووضع فيها خمسين ألف مقاتل، فرحل عنها إلى خوارزم وخراسان ليجمع العساكر ويستتجد بالمسلمين ثم عبر جيحون ونزل بالقرب من بلخ فعسكر هناك⁶. وأما التتر فقد هاجموا بخارى وبعد حصار شديد استطاعوا استباحة المدينة وقتل أهلها، وألقوا النار فيها وفي المدارس والمساجد وعذبوا الناس بأنواع العذاب في طلب المال، ثم فعلوا مثل ذلك بسمرقند وأهلها⁷. أما خوارزم شاه فكان يرسل الجيش تلو الجيش لقتال التتر في سمرقند، إلا أنهم كانوا يرجعون إليه بالهزيمة، ويعلق ابن الأثير على ذلك بالقول: (نعوذ بالله من الخذلان)⁸ ثم أن جنكيز خان بعد أن تأكد له انكسار شوكة خوارزم شاه طلب من أتباعه القبض عليه، فأخذوا يتعقبونه، موضعاً

¹ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 364.

² المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 364.

³ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 364.

⁴ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 364.

⁵ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 365.

⁶ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 366.

⁷ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 368.

⁸ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 368.

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

بعد موضع إلى أن احتفى بقلعة له في بحر طبرستان فرجع التتر¹. وهكذا نجد أن جهود خوارزم شاه في مواجهة التتر لم تأت بنتيجة بل أنهم قضوا على جيشه واستباحوا خوارزم.

وبعد أن فقد أثر خوارزم شاه ووصل الأخبار بموته تولى القيادة بعده ابنه جلال الدين متكبرتي، واستأنف الحرب ضد التتر الذين هاجموا مدينة دامغان² سنة 624 هـ، فسار إليهم وحاربهم وتمكن منهم وأخذهم بالقتل والأسر، ثم أقام بالري تحسباً لهجوم آخر³. وفي السنة التالية التالية بدأ التتر بالزحف نحو الري فاشتد القتال بينهم وبين جيش جلال الدين، فانهزم الأخير وتراجع إلى أصفهان فنزل بينها وبين الري⁴.

وكانت سياسة جلال الدين الفاشلة ومناصبه العداء للكثير من الأطراف سبباً في إضعاف موقفه في مواجهة التتر، وبالتالي إلحاق الهزيمة به، وهذا ما يوضحه ابن الأثير بقوله: (... وكان جلال الدين سئ السيرة، قبيح التدبير لملكه لم يترك أحداً من الملوك، إلا عاداه ونازعه الملك وأساء مجاورته فمن ذلك أنه أول ما ظهر في أصفهان وجمع العساكر قصد خوزستان، فحصر مدينة شستر وهي للخليفة، وسار إلى دافوق فنهبها وقتل فيها فأكثر وهي للخليفة أيضاً، ثم ملك أذربيجان وهي لاوزبك، وقصد الكرج وهزمهم وعاداهم ثم عادى الملك الأشرف صاحب خلاط، وعلاء الدين صاحب بلاد الروم... فكل من الملوك تخلى عنه ولم يأخذ بيده)⁵ ثم أخذ التتر يتحينون الفرص للقبض عليه كما فعلوا مع أبيه حتى وصل هؤلاء إلى ديار بكر بحثاً عنه، وبعد هذا انتهى جهاد جلال الدين ضد التتر نهائياً، وأصبحت الطريق سالكة أمامهم لاحتلال البلاد الإسلامية موضعاً بعد آخر.

¹ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 370.

² دامغان: بلد كبير بين الري ونيسابور وهي قصبة قوس، الحموي، معجم البلدان 344/2.

³ ابن الأثير، الكامل، ج12، ص 471.

⁴ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 477.

⁵ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 496.

ثالثاً: أساليب التتر الحربية

يمكن تعرف الأساليب الحربية التي سار عليها التتر في عملياتهم العسكرية من خلال ما قدمه ابن الأثير من أخبار عن حروبهم فمن بين ما استخدموه، الكمائن أو الخطط المبيتة، فعندما وصل الغزاة سمرقند بجموع كبيرة لم يخرج الخوارزميون لشدة خوفهم، فخرج إليهم الشجعان من أهل المدينة، فقاتلوهم، فتظاهر التتار بالانكسار والتقهقر واستدراجوا الخوارزميين ووضعوهم بين قوتين من جيشهم، فطبقوا عليهم وأخذوهم بالسيف من كل جانب فلم يسلم منهم أحد فقتلوا عن آخرهم¹.

واستخدموا الأسرى بمثابة درع يقيهم أعداءهم ويمكن ملاحظة ذلك في عدة مواضع ذكرها المؤرخ، ومنها قوله: فلما حصروها - ويقصد بلد مراغة، قاتلهم أهلها فنصبوا عليها المجانيق وزحفوا إليها، وكانت عادتهم إذا قاتلوا مدينة قدموا من معهم من أسارى المسلمين بين أيديهم يزحفون ويقاتلون، فإن عادوا قتلوهم، فكانوا يقاتلون كرهاً وهم المساكين كما قيل كالأشقر إن تقدم يُنحر وإن تأخر يُعقر، وكانوا هم يقاتلون وراء المسلمين، فيكون القتل في المسلمين والاسارى وهم بنجوة منه². ومن المؤكد أن مثل هذا الأسلوب جنبهم الكثير من الخسائر.

ومن أساليبهم الأخرى، التي استخدموها خدمة لأهدافهم الحربية هو إجبارهم الأسرى على إعطاء المعلومات التي يحتاجونها. فعندما قصدوا (دريند شروان)³ من بلاد الكرج لم يستطيعوا الانفاذ لها بسبب وجود مانع طبيعي، فأرسلوا إلى ملكها يطلبون إرسال وفد لعقد الصلح، فلما أرسل لهم عشرة عن الأعيان أسروهم فقتلوا أحدهم وقالوا للآخرين: (إن أنتم عرفتمونا طريقاً يعبر منه، فلکم الأمان، وإن أنتم لم تفعلوا، قتلناكم كما قتلنا هذا)⁴ فحصلوا على المعلومات.

¹ المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 367-378.

² المصدر نفسه، الكامل، ج12، ص 377.

³ وتسمى أيضاً الدريند أو باب الأبواب وتقع على بحر الخزر، الحموي، معجم البلدان، 303/1.

⁴ ابن الأثير، الكامل، 385/12.

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

كذلك استخدموا جثث القتلى وجثث الحيوانات وسيلة لصعود الأسوار وبلوغ الأهداف حيث ذكر ابن الأثير أن النتر عندما حاصروا شماخي¹ قاتلهم أهلها (فصبروا على الحصر، ثم أن النتر صعدوا سورها بالسلام وقيل بل جمعوا كثيراً من الجمال والبقر والغنم... ومن قتل الناس منهم ومن غيرهم وألقوا بعض من فوق بعض، فصاروا مثل التل، وصعدوا عليه فأشرفوا على المدينة وقاتلوا أهلها)².

وذكر المؤرخ بعض التدابير التي كان النتر يقومون بها لتمشية أمورهم العسكرية في حربهم مع خوارزم شاه يذكر لنا أن النتر عندما فصل بينهم وبين خوارزم شاه مانع مائي ولم يجدوا سفناً هناك (فعلوا من الخشب مثل الأحواض الكبار وألبسوها جلود البقر لئلا يدخلها الماء، ووضعوا فيها سلاحهم وأمتعتهم وألقوا الخيل بالماء وأمسكوا أذناها، وتلك الحياض التي من الخشب مشدودة إليهم، فكان الفرس يجذب الرجل والرجل يجذب الحوض المملوء بالسلاح وغيره فعبروا كلهم دفعة واحدة، فلم يشعر خوارزم شاه، إلا وقد صاروا معه على أرض واحدة)³.

وذكر المؤرخ بعض الأعمال التي كان يبتكرها النتر عندما تواجههم الصعوبات فعندما قاموا بفتح إحدى قلاع خراسان، فحاصروهم لمدة ستة أشهر دون تحقيق النجاح ثم أرسلوا إلى جنكيز خان يعلمونه بعجزهم عن فتحها لكثرة من فيها من المقاتلة، فسار إليها بنفسه وحاصرها (ثم أمر أن يجمع له من الحطب والأخشاب ما أمكن جمعه... فأخذوا يعملون صفاً من خشب وصفاً من تراب واستمروا في هذه العملية حتى صار تلاً عالياً يوازي القلعة، فصعد النتر فوقه وتمكنوا من احتلال القلعة)⁴.

¹ مدينة عامرة، وهي قصبة مدينة شروان تعد من أعمال باب الأبواب، الحموي، 361/3.

² ابن الأثير، الكامل، 384/12.

³ ابن الأثير، الكامل، 369/12.

⁴ ابن الأثير، الكامل، 390/12-391.

1. **خصائص كتابة ابن الأثير لأخبار النتر:** تميزت كتابة ابن الأثير عن الغزو النتري بعدة خصائص، يأتي في مقدمتها خاصية الربط بين الأحداث، ففي الوقت الذي يكتب فيه عن أفعال النتر في أقصى بلاد الإسلام شرقاً، لا يغفل ما يلحق بالمسلمين في أقصى الغرب الإسلامي إذ يقول: (هذا العدو الكافر النتر قد وطئوا بلاد ما وراء النهر... وتعدت هذه الطائفة منهم النهر إلى خراسان... ثم إلى الري وبلد الجبل وأذربيجان... والعدو الآخر الفرنج قد ظهروا في أقصى بلاد الروم... ووصلوا مصر فملكوا مثل دمياط وأقاموا فيها)¹.

استخدم ابن الأثير أسلوب النقد سواء كان موجهاً للحكم أم الأهلين، منها ما وجهه للخليفة الناصر، يأخذ عليه تنبيهه لنظام الفتوة² في حين أن ظروف الخلافة آنذاك هي التي دفعته لإنعاش مثل هذا النظام الذي اتخذ قوة تقف بوجه التحديات. ومنها نقده لصاحب تبريز بقوله: (وكان أميراً متخلفاً لا يزال منهمكاً في الخمر ليلاً نهاراً... وهو أعجز خلق الله عن حفظ البلاد من عدو يريدتها ويقصدها)³ كما يأخذ على جيش خوارزم شاه بتخاذله في مواجهة النتر⁴.

كما نلمس الشمولية التي اتصفت بها كتاباته عن هذا الغزو، فهو لم يقتصر على ذكر ما حدث لبلاد الإسلام، فقط، بل تتبّع أخبارهم في البلاد الأخرى مثل بلاد الروم وقفجاق واللان وغيرها⁵. وامتاز مؤرخنا بالدقة في كتابة أخبار ذلك الحدث، وهذه الدقة منها ما يتصل باختيار الأخبار الدقيقة فتراها مثلاً يحرص على السماع من شاهد عيان على ما فعله النتر⁶، أو يفضل رواية فقيه على رواية تاجر⁷، ومنها ما يصب في مجاميع النتر أنفسهم، فنجدته يسمي النتر الذين

¹ ابن الأثير، الكامل، 367/12.

² ابن الأثير، الكامل، 420/12.

³ ابن الأثير، الكامل، 382/12.

⁴ ابن الأثير، الكامل، 368/12.

⁵ ابن الأثير، الكامل، 405-4-4/12.

⁶ ابن الأثير، الكامل، 370/12.

⁷ ابن الأثير، الكامل، 369/12.

الذين انحدروا إلى الغرب من خراسان اسم التتر المغربية تميزاً لهم عن الفئة الأخرى التي نزلت الشرق من خراسان¹. كما علل ابن الأثير بعض الحوادث التاريخية تعليلاً تاريخياً موضوعياً، ومنها تعليله لنجاح التتر في اكتساح بلاد الإسلام في مواضع عدة كقوله: (نسأل الله أن ييسر للإسلام والمسلمين نصراً من عنده فإنه الناصر والمعين والذاب عن الإسلام معدوم... فإن هؤلاء التتر إنما استقام لهم الأمر لعدم المانع...) ² ويعلل موافقة التتر على انضمام أحد ممالك الأتراك وأتباعه إليهم بسبب أصله وذلك بقوله: (ومالوا إليه للجنسية)³.

إن هذه الميزات والخصائص فيما ذكره ابن الأثير من أخبار التتر جعل كتاباته مصدراً مهماً للتعرف على أخبار ذلك الغزو وهذا ما يفسر لنا اعتماد العديد من المؤرخين الذين جاؤوا بعده على كتابة (الكامل في التاريخ) في أخذ تلك المعلومات. مثل الذهبي (ت 748 هـ) في كتابه (المختار من تاريخ ابن الجوزي)⁴ وابن كثير (ت 774 هـ) في كتابه (البداية والنهاية)⁵.

2. مصادر ابن الأثير: كان ابن الأثير في الموصل حينما بدأ الغزو التتري أي أنه كان بعيداً عن المواقع التي دارت فيها أعمال التتر الحربية، فمن أين إذن كان يستقي معلوماته عن هذا الحدث؟ يتضح للقارئ أن المؤرخ اعتمد على عدة مصادر شهود عيان أو تجار أو أخبار تتردد هنا وهناك أو عن طريق أناس فارين من أيدي التتر. فعند حديثه عن الحرب بين التتر وخوارزم شاه نقل معلوماته عن بعض الفقهاء، يتضح ذلك من قوله: (وهكذا ذكر لي: بعض الفقهاء ممن كانوا ببخارى وأسروه معهم إلى سمرقند ثم نجا منهم ووصل إلينا)⁶. كما أخذ عن بعض التجار أيضاً وعندما لا يتفق الفقيه مع التاجر في خبر ما، نجده يقارن بين الاثنين

¹ ابن الأثير، الكامل، 369/12.

² ابن الأثير، الكامل، 361/12.

³ ابن الأثير، الكامل، 375/12.

⁴ الذهبي، المختار، ص 92-95.

⁵ ابن الكثير، البداية والنهاية 97-94/13.

⁶ المصدر نفسه، ج 370/12.

فيفضل رواية الفقيه على رواية التاجر، حيث يقول: (وكان هذا أي خبر الفقيه - لأن الفقيه كان حينذاك مأسوراً)¹. أي أنه كان أسيراً عند التتر فهو إذن على إطلاع مباشر على الأحداث، ثم أن الفقيه لا يميل إلى التهويل والمبالغة ولهذا يعتمد عليه.

وعندما ذكر خبر مسيرة التتر نحو اريل قال: (ووصل الخبر إلينا بذلك بالموصل، فخفنا حتى إن بعض الناس همَّ بالجلء خوفاً من السيف...) ² كما نقل عن بعض المكاتبات والرسائل التي كان بعض الناس يرسلها إلى أصحابها. فقد أشار إلى أنه وقف على كتاب وصل من تاجر من أهل الري إلى أصحابه بالموصل يحذرهم فيه من الخطر المحقق بهم جراء زحف التتر ويحثهم على تدبير الأمور لمواجهة ذلك³.

كما نقل عن بعض الناس، فعند ذكره لأخبار غزو التتر لنصيبين اعتمد على أحد سكانها في أخذ المعلومات، حيث قال: (وحكى إنسان من أهلها...) ⁴ وفي خبر آخر يقول: (وحكى لي رجل قال...) ⁵.

وفي الختام نشير إلى أن كتابات ابن الأثير عن غزو التتر، تعد غاية في الأهمية لمعرفة أخبار ذلك الغزو، فقد تطرق المؤرخ إلى أصلهم وديانتهم، وبين لنا أسباب الغزو، ووصفه وصفاً دقيقاً وشخص عوامل نجاح التتر في اجتياحهم للمشرق الإسلامي، تشخيصاً ينم عن فهم واضح للوضع السياسي والعسكري للعالم الإسلامي آنئذ.

وأوضح لنا الأساليب التي اعتمدها التتر في عملياتهم العسكرية، والتي ساعدتهم بشكل كبير في تحقيق النجاحات المتكررة، ومن الجدير بالذكر، أن روايات ابن الأثير هذه، تكمن أهميتها في

¹ المصدر نفسه، ج 12/370.

² المصدر نفسه، ج 12/503.

³ المصدر نفسه، ج 12/503.

⁴ المصدر نفسه، ج 12/500.

⁵ المصدر نفسه، ج 12/501.

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

كونه معاصراً لهذا الحدث الجلل، فجاءت كتابته وثيقة صادقة تتصف بالموضوعية والدقة والشمول.

المصادر والمراجع:

1. ابن الأثير، عز الدين علي بن محمد (ت 630 هـ)، الكامل في التاريخ، دار صادر، (بيروت 1383، 1965)
2. بارتولد، مادة نثر، دائرة المعارف الإسلامية، مج 11.
3. ابن تغري بردي، جمال الدين يوسف الأتابكي (ت 874هـ)، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة (القاهرة 1929-1956)،
4. الحموي، ياقوت الرومي (626) معجم البلدان، دار صادر، (بيروت، د.ت.).
5. خصباك، جعفر، العراق في عهد المغول الإيلخانيين، ط1، مطبعة العاني، (بغداد، 1968).
6. ابن خلكان أحمد بن أبي بكر (ت 681هـ) وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، (القاهرة، 1367-1948).
7. الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد (ت 748هـ) المختار من تاريخ ابن الجزري تحقيق خضير عباس المنشداوي، دار الكتاب العربي، ط1، (بيروت 1988).
8. السامر فيصل، ابن الأثير، دار الشؤون الثقافية العامة، ط2، (بغداد، 1986).
9. أبو شامة شهاب الدين عبد الرحمن (ت 665هـ)، الروضتين في أخبار الدولتين ط2 مطبعة لجنة التأليف والترجمة (القاهرة 1960).
10. الصياد، فؤاد عبد المعطي، المغول في التاريخ، ط1، دار النهضة، (بيروت، 1970).
11. العبود، نافع المعطي، الدولة الخوارزمية، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة بغداد، 1971.
12. العربي، السيد الباز، المغول، ط1، دار النهضة، (بيروت 1967).
13. ابن العماد، أبو الفلاح عبد الحي (ت 1089) شذرات الذهب في أخبار من ذهب، مكتبة القدسي، (القاهرة، 1351-1359).
14. الغساني، الملك الأشرف (ت 803) العسجد المسبوك والجوهر المحكوك في طبقات الخلفاء والملوك، تحقيق شاكر محمود عبد المنعم، دار البيان، (بغداد 1975)
15. أبو الفداء، عماد الدين إسماعيل بن محمد (ت 732) تقويم البلدان، مهمة ديسلان، (دار الطباعة السلطانية، 1840).
16. ابن الغوطي، عبد الرزاق أحمد (ت 723) الحوادث الجامعة والتجارب النافعة في المائة السابعة، منسوب إليه، (بغداد 1351هـ).
17. القزاز، محمد صالح، الحياة السياسية في العراق في العصر العباسي الأخير، مطبعة القضاء، ط1، (النجف، 1971).

التعريب العدد الثامن عشر . كانون الأول / ديسمبر 1999

18. ابن كثير، إسماعيل بن عمر (ت 774هـ)، البداية والنهاية، تحقيق أحمد أبو ملح زخرون، (بيروت 1988).
19. النسوي، محمد بن أحمد (ت 139) سيرة السلطان جلال الدين منكبرتي، تحقيق حافظ أحمد حمي، دار الفكر العربي، ط1، (القاهرة 1953).