

التعريب



مَجَلَّةُ نَصَفِ سَنَوِيَّةٍ مُحَكَّمَةٌ تُصَدَّرُ عَنِ الْمَرْكَزِ الْعَرَبِيِّ لِلتَّعْرِيبِ وَالتَّرْجُمَةِ وَالتَّأْلِيفِ وَالنَّشْرِ بِدَمَشَقَ



المنظمة
العربيّة
للتربية
والثقافة
والعلوم

25

ربيع الآخر 1424 - حزيران (يونيو) 2003 م

السنة الثالثة عشرة
العدد الخامس والعشرون

التعريب



التعريب

مجلة نصف سنوية

العدد الخامس والعشرون

ربيع الآخر 1424 . حزيران (يونيو) 2003

رئيس هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور محمود السيد

المدير المسؤول

الأستاذ الدكتور غسان حلووني

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
صفحة الانترنت: www.acatap.org
السنة الأولى: 1991 . دمشق
ع/2003/6/15

في هذا العدد

الصفحة

* بحوث ودراسات في التعريب والترجمة

- اللغة العربية وروح العصر 11
أ. د. محمود أحمد السيد
- تيسير النحو 27
أ. د. صالح بلعيد
- أسس توحيد المصطلحات العلمية وسبل إشاعتها 69
أ. د. سمير محمد عبيد نقد
- وجهة نظر حول "كتابة أسماء الأعلام الأجنبية بحروف عربية" 95
أ. أحمد محمد جواد محسن

* بحوث معربة أو مترجمة

- أوضاع الأمن الغذائي في العالم في بداية القرن الحادي والعشرين 117
أ. د. محمود الأشرم

*** بحوث في مجال التعليم العالي**

• مفهوم التربية بين إشكالية البناء ومقتضيات التعريب

إضاءات جديدة في منهجية بناء المفهوم وتعريبه 147

أ. د. علي أسعد وطفة

*** من أنشطة المركز خلال النصف الأول من عام 2003 197**

*** قواعد النشر في المجلة 203**

افتتاحية

بقلم الأستاذ الدكتور غسان حلبوني

مدير المركز

لقد كثر في الآونة الأخيرة الحديث عن "الغزو الثقافي" وآثاره الخطرة على بناء الفكر والعقيدة لأجيالنا المقبلة. ونحن هنا نود، من خلال مسؤولياتنا وعملنا في مركز قومي للتعريب والترجمة، أن نتطرق إلى واحدة من أهم الإشكاليات الثقافية القديمة – الحديثة وأخطرها، ألا وهي الترجمة، ذلك أن الترجمة مثلما أنها من أهم وسائل التفاعل والتبادل الثقافي والمعرفي فقد تكون أيضاً الوسيلة الأخطر من وسائل الغزو الثقافي. لهذا رأينا لزماً علينا أن ننبه إلى خطورة الترجمة رغم ضرورتها الملحة ودورها الفاعل في التنمية اللغوية وبناء المصطلح العلمي وتعرف ثقافة الآخر، وان نشدد على ضرورة الانتقال من مرحلة "الاستيراد الثقافي" إلى مرحلة "التصدير الثقافي" بالتركيز على الترجمة من العربية إلى اللغات الأخرى الواسعة الانتشار.

ومن هذا المنطلق فقد باشر المركز بالسعي للتوجه إلى "الترجمة العكسية" وبخاصة في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية لتعريف الآخرين بثقافتنا وتثوير الجاهلين بها وغير المطلعين عليها – وما أكثرهم! – بروائع الفكري العربي والإسلامي.

إننا نعتقد بأننا قد أصبحنا الآن أكثر من أي وقت مضى بحاجة ماسة إلى "التصدير الثقافي" حتى نتمكن من تجاوز خضم هذه الموجة السائدة المسيطرة حالياً على عقول البشر في ضوء "صراع الحضارات" لا "حوار الحضارات" وبالأأسف!

والله ولي التوفيق

التحريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

بحوث ودراسات
في التعريب

التحريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

اللغة العربية وروح العصر

وجهة نظر

أ.د. محمود أحمد السيد

نحاول في هذا البحث الموجز أن نقف على اللغة العربية سمات وخصائص وعلى روح العصر سمات وخصائص أيضاً، ثم نتعرف كيفية مواجهة اللغة العربية لروح العصر ومستلزمات هذه المواجهة.

أولاً: اللغة العربية سمات وخصائص

من المتعارف عليه أن البحث في أصل اللغات البشرية لا يؤدي إلى حقيقة علمية، ولئن كان العلامة اللغوي "شليجل" قد قسم اللغات الإنسانية بحسب تطورها وارتقائها إلى ثلاث مجموعات هي:

1. اللغة الفاصلة، وقرنها بالمجتمع البدائي.
2. اللغات اللاصقة، وقرنها بمجتمع البداوة.
3. اللغات المتصرفة، وقرنها بمجتمع الحضارة الراقية.

فإنه لا يمكن الفصل بين اللغات وفق هذه النظرية، ذلك لأن كل لغة قد تشتمل على اللصق والفصل والتصريف، فلغتنا العربية تشمل الأنماط الثلاثة لصقاً وفصلاً وتصريفاً، فاللصق مثل الألف والنون في "قلمان" فهي لاحقة والهمزة في "أعلم" هي سابقة، والفصل مثل الضمائر المنفصلة: هو، هي... الخ، والتصريف مثل: كُتِبَ، كاتب، كُتِبَ.. الخ.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

وثمة تقسيم آخر للغات قام به "ماكس مولر" أساسه توافر القرابة اللغوية بين مجموعة من اللغات، وفي ضوء ذلك ظهرت ثلاث مجموعات من اللغات هي:

1. الهندية الأوروبية

2. السامية الحامية

3. الطورانية

وتشمل المجموعة الهندية الأوروبية اللغات الآرية متمثلة في الهندية القديمة المعروفة بالسانسكريتية، والفارسية القديمة، والهندية الحديثة، والفارسية الحديثة، والكردية والأفغانية، كما تشمل الأرمنية والإغريقية واللاتينية والجرمانية وما تفرع عنها من اللغات الأوروبية الحديثة... الخ. وتشمل اللغات السامية الحية اللغة العربية والعبرانية والسريانية والحبشية والكلدانية. وأما اللغات السامية الدوائر فمنها الآشورية والبابلية والفينيقية والحميرية والنبطية.

وتضم المجموعة الحامية المصرية القديمة والبربرية والكوشية "نسبة إلى كوش أحد أولاد حام" وهي التي يتكلمها بعض سكان الحبشة والصومال.

ومن أشهر لغات المجموعة الطورانية المغولية والمجرية والتركية، وعدوا منها أيضاً الصينية واليابانية.

فاللغة العربية هي إحدى اللغات السامية، ويختلف الباحثون حول أصل العربية، إذ إن بعضهم يرى أنه في قلب الجزيرة العربية في نجد واليمامة نظراً لأن اللغويين كانوا يؤمنون هذه المنطقة لمقابلة أبنائها وأخذ اللغة عنهم، على حين يرى آخرون أن العربية نشأت في شرق الجزيرة العربية، ويستدلون على ذلك بأن الآثار الشعرية الجاهلية أول ما ظهرت هناك، وهناك من يرى أن أصل العربية لهجة قريش، نظراً لأن القرآن الكريم نزل بها.

وهذه الآراء ليست فروضاً بحاجة إلى أدلة علمية، ومن المتفق عليه أن لغات العرب القديمة كانت متباينة، وهي على الرغم من تعددها وتباينها ترجع إلى لغتين:

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

1. لغة الجنوب وهي لغة القحطانيين وغيرهم من سبئيين وحميريين وغيرهم.
2. لغة الشمال وهي لغة العدنانيين.

وبين اللغات بون في الاشتقاق والتصريف حتى قال أبو عمرو بن العلاء: "مالسان حمير بلساننا ولا لغتهم بلغتنا" وكان ثمة اختلاف بين اللهجات العربية من حيث إبدال الحروف "الكشكشة، العجعة، والاستنطاء" ومعاني المفردات. أما لغة قريش فكانت أوسع اللغات انتشاراً وإن قريشاً أفصح العرب السنة وأصفاهم لغة، وكان للعامل الديني والتجاري لقريش أثر في تهيئة المناخ الملائم لنشوء لغة عربية مشتركة بين القبائل، ولذلك نزل القرآن الكريم بلغة قريش، وخضعت اللغة العربية للقرآن الكريم وتأثرت به، فانتسعت مادتها وتشعبت أغراضها، ومعانيها بالتعبير عن عقيدة الدين الجديد ومقتضيات الحضارة ومصطلحات العلوم، وتهدبت ألفاظها ورقت أساليبها، وأكسب القرآن الكريم اللغة عنوية في اللفظ ورقة في التراكيب، ودقة في الأداء، وقوة في المنطق وثروة في المعاني، ووسّع دائرة اللغة باستخدام الألفاظ الدينية كالصلاة والزكاة والصيام والركوع والسجود والمؤمن والكافر.. الخ.

وواكبت اللغة العربية مسيرة أمتنا فكانت تقوى بقوتها، وتضعف بضعفها، ذلك لأن اللغة العربية مرافقة للأحياء الذين يتكلمونها، وهي جزء أساسي من كيان كل مجتمع، ترافقه من طفولته إلى شبابه ونضجه، وكان القرآن الكريم سياجاً للغة العربية حفظها من الضياع إبان المحن التي ألمت بأمتنا واستهدفت لغتنا فيما استهدفته.

ولقد ربط الكاتب المعاصر الفرنسي "جول فرن" بين اللغة والقرآن عندما كتب قصة خيالية مفادها أن سياحاً اخترقوا طبقات الكرة الأرضية ووصلوا إلى وسطها. ولما أرادوا العودة إلى ظاهر الأرض بدا لهم أن يتركوا هنالك أثراً يدل على مبلغ وصولهم، فنقشوا على الصخر كتابة باللغة العربية، ولما سئل "جول فرن" عن سر اختياره للغة العربية من بين اللغات العالمية كافة، أجاب: "إنها لغة المستقبل، ولاشك أنه سيموت غيرها في حين تبقى هي حية حتى يرفع القرآن نفسه".

ولقد أثبتت الأحداث أن محاولات الأتراك للنيل من هذه اللغة إبان حكمهم الوطن العربي، وأن محاولات المستعمرين الغربيين من فرنسيين وإنجليز في محاربة هذه اللغة وإبعادها عن الحياة قد باءت كلها بالإخفاق وكانت اللغة العربية هي المنتصرة دائماً وأبداً في المعارك التي تعرضت لها. وتتسم اللغة العربية بسمات متعددة إن في حروفها أو في مفرداتها أو في إعرابها أو في دقة تعبيرها أو في إيجازها، وهذه السمات استرعت انتباه المستشرقين والمؤرخين من أمثال "ارنست رينان" والمستشرق الأمريكي "وليم ورل" والمستشرق الإيطالي "جويدي" والعالم الألماني "فرنينباغ"، إذ يقول المستشرق الأمريكي "وليم باول": "إن اللغة العربية من اللين والمرونة ما يمكنانها من التكيف وفق مقتضيات هذا العصر، وهي لم تنفقر فيما مضى أمام أي لغة أخرى من اللغات التي احتكت بها، وهي ستحافظ على كيانها في المستقبل كما حافظت عليه في الماضي".

ويرى المستشرق الإيطالي "جويدي" أن اللغة العربية الشريفة آية للتعبير عن الأفكار، كما يرى "فرنينباغ" أن اللغة العربية ليست أغنى لغات العالم فحسب، بل الذين نبغوا في التأليف بها لا يمكن حصرهم.

ولقد استفادت اللغة العربية من اتساع المدرج الصوتي فيها بانفراد بحروف لا توجد في اللغات الأخرى كالضاد والطاء والعين والغين والحاء والطاء والقاف، وهذه الميزة جعلت العربية تستغني عن تمثيل الحرف الواحد بحرفين متلاصقين. وثمة مزايا في الانسجام الصوتي والتناسب الموسيقي بين الحروف المتقاربة في اللفظ وفي الكتابة، ويضاف إلى ذلك ثبات الحروف العربية الأصلية على الرغم من كل التغيرات التي تعتريها. أما المصوتات فهي التي تتغير وتتبدل، وهذه المصوتات قد تكون قصيرة وقد تكون طويلة، وعلى الرغم من تبدل هذه المصوتات يبقى لمادة الكلمة معناها، ومن مزايا العربية في حروفها أن هناك علاقة بين الحرف والمعنى الذي يشير إليه.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

أما مفردات العربية فإن اللغة العربية غنية بها حتى قال أحد المستشرقين: "كلام العرب لا يحيط به إلا نبي"، ويرجع السبب في اتساع مفردات العربية إلى الترادف. ومن سمات المفردات بالعربية أنه على الرغم من تكاثرها وتوالدها، وعلى الرغم من عامل الزمن يبقى الأصل الواحد الذي ترجع إليه الكلمات في العربية بصيغها المختلفة ودلالاتها المتباينة، وهذه السمة للعربية تحفظ مفرداتها وتصونها من الضياع، وتكشف في الوقت نفسه عن الدخيل الذي لا يمت إلى العربية بنسب، ومن سمات العربية في مفرداتها أن ثمة منطقية في قولها، إذ إن القالب يحافظ على المعنى، وهذه السمة المنطقية للغة العربية تساعد على تعليم اللغة، إذ إن هذه الصيغ ثابتة ثبات الأصل الثلاثي، وهذه الصيغ والقوالب المنطقية تنسم بالموسيقية كما أنها تفيد في عملية التعريب.

ومن سمات العربية **الدقة في التعبير**، وثمة من أنكر الترادف في العربية ورأى أن لكل كلمة معنى يختلف عن معنى الكلمة الأخرى، وثمة مراتب للحزن والعطش والحب، والسرور.

أما **الإيجاز** فإنه سمة من سمات اللغة العربية، والإيجاز يتجلى في الجمل والتراكيب، ويستطيع المرء من خلال كلمة واحدة أن يعبر عن معنى جملة تامة كما هي الحال في أسلوب الإغراء والتحذير وأسماء الأفعال والمصادر.. الخ.

ولم يقتصر الأمر على الإيجاز في الجمل والتراكيب المستعملة، وإنما تعداه إلى الكتابة، إذ ليس ثمة حروف تكتب ولا تنطق كما هي الحال في اللغات الأجنبية وقد استثنوا من ذلك كلمات محدودة جداً مثل "عمرو" وكلمة "هكذا".. الخ.

والإعراب سمة من سمات متعلمي العربية، وله أهمية في فهم المعنى فهو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، وبه يعرف الخبر الذي هو أصل الكلام، ولولاه ما ميز فاعل من مفعول ولا مضاف من منوع ولا تعجب من استفهام ولا نعت من توكيد على حد تعبير "ابن فارس" في كتابة الصاحبى في فقه اللغة.

ويعد "ابن خلدون" النحو أهم علوم اللسان العربي قاطبة إذ يقول: أركان علوم اللسان أربعة وهي اللغة والنحو والبيان والأدب، وإن الأهم المقدم منها هو النحو، إذ به تبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة".

ثانياً: روح العصر سمات وخصائص

إن العصر الذي نحيا تحت ظلاله يتسم بسمات متعددة، إنه عصر العولمة وهيمنة الأقوياء على الضعفاء، وهو عصر العلم والتقانة، وعصر التغيرات السريعة والمستمرة، وعصر الوظيفة في الحياة، وهو عصر الاجتياح المادي وانحسار القيم المعنوية، وهو عصر التفكير المنظومي الشامل... الخ.

1. العولمة وهيمنة الأقوياء على الضعفاء

إذا كان للعولمة جانب مضيء يتمثل في انفتاح المجتمعات على بعضها والتبادل الثقافي وتحول العالم إلى قرية كونية واحدة فإن لها جانباً مظلماً يتمثل في هيمنة الأقوياء على الضعفاء، هيمنة اقتصادية وثقافية وسياسية، إذ لا بقاء في هذا العالم إلا للأقوياء في معرفتهم واقتصادهم، والأغنياء يزدادون غنى في الوقت الذي يزداد فيه الفقراء فقراً، كما أن ثقافة الأقوياء هي التي تجتاح العالم وتؤثر في ثقافات الشعوب الأخرى وفي لغاتها وتؤثر في الذاتية الثقافية لهذه الشعوب، فتعمل على خلخلة الانتماء، وتصاب هذه المجتمعات بالانبهار أمام الثقافات القوية الغازية، إضافة إلى تقويض أركان التماسك الاجتماعي وتنمية الفردية وضعف الولاء للمجتمع وإضعاف الانتماء للتراث الوطني والتراث الحضاري وتوسيع قاعدة الاغتراب.

وتحاول العولمة ابتعاث كل القيم السلبية التي تفتت بنية المجتمع وتعمل في الوقت نفسه على وأد كل القيم الإيجابية التي تعمل على تقدم المجتمع وارتقائه.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

وما دمنا في صدد اللغة فإن دعاة العولمة يرون أن اللغة العربية الفصيحة توجد بين أبناء الأمة العربية الواحدة، وفي وحدة العرب قوة لهم، ولذلك كان لابد من تفتيت هذا الرابط الذي يوحد بينهم، فعملوا على إحياء العامية لأن العامية عامل تفريق، على حين أن العربية الفصيحة عامل توحيد، وسرت العامية على الألسنة والأقلام في المسلسلات الإذاعية والتلفزيونية والقنوات الفضائية هذا من جانب، ومن جانب آخر عمدوا إلى وصم لغتنا العربية الفصيحة بالتخلف وعدم مواكبة روح العصر وبأنها لغة البداوة وليست لغة العلم والتقانة، وأنه إذا أراد أبناء العروبة أن يواكبوا روح العصر فما عليهم إلا أن يستخدموا اللغة الإنجليزية وهذا ما نراه مطبقاً في بعض جامعات وطننا العربي، إذ إن التدريس فيها في ميادين العلوم باللغة الإنجليزية أو الفرنسية، وكان ثمة عدول عن استخدام العربية.

ومن الواضح أن اللغة ظاهرة اجتماعية ترافق الأحياء الذين يتكلمونها، تقوى بقوتهم وتضعف بضعفهم، وأن أمتنا العربية عندما كان أصحابها أقوى إبان العصر العباسي كانت لغتهم قوية وعالمية، وعندما أصيبوا بالضعف ضعفت لغتهم أمام اللغات القوية. ومن هنا نرى العجز أمام إرادة الانتماء للغة العربية والاعتزاز بها في المنتديات والمحافل الدولية وحتى على أرض الأمة العربية، فباتت واجهات المجال التجارية واللافقات والإعلانات تكتب بالأجنبية وباتت الأقوام الأخرى وعلى الأرض العربية تتحدث بلغاتها وبالإنجليزية حتى بات العربي غريب اللسان على أرضه في بعض أرجاء وطننا العربي، وغدا التدريس في بعض جامعات الوطن العربي بالإنجليزية في الوقت الذي كان فيه الأميركيان يدرسون في الجامعة الأمريكية في بيروت إبان افتتاحها باللغة العربية!.

وتجدر الإشارة إلى أنه لا يتم فكر من غير لغة ذاتية له، ولا علم دون لغة تعبير ذاتية له، ويبقى الفكر العربي ناقصاً وغريباً إذا لم يقرأ ويكتب ويفكر فيه بالعربية. ومن هنا كانت ضرورة التعريب تتبع من مستويات متعددة:

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

- هي من الجانب القومي ضرورة قومية لأن اللغة مقوم أساسي من مقومات الوحدة.
- وهي من ناحية تربوية ضرورة حياتية وعلمية لأن المرء يفهم بلغته الأم أكثر مما يفهم بأي لغة أخرى.
- وهي من زاوية الأمن الثقافي ضرورة لإيقاظ الوعي بالغزو الفكري والتبعية الأجنبية المتزايدة.
- وهي من ناحية الإبداع والابتكار ضرورة للانتقال من استهلاك الأشياء إلى صنعها وبالتالي إلى منحها الاسم العربي.

2. التغيرات السريعة

من سمات هذا العصر سرعة التغيرات المتلاحقة فيه، وهذه التغيرات شملت مختلف جوانب الحياة، ولئن كانت التغيرات من قبل تتسم بأنها بطيئة فإنها في عصرنا الحالي تتسم بالتبدل المفاجئ، والمعارف تتفجر في هذا العصر بصورة لا مثيل لها، حتى إن المعرفة تتضاعف في حدود سنة ونصف بعد أن كانت تحتاج إلى مئات السنوات من قبل حتى تتضاعف وتتفجر.

واللغة ما دامت مرافقة للأحياء الذين يتكلمونها تخضع لهذه التبدلات والتغيرات، وسلامة اللغة في تطورها ومواكبتها لروح العصر، فهي كائن حي يخضع لناموس الارتقاء والنمو، ولابد من توالي الدثور والتوالد فيها أراد أصحابها ذلك أم لم يريدوا، وإن أي لغة في تغير مستمر في أصواتها وتراكيبها وعناصرها وصيغها ومعانيها، وإن اختلفت سرعة التغير من فترة زمنية إلى أخرى فهي موجودة على كل حال.

ولغتنا العربية، شأنها شأن سائر اللغات، وكانت في حركة دائبة، فلم تعرف الركود في مسيرتها إلا في عصر الانحدار، فاستطاعت في الجاهلية أن تعبر عن تجارب أصحابها، وعندما ظهر الإسلام بمفاهيمه الجديدة استطاعت أن تتمثل هذه المفاهيم، وأن تعبر عنها أيما تعبير.

وفي العصر العباسي استطاعت أن تطوع لها الثقافات القديمة محتقظة بأصولها وقواعدها، فهي لغة أصيلة مرنة مطواعة، عبرت عن حاجات العصر الجديد واتجاهاته، فازدادت مفرداتها

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

غنى بالوضع تارة وبلاشتقاق تارة أخرى، وتتوعد أساليبها وفق مقتضيات العصر، فظهرت مصطلحات جديدة اقتضتها طبعة العصر في ميادين المعرفة كلها من فلسفة وطب وعلوم ورياضيات.. الخ.

ولغتنا العربية في عصرنا الحالي بما تتسم به من سمات الاشتقاق والمجاز والتعريب، مهياة لمواكبة روح العصر، إذ إن ما تمتاز به لغتنا العربية من غزارة الاشتقاق وفيض التصريف في أسمائها وأفعالها جعلها تستوعب مصطلحات جديدة من غير أن تنزل عن أصولها وقواعدها ونظامها. وسلامة اللغة لا تكون في الجمود وإنما في الاحتفاظ بأصول اللغة وقواعدها ونظامها ثم في تعبيرها عن حاجات العصر ومتطلباته.

وما أجمل ما قاله: الأستاذ المرحوم الدكتور محمد كامل حسين عضو مجمع اللغة العربية في القاهرة: "والذين يريدون المحافظة على اللغة، فيرفضون كل جديد مثلهم كمثل الذي يريد أن يحافظ على جمال الأزهار وطيب رائحتها بوضعها في خزائن حديدية، فتؤدي تلك المحافظة إلى ذبولها. والمحافظة الصحيحة على الكائنات الحية لا تكون إلا بتطويرها وجعلها مطابقة للبيئة التي تعيش فيها".

والواقع أن أكمل اللغات وأرقاها ما واكب روح العصر، واستوعب متطلباته، ولغتنا العربية واكبت وستبقى تواكب روح العصر مادام فيها عن عناصر البقاء والخلود ما يعصمها عن الجمود والتحجر، ومادام القرآن الكريم ينبوع هذه اللغة ومرجعها الأول.

3. عصر العلم والتقانة

إن العصر الذي نحن تحت ظلاله هو عصر العلم والتقانة، يجري فيه غزو الفضاء واقتحام المحيطات واستخدام الإلكترونيات وسرعة الاتصال والانتقال وظهور أنماط جديدة من الحياة الاجتماعية والسياسية. ومفتاح الحضارة الحديثة التعدد والتنوع والمرونة والقدرة على التركيب، والعقل البشري هو العنصر الحاكم في ثورة الإلكترونيات والمعلوماتية والانترنت بعد أن كان البخار

ورأس المال حاكمين للثورة الصناعية الأولى، وبعد أن كانت الطاقة والإدارة الحديثة حاكمين للثورة الصناعية الثانية.

ومجتمعنا العربي هو من ضمن المجتمعات الجائعة في المعلومات والبرمجة، ومن المجتمعات المختلفة في استخدام الأساليب العلمية في مواجهة المشكلات، ويعاني في هياكله الأساسية لتقنية المعلومات الضعف وذلك في شبكات الاتصال ونظم التقييس والعمالة المدربة والقواميس والموسوعات. الخ.

ويشكو حدة الحاجز اللغوي، إذ إن الجهد التطويري في إدخال اللغة العربية في نظم المعلومات غير كاف، ويقتصر على الاستيعاب السطحي ولا بد من تطويره.

كما أن لغتنا العربية تعاني النقص في الدراسات العلمية التي تتناول فروعها وتيسير تعليمها، وتعاني النقص في خصر الرصيد اللغوي بالأساليب العلمية، كما تعاني النقص في الكشف عن الفعالية النسبية لطرائق تدريسها، وأساليب تقويم مهاراتها.

واستخدام التقنيات التربوية في تعليم اللغة وتعلمها من الأهمية بمكان، إذ إن نصيب اللغة العربية في المخابر اللغوية والحواسيب ما يزال ضئيلاً، كما أن تأمين البرامج والألعاب اللغوية للأطفال والناشئة ما يزال يخبو.

4. الاجتياح المادي وانحسار القيم المعنوية

غني عن البيان أن طبيعة العصر تتسم بالاجتياح المادي وانحسار القيم المعنوية، إذ إن الإنسان على الرغم من التقدم الذي أحرزه في اكتشاف الكواكب في كبد السماء وفي سبر أغوار المحيطات وفي ميادين المعلوماتية وثورات الثقافة البيولوجية والسيطرة على البيئة، إلا أنه لم يستطع أن يعيش على الأرض كإنسان، فها هي ذي حقوق الإنسان تنتهك، وها هي ذي شريعة الغاب تسيطر على الصعيد العالمي، وآلاف الأطفال يموتون يومياً بسبب الجوع والمرض إضافة إلى جحافل الأميين من الصغار والكبار، وإلى جحافل العاطلين عن العمل، وإلى انتشار أمراض

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

الإيدز والمخدرات والعنف واستغلال الأطفال، وتشبيئة الإنسان وتسليعه وسيرورة قيم الاستهلاك. إن عالماً تلك هي حاله يحتاج إلى تعزيز القيم الإنسانية فيه، ولغتنا العربية غنية بالقيم الإنسانية، ولابد من العمل على سيرورتها وانتشارها على جميع الصعد، وتعريف الآخرين من أبناء اللغات الأخرى بسمو قيمنا الإنسانية انطلاقاً من قوميتنا العربية ذات الطابع الإنساني والتي تروم خير الإنسان في كل زمان ومكان، معيارها "خير الناس أنفعهم للناس" وشعارها:

أدين بدين الحب أنى توجهت ركائبه فالحب ديني وإيماني

وتحيتها: "السلام عليكم".

5. الوظيفة

وتتمثل في التركيز على أن كل ما يتعلمه المرء ينبغي له أن يؤدي وظيفة لصاحبه في الحياة التي يتفاعل معها، ويلبي له حاجاته ومتطلباته، ومن هنا كان ثمة ربط وثيق بين الجانبين النظري والعملي، وكان ثمة اهتمام بالجوانب التطبيقية والسلوكية في الحياة.

وهذا المنحى شق طريقة على الصعيد العالمي، وتخلصت المناهج التربوية في الأعم الأغلب من الحشو والتكرار ومن الأمور التي لا تفيد في واقع الحياة والسيطرة على البيئة والتحكم فيها.

وأمتنا العربية كانت سبّاقة في تطبيق المنهج الوظيفي والنفعية الاجتماعية، فالجاحظ يدعو في إحدى رسائله إلى الابتعاد عن المماحكات والتأويلات التي لا تفيد المتعلم في شؤون الحياة إذ يقول في صدد تعليم النحو:

"وأما النحو فلا تشغل قلب الصبي بعويص النحو الذي لا يفيد في المعاملات، ويكفي أن تزوده بالقدر الذي يؤدي إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه وشعر إن أنشده وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به من رواية المثل الشاهد والخبر الصادق والتعبير البارع".

واهتم "ابن خلدون" بالناحية التطبيقية في اكتساب العلم، إذ ليس المهم معرفة القواعد والقوانين والاصطلاحات في حد ذاتها، وإنما المهم القدرة على استخدامها والاستفادة منها علمياً، فقد فرّق بين صناعة اللغة التي تكون قواعدها وقوانينها واصطلاحاتها وبين ملكة اللغة. "والشخص الذي يستوعب هذه القواعد والمصطلحات دون أن يطبقها عملياً يكون مثل الشخص الذي يتقن صناعة من الصناعات علماً، ولا يكون له أي دراية بهذه الصناعات عملياً".

6. التفكير المنظومي

والأساس في مصطلح "النظام" أو "المنظومة" أنه يتكون من مجموعة من الأجزاء أو المكونات التي ترتبط فيما بينها ارتباطاً عضوياً وثيقاً، بحيث يؤثر كل منها في غيره ويتأثر به. وفي دراسة أي نظام لابد من التركيز على:

- مكونات هذا النظام
- العلاقات الوطيدة التي تربط بين هذه المكونات
- العوامل الخارجية التي تؤثر في هذا النظام، وتربطه بغيره من النظم الأخرى في إطار نظام أكثر اتساعاً وشمولاً.

وفي ضوء هذا المفهوم ينظر إلى اللغة على أنها "نظام" لا تشتمل على اللغة المنطوق بها ولا على اللغة المكتوبة فقط، وإنما تشمل الإشارات والإيماءات وأساليب الوجه التي تصاحب عادة سلوك الكلام وجميع صور التعبير قاطبة.

وينظر إلى القواعد النحوية على أنها نظام فلا تقتصر على ضبط أواخر الكلمات والبنية الداخلية للكلمة وما طرأ عليها من تغييرات في أحوالها المختلفة، وإنما تجاوزت هذا المفهوم إلى التراكيب اللغوية وبني الجمل الفرعية والأساسية والمعاني والأصوات جزء من النحو، ذلك لأن تغيير الحركات الإعرابية والصيغ والأبنية يؤدي إلى تغيير في المعنى.

ثالثاً: سبل المواجهة

من السبل التي علينا أن نسلکها تجاه لغتنا لمواجهة روح العصر:

1. تعزيز الانتماء

إن الحفاظ على الهوية والذاتية الثقافية للأمة واجب مقدس في عصر العولمة، ولغتنا العربية هي رمز كياننا وعنوان شخصيتنا وهويتنا، إلا أن ذلك لا ينفي أهمية الانفتاح على الثقافات الأخرى في جو من العقلنة، ذلك لأن الحفاظ على الهوية لا يعني الجمود، بل هو عملية تتيح للمجتمع أن يتطور ويتغير دون أن يفقد هويته الأصلية، وأن يتقبل التغير دون أن يغترب فيه: إنه التفاعل بين الأصالة والمعاصرة، وبين الإيجابي البناء في تراثنا والإيجابي البناء من الثقافات الأخرى بما يتفق ومناخنا وأرضنا وفي جو من الندية، وفي منأى عن الدونية والانبهار والاستلاب، مقتدين بأجدادنا إبان الألق الحضاري لأمتنا.

إن غرس الاعتزاز باللغة العربية في نفوس الجيل تخليصاً له من عقدة التصاغر تجاه اللغات الأجنبية وثقافتها لا بد من أخذه بالحسبان في مناحي الحياة كافة، إلا أن ذلك لا يعني عدم اكتساب اللغات الأجنبية، وإنما لا بد من إتقانها إلى جانب اللغة القومية.

2. دعم مسيرة التعريب

تعد اللغة العربية من العناصر الأساسية في استمرارية الثقافة العربية، لأنها مستودع تراث أمتنا بما تحمله في طياتها من خبرات وفكر ومضامين، عبرت عن العرب في مواضي الحقب فكراً ونزوعاً وتوجهاً وتاريخاً وقيماً وعادات وتقاليد وأعرافاً، وكانت أمانة على حفظ التراث، وهي الطابع المميز لهوية أبناء الأمة وجامعة كلمتهم ولغة قرآنهم الكريم الذي نزل به الروح الأمين على قلب الرسول العربي الكريم آية لنبوته وتأيداً لدعوته ودستوراً لأتمته.

ولغتنا العربية بما لها من خصائص وسمات لغة حية ومتطورة، ولديها القدرة على استيعاب متطلبات العصر. وتنشيط الترجمة إلى العربية ومنها إلى اللغات الأخرى من الأهمية بمكان،

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

وعلى اتحاد مجامع اللغة العربية والجامعات العربية مسؤوليات جسام تجاه لغتهم ونقل أمهات الكتب العالمية والموسوعات ودوائر المعارف إلى العربية، بيد أن دعم مسيرة التعريب يستلزم الانفتاح على اللغات الأخرى وامتلاك ناصيتها، لأن إتقان اللغات الأجنبية إلى جانب إتقان العربية يسهم أيما إسهام في دفع مسيرة التعريب إلى الأمام، كما أن التسويف في تطبيق التعريب في جامعاتنا أمر يحتاج إلى حسم وإصدار القرار السياسي الملزم.

3. الحفاظ على صفاء اللغة والعمل على سيورتها وانتشارها

إذا كان القائد الفيتنامي "هوشه مينه" يخاطب أبناء أمته قائلاً: "عليكم الحفاظ على صفاء لغتكم حفاظكم على صفاء عيونكم، حذار من أن تضعوا كلمة أجنبية في مكان بإمكانكم أن تضعوا فيه كلمة فيتنامية" فإن أبناء العربية أجدر بني البشر في الحفاظ على صفاء لغتهم لأنها لغة قرآنهم الكريم، والرابطة التي توحد بينهم فكراً وقيماً ومشاعر.

وسيرورة اللغة العربية في جميع مناحي الحياة واجب قومي، والحيلولة دون استخدام العاميات في البرامج الثقافية كافة مطلب قومي، وتيسير استخدام اللغة العربية في عمليات التواصل اللغوي أمر على غاية كبيرة من الأهمية.

وعلى الأمة العربية واجب قومي نحو أبنائها في المهاجر وأجيالها الناشئة حفاظاً على انتمائهم القومي وإبقائهم على قيمهم العربية الأصيلة وشخصيتهم الحضارية أن تذوب في المحيط الغريب.

ولابد من غرس الشغف بالمطالعة في نفوس الناشئة منذ نعومة أظفارهم حتى يغدو الكتاب الصديق الصدوق وخير جليس، ولابد من تشجيع الكتابة للأطفال وتخصيص جوائز للمبدعين، والعمل على إيجاد برامج بديلة للبرامج الأجنبية تتسم بالطابع العربي والقيم العربية الأصيلة وبلغة شائقة.

كما أن تعليم لغتنا العربية يحتاج إلى وقفه مستأنية إذ لابد التركيز على الأمور الوظيفية في مناهج تعليم اللغة والبعد عن المماحكات والتأويلات والشذوذ والاستثناءات وتخليص المناهج من الحشو والتكرار، واستخدام التقنيات المعاصرة في عملية تعليم اللغة وتعلمها.

4. نشر روائع الثقافة العربية وقيمها الإنسانية

إن تراث أمتنا العربية تراث غني يمثل ماضياً حياً لأنه إنساني في أغلب قيمه ومواقفه، وهو موجه إلى الإنسانية جمعاء، وهو تراث حي لأنه ظل سارياً موصولاً من جيل إلى جيل متغلغلاً في النفوس وقد أعان الأمة على الصمود، وهو قابل للتطور وصالح للبقاء يقوم على أشرف ما يتميز به الإنسان عقله وضميره، ويدعو إلى الإخاء والمساواة في الإنسانية.

وإذا كان ثمة تعتيم أحياناً على قيم حضارتنا فإننا في عصر التقانة والانترنت مطالبون بنشر ثقافتنا وتعريف الآخرين بها وإزالة الضباب والتعتيم عن قيمنا الأصيلة.

5. سيرورة التفكير العلمي والعناية بالبحث العلمي

إن التنقيف العلمي عملية هامة في بناء المواطن العربي بناءً سليماً وإيجابياً وفعالاً والركيزة الأساسية للتنقيف العلمي هي في تربية الجيل الصاعد وتعيده على التفكير العلمي وتحسينه بمهارات التفكير الناقد الذي بوساطته يميز بين الغث والسمين، والنافع والضار، وبالمنهج العقلاني في تناول شؤون حياته.

ولابد من تعميق الفهم الشعبي للقضايا العلمية والتقنية "التكنولوجيا" وتوضيح دورهما الإيجابي في التنمية، ونشر المنهج العلمي في تناول شؤونهما من خلال برامج محو الأمية في وسائل الإعلام والاتصال الجماهيري.

ويجب الاهتمام بتحرير الفكر العربي المعاصر من إرهاب الفكر الخرافي والتزمت والتعصب وضيق الأفق والأثرة، وتأسيس احترام العقل والنقد والنقد الذاتي واحترام الرأي، والعناية بالبحث العلمي هي السبيل لمعالجة قضايانا اللغوية وغيرها معالجة موضوعية، وهو السبيل على تنمية

الثقافة العربية.

وكفانا اعتماد الاجتهادات الذاتية والخبرات الشخصية في تناول قضايانا اللغوية، إذ إن السبيل إلى معالجة المشكلات اللغوية المنهج التجريبي والبحوث الميدانية، واعتماد التفكير المنظومي في معالجة القضايا اللغوية يسهم أيما إسهام في رصد العوامل المؤثرة ووضع الحلول والمقترحات بغية تجاوز المشكلات وسد الثغرات.

تيسير النحو

أ.د. صالح بلعيد

قسم اللغة العربية وآدابها

جامعة تيزي وزو/الجزائر

قال إبراهيم بن مخلف:

والمرء تكرمه إذا لم يلحن

فأجلّها منها مقيم الألسن

النحو يصلح من لسان الألكن

وإذا طلبت من العلوم أجلّها

وقال ابن دريد:

ما كان هذا العلم يُعزى إليه

وصير الباقي صراخاً عليه

لو أوحى النحو إلى نبطويه

أحرقه الله بنصف اسمه

أراني بين القولين حائراً؛ قول يمجّد النحو على أنّه من أجلّ العلوم. وقول يسخط على نحوي كان سبباً في التعقيد والتعسير، فصير النحو ألغازاً، ونقر المتلقين منه. ولو خيّرت بين القولين لملت للأول بكل اعتزاز، وأقول: إنّ اللغة أصوات مفهومة وضعت للتواصل والتفاهم والتناغم، لا للتفارق والتباكم، وإنّ أشكل الأمر فالميل إلى التيسير أفضل من التعسير، وإنّ نبينا يقول: "بعثتم ميسرين، ولم تُبعثوا معسرين" ويوصي أبا موسى الأشعري، ومعاذ بن جبل عندما بعثهما إلى اليمن "يسراً ولا تعسراً، بشراً ولا تنفراً وتطاوعاً ولا تختلفاً".

المقدمة:

في الحقيقة ما رغبت في فتح هذا الموضوع، لأنني أسلفت الحديث فيه بمجموعة من المقالات¹، ولكن الذي حملني على كتابة هذه المقالة هو تلك الندوة العلمية التي عقدها مجمع اللغة العربية السوري في 27-31 تشرين الأول (أكتوبر) 2002م تحت محور: **تيسير تعليم النحو وتطوير واقعه في مؤسسات التعليم الجامعي**. واستدعى لتدارس المسألة جهابذة النحو من مختلف أقطار الوطن العربي. ولقد كانت محاضرات الندوة جدّ هامة، حيث شخّصت المسألة من جميع جوانبها، وقدمت حلولاً إجرائية ملموسة يمكن أن تقدّم جزءاً من الحلّ لمسألة **تيسير النحو**، أو **تيسير تعليم النحو**. ومن هذا الباب رغبت في تقديم رأيي في المسألة بتدبيجي هذه المقالة التي تتخذ من مداخلات الندوة مدونة. إلى جانب بعض المراجع التي عنت لي في الموضوع.

ولكن ماذا عساني أقول في موضوع لم يلق علم من علوم العربية من البحث ما لقيه، حتى تشعبت فيه الآراء وكثرت، وماذا أقول في مسألة تعود جذورها إلى بداية نشأة النحو والذي نشأت عنه الصناعة النحوية، وماذا أقول في قضية نالت ركاماً من الأبحاث، وبحوراً من الأقوال المختلفة. وسوّدت من أجله صفحات دون التوصل إلى حلّ نهائي يطوي هذا الموضوع. وأراني أحسّ بمسؤولية كبرى تجاه هذا الموضوع الذي أرغب في أن يغلق؛ لتتجه الأبحاث والمؤتمرات إلى أشياء داخلية وخارجية جديرة بالبحث، في الوقت الذي تنهزم فيه لغتنا في عديد من الصُّعد. وهكذا يأتي عملي تشخيصاً للصعوبات التي جعلت النحو معقداً، ونتج عنها **إخفاق محاولات التيسير قديماً وحديثاً**، وتقديماً لبعض الحلول التي أراها تسهم في حلّ إشكالية تيسير النحو

¹ ينظر:

- شكوى مدرس النحو من مادة النحو. المجلس الأعلى للغة العربية. أعمال ندوة تيسير النحو. الجزائر: 23-24 أبريل 2001. منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، ص 417-431.
- تيسير النحو عند المجمعين. المجلس الأعلى للغة العربية. مجلة المجلس. الجزائر: 2002، العدد 7، ص 119-162.
- المؤسسات العلمية وتيسير النحو العربي. جامعة الأغواط: 27-29 أبريل 2002م. محاضرة أقيمت في ملتقى نظمه مخبر اللغة العربية.

العربي. ولكن ما دام الأمر متشعباً لأنه ليس وليد هذا العصر، تحتم عليّ التعرّض إلى كل القضايا ذات الصلة بالموضوع، وهو من القول المعاد، ولكنه مفيد على كل حال.

أولاً: التشخيص التاريخي لمشكلة النّحو:

كلّما قديمّت المسألة إلا وتعرّضت لوجهات رأي متعدّدة، وهكذا كان أمر تيسير النّحو، فلما لم يفصل فيه قديماً كُبرت قضاياها وتضخّمت وأخذت أبعاداً أخرى.

نعلم أنّ اللغة أسبق من القواعد، وأنّ لكل لغة طبيعية أو غير طبيعية قواعد تستتبّ ممّا يتكلّم به العامة لتكون صوتاً من اللحن وتسهيلاً لغير أهلها من النسخ على منوالها "النّحو هو انتحاء سمت كلام العرب... ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم". أو "إن شدّ بعضهم ردّ به إليها". وهكذا كان حال اللغة العربية التي كانت سلفية يتكلّم بها العربي باعتماد قواعد فطرية لم يكن يعرفها لكنّها كانت تستعمل ضوابط نحوية وإلا انفرط العقد فيها وصارت أيّ كلام. ولما بدأ غير العرب يستعملونها في قراءاتهم للقرآن الكريم لحنوا في بعض المواقع التي غيّرت المعنى الأصلي للآية، فهنا بدأ التكفير في وضع القواعد التي جاءت متأخرة. أضف إلى هذا أنّ لكلّ لغة مستويين من الكلام: فالأول هو المستوى العفوي الذي لا ينقبض فيه الإنسان؛ حيث يوظّف اللغة بطلاقة، ويستعملها في مواقف الأنس، وفي هذا المستوى لا تظهر القواعد بالشكل الملموس. والثاني وهو المستوى الانقباضي الذي يتشخص فيه المتكلّم حيث يوظّف اللغة في مواقف تستدعي التكلّف نوعاً ما، وتسمى تلك اللغة بالفصحى، والتي كانت في كلّ الأزمنة تكتسب اكتساباً، وتخضع للقواعد بشكل ظاهر لأنّها تلقن وتعلّم وتدرّس لأهلها ولغير أهلها.

إنّ اللغة العربية تراث الأمة، ومن حقّ العرب أن يفخروا بهذا الإرث الحضاري، يقول فيشر: باستثناء الصين، لا يحقّ لشعب أن يفخر بلغته غير العرب². وهكذا فإنّ تعلّمها ليس صعباً، ولا

² ينظر مقدمة المعجم الكبير.

يقرّه علم اللغة العام أو التطبيقي، وليس هناك لغة أصعب من لغة أخرى. رغم ما تنادي به بعض الأصوات من أنّ العربية من اللغات الصعبة. قد يكون في تلك الأقوال بعض الصواب إذا عرفنا أنّ القواعد الإملائية في جميع اللغات فيها الكثير من الصعوبات، ولكنها ليست صعوبات مستعصية، ولو بحثنا لوجدنا العلاج "... ادعاء من يتهّم لغتنا العربية بالصعوبة والتعقيد ادعاء باطل، كان الأولى به أن يوجه إلى أبناء الأمة الذين وقفوا بلغتهم ولم يعملوا على تطويرها وتطويرها، لأنّ اللغة بأهلها إذا نشط أهلها نشطت وأسعفتهم في كل مجال، وإذا هادن أهلها وتكاسلوا خبت جذوتها بانتظار من يقوم بتحمل مسؤوليتها، فاللغات تتطوّر وتزول، والعربية باقية بحفظ الله³". ولا ننكر بعض الصعوبات العالقة بالعربية، ولكنها تعود إلى عدم الاهتمام بها فقط، والجهل بخصائصها وما تتّصف به من مرونة في قواعدها وشكلها وسعّتها وإعرابها وإيجازها، ولعلّ الصعوبة تظهر عند طلب قوانينها البعيدة. ومع هذا فهل أنّ صعوبة نحو العربية مدعاة للهجر، وهل أنّ صعوبة تعلّم السياقة تستدعي ترك السياقة. وكان يجب البحث في قضايا داخلية يمكن أن توصلنا إلى أجزاء من الحلول مثل: لماذا لا يطبّق طلابنا قواعد النّحو في الوقت الذي يطبّقون فيه قواعد الإعلام الآلي وقواعد الهندسة والرياضيات، ولماذا يدرّس النّحو في المدرسة والجامعة، ماذا يجب أن يدرّس منه في كلّ مرحلة تعليمية ومن أين تستقى المادة التعليمية، وكيف تدرّس هذه المادة؟

1. **شكاوى القدامى من صعوبة النّحو:** تعود جذور هذه المسألة إلى القرن الثاني للهجرة أين بدأت الصناعة النّحوية تظهر في كتب النّحاة، فصار النّحو مجموعة من الأصول الجافة، وبيالغ النّحاة في تحكيم المنطق لاعتبارات فلسفية، فلم يكن بعضهم يميّز بين النّحو علماً، والنّحو مادة للتلقين. ولقد بدأ هذا العمل عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي الذي بعّج النّحو، وتبعه الخليل الذي قال: "لا يصل أحد من علم النّحو إلى ما يحتاج إليه حتى يتعلّم ما

³ محمود شاكر سعيد "صعوبة اللغة العربية بين الحقيقة والادعاء" مجلة مجمع اللغة العربية الأردني. عمان: 1995 العدد 49، ص 86.

لا يحتاج إليه" ويعني أن تعلّم النّحو ككلّ لا بد منه، ولا يمكن ترك أجزائه كي يتمكّن من السليقة العربية. كما لم يخلق باب الاجتهاد في هذه المسألة عند حديثه عن العلّة النّحوية التي هي إعمال الفكر وليست من القواعد؛ وقد يصيب المرء فيها وقد يخطئ، ومن يرى رأياً غير رأيه فله ذلك. وقال في موقع آخر: من الأبواب لو شئنا أن نشرحه حتى يستوي فيه القوي والضعيف لفعّلنا، ولكن يجب أن يكون للعالم مزية بعدنا⁴. كما أنّ التأويل هو ما رآه النّحاة مخالفاً لأقيستهم، فإنّما يردونه إلى ما قدّوه وقتّوه وإدناء البعيد من القريب، وتشبيه هذا بذلك لا غير. وينتهي الأمر إلى سيوييه الذي قنّنه في بعض أبعاده من خلال كتابه؛ رغم أنّ الكتاب ليس في النّحو المحض، بل في وصف العربية. هذا الكتاب الذي لقّب بالبحر لأنّه عظيم، فهو كتاب علم وليس موجّهاً للتعليم، كما عدّ قرآن النّحو لأنّه يحتاج إلى تلخيص؛ ففيه كلّ شيء والمادة التعليمية تحتاج إلى انتقاء.

واستمرّ النّحو يزداد تعقيداً حتى أضحى ألغازاً لا يفهمها إلا الراسخون في العلم. فهذا خلف الأحمر ت 180هـ يستنكر الأمر ويكتب أوراًفاً يسميها: مقدمة في النّحو، بغرض التنكير بما هو ضروري في النّحو لمن أراد أن يتكلّم على عادة العرب في كلامهم، ويتحرّى في ذلك ما هو أقرب إلى الأمر الصناعي وأسهل تعليمياً وأشدّ تحصيلاً للمعنى، فقال: "لما رأيت النّحويين وأصحاب العربية أجمعين قد استعملوا التطويل وكثرة العلل وأغفلوا ما يحتاج إليه المتعلّم المتبلغ في النّحو من المختصر والطرق العربية، والمأخذ الذي يخفّ على المبتدئ حفظه، ويعمل في عقله، ويحيط به فهمه، أمعنت النظر والفكر في كتاب أولّفه وأجمع فيه الأصول والأدوات والعوامل على أصول المبتدئين ليستغني به المتعلّم عن التطويل، فعملت هذه الأوراق، ولم أَدع فيها أصلاً ولا أداة ولا حجة ولا دلالة إلا أُمليتها فيها، فمن قرأها وحفظها وناظر عليها علم أصول النّحو كله مما يصلح لسانه في كتاب يكتبه أو شعر ينشده أو خطبة أو رسالة إن ألّفها⁵".

⁴ ع/ ابن يعيش، شرح المفصل، ج 1، المقدمة.

⁵ خلف الأحمر، مقدمة في النّحو، تحقيق: عز الدين التتوخي. دمشق: 1961، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي مطبوعات مديرية إحياء التراث القديم، ص 33-34.

وفي موقف آخر يقول: "فأحوال أواخر الكلم كأحوال أوائله لغوية بسيطة لا تحتاج معرفتها إلى عسر في الفهم ولا إلى بعد في التأويل". ومع هذه الدعوة الصريحة التي تلتبس فيها التأكيد على الأصول، هناك من النّحاة من يصطنع نحواً خاصاً به، ويحضرني هنا ذلك النّحوي الذي رأى أنّ للرماني نحوه، وله نحو غير نحو الرماني "إن كان النّحو ما يقوله الرماني فليس معنا منه شيء، وإن كان النّحو ما نقوله نحن فليس معه منه شيء". ولماذا هذا لأنّ الرماني كان يمزج النّحو بالمنطق فيزيده تعقيداً. ونجد الشعراء الذين يلزمون أحياناً النّحاة يثرون في وجه هذا الصنيع بقولهم:

مازال أخذهم في النّحو يعجبني كأنّه زجل الغربان والبوم
تركت نحوهم والله يعصمني من التقحّم في تلك الجراثيم

كما تنقل لنا الشواهد بأنّه قيل لأبي الحسن الأخفش (الأخفش الأوسط) ت 215هـ: أنت أعلم الناس بالنّحو فلم لا تجعل كتبك مفهومة كلها، وما بالنا نفهم بعضها ولا نفهم أكثرها، وما بالك تقدّم بعض العويص وتؤخّر بعض المفهوم؟ قال: أنا رجل لم أضع كتبني لله، وهي ليست من كتب الدين.

ونجد الجاحظ ت 255هـ في القرن الثالث يستتكر الأمر حيث نادى بضرورة تلقين الضرورات النّحوية للمتعلّم كي لا ينشغل بأمور لا تفيده في حياته، وكي لا يدخل في المتاهات التي لا يستطيع الخلاص منها والمطلوب هو تلقين المتعلّم الحدّ الذي يمكنه من التعبير فقط "وأما النّحو فلا تشغل قلبه منه إلا بقدر ما يؤدّيه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه. وما زاد عن ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به، ومذهل عما هو أردّ عليه منه من رواية المثل والشاهد والخبر الصادق والتعبير البارع. وإنّما يرغب في بلوغ غايته ومجاورة الاختصار فيه من لا يحتاج إلى تعرّف جسيمات الأمور والاستنباط لغوامض التدبّر ولمصالح العباد والبلاد والعلم بالأركان والقطب الذي تدور عليه الرحي، ومن ليس له حظّ غيره ولا معاش سواه، وعويص النّحو لا يجدي في المعاملات ولا

يضطر إليه في شيء⁶. وتتواصل الشكوى بكل قوة حتى نسمع الأعراب يستكرون كلام النحاة بأنهم يتحدثون بكلام غير مفهوم، وقصة ذلك الأعرابي الذي وقف أمام مجلس الأخفش ليقول: أراكم تتكلمون بكلامنا في كلامنا ما ليس من كلامنا⁷. ولم يكن هناك من حل، فها هو ذا أبو القاسم الزجاجي ت 339هـ في القرن الرابع يقول بضرورة التفريق بين معرفة النحو ومعرفة اللغة، وبأن الإحاطة بالنحو لا يعني الإحاطة باللغة "أما اللغة، وهي العربية التي فضل الله عز وجل بها العرب وأنطقهم بها، كما أن لكل قوم لغة يتكلمون بها... والإعراب عن الحركات المبيّنة عن معاني اللغة... والفروق بينهما أنه ليس كل من عرف الإعراب، أحاط علماً باللغة كلّها، ولا من فهم من اللغة قطعة، عرف الإعراب. وأما الغريب فهو ما قلّ استماعه من اللغة... وليس كل العرب يعرفون اللغة كلّها غريبها وواضحها ومستعملها وشاذها... وما اللغة الواضحة المستعملة سوى الشاذ والنادر، فهم فيها شرع سواء⁸". ويعلق الأستاذ عباس الصوري على هذا فيقول: "قأبو القاسم الزجاجي يميّز بين اللغة والإعراب عن طريق مقارنة وظيفة كلّ منهما. فاللغة وظيفتها الاستعمال والإعراب أو النحو، وهما في نظره علم واحد، وظيفته الإبانة عن معاني الألفاظ. والإعراب لا يعدّ وسيلة لمعرفة اللغة، كما أن معرفة اللغة لا يترتب عنها معرفة الإعراب، وهذه المعرفة في نظر الزجاجي معرفة عامة، وهو ما اعتبر فيه الناس (شرعاً سواء) ويقصد بها معرفة اللغة المستعملة الواضحة ومعرفة خاصة وهي مقصورة على علماء اللغة، وهي بالإضافة إلى معرفة اللغة المستعملة الواضحة معرفة الغريب والشاذ والنادر وما شابهها...⁹".

وأما أبو محمد علي بن حزم ت 457هـ في القرن الخامس فيرى في كتابه الجمل "ولا بدّ لطالب

⁶ الجاحظ أبو عثمان عمرو ، في المعلمين ضمن رسائل الجاحظ، تحقيق: عبد السلام محمد هارون. بيروت: 1991 دار الجيل، ج3 ص 38.

⁷ الإمتناع والموانسة، ج2، ص 139.

⁸ أبو القاسم الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تحقيق: مازن المبارك. بيروت: 1973، دار النفائس، ص 91-92.

⁹ عباس الصوري، في بيداغوجية اللغة العربية الرصيد المعجمي الحي. المغرب: 2002، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء، ص 78.

الحقائق من الاطلاع على القرآن ومعانيه... ولابدّ له مع ذلك من مطالعة النّحو، ويكفيه منه ما يصل إلى اختلاف المعاني بما يقف عليه من اختلاف الحركات في الألفاظ ومواضع الإعراب منها فقط، وهذا مجموع في كتاب الجمل لأبي القاسم عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي الدمشقي¹⁰. وفي مقام آخر يقول: "وأما التعمّق في علم النّحو ففضول لا منفعة بها، بل هي مشغلة عن الأوكّد ومقطّعة دون الأوجب والأهمّ، إنّما هي تكاذيب فما وجه الشغل بما هذه صفته. وأما الغرض من هذا العلم فهو المخاطبة، وما بالمرء حاجة إليه في قراءة الكتب المجموعة في العلوم فقط. فمن يزيد في هذا العلم إلى أحكام كتاب سيبويه فحسن، إلا أنّ الاشتغال بغير هذا أولى وأفضل لأنّه لا منفعة للتزيّد عن المقدار الذي ذكرنا إلا لمن أراد أن يجعله معاشاً¹¹. وفي هذه الفترة تتزاحم المؤلفات النّحوية التي تدقّ ناقوس الخطر مما لحق العربية من تدهور في نحوها الذي أصبح طلاسماً، فيكتب ابن الأثير ضياء الدين نصر الله بن محمد ت 559هـ كتابه المثل السائر بالتنبيه على أنّه يجب التفريق بين كتب المبتدئين وكتب المختصين في النّحو، ويقول إنّ أول ما ينبغي معرفته لكلّ أحد ينطق باللسان العربي ليأمن معرفة اللحن هو النّحو في ضروراته الكبرى، ولكنّه يقول إذا نظرنا أقسامه المدوّنة وجدنا أكثرها غير محتاج إليه في إفهام المعاني. وفي هذا الوقت يظهر العالم اللغوي الفدّ عبد القاهر الجرجاني ت 471هـ الذي يتوجّس خيفةً من الوضعية التي آل إليها النّحو في عصره، وما عرفه من نفور متعلميه ومعلميه، ورُهدٍ فيه "وأما النّحو فظننته ضرباً من التكلّف وباباً من التعسّف، وشيئاً لا يستند إلى أصل ولا يعتمد فيه على عقل، وأنّ ما زاد منه على معرفة الرفع والنصب وما يتّصل بذلك ممّا تجده في المبادئ فهو فضل لا يجدي نفعاً ولا تحصل منه على فائدة وضربوا له المثل بالملح - كما عرفت - إلى أشباه لهذه الظنون في القبلين، وآراء لو علموا مغبتها وما تقود إليه لتعوّذوا بالله منها، ولأنفوا لأنفسهم من الرضا بها، ذلك بإيثارهم الجهل بذلك على العلم في معنى

¹⁰ التقريب لحدّ المنطق، ضمن رسائل ابن حزم، ج 4، ص 344.

¹¹ ابن حزم الأندلسي، رسالة مراتب العلوم، ضمن رسائل ابن حزم، تحقيق: إحسان عباس. بيروت: 1983-1987 ج 4 ص 66-67.

الصاد عن سبيل الله، والمبتغى إطفاء نور الله¹². ويؤلف كتابه: دلائل الإعجاز في علم المعاني ويدعو إلى توخي معاني النحو على أنه العمدة في فهم الكلام، "إن الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون هو الذي يفتحها، وأن الأغراض كامنة فيها حتى يكون هو المستخرج لها، وأنه المعيار الذي لا يتبين نقصان كلام ورجحانه حتى يعرض عليه، والمقياس الذي لا يعرف صحيح من سقيم حتى يرجع إليه، لا ينكر ذلك إلا من ينكر حسه، وإلا من غلط في الحقائق نفسه¹³" بل يربط بين القرآن والنحو ربطاً محكماً، وإن الصاد عنه كالصاد عن كتاب الله؛ لأن ضياع النحو طريق لضياع القرآن وباب لفساد النطق¹⁴. وتزداد الشكوى من النحو والتدبر من الشذوذ والاستثناء فيأتي كتاب أسرار العربية لأبي البركات ابن الأنباري في أربعة وستين باباً، والغرض منها تسهيل المتعلم تعلمه وإعفاؤه من الإسهاب والتطويل، وقال: وسهّلته على المتعلم غاية التسهيل¹⁵. وتهب رياح التجديد من الأندلس على يد ابن مضاء تـ 592هـ الذي استحكمت فيه ظاهرية أبي داود ابن حزم، فأراد أن يطبقها في كتابه الردّ على النحاة¹⁶، بالدعوة إلى تخليصه من شوائب العلل والشوارد وضيق آفاق الدرس النحوي الذي جمّده النحاة، ونبذ التكلّف في نظرية العامل التي صعّبت الكلام وأحالاته ألغازاً، وإلغاء التمارين غير العملية. وبهذا حاول تخليص الدرس النحوي من سيطرة المنهج الفلسفي، وتثال دعوته أنصاراً في المشرق والمغرب بسرعة، كما تموت بذات السرعة، وما عادت فكرته للوجود إلا في سنة 1947 عند تحقيق كتابه من قبل الأستاذ شوقي ضيف. كما يعضد هذا العمل كتاب نحوي آخر يظهر في الأندلس على يد ابن

¹² دلائل الإعجاز، تحقيق: محمود محمد شاكر. القاهرة: ص 8.

¹³ دلائل الإعجاز، ص 28.

¹⁴ دلائل الإعجاز، ص 83.

¹⁵ أبو البركات عبد الرحمن ابن الأنباري، كتاب أسرار العربية، تحقيق: محمد بهجت البيطار. دمشق: 1957 مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، ص 2.

¹⁶ تذكر الدراسات أن له كتابين آخرين في الاتجاه نفسه، وهما:

– تنزيه القرآن عما لا يليق بالبيان.

– المشرق في النحو.

رشد ت 595هـ ويوسمه: الضروري في صناعة النّحو. وتنصّ الروايات على أنّه مخصّص لما هو ضروري في النّحو التعليمي. وفي المغرب نجد ابن خلدون يتحدّث عن النّحو ضمن علوم اللغة العربية الأربعة، فيعطي للنّحو قيمته باعتباره صرحاً شامخاً وصلنا من الأجداد فلا يجب التسامح في بعض أجزائه، وهو ما ألفه الإنسان العربي، والإنسان يألف ما ينشأ عليه، رغم ما يعترض المتعلّم من صعوبة تعود إلى عدم الفصل بين الصناعة النّحوية التي هي علوم تُحفظ، وليس من الضروري أن نتال موقفاً من الاستعمال، وبين الملكة التي هي استعمال نتيجة العفوية التي تأتي من الاستعمال الطبيعي للغة "إنّ العلم بقوانين الإعراب إنّما هو علم بكيفية العمل، وليس هو نفس العمل. وكذا نجد كثيراً من جهاذة النّحاة والمهوّة في صناعة العربية المحيطين علماً بتلك القوانين، إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته أو شكوى ظلامة أو قصد من قصوده، أخطأ فيها الصواب وأكثر من اللحن، ولم يجد تأليف الكلام لذلك، والعبارة عن المقصود فيه من أساليب اللسان العربي. وكذا نجد كثيراً ممّن يحسن هذه الملكة، ولا يجيد الفنين من المنظوم والمنثور، وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول ولا المرفوع من المجرور¹⁷" وهنا يفرّق بين زمان العرب الأوائل الذين يعيشون الحمام اللغوي العربي، وبين المستعربين الذين لا يعيشون الاستعمال الفعلي للغة العربية مثلما هي الحال في المغرب، باعتبار أنّ اللغة أصوات، وهذه الأصوات لا يرضعها الطفل من بيئته. كما يوجّه دعوة صريحة لكلّ من يبتغي حصول الملكة اللسانية أن يأخذ نفسه بالمران على حفظ المدونات القديمة كي يحصل له المنوال والنسج على كلام العرب، وإلا ستبقى الممارسة ناقصة رغم إجادة الصناعة اللغوية "وجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة وبروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والسنة وكلام السلف ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم وكلمات المولدين أيضاً في سائر فنونهم، حتى يتنزّل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من عاش بينهم ولقن العبارة عن المقاصد من مثلهم... فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال¹⁸".

¹⁷ ابن خلدون، المقدمة تاريخ العلامة ابن خلدون، ط2. بيروت: 1979، مكتبة المدرسة ودار الكتاب اللبناني. ص 1082.

¹⁸ المقدمة، ص 559.

لأنَّ الغاية من تعليم النَّحو هي تعليم الملكة، لا تحصيل الصناعة؛ أي المعرفة بقوانين الإعراب والعمل بها، وإلا فلا يحصل على علم اللسان صناعة، ولا يحصل عليه ملكة، أي بمثابة من يعرف صناعة من الصناعات ولا يحكمها عملاً. كما يستتكر كثرة التَّأليف في النَّحو واختلاف المصطلحات النَّحوية التي أضرتَّ بالمعلم والمتعلِّم، والطريقة التي تلقن بها المادة، وطولها، وما يكاد يستوفي النَّحو حتى تقبض روحه "مما أضرتَّ بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التَّأليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم وتعدَّد طرقها ثمَّ مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك، وحينئذ يسلم له منصب التحصيل. فيحتاج المتعلِّم إلى حفظها كلها أو أكثرها ومراعاة طرقها، ولا يفي عمره بما كتب في صناعة واحدة إذا تجرَّد لها، فيقع القصور ولا بدَّ دون رتبة التحصيل"¹⁹.

وهكذا تشهد هذه البيئة الأصيلة ثغرات في مجال النَّحو الذي أصبح صناعة وحرفة تخضع للمهارة التي تصطنع في المحاكاة الكلامية من أجل إجبار المستعمل على المرور على تلك القنوات المصطنعة، ولا يخرج منها سالماً إلا من كُتبت له النجاة. وتظهر كتب كثيرة تستتكر الأمر، وتدعو إلى التيسير والأخذ بالظاهر وبالأصول دون تشبيك أمر النَّحو الذي هو الإبانة والفصاحة، لا تقييد اللغة، فاللغة أوسع من أن تتقيَّد بقيود تجعلها ضيقة.

2. كتب التيسير النَّحوي في القديم: كثرت المؤلفات النَّحوية التي ظهرت من القرن الثاني للهجرة إلى نهاية عصر الانحطاط؛ وهذه المؤلفات تدخل في الكتب التعليمية، ويمكن أن نشير إلى أهمها:

* كتاب المقتضب للمبرد ت 258هـ.

* التفاحة في النَّحو لأبي جعفر النَّحاس.

* كتاب الأصول الكبيرة لأبي بكر محمد بن السري السراج ت 317هـ.

* كتاب الجمل لأبي القاسم الزجاجي عبد الرحمن بن إسحاق ت 339هـ.

¹⁹ المقدمة، ص 1021.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

- * كتابا الإيضاح في النحو + التكملة لأبي علي الفارسي الحسن بن أحمد ت 377هـ.
- * كتاب الواضح لأبي بكر الزبيدي محمد بن الحسن ت 379هـ.
- * كتاب اللّمع في العربية لأبي الفتح عثمان بن جني ت 392هـ.
- * كتابا المفصل + الأنموذج للزمخشري أبي القاسم محمود بن عمر ت 538هـ.
- * الألفية ليحيى بن معطٍ الزواوي.
- * شرح المفصل للزمخشري + شرح التصريف الملوكي لابن يعيش ت 652هـ.
- * كتب ابن هشام عبد الله يوسف ت 761هـ، وهي بهذا التدرّج التعليمي:
 - الإعراب عن قواعد الإعراب.
 - قطر الندى وبلّ الصدى. ثم شرح قطر الندى.
 - شذور الذهب. ثم شرح شذور الذهب.
 - أوضح المسالك على ألفية ابن مالك.
 - مغني اللبيب عن كتب الأعاريب.
- * شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك لعبد الله بن عقيل ت 769هـ.
- * الألفية لابن مالك محمد بن عبد الله بن محمد ت 672هـ...

إنّ هذه الشكاوى والتذمّر الذي لحق أهل اللغة من جراء فساد الظنّ بالنحو لأسباب متنوّعة، وفي غالبها تعود إلى عجز بعض اللغويين عن ردّ المسائل إلى أقيستهم فيعمدون إلى ما لا وجود له فيتخلّلونه، فيكون من ذلك أن يرفعوا غير المرفوع على سبيل التوهّم، أو تحصل للبعض نظرة ضيّقة لمفهوم النحو، مثلما حصل عند بعض المولّدين الذين لقّنوا الفلسفة اليونانية فعقدوا بها النحو العربي. ومن خلال ذلك عرفت الساحة العربية في القديم المقدمات النحوية والمختصرات والشروح وشروح الشروح والحواشي، بله الحديث عن المدارس النحوية المتعدّدة والمختلفة الآراء والمتضاربة في كثير من الأحوال. ومع كلّ هذا فنرى أنّ هذه المؤلفات والأقوال هي جزء من معاناتهم للمشكلة اللغوية، وهي أسلوب من أساليب الدعوة إلى تيسير تعليم النحو وتيسير تعلّمه، وبحضرتي في هذا المقام قصة كتاب الإيضاح لأبي علي الفارسي الذي صنعه

لعضد الدولة وهو كتاب تعليمي إلى درجة أنَّ عضد الدولة قال: ما زدت على ما أعرف شيئاً²⁰ يعني أنَّه لم يحشه بالزاد المستغنى عنه. ولعلَّ شرح بهاء الدين عبد الله بن عقيل ت 769هـ على ألفية جمال الدين بن مالك ت 672هـ يمثل هذا اللون من الكتب، لأنَّه كتاب تعليمي إذ أملاه ابن عقيل على أولاد الخطيب القزويني ت 739هـ قاضي القضاة بمصر في القرن الثامن للهجرة. والآن يدرّس في معظم الجامعات العربية²¹. ولقد نال هذا الشرح القبول والرضا في كثير من الأقطار العربية في الوقت الحالي رغم ما يسجّل عليه من أنَّه لم يوفق كلَّ التوفيق خاصة عندما اعتمد على شواهد مجهولة فيه نحو من 27%²² ويلاحظ فيها الاصطناع، كما احتجَّ ببعض الشواهد النادرة والأحاجي والألغاز. ولكننا نجد أبا علي الفارسي ذاته في كتاب آخر وهو (التكملة) يخالف الميسر والمألف الذي حمله الكتاب الأول، فلما وقف عليه عضد الدولة غضب وقال: لقد جاءنا الشيخ بما لا نفهمه نحن ولا يفهمه هو²³.

وعلى العموم لا يجب أن نأخذ هذه الكتب كعيّنة للتهويل على فساد أو تعقد النّحو، وكيف للنّحو أن يفسد وهو الذي بقي لقرون شامخاً محافظاً على اللغة. لكن في جانب آخر يجب الإقرار بأنَّ كتباً أخرى عقّدت وأحالتها أوهاماً، وتتطلّب ضرورة البحث المعاصر تنقية المدونة النّحوية القديمة، ولا نعتدّ بكلِّ مؤلفاتها، فهي متفاوتة فيما تحمله متونها، ولكل منها دواعي منهجية نظرية ودوافع تعليمية عملية، وبعضها يبقى سجلاً في الدراسات التاريخية لا النّحوية.

ولا شكَّ أنَّ كلَّ الاجتهادات لها نيّات صادقة غرضها الوصول إلى التكلّم بكلام العرب على الحقيقة صواباً غير مبدّل، ولكنَّ أكثرها تيسيرات تراهن على واقع مفترض، فبعض منها تقيس

²⁰ نزهة الألباء، ص 389.

²¹ أحمد مطلوب "تيسير النّحو" " ندوة تيسير تعليم النّحو وتطوير واقعه في مؤسسات التعليم الجامعي. التي أقامها مجمع اللغة العربية السوري في 27-31 أكتوبر 2002.

²² مدوح محمد خسارة "مبادئ عامة في تيسير النّحو" " ندوة تيسير تعليم النّحو وتطوير واقعه في مؤسسات التعليم الجامعي. التي أقامها مجمع اللغة العربية السوري في 27-31 أكتوبر 2002.

²³ معجم البلدان، ج1، ص 238.

اللغة على القواعد في الوقت الذي يجب أن تقاس القواعد على اللغة. وبعض منها تتجاهل لغات موظفة، والبعض الآخر تعتمد الشذوذ وتتجاهل اللغات الموظفة. علماً أن هذا الأمر بسيط في اللغة العربية إذا استتقنا النحو العربي الذي أقيم على لهجات متعددة كانت تسود في مواطن من الجزيرة خلال قرن ونصف قبل الإسلام، وقرن ونصف بعده؛ بالسعي إلى توحيد لهجات العرب آنذاك، ومن خلال ذلك انتظم المثال اللغوي بالتماس لهجات بعض العرب فقط لما لها من ميزات علمية، وكان تخيير لهجة على لهجة بكثرة الاستعمال، وقد قويت بعض الوجوه إلى مستوى الغلبة المطلقة في مقاييس الاستعمال والمألوف في السماع، وبذلك استوعب النحو لهجات ونظماً متغايرة سادت في بيئات مكانية متعددة، ولا سبيل إلى رفضها، ونتج عن ذلك ازدواج في توظيف الأفعال أو الأحرف، فبعدما عرفت مرحلة عند قبيلة انتقلت إلى قبيلة أخرى وغيّرت من وظيفتها مثل: شكر و نصح اللازمين، ثم أصبحا يتعديان في لهجات العرب الأخرى. ولكن إذا أحيل الطالب إلى هذه الآراء يتفرّز منها لكثرة الاستطراد والتعقيب والجواز ما يعجز فطاحل العلم عن متابعته. ويضاف إلى هذا أن النحاة موزعون؛ وكل يرى الحق في جانبه، ويحكم على خصمه بالخطأ، ونتجت عن ذلك مقارعات عقلية مضنية، وتضمنت بعضها ألفاظاً نابية، وتاه الباحث في مختلف الآراء والجوازات، فأبي الآراء يأخذ وأبيها يدع. مما جعل البعض ينفر من المادة النحوية مادة ومنهجاً واستعمالاً لأنها فقدت حيويتها ووظيفتها وأصبحت أداة تعقيد بدل أن تكون مصباح هداية، فالنحو كالملاح فإن فسد النحو فبأي شيء نملح طعامنا؟ ولم تؤت تلك المؤلفات والصرخات من نتيجة في عصرها، استمرّ الوضع على ما هو عليه إلى عصرنا هذا "والحق أن مثل هذه المواقف والصرخات لم تغيّر من أمر النحو شيئاً ذا بال، وصمّ النحاة آذانهم عن النداءات والشكاوى جميعاً، واستمرّ تعليم النحو في المطولات والشروح والمتون، وفي حلقات الدرس والأمالى حتى نهاية العصر العثماني على ما هو عليه، ووقر في الأذهان أن علم النحو قد اكتملت أدواته، ووفاه القدامى حقّه من الدرس والاستيعاب والتحصيل، فلم يعد قابلاً لشيء من التعديل أو التيسير أو التسهيل. بله التجديد والتطوير، وتناقلت الألسنة تلك المقولة الذائعة "النحو علم نضج حتى احترق" ووصلت إلينا تلك التركة الضخمة، وعلى الطلاب أن يأخذوها ويفهموها

بحسب مستوياتهم- على نحو ما كان يفهمها أهل القرون المتقدمة بالطرائق والأساليب المتبعة نفسها²⁴.

3. شكوى المحدثين من صعوبة النحو: لقد هيأت شكوى القدماء نفوس المحدثين ليستقيضوا في تعقيد المشكلة بدل البحث عن الحلول، فنجد أحمد أمين يقول: إنَّ النِّحاة أغرقوا القواعد في الشواذ وأفسدوا الأحكام بالاستثناء حتى قدَّر أن لا تستقيم لهم قاعدة أو يطرد عندهم قياس، ويقول الشيخ عبد الله العلايلي " ليس يلزمنا في النحو إلا أن نقتصر من علمه على أبسطه وأدخله في شائع الاستعمال، دون ما وراءه، ونختار من مذاهب النِّحاة ما ينتهج وذوق العرب اليوم، دونما نظر إلى كبير موافقتها للآثار الأدبية المحفوظة ما دامت لغة عربية وحفظت على أنها كذلك لأنكر فيها²⁵". آراء كثيرة ما أردت تسويد هذه الأوراق، لأنها تتقاسم في كثير من أبعادها، وما يلاحظ عليها أنها تبكي واقع اللسان العربي؛ على أنه واقع مرَّ يبكي حال هذه الأمة ويستبكي من في قلبه الإيمان بهذه اللغة التي هي قدرنا، وهي لغة نزيهة عن التعقيد ولذلك انبرت طائفة من العلماء يؤلفون كتباً تيسيرية على غرار فعل القدامى في هذا الشأن، ويمكن الإشارة إلى بعض منها:

- رفاعه رافع الطهطاوي ت 1873: (التَّحفة المكتبية في تقريب اللغة العربية).
- عبد الله باشا فكري ت 1889: الفصول الفكرية للمكاتب المصرية.
- الدروس النحوية لتلاميذ المدارس الابتدائية جماعة من المشتغلين بالنحو 1887.
- أحمد الهاشمي: القواعد الأساسية للغة العربية.
- رشيد الشرتوني: مبادئ العربية.
- مصطفى الغلاييني: جامع الدروس العربية.
- علي رضا: المرجع في اللغة العربية.

²⁴ محمود فاحوري "تعليم النحو العربي بين التيسير والتجديد" " ندوة تيسير تعليم النحو وتطوير واقعه في مؤسسات التعليم الجامعي. التي أقامها مجمع اللغة العربية السوري في 27-31 أكتوبر 2002.

²⁵ عبد الله العلايلي، مقدمة لدرس لغة العرب، ص 46.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

- محمد الأنطاكي: المحيط.
- أحمد الخوص: قصة الإعراب.
- عباس حسن: النحو الوافي.
- عبد العليم إبراهيم: النحو الوظيفي.
- يعقوب عبد النبي: النحو الجديد.
- عبد المتعال الصعيدي: النحو الجديد.
- محمد أحمد برانق: النحو المنهجي.
- أحمد عبد الستار الجواري: نحو التيسير + نحو الفعل + نحو القرآن + نحو المعاني.
- يوسف السودا الأحرفية سنة 1955.
- مهدي المخزومي في النحو العربي نقد وتوجيه سنة 1964.
- إبراهيم السامرائي النحو العربي نقد وبناء سنة 1968.
- تمام حسان اللغة العربية معناها ومبناها سنة 1973.
- فؤاد طرزي في سبيل تيسير العربية وتحديثها سنة 1973.
- محمد الكسار المفتاح لتعريب النحو سنة 1976.
- علي مبارك كتاب التمرين سنة 1983.
- عبد الستار الجواري: نحو التيسير سنة 1984.
- محمود السيد - أساسيات القواعد النحوية مصطلحاً وتطبيقاً - 1984.
- راسم الطحان حقيقة الإعرال والإعراب سنة 1990.
- ولقد أفضت هذه المؤلفات في عمومها لنقول إنَّ المادة اللغوية تشتكي من:
 - كثرة العلل.
 - تضارب المصطلحات.
 - إمعان في الغموض.
 - اضطراب في القواعد.

• عدم التدرّج في ترتيب المسائل النحوية.

• الخلط بين مسائل النّحو والصرف.

• تكرار الأمثلة واصطناعها.

وهكذا تعالج المسألة بهذه النّخمة من الإنتاج النّحوي، وبجبال من المؤلفات في تيسير النّحو دون حلّ معقول، ومعظمها تعيد نفس الافتراضات والتأويلات والخلافات، وتقترح حلولاً تيسيرية. ويمكن الإشارة إلى التوجّهات الكبرى لها بأن اتّجهت بعض التيسيرات إلى البحث في المادة النّحوية، والبعض الآخر إلى التيسير في طريقة التدريس، وفئة ثالثة تشخّص التيسير في بناء المناهج.

إنّ هذه الجهود الجديدة والحديثة والدعوات الفردية لم تستطع رأب الصدع وعلاج المشكلة العصبية، ولم تعمل على تيسير سيرورة النّحو في عالم متقارب الأبعاد متعدّد اتجاهات الرياح، فهبت بعضها تقترح إلغاء تدريس النّحو في المرحلة الابتدائية، وتعويضها بالنصوص السليمة السهلة المعبرة عن حياة الطفل وبيئته والمتناسبة مع عمره ومداركه²⁶ وبعضها تحبّذ تكثيف دروس النّحو في المرحلة الإعدادية والثانوية. وفي الجامعة تدرّس النصوص التي فيها النزعة التخصصية، بعضها تدعو إلى العودة للتدريس بالنظام القديم وبعض الدعوات تزيد النّحو تعقيداً، مثل فكرة أمين الخولي 1966 والذي طالب الاقتصار في الأسماء الخمسة والمثنى على لغة القصر بقوله: لنستريح ونريح. والاقتصار في استعمال جمع المذكر السالم على الياء والنون وتكون حركة الإعراب على النون²⁷ فلست ترى نحويّاً، ولا فائدة إلا ولها تعليل يطول ويعتدل أو يلتوي حسب كفاءة النّحوي، وتمكّنه من زمام اللغة، وفي كلّ ذلك نجد أحياناً بعض الغرابة في عدم التفريق بين تأليف كتب مرجعية وكتب منهجية. ومع هذا أشير إلى أنّه ظهرت جهود معتبرة يجب أن تتمنّ بالقوة، وأريد الإشارة إلى الجهد المعتبر للأستاذ يوسف الصيداوي صاحب كتاب

²⁶ عصام نور الدين "مشكلات تدريس النّحو في لبنان" " ندوة تيسير تعليم النّحو وتطوير واقعه في مؤسسات التعليم الجامعي.

التي أقامها مجمع اللغة العربية السوري في 27-31 أكتوبر 2002.

²⁷ أمين الخولي، مناهج تجديد. القاهرة: 1966، ص 51

الكفاف في جزأين وفيهما يعيد صوغ قواعد اللغة العربية بمنظور مبسّط وبالتركيز على أن تيسير النّحو محال لا يستطيع، وإنّما الذي يستطيع هو استدلال القاعدة من النّحو ثمّ إعادة صوغها، النّحو لا يحتاج إلى تبسيط، ولكن وسائل تعليمه وطرق تدريسه وتأليف كتبه هي التي يجب أن يعاد فيها النظر، النّحو لا يبسرّ لأنّه تفكير في الشيء وليس هو الشيء، فهل التفكير في الحرب هو الحرب، وهل اختلاف الرأي في الزلزال هو الزلزال؟ النّحو فنّ قائم بنفسه ولنفسه، وقواعد اللغة مستغنية عن النّحو، واختلاف الآراء هي من النّحو وليس من القواعد ولا شكّ أنّه عمل متميّز، يقدم المادة الأساسية التي لا غناء عنها من القواعد، النّحو لا ينزع منزع التيسير، بل منزعه الاختصار فقط، ويرى النّحو هو لحمه واحدة، وكل عبارة خطّت في هذا السفر النّحوي العظيم إنّما هي خيط لحمه أو سدى في ديباج نسجه، فانظر ماذا تتسل وماذا تثبتر، واعلم في كل حال أنّك بما تفعل إنّما تقطع أحوال كائن حضاري لو ملكت مثله أمة من الأمم الراقية لحرصت عليه حرصها على إنسان عينها، مرتكب تيسيره عقاب من يسئ إلى أمة²⁸.

ومع كل ما يظهر من عمل جاد في مجال التيسير من الضروري أن ينال شرعية المؤسسات الثقافية، ولعلّ هذا ما يدعوني إلى القول بأنّ العمل الجماعي هو الأفضل والأكثر صواباً في مجال تيسير النّحو، ولعلّ هذا ما يحفزنا إلى تدارك الأمر والمبادرة إلى علاجه في المجامع التي يؤمل منها الكثير، فما قدّمت هذه المجامع للتيسير النّحوي؟

4. المجامع اللغوية وعقده تيسير النّحو العربي: لقد تأسّست في الوطن العربي مجامع ومؤسسات من أهدافها الارتقاء باللغة العربية داخلياً وخارجياً. فكان الجانب الداخلي أن نال البحث عقب تأسيسها. وإذا استعرضنا عدد المؤتمرات والندوات المتعاقبة منذ العقد الرابع من القرن المنصرم والتي عالجت مسألة النّحو العربي، وأنفق عليها من مال المواطن العربي نندهش من الجهد الذي تفوقه كلفة الكتلة المالية والمردود العلمي الذي يقابل تلك الكلفة. فشتان بين اليد العليا المانحة واليد السفلى المنتجة. وفي هذا المجال يمكن التذكير ببعض

²⁸ يوسف الصيداوي، الكفاف، كتاب يعيد صوغ قواعد اللغة العربية. دمشق: 1999، دار الفكر، ج1، ص 18-19.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

المؤتمرات والمنتديات التي خصّت النّحو بالدراسة، وهي:

- ندوة تيسير النّحو للمجمع المصري سنة 1938م ويخلص إلى تنصيب لجنة مختصة تدعو إلى تيسير قواعد العربية بإلغاء الإعراب التقديري والمحلي لعدم فائدته في ضبط لفظ أو تقديم لسان، وأن يجعل المبتدأ والفاعل ونائب الفاعل في باب واحد يسمى باب المسند إليه، وأوصت أن يلغى الضمير المستتر جوازاً ووجوباً.
- مؤتمر تيسير النّحو للمجمع المصري سنة 1945، وهو أول عمل جماعي لوحظت فيه الجدية؛ حيث خلص إلى تقديم هذا التّصور:
- أحكام الكلمة، وهي أحكام التصريف.
- أحكام الجملة، وهي في الإعراب.
- أحكام تخصّ أبواب البلاغة²⁹.

* مؤتمر مفتشي اللغة العربية لسنة 1957 الذي رأى أنّ الكلام العربي كله مكوّن من جمل ومكمّلات وأساليب، وأنّ لكلّ جملة ركنين أساسيين هما المسند والمُسند إليه. وأما التكملة فهي كلّ لفظ يضيف إلى معنى الجملة الأساسية معنى يكمله، وأما الأساليب فهي تعبيرات خاصة نطق بها العرب على الصورة التي وصلت إلينا نحفظها ونقيس عليها³⁰. لقد خرج هذا المؤتمر بأشياء عملية بأن أباح تعدّد آراء أئمة النّحو فلا مطلق في العلم ولا سيّما في علم النّحو، وما كان ينبغي أن ننثر إذا وجدنا خلافات ما لم يضرّ بالنظام العام.

* مؤتمر النّحو في صنعاء سنة 1972. وخرج بقرارات تلزم الدول العربية بطبع كتب تعليمية تعتمد فيها تيسيرات المجمع، وخاصة مجمع اللغة العربية بالقاهرة.

* ندوة تيسير تعليم العربية بالجزائر سنة 1976 تحت إشراف اتّحاد المجمع دعت إلى الاقتصار على المادة النّحوية ما أمكن على ما يستعمله الطلاب في حياتهم، والإبقاء على الإعراب

²⁹. مجمع اللغة العربية بالقاهرة. القاهرة: 1945، مجلة المجمع العدد 6، ص 191-192.

³⁰. ع/ محمود السيد "من مواضع تيسير تعليم النّحو وحلول مقترحة" " ندوة تيسير تعليم النّحو وتطوير واقعه في مؤسسات التعليم الجامعي. التي أقامها مجمع اللغة العربية السوري في 27-31 أكتوبر 2002.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

التقديري والمحلي دون تحليل، ودراسة بعض التراكيب النحوية دون تعرّض لإعرابها التفصيلي.

* مؤتمر النّحو في عمان سنة 1984: خاض في نظريات لغوية تخصّ مواقع الحذف والزيادة، وقد لقيت بعض المحاضرات استهجاناً من الحضور.

* ندوة النّحو والصرف التي عقدت في رحاب جامعة دمشق سنة 1994.

* ندوة تيسير تعليم النّحو وتطوير واقعه في مؤسّسات التعليم الجامعي. مجمع اللغة العربية السوري سنة 2002: خرج هذا المؤتمر بالقرارات التالية:

- تبني النظرة الشاملة لمفهوم النّحو باعتباره نظاماً للغة.

- التمييز في النّحو بين علمي أو شكلي.

- التركيز على الجانب التطبيقي وأنشطة الإنتاج اللغوي.

- الربط بين حاجات المتعلمين النحوية وأهداف التعليم.

- تجاوز التشعّبات والتداخلات وحالات الشذوذ.

- استخدام طرائق التدريس الأكثر جدوى.

- الاستخدام المكثّف للوسائل التعليمية.

- إعادة النظر في أساليب التقويم.

- تأهيل تربوي للمدرّس.

- تطوير استخدام الفصحى في شكلها المعاصر.

* ندوة تيسير النّحو بالجزائر التي عقدها المجلس الأعلى للغة العربية 4-6 نوفمبر 2000 وخلصت إلى التوصيات التالية:

- مراجعة مفهوم النّحو وإعادة تحديده في إطار نظرة شمولية إلى مكّونات علم اللسان، ومراجعة المادة المدروسة في اللغة والمنهج.

- ربط اللغة بالحياة، وجعل اللغة وظيفية؛ بربطها بمواقف حياتية حقيقية.

- حلّ معضلة الشواهد ووضع أمثلة معاصرة من واقع المتعلم، وإثبات اللغة بالشواهد من

القرآن أفضل والاحتجاج بالحديث أولى من الشعر .

- إظهار أثر وسائل التقنية في تعليم النّحو والصرف، فلا بدّ من تضافر الجهود المحلية لتهيئة بنية التعليم التقليدي لاستيعاب التقنية (التكنولوجيا) لتتكامل مع مهارات التعليم الأساسية.

وعلى العموم فقد توالى اللقاءات ولكنّ بعضها اصطبح بألوان قائمة من الشكاوى والتذمّر وصرخات الاستغاثة، ولذلك بقيت تراوح مكانها في إقرار التوصيات والمقترحات البناءة غالباً، ومن ينظر في مؤتمرات التيسير يجد الطريق هادياً، ولكن نتائج المقترحات ضيقة؛ لأنها لا تتجسّد في الواقع، فما الجدوى من تلك التوصيات؟ وما الجدوى من عدم العمل بها من قبل الحاضرين؟

إنّ عقد المؤتمرات شيء حضاري، لكن كلّ مؤتمر يخرج بتوصيات فأين تطبيقها؟ فهل طبقنا بعضاً منها، ماذا لو طبقنا توصية أول مؤتمر عقد في صنعاء، ألا تحلّ مشاكل النّحو... ما أظنني أجنب الصواب إذا قلت: إنّ سدنة اللغة والعاملين عليها أكفاء ويستحقون كلّ التقدير، ولكن كان يجب أن تظهر جهودهم الإصلاحية في الواقع، لا في القرارات، وما دام الواقع يكذب القرار كان يجب البحث عن صيغة أخرى للتفعيل داخلها.

نحاة مجتمعون: سنقف عند بعض المجمعين الذي أثاروا حركات فكرية في مجال تيسير النّحو، وقَدّموا اجتهادات معتبرة، فوجدوا أنصاراً كما لقوا معارضة:

علي الجارم: 1881-1949م ما يعرف عن هذا العالم بأنّه موسوعي وشاعر كبير، قدّم للمجمع مشروع تيسير الكتابة العربية، كما عارض بقوة مقترح الأستاذ عبد العزيز فهمي بإحلال الحروف اللاتينية محلّ العربية. ويعرف كثيراً في المجال النّحوي بتأليفه المشترك لكتاب: النّحو الواضح؛ والذي هو اسم على مسمى بأنّه كان واضحاً في أبوابه الكبرى، وسهلاً للتعليم. هذا الكتاب كان من الكتب النّحوية التعليمية إلى غاية الستينيات في الوطن العربي، ونال استحسان المعلمين لأنّه مبسّط في أمثلته وقواعده.

إبراهيم مصطفى: 1888-1962م هذا الشيخ الجليل الذي قال عنه زكي المهندس " كان من حظي أن أزال الفقيد في الدراسة خمس سنوات كوامل، يضمّنّا فصل واحد، وتجمعنا آمال مشتركة، وأشهد أنّه كان أجودنا حفظاً لمتون اللغة وفنّ التجويد وعلم القراءات، وأشدنا شغفاً بالبحث في كتب النّحو والصرف، وأكثر إلماماً بنصوصها وشواهدا وشروحا وحواشيا؛ فما من مسألة لغوية عويصة عرض لها الأساتذة إلا كان له فيها جولة تتمّ عن اطلاع واسع، وذكاء ملحوظ، حتى دعاه أستاذنا سلطان محمد بك بسيبويه الصغير³¹. ينبري الشيخ لمسألة تيسير النّحو بتأليفه سنة 1937 كتابه الخالد: "إحياء النّحو"، في الوقت الذي ظهرت الحاجة ماسة إلى تقديم كتاب ميسر يعنى بشؤون النّحو، فقصر مباحثه على الإعراب والبناء دون أن يبحث في خصائص الكلام من حيث التقديم والتأخير والإثبات والنفي³². ويتلقّى كثيراً من الدعم والتشجيع. في الوقت الذي يؤلّف الأستاذ محمد عرفة كتابه: "النّحو والنّحاة بين الأزهر والجامعة" يناقض فيه آراء إبراهيم مصطفى ويردّ على مسأله. وما دام أنّ كلّ جديد بدعة، فقد هوجم كتابه بشكل كبير من قبل: محمد محمد حسين/ عبد المتعال الصعيدي/ على النجدي ناصف/ شوقي ضيف/ شيخ الأزهر محمد الخضر الحسين التونسي/ عباس محمود العقاد.

أمين الخولي: 1895-1966 يؤلّف هذا الأستاذ في سنة 1944 كتابه الموسوم: "هذا النّحو"، والذي يبرز فيه الموازنة بين النّحو والفقه، وقابليتهما للتدرّج بمذهب واحد في مسألة بعينها، كما عالج اضطراب الإعراب والقواعد بغية الوصول إلى علاج حقيقي مقبول. ولكن عمله هذا لم يسلم من النقد والتشكيك في أغراضه.

طه حسين: 1889-1973م حمل هذا العالم هموم اللغة العربية الكثيرة، وحاول فكّها، ومن تلك الهموم:

³¹ محمد مهدي علّام، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المجمعيون في خمسين عاما. القاهرة: 1986، مطبوعات مجمع اللغة العربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ص 18.

³² ع/ محمود السيد "من مواضع تيسير النّحو وحلول مقترحة" ندوة تيسير تعليم النّحو وتطوير واقعه في مؤسسات التعليم الجامعي. التي أقامها مجمع اللغة العربية السوري في 27-31 أكتوبر 2002.

1. عرض مقترحات تيسير الكتابة على الجمهور، وأنشأ جائزة لمن يقدم مشروعاً في تحسين الكتابة.
2. دعوة المجمع إلى مؤتمر عالمي كبير لدراسة مشكلات اللغة.

إلى جانب أنه عالم موسوعي "اعتدّ تجربة الرأي وتحكيم العقل، استتكر التسليم المطلق، ودعا إلى البحث والتحري، بل إلى الشكّ والمعارضة، وأدخل المنهج النقدي في ميادين لم يكن مسلماً من قبل أن يطبق فيها، أدخل في الكتابة والتعبير لوناً عذباً من الأداء الفني حاكاه فيه كثير من الكتاب وأضحى عميد الأدب العربي غير منازع في العالم العربي جميعه³³". وفي مجال النحو لم تفتحه الفرصة للتعبير عن نقائص علقت بالمادة النحوية التي يوصلها المدرس للتلميذ. ويثور على هذا النحو الذي ابتدعوا، وبقي قاصراً حتى الآن عن الإحاطة بكلام العرب، كما يرى في موقع آخر بأنّ اللغة العربية لا تدرس في مدارسنا، بل يدرّس شيء غريب لا صلة له بالحياة. وفي مكان آخر يقدم حلولاً للنحاة ليكون نحوهم محبوباً عند المتلقي بقوله: إنّ إحياء النحو لا يتأتّى إلا من طريقين: "أحدهما: أن يقرب النحاة من العقل الحديث؛ ليفهمه ويسيعه ويتمثله ويجري عليه تفكيره إذا فكر، ولسانه إذا تكلم، وقلمه إذا كتب. وثانيهما: أن تشيع فيه هذه القوة التي تحبّب إلى النفوس درسه، ومناقشة مسأله، والجدال في أصوله وفروعه وتضطرّ الناس إلى أن يعنوا بعد أن أهملوا، ويخوضوا فيه بعد أن أعرضوا عنه³⁴".

شوقي ضيف: ولد أحمد شوقي عبد السلام ضيف سنة 1917م، وتميّز طوال حياته بالنشاط العلمي الكبير والذي شغله المناصب الإدارية؛ فقد خصّص حياته للتأليف والعلم، وتشهد الدوريات العربية قديمها وحديثها بوفرة هذا الإنتاج وتنوّعه، وتأثيره في حركة الثقافة، بالإضافة إلى هذه البحوث والمقالات التي تزخر بها هذه الدوريات، فإنّ مؤلفاته تزيد على الثلاثين كتاباً، ما بين محقق ومؤلف في التاريخ الأدبي أو الدراسات الأدبية³⁵. هذا العالم أسدى للمكتبة اللغوية الكتب

³³ محمد مهدي علّام، المجمعون في خمسين عاماً، ص 134.

³⁴ ع/ مجلة مجمع اللغة العربية السوري "تحو تيسير قواعد اللغة العربية". دمشق: المجلد 73، ج4، ص 887.

³⁵ محمد مهدي علّام، المجمعون في خمسين عاماً، ص 127.

التالية والتي قدّمت بعض الحلول للنحو:

1. تحقيق كتاب الردّ على النّحاة لابن مضاء: كان هذا سنة 1947م عندما نزل إلى السوق حاملاً فكرة قديمة، يذكرنا بمنتهى ما وصل إليه العداء تجاه النّحاة في نهاية القرن الخامس، فيعيد الكتاب المحقّق طرح فكرة العامل والمعمول وهي الفكرة التي بني عليها النّحو العربي فيصعب التنازل عنها، وهي لازمة في هذا المجال، ومسألة العلة الأولى والتي هي واجبة لا يستغنى عنها في التعليم، ويرى ضرورة التنازل عن العلل الثواني والثالث لأنها تخصّ المعرفة التعليمية، ولأنّها كذلك فرضت أمثلة مصنوعة وخلقت نحواً احتمالياً. في الوقت الذي لم يناقش الدكتور مواقع اعتماد العلة عند النّحاة الذين اعتلوا لمواقف متنوّعة: كالخفة والمشابهة، والمناسبة، والمقاصة، والقياس، والحمل على النظرير، واستصحاب الحال، والأصل وعدم مخالفة الاستعمال، كما لم يفرق بين العلل التي ليس لها وجه المقارنة بالنّحو، والتي لها وجه المقارنة.

2. تجديد النّحو: ظهر هذا الكتاب سنة 1981 حاملاً قضايا مهمة في مجال تنسيق أبواب النّحو، ودعا إلى ضمّ بعض الأبواب وإلغاء البعض منها، باعتماد آراء ابن مضاء، ولقد عالج النقاط الست التالية:

1.2 تنسيق أبواب النّحو.

2.2 حذف ثمانية عشر باباً من أبوابه، وهي: باب كان وأخواتها/ باب ما ولا ولايات العاملات عمل ليس/ باب كان وأخواتها/ باب ظنّ وأخواته/ باب أعلم وأخواتها/ باب التنازع/ باب الاشتغال/ باب الصفة المشبهة/ باب اسم التفضيل/ باب التعجب/ باب اسم التفضيل/ باب أفعال المدح والذم/ كنايات العدد/ الاختصاص/ التحذير/ الإغراء/ الاستغاثة/ الندبة.

3.2 إضافة أبواب.

4.2 إلغاء الإعرابين المحلي والتقدير.

5.2 حذف زوائد من بعض الأبواب.

6.2 إضافة تدقيقات تعريفية كانت ناقصة.

3. تيسيرات نحوية: ظهر الكتاب سنة 1986 يقدم جوانب من استعمالات اللغة عند الكتاب بغية التّحّي عن طريقهم ما قد يظنونه من انحراف عن جادة العربية وقواعدها السديدة، وقسمه إلى ثلاثة أقسام: قسم يتناول بعض القواعد تصحيحاً وتبييناً. وقسم يتناول بعض تعبيرات يُظنّ أنّ بها شوباً من خطأ وهي بريئة منه. وقسم يعرض بعض ألفاظ دارجة تمتّ إلى الفصاحة بعرق أصيل. ونشير إلى أنّ هذا الكتاب ظهرت فيه مجموعة من الخلافات التي كانت تعرض في المجمع، وكان المؤلف يدلي برأيه الذي سجّل بعضاً منها في هذا العمل. ولقد اعتمد المجمع المصري بعض هذه الاجتهادات كحلول للنحو العربي، وأخذ بها في توصياته. وهكذا بعد هذا التشخيص الطويل والذي أتيت فيه على التفصيل في قضايا النحو يأتي دور تقديم الحلول.

وفي تعليقٍ بسيط أرى أنّ جهود المجمعين هامة، ولكننا بحاجة إلى غرس الشجرات المثمرات، هذه الشجرات التي ننتظر منها المردود، فهؤلاء المجمعيون غرسوا غراساً حسنة، فأين ثمرة هذه الغراس والشكاوى من النحو لا تزال تقطر على المجامع والمجمعين وتحملهم مسؤولية تردّي الضعف اللغوي. وإنّ المواطن العربي ليشعر بخطورة هذا الأمر، ويدعو المجمعين إلى تقديم حلول إجرائية نهائية في مجال النحو الذي أصبح إشكالية مزمنة، وعقدة في اللغة العربية.

ومما يسجّل بصفة عامة على هذه الإنتاجات المجمعية اعتمادها على نصوص معاصرة، والتدرّج في عرض المادة، واعتماد الجداول، والتطبيق ببعض الطرق الحديثة، ولاحظنا التجديد. وأحياناً يعيقهم المنهج عن تحقيق القصد. وتبقى اقتراحاتهم مثل اقتراحات المؤسسات مغلقة على ذاتها، فلم تجد طريقها إلى التطبيق الإجرائي، فما أشبه الليلة بالبارحة؛ لأنّ بعض الدعوات لم تقبل مراجعة الماضي بعقلية الحاضر، فما تزال نظرتها إلى النحو على أنّه علم يتلقّى من أجل ضبط أواخر الكلمات التي تملئها قواعده.

ثانياً: الحلول الإجرائية:

إنّ تحديد المشكلة وتصورها جزء من علاجها، ولكنني لا أظنّ أنّي أقدم وصفاً جاهزة، بقدر ما أعود إلى ضمّ مجموعة من المقترحات التي أراها مثبتة للغة العربية في شكلها العام وأقول أشياء بما لم يقل به من قبل، وأعلن ما لم يكن من قبل أعلن في مجال التيسير النحوي، ولذا أؤكد على أشياء لتتال أبحاثاً خاتمة:

1. **القضاء على الهزيمة الداخلية:** كان أجدادنا يعتزّون بعروبيتهم ويستهنون العجمة. ولكن الآن انقلبت الآية نتيجة الانهزام الداخلي والسلبية في ذواتنا، ونلوم الزمان على فساد الوقت:

يقولون الزمان به فساد وهم فسدوا وما فسد الزمان

والمؤسف كذلك في كلّ هذا أننا نسمع الحديث في مدارسنا وجامعاتنا بكل اللغات إلا العربية، والعربية تُسمع على شفاه غير العرب، والعرب يרטنون بلهجاتهم. وهذا نتيجة الوجبات التعبيرية الجاهزة التي ألفناها من المناخ اللغوي المعيشي، وبسبب الانبهار بما يحدث عند غيرنا، فنواري الأصالة في زحمة المعاصرة ونخلق روح الانقلاب على الكتب القديمة وتوصف بأنها تقليدية لا فائدة منها، وهكذا فما استطعنا أن نجاري العولمة، وما حفظنا كرامتنا وتحرّنا، ونلوم العربية ونحن أمة ركعت للدّعة. وجدير بالذكر أنّ كثيراً من محاولات التيسير النحوي في الوقت الحاضر انطلقت من موقف الانهزام الداخلي والسلبية في ذواتنا، ولم نحاول نشر ثقافة الاهتمام بلساننا في مجتمعنا لأنّ "المقصود من تيسير النّحو هو نشر ثقافة نحوية عامة هدفها تقويم اللسان العربي في المجتمع، ولابدّ أن تسبقها ثقافة الإحساس بالعزة"³⁶ فكيف يكتب لها النجاح، وكيف تتال الخطوة في غياب الإقبال النفسي الطلق؛ ذي الرغبة في التعلّم والاستفادة، وتوق إلى اكتساب المهارة وممارسة العمل الإيجابي، فليت شعري كيف يستبدلون الدّلّ بالعزة؟.

³⁶ محمد علي أدرش "الأسس النفسية لتعليم النّحو" ندوة تيسير تعليم النّحو وتطوير واقعه في مؤسسات التعليم الجامعي. التي أقامها مجمع اللغة العربية السوري في 27-31 أكتوبر 2002.

وفي مجال النّحو أقول: لو يُعطى لنا أمر بتصليح لغتنا فما نفعل؟ لا شك أنّنا سنسرع ونعمل بكل ما أوتينا من قوة للعمل على كيفية غرس حبّ الفصحى في الناشئة، وحبّ الأدب العربي، وكيف نساعد ناشئتنا على تدوّقه قبل حذقه واستخلاص قواعده، ونقيم علاقة عشق بين الدارس والنّحو، ونربط تراث الأمة بحاضرها ربطاً تتساق إليه النفوس فطرياً وتهواه غريزياً، ونعمل على تقديم المادة النّحوية في صور جميلة وأسلوب أخاذ، بتوفير صفة الجمالية والغائية والشمولية، دون النّقص في الألفاظ التي تنفر منه النفوس وتهمله الأسماع.

وإنّ الجانب النفسي مسألة أساس، ولذا وضعتها في المرتبة الأولى من الحلول الإجرائية التي يتطلّبها للقضاء على الهزيمة الداخلية، وهذا ما تحدّد رسالة تعليم اللغة العربية ونشرها لدى الناطقين الأصليين ولتعليمها لغير الناطقين الأصليين داخل الوطن العربي وخارجه، ودعم هذه الرسالة بكل الموارد الاقتصادية والإمكانات الثقافية والعلاقات الدبلوماسية والسياسية... وينبغي من جانب آخر تأكيد الثقة في قدرة اللغة العربية على العطاء الثقافي والأدبي والعلمي بتمكينها من دورها الحضاري وتوظيفها في جميع الوظائف اللغوية³⁷. ولا ننكر أنّ تحكمنا في هذا الجانب يفتح كثيراً من الأبواب التي تسهّل عملية العمل بقوة من أجل تقوية العربية في جميع الاتجاهات، ولذا يؤكّد بعض التربويين ضرورة:

- تربية ذوق الطالب على قبول المادة قبل تعلّم المادة، وهذا يستدعي قراءة نصوص فصيحة عالية.

- إيجاد المحفزات الذاتية التي تجعله يقبل على عمله التعليمي.

- انتقاء المادة المدرسة انتقاءً ذكياً مدروساً من جميع الجوانب لتكون نافذة في قلب الطالب، وعن طريق ذلك يقبل النّحو قبولاً مرضياً.

- من يقرأ القرآن تجده أكثر قبولاً لتعلّم النّحو، وأقلّ توظيفاً للخطأ.

³⁷ أحمد عبد السلام "العلومة الثقافية اللغوية وتبعاتها للغة العربية" مجلة مجمع اللغة العربية الأردني. عمان: 2001 العدد 60، ص 134.

- محاولات تيسير النّحو كثيرة، لكنّها لم تنجح أن تجتذب إليها الدارسين.
- ارتباط النّحو واللغة العربية باستشعار العزة الحضارية.
- تجربة إيران في تعلّم العربية بعد نجاح الثورة الإسلامية.
- الإحساس بالعزة يثير في الطالب اندفاعاً نحو التعلّم.

2. **ضرورة التفريق بين النّحو العلمي والنّحو التعليمي:** يتناول هذا العنصر ضرورة الفهم بأنّ كلّ العلوم قابلة للتطويع والتيسير، فليست صعوبة الرياضيات مدعاة للهجر والترك، ولا يوجد علم سهل يدرك لأول وهلة. ومن هذا الجانب يجب التفريق بين العلم كعلم، وهو نظريات ممكنة التحقيق، وبين تطبيقاتها التي قد تتحقّق كلها أو بعضها. وفي الحقيقة ما كان يجب أن نخلط بين فلسفة النّحو التي هي علم نظري وبين تدريس النّحو وهو علم تطبيقي، فمن هنا حدثت الصعوبة في تعليم النّحو. وكان يجب أن نعلم أنّ النّحو شيء والقواعد شيء آخر، القواعد هي تقنين لكلام العرب، والنّحو جولان في قواعد اللغة، وآراء حولها وتنازع واختلاف فيها.

للعلوم جانبان: جانب علمي وجانب تعليمي، فالجانب العلمي يقوم على ركائز يتفق عليها الجميع، وهي ثابتة. وأما الجانب التعليمي فهو ذاتي وخاص ومتغيّر يتناول تدريس الحقائق ولا يحتاج إلى كبير التعمّق وغايته اكتشاف أفضل الطرق وأنجع السبل الموصلة للمعلومة. ويمكن التفريق بينهما في هذه الترسّمة:

النَّحْو العلمي	النَّحْو التعليمي
نظري وظيفته العلم والإحاطة	تطبيقي وظيفته الممارسة
النَّحْو العلمي تطبيق لكلِّ القواعد	النَّحْو التعليمي تطبيق لبعض القواعد
النَّحْو العلمي علم الخاصة	النَّحْو التعليمي علم العامة
غايته تحصيل الصناعة	غايته تحصيل المهارة
كتبه علمية عامة مثل:	كتبه تعليمية خاصة، مثل:
- الكامل للمبرد	- المقتضب للمبرد
- قطر الندى وبلّ الصدى	- شرح قطر الندى
كتبه من الأصول والمطوَّلَات	كتبه من المختصرات والشرح
النَّحْو العلمي لا يبسرّ	النَّحْو التعليمي يدرّج فيه حسب المراحل التعليمية
كتبه مرجعية تاريخية	كتبه منهجية موافقة لأنماط العصر
علله ثواني وثالث تعلّمية	علله أولى تعليمية
النَّحْو العلمي تاريخي	النَّحْو التعليمي معاصر

3. إصلاح المحطّات التالية: هناك تسع محطات قاعدية يتوقّف فيها قطار النَّحْو، وسأقف في كلّ محطة بتقديم مطهّرات الإصلاح بغية التحسين النوعي في العملية النَّحوية، حيث تساهم بقدر وافٍ في عملية انحطاط النَّحْو. وهذه المحطّات تعمل على تجذّر المشكلة اللغوية في المجتمعات العربية ما لم يقع الاهتمام بها. ويجب التنبيه إلى أنّ العملية اللغوية تستدعي إصلاح هذه المحطّات جميعها ليحصل الأداء العملي للغة في أبعادها المختلفة، فهي مثل القانون الجزائري لا يستطيع وحده حماية المجتمع ما لم يترافق بتربية خلقية وعقدية ووطنية، وإلا يصدق عليها قول الشاعر الذي أصابته الحرقه من ذلك الانفصال، وقال:

متى يبلغ البنّان يوماً تمامه إذا كنت تبنيه وغيرك يهدم

المحطة الأولى: البيت: لكلّ شخص لغته الأم التي يحافظ عليها ويقدّسها، ونجد لغات عديدة، ولا يشكّل عقدة. فالتمييز إذا نشأ في بيت لغوي لا شك أنّه سيتأثر بذلك، ومن هنا يطرح

دور الأبوين، في بناء الحصانة اللغوية التي يجب التشبّع بها قبل المدرسة والشارع، وهذه الحصانة تحصل بممارسة الكلام الطبيعي العادي الذي يميل إلى عربية وسطي.

لقد نشأنا في بيوت لا تعرف العربية مطلقاً، فاكْتسبنا نظام اللهجة المحلية أولاً، كلغة أولى، ثم جاء اكتساب المستوى الدارج للعربية، وجاء تعليم النّحو في المدارس باللغة الثانية (العربية) ولكن لما أقمنا علاقة حبّ بيننا والعربية، استطعنا حفظ قرآنها ومتونها نظراً للقدسية التي أنزلناها في قلوبنا، ولعلاقة العشق بيننا وبينها، حتى تجافينا عن كثير من اللحن.

إنّ سيّويه لم يكن عربياً، شبّ في بيئة فارسية يلوّك العجمة، ولما قصد البصرة يتابع الحديث خطّاه الشيخ في أحكامه النّحوية، انصرف إلى دراسة هذا العلم، وبعد سنوات يصبح جهبذاً ويضع للناس قرآن النّحو. كما يجب أن نأخذ الحكمة من نصارى العرب وكيف تعلّموا العربية أمثال: ورقة بن نوفل، وقس بن ساعدة الأيادي، وعثمان بن الحويرث، وحنظلة الراهب، ويحيرى، وحرملة بن المنذر... أضف إلى هذا أنّ النحارير الذين أقاموا صرح النّحو لم يكونوا عرباً. فأين الخل؟ إنّ الخل يجب أن يعالج من البيت في المقام الأول وهذا بتلقين عشق وحبّ اللغة العربية لما لها من خصوصيات، بالتركيز على تغليب لغة الأم لتكون منوالاً في الأنماط الأولى للناشئ³⁸.

المحطة الثانية: المدرسة: إنّ مقياس المقدرة اللغوية والمستوى الأدبي كان إلى زمن غير بعيد يقاس بكمية المحفوظات من شوارد اللغة والأراجيز وآيات القرآن الكريم والشعر القديم والرسائل والمعلقات وجداول الخطأ والصواب والنسج على منوال فلان من المنشئين الكبار الذين تعلمهم المدرسة، وعن طريقها يتسلّح التلميذ برصيد لغوي عبر فترات حياته. ولكن ذلك زمان قد ولّى، فلم تعد المدرسة تقدم كلّ شيء، بل تكمل مسموع الشارع والبيت والتلفاز، وأضحت رهينة هجين لغوي جديد، ولم يعد الحفظ الهدف الأمثل لتعلّم قواعد النّحو، إنّما الهدف هو استيعاب

³⁸ لغة الأم: هي اللغة التي يحتكّ بها الولد أكثر من غيرها من اللغات. فلغة الأم في البيت لم تصبح لغة أمّه التي يبقى بها، بل هي لغة التلفاز؛ لأنّ الطفل أكثر وقته يمضيه في مشاهدة أفلام الكارتون وحلقات الأطفال، فيجب التركيز على هذه اللغة.

القواعد وتمثلها للتحكم في اللغة، فضاء الطالب والمطلوب. وتطرح الآن قضية إصلاح المنظومة التربوية في البلاد العربية على أنها من أساسيات المشكل اللغوي. قد يكون فيها جانب من الصواب باعتبار المدرسة تنقل لغة الطفل من أنماط عاميته إلى أنماط الفصحى، وهذا الأمر ليس صعباً، لو توضع البنى اللغوية الأساسية متدرجة بحسب معايير اختيار دقيقة تربط بين إكساب المتعلم مهارات التواصل الحياتي، وبين إكسابه معرفة النظام اللغوي. وعلى هذه المنظومة أن تعمل على تسليح الطفل بلغته أولاً ليكتسب أنماطها ويستوعبها، قبل أن يدرس اللغة الأجنبية الثانية. والغاية في كل هذا أن تعمل المدرسة على الإكثار من التدريبات والسماع وقراءة المنتج القديم، ولكن ما هو النظام العربي المدرسي الذي يعلم على تدريس مغني اللبيب أو الكافية أو قليلاً من الشافية؟ وفي هذه النقطة أرى ضرورة العمل بتوصية مجمع اللغة العربية السوري الذي عالج فيه مسألة تيسير النحو، وتيسير تعليمه، فأكد على:

1. تأليف كتاب يتقيد بما ينعقد عليه الإجماع ووضعه موضع التجربة في التعليم.
2. إدخال جزء من علم النحو لكي يثمر الوقوف على تغير المعاني المستفادة من الصيغ لا مجرد ضبط أواخر الكلم، ومعرفة طرق الاشتقاق.
3. العناية بكتاب النحو تأليفاً وطبعاً وضبطاً، وتقديم كتب أدبية وثقافية مشوقة ومعجم مدرسي لضبط الكلم ولبيان المعاني المحدثّة التعبيرات.
4. اصطناع المعلم الفصحى في حديثه.
5. الاقتصار في النحو على ما ييسر القراءة الصحيحة، والنصوص قديمها وحديثها دون تحليل أو تحليل.
6. العناية ببحث الأصوات؛ بوصفه جزءاً من النحو للتوصل إلى النطق العربي السليم.
7. اقتباس الشواهد والأمثلة من القرآن والحديث.
8. الأخذ بالسائد اتّباعه في القرآن والنحو.
9. الجمع بين المفردات التي تؤدي معنى واحداً، وعن اختلاف أثرها الإعرابي فيما تدخل عليه كأدوات النفي.

10. ضمّ بعض القضايا الصرفية إلى قضايا النّحو، فعند دراسة أوزان الفعل يدرس ما يحدث لها عند الإسناد إلى الضمائر، وعند الجمع السالم تدرس جموع التكسير.
11. تفصيل المصطلح الواضح على غيره مع المحافظة على مصطلحات التراث³⁹

المحطة الثالثة: المدرّس: يجب أن نعلم أنّ دور المعلم أساسي، ولكن ماذا يفعل المعلّم إذا كان البيت والشارع مفترقين في المسألة؛ باعتبار أنّ عدد الساعات التي يبقى فيها التلميذ في البيت والشارع أضعاف من تلك التي يقضيها في رحاب المدرسة. ولكن القضية في هذه المسألة تعلّق على المعلم المعدّ إعداداً جيّداً "إنّ المدرس المعدّ إعداداً جيّداً والقوي في مادته، والمتّسم بالسمات التربوية في تعامله مع ناشئيه والمحبّ للقراءة والمشجع عليها يعدّ مثلاً حياً، وقُدوة صالحة يقتدي بها الناشئة في محبة القراءة المدرّس المتفهم أهداف القراءة، والمحضر لدروسه والمخطّط لها يسهم في تحقيق الأهداف المرسومة للقراءة تزويداً بالثروة اللفظية، وفهماً للمعاني والفكر، وإكساباً للاتّجاهات والقيم وتنمية للحاسة الجمالية ونقداً للمقروء وتفاعلاً معه"⁴⁰ ولا ننكر مسؤوليته في هذا المجال، فهو قارب النجاة للغة التلميذ إذا كانت لغته سليمة، ولكن بتضافر كل المدرسين وأجهزة الإعلامية المرئية والمسموعة والمقروءة، تحصل عملية التدريس الطبيعي، وينال التلميذ قسطه التعليمي الذي يأخذ مدى حياته عن مثاله الأول، ولكن هناك حقائق علينا الاعتراف بها وهي:

³⁹ ع/ فانتن خليل محجازي "الانحراف اللغوي: أسبابه وعلاجه" " ندوة تيسير تعليم النّحو وتطوير واقعه في مؤسسات التعليم الجامعي. التي أقامها مجمع اللغة العربية السوري في 27-31 أكتوبر 2002.

⁴⁰ . محمود السيد، تعلّم اللغة بين الواقع والطموح، ط1. دمشق: دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ص 160-161

1. معلم العربية يشكو من نقص في إعداده أو ضعف في استعداده.
2. غزو العاميات كل قاعات الدروس والمحاضرات⁴¹.
3. اضطراب مستويات كتب النحو والصرف، والنقل عن بعضها في ظل غياب الإبداع.
4. كثافة التلاميذ والطلاب في الأقسام.
5. تعدد طرائق تدريس هذه المادة، وهي لا تخرج من: الطريقة الاستقرائية أو طريقة النص أو الطريقة القياسية، وهذه الطرائق تلقى الآن معارضة
6. أثر معلمي المواد الأخرى غير اللغة العربية في تعليم العربية..، فهؤلاء الأساتذة يدرسون بالعاميات وأحياناً بلغات أخرى، فيؤثر ذلك في مردود العربية وجمالها.
7. مزاحمة اللغة الأجنبية للغة العربية.
8. طغيان العامية على الفصحى.
9. عدم توفر بحوث علمية لتدريس النحو والصرف.
10. الشعر الحديث المنثور: فرضته معطيات العصر، وهذا الشعر ينتابه خلل في توازن الأفكار وغموض في معرفة الدلالة وتغييب يكاد يكون مطلقاً لشؤون النحو والصرف، فلا يجب أن نستغل قول: يحق للشاعر ما لا يحق لغيره، علماً أن الشعراء أربعة، فهناك من المنثورين من لا يستحق حتى صفة، فهي أعلى من شعره، فإذا جاز لهم بعض الخروج، لكنه لا يعني الهذيان، بأن يقول ما يريد دون الخضوع للقواعد، فأبي شاعر فحل قال شيئاً لم يكن أو هو خارج عن عرف لغته. ونعلم أن الضرورة الشعرية لم يجعلوا باباً لخرق قواعد اللغة، ولا

⁴¹. يقول محمد عيد: "إنني بكل أسف أقر أن ما ذكرته يطابق واقعياً ما يحدث في جامعاتنا، فالطلاب بعد حصر القواعد وحفظ الأمثلة لا يقيمون جملة، ولا تستقيم لهم عبارة، بل إن بعض أساتذتهم من جهابذة النحو يشرحون لهم باللغة العامية وبعضهم كما رأيت ورأى غيري يناقش رسائل الماجستير والدكتوراه في النحو باللغة العامية وهذه عموم البلوى كما يقول الفقهاء. وبأبيها الأعراء مسناً وأهلنا الضّر "ع/ قضايا معاصرة في الدراسات اللغوية والأدبية، ط3. القاهرة: 1983، ص 42

تأتي إلا في الضرورات الحرجة. إنَّ الاحتجاج بالشعر الجيد كان قديماً عاملاً من عوامل الاقتداء بالمنوال الجيد وكان يوسّع دائرة الاختيار، ويجعل الأبيات الرائعة تدور على الألسنة والأقلام، ومع ذلك فإنّه وضعت ضوابط لذلك الشعر، وأجمعها الدكتور أحمد مطلوب فيما يلي:

- أ. أن لا يكون شاذاً يخرق القواعد الأصيلة، ويوقع الدارس في حيرة والتباس.
- ب. أن ينسجم مع الذوق السليم، والحسّ الرفيف.
- ج. أن يتضمّن معاني تدعو إلى الفضيلة، والمثل الرفيعة، والقيم الدينية، والوطنية، والقومية، والإنسانية
- د. أن يكون رقيق الألفاظ بعيداً عن الحوشي الغريب.
- هـ. أن يكون سليم التركيب ليس فيه تعقيد لفظي أو معنوي.
- و. أن يكون واضح المعنى ليرسخ في الأذهان.
- ح. أن تكون فيه مسحة من الجمال لتتلقاه النفوس بقبول حسن.
- ق. أن يناسب العصر لفظاً وتركيباً ومعنى.
- ل. أن يناسب سنّ المتعلّم ومرحلة التعليم⁴²

وفي دائرة هذه الضوابط التي أرغب أن تحترم بالقوة، أزكيّ تلك الضوابط التي قدّمها باحث في ندوة تيسير النّحو، وتيسير تعليم النّحو وتطوير واقعه في مؤسسات التعليم الجامعي، وهي:

- التمكن من علوم اللغة ومسائلهام ومصادرها.
- امتلاك المقدرة على الاستنتاج والتحليل بطريقة تنثير اللذة في التعلّم والرغبة في التحصيل.
- معرفة صحيحة بالمصادر والمراجع والمعاجم اللغوية.
- القدرة على استعمال اللغة العربية الفصحى بطلاقة ووضوح.

⁴² أحمد مطلوب " تيسير النّحو " ندوة تيسير تعليم النّحو وتطوير واقعه في مؤسسات التعليم الجامعي. التي أقامها مجمع اللغة العربية السوري في 27-31 أكتوبر 2002.

• الاتصال بعلوم اللغة الحديثة⁴³.

المحطة الرابعة: بناء المناهج: من المؤسف أن نقول: إن واضعي البرامج يفتقرون إلى فلسفة تعليم قواعد العربية، وإلى رؤية معرفية عامة في اللغة عامة، أو هم غرباء عن واقع اللغة العربية، فتراهم يموّنون المادة النحوية باعتماد المشارب المتعددة لكل المستويات، واعتماد القوالب اللغوية في جميع ميادين المعرفة بغية الوقوف على الموضوعات النحوية الوظيفية. ولكن في كثير من الأحوال تخونهم تلك التخمينات التي لا تأتي من الواقع فتصبح المناهج غير مبنية على ما يلبي حاجات المتعلم الأساسية، ولا المطالب اللغوية للمتعلم، ولا تتشابه فيما بينها. وجليد بالتنبية أنه يجب أن تبنى المناهج على الأهداف المرسومة لتعليم القواعد النحوية التي تعصم اللسان والقلم من اللحن، والتي عن طريقها يسهل التعرف على الأخطاء لمداواتها.

وفي هذا المجال أريد الإشارة إلى أن المناهج التي درسنا بها في الستينيات أعطت ثماراً أفضل من هذه ولا يعني أدعو إلى الجمود في الماضي، بل أرفض الجمود، ولكني أقبل استئثار زفريات الماضي الذي علمنا وأدبنا وقت ما كان الحفظ إجبارياً، ومادة الخط أساسية، وحفظ سور القرآن واجباً، وكان كل ذلك ما عمل على تقويم لساننا.

المحطة الخامسة: من الطرائق التي توارثناها وما تزال تسود في الوطن العربي بصفة عامة

هي:

- الطريقة الاستقرائية وتعتمد المقدمة والعرض والربط والقاعدة والتطبيق، وأهم دعائمها اكتشاف المتعلم الدرس المطلوب.

- الطريقة القياسية وتقوم على توضيح القاعدة بالأمثلة ليجيء التطبيق أخيراً على القاعدة.
- الطريقة المتكاملة وهذا من خلال نصّ متكامل يدور حول فكرة واحدة، ومن خلال الأساليب المتصلة لا الأساليب المنقطعة، وتعتمد هذه الطريقة على الممران المستمد من الاستعمال

⁴³ من محاضرة الأستاذ رفيق عطوي "تيسير تعليم النحو" ندوة تيسير تعليم النحو وتطوير واقعه في مؤسسات التعليم الجامعي. التي أقامها مجمع اللغة العربية السوري في 27-31 أكتوبر 2002.

الصحيح للغة في مجالاتها الحيوية.

والمؤسف في كلّ هذا أننا بقينا أسارى هذه الطرائق ولم نحاول التجديد فيها، في الوقت الذي كان يجب العلم بأنّ النّحو يمثل روح اللغة وجوهر الكفاءة اللغوية التي لا تتفق إلا بالتمكّن من مهارات اللغة، والتمرّس بالنصوص الذي يمثل عاملاً فاعلاً في بناء الملكة اللغوية. ولذا فإنّ تيسير النّحو تشتت في مطالب عديدة بعضها بالمادة وبعضها بالطريقة، وبعضها بالجوّ العام، وبعضها بالمعلم والأخرى بالكتاب، وهنا تأتي إشكالية استدخال الطرائق الجديدة النظام الجديد، وعن طريقها يمكن بناء المناهج الجديّة والتي تحتاج إلى الانتقاء من التراث، وتحيين المتنقى ودراسته وفق أساليب العصر ومناهجه.

إنّ القضية الأساس في النّحو تتحمّله طرائق التلقين بقسط أكبر نظراً لجمودها وبقائها على النظم القديمة والخطاب القديم، فيستدعي منها المنهج الجديد اعتماد المنهج التكاملي وفيه تنوب الحوافز بين المواد ويبقى على بعض الملامح المميزة كلّ مجال من مجالات المعرفة، وتتكامل لتشكل نسجاً موحّداً متكاملاً ويستلزم ارتباط محتوى المنهج للفروع المختلفة، بالتركيز على الوحدة الدراسية. فالقضية ليست في النّحو ولا في اللغة في عموم الكلام كما يقول محمد كامل حسين "وكنّت أحسب أنّ ذلك الضعف مرجعه إلى ما في قواعد اللغة من تعقيد وبعد عن أسلوب التفكير الحديث وكثرة ما فيها من تأويل وحذف وتقدير وتعليل لما لا يحتاج إلى تعليل... على أنّ ما نشهده اليوم من ضعف بالغ في العلم باللغة العربية لا يمكن أن نرجعه إلى هذه الصعوبات. فهي قديمة، أما الجهل باللغة إلى الحدّ الذي تشكو منه اليوم فهو ظاهرة حديثة وسببها من غير شكّ الطرائق الجديدة في تعليم قواعد اللغة العربية"⁴⁴.

المحطّة السادسة: الكتاب: للكتاب أهميته الأساسية إذا كان متميّزاً بمادته وأسلوبه ومحتواه، سليماً من الحشو، بعيداً عن الجمود، قريب المتناول، متجاوباً في شواهد مع واقع المتعلم النفسي

⁴⁴ ع/ محمود السيد "من مواضع تيسير تعليم النّحو وحلول مقترحة" ندوة تيسير تعليم النّحو وتطوير واقعه في مؤسسات التعليم الجامعي. التي أقامها مجمع اللغة العربية السوري في 27-31 أكتوبر 2002.

والاجتماعي. ولكن ممّا يلاحظ على مستوى ما تدرّاه المقرّرات الوزارية من كتب، وما يتداول في السوق العربية، نجدها تأخذ عن بعضها البعض؛ بعضها يميل إلى الاختصار الممل، وبعضها هدفه الربح المادي، بعض الكتب تعتمد التيسير مرحلة أو محلية، قطيعة تامة بين ما تقرّره المجامع اللغوية في مجال التيسير، وبين ما يطبّق في تعليم النّحو، غياب أساليب المعالجة والاستقراء والاستنتاج في صورها الأمينة... وأمام هذه النقائص فيحتاج الكتاب المدرسي العربي أن يعاد في بنائه من الصفر، ولا مانع في هذا المجال من الاستسّاخ من الكتاب الأجنبي الذي نال حظوة علمية مقبولة.

المحطّة السابعة: المؤسّسات: أقصد المؤسّسات اللغوية والعلمية والثقافية باعتبارها مشرّعة أو مكّملة لعمل المدارس، وخاصة المجامع التي تدرّ أعمالاً في مجال ترقية اللغة العربية. فيجب أن تنال انتشاراً في الوطن العربي عن طريق مواقعها، أو منشوراتها، وتعمل على إلزام الحكومات العربية بالأخذ بما تقرّره في ميدان اللغة العربية. وهنا لا يجب أن يغيب عن البال بأنّ اللسان العربي هو الهوية وليس وسيلة اتّصال محايدة، بل هو عامل فعّال يتحكّم في تفكيرنا وفي نظرتنا إلى أنفسنا وإلى الآخرين. ويفترض على المؤسّسات أن تقوم بدورها في الإشعاع اللغوي وهذا ما خلقت له في الحقيقة، وليس البقاء في الأبراج العاجية لوضع المصطلحات واقتراح الحلول التي لا تمتّ بصلة للواقع، ودون معايشة الواقع الحقيقي.

المحطّة الثامنة: المجتمع: إنّ العربية تعيش عولمة لغوية فما كان يجب أن ينظر إليها نظرة ماضوية تعيش في ماضيها، وعلى معجم غير تواصلية، فلا معيب من التخفيف من وطأة الماضي على حاضر هذه اللغة، فإنّ النّحو الذي وضعه قدامؤنا كان صالحاً لزمانهم ومجتمعهم ومنهجهم، وكان وليد ظروف حياتهم الفكرية والثقافية، فنحن نختلف عنهم الآن، فالأحرى أن نحدث فيه تدرّجاً في التعليم، لا أن نحذف منه، بل نعمل على توصيل حاضرنا بالماضي في صيغه الحديثة، وفي توظيف آليات العصر، كما لا معيب في دعوات التيسير التي يجب أن تكون مرحلية أو جزئية. ومن هنا فإنّ كلّ المجتمع العربي مطالب بالاهتمام باللغة العربية، وهذا

ما يفرضه عليه وجوده، ويتحمل كلّ المجتمع مسؤولية هذه الرداءة اللغوية وهي مسؤولية مباشرة عن تدني مستوى اللغة العربية ونفور أبنائها منها، وإن صواب التعبير يتمثله غير العرب أكثر مما يتمثله العرب، ولقد كان طه حسين يميّز بين الطالب المغربي وغير المغربي بامتنال المغاربة لأمر النحو بدقة، لأنّ هؤلاء الأفارقة أو غيرهم من الفرس والأجانب يكلفون عناء البحث وتطبيق القواعد عكس العرب.

المحطة التاسعة: الإعلام العربي: في هذا العصر أُرانا نحن العرب- غرياء الوجه واليد واللسان تقطعت بنا الأرحام، وتراكت الأسوار، وضاع النسب، أمام الثقافة الإلكترونية، وما تقدّمه وسائلنا الإعلامية من تخديش للغتنا التي تسمع في بعض أجهزة الإعلام. ومن هنا فمسؤولية الإعلامي في ظاهرة التردّي أو الرقي اللغوي، وتكون رسالة الإعلامي خطيرة في جانب حماية اللغة وترقيتها. إنّ لغة الإعلام أداة نافذة وطيّعة وتنال موقعاً في الأسماع، وهي لغة مرنة ترفض الجمود، ولكنها ترفض الفوضى واللامبالاة، وتقصد حسن العبارة وسلاستها. وكان المطلوب من الإعلامي في مجال اللغة العربية أن يقف موقف القداسة من العربية كي لا تخترق في كلّ الأحوال بدعوى الحداثة، من خلال الاستعمالات المعاصرة لأمثلة محاكاة من التراث بخطاب معاصر يأخذ في أدائها الصحافي دون انحراف، بل يرشد المستمع إلى النطق السليم بذكر الاستعمال المنحرف والاستعمال الصائب، وهو صورة من التقويم التلقائي الذي يقبل الخطأ ويعمل على ترميمه، وفي نفس الوقت يؤدي رسالة تربية، ويعمل على تعزيز لغته.

إنّ رسالة الإعلامي في مجال القدوة اللغوية وإذاعة الألفاظ الجديدة والتراكيب الجيدة للغة العربية والتعريب بين اللهجات لا تحتاج إلى تذكير، وتقدير دور التلفاز في التأثير اللغوي يقع على عباء تعميم الفصحى من خلال استعمالها في العرض، ومن خلال تعويم الإعلام العربي والخدمات اللغوية المتميّزة "ولذا فإنّ الخدمات الإعلامية العربية مطالبة بتجديد الكفاءات في وسائلها المختلفة لخدمة مناهج التعليم المدرسي وتعليم الكبار في الأقطار العربية المختلفة

وبخاصة فيما يتعلّق بمحو الأمية⁴⁵.

وبودي أن أقول كلمتي قبل الخاتمة: أيّها الساخظون على النّحو تريثوا وأعدّوا العدّة قبل الهجوم. إنّ تحميل النّحو مسؤولية ترديّ مستوى الأداء اللغوي الذي نعانیه خطأ، بل هو مسؤولية ضعفنا الحقيقي. فالنّحو حصيلة قرون متواصلة وغنية جعلته صرحاً شامخاً، يحمل أصولاً لا تتبدّل ولا تتغيّر، ولا تعدّل ولا تحذف، لكن تقبل عرضها عرضاً ملائماً. كما أنّ القاعدة لا توزع، فهل يمكن لقانون المرور أن يوجز، أو يطبّق جزء في غياب الأجزاء الأخرى، وما يمكن في هذا المجال هو إعادة صوغ القواعد بلغة مفهومة. وهناك أمور يجب أن تعالج مثل: الخلط في المصطلح بين مصطلحات النّحو ومصطلحات الصرف: الصفة والموصوف/ الفاعل والمفعول واسم الفاعل واسم المفعول/ الصرف والممنوع من الصرف/ الخبر والجملة الخبرية. وإحداث بعض الحذف غير الأصول: حذف ضمير الشأن/ النعت المقطوع/ بدل الغلط/ الاستثناء المنقطع/ التنازع.

ولكنني أقول من الضروري الحذر من التيسير غير العملي وخاصة التيسير الذي يدعو إلى الحذف والإلغاء في الأصول؛ لأنّ التيسير في نظري هو مراعاة حاجة المتعلم لا شذب الأصول، التيسير هو ألا يعطى المتعلم فوق طاقته، التيسير هو العمل بطريقة النفعيّة في استدعاء النصوص العربيّة من منظوم ومنثور ليكون التطبيق عليها، التيسير هو عدم الفصل بين علوم العربيّة، والتيسير يشترط فيه أن يكون غير مخلّ بالأصول، ويبقى على نقاوة اللغة.

⁴⁵ عبد العزيز شرف، اللغة الإعلامية، ط1. بيروت: 1991، دار الجيل، ص 256.

إنّ الإصلاح اللغوي يحتاج إلى جرأة كبرى لإجراء أيّ تعديل في هذا المتن النحوي الذي هو نظام لا يتجزأ، ومع ذلك فأدعو إلى تقويم معوّج ظلّ قويمياً، ووصل منقطع ظلّ متّصلاً، وتدارك مسهو عنه ظلّ مستدركاً، بالتذكير أنّ اللغة العربية لغة العرب أجمعين فتحتاج القرارات إلى تجسيدها في اثنتين وعشرين دولة، فلا يصلحها إلا جهد قومي مشترك يقوم على التنسيق في التخطيط والتعاون في التنفيذ، ويكون بدافع معاشية الواقع لا بدافع الانفعال أمام لغات الغالبين. كما أنّ صعوبة النّحو لا تكمن في مهاجمته، بل في البحث عن كيفية تسهيله. ومع هذا فإنني متفائل وأقول: إنّ أول خطوات التطوير هي إرادة التطوير، وأول دوافع الإرادة رؤية الموروث بعين التقدير لا بعين التقديس، ومن وراء هذا أدعو إلى تركيز تلك التوصيات التي خرج بها مؤتمر مجمع اللغة العربي السوري⁴⁶ المنعقد في 27-31-2002، والذي أصرّ عليه بالخصوص:

1. عدم فتح موضوع تيسير النّحو، لكنني أدعو إلى البحث عن كيفية تيسير تعليم النّحو.
2. متابعة الاقتراحات والتوصيات الصادرة عن المؤسسات الثقافية العربية، ومحاولة تجسيد بعضها.
3. البحث في الأمور الداخلية والخارجية التي تعيق الأداء، مثل العامل النفسي والاجتماعي. ونسجل هنا الدعوة إلى فكّ الحصار على العربية، وترسيخ القدسية لها، وهذا واجب قوي.

⁴⁶. الإبقاء على المصطلحات التي خلفها لنا القدامى.

1. التدرّج في عملية اكتساب المهارات النّحوية.
2. الإكثار من حفظ النّصوص في المراحل الأولى شعرية ونثرية.
3. الابتعاد عن الشذوذات والاستثناءات والتركيز على الموضوعات النّحوية الوظيفية.
4. التركيز على التدريبات العلاجية، وفي التمرينات التي تشتمل عليها الكتب على مكامن الخطأ في أساليب المتعلمين.
5. التركيز على اكتساب المهارات النّحوية التي لا تكتسب إلا بالممارسة والتكرار.
6. استخدام التقنيات التربوية في توضيح المفاهيم وفي التدريبات من البطاقات المكبرة والملصقات الشجرية للاستعمال الصفّي.
7. استخدام العربية الميسرة من جميع المعلمين، والحيلولة دون استخدام العامية.
8. إخضاع المتسابقين في مسابقات انتقاء المدرسين للترقية من المعلمين لمدى تمكّنهم من اللغة العربية.

4. تأخير تدريس اللغات الأجنبية إلى ما بعد استكمال التلميذ عدته من اللغة الأم. والتي يحمل منها أنماطه اللغوية ويجعلها واسطة للمنطق والقياس في حفظه للغات الأخرى.
5. الابتعاد عن الآراء الفردية والانطباعات الذاتية في درس المشكلات ومعالجتها دون التعويل على البحث العلمي والملاحظة الموضوعية.

التحريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

أسس توحيد المصطلحات العلمية وسبل إشاعتها

أ. د. سمير محمد عبيد نقد

كلية الآداب - جامعة البحرين

توطئة

إن ظاهر اقتراس اللغات للكلمات من غيرها عالمية قديمة، وقد دخلت إلى العربية كثير من الكلمات من اللغات الأخرى، وكان تعريب الكلمات، والمصطلحات في القديم عشوائياً وفردياً، نتيجة للاختلاط بالأعاجم في سفر، أو رحلة، أو تجارة، أو نتيجة لاستيراد بعض منتجاتهم، واستعمالها، حيث يقوم كل فرد بتعريب الكلمة الأجنبية بما يناسب ذوقه، وقدرته اللغوية، ثم ينتشر اللفظ المعرب، وتصوغه السليقة العربية بالصوت، والوزن العربيين السليمين¹. والعربية قد أقرضت غيرها من اللغات أكثر مما اقترضت منها، وامتد هذا الإقراض ليشمل اللغات الأوربية نفسها كالأسبانية، والفرنسية، والإنجليزية².

والعرب في تعريبهم القديم قد يبقون الكلمة الأعجمية كما هي بلا تغيير إذا وافقت الذوق اللغوي الفطري عندهم، ولكن كثيراً ما يجرون عليها تغييراً بإبدال بعض الحروف لعدم وجود أصواتها في العربية، فيجعلون مكانها ما يقاربها في المخرج من الحروف العربية، وربما أبدلوا في المخرج من الحروف العربية، وربما أبدلوا حركة بحركة، أو حركة بسكون، أو سكوناً بحركة،

¹ انظر اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث، ص 224 و 226. ودعوة إلى تعريب العلوم في الجامعات، ص 6-5.

² دراسات في فقه اللغة/ د. صبحي الصالح، ص 348، والتعريب ومستقبل اللغة العربية، ص 105-119.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

وربما زادوا في حروف الكلمة أو أنقصوا¹، وهذا التعريب الفردي كان، وما يزال، من أسباب كثرة المترادفات للكلمة المعربة الواحدة في القديم، والحديث².

وكثير من هذا التعريب تم في الجاهلية، أو في عصور الإسلام الأولى قبل أن تنشأ علوم اللغة، وحتى بعد أن صارت اللغة علماً يدرس فإنه لم تكن هناك مؤسسات تقوم بهذا العمل، ولم يكن علماء اللغة هم الذين يقومون بالتعريب، بل كانوا يكتفون ببيان أن هذه الكلمة معربة، أو دخيلة، أو مولدة، وقد يفاضلون بين الكلمات المعربة أيها أحسن، وربما ذكروا الألفاظ المعربة للكلمة الواحدة كلها، كما هو مشاهد بجلاء في المعاجم الواسعة، وفي الكتب التي جمعت الألفاظ المعربة³، ومع ذلك فقد نجح التعريب، وأتى بثماره المرجوة في خدمة العلم في جميع جوانبه.

نظرة تفأول

وتعريب المصطلحات في هذا العصر أسعد حظاً، وذلك لأنه قد انضبطت قوانين اللغة في النحو والصرف، والغريب، وفقه اللغة، واستقرت، وأصبح التعريب علماً يدرس، وصار أكثر تنظيماً، وتقوم به منظمات، ومؤسسات، ومجامع، ويشرف عليه علماء اللغة، وتدعمه الدول، والقرارات الوزارية، والمنظمات العربية، وظهرت فيه الكثير من البحوث، والمؤلفات، والدراسات، وعقدت له الكثير من الندوات، والمؤتمرات، وما زالت الجهود مستمرة.

أهمية تعريب المصطلحات العلمية

إن استعمال المصطلحات العلمية الأجنبية الجاهزة، والدراسة بلغة أهلها، يعبر بصدق عن عجز كثير من المتخصصين الدارسين باللغات الأجنبية عن تدريس العلوم وتطويرها بلغتهم، وقد

¹ المعرب من الكلام الأعجمي، ص 7-10.

² دراسات في فقه اللغة/د. صبحي الصالح ص 295.

³ انظر المعرب من الكلام الأعجمي، ص 12 وما بعدها، ولسان العرب، مادة بخت، وبختج 219/1، ودور التعريب في تطوير اللغة العربية، ص 37.

يميلون إلى رمي لغتهم العربية بذلك العجز حتى لا يشعروا بعقدة الذنب، أو التقصير.

والدراسة باللغات الأجنبية تجعلنا ندور في فلك التبعية العلمية، والحضارية للغرب¹، وهذا ما يراد لنا منهم، ومن المعلوم بداهة أن المصطلح العلمي لا يضع نفسه بنفسه، وإنما يضعه أهل اللغة أنفسهم، واللغة إنما تنمو، وتزدهر بجهود أهلها، ولا يصح أن نطالب اللغة العربية بأن تكون فيها مصطلحات عربية لما اكتشفه غيرنا من حقائق العلوم، وإذا عجزنا أن نكون من كبار منتجي العلم، وصانعيه في الوقت الحاضر، فلا ينبغي أن نعجز عن أن نكون من مستهلكيه بلغتنا.

ومن هنا يجب السعي إلى إيجاد المصطلحات العلمية المقابلة لكل المصطلحات الأجنبية، وكذلك للقليل الذي يكتشفه علماءنا من المخترعات، والمكتشفات، لأنه ليس من المقبول أن يكتشف علماءنا حقائق علمية، ثم يقوموا بوضع مصطلحات لها بغير العربية، أو يتجهوا إلى لغات الغرب لتضع لهم مصطلحاً لما اكتشفوه.

ضرورة توحيد المصطلحات العلمية العربية

المتكلمون ميالون إلى التوحد اللغوي بطبيعتهم، وذلك لأنه عامل تكيف اجتماعي يبيث الراحة في النفس بالانتساب إلى مجموعة لغوية واحدة، ولذا يميل كل أحد إلى من يشاركه في اللغة، ثم إن التوحد اللغوي يبسر التفاهم بين المتخاطبين، وكذلك الشأن في المصطلحات العلمية، إذ يحتاج المتخصصون في كل مجال علمي إلى توحيد المصطلحات لتيسير سبل التفاهم بينهم.

ولكن الملاحظ أنه يوجد كثير من الترادف، والاختلاف في المصطلحات المعربة، وأحياناً يقع ذلك في كتابات عدة متخصصين في مجال علمي واحد، وأحياناً في أعمال المؤسسات، والمنظمات المختلفة، وأحياناً في عمل المؤسسة الواحدة نفسها، وأحياناً في أعمال المؤلف الواحد، وأحياناً في ترجمة النص الواحد قد يصل الاختلاف إلى نحو نصف المصطلحات الواردة فيه، بل

¹ انظر التعريب والقومية العربية في المغرب العربي، ص 152، واللغة العربية والتعريب، ص 165.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

وحتى في المعجم الثنائي الواحد قد يوجد اختلاف¹.

وهذا الاختلاف له أسباب كثيرة، ومنها تعدد مؤسسات التعريب حتى في القطر الواحد، وضعف سبل التعاون، والاتصال بينها، والتعريب القطري المنفصل عن الجهود العامة، والترجمة الفردية من الأجنبية، والتي تختلف باختلاف الأذواق، والأسلوب، ودرجة الاطلاع، والمعرفة بالعربية، واعتداد الأفراد بأنفسهم، فيضعون مصطلحاً جديداً مع وجود مصطلح قبله، وضعف توزيع ما تم تعريبه من مصطلحات، وقد لا يتعدى توزيعها القطر الذي أعدت، وطبعت فيه، والتعريب من أكثر من لغة، فالمشاركة يعربون من الإنجليزية، والمغاربة يعربون من الفرنسية، والاختلاف بين المصطلحات في اللغتين قد يصل أحياناً إلى حد التناقض لما بين اللغتين من نشان².

ومن الأهداف الأساسية للتعريب توحيد المصطلح العلمي، وتطبيق هذا المصطلح، واستعماله، وتداوله في المجالات كلها³، وهذا التوحيد أولى من إعطاء الناس الحرية ليصطلح كل واحد منهم كما يريد، والحرية حق ما لم تضر بالنفس، أو بالغير، واختلاف المصطلحات له أضرار كثيرة منها أنه يؤدي إلى سوء فهم المراد، أو عدم الفهم أصلاً عند اختلاف المصطلح، ويسبب البلبه، والاضطراب، وتداخل المصطلحات فلا يعرف القارئ هل هذه الكلمات المختلفة لمصطلحات مختلفة متقاربة؟ أم هي لمفهوم علمي واحد؟ أم هي مصطلحات جديدة لا يعرفها، ولم يطلع عليها من قبل؟. ومنها أنه يوحى بعدم استقرار ذلك التخصص العلمي في البلاد العربية، ومنها أنه يعدم الثقة بالكتب العلمية المترجمة إلى العربية، ويُجبر الدارسين، والباحثين

¹ انظر تعريب مصطلحات المكتبات والمعلومات وتوحيدها، ص 65-66، واللغة العربية وتحديات القرن الحادي والعشرين، ص 59-60. والتعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي والوحدة العربية، ص 415.

² انظر التعريب وتنسيقه في الوطن العربي، ص 42 و 87. والتعريب ومستقبل اللغة العربية، ص 70. وتعريب مصطلحات المكتبات والمعلومات وتوحيدها، ص 69-75 و 82.

³ اللغة العربية والتعريب ص 104 و 152 و 159 و 220.

إلى الرجوع إلى المصادر الأجنبية للتأكد من المعنى المراد، ويؤدي إلى إحجام كثير من المتخصصين عن الترجمة، وتخوفهم منها خشية ألا يفهم ما يترجمونه، ومنها أنه يهدم جهود التعريب التي بناها رواده، ومنها أنه يسبب صعوبات في فهرسة معلومات الكتب وتكثيفها¹.

ولقد اعتاد الدارسون باللغات الأجنبية على دقة التصوير، والتعبير في المصطلحات الأجنبية لاستقرار العلوم عندهم، وهؤلاء لا ترضيهم فوضى المصطلحات في التعريب²، ويتخذون منها حجة لرفض التعريب، ومحاربتة.

تضخيم قضية تعدد المصطلحات

إن قضية تعدد المصطلحات العربية للمفهوم العلمي الواحد قد تضخم أحياناً، إلا أنه قد يُنظر إليها من جهة أخرى على أنها دليل على غنى اللغة العربية، وقدرتها على استيعاب العلوم، وعلى ابتكار أكثر من كلمة للتعبير عن المصطلح الأجنبي، وفي ذلك رد على من يتهمون العربية بأنها ليست لغة العلوم.

والتعدد في بعض الأحيان قد لا يكون شديد الضرر، ولا يؤدي إلى سوء الفهم، وذلك إذا ما كانت المصطلحات المتعددة كلها معلومة، ومنتشرة بين الناس، مثل المخبر، والمختبر، والعمل، والتعدد في مثل الأحوال كالتعدد في المترادفات اللغوية المفهومة، وهو كثير في اللغة العربية، ولم يضرها بشيء.

ومن المعهود في مختلف اللغات الأخرى غير العربية أن المصطلح العلمي يتقلب لفترة من الزمان قد تبلغ عدة سنوات حتى يستقر باستقرار مفهومه، وكثرة استعماله، وتلقيحه، ولن يستقر المصطلح ما لم يستقر المفهوم العلمي الجديد الذي يعبر عنه ذلك المصطلح، ومطالبة العربية بأن تكون مصطلحاتها مستقرة كلها، ومنذ البداية لهو مطلب عسير، وغير علمي، وهو أشبه

¹ تعريب مصطلحات المكتبات والمعلومات وتوحيدها، ص 26 و 67-69.

² التعريب ومستقبل العربية، ص 32.

بحجج معارض التعريب، وكأنه كلمة حق أريد بها باطل¹.

وظاهرة الترادف في المصطلح العلمي ليست خاصة باللغة العربية وحدها، بل توجد في اللغات العالمية الكبرى، وبدرجات متفاوتة، فالإنجليزية البريطانية تختلف في بعض كلماتها، ومصطلحاتها عن الإنجليزية الأمريكية².

التخطيط العلمي السليم للتعريب

وإذا أريد للتعريب أن ينجح، فإن التخطيط العلمي المدروس لكل خطوة من خطواته هو السبيل الأمثل لذلك النجاح، ومجرد الحماس، والاندفاع لتعريب المصطلحات، أو فرضها بقرار سياسي من دون تهيئة مناسبة للناس لتقبلها، ومن دون نظر لإمكانات النجاح المتاحة، وجوانب الإخفاق المحتملة سيؤدي بلا شك إلى إخفاق، أو إلى ضعف في نتائج التعريب، وثماره المرجوة، أو إلى ردة فعل عنيفة بالعودة إلى التدريس باللغات الأجنبية، وبإصرار أكبر، وقد يصعب معه العودة إلى التعريب مرة أخرى بعد أن تنتكس تجاربه الأولى.

وعليه فلا بد من الإعداد المسبق لكل الأسباب المؤدية إلى نجاحه، والسعي لتنفيذه بهمة، ونشاط، مع التهيئة النفسية اللازمة، والإقناع بإمكانات اللغة، وقدرتها على استيعاب العلوم، والمعارف المختلفة؛ وذلك لأنه ما زال يوجد من يشكك في قدرة هذه اللغة على استيعاب العلوم، والإقناع بالتعريب من أقوى أسباب نجاحه¹.

ولا بد من توفير لوازم التعريب، واتباع المنهج المناسب للتعريب القطاعي، أو الكامل، أو المتدرج في كل مجال علمي بحسب ما يناسبه، وعلى وفق الإمكانيات، وفرص النجاح المتاحة.

¹ انظر تعريب التعليم الجامعي، ص 178. وندوة المسؤولين عن تعريب التعليم العالي في الوطن العربي، ص 261.

² تعريب مصطلحات المكتبات والمعلومات وتوحيدها، ص 73-74.

¹ انظر اللغة العربية والتعريب، ص 177.

والإمكانات المادية لها دور بارز في نجاح كل مشروع، وكثيراً ما يشكو القائمون على التعريب من ضعف العون المادي إلى درجة تهدد بإيقاف العمل أحياناً، وتقلل من ثماره في أكثر الأحيان، ولكن لا ينبغي الاعتماد الكامل على التمويل الرسمي، وإنما ينبغي أن تسعى المؤسسات العلمية في تمويل نفسها ذاتياً من خلال مشاريعها الخاصة، وأن تبتكر من الأساليب ما يعينها على ذلك، وهذا ما تفعله كثير من الجامعات، ومراكز البحث العلمي في الدول الغربية.

العوامل المساعدة على توحيد المصطلحات وشيوعها

هناك عوامل كثيرة، ومتنوعة يمكن أن تخدم قضية تعريب المصطلحات في هذا العصر، وتؤدي إلى نجاحها، وتوحيدها، وانتشارها إلى حد كبير بين المتخصصين إذا ما روعيت، وطُبقت عند تنفيذ سياسات التعريب، إلا أنه لا ينبغي أن ينظر إلى المقترحات التي تقدم في مثل هذا المقام على أنها العلاج الناجع الذي يزيل العلل كلها كما ينظر إلى الأدوية الطبية التي تعالج أمراض الأبدان، وذلك لأن قضايا المصطلح العلمي هي قضايا مصاحبة للتعريب دوماً، ولا تنفك عنه، فوضع المصطلحات مستمر، ومتجدد، ولا ينتهي عند حد معين، وكذلك السعي لتوحيدها، وإشاعتها، وليس هذا في اللغة العربية وحدها، بل في اللغات كلها²، ولكن يمكن تفصيل بعض هذه العوامل المساعدة فيما يأتي:

1. وضع منهج دقيق وموحد لتعريب المصطلحات

من الملاحظ أن لكل مختص من المشتغلين بالتعريب أسلوبه، وطريقته في التعريب، فمنهم من يميل إلى الاشتقاق، ومنهم من يميل إلى إحياء القديم، ومنهم من يميل إلى التعريب اللفظي المباشر بالنقل من اللغات الأجنبية، ومنهم من يميل إلى غير ذلك من أساليب التعريب المعروفة، ولكل واحد منهم ثقافته الذاتية، وتختلف البيئة التي عاشوا فيها، ومقدار علم كل واحد

² ندوة المسؤولين عن تعريب التعليم العالي في الوطن العربي، ص 31.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

منهم بالعربية، فالعالم بها يميل إلى إيجاد مصطلح عربي في مقابل اللفظ الأجنبي، ومن درس بغير العربية يميل إلى أخذ المصطلح من اللغة الأجنبية، وكتابته بالعربية كما هو¹، وهذه النظرة الفردية، وغلبتها مشكلة تؤدي إلى تعدد المناهج، وتعدد المصطلحات المقابلة لكل مصطلح أجنبي.

وللتغلب على هذه المشكلة لابد من وضع مقاييس وقواعد معينة للتعريب²، والتزام منهج دقيق للنقد، والتأخير بين أساليب التعريب المختلفة، وبحثه، ودراسته بعمق حتى يتم الاتفاق عليه مسبقاً قبل وضع المصطلحات، أو تعريبها، ثم يتم تعريب المصطلحات على أساس هذه القواعد، وهذا يجعل المصطلح يبدو علمياً منذ لحظة ظهوره الأولى، ويُتلافى بذلك عيوب التعريب المرتجل، فيسهل توحيد المصطلحات، ولو صدرت من جهات متعددة، لأن توحيد المنهج يؤدي إلى توحيد النتائج في كثير من الأحيان، ويصير المنهج مرجعاً يرضى المعنيون بالاحتكام إليه عند الاختلاف. وذلك لتهذيبها، وتوحيدها، واختيار أصلها للتعميم، ونشره، وإداعته، وذلك حتى لا يوضع مصطلح جديد، بينما يكون هناك مصطلح قديم شائع قبله.

وبعض المصطلحات تكون مشتركة بين أكثر من تخصص، ومعانيها واحدة، ويصعب تصنيفها في علم دون آخر كـ بعض المصطلحات الدائرة بين الرياضيات، والفيزياء؛ أو بين الفيزياء، والهندسة؛ ووضع معجم موحد لهذه المصطلحات يعالج هذه المشكلة، وذلك حتى لا يوضع لها مصطلح مختلف من علم إلى آخر.

ويتم توحيد هذا النوع من المصطلحات باختيار الأصل منها في أحد فروع العلم الأساسية، ثم يعمم على سائر الفروع العلمية الأخرى لتلتزم به، وإن كان مشتركاً في الأصالة بين علوم مختلفة، وبدرجة واحدة، أو متقاربة، فإنه ينبغي الاتفاق بين المختصين في هذه العلوم على أصلح

¹ انظر التعريب وتنسيقه في الوطن العربي، ص 46-69. وتعريب مصطلحات المكتبات والمعلومات وتوحيدها، ص 76.

² دراسات في فقه اللغة/د. صبحي الصالح، ص 353.

هذه المصطلحات، وأنسبها لتعميمه.

وأما إذا كانت الكلمة واحدة، وتعبّر عن معانٍ متعددة، ولكن في علوم مختلفة بحيث يؤمن اللبس فلا بأس، وذلك لأنها إذا استعملت في علم ما، دلت على معنى غير الذي تدل عليه إذا استعملت في علم آخر، فهي كالمشترك اللفظي الذي يدل السياق على المعنى المراد منه من بين معانيه المتعددة، مقل مصطلح (علة) له في كل علم معنى يختلف عن معانيه في العلوم الأخرى.

2. السرعة والمواكبة في إطلاق المصطلحات

من الملاحظ أن الكلمة التي صدرت لتعبّر عن مفهوم جديد، أو سلعة تظهر لأول مرة، تنتشر بسرعة بين الناس، وتُعمد في الاستعمال اليومي بينهم كلما تداولوا ذلك الجديد، ولو وجد في اللغة العربية ما هو أقرب إلى الصحة، وأولى بالاستعمال من تلك الكلمة التي انتشرت، ولأجهزة الإعلام دور كبير في نشر هذا النوع من الكلمات.

وينبغي أن يكون السبق، والريادة في إطلاق الأسماء، والمصطلحات بأيدي المعنيين بالتعريب، وأهل التخصص فيه، لا بيد غيرهم، ولا بد لهم من استباق الإعلاميين، وأصحاب المهن، والحرف المختلفة عند وضع المصطلحات، حتى لا تنتشر مصطلحات أجنبية، أو خاطئة، أو سوقية هابطة، أو غير مرغوب فيها¹. ويجد المعنيون بالتعريب صعوبة كبيرة في منع استعمالها فيما بعد.

ويتم ذلك الاستباق بإعطاء كل جديد من المنتجات اسماً عربياً قبل أن يظهر في الأسواق، وقبل أن يتداول بين الناس، وهذا يحتاج إلى همة، ومتابعة من جهة، وإلى السعي إلى استصدار قوانين تمنع من استعمال السلع، وتداولها ما لم تكتب عليها أسماؤها العربية التي أصدرتها جهات التعريب الرسمية، وبخط بارز، وكبير، وفي موضع واضح من السلعة، أو على غلافها، ويعين

¹ انظر التعريب ومستقبل اللغة العربية، ص 75. وتعريب مصطلحات المكتبات والمعلومات وتوحيدها، ص 61.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

على وضع ذلك المنهج دراسة مراحل التعريب التي مرت بها اللغة خلال تاريخها، كدراسة التعريب، وأساليبه، ومناهجه في الجاهلية، والتعريب الذي تم بالوحي المتمثل في القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة، ودراسة التعريب الذي تم في صدر الإسلام لضرورة إدارة الدولة الناشئة عبر الدواوين التي بدأت نشأتها منذ عهد الخليفة الراشد عمر بن الخطاب، وتطورت إلى درجات كبيرة من الرقي في العهد المملوكي²، والتعريب الذي كان أيام الترجمة لاستيعاب علوم الأمم الأخرى، ودراسة تجارب التعريب الحديثة والمعاصرة.

ومن جهة أخرى فإنه يستحسن دراسة مناهج وضع المصطلحات لدى الأمم الأخرى لمعرفة كيفية وضعها عندهم، للاستفادة من خبراتهم، مع عدم الاكتفاء في ذلك بلغة واحدة، بل الأنفع هو الاطلاع على تلك المناهج في لغات متعددة، وذلك للاستفادة من أكبر قدر ممكن من التراث الإنساني في المعرفة.

ويستحسن زيادة حجم التنظير المتعلق بالمصطلحات، وأصولها، وتوحيدها، وإشاعتها لإيجاد وعي عام بالقضية³، والدراسات النظرية الواسعة للمسألة تثيرها، وتظهر من الآراء الجديدة والسديدة ما كان خافياً، وتقرب المختصين من التوحد حول القضية، وتقود في نهاية المطاف، وبكثرة الدراسة، والنقاش حول الموضوع إلى اتفاق على أصول معينة راسخة تصلح أن تكون منهجاً علمياً للتعريب.

والبحوث، والدراسات، والكتب المتعددة، والمتنوعة، وفي أقطار عربية مختلفة حول المصطلحات، وسبل توحيدها، وإشاعتها تجعل من لم يطلع على بعض منها يطلع على بعضها الآخر، وما يكون معروفاً، ومسلماً به في قطر معين، قد لا يكون معروفاً بالقدر الكافي في قطر آخر.

² انظر صبح الأعشي 84/4 و 93 و 124-131. أصبح الدواوين والنقود العربية، ص 54-11.

³ اللغة العربية وتحديات القرن الحادي والعشرين، ص 61.

ومن هنا يتبين لنا أن الذين يُزهدون في الدراسات النظرية حول التعريب، وقضاياها المتعددة بحجة أنها قد قتلت بحثاً، وأنه ليس فيها من الجديد إلا القليل ليسوا بمصيبين، وليس من شرط التأليف العلمي أن تكون جميع الأفكار التي فيه جديدة، بل ذلك من المستحيلات، لأن العلوم كلها يعتمد فيها السابق على اللاحق، ويزيد عليه بقدر جهده، ويكفي أن تكون هناك بعض الإضافات، والتوضيحات، وبمقدار تلك الإضافات العلمية للموضوع تتحدد قيمة البحوث، والدراسات.

3. توحيد المصطلحات التي سبق تعريبها

ولتوحيد المصطلحات يستحسن حصر جميع المصطلحات ذات المعنى الواحد التي عريت من قبل، واختلف المعنيون في تعريبها في كل حقل من حقول العلم على حدة، وإعادة النظر في صندوقها الذي وضعت فيه، وأن يكون كتيب تعريف السلعة، ودليل التعامل معها معرباً، ويشترط ذلك على الشركات المنتجة للسلع لتسويق منتجاتها في البلاد العربية.

4. توحيد الكتاب العلمي

لا شك في أن توحيد الكتاب العلمي يساعد على توحيد المصطلحات العربية، وانتشارها، وعلى توحيد التفاهم بين المتعلمين على اختلاف بلادهم، وتوحيد الأسلوب العلمي بينهم، ويمكن أن يكون ذلك التوحيد في المراحل العلمية كلها، أو جلها، ويمكن أن يكون في بعض التخصصات دون بعض، وذلك بحسب الإمكان.

5. إعداد معجم تخصصي دقيق في كل حقل علمي

من العوامل المساعدة على توحيد المصطلحات إعداد معجم تخصصي دقيق في كل حقل من حقول العلم، والحضارة، والإدارة بحيث يستوعب جميع المصطلحات فيه، ومما يعين على

إعداد هذا النوع من المعاجم جمع المعاجم الأجنبية المتخصصة المشابهة في أكثر من لغة، وإحصاء مصطلحات الحقل العلمي، وترتيبها ترتيباً منظماً، وتحديد مفاهيمها، وحصر الأجهزة، والآلات المستعملة في كل تخصص، وتعريف كل مصطلح، أو جهاز تعريفاً عربياً دقيقاً بواسطة المتخصصين في ذلك الحقل العلمي، وكل ذلك يمهّد لاختيار الكلمة العربية المناسبة للتعبير عن ذلك التعريف، أو المفهوم، وذلك لكي يكون المعجم التخصصي الجامع مرجعاً لمصطلحات ذلك التخصص لجميع المعنيين به، مع التطوير الدوري لذلك المعجم ليستوعب الجديد دوماً¹، ويكون مثل هذا المعجم نافعاً إذا تم الالتزام بمصطلحاته في الكتب المقررة، والمترجمة، والمؤلفة، والدراسات، والبحوث، وجعل ذلك شرطاً، ومقياساً علمياً لقبولها، ونشرها، واعتمادها في التخصص.

6. الاستفادة القصوى من الأجهزة الحديثة

وفي هذا العصر صار من الضروري أن يسعى الباحثون في التعريب إلى الاستفادة من أجهزة وبرامج الحاسب الآلي في معالجة المصطلحات، وذلك بعد إعدادها ليتم تخزينها، واستعادتها عند الحاجة، وسرعة الوصول إلى المراد منها، ولإذاعتها عبر الشبكة العنكبوتية لكل من يريد الاطلاع عليها، والاستفادة منها.

7. الاستفادة من الأجهزة الإعلامية المختلفة

للإعلام تأثير كبير على اللغة، وعلى جميع جوانب الحياة، ومن ثم فإن توظيفه توظيفاً سليماً سيخدم قضايا الأمة كلها، ومنها التعريب، وعدم الاستغلال السليم لأجهزة الإعلام أدى إلى انتشار كثير من الكلمات غير العربية، والمفردات السوقية، والضعيفة.

وتتم الاستفادة من أجهزة الإعلام في النهوض باللغة العربية، وخدمة قضايا التعريب بأن تجعل الفصحى هي لغة الإعلام، وأن يدرّب الإعلاميون عليها، بل ينبغي أن يكون للإعلاميين

¹ انظر تعريب التعليم الجامعي، ص 62 و 64.

معرفة واسعة باللغة العربية، وأن تكون لهم دورات منتظمة لرفع مستواهم اللغوي، ويشترط معرفة اللغة، أو التخصص فيها لكل موظف جديد في هذه الأجهزة، وأن تشمل مقررات التخصص فيها لكل موظف جديد في هذه الأجهزة، وأن تشمل مقررات التخصص في أقسام الإعلام في الجامعات على مقررات كثيرة في علوم اللغة العربية المختلفة، وقضايا التعريب.

وينبغي أن يكون هناك مصححون لغويون متمرسون في جميع المؤسسات الصحفية، والإعلامية، ليقوموا بمراجعة كل مادة تقدم في أجهزة الإعلام، وذلك حتى لا يكون الجهل باللغة لدى القائمين على هذه الأجهزة سبباً في الإضرار باللغة العربية عامة، وبالتعريب على وجه الخصوص عن طريق نشر المصطلحات الخاطئة، والتي يصعب اجتثاثها بعدما تنتشر بين الناس.

8. النشر والدعاية الواسعة للتعريب وما يتعلق به

من المهم لانتشار التعريب الدعاية الواسعة لما تم إنجازه من جهود التعريب، والمصطلحات المعربة، وذلك لأن كثيراً من جهود تعريب المصطلحات، والعلوم تظل مجهولة للمتخصصين في كل مجال علمي لأنهم لم يطلعوا عليها¹، ولذا فإن أساتذة الجامعات الراغبين في التعريب من تلقاء أنفسهم، أو الذين يلزمون بالتعريب بقرارات عليا من إدارات الجامعات، أو من الجهات السياسية، وهم قد درسوا بلغات أجنبية فإنهم يقومون بالتعريب في كثير من الأحيان على أساس فردي، وبجهود ذاتية ترهقهم من جهة، وتكون قليلة الفائدة من جهة أخرى.

وفي بعض الأحوال قد تتجح جهود التعريب الخاصة التي يقوم بها الأفراد، وذلك عندما يكون الأستاذ الجامعي على علم باللغة العربية مع علمه التام بتخصصه، أو له جهود خاصة في الاطلاع على جهود التعريب في مجال تخصصه العلمي؛ ولكن فرص وجود هذا النوع من أساتذة الجامعات يقل يوماً بعد يوم، وذلك لأن التطور العلمي الهائل، والتراكم السريع للمعلومات في كل

¹. تعريب التعليم الجامعي، ص 64.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

تخصص علمي يجعل الأساتذة يبذلون جهداً كبيراً، ووقتاً طويلاً في متابعة الجديد حتى لا يتخلفوا عن ركب العلم، وبالتالي لا يجدون من الوقت ما يكفيهم للاطلاع على علوم أخرى إلا بمقدار قليل لا يكفي لإجادتها.

وكثير من أساتذة الجامعات، وخاصة في التخصصات العلمية، والتقنية لا يعرفون مؤسسات التعريب، ولا تاريخها، ولا جهودها حتى في مجال تخصصهم، وقليل منهم من يمتلك كتباً باللغة العربية في مجال تخصصه العلمي، أو يقتني معجم مصطلحات واحداً في تخصصه، مع أن المعاجم العربية المتخصصة، وقوائم المصطلحات التي وضعت كثيرة، ومتعلقة بمجالات علمية متعددة، ولا علم لكثير منهم بمؤتمرات التعريب، ولا ما توصلت إليه من نتائج، وتوصيات، وقرارات.

ومن ثم فإن كثيراً من هؤلاء يتحولون إلى أعداء لأي تعريب، ومن جهل شيئاً عاداه لأنه لا يعلم نفعه، والتدريس باللغة الأجنبية مريح لهم لأنهم درسوا بها، ولأن المراجع متوفرة، وهذا فيه شيء من التقصير منهم، وأقل الواجب عليهم في هذا المجال أن يطلع كل متخصص على جهود التعريب في تخصصه، ويراجعها لمعرفة مستواها، وقيمتها العلمية، ولأجل ذلك فإن القليل من جهود التعريب هو الذي يجد سبيله إلى التنفيذ، على الرغم من الدراسات الواسعة، والتوصيات الكثيرة الصادرة من مؤتمرات التعريب، ومؤسساته، والقرارات السياسية التي تبعتها.

ومن النقص ألا يطلع الأستاذ الجامعي العربي اللسان، والنشأة على المنتج العلمي بلغته في مجال تخصصه، ويفترض سلفاً ألا تكون هناك جهود تستحق أن يطلع عليها، ولو اجتهد قليلاً لكانت له مساهمات علمية محموددة في خدمة تخصصه، وأمتة عن طريق المشاركة في جهود التعريب المختلفة، وبحث السبل الكفيلة بإنجاح التعريب في مجاله العلمي، ولكانت لبحوثه قيمة علمية لها وزنها على مستوى الأمة كلها، وليس على مستوى قطر وحده.

ولعلاج هذه المشكلة يستحسن أن يتم التعامل مع أساتذة الجامعات مباشرة، وذلك بإحصائهم في كل بلد عربي، ولكل تخصص على حدة، وتمليك كل واحد منهم جهود التعريب، وجميع ما

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

يتعلق به، والكتب العربية التي صدرت في ذلك المجال تملكاً شخصياً، وليس عن طريق مكتبات الجامعات وحدها، وتعريفهم بمواقع التعريب على الشبكة العنكبوتية؛ وذلك لأن الاهتمام الخاص بأهم عنصر في التعريب، وهو الأستاذ الجامعي، يهيئه نفسياً لقبول التعريب، ويشعره بجدية القائمين على أمره، وينشط المتكاسل عنه منهم، ويقطع حجج الذين يتذرعون بعدم وجود مراجع للتعريب؛ وأساتذة الجامعات الذين يُدرّسون باللغات الأجنبية في كل بلد ليسوا من الكثرة بالدرجة التي تمنع من توزيع جهود التعريب عليهم.

ومن جهة أخرى فإنه لا بد من التوسع في طباعة ما تم إنجازه من جهود التعريب لتكون متاحة لكل من يريد الاطلاع عليها، وبأسعار زهيدة، ومدعومة لا تصد الناس عن شرائها.

ونشر ثقافة التعريب بين أوساط الأمة كلها، وخاصة العلمية منها، والجامعية على وجه أخص، أمر مهم لأنه يعطي الطالب جرعة أساسية باللغة العربية، والتعريب في جميع جوانبه، وفي حقل تخصص الطالب خاصة، والتعريف بالترجمة، وأصولها، وقواعدها.

وإذا حالت أمور دون تدريس التعريب، وأصوله في المراحل الجامعية الأولى فليكن ذلك في مراحل الدراسة العليا، والمقررات المصاحبة لها ابتداء من مرحلة التمهيد للماجستير.

وينبغي حث الجامعات، والمنظمات، والهيئات، والجمعيات العلمية، وبحث سبل التعاون معها على عقد المؤتمرات، والندوات العلمية، والمحاضرات العامة في التعريب من قبل المتخصصين فيه، وبحث مستجداته لجعله حياً في النفوس والأذهان، وذلك لأن كثيراً من الجامعات العربية والمؤسسات العلمية لم تعقد فيها مجرد محاضرة عن موضع التعريب.

وينبغي رفع توصيات نشاطات التعريب إلى أصحاب القرار الإداري، والسياسي للتنفيذ، ولو للبعض من هذه التوصيات، فالقليل الذي نفذ منها أدى إلى إصلاحات كبيرة، ونشأت به مجامع، وصدرت به معاجم، وتقدم به التعريب خطوات عديدة إلى الأمام.

9. تدريب أساتذة الجامعات على التعريب وإشراكهم فيه

الذين درسوا بالأجنبية من أساتذة الجامعات يستحسن تدريبهم على التعريب، وتعريفهم باللغة العربية، وعلومها، وكل ذلك مما يسهل عليهم التفاعل الإيجابي مع التعريب، ولا ينبغي أن يكلفوا التدريس بالعربية من غير أن يعدوا لذلك إعداداً جيداً، لأنهم لم يدرسوا بالعربية، ويجهلون كثيراً من خصائصها، وقواعدها العامة فضلاً عن المصطلحات التخصصية.

وفي تعريب المصطلحات لابد من المحافظة على أصول اللغة، وقواعدها من جهة، والمحافظة على الدقة العلمية للمصطلح من جهة أخرى؛ ولذا فإنه يوجد في بعض الأحيان تجاذب بين علماء اللغة العربية، وأهل التخصص في العلوم التي درسها أصحابها باللغات الأجنبية، والتي يراد تعريب مصطلحاتها.

ومن هنا تأتي أهمية تدريب أهل التخصصات العلمية المختلفة على اللغة العربية، والتعريب ليقوم أهل كل تخصص بتعريب مصطلحات تخصصهم بأنفسهم، لأنهم أعرف من غيرهم بخبايا مجالهم العلمي، والمعرفة بطبيعة الموضوع ضرورية لفهم مدلول المصطلح بدقة، إلا أن المعرفة بالتخصص لابد من أن تصاحبها معرفة باللغة العربية، وقواعد التعريب، وإطلاع على الجهود السابقة في تعريب ذلك التخصص، وتعاون، وتشاور بين القائمين على تعريب ذلك التخصص من جهة، وبين علماء اللغة من جهة أخرى¹.

10. التوسع في البحث العلمي بالعربية

من المهم التوسع في البحث العلمي، والدراسات العليا لتكون موجودة في جامعاتنا العربية، وبأرقى مستوى، وفي التخصصات كلها حتى لا يحتاج الطلاب إلى الذهاب إلى الغرب لمواصلة دراستهم العليا هناك إلا عند الضرورة، وفي التخصصات التي لا نجد لها بديلاً في البلاد العربية، وذلك لأن الدراسة في الغرب قد يتبعها صرف كثير، وتحول بعض الطلاب في فكرهم، أو في

¹. تعريب مصطلحات المكتبات والمعلومات وتوحيدها، ص 61. واللسان العربي، العدد 38، ص 199-200 و 216.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

سلوكهم بما يجعلهم غير منفصلين بكثير من قضايا الأمة الكبرى، ومنها قضية التعريب، ثم إن جهودهم وبحوثهم العلمية ستكون لمصلحة الآخرين إن كانت دراسات علمية بحثية، أو أدبية متعلقة بالمجتمعات الغربية، أو بمجتمعات أخرى يستفيد الغربيون علمياً، أو سياسياً من دراستها؛ وأما إن تعلقت دراسات المبعوثين بمجتمعاتنا فهي مصدر غني، ودقيق، وموثق للمعلومات عنا في جميع جوانب حياتنا، نهديها لغيرنا وقد يستغلها يوماً ما ضدنا، فنكون قد كفيينا غيرنا من مشقة المجيء إلى بلادنا، ودراساتها عن كثر ليعرف ما يريده عنا بجهوده الذاتية.

وتتمثل فائدة البحث العلمي بلغة الباحث في أنه سيضطر إلى وضع مصطلحات، وأسماء لما يكتشفه من حقائق علمية، ومعان، أو مخترعات، أو آلات لم يسبق إليها، ومن ثم يفرض مصطلحه على المحيط العلمي، وكم من مصطلح علمي قد انتشر لأن مكتشفه، أو مخترعه قد أطلقه، ومنهم من يطلق اسمه على ما توصل إليه، وينتشر مصطلحه، ويؤدي غرضه، وهذا يؤكد أن القوة العلمية والحضارية هي التي تفرض المصطلحات على المحيط العلمي، وليست اللغة نفسها.

ولابد من إصدار المجلات العلمية في الجامعات، والمؤسسات العلمية، ومراكز البحث العلمي باللغة العربية، والتوسع في نشرها، وتوزيعها، وتشجيع الباحثين على الكتابة بها، ودعم الذين يكتبون بحوثهم بلغتهم العربية بمختلف الوسائل التي تعينهم على السير في هذا الطريق، بل وتشجيع جميع الجهود، والبحوث التي تخدم قضية التعريب، ودعم الذين يعدونها، وتبني جهودهم، ونشرها وتعميمها، سواء أكانت رسائل جامعية، أم بحوثاً تنشر في مجلات علمية، أم كتباً مؤلفة تأتي بجديد في مجال التعريب، أم برامج حاسوبية متعلقة بالتعريب.

وينبغي أيضاً تفرغ بعض الباحثين المتخصصين في مجال التعريب لإعداد دراسات عميقة عنه في جميع جوانبه الفنية، والتاريخية، والحاضرة، والمستقبلية، فقضية التعريب قضية كبرى من قضايا الأمة، وهي تستحق أن يفرغ لها من يدرسونها دراسة عميقة، ويخططون لها، ويقنعون الناس بها، ويسعون لتطبيقها.

11. توسيع دائرة التعاون بين مؤسسات التعريب

ومن العوامل المساعدة على توحيد المصطلحات المعربة، وانتشارها حصر، وإحصاء جميع المؤسسات العاملة في مجال تعريب المصطلحات، والقادرة على خدمته، وبحث سبل التواصل، والتعاون بينها، لتبادل المعلومات، والخبرات، وأن يكون لكل واحدة منها موقع على الشبكة العنكبوتية فيه جميع منتجاتها، وأنشطتها المختلفة المتعلقة بتعريب العلوم، والمصطلحات، مع تعميم أسماء المواقع على الآخرين، مع السعي لإيجاد آلية للبحث عن مواقع مؤسسات التعريب على الشبكة لكي تكون المتابعة مستمرة، وليسهل الاطلاع على جهود تعريب، وتعميم الجديد من نشاطات التعريب، أو ما يرجى انعقاده من مؤتمرات علمية، أو ندوات عن طريق إرسالها إلى المهتمين بالبريد الإلكتروني، ويمكن الاستفادة من الشبكة في استقبال مقترحات المهتمين بالتعريب، ودراساتها، وكثيراً ما يوجد فيها الجديد، والمفيد.

12. الترجمة الواسعة المنضبطة بالمصطلحات المعربة

الترجمة إلى العربية لها أولوية قصوى في نجاح تعريب المصطلحات وانتشارها، وقد فعل المسلمون ذلك في القدم حتى لا يدرسوا العلوم بلغات أجنبية¹، والترجمة ينبغي أن تكون من اللغات الحية كلها ليتم بذلك الاستغناء عن الدراسة باللغات الأجنبية، ولتتوفر المصادر، والمراجع الأساسية في العلوم كلها، ولتدرس تجارب الأمم الأخرى للاستفادة منها في هذا المجال، وقد كان اليابانيون، والسوفييت سابقاً يتعاقدون مع دور النشر الكبرى في العالم لترجمة الكتب الصادرة باللغات الأخرى إلى لغاتهم، وربما صدرت الطبعة المترجمة للكتاب مع الطبعة الأصلية نفسها في وقت واحد، وينبغي أن تكون الترجمة مواكبة تستوعب كل ما يستجد من بحوث، ودراسات في كل مجال علمي، وتعميم ما يترجم بسرعة على الجامعات، والمختصين.

وقد نوقشت قضايا الترجمة بالتفصيل في ندوة فكرية خاصة لهذا الغرض أقيمت في بيروت،

¹. انظر الفهرست لابن النديم، ص 300 وما بعدها، والترجمة في الوطن العربي، ص 37-55.

وتم بموجبها إنشاء مؤسسة عربية للترجمة في بيروت.

13. التأليف العلمي باللغة العربية

يميل بعض دعاة التعريب إلى اختيار كتاب علمي أجنبي جامع في كل تخصص من التخصصات، لترجمته إلى العربية، ولجعله مقررًا يدرسه الطلاب، وذلك لسهولة العثور على الكتاب الأجنبي، وهذا الأسلوب قد ينفع في حالة التعريب السريع الذي يُتَّخَذُ بقرار سياسي، ولكن بشرط أن يكون الكتاب المترجم وافيًا بالمراد، ولكن يستحسن في كثير من الأحيان ألا يُقرَّر الكتاب المترجم من لغة أجنبية في المراحل التعليمية عندنا، وإنما يصلح الكتاب المترجم أن يكون مصدرًا، أو مرجعًا في التخصص، وذلك لوجود بعض الفروق، والخصوصيات لكل بلد، وينبغي أن يكون الكتاب المقرر متناسبًا مع المرحلة التعليمية، والمستوى العلمي للطلاب، وحاجات البلد العلمية، وذلك أمر يختلف من مكان إلى آخر.

وعليه فإن التأليف العلمي المدروس، وبواسطة لجان علمية متخصصة هو السبيل الأمثل لتلبية الحاجات العلمية في بلادنا.

14. العناية بالطالب الجامعي

الطلاب عامة يحبون الدراسة بالعربية لما توفره عليهم من جهد، ووقت، وهم أساتذة المستقبل، وباحثوه، ونجاح التعريب، وتوسعه في المستقبل مرتبط بحماس طلاب اليوم له، ولذا فعلى دعاة التعريب أن يولوا الطالب الجامعي بعض اهتمامهم، وأن يشجعوه على معرفة جهود التعريب القديمة، والحديثة، وممارسته في مجاله العلمي، ويتم ذلك بسبل عديدة، كتكليف الطالب ببحوث متعلقة بالتعريب في تخصصه، أو استقصاء الكتب، والمخطوطات العلمية العربية في مجاله، أو دراسة واحدة منها ليتعرفها، أو استقصاء المصطلحات العربية القديمة من كتب التراث، أو دراسة شخصية علمية عربية قديمة، أو دراسة أحوال المدارس العلمية العربية التي كانت في أيام الازدهار الحضاري للأمم، أو رصد المصطلحات الأجنبية في فرع من فروع تخصصه، وجمع

مقابلاتها العربية القديمة، والحديثة، أو ترجمة كتاب، أو فصل من كتاب أجنبي¹.

والبحوث التي يقدمها الطالب في حياته الجامعية يظل لها صداها، ووجودها في نفسه لفترات طويلة من حياته، وتجده يفعل بها، ويتحمس لها، وربما تجعله يسعى في التخصص في تلك الجوانب التي بحثها في المستقبل.

وهذه البحوث المتعلقة بالتعريب يمكن أن تقترح من الأساتذة أنفسهم لطلابهم إن كان الأساتذة من المنفعلين بالتعريب، وإلا فمن مؤسسات التعريب في كل جامعة، أو في كل قطر، وترصد لها جوائز تشجيعية، وتعطى فيها إرشادات أولية، أو محاضرات تعريفية في الجامعات، أو في مقرات مؤسسات التعريب، ويوفر لها من الدعاية، والإعلان ما يكفي لجذب الطلاب إليها.

15. السعي في استصدار القرارات الملزمة بالتعريب

إن جميع جهود التعريب تبقى حبراً على ورق ما لم يصدر بشأنها القرار السياسي، أو الإداري، أو القانوني الذي ينقل الجهود من حيز التنظير إلى مستوى التطبيق، وقد يستصعب الكثيرون التعريب، ويتهيبونه، ويتذمرون منه في بدايته، وكل غريب يجابه بالنفور منه، ولكن بعد الإلزام به لا يجد الناس بداً من التعامل مع هذا الواقع الجديد، وسيكيّفون أنفسهم عليه، ويعدون له ما يستطيعون، وستعالج كثير من الصعوبات من خلال التطبيق، والتجربة، والممارسة نفسها، وغالباً ما يتبين للناس أن التهيّب القديم كان مبالغاً فيه¹، وقد دلت على ذلك تجارب التعريب.

¹ . انظر تعريب التعليم الجامعي، ص 72.

¹ انظر تعريب التعليم الجامعي، ص 74، والتعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي والوحدة العربية، ص 472. واللسان العربي العدد 38، ص 198.

عوائق وصعوبات

على الرغم من الجهود الكبيرة التي تبذل من القائمين على أمر التعريب، إلا أن هناك بعض العوائق التي تواجه التعريب عامة، وتعريب المصطلحات على وجه الخصوص، وهذه العوائق بعضها حقيقية، وواقعية، وتحتاج إلى جدية، وإصرار حتى تكفل الجهود بالنجاح، وبعض العوائق مفتعلة من معارضي التعريب بمختلف مشاربهم.

ومن العوائق وجود شيء من الفقرة بين الأقطار العربية، وخاصة عند بروز بعض المشكلات السياسية، وهذه الفقرة تجعل كل قطر يعمل في مجال التعريب على حده، وتتشط مؤسسات التعريب فيه للعمل منفردة، فتضعف سبل الاتصال بين القائمين على أمر التعريب في الدول المختلفة، ويقل تبادل الخبرات، والتنسيق بين جهود التعريب، ويقل، أو ينعدم توزيع ما أنجز من معاجم، أو منشورات متعلقة بالتعريب.

ومن جهة أخرى فإن التفرق قد يوجد مناخاً يكرس لروح الوطنية الضيقة، ويسعى لتغليب النظرة القطرية على المصلحة العامة للأمة²، وينعكس ذلك على النشاط الثقافي كله، ومن ضمنه التعريب، وذلك عندما يعجب أهل كل قطر بما عندهم، وبأسلوب بلدهم في التعريب، وينشأ نوع من الغيرة بين مؤسسات التعريب، وتصر كل جهة على قراراتها، وهذا مما يمنع التعاون المثمر بينها، ويؤدي إلى كثرة المصطلحات التي تعبر عن المفهوم العلمي الواحد.

ولأجل ذلك يطالب بعض أعداء التعريب بتأجيله حتى تتم الوحدة أولاً، وهذا تعجيز من جهة لأن الوحدة أبعد منالاً من التعريب، وخطأ من جهة أخرى، لأن ما يبنى بالتخطيط المنظم، ولو في فطر واحد تعجز عن تحقيقه الأنظمة مجتمعة بالكلام الذي لا يتبعه عمل، ولكن لاشك في أن الوحدة ستزيد جهود التعريب قوة، وتوحداً، وفعالية كما هو الشأن في كل قضية من قضايا الأمة الأخرى، ثم إن التعريب الناجح نفسه سيكون خطوة جادة نحو توحيد الأمة، وعاملاً مهماً

² التعريب وتنسيقه في الوطن العربي، ص 43.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

من العوامل المعينة عليها.

ولعلاج مشكلة التفرق لابد من أن يرتفع دعاة التعريب فوق هذه الانتماءات الضيقة، فمنهم أهل العلم، ومنهم أساتذة الجامعات، ومنهم كبار المتخصصين في كل المجالات العلمية، والفنية، وهؤلاء أولى من غيرهم بالوحدة في عملهم الذي يجمعهم، وهو التعريب، وإذا لم يتوحد هؤلاء على القضية الواحدة التي تجمعهم فكيف نرجو للأمة بعد ذلك أن تتوحد؟ وكيف يسوغ لنا أن نطالبها بذلك التوحد، ونحن واحدة من عقباته.

ومن عوائق التعريب عدم الإسراع فيه، وفقدان الجدية في تنفيذ المتفق عليه من توصيات، وقرارات تمت بشأنه، ومن المعلوم أن تأجيل البت، والحسم في كل قضية كبيرة، والهروب من مواجهتها، وعدم اتخاذ قرارات مدروسة، وقوية بشأنها يؤدي إلى تفاقمها، واستفحالها بمرور الزمن، وتأجيل التعريب يزيد من صعوبته، وذلك لأن المصطلحات الأجنبية تتكاثر يوماً بعد يوم، والعلم التجريبي في تقدم مستمر، والضغط الدولية تزداد على الأمة لإبعادها عن لغتها، وتراثها، وعقائدها، والدوائر العلمية، والثقافية في الغرب صاحبة مصلحة في إفشال مشاريع التعريب، والوحدة بشتى السبل، وتُسَـتَـغَلُّ الجامعات الغربية، ومراكز البحث العلمي عندهم لهذا الغرض، كما هي الحال في المركز الجامعي للبحث العلمي التابع لجامعة إكس - مارسيليا في فرنسا، وعليه فلا بد من الإسراع في التعريب المدروس لتفادي هذه المشكلة، أو للتقليل من خطورتها.

ويَدَّعي بعض أعداء التعريب أن المصطلحات العربية فيها خشونة، وغرابة على الأذن، وهذه الغرابة سببها عدم استعمال هذه المصطلحات العربية، وعدم التعود عليها، ولو تم التعود عليها، وعلى الدراسة بها منذ الصغر لما كانت هناك غرابة، ولا خشونة فيها، كما هو مشاهد في البلاد التي التزمت بالتعريب التزاماً كاملاً.

واللغة الأجنبية نفسها قد كانت عسيرة على من درسوا بها أيام تعلمها الأولى، ولكن الإنسان ينسى تعب التعلم بعد أن يتقن ما تعلمه، وكثرة التعامل مع اللغة الأجنبية، وممارسة الدراسة، والقراءة، والكتابة، والتدريس بها هو الذي جعلها يسيرة عليهم، وليس لأنها سهلة، ويسيرة في أصل

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

وضعها، وتعلمها؛ وكذلك الشأن في التخصصات العلمية المختلفة.

وأكثر اللغات العالمية المشهورة كالإنجليزية، والفرنسية لا يتم تعلمها إلا بحفظ حروف كل كلمة من كلماتها، وذلك لوجود بعض الحروف التي لا تنطق في بعض الكلمات، ولوجود أكثر من صوت للحرف الواحد، أو لمجموعة حروف متتالية، والعربية لا يحتاج دارسها إلى حفظ حروف كل كلمة من كلماتها للتطابق الصوتي بين المسموع، والمكتوب.

ولذا فإن من المفيد في الإقناع بالتعريب أن تتم المقارنة بين اللغة العربية وبين اللغات الأجنبية في الخصائص الذاتية لكل لغة، ولا شك في أن عناصر القوة، والتجدد، والبقاء ستكون لصالح اللغة التي اختارها الله عز وجل لحمل هدايته للناس إلى قيام الساعة، وهذا جانب لم يلتفت إليه دعاة التعريب من قبل مع أهميته وطرافته.

والإنسان بطبعه، ومنذ طفولته يحب، ويألف ما عرفه، وتعود عليه، ولو لم يكن هو أفضل الموجود؛ ويستغرب، وينفر مما لا يعرفه، ولو كان نافعا مفيداً، ولأجل ذلك تجد كل أحد يعجب بما معه من علوم، ومعارف، وما نشأ عليه من عادات، وتقاليد، وقيم.

ومن عوائق انتشار التعريب أن كثيراً من المتخصصين قد درسوا جميع المواد باللغة الأجنبية إلا حصص اللغة العربية، والدراسات الإسلامية على قلتها، وبعضهم كانت دراسته باللغة الأجنبية منذ المرحلة الابتدائية كما هي الحال في أقطار المغرب العربي، وكثير من الذين درسوا بالعربية حتى نهاية المرحلة الثانوية فإنهم درسوا مواد التخصص في المرحلة الجامعية، وفي الدراسات العليا من مرحلتي الماجستير، والدكتوراه باللغة الأجنبية، وهذه فترة زمنية قد تستمر إلى نحو عشر سنوات، وقد تزيد على ذلك، أو تنقص عنه قليلاً، وهي تقارب في عددها السنوات التي درسها الطالب في المراحل الدراسية الدنيا كلها.

وعندها يُطالب من درس باللغة الأجنبية طوال فترة شبابه، وريبع عمره أن يُدرّس باللغة العربية فإنه سيجد في ذلك صعوبة ليست باليسيرة، وذلك لأنه يشعر أنه لم يُدرّس بالعربية حتى

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

يُدْرَس بها؛ ثم إنه كثيراً ما ينشأ لديه مانع نفسي يمنعه من التدريس بالعربية بسبب كثرة تعامله باللغة الأجنبية، وقلة تعامله مع العربية، وهو يحس بأنه تعب في تعلُّم اللغة الأجنبية، فيضن بإهدار ذلك الجهد، والتعب، ومثله كمثّل الباحث الذي يجمع مادة علمية كثيرة، ويتعب فيها، ثم يكتشف أن علاقتها بالموضوع ليست وثيقة، فتجده يسعى بمختلف السبل ليجد لها باباً، أو فصلاً، أو مدخلاً في بحثه ليدخلها فيه حتى لا يهدرها.

وعليه فلا بد من استغلال طاقات هؤلاء، ومعرفتهم الواسعة باللغات الأجنبية في أمور تخدم التعريب، كالترجمة، ومتابعة الإنتاج العلمي العالمي لنقله إلى العربية، والمشاركة في المؤتمرات العلمية التي تكون في بلاد ناطقة باللغات الأجنبية، ونقل ما دار فيها إلى العربية، وذلك لتتكمّل جهود الجميع لإنجاز التعريب.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

المصادر والمراجع

1. أصالة الدواوين والنقود العربية/ عبد المتعال الجبري ط 1، مكتبة وهبة، القاهرة 1989-1409م.
2. الترجمة في الوطن العربي (نحو إنشاء مؤسسة عربية للترجمة)/ ندوة نظمها مركز دراسات الوحدة العربية في بيروت 1998/5/13-10م، ط 1، 2000م.
3. تعريب التعليم الجامعي/ أ.د. محمود إبراهيم، ط 1، دار آفاق، الأردن، 1414-1994م.
4. تعريب مصطلحات المكتبات والمعلومات وتوحيدها/ د. ناصر محمد السويدان، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، 1992-1412م.
5. التعريب وتنسيقه في الوطن العربي/ د. محمد المنجي، الصيادي، ط 3، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1984م.
6. التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي والوحدة العربية/ ندوة لمركز دراسات الوحدة العربية بتونس 1981/11/26-23م، ط 1، 1982م.
7. التعريب والقومية العربية في المغرب العربي/ د. نازلي معوض أحمد، ط 1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1986.
8. التعريب ومستقبل اللغة العربية/ عبد العزيز بنعبد الله، 1975، مطبعة الشعب، مصر.
9. دراسات في فقه اللغة/ د. صبحي الصالح، ط 12، دار العلم للملايين، بيروت، 1994م.
10. دعوة إلى تعريب العلوم في الجامعات/ د. أحمد مطلوب، ط 1، دار البحوث العلمية، الكويت، 1975 - 1395.
11. دور التعريب في تطوير اللغة العربية/ ندوة ملتقى ابن منظور، الدار التونسية للنشر، 1984م.
12. صبح الأعشى، في صناعة الإنشا/ أحمد بن عبد الله القلقشندي، تحقيق/ محمد أحمد حسين شمس الدين، ط 1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1407 - 1987م.
13. لسان العرب/ ابن منظور الإفريقي، دار المعارف، القاهرة.
14. اللغة العربية وتحديات القرن الحادي والعشرين/ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ندوة عقدت بالتعاون مع اللجنة الوطنية البحرينية للتربية والثقافة والعلوم بتاريخ 1995/9/14 - 11م. طبع بتونس 1995م.
15. اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث/ أ.د. عبد الكريم خليفة، ط 4، دار الفرقان، الأردن، 1992-1414م.
16. الفهرست/ محمد بن إسحاق النديم، تحقيق/ الشيخ إبراهيم رمضان، ط 1، دار المعرفة، بيروت، 1994-1415م.
17. مجلة اللسان العربي/ مكتب تنسيق التعريب العدد 38/ 1414-1994م.
18. المعرب من الكلام الأعجمي على حروف المعجم/ موهوب بن أحمد الجواليقي، تحقيق/ خليل عمران المنصور، ط 1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1419-1998م.
19. ندوة المسؤولين عن تعريب التعليم العالي في الوطن العربي/ دمشق، (11-13 رجب 1421-9-11 تشرين الأول - أكتوبر - 2000م، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.

التحريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

وجهة نظر حول

"كتابة أسماء الأعلام الأجنبية بحروف عربية"

أ. أحمد محمد جواد محسن

كلية التربية - جامعة دمشق

مقدمة

إذا كانت ترجمة المصطلحات العلمية الأجنبية إلى العربية لم تحظ بقبول أو إجماع عام، فإن تعريب أسماء العلماء الأجانب لم يكن موحداً في كتابته ونطقه أيضاً، لأسباب ومبررات عديدة، لذلك نجد كتابة هذه الأسماء يختلف باختلاف البلدان أو الهيئات أو الأشخاص أو الخلفيات الثقافية. ويكاد لا يتفق كاتبان من بلد واحد أو من ثقافة واحدة على استخدام أسماء معربة متشابهة. والأُنكى من ذلك أن الكاتب (أو الهيئة) يختلف مع نفسه (أو نفسها) أحياناً في عدة مواضع أو حتى في الموضع نفسه. ويرجع هذا الاختلاف، كما يقول الجواليقي في المعرب ([1]، ص 26): إلى أن كل من قام بالتعريب سلك مسلكاً معيناً في تغيير الحروف غير العربية التي تتكون منها الكلمة الأعجمية، وكذلك اختلفت أساليبهم في إخضاعها للأبنية العربية. أضف إلى ذلك أن هذه الاختلافات تبرز عندما يكون النقل من لغات مختلفة إلى العربية، فالذي ينقل مثلاً عن الإنكليزية يختلف تعريبه عن الذي يعرب عن الفرنسية أو الروسية أو الألمانية. والأمر الذي يزيد من حجم هذه الاختلافات هو عدم الرجوع إلى كتب التراث وما ورد بها من أسماء أعجمية عديدة، خاصة، اليونانية منها. لذلك نجد أن مؤلفين ومترجمين، يتصرف كل منهم وفقاً لاجتهاداته وسعة معارفه، حتى دون الرجوع أو الاطلاع على ما تقرره المجامع والهيئات العلمية.

ولعل من أهم النتائج المترتبة على هذه الاختلافات، عندما يكون التباين كثيراً، هي الصعوبة في التعرف على الاسم المطلوب، أو الخلط مع أسماء أخرى، خاصة بالنسبة لغير المتخصص. ويزيد الأمر صعوبة عندما لا تكتب حروفه اللاتينية بجانبه. هذا هو السبب الذي دفعنا للبحث في موضوع الاختلافات، مركزين على أسماء العلماء التي لها صلة بموضوع الرياضيات.

1. تعريب الأسماء قديم

إن تعريب الأسماء الأعجمية في العربية قديم، ورد ذلك في الشعر الجاهلي وفي القرآن الكريم وازداد في أوج الحضارة الإسلامية، عند ترجمة كتب الأغريق وغيرهم للعربية. ففي العصر الجاهلي وردت أسماء أعجمية عديدة في الشعر العربي، كقول عدي بن زيد شاعر الحيرة وهو يذكر ملوك الفرس الأوائل أنو شروان وسابور ([2]، ص 393):

أين كسرى: كسرى الملوك أنوشر وان أم أين قبله سابور؟

والأعشى ذكر النجاشي ملك الحبشة ([2]، ص 336):

أتيت النجاشي في أرضه وأرض النبط وأرض العجم

وفي القرآن الكريم جاء ذكر أسماء أعجمية عديدة، مثل فرعون وهامان وقارون كما في سورة غافر: (إلى فرعون وهامان وقارون فقالوا ساحر كذاب)، الآية 24. ومن الملاحظ هنا، أن العرب القدماء لم يدخلوا أياً من الحروف الأعجمية لهذه الأسماء وغيرها. يؤكد ذلك أحمد مطلوب ([3]، من 54) قائلاً: "إن القدماء لم يدخلوا الأصوات الأجنبية واستعاضوا عنها بما يقاربها من الأصوات العربية".

2. معنى التعريب

لقد عرف ابن منظور في لسان العرب ([4]، ص 589) تعريب الاسم الأعجمي: أن تتفوه به العرب على منهاجها. وهذا يعني نقل الاسم الأجنبي للعربية والنطق بها وفقاً لمعايير وقواعد اللغة

العربية. لذلك عرب القدماء بعض الأعلام، ولكنهم اختلفوا فيها ولم يضعوا قاعدة عامة يسرون عليها، وقد نجد أحياناً عدة صور للاسم الواحد. وما نزال نعاني من هذه المسألة ونجد اختلافاً واضحاً في تعريبها على الرغم من الجهود التي بذلها في هذه السبيل كثير من الباحثين ([3]، ص 47). وإن هذا الاختلاف يعود إلى أن النقل إلى العربية يثير مجموعة من المسائل الخلافية. فالمسألة الأولى هي كيفية نطق الاسم الأجنبي بالعربية. هل هو كما ينطق به أهله فحسب، أم تحويله إلى ما يناسب اللغة العربية. والثانية (متصلة بالأولى) هل أن الاسم المعرب يكتب بحروف عربية فقط، أم إضافة حروف أعجمية إليه أو إدخالها عليه. والثالثة مدى الالتزام بقواعد اللغة العربية ومعاييرها، مثلاً، الابتداء الساكن، والتقاء الساكنين وعدد أحرف الاسم المعرب واختلف هذه الحروف الأجنبية.

3. إدخال حروف أعجمية للأبجدية العربية

من القضايا المؤلمة، التي تدعو للأسف، أن يوافق بعض مجامع اللغة العربية، والهيئات، والأفراد على إدخال أو وضع حروف أو أصوات تقابل حروفاً أجنبية لا نظير لها في الحروف العربية. مثل الحروف: ج، ب، ف، ك، غ، والفيصل في هذه القضية، هو ما جاء في القرآن الكريم والشعر العربي القديم من أسماء غير عربية وكذلك في كتب التراث، وما قام به المترجمون الأوائل أمثال إسحاق بن حنين وقسطا بن لوقا وغيرهم. حيث يتم تغيير بعض الحروف على أقرب حروف مقابلة لها من الحروف العربية.

ومن المؤسسات الهامة التي وافقت على إدخال حروف أعجمية هو مجمع اللغة العربية في القاهرة فقد وافق أولاً عام 1937 على إدخال الحروف ب، ج، ز، ف، ك، ثم عدل بعضها بعد ذلك ([5] ص 19).

ونذكر أحمد الخطيب في قاموسه، "معجم المصطلحات العلمية والفنية والهندسية"، أنه علينا أن نتساهل في إضافة الحروف ب، ف، ج، لتؤدي الحروف اللاتينية p، v، g ([6]، ص 747).

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

والذي يؤلم أكثر، أن يقوم مكتب تنسيق التعريب التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عند إصداره المعجم الموحد لمصطلحات الرياضيات والفلك، بإدخال حروف مثل ق، ك، عند كتابة أسماء علماء مثل: نيف (Venn) (ص 159)، وكاوس في مصطلح منحني كاوس (Gaussian curve) ([7]، ص 66).

إضافة إلى ذلك ثمة العديد من المعاجم والقواميس وغيرها أدخلت مثل هذه الحروف، ومنها: موسوعة علماء الرياضيات: پوانكاريه ([8]، ص 71)، معجم الرياضيات: نث ([9]، ص 260)، قاموس الرياضيات المصور: لاسكس ([10]، ص 375)، معجم الرياضيات المعاصرة: نيف ([11]، ص 164) معجم المصطلحات العلمية والفنية: رپوك نيكس ([3]، ص 124) معجم الرياضيات: رياث شتراس ([12]، ص 259)، موسوعة الرياضيات: رلپك ([13]، ص 984).

كما أن العديد من المجالات، خاصة المترجمة، تستخدم حروفاً أعجمية باستمرار. على سبيل المثال: مجلة العلوم، وردت الحروف ك، پ، ف، ج، في غالبية أعدادها مثلاً: الأسماء: سلاپلا، كاوس، نوساوپ، نفلد ([14]، ص 72). وأيضاً مجلة رسالة اليونسكو التي تصدر في القاهرة: رپللك، تبيف ([15]، ص 41، 44). كذلك مجلة مستقبلات التي تصدر أيضاً عن مركز مطبوعات اليونسكو في القاهرة تدخل مثل هذه الحروف: هيجايپ ([16]، ص 137). والغريب أن هناك مجلة أخرى تصدر عن اليونسكو أيضاً اسمها يحمل الحرف الأعجمي ج، وهي "ويد نيچ" تستخدم دائماً حروفاً أعجمية، مثل: هيراكنداپ ([17]، ص 43).

وحتى على المستوى المدرسي دخلت هذه الحروف في بعض كتب الرياضيات المدرسية، حيث وردت في أسماء مثل: ردنچلا، لابلوكسينيفشت ([18]، ص 232، ص 246).

إضافة إلى ما ذكرنا، هناك أيضاً العديد، ممن استخدموا الحروف الأعجمية في أسماء مثل: نث ([19]، ص 34)، سوينولوپ ([20]، ص 18)، چنارجلا ([21]، ص 21)، لاتيف ([22]،

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

ص 160)، أبوليكسنيشت [23]، ص 160)، دمور كان [25]، ص 169)، - غاستون باشلار [26]، ص 3).

لابد من الإشارة إلى أن الحروف الأعجمية: پ، ث، ك. غالباً ما كانت تقابل الحروف اللاتينية: p، v، g، لكن الغريب أن ينطق الحرف J بـ ج كما جاء في اسم الأمريكي راسل جاكوبي (Russel Jacoby) [27]، علماً أن مجمع اللغة العربية في القاهرة قد قرر في دورته الخامسة أن يكتب الحرف "J" جيما عربية [28]، ص 197).

4. اختلاف في نطق الحروف الأجنبية

لم يكن ثمة اتفاق عام أيضاً على نطق بعض الحروف الأجنبية بالعربية، فهناك تعدد في كتابة الحرف الواحد منها، سواء كان من الحروف الساكنة أو المتحركة. فمن الحروف الأكثر اختلافاً هي الحروف اللاتينية: C، T، CH. فالحرف G كتب بالعربية: ج، غ، ك، ك، ق، غ، چ، على سبيل المثال، عالم الرياضيات الألماني Gauss يكتب: جاوس [29]، ص 79) غوص [11]، ص 185)، سواگ [30]، ص 8)، كاوس [31]، ص 21)، قاوس [32]، ص 241)، غاوس [80]، ص 124). ويكتب الحرف G أيضاً ج كما ورد في اسم عالم النفس السويسري piaget: هيدجايب [16]، ص 139). والاختلافات أيضاً عديدة في كتابة كل من: Lagrange، Godel، Galois، Galileo.

والحرف T يكتب ت أو ط. فعالم الرياضيات Taylor يكتب: تايلور [33]، ص 34). ومرة طاييلور [7]، ص 59). وكذلك الأغريقي Tales (ويكتب أيضاً Thales سنرجع لذلك)، يكتب: طاليس [34]، ص 52)، وتالس [35]، ص 114). والحرف C إذا ما جاء مكرراً فإنه يسبب اختلافات كما في الاسم Fibonacci الذي يكتب: فيبوناتشي [12]، ص 237)، فيبوناتشي [7]، ص 62)، فيبوناكشي [34]، ص 60)، فيبوناكي [36]، ص 28)، فيبوناتشي [32]، ص 198).

والحرف المركب Ch ينطق بالعربية: خ، ك، ش. فمثلاً عالم الفلك الدانماركي Tycho Brahe

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

يكتب: تيخوبراهي ([32]، ص 381)، تيكو براهيه ([37]، ص 95)، تيشو - براهي ([38]، ص 32). والحالة نفسها تنطبق على عالم الرياضيات Dirichlet.

أما إذا سبق الحرف المركب Ch حروف آخر مثل S أو C فإن الاختلافات تكون أكبر. مثلاً اسم Escher يكتب: إسكر ([39]، ص 11)، إشر ([40]، ص 140). والإيطالي Sacchari (أو Saccheri) فيكتب: ساكيري ([30]، ص 134)، ساكشيري ([41]، ص 215) زاكيري ([42]، ص 15)، زخاري ([43]، ص 201)، سكيري ([44]، ص 169)، سكاربي ([21]، ص 181). وتجدر الإشارة هنا إلى أن مجامع اللغة العربية لم تتخذ قراراً موحداً في نطق الحروف T, Ch, G.

أما عالم الهندسة الروسي: Lobachevsky، فيبدو أنه من أكثر الأسماء اختلافاً عند نقله إلى العربية، فقد ورد كما يلي:

لوبا تشفسكي ([7]، ص 9)، لوبا تشيفسكي ([45]، ص 126)، لوبا جفسكي ([30]، ص 105) لوباكسب لوبا تشفسكي ([23]، ص 16)، لوبا تشيفسكي ([46]، ص 27)، لوبا شوفسكي ([32]، ص 241)، لوبا جيفسكي ([47]، ص 9)، لوبوشفسكي ([48]، ص 77)، لوبا كفسكي ([49]، ص 43)، لوبا تشفسكي ([8]، ص 254).

أما الحروف المتحركة: مثل A, E, I, O, U, Y فالاختلافات والاختلاطات كثيرة من زيادة أو نقصان الحروف: أ، و، ي، فمثلاً عالم الرياضيات الألماني Euler يكتب بصور عديدة منها: أويلر ([7]، ص 58)، ايلور ([23]، ص 95)، أولر ([21]، ص 142)، إيولر ([49]، ص 44). أيلر ([50]، ص 27) أولير ([51]، ص 48). وكذلك عالم الرياضيات الفرنسي Legendre يكتب: لوجاندر ([52]، ص 95)، ليجاندر ([53]، ص 83)، ليجندر ([33]، ص 38)، لوجندر ([8]، ص 257)، لاجاندر ([43]، ص 200). والعالم الإيطالي Galileo، بالإضافة إلى الاختلاف بلفظ الحرف G هناك الاختلاف في نطق الحروف E, I, O فمثلاً يكتب: جاليو ([6]، ص 244)، جاليليو ([50]، ص 46)، جاليله ([8]، ص 98)، جاليليو ([7]، ص 109) غاليلي

[38]، ص 138)، غاليله [54]، ص 63)، غاليلو [55]، ص 62)، غليليو [56]، ص 356)،
غاليليه [37]، ص 107)، جليليو [44]، ص 119). وبالمثل كتب Feuerbach بعدة صور. ومما
يثير الاستغراب، أن اسم عالم الرياضيات البريطاني Russell الذي يحتوي اسمه على حرفين
متحركين، لم يكن هناك اتفاق تام على نطقه. فيكتب مثلاً: روسل [21]، ص 119)، رسل
[41]، ص 159)، روسيل [54]، ص 64)، راسل [34]، ص 99). والشئ ذاته ينطبق عند
كتابة: Einstein، Neugebauer.

5. الأسماء الأعجمية في كتب التراث

وردت أسماء أعجمية عديدة في كتب التراث كان اهتمامها الرياضيات، خاصة من الأغريق.
وأغلب مجامع اللغة، والمؤسسات العلمية تؤكد الرجوع إلى كتب التراث ومعرفة كيف كان
الأقدمون يكتبون هذه الأسماء بالعربية، على سبيل المثال من قرارات المجمع العلمي العربي في
القاهرة [57]، ص 196) بشأن كتابة الأعلام الأعجمية بحروف عربية: جميع المعربات القديمة
من أسماء البلدان والممالك والأشخاص المشهورين في التاريخ التي ذكرت في كتب العرب،
يحافظ عليها كما نطق بها قديماً. ويجوز أن تذكر الأسماء الحديثة التي شاعت بين قوسين، وإذا
اختلفت العرب في نطقتين رجح أشهرهما. ومن توصيات ندوة مكتب تنسيق التعريب في الرباط
[58]، ص 69) هو: استقراء التراث العربي وخاصة ما استعمل منه، أو ما استقر منه من
مصطلحات علمية عربية صالحة للاستعمال الحديث وما ورد منه من ألفاظ معربة.

وبرغم هذه التأكيدات، ثمة عدد من القضايا جديرة بالاهتمام. الأولى، أن بعض أسماء علماء
الأغريق، لم تكتب بصورة واحدة في كتب التراث. مثلاً ورد اسم عالم الهندسة Euclides على
صورة اقليدس في العديد من المصادر التراثية، على سبيل المثال، كتاب عيون الأنباء في طبقات
الأطباء لابن أبي اصيبعة [59]، ص 280)، والفهرست لابن النديم [60]، ص 536). حتى في
الشعر جاء اسمه على هذه الصورة. كقول البديع الأسطرلابي [61]، ص 378).

محيط بأوصاف الملاحه وجهه كأن به اقليدس يتحدث

غير أن هذا الاسم ورد على صورة أخرى هي "أوقليدس" في كتاب الشفاء لابن سينا ([62])، ص 16) وكذلك في مقدمة كتاب النيريزي ([48]، ص 31)، ومن كتاب التجريد للنسوي ([48]، ص 34) وكذلك في كتاب الباهر في الجبر للسموع المغربي ([63]، ص 81)، غير أنه جاء في رسائل ابن سينا لأحمد سليم سعيدان على صورتين: اقليدس واوقليدس وذلك من كتاب لثابت بن قره ([64]، ص 325، ص 333).

ومن الأسماء التي يكاد يكون متفقاً عليها في مختلف كتب التراث، هي: بطليموس، فيثاغورس، ابلونيوس، ثاليس، ديو فنطس، أرشميدس، انظر مثلاً تاريخ الحكماء للقفطي ([65]). وتجدر الإشارة إلى أن اسم بطليموس ورد أيضاً في الشعر بهذه الصورة، كما ذكره المتنبى وهو يمدح ابن العميد بقوله ([66]، ص 716):

وَسَمِعْتُ بِطَلِيمُوسَ دَارِسَ كُتُبِهِ مُتَمَلِكاً، مُتَبَدِّياً، مُتَحَضِّراً

والقضية الثانية، هي أن بعض الكتاب المحدثين لا يرجعون إلى كتب التراث، عند النقل من لغة أخرى، من أجل الاطلاع على كيفية كتابة الأسماء الأعجمية، والأمثلة على ذلك عديدة. ومن المؤسف، مثلاً أن يكتب بطليموس بشكل بتوليمي (Ptolemy) ([67]، ص 114)، والواضح أن الكاتب قد عربه من الإنكليزية دون الرجوع إلى الكتب القديمة أو حتى المؤلفات الحديثة. ومن الأسماء التي تكتب بصور مختلفة، هو الأغريقي Pythagoras فقد كتب: فيثاغورس ([7]، ص 120)، فيثاغور من الفرنسية pythagore ([35]، ص 114)، فيثاغورس ([41]، ص 212) فيثاغورس ([21]، ص 34). أما أرشميدس، الذي يكتب باليونانية Αρχιμήδης وبالإنكليزية Archimedes، فقد ورد بهذه الصورة في معظم كتب التراث (كما ذكرنا سابقاً)، وبرغم ذلك فإنه قد تحول إلى: أرخميدس في بلدان عربية عديدة. ويمكن أن يكون سبب هذا التحول بعد أن اتخذت بعض مجامع اللغة العربية، ومنها مجمع اللغة العربية في القاهرة قراراً، في الحرف Ch ويقابله في اليونانية الحرف خى (X): يكتب هذا الحرف خاء في التعريب ([5]، ص 34).

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

ومن المؤرخين الذين كتبوه "أرخميدس" قدرى حافظ طوقان ([68]، ص 15). وعمر فروخ ([69]، ص 74)، يضاف إليها الآن مكتب تنسيق التعريب ([7]، ص 15). ولكن، مع كل ذلك هناك من يكتبه بصور أخرى مثل: أرخميدوس ([21]، ص 158)، أرشميد ([37]، ص 176).

وثاليس يكتب بالأغريقية: $\theta\alpha\lambda\eta\varsigma$ حيث يبدأ بالحرف θ وينطق ثاء بالعربية، فقد كتب بهذه الصورة ([69]، ص 36) ولكن على نطاق محدود، أما الغالبية فقد كتبه بادئة بحرف الطاء أو التاء أحياناً. والغريب في الأمر، أنهم ينقلونه عن الإنكليزية أو الفرنسية، وليس من كتب التراث، لذلك فعندما يبدأ الاسم بحرف Th، يكتبون بالعربية مبتدئاً بحرف الطاء أحياناً وبحرف التاء أحياناً أخرى، مثلاً طاليس ([34]، ص 61)، وتالس ([35]، ص 114)، وكذلك عندما يبدأ بحرف T فقط يكتبونه أيضاً مبتدئاً بحرف الطاء مثلاً طاليس (Talis) ([19]، ص 103)، وبالإضافة إلى ذلك هناك من يكتبه بصورة مختلفة، مثلاً طالاس ([70]، ص 74). وDiophantus، الذي نقله المترجمون العرب الأوائل: ديوفنطس، مثلاً كما جاء في عنوان الكتاب: صناعة الجبر لديو فنطس"، ترجمة قسطا بن لوقا ([71]، ص 114)، أيضاً نقل بصور مختلفة عن اللغات الأجنبية، مثلاً: ديوفانت ([35]، ص 114)، ديو ثانتوس ([23]، ص 68)، ديوفانتس ([22]، ص 141)، ديوفانتوس ([44]، ص 73) ديو فنطوس ([72]، ص 172)، ديو فانتس ([30]، ص 119). ومن الغريب، أن يعترف بعض الكتاب، بأن العرب سموه ديو فنطس ولكن يكتبه بصورة أخرى، كما يقول أحمد سليم سعيدان:.. ولكن العمل الجبري الحق جاء به ديو فانتس (وقد سماه العرب ديوفنطس) ([73]، ص 40). وEuclid، الذي ورد بصورة اقليدس، حتى في شعر العرب (كما ذكرنا سابقاً)، ورد أيضاً بهذه الصورة في المعجم الموحد ([7]، ص 55)، لكنه نقل بصور مختلفة منها: اوقليدوس ([34]، ص 378)، اوقليدس ([21]، ص 55)، اوكليدس ([74]، ص 530)، اوكليد ([75]، ص 327).

والقضية الثالثة هي أن بعض الكتاب يغيرون أسماء الأعلام التي ترد في المؤلفات القديمة ويكتبونها حسب وجهة نظرهم الحالية. فالطوسي مثلاً له كتاب، ورد كما يلي: "في الكرة

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

والاسطوانة لأرشميدس" ([68]، ص 360)، و"في الكرة والاسطوانة لأرشميدس المصري" ([32]، ص 242)، و"في الكرة والاسطوانة لأرشميدوس" ([21]، ص 73)، وللطوسي كتاب آخر جاء كما يلي: "تحرير أصول اقليدس" ([68]، ص 359)، و"تحرير اقليدوس" ([21]، ص 73). وأبو سهل الكوهي له كتاب نقل كما يلي: "الزيادات على أرشميدس في المقالة الثانية" ([60]، ص 958)، و"الزيادات على أرشميدس في المقالة الثامنة" ([68]، ص 219)، وكتاب لحنين بن إسحاق: "المناظر لافليدوس" ([21]، ص 57) و"المناظر (البصريات) لافليدس" ([69]، ص 118).

6. أسماء لم يكتب أصلها الأجنبي

كثيراً ما يغفل بعض المؤلفين والمترجمين، كتابة اسم العلم بالحروف اللاتينية، جنباً إلى جنب الاسم المعرب. الأمر الذي قد يربك القارئ، بسبب عدم تعرفه على شخصية هذا الاسم أو الظن أنه لشخصية أخرى، خاصة إذا كانت الاختلافات كبيرة في التعريب. علماً أن قرارات مجامع اللغة العربية تؤكد كتابة الاسم بالحروف اللاتينية. ومن هذا المنطلق فإن عدم كتابته الأصل الأجنبي، قد يؤدي إلى إشكالات وتشابكات معينة منها: أولاً، ثمة أسماء أجنبية تتشابه عند نقلها إلى العربية، وتزداد الصعوبة إذا لم يكتب الاسم الأول منها، أو لم يتم التعريف به. على سبيل المثال عالم الرياضيات المجري Bolyia يكتب بالعربية (دون اسمه الأول): بوليا ([30]، ص 105)، وبولييه ([48]، ص 23) وبولييه ([68]، ص 361)، وبوليائي ([44]، ص 170). وعالم الرياضيات George Polya، يكتب بالعربية (دون اسمه الأول) أيضاً بوليا ([46]، ص 207). وكذلك عالم الرياضيات الألماني Felix Klein يكتب بالعربية مثلاً ([8]، ص 234) ويكتب أستاذ الرياضيات Morris Kline أيضاً كلاين ([46]، ص 17). والأمر الثاني، هو صعوبة التعرف على هوية الاسم الأجنبي، عند ورود أسماء عريت بصورة غريبة مثل:

فيبونكسي ([33]، ص 123)، فريشه ([33]، ص 156)، ليبسك ([33]، ص 150)، ديريكله ([33]، ص 129)، بويائي ([53]، ص 195). والأمر الثالث، يؤدي إلى اختلاط بين الأسماء،

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

على سبيل المثال، ورد في كتاب "الرياضيات في حياتنا" (ترجمة فاطمة المما)، عالم رياضيات باسم جلبرت ([19]، ص 108) ولم يكتب أصله الأجنبي ولا، تعريف له في البداية، غير أنه بعد عدة صفحات يتم التعريف به (ص 119) وهي نفس مواصفات عالم الرياضيات Hilbert ويكتب هلبيرت عادة. ومن المعروف أن هناك عالماً آخر فرنسياً قديماً يطلق عليه. جلبرت (Gelbert) حوالي (950م - 1003م)، فقد درس في الأندلس عند المسلمين وأصبح بابا روما عام 999م باسم البابا سلفستر الثاني. ومن الغريب أنه جاء على صورة هلبيرت وجلبرت وفي الصفحة نفسها ([76]، ص 155)، كذلك ورد في صفحات مختلفة أيضاً مرة باسم هلبيرت (ص 47) وأخرى جلبرت (ص 212) ([53]).

وبعكس الحالة التي لم يكتب بها الأصل الأجنبي، هناك من يكتب الأصل الأجنبي الاسم دون كتابته بالعربية، ربما بسبب صعوبة نطقه بالعربية، أو عدم التأكد من كتابته بالحروف العربية. على سبيل المثال، وردت أسماء مثل: FOURIER, EULER, NAIVER - STOKES ([77]، ص 78، ص 81)، و Lukasiwicz ([78]، ص 18).

7. اختلاف نطق الأسماء الأجنبية

غالباً ما يتم تعريب اسم العلم الأجنبي، إما مباشرة حسب ما ينطق به أهله أو حسب ما ينطق بلغة أجنبية أخرى (إذا كان منقولاً لها)، أو حسب اجتهاد الذي يقوم بعملية التعريب. وبعبارة أخرى ثمة حروف أجنبية تكتب ولا تنطق، فهنا يحدث الاختلاف، فبعض المعربين لا يكتبون هذه الحروف وآخرون يكتبونها. مثلاً: عالم الرياضيات الفرنسي Fermat يكتب: فيرما ([34]، ص 64)، فرمات ([44]، ص 150). وعالم الرياضيات الألماني Leibnitz (أو Leibniz) فيكتب: ليبنتر (Leibnitz) ([23]، ص 86)، ليبنتر (Leibnitz) ([8]، ص 263). والغريب هنا أن بعض الكتاب عند تعريبهم لهذا الاسم وهو مكتوب بالصورة Leibniz (دون حرف t) يكتبونه بإضافة حرف التاء ليبنتر ([29]، ص 222). وكذلك عالم الرياضيات الفرنسي: Lebesgue

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

يكتب: لبييه ([78]، ص 48)، لوبيغ ([54]، ص 14)، لوبيغ ([11]، ص 34)، لبيغ ([79]، ص 122)، لوبيج ([34]، ص 101).

وعالم الرياضيات Simpson، يكتب: سمبسون ([13]، ص 645)، سمسون ([7]، ص 111). والملاحظ هنا، أن بعض الكتاب حين يعربون اسم هذا العالم يكتبونه بالإنكليزية Simson (دون الحرف P) وفي العربية سمبسون (بإضافة حرف الباء) ([8]، ص 166). وعالم الرياضيات الألماني Weierstrass يكتب تبعاً لنطق الحرف W الذي هو بالألمانية "ف"، وبالإنكليزية "و"، لذلك يكون: فيرستراس ([38]، ص 15)، ويرستراس ([34]، ص 184). والشيء ذاته ينطبق على علماء آخرين مثل: Fourier، L'hospital، Tchebychev، D'Alembert، Hadmard، وغيرهم.

8. اختلاف تعريب المقطع الأول من الاسم الواحد أيضاً

غالباً ما يذكر، في العديد من الكتابات، المقطع الأول من اسم العلم، وهذا ينقل بصورة مختلفة، حاله كحال المقطع الأخير من هذا الاسم، مما يزيد من الاختلافات بين الاسم الواحد، ويزيد أيضاً اختلافات الاسم الواحد في اللغات المختلفة. فمثلاً عالم الرياضيات النمساوي Kurt Godel، يكتب كورت غودل ([12]، ص 268)، كيرت جودل ([76]، ص 155). و Francois Vieta: فرانسيس فيت ([32]، ص 125)، فرانسو فييت ([34]، ص 61)، فرانكوس فيتا ([30]، ص 196). و Gerolamo saccheri: جرولا سكيري ([44]، ص 170)، جيرولامو ساكشيري ([41]، ص 215)، جيرونيما سكيري ([53]، ص 172). و Janos Bolyai: يانوش بوياني ([53]، ص 201)، يانوس بوليائي ([78]، ص 39)، جون بوليائي ([41]، ص 215)، جوان بوليائي ([43]، ص 200)، جانوس بوليائي ([80]، ص 128)، دولفقان بوليائي ([44]، ص 170). وهكذا بالنسبة لعلماء آخرين، مثل: Gottfried Wilhelm Leibnitz، Blaise Pascal، Nicolas Bourbaki.

9. اختلاف تعريب الاسم الواحد عند الكاتب نفسه

من الأمور المؤسفة أيضاً التي تحدث عند تعريب الأسماء الأجنبية، هي أن الكاتب نفسه أو الهيئة ذاتها تكتب اسماً معيناً بصورة مختلفة في مواضع متباعدة أو حتى في موضع واحد أيضاً. فقد جاء في المعجم الموحد لمكتب تنسيق التعريب ([7]) اسم عالم الرياضيات الإنكليزي Simpson بصورتين: سمسون (ص 111)، وسمبسون (ص 138). وهذا العالم نفسه ورد اسمه أيضاً بصورتين في معجم الرياضيات ([9]) في الصفحة نفسها مرة سمسون وأخرى سمبسون (ص 239). وفي مقال "فعل الإبداع" ترجمة علي أسعد ([54]) جاء اسم عالم الرياضيات Weierstrass بصورتين مختلفتين وفي الصفحة نفسها، لا يفصل بينهما سوى أربعة أسطر فقط، الأولى: ويشتراس والثانية فاير شتراس (ص 64). وفي كتاب "الرياضيات في حياتنا ترجمة فاطمة المما ([19]) ورد اسم الفرنسي Bourbaki بثلاث صور: نيكولا بورباكن (ص 92)، نيقولا بورباك (ص 186)، بورباكي (ص 187). وكتب موريس شريل، اسم عالم الرياضيات الأغريقي Euclides بثلاث صور: اقليدس ([8]، ص 27)، اوقليدوس ([21]، ص 55)، اقليدوس ([33]، ص 119). وعلي عبد الله الدفاع في كتابه "العلوم البحتة" ([32]) كتب اسم Diophantus بصورتين: ديوفانتس (ص 58)، وديوفانتوس (ص 155). وفي كتاب ما هو العلم ترجمة لطيفة عرنوق ([37]) ورد اسم عالم الرياضيات الإنكليزي Russell بصورتين: رسل (ص 29)، وروسل (ص 82). وجاء اسم عالم الرياضيات Gauss في ترجمة الحموي وفران ([80]): غاوس (ص 124)، غوس (ص 128).

10. عدم الرجوع إلى الاسم العربي الأصلي عند نقله من لغة أخرى إلى العربية

من الأمور البديهية في عملية التعريب، هي العودة إلى الأصل العربي إذا ما نقل أحد الأسماء إلى العربية مرة أخرى، يؤكد ذلك مجمع اللغة العربية في القاهرة، بأحد مقرراته: الكلمات

العربية التي نقلت إلى اللغات الأجنبية وحرفت تعود إلى أصلها العربي إذا ما نقلت إلى العربية مرة أخرى ([6]، ص 739)، ومع ذلك يلاحظ أحياناً، اختلاطات ونقص في التدقيق بهذا الأمر. على سبيل المثال: في كتاب "ما هو العلم" ترجمة لطيفة ديب عرنوق ([37]، ص 176)، نقلت اسم أحد العلماء العرب من الفرنسية إلى العربية باسم "الخازن"، ولم يكتب اسمه اللاتيني لكنه Al-Hazen غير أن هذا العالم هو ابن الهيثم وليس الخازن لأن الغربيين يطلقون على ابن الهيثم بـ Al-Hazen. وفي الحقيقة إن هناك عالمين يطلق عليهما بالعربية "الخازن" الأول، أبو الفتح عبد الرحمن المنصور الخازني الأندلسي المعروف بالخازن والآخر هو أبو جعفر الخازن. لذلك كثيراً ما يجري خلط والتباس وأخطاء بين هذه الأسماء الثلاثة، خاصة في أسمائهم المكتوبة باللغة الإنكليزية. واسم آخر ورد في كتاب "الرياضيات في الحضارة الإسلامية" لموريس شريل هو بهاء الدين العمولي ([21]، ص 170)، ويبدو أنه نقل هذا الاسم عن الفرنسية، وواضح أن المقصود هنا هو عالم الرياضيات المسلم بهاء الدين العاملي. واسم ثالث ورد في كتاب تاريخ العلم والتكنولوجيا ترجمة أسامة الخولي، اسم الفلكي البطاني ([81]، ص 105) والمقصود هنا هو البتاني.

11. اختلاف كتابة الاسم الواحد في الأصل الأجنبي أيضاً

يبدو ان اختلاف كتابة الاسم الواحد ليس مقتصرًا على العربية فحسب، وإنما يتعداه إلى اللغات الأخرى، خاصة عندما يكون الاسم منقولاً من لغة ثانية. وسنبين بعض الأسماء التي وردت في مصادر مكتوبة باللغة الإنكليزية. فمثلاً، اسم عالم الرياضيات الألماني كتب بشكل: Leibiniz ([82]، P.35)، Leibnitz ([83]، P. 45)، والأغريقي كتب: Tales (P. 108) و([84])،

وThALES ([82]، P. 70). وعالم الرياضيات الفرنسي: L'Hospital (P. 175) و([85])، وL'Hopital (P.30 و[86]). أما عالم الهندسة الروسي فقد كتب بصورة متعددة أكثر مثلاً:

Lobachevskiy ([87]، p.175)

Lobachevski ([82]، p.10)

Lobashevsky ([88]; p.71)

Lobashevsky ([83]; p.65)

Lobachevsky ([89], p. 1092)

Lobachevskii ([84], p. 118)

12. كيف يكتب الغربيون الأسماء العربية؟

من الملاحظ، أن العديد من أسماء العلماء العرب والمسلمين، لم تكتب بصورة موحدة لدى الغربيين، وهذا قد يكون أمراً طبيعياً، ولكن الغريب في الأمر هو أنهم حرفوا بعضها وكتبوها حسب طريقتهم. فمن الأسماء التي حرفها الغربيون هو ابن الهيثم (وقد أشرنا لذلك)، فقد كتبوه Al hazen، وابن سينا Avicenna (216 - 215 p. [90]) وكذلك ابن رشد باسم Averoes، وابن باجه باسم Avenpace، والزرقالي الذي ولد في قرطبة، معروف عند اللاتين باسم Arzachel ([91]، ص 48-54). ومن الأسماء التي لم تكتب بشكل موحد هو مؤسس علم الجبر الخوارزمي. فقد كتب مثلاً: Al-kharazmi ([93], p.6), Al-khowarizmi ([82], p.60), Al-khwarizmi ([92], p. 538).

وثمة أسماء أخرى كتبت بعد تغيير أو إضافة بعض الحروف، مثل: البتاني يعرف باسم Al bategni أو الباتا غانيوس Al batagnius ([68]، ص 210) والفارابي اشتهر باسم Al-Farabius ([32]، ص 80).

ومن الأسماء التي تختلط على الأوروبيين أيضاً هو أبو محمد جابر ابن افلح، الذي ولد وعاش في إشبيلية، اشتهر عند اللاتينيين باسم Geber ونظراً لشهرته كان يختلط اسمه على الأوروبيين أحياناً باسم جابر بن حيان. ومن جهة أخرى كان يحسب بعضهم أنه واضع الجبر وأن اللفظة اشتقت من اسمه ([91]، ص 51).

الخلاصة

إن عملية توحيد كتابة أسماء الأعلام الأجنبية بالعربية، تواجه اختلافات متعددة، تمس

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

الأسس التي تقوم عليها عملية التعريب. لذلك نجد الآراء متباينة حول هذه الأسس، وهي إدخال حروف أو أصوات أجنبية لا ينطق بها العرب، وكيفية نطق الحروف الأجنبية بالعربية. ومن القضايا التي تزيد من حدة هذه الاختلافات، هي النقل من لغات أجنبية متعددة، وعدم الرجوع إلى الأسماء الواردة في كتب التراث، وعدم الاستفادة مما تقرره المجامع والهيئات العلمية. ولذلك نعتقد أنه عند نقل اسم العلم الأجنبي أن يكون بمقتضى الحروف العربية البحتة، على أن نضع بالاعتبار كيفية نطق الاسم عند أهله وأن نجد الأصوات العربية المقاربة للأصوات الأجنبية، ولا ندخل حروفاً أجنبية أبداً. أضف إلى ذلك كتابة الاسم اللاتيني لكل اسم يجري تعريبه. كما أنه من المفيد أن تقوم المؤسسات المختصة بإعداد كتيب يضم أسماء العلماء الأجانب الذين لهم صلة بالرياضيات، بالحروف اللاتينية والعربية، وإذا كان ثمة اختلافات جوهرية يتم ذكرها، بالإضافة إلى نبذة عن حياة كل منهم، على أن يتم تحديثه بين آونة وأخرى. وأخيراً، لا بد أن نشير إلى أن الأمثلة التي وردت في هذه الدراسة قد تم اختيارها من الكتب أو المجلات المتوفرة لدينا فقط.

المصادر

- [1] ف. عبد الرحيم (1990)، العرب لأبي منصور الجواليقي، دار القلم، دمشق.
- [2] شوقي ضيف (1976)، العصر الجاهلي، دار المعارف بمصر، القاهرة.
- [3] أحمد مطلوب (1983)، حركة التعريب في العراق، معهد البحوث والدراسات العربية، بغداد.
- [4] ابن منظور (1997)، لسان العرب، دار صادر، بيروت.
- [5] مجمع فؤاد الأول (1937)، قرارات كتابة الأعلام الأعجمية بحروف عربية، مجلة مجمع فؤاد الأول للغة العربية، ج 4، القاهرة.
- [6] أحمد الخطيب (1981)، معجم المصطلحات العلمية والفنية والهندسية، ط 5، مكتبة لبنان بيروت.
- [7] مكتب تنسيق التعريب (1990)، المعجم الموحد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- [8] موريس شريل (1991)، موسوعة علماء الرياضيات، دار الكتب العلمية، بيروت.
- [9] لجنة من الخبراء (1980)، معجم الرياضيات، وزارة التربية والتعليم، عمان، مكتبة لبنان، بيروت.
- [10] مكتبة لبنان (1993)، قاموس الرياضيات المصور، بيروت.
- [11] صلاح أحمد وآخرون (1983)، معجم الرياضيات المعاصرة، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- [12] إ. بوروفسكي وبورفاين (1995)، معجم الرياضيات، ترجمة علي بن مصطفى بن الأشهر، أكاديميا، بيروت.
- [13] فوزي مصطفى دنان (1983)، معجم الرياضيات، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.
- [14] ر.ن. بريسل (1989)، تحويل فورييه، مجلة العلوم، المجلد 6، العدد 12، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.
- [15] اليونسكو (1989)، مجلة رسالة اليونسكو (تشرين الثاني)، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة.
- [16] جوسيه أ. كاستورينا (1999)، المعرفة الاجتماعية للأطفال، ترجمة بهجت عبد الفتاح عيده، مجلة مستقبلات العدد 109، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة.
- [17] اليونسكو (بدون تاريخ)، مجلة ديوجين، العدد 121/177، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة.
- [18] أحمد عبد المتعال ومحمد شويخ (1990)، الهندسة التحويلية واللاقليدية، للصف الخامس، معاهد المعلمين والمعلمات، أمانة اللجنة الشعبية العامة للتعليم، طرابلس.
- [19] زلاتكا شوبرير (1987)، الرياضيات في حياتنا، ترجمة فاطمة عبد القادر المما، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- [20] ول ديوارنت (بدون تاريخ)، قصة الحضارة، ج 18، ترجمة محمد بدران، دار الجليل، بيروت.
- [21] موريس شريل (1988)، الرياضيات في الحضارة الإسلامية، جروس برس، طرابلس (لبنان).
- [22] جمال عكاشه وآخرون (1990)، تاريخ الرياضيات، دار المستقبل، عمان.
- [23] جمال الدباغ (1990)، تاريخ الرياضيات، أمانة اللجنة الشعبية العامة للتعليم، طرابلس.
- [24] جيفري هوسون وبرايان ويلسون (1992)، الرياضيات المدرسية في التسعينيات، ترجمة خضر الأحمد وموفق دعبول، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

- [25] رشدي راشد (1997)، موسوعة تاريخ العلوم العربية، ج 2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- [26] جورج كانغليم (1992)، غاستوت باشلار، تعريب خليل أحمد خليل، دراسات عربية، العدد 4/3، السنة 28، بيروت.
- [27] راسل جاكوبي (2001)، نهاية اليوتوبيا، ترجمة فاروق عبد القادر، عالم المعرفة، العدد 269، الكويت.
- [28] محمد شوقي أمين وإبراهيم الترتزي (1984)، مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاماً، مجمع اللغة العربية، القاهرة.
- [29] الفريد هوير (1965)، رواد الرياضيات، ترجمة لييب جورج، مكتبة النهضة المصرية، للقاهرة.
- [30] هاشم أحمد الطيار ويحيى عبد سعيد (1977)، موجز تاريخ الرياضيات، جامعة الموصل، الموصل.
- [31] دولاهي (2002)، هل اللاتجاهية في الرياضيات مفارقة؟ ترجمة أبو بكر سعد الله وعذنان الحموي، مجلة العلوم، العددان 171/172، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.
- [32] علي عبد الله الدفاع (1983)، العلوم البحتة في الحضارة العربية الإسلامية، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- [33] رنية تاتون (1986)، تاريخ الحساب، ترجمة مورييس شريل، منشورات عويدات، بيروت، باريس.
- [34] محمد عابد الجابري (1982)، تطور الفكر الرياضي والعقلانية المعاصرة، ج 1، ط 2، دار الطليعة، بيروت.
- [35] رنية تاتون (1988)، تاريخ العلوم العام، ترجمة علي مقلد، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت.
- [36] خليفة عبد السميع خليفة (1987)، تدريس الرياضيات، ط 2، مكتب النهضة، القاهرة.
- [37] آلان ف. شالمرز (1987)، ما هو العلم، ترجمة لطيفة ديب عنوق، وزارة الثقافة، دمشق.
- [38] هنري بوانكاري (1982)، قيمة العلم، ترجمة الميلودي شغوم، دار التنوير، بيروت.
- [39] لورانس بوكيو (بدون تاريخ)، المونادات والعماء، ترجمة محمد عزي، مجلة ديوجين، العدد 161، مطبوعات اليونسكو، القاهرة.
- [40] مايكل باتي (1986)، الكسوريات، ترجمة هاني فران، الثقافة العالمية، العدد 26، يناير المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- [41] يميني طريف الخولي (2000)، فلسفة العلوم في القرن العشرين، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- [42] خليل جاويش (1988)، نظرية المتوازيات في الهندسة الإسلامية، بيت الحكمة، تونس.
- [43] وليم عبيد (1976)، رياضيات الخيام، مجلة كلية التربية، العدد 6، طرابلس (ليبيا).
- [44] علي عبد الله الدفاع (1981)، تاريخ الرياضيات عند العرب والمسلمين، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- [45] جون ماكليش (1999)، العدد، ترجمة خضر الأحمد، موفق دعبول، العدد 251، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- [46] فريد كامل أبو زينة (1985)، الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها، ط 2، دار الفرقان، عمان.
- [47] أبو غوريلوف (1984)، الهندسة التفصيلية، (لم يذكر اسم المترجم)، دار مير، موسكو.
- [48] أحمد سليم سعيدان (1991)، هندسة إقليدس في أيد عربية، دار البشير، عمان.
- [49] جوزيف كاتز (1987)، اتجاهات جديدة للتعليم والتعلم، ترجمة حسين عبد الفتاح ويوسف عليان، مركز الكتاب الأردني، عمان.
- [50] مكتب تنسيق التعريب (1977)، مصطلحات الرياضيات في التعليم العالي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

- [51] كاترين جولدستين وجيريمي جراي (1989)، جذور الرياضيات الحديثة، رسالة اليونسكو، تشرين الثاني، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة.
- [52] ر. هيمنغ (1967)، الطرائق العددية، ترجمة فوزي دنان، وزارة التعليم العالي، جامعة دمشق، دمشق.
- [53] ف. سميلجا (1976)، بحثاً عن المجال، ترجمة عبد الله حبه، دار مير، موسكو.
- [54] جاك فوتيه (1998)، فعل الإبداع في الرياضيات، ترجمة علي أسعد، التقدم العلمي، العدد 23، يوليو/سبتمبر، الكويت.
- [55] المجمع العلمي العراقي (1985)، مصطلحات علمية، المجتمع العلمي العراقي، بغداد.
- [56] طه باقر (1955)، مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة، القسم الأول، مطبوعات دار المعلمين العالية، بغداد.
- [57] محمد شوقي أمين وإبراهيم اترزي (1984)، مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاماً، مجمع اللغة العربية، القاهرة.
- [58] كارم السيد غنيم (1989)، اللغة العربية والنهضة العلمية المنشودة في عالمنا الإسلامي، عالم الفكر، المجلد 19، العدد 4، الكويت.
- [59] ابن أبي أصيبعة (بدون تاريخ)، عيون الأنباء في طبقات الأطباء، تحقيق نزار رضا، مكتبة الحياة، بيروت.
- [60] ابن النديم (191)، الفهرست، تحقيق شعبان خليفة ووليد محمد العوزة، المجلد الأول، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة.
- [61] ابن جلجل (1985)، طبقات الأطباء والحكماء، تحقيق فؤاد السيد، ط 2، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- [62] ابن سينا (1976)، الشفاء الفن الأول، تحقيق عبد الحميد صبرة وعبد الحميد لطفي مظهر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- [63] السموئل المغربي (1972)، الباهر في الجبر، تحقيق صلاح أحمد ورشدي راشد، وزارة التعليم العالي، دمشق.
- [64] أحمد سليم سعيدان (1983)، رسائل ابن سنان، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- [65] القفطي (1980)، تاريخ الحكماء، مكتبة المثنى، بغداد.
- [66] حنا الفاخوري (بدون تاريخ)، تاريخ الأدب العربي.
- [67] عمر الشيباني (1971)، تطور النظريات والأفكار التربوية، دار الثقافة، بيروت.
- [68] قدري حافظ طوقان (1954)، تراث العرب العلمي في الرياضيات والفلك، ط 2، جامعة الدول العربية، القاهرة.
- [69] عمر فروخ (1970)، تاريخ العلوم عند العرب، دار العلم للملايين، بيروت.
- [70] محمد فياله (1985)، تدريس الهندسة في التعليم العام، المجلة العربية للتربية، المجلد الخامس، العدد الأول، مارس، تونس.
- [71] رشدي راشد (1975)، صناعة الجبر لديوفنطس الاسكندراني، ترجمة قسطنطين لوقا، الهيئة المصرية، للكتاب، القاهرة.
- [72] جورج سارتون (1957)، تاريخ العلم، ج 1، بإشراف إبراهيم بيومي مذكور وآخرون، دار المعارف بمصر، القاهرة.
- [73] أحمد سليم سعيدان (1986)، علم الجبر في العالم العربي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- [74] اندريه إيمار وجانين أوجايه (1964)، تاريخ الحضارات العام، ترجمة فريد م. داغر وفؤاد ج أبو ربحان، منشورات عويدات، بيروت.
- [75] ج.د. برنال (1981)، العلم في التاريخ، ج 1، ترجمة علي علي ناصف، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.
- [76] جون بارو (1993)، هز أسس علم الرياضيات، ترجمة عبد الرزاق موافي، مجلة الثقافة العالمية، العدد 58 (مايو)، الكويت.
- [77] ج.ل. ليونس (1985)، الرياضيات وعلوم الحاسبات، ترجمة عدنان فرحان افرام، المجلة العربية للتربية، المجلد الخامس،

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

العدد الأول، مارس، تونس.

- [78] فريدريك هـ. بل (1986)، طرق تدريس الرياضيات، ج 2، ترجمة وليم عبيد وآخرون، الدار العربية، نيقوسا.
- [79] علي أحمد فوره (1988)، المناهج الدراسية في الرياضيات، ندوة تحديث الرياضيات في الجامعات العربية، جامعة اليرموك، اليرموك.
- [80] دافيد ابشتاين (1986)، الهندسيون يوحّدون أفكارهم حول الفضاء، ترجمة عدنان الحموي وهاني فران، الثقافة العالمية، العدد 26، يناير، الكويت.
- [81] ر.ج. فوريس وأ.ج. ديكترهوز (1992)، تاريخ العلم والتكنولوجيا، ترجمة أسامة أمين الخولي، ج 1، ط2، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- [82] Wilder, R.L. (1974), Evolution of Mathematical concepts, Transworld Publishers, London.
- [83] Ormell, ch. (1992), New thinking about the nature of mathematics, University of East Anglia, Norwich.
- [84] Kanani, N. (2000), Omar Khayyam and Parallel postulate, Farhang, vol. 12. No. 29-32, Theran.
- [85] Malik, S.C. (1985), Mathematical Analysis, Wiley Eastem Ltd. New Delhi.
- [86] Srivastava, H.M. (2000), Fractional Differential Equations, Mathematics Today vol. 36, No. 1, Essex.
- [87] Herbert, E. and S.K. Tin (1991), The Lobachevskiy' s Function and Related Integrals, IMA Bulletin, vol. 27, No. 8/9, Essex.
- [88] Ollerenshaw, D.K. (1991), some Personal Delights in Geometry, IMA Bulletin, vol. 27, No. 4 Essex.
- [89] Weisstein, E.W. (1999), CRC Concise Encyclopedia of Mathematics, Chapman & Hall, Boca Raton.
- [90] Bynum, W.F., et. all. (1983), Dictionary of The History of Science, Macmillan, London.
- [91] جميل الملائكة (1986)، حالة أوروبا العلمية ، مجلة العلمي العراقي، المجلد 16، بغداد.
- [92] Pazwash, H and G. Mavrigian (1986), The Contributions of Karaji, Mathematics Teacher, vol. 79, No. 7, NCTM, Reston.
- [93] Bowen, J.P. (1995), A Brief History of Algebra and computing, IMA Bulletin, vol. 31, No. 1& 2, Essex.

التحريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

بحوث

معربة أو مترجمة

التحريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

أوضاع الأمن الغذائي في العالم في بداية القرن الحادي والعشرين¹

ترجمة: أ.د. محمود الأشرم

كلية الزراعة - جامعة دمشق

1. مقدمة

لقد أعدّ معهد بحوث سياسات الغذاء العالمي International Food Policy Research Institute (IFPRI) تقريره الأخير عن وضع الغذاء العالمي قبل سنتين من الآن موضحاً التطورات الحديثة والعوامل الطارئة المؤثرة على أوضاع أو ملامح الأمن الغذائي العالمي. وما زال العديد من هذه العوامل موجوداً حتى الآن، كما أنّ بعضها ما زال كثير الأهمية. وبالرغم من القلق المحيط بمستقبل الوضع الغذائي في الصين الذي حقق هبوطاً أو خموداً منذ عامين في زيادة أو فائض إنتاج الحبوب والصادرات الصافية بالإضافة إلى التوسع السكاني في الهند سيوسع بدوره من استهلاك المنتجات الحيوانية في المستقبل يبقى غير معروف أو محلّ بشكل أدق. إنّ مستقبل الغذاء في دول الاتحاد السوفيتي السابقة غير واضح أيضاً كما أنّ نجاح النمو الاقتصادي في ذلك الإقليم غير مضمون. وبالرغم من أن بعض النجاحات المحلية قد تحققت، إلّا أنّ الوضع

¹ هذه ترجمة لتقرير معهد بحوث سياسات الغذاء العالمي لعام 1999 ذي العنوان: World Food Prospects: Critical

Issues for the Early twenty-first Century. المعد من قبل: Per Pinstrup-Anderson, Rajul Pandya-Lorch, and

Mark W. Rosengrant. Washington, D.C. October 1999 هذا وقد تم تحديث بعض البيانات من قبل المترجم.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران/ يونيو 2003

الغذائي في إقليم الصحراء الإفريقية ما زال شديد الصعوبة. كذلك انخفضت، الإنتاجية الزراعية على مساحات كبيرة بالإضافة إلى أنَّ التحسينات في الأمن الغذائي ما زالت تحدث في ذاك الإقليم.

هناك قلق أيضاً حول انخفاض خصوبة التربة في العديد من الدول منخفضة الدخل Low-income countries مع نمو المنافسة على المياه في العديد من مناطق العالم التي انحدرت فيها كميات المياه الصالحة للشرب خلال السنوات العديدة الأخيرة، وفي الوقت نفسه أحاط الغموض مستقبل التقنيات الحيوية الخاصة بالزراعة. إن تناقص المساعدات الغذائية عالمياً منذ عام 1993 منعكسة باعتراف مبدئي بانخفاض أسعار الغذاء ومزيدة مستويات المخزون في الدول المصدرة تقليدياً مترافقة مع الأزمات الطارئة الكبيرة التي حدثت في إندونيسيا وروسيا ودول البلقان عامي 1998 و1999. ولا نعلم ما إذا كانت هذه الأحداث هي بداية اتجاه متصاعد في المساعدات الغذائية أو محض أزمة قصيرة المدى تتوقف علام سيحدث لأسعار الحبوب العالمية ومستويات المخزون في الدول الصناعية. وسوف تقرر مساعدات الغذاء المستقبلية مبدئياً عبر العرض نظراً لبعد الطلب الممكن توفره. إنَّ الخوف على الغذاء السليم، خاصة في أوروبا الغربية قد انفجر في السنتين الأخيرتين بسبب يعود إلى عدم ثقة المستهلك والخوف على الصحة ومخاطرها المقترنة بالأغذية المعدلة، أولاً وراثياً وللاستجابة غير الملائمة للحكومات حول إدراك الإحساس بالتهديد الصحي الحادث في السلسلة الغذائية.

هذا التقرير يقدم ملخصاً عن أحدث النتائج لتوقعات معهد بحوث سياسات الغذاء العالمية IFPRI عن مستقبل الغذاء العالمي ويحدد ويناقش، في الوقت نفسه، ستة عوامل تنموية حديثة وطارئة ستؤثر في ملامح الأمن الغذائي العالمي. إنَّ أول هذه العوامل يتمثل بالوضع التغذوي الذي يبدو أنه متهدم في بعض الأقطار خاصة في إقليم الصحراء الإفريقية. وفي الوقت نفسه تلقي البحوث الجديدة ظلالاً من الضوء عن كيفية التخلص من مظاهر نقص تغذية الأطفال في الدول النامية، والتي يمكن أن تساعد الجهود المبذولة لمنع حالات نقص تغذية الأطفال.

ويتمثل ثاني هذه العوامل بأسعار الحبوب، حيث تركزت النقاشات منذ عامين على أسباب وتبعات أو نتائج الأسعار العالمية للقمح والذرة. أما اليوم فالأسعار المنخفضة جداً لهما هي سبب القلق، كونها يمكن أن تهدد دخول المنتجين ومستقبل إنتاج الغذاء والمخزون. أما العامل الثالث فيتمثل بجولة المباحثات التجارية الممولة من قبل منظمة التجارة العالمية World Trade Organization التي من المفروض أن تبدأ في نوفمبر 1999، ومن المتوقع أن تشغل الزراعة مكاناً هاماً فيها. وستكون مخرجات هذه المباحثات هامة بحيث تؤثر في الغذاء وفي الإنتاج الزراعي ونظمه وكذلك نظم التجارة العالمية لسنتين عديدة قادمة.

أما العوامل الثلاثة الباقية فقد ركزت على برامج زيادة الإنتاجية الزراعية في المزارع الصغيرة الحجم في الدول النامية. هذا التقرير سوف يناقش شواهد على فرص مقدمة من قبل المناطق البيئة - الزراعية والدور الكامن للتقنيات الحيوية الحديثة ولتقنيات المعلوماتية الحديثة المناسبة وإحكام الزراعة لدى المزارعين الصغار في الدول النامية. هذه العوامل الستة تناقش بحرارة حالياً وإنّ نتائج أو مخرجات هذه النقاشات والسياسات المرتبطة بها سوف تؤثر في الأمن الغذائي للسكان ذوي الدخل المحدود لعدد من السنين القادمة.

2. أوضاع الأمن الغذائي

إنّ النتائج الواردة هي من موديل الغذاء العالمي الحديث الذي أعدّه معهد بحوث سياسات الغذاء العالمي والمسمى موديل تحليل سياسات السلع والتجارة Model for Policy Analysis of Commodities and Trade (IMPACT)²، ويقترح زيادة الطلب العالمي للحبوب بحوالي 39% بين عامي 1995 و2020 ليصل إلى 2466 مليون طن، واللحم بحوالي 58% ليصل إلى 313 مليون طن، وللدرنات والجنور بحوالي 37% ليصل إلى 864 مليون طن. هذه الزيادات الكبيرة في طلب الغذاء حاصلة ليس فقط بسبب زيادة السكان ونموهم، وإنما أيضاً بسبب تحضر السكان وزيادة

² انظر الملحق لشرح الموديل.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران/ يونيو 2003

دخولهم والتغيرات المرافقة في أسلوب الحياة والمنجزات الغذائية.

يضاف سنوياً 73 مليون فرد إلى سكان العالم بالمتوسط بين عامي 2000 و 2020، أي ما يعادل سكان الفلبين حالياً محدثةً زيادة كلية خلال كامل الفترة قدرها 32%، ليصل العدد الإجمالي في العام الأخير إلى 7.5 مليار فرد كما هو موضح في الجدول (1). هذا وقد اتخذ منتصف عقد التسعينات أساساً للمقارنة مع نهاية العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين (2020) أي فترة الدراسة في هذا التقرير.

الجدول (1): سكان العالم عامي 2000 و 2020

الإقليم	مستوى السكان (مليون)		زيادة السكان خلال الفترة		نسبة الزيادة
	2000	2020	مليون	(%)	(%)
أمريكا اللاتينية والكاريبي	546	665	119	21	8.2
إفريقيا	793	1187	394	50	27.2
آسيا عدا اليابان	3545	4421	876	25	60.6
الصين	1275	1454	179	14	12.4
الهند	1009	1272	263	26	18.2
الدول المنطوية	1182	1217	35	3	2.4
الدول النامية	4874	6285	1411	29	97.6
العالم	6056	7502	1446	24	100.0

(*) توقعات الاحتمال المتوسط للسكان

UN (1999): World Population Prospects: The 1998 Revision. N.Y

FAO (2000): Production year book. Rome

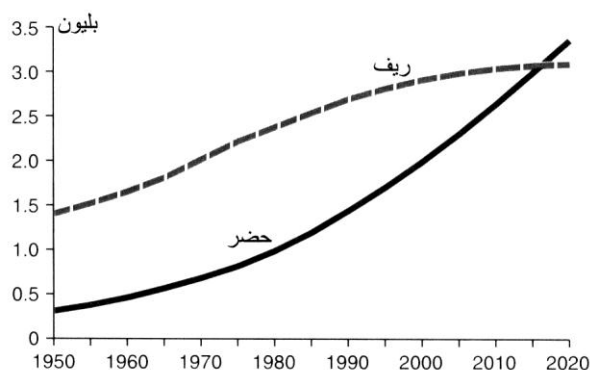
المصدر:

هذا ومن المتوقع أن يوجد 97.5% من زيادات السكان في العالم النامي (إفريقيا وآسيا عدا اليابان وأمريكا اللاتينية) الذي سترتفع نسبته من مجموع السكان من 79% عام 1995 إلى 84% عام 2020. أما الزيادة الكبرى المطلقة لعدد السكان فتوجد في آسيا وتقارب 1.1 مليار فرد، في حين ستكون الزيادة النسبية في إفريقيا هي الأكبر حيث ستبلغ قرابة 70%، وتعتبر هذه النسبة

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران/ يونيو 2003

عملياً أخفض من النسبة المتنبأ بها سابقاً، ويعود ذلك جزئياً لفيروس HIV ومرض الإيدز الذي يصيب السكان الإفريقيين. إنّ ثلث الزيادة السكانية الكلية متوقع وجودها في دولتين فقط هما الصين والهند. وفي حين ينمو السكان في الهند بسرعة أكبر، بحيث ستفوق الصين من حيث العدد عام 2025³. وبطبيعة الحال سيستمر النمو السكاني بالضغط على العرض الغذائي.

من جهة أخرى من المتوقع أيضاً وجود الكثير من النمو السكاني في العالم النامي (الدول النامية الأخرى). وبينما سترتفع أعداد السكان الريفيين في العالم النامي بأقل من 300 مليون فرد خلال الفترة 1995-2020 فإنّ الزيادة السكانية فيه ستتضاعف خلال الفترة المذكورة، أي من 1.7 مليار نسمة عام 1995 إلى 3.4 مليار نسمة عام 2020 (الشكل (1)).



الشكل 1: مستويات السكان الحضريين والريفيين في العالم النامي 1950-2020

المراجع: United Nations (1996): World Organization Prospects: the 1996 Revision, New York, UN

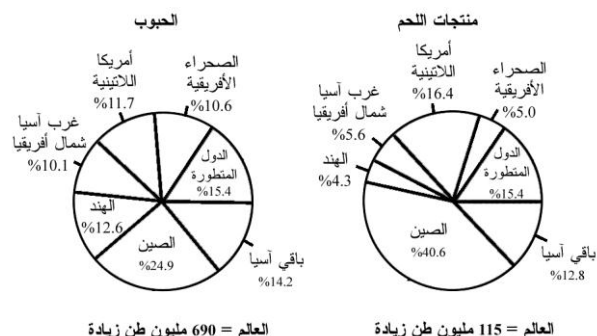
وفي العام المذكور آنفاً سيقطن 52% من سكان العالم النامي في المناطق الحضرية في حين لم تتجاوز النسبة المذكورة عام 1995 نحو 38% (United Nations, 1996). إنّ التحضر السريع في العالم النامي المقترن بتغيرات أسلوب الحياة سيكون لهما تأثير إيجابي على المنجزات الغذائية وبالتالي على الطلب.

³ United Nations (1999): World Population Prospects: The 1998 Revision. New York, UN, 1999

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران/ يونيو 2003

ونظراً لانتقال السكان من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية فإنهم يتجهون إلى تبني الأغذية الأكثر تنوعاً ويتحولون في الوقت نفسه عن الحبوب الخشنة كالذرة والсорجوم والميليت إلى الأرز، وفي حالات أخرى من الأرز إلى الحبوب. كما اتجه هؤلاء السكان الريفيون إلى استهلاك أكثر من المنتجات الحيوانية والفواكه والخضار والأغذية المصنعة. هذا وسيتحدى الإنتاج الزراعي وأنظمة البحوث لتبقى في المقدمة أو جنباً إلى جنب مع التغيرات الغذائية في السنوات القادمة.

ويبدو أنّ ملامح النمو الاقتصادي المحببة في العالم النامي والتحضر المحتمل وارتفاع الدخل ستدفع السكان تجاه التنوع الغذائي. لقد توقع موديل معهد بحوث سياسات الغذاء العالمي IFPRI الخاص بتوقعات الغذاء والسكان حتى عام 2020 والمسمى IMPACT زيادة الدخل الإجمالي في العالم النامي بمتوسط مقداره 4.3 سنوياً خلال الفترة 1995-2020، ويقود ذلك إلى مضاعفة دخول الأفراد لأكثر من 2200 دولار الشكّل (2).



الشكّل 2: حصص الزيادة في الطلب العالمي على منتجات الحبوب واللحوم، 1995-2020

المصدر: United Nations (1996): World Urbanization Prospects: the 1996 Revision, New York, UN

هذا ومن المتوقع ارتفاع دخول الأفراد في جميع الأقاليم النامية بما فيها إقليم الصحراء

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران/ يونيو 2003

الإفريقية بانتهاء الفترة المذكورة⁴. ومع ذلك يبقى دخل الفرد في إقليم الصحراء الإفريقية عام 2020 أقل من دولار واحد في اليوم، وبالتالي سيقود الفقر الضخم هذا إلى حرمان سكان كثيرين في هذا الإقليم من الغذاء.

وبالرغم من تدخل العديد من ملايين الأفراد في الفقر المطلق فإنّ مواجهة المتطلبات الغذائية للسكان المتزايدين والمتحضرين والمتزايدة دخولهم سوف تجد لها تطبيقات أو تنفيذاً في الإنتاج الزراعي العالمي وفي أنظمة التجارة العالمية في العقود التالية. وتتمثل بعض التطورات الأساسية التي ستحدد سمات وضع الغذاء العالمي خلال العقدين التاليين (عام 2020) بالآتي:

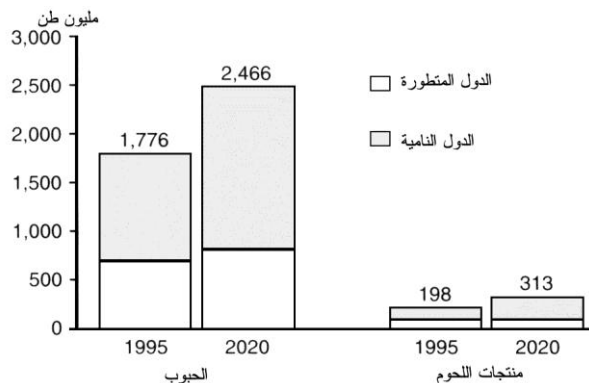
1. زيادات الطلب الغذائي كافة ستحدث في الدول النامية: أي أنّ الدول النامية سوف تحصل على 85% من الزيادة في الطلب العالمي على الحبوب البالغ 690 مليون طن بين عامي 1995-2020 (الشكل 2). وللمفاجأة تصل الزيادة المذكورة في الحبوب الزيادة المتوقعة لهذه الدول على الطلب العالمي للحوم البالغ 115 مليون طن وللفترة المذكورة نفسها. لقد قدرّت زيادة طلب الصين وحدها على الحبوب بربع الزيادة العالمية (173 مليون طن) وبخمس زيادة الطلب العالمي على اللحوم أي 55 مليون طن. وبالرغم من توقعات زيادات السكان في الهند بشكل أسرع منها في الصين خلال الفترة المدروسة، إلا أنّ نصيبها من الزيادة العالمية في الطلب على الحبوب واللحوم تعادل نصف الزيادة الأولى (86 مليون طن) وعشر الزيادة الثانية أي (5.5 مليون طن). وتعتبر الهند حالة في مرحلة التحول الاقتصادي Economic transition، فإذا تبلورت عمليات الإصلاح الاقتصادي فيها بنمو الاقتصاد بشكل أسرع مما هو متوقع حالياً فإنّ الطلب على اللحوم والمنتجات الحيوانية الأخرى، بما فيها الحليب، سوف تتوسع كثيراً في ذاك البلد⁵. ولم يتوضح بعد ما إذا كان الفقر أو الجانب الثقافي (العادات والتقاليد) هي سبب

⁴ في موديل IMPACT المدروس من قبل معهد بحوث سياسات الغذاء العالمي لا تدخل دولة جنوب إفريقيا ضمن دول إقليم الصحراء الإفريقية.

⁵ G.S. Bhalla, P.Hazell, and J. Kerr, (2001): Prospects for Balancing Cereal Needs in India to 2020. Draft 2020 Vision for Food, Agriculture, and Environment Discussion Paper, IFPRI, Washington, D.C.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران/ يونيو 2003

الأفضلية الغذائية أو هي السبب وراء انخفاض استهلاك اللحوم فيها. ولكن هناك مؤشرات بأنّ قسما كبيرا من السكان الهنود يفضلون أكل اللحوم إذا ارتفعت دخولهم. في عام 2020 يتوقع للدول النامية، كمجموعة، أن يزداد طلبها بمقدار الضعفين على الحبوب واللحوم بالمقارنة مع الدول المتطورة الشكل (3).



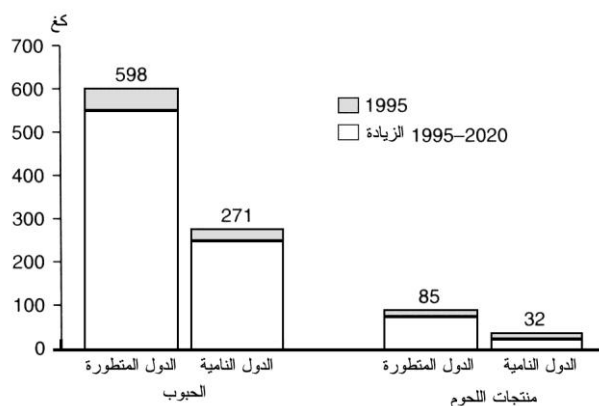
الشكل 3: الطلب الكلي لمنتجات الحبوب واللحوم (بالدول المتطورة والنامية)، 2020-1995

المصدر: United Nations (1996): World Urbanization Prospects: the 1996 Revision, New York, UN

2. استهلاك الفرد في العالم النامي 2020 أقل من استهلاك الحبوب وثلاث استهلاك اللحوم للفرد في العالم المتطور: إن استهلاك الفرد من الحبوب واللحوم في العالم النامي سوف يستمر بعجز كبير ويقف وراء زميله في العالم المتطور بالرغم من بدء الفجوة بينهما بالتقلص خاصة في اللحوم الشكل (4). ويمكن شرح هذا التفاوت في الطلب جزئيا بانخفاض الدخل والاعتماد الأكبر على الدرنات والجذور⁶ في الحياة عامة في الدول النامية والإكثار من استخدام الحبوب في تغذية الحيوانات في الدول المتطورة.

⁶ انظر الملحق 2.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران/ يونيو 2003



الشكل 4: الطلب الفردي على منتجات الحبوب واللحوم، 1995-2020

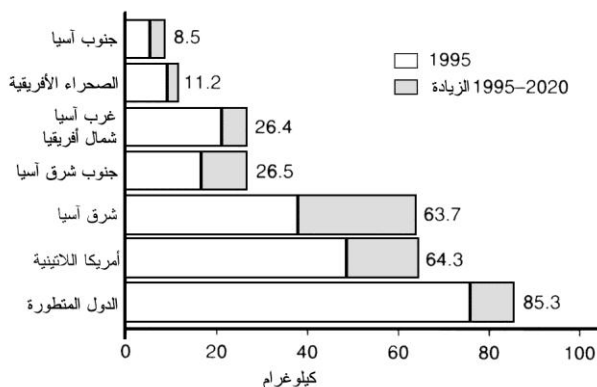
المصدر: United Nations (1996): World Organization Prospects: the 1996 Revision, New York, UN:

ضمن العالم النامي ذاته تتباعد الزيادة في طلب الفرد على الحبوب (للغذاء والعلف للحيوان) وعلى المنتجات الحيوانية في شرق آسيا كثيراً عن الأقاليم النامية الأخرى. وهذه ليست مفاجأة بسبب ارتفاع مستويات الدخل فيها، وسوف تستمر بالنمو بسرعة في العقدين القادمين محرضة بذلك الزيادة في الطلب بشكل كبير. أما بالنسبة للحبوب فبينما تصل زيادة الطلب عليه للفرد الواحد في إقليم الصحراء الإفريقية لحوالي 13 كغ خلال الفترة المدروسة، ولترتفع الكمية الإجمالية إلى 165 كغ في عام 2020 فإن هذه الزيادة للفرد في إقليم شرق آسيا ستصل إلى 66 كغ، وبالتالي سترتفع الكمية الإجمالية لتصل إلى 373 كغ عام 2020 علماً بأنه سيشتق منها توسع كبير في الزيادة في الطلب على الحبوب العلفية.

3. الطلب المشتق (الثورة الحيوانية) في طريق العالم النامي والتطبيقات العميقة للزراعة العالمية والصحة والحياة المعيشية والبيئة: بين بداية السبعينيات ومنتصف التسعينيات نما حجم استهلاك اللحوم في الدول النامية بما يعادل ثلاث مرّات عما هو عليه في الدول المتطورة. ومع استمرار نمو السكان والتحضر ونمو الدخل وتغيرات أسلوب الحياة وأولويات الغذاء، فقد تنبأ

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران/ يونيو 2003

الباحثون في معهد بحوث سياسات الغذاء العالمي بأنَّ الطلب على اللحوم في الدول النامية سوف يتضاعف بين 1995-2020 بما يقارب 190 مليون طن ويزيادة قدرها 25% في الدول المتطورة لتصل إلى 122 مليون طن. إنَّ الطلب على اللحوم سوف ينمو بسرعة أكبر من نمو الطلب على الحبوب في الدول النامية (2.8% سنوياً للحوم مقابل 1.8% سنوياً للحبوب). على مستوى الفرد سوف يزداد الطلب على اللحوم في الدول النامية بحوالي 40% بين عامي 2020-1995 في حين سيزداد الطلب على الحبوب في الدول نفسها بحوالي 10% وللفترة نفسها. على المستوى العالمي من المتوقع أن يزداد الطلب على لحوم الدواجن والأبقار والخنازير بحوالي 85%، 50%، و45% على التوالي خلال الفترة المدروسة مع الملاحظة بأنَّ الطلب على لحوم الخنازير سوف يفوق الطلب على أنواع اللحوم الأخرى. في العالم النامي من المتوقع أن يزداد الطلب على لحوم الدواجن بشكل أسرع وبمتوسط معدل سنوي يصل إلى حوالي 3.6% بالمقارنة مع 2.8% للحوم البقر و2.3% للحوم الخنازير⁷. إنَّ طلب الفرد في إقليم



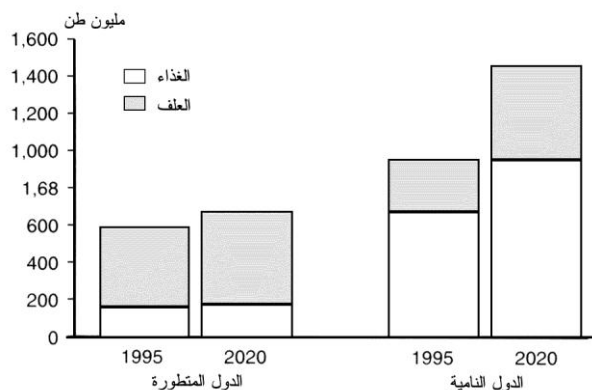
الشكل 5: الطلب الفردي على منتجات اللحوم، 2020-1995

المصدر: United Nations (1996): World Urbanization Prospects: the 1996 Revision, New York, UN

⁷ C. Delgado, M. Rosegrant, H. Steinfeld, S. Ehui, and C. Courbois. (1999): Livestock to 2020: The Next Food Revolution, 2020 Vision for Food, Agriculture, and Environment Discussion paper 28, IFPRI, Washington, D.C. USA

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران/ يونيو 2003

شرق آسيا من المتوقع زيادته بشكل واضح في حين تكون هذه الزيادة لطلب الفرد في إقليم الصحراء الإفريقية وإقليم جنوب آسيا بشكل أقل. في عام 2020 سيرتفع طلب الفرد على اللحوم في إقليم شرق آسيا بما يعادل سبع مرّات مما هو عليه في جنوب آسيا الشكل (5)، وهذا يتعارض مع ما تحضره الحكومات والصناعة لهذه الثورة في الإنتاج الحيواني بهدف مواجهة طلب المستهلكين على اللحوم، في حين يجب تجنب الضغوط على الصحة العامة والموارد الطبيعية⁸.



الشكل 6: الطلب على الحبوب للغذاء الإنساني والعلف الحيواني، 2020-1995

المصدر: United Nations (1996): World Urbanization Prospects: the 1996 Revision, New York, UN

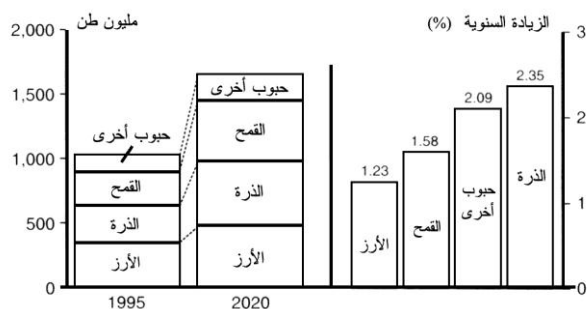
4. مضاعفة الطلب على الحبوب العلفية لتغذية الحيوانات في الدول النامية: استجابة للطلب القوي على المنتجات الحيوانية من المتوقع مضاعفة طلب الدول النامية على الحبوب العلفية بين عامي 1995 و 2020 ليصل إلى 445 مليون طن في حين من المتوقع زيادة الطلب على الحبوب للتغذية الإنسانية المباشرة أو الاستهلاك المباشر بنسبة 40% ليصل الإجمالي إلى 1013 مليون طن الشكل (6). في عام 2020 سوف يوجه 27% من طلب الحبوب في الدول النامية مباشرة إلى تغذية الحيوانات بالمقارنة مع 21% في عام 1995. أمّا في الدول المتطورة

⁸ انظر الملحق 3.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران/ يونيو 2003

فسوف توجه قرابة 70% من الطلب على الحبوب لتغذية الحيوانات، وبالتالي فالطلب على الحبوب كأعلاف سوف يذهب بعيداً بالمقارنة مع الطلب على الحبوب كغذاء للإنسان بين عامي 1995 و2020.

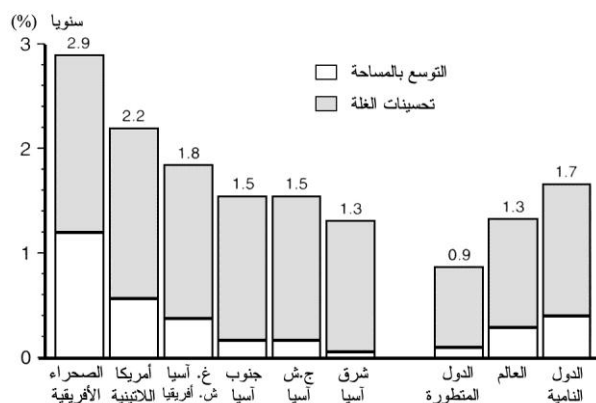
5. الطلب على الذرة في الدول النامية عام 2020 سيفاجئ الطلب على القمح والأرز: بشكل أساسي وأولي كلما ارتفعت الدخل أخذ طلب الفرد على الأرز بالتحسن في حين يأخذ الطلب على الذرة كأعلاف ينمو بشكل واضح. هذه التنمية لها تطبيقات رئيسة للإنتاج الزراعي العالمي ولأنظمة البحوث. وباشتقاق الطلب على الذرة من زيادة الطلب على الأعلاف الحيوانية في الدول النامية فسوف يزداد بسرعة أكبر من أي نوع من الحبوب وبنسبة متوقعة قدرها 2.3% سنوياً بين عامي 1995-2020 بالمقارنة مع نسبة 2.09% للحبوب الأخرى و1.58% للقمح و1.23% للأرز. حوالي 64% من طلب الذرة سيذهب لتغذية الحيوانات بالمقارنة مع 8% للقمح و3% للأرز عام 2020. في الصين ، حيث الطلب الكلي للحوم متوقع له أن يتضاعف خلال الفترة المدروسة وبالتالي فالتنبؤات الخاصة بالطلب على الذرة سيزداد بحوالي 2.7% سنوياً في حين يبقى الطلب على الأرز فيها الأكثر أهمية بين المتطلبات المعيشية للاستهلاك البشري ومتوقع لها أن تزداد بنسبة 0.6% سنوياً الشكل (7).



الشكل 7: الزيادة في الطلب على الحبوب الرئيسية في الدول النامية، 2020-1995

المصدر: United Nations (1996): World Organization Prospects: the 1996 Revision, New York, UN:

6. مزارعو العالم ينتجون 40% زيادة من الحبوب عام 2020 معظمها ناتج عن زيادة الغلة: تقترح توقعات موديل IMPACT لمعهد بحوث سياسات الغذاء العالمي IFPRI أنّ الأراضي المزروعة بالحبوب سوف تزداد عالمياً بحوالي 7.1% أو قرابة 51 مليون هكتار عام 2020. وتتركز معظم هذه المساحة في مناطق إقليم إفريقيا الصحراوية ذي الغلال المنخفضة نسبياً (للحبوب). ولكن هناك توسع جيد في مساحات الحبوب متبناً لها في أمريكا اللاتينية، لكنه لا توجد توقعات في الواقع لزيادات في مساحات الأراضي المزروعة بالحبوب في آسيا ولا في الدول النامية الأخرى. كما تقترح توقعات الموديل المذكور نمو الإنتاج العالمي للحبوب بمعدل سنوي متوسط قدره 1.3% بين عامي 1995 و 2020 (الشكل (8)). كما توقع أن تساهم الزيادة في المساحة المزروعة بخمس إنتاج الحبوب العالمي المطلوب لمواجهة الطلب عامي 1995 و 2020، لذلك يتطلب الأمر إجراء التحسينات في غلال المحاصيل لتحقيق الزيادة المطلوبة والضرورية في الإنتاج.



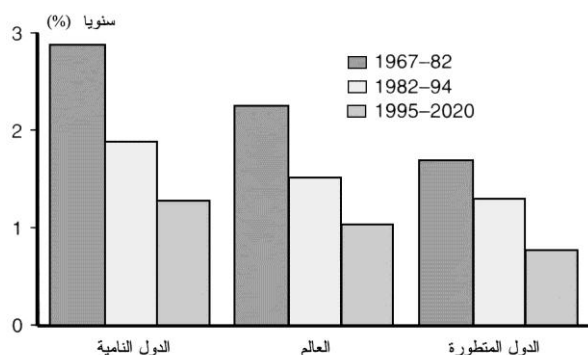
الشكل 8: منابع النمو في إنتاج الحبوب 1995-2020

المصدر: United Nations (1996): World Organization Prospects: the 1996 Revision, New York, UN

7. النمو البطيء لغلال المزارعين: إنّ معدل الزيادة في غلال الحبوب في كل من الدول المتطورة والنامية تباطأ منذ ذروة heyday الثورة الخضراء في السبعينيات (الشكل (9)). ويعود هذا

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران/ يونيو 2003

جزئياً إلى تقلص استخدام المدخلات عاكسة انخفاض أسعار الحبوب وهبوطها. وكذلك يعود جزئيه الآخر إلى المستويات المنخفضة في البحوث والتقنيات. إنّ فقر عمل الأسواق



الشكل 9: النمو السنوي لغلل الحبوب 1967-1982، 1982-1994، 1995-2020

المصدر: FAO (1997): FAOSTAT for 1967/1982 and 1982/1994

Database < <http://faostat.fao.org> >

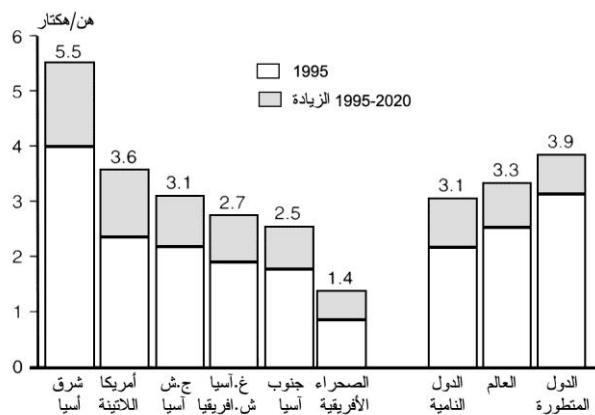
United Nations (1996): World Urbanization Prospects: the 1996 Revision, New York, UN

والقصور في البنى التحتية المناسبة وفي التمويل هي من العوامل المساهمة في خفض الإنتاجية. وفي الواقع سيصبح الأمر أكثر صعوبة وتعقيدا لإحداث الترميم في زيادات غلة الحبوب على المدى البعيد دون أية استثمارات إضافية كبيرة ودائمة للبحوث الزراعية. إنّ الفجوة في متوسط غلال الحبوب بين الدول المتطورة والدول النامية بدأت في التناقص، إلا أنها واسعة بشكل واضح وكبير بين دول وأقاليم العالم النامي، خاصة بين إقليم الصحراء الإفريقية حيث تتوسع هذه الفجوة أكثر فأكثر بينه وبين إقليم شرق آسيا كما هو مبين في الشكل (10).

8. زيادة إنتاج الغذاء في الدول النامية بسرعة أكبر منها في الدول المتطورة: خلال الفترة المدروسة يتوقع لإنتاج الحبوب في العالم النامي أن يزداد بنسبة 5.1% أي سترتفع كميته الإجمالية من 965 مليون طن إلى 1460 مليون طن في حين يتوقع لإنتاج الحبوب في العالم المتطور أن يزداد بحوالي 24% فقط، وبالتالي سيرتفع من 812 مليون طن إلى 1006 مليون طن

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران/ يونيو 2003

في نهاية الفترة المدروسة. وفي عام 2020 سينتج العالم النامي 59% من مجمل الإنتاج العالمي للحبوب مقابل 54% عام 1995. وفي حين تساوى إنتاج اللحوم في العالم النامي والعالم المتطور عام 1995 (99 مليون طن لكل منهما)، فمن المتوقع للعالم النامي أن يضاعف إنتاجه من اللحوم عام 2020 ليصل إلى 191 مليون طن في حين سيزداد إنتاج العالم المتطور من اللحوم بحوالي 24% فقط في العام المذكور بحيث يصل إنتاجه إلى 123 مليون طن، وهذا يعني أن العالم النامي سينتج 61% من مجمل لحوم العالم عام 2020 مقابل 50% عام 1995.



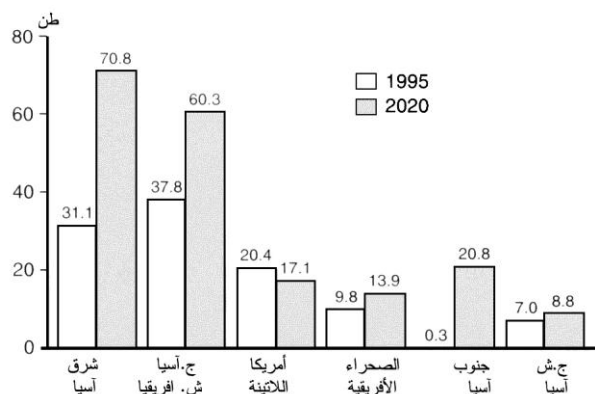
الشكل 10: غلال الحبوب المتوقعة خلال الفترة 1995-2020 في الأقاليم العالمية

المصدر: United Nations (1996): World Orbanization Prospects: the 1996 Revision, New York, UN

9. مضاعفة مستوردات حبوب العالم النامي الصافية لتغطية الفجوة بين إنتاج الغذاء وطلبه: بالرغم من الزيادة الكبيرة في إنتاج الحبوب في العالم النامي بحيث صغرت المسافة عن الطلب، إلا أن توقعات موديل IMPACT العائد لمعهد بحوث سياسات الغذاء العالمي تقترح زيادة في استيراد العالم النامي للحبوب الصافية قدرها 80% بين عامي 1995-2020 لتصل هذه المستوردات إلى 161.6 مليون طن. وباستثناء أمريكا اللاتينية متوقع لبقية الأقاليم النامية أن تزيد مستورداتها الصافية من الحبوب، الشكل (11)، إلا أن القسم الأعظم من هذه المستوردات

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران/ يونيو 2003

الصافية سيوجد في جنوب آسيا، إذ سترتفع هذه المستوردات الصافية للحبوب فيه من 3 مليون طن عام 1995 إلى 20.8 مليون طن عام 2020، وذلك بسبب توازن الإنتاج المحلي مع الدخول والنمو السكاني في الإقليم. ففي الباكستان توجد مشاكل الملوحة وارتفاع مستوى الماء الأرضي في مناطق إنتاج الحبوب التي ستحد بدورها من سرعة نمو المحاصيل. أما دولة الهند فمتوقع لها أن تتحول من دولة مصدرة للحبوب إلى دولة مستوردة لها بسبب تناقص نمو غلال الحبوب من جهة ونمو الدخول السريع نسبيا من جهة أخرى. أما إقليم الصحراء الإفريقية فمتوقع لمستورداته الصافية من الحبوب أن تبقى منخفضة بسبب القصور في العملات الأجنبية لديه والفقر الموقع به.

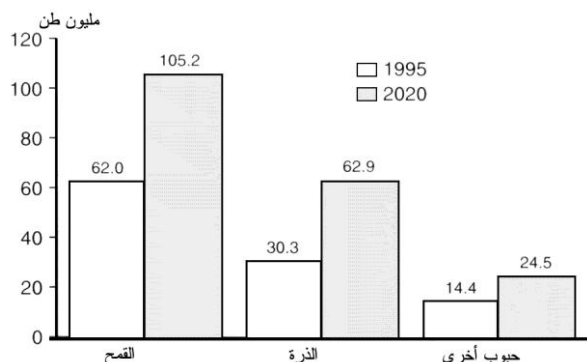


الشكل 11: مستوردات الحبوب الصافية للأقاليم النامية الرئيسة 1995-2020

المصدر: United Nations (1996): World Urbanization Prospects: the 1996 Revision, New York, UN

هذا وسيشكل القمح قرابة نصف مستوردات العالم النامي من الحبوب، إلا أن حصة الذرة متوقع لها الارتفاع من 23% إلى 33% بين عامي 1995 و2020 (الشكل 12). من جهة أخرى يتنبأ المتخصصون بقاء تجارة الأرز صغيرة وفي حدود 12% من الطلب الكلي على الحبوب الخاص بالعالم النامي، وهذه الكمية سوف تتوفر من المستوردات الصافية من العالم المتطور أي بزيادة 2% فقط عما كان عليه الحال عام 1995 (10%).

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران/ يونيو 2003



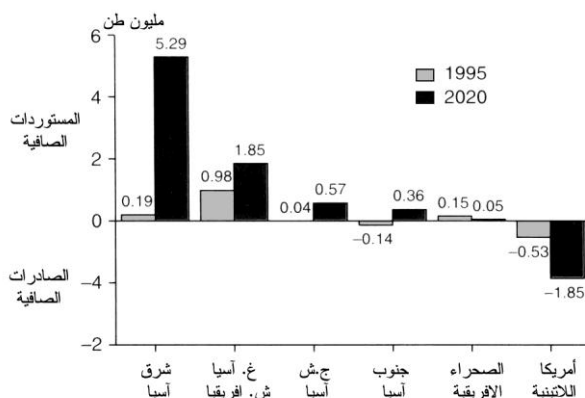
الشكل 12: تركيب مستوردات الحبوب الصافية للأقاليم النامية الرئيسة 1995-2020

المصدر: United Nations (1996): World Organization Prospects: the 1996 Revision, New York, UN

10. مضاعفة مستوردات اللحوم الصافية في العالم النامي ثمانى مرات خلال الفترة 1995-2020: بالرغم من أن تجارة المنتجات الحيوانية صغيرة جداً بالمقارنة مع تجارة الحبوب إلا أن موديل IMPACT المذكور توقع زيادة المستوردات الصافية للدول النامية من 0.8 مليون طن إلى 6.6 مليون طن خلال الفترة المدروسة. وسوف ترتفع حصة العالم النامي من اللحوم المستهلكة المؤمنة عبر المستوردات الصافية من 0.8% إلى 3.3%. وبينما تبقى دول أمريكا اللاتينية المصدر الصافي للحوم يتحول إقليم جنوب آسيا من مصدر صاف إلى مستورد صاف كما هو موضح في الشكل (13).

أما إقليم شرق آسيا فمتوقع له أن يزيد مستورداته الصافية من اللحوم بحوالي 28 ضعفاً (مع انخفاض كبير في المستويات) وذلك بسبب الزيادة الكبيرة المتوقعة على اللحوم في الصين. أما بالنسبة للحوم الدواجن فيتوقع لها أن تشكل 55% من مستوردات العالم النامي الصافية عام 2020 تتبعها لحوم الخنازير بحوالي 28% وثم لحوم الأبقار والأغنام بحوالي 9% لكل منهما.

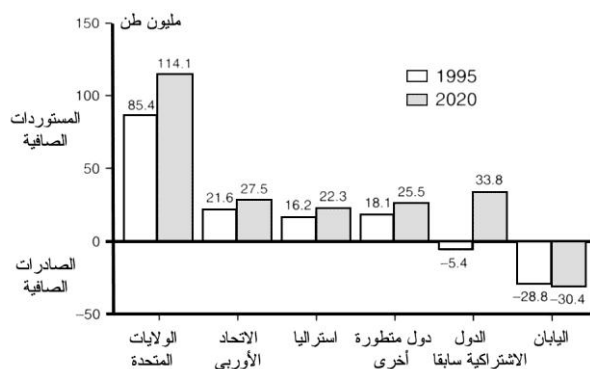
التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران/ يونيو 2003



الشكل 13: تجارة اللحوم في الأقاليم النامية الرئيسة 1995-2020

المصدر: United Nations (1996): World Urbanization Prospects: the 1996 Revision, New York, UN

11. سيطرة الولايات المتحدة الأمريكية على 60% من المستوردات الصافية للحبوب للعالم النامي عام 2020 : لقد توقع موديل IMPACT زيادة في الصادرات الصافية للولايات المتحدة الأمريكية خلال الفترة 1995-2020 قدرها 34% وبحيث تسيطر على الجزء الأكبر من أسواق تصدير الحبوب المتزايدة، الشكل (14) إلا أن حصة هذه الدول من صادرات الحبوب

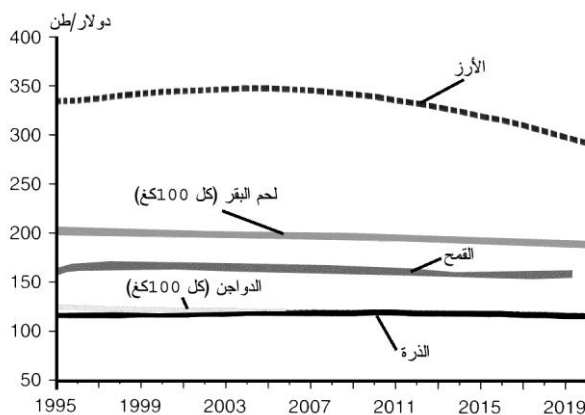


الشكل 14: تجارة الحبوب الصافية في الدول المتطورة خلال الفترة 1995-2020

المصدر: United Nations (1996): World Urbanization Prospects: the 1996 Revision, New York, UN

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران/ يونيو 2003

الإجمالية سوف تنخفض من 80% عام 1995 إلى 60% عام 2020، وذلك بسبب التحولات الطارئة في دول أوروبا الشرقية ودول الاتحاد السوفيتي السابقة كدول مصدرة أساسية صافية للحبوب، وكذلك للزيادة في الصادرات الصافية المتوقعة لكل من الاتحاد الأوروبي وأستراليا. إن نواتج مفاوضات منظمة التجارة العالمية المقبلة والتغيرات المرتبطة بالمساعدات المحلية للمزارعين في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد الأوروبي وكذلك التطورات المرتبطة بالتقنيات الحيوية والأغذية المعدلة وراثياً سوف تؤثر في نظم التجارة.



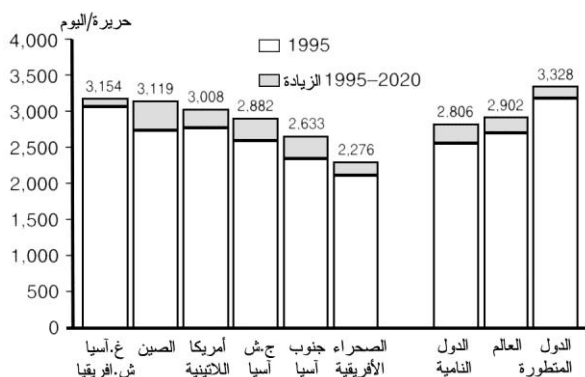
الشكل 15: الأسعار العالمية للسلع الرئيسية، 1995-2020

المصدر: United Nations (1996): World Organization Prospects: the 1996 Revision, New York, UN

12. ثبات أسعار الأغذية أو انخفاضها ببطء خلال الفترة 1995-2020: من المتوقع انخفاض أسعار المواد أو السلع الغذائية حقيقة خلال الفترة 2020-1995 ولكن بمعدلات أبطأ مما كانت عليه في العقدين الماضيين الشكل (16)، إذ من المتوقع انخفاض أسعار الحبوب بالمتوسط 19 دولاراً للطن المترى الواحد حتى عام 2020 (17% تقريباً). ويعود هذا الانخفاض الأكثر ببطئاً في أسعار الغذاء، بالمقارنة مع الاتجاهات الماضية، إلى الاستمرار في انخفاضات زيادات غلال المحاصيل بالإضافة إلى النمو القوي في الطلب على اللحوم في الدول النامية. كذلك من المتوقع

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران/ يونيو 2003

أيضا ارتفاع أسعار الحبوب الحقيقة ببطء حتى العام 2010، ولكن بعد هذا العام ومع تناقص معدلات نمو السكان المستمر والمرتبط بتناقص مرونة الدخل للطلب على الحبوب فلا بدّ وأن ينخفض نمو الطلب بما فيه الكفاية بسبب استرداد أسعار الحبوب اتجاهها المنخفض الطويل المدى. وبمقارنة عامي 1982 و 1995 نجد انخفاض أسعار القمح العالمية بحوالي 28% والأرز 42% والذرة 43% تقريباً.



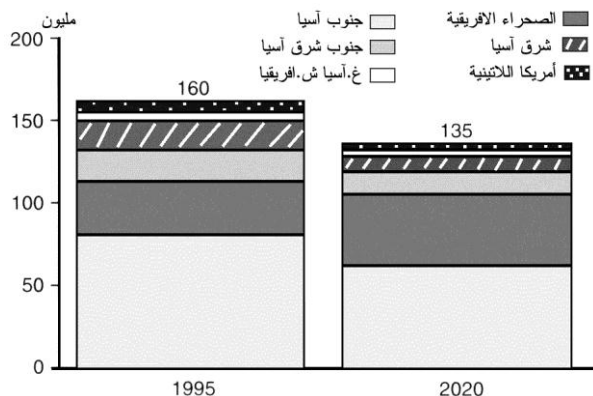
الشكل 16: مخصصات الفرد من الطاقة المتوفرة في 1995-2020

المصدر: United Nations (1996): World Organization Prospects: the 1996 Revision, New York, UN

13. زيادة مخصصات الفرد الغذائية في العالم النامي بسبب زيادة الإنتاج والمستوردات: تشير توقعات موديل معهد بحوث سياسات الغذاء العالمي IFPRI (IMPACT) إلى توفر قرابة 2800 سعر حراري للفرد يوميا في الدول النامية عام 2020 أي بزيادة قدرها 9% عن عام 1995. وستحدث هذه الزيادة في الطاقة الغذائية في جميع الأقاليم النامية. أما الصين فمتوقع لها الحصول على الزيادة الأكبر في المخصصات الغذائية في حين تحصل الزيادة الأدنى لهذه المخصصات الغذائية في إقليم غرب آسيا وشمال إفريقيا أي المنطقة العربية تقريباً (إضافة إلى كل من أفغانستان وإيران وتركيا وقبرص) ولو أنّ بهذا الإقليم حالياً مستويات مرتفعة من هذه المخصصات الغذائية، الشكل (16). أما إقليم الصحراء الإفريقية فلن تزيد مخصصات الفرد

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران/ يونيو 2003

الغذائية فيه عن 2300 سعر حراري بالمتوسط، وتكاد توفر هذه الكمية متطلبات الصحة والحياة العامة المنتجة. ونظراً لتساوي توزيع هذه الطاقة الغذائية بين الأفراد فالعديد من الإفريقيين سيحصلون على أقل بكثير من المعدل أو الحد الأدنى المذكور.



الشكل 17: عدد حالات نقص تغذية الأطفال خلال الفترة 1995-2020

المصدر: United Nations (1996): World Orbanization Prospects: the 1996 Revision, New York, UN

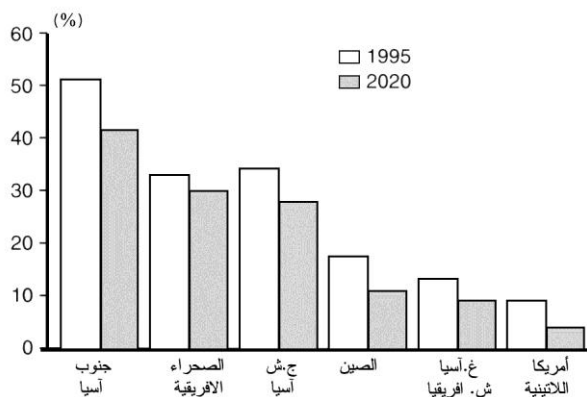
14. استمرار حالة نقص التغذية وعدم توفر الغذاء عام 2020 وفقاً للسيناريو المشروع:

وفقاً لاحتمال سيناريو الموديل IMPACT المشروع من المتوقع وجود 135 مليون طفل دون الخمس سنوات من العمر في حالة نقص التغذية، الشكل (17)⁹. وهذا يمثل تناقصاً قدره 15% من الـ 160 مليون طفل الموجودين بهذا الوضع عام 1995. وبالتالي فهناك طفل من أصل أربعة أطفال لا يتغذى جيداً في الدول النامية عام 2020، بالمقارنة مع الطفل الثالث في عام 1995. إلا أنه من المتوقع انخفاض حالات نقص تغذية الأطفال في معظم الأقاليم النامية باستثناء إقليم الصحراء الإفريقية حيث يتنبأ له الموديل المذكور زيادة حالات نقص تغذية الأطفال فيه بحوالي 30% و سيرتفع العدد الإجمالي إلى 40 مليون طفل عام 2020. أما في إقليم جنوب آسيا فسوف

⁹ يوجد للأطفال ناقصي التغذية عادة وزن منخفض بالنسبة لعمرهم أي 2- معامل الاختلاف للقيمة المتوسطة للمركز الوطني للإحصاءات الصحية ومنظمة الصحة العالمية كمرجع دولي للنمو.

التغريب العدد الخامس والعشرون - حزيران/ يونيو 2003

يتناقص عدد حالات نقص تغذية الأطفال بحوالي 18 مليون حالة، إلا أنّ هناك اثنين لكل خمسة أطفال يبقيان في حالة نقص التغذية عام 2020، الشكل (18). هذا وتبقى 77% من حالات نقص تغذية الأطفال عام 2020 و70% عام 1995 في العالم النامي في إقليمي الصحراء الإفريقية وجنوب آسيا، وهي البقع الساخنة عملياً لحالات نقص التغذية وعدم توفر الأمن الغذائي.



الشكل 18: نسب حالات نقص تغذية الأطفال، 1995 و2020

المصدر: United Nations (1996): World Organization Prospects: the 1996 Revision, New York, UN

هذا وتعتبر العديد من دول الإقليم المذكورين من ضمن الدول الأقل تطوراً في العالم وتحتاج هذه الدول في الواقع إلى مساعدات خاصة لتجنب الفقر ونقص التغذية المنتشرين بها بشكل واسع في السنوات الأخيرة.

وبالنهاية يمكن القول إن الوضع الغذائي العالمي في مدخل القرن الواحد والعشرين هو خليط من الدهشة والتعجب للتقدم في الإنتاجية الزراعية والمهارة البشرية اللتين لم تترجما بعد بعالم حر أو متحرر من الفقر ونقص التغذية. لقد حصلت تغيرات دراماتيكية في إنتاج الغذاء وتصنيعه في العقود الأخيرة تبلورت في توفر غذاء كاف لمواجهة المتطلبات الأساسية لكل فرد في العالم. إنّ مضاعفة إنتاج الحبوب ومضاعفة الإنتاج الحيواني ثلاث مرات منذ الستينيات قد وفّر 2700 حريرة أو سعر حراري للفرد/اليوم بالمتوسط في العالم. ومع ذلك هناك 820 مليون فرد لديهم عجز

في الحصول على الغذاء الكافي أو الوصول إليه ليقوا في صحة مناسبة وبشكل منتج، بالإضافة إلى وجود قرابة 160 مليون طفل في حالة نقص تغذية بالنسبة لأعمارهم¹⁰.

هذه النظرة المختلطة لوضع الغذاء العالمي يمكن أن تكون شراً أو أمراً سيئاً فعلاً. مع موافقة السياسة المتزايدة للمحددات المقدمة (مثل التغيرات في الوضع المائي وفي نوعية الأراضي والاختراعات التقنية) من جهة ومع السياسات والاستثمارات المناسبة المتفق عليها من جهة أخرى، يمكن الوصول للأمن الغذائي العالمي. أخيراً نقول إنَّ سلوكنا وأولوياتنا وسياساتنا هي التي ستقرر طبيعة الوضع الغذائي العالمي في العقود الأولى للقرن الواحد والعشرين.

ملحق (1): موديل IMPACT

هو موديل للغذاء العالمي يغطي 37 بلداً ومجموعات من الدول و18 سلعة زراعية. إنَّ البيانات الأساسية المستخدمة في الطبعة الحالية تمثل المتوسطات السنوية للفترة 1994-1996 المأخوذة عن البيانات الأساسية لمنظمة الأغذية والزراعة الدولية التابعة للأمم المتحدة. وحيث أنَّ كل قطر من الأقطار المدروسة ينتج ويستهلك جزءاً من هذه السلعة أو تلك فقد تمَّ تخصيص الآلاف من مؤشرات العرض والطلب (الدخل، السعر، مرونة الطلب والسعر، مقاييس الإنتاج بما فيها مساحة المحصول واتجاهات نمو الغلة ومقاييس استجابات الأسعار، مقاييس توزيع التجارة، وهكذا). أمَّا مقاييس التقديرات أو التنبؤات فقد رسمت من عملية التحليل الاقتصادي القياسي وحصر اتجاهات التغيّر الماضية مع أخذ آراء المتخصصين بعين الاعتبار بالإضافة إلى محتويات المراجع المتوفرة. لقد تمَّ تطوير الموديل وفقاً للفترات الحديثة من قبل الباحث M.W. Rosengrant وزملائه. وتتوفر المعلومات عن الموديل لدى كل من M.W. Rosengrant، M. Agcaoili-Sombilla، وN.D.Perez وذلك في الدراسة: Global Food Projections to 2020: Implications for Investment, 2020 Vision for Food, Agriculture and the Environment, Discussion Paper 5 (Washington, D.C.: International Food Policy Research Institute,

¹⁰ FAO, (1996): Food, Agriculture, and Food Security: Development since the World Food Conference and Prospects, World Food Summit Technical Background Document 1.FAO, (1998): The State of Food and Agriculture. Rome

(1995).

ملحق (2): مساهمة الدرنيات والجذور في التغذية

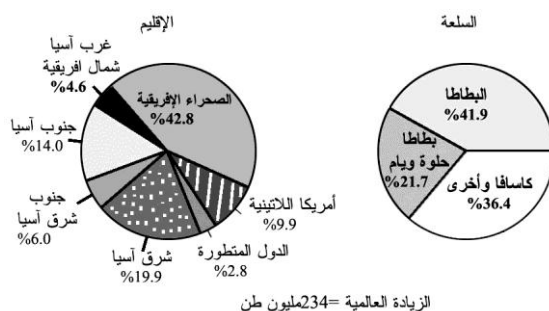
يعتمد المزارعون الأكثر فقراً في العديد من الدول النامية خاصة الذين لا يتوفر لهم الغذاء المنزلي Food-insecure households بشكل كبير على الجذور والدرنيات مورداً للغذاء والدخل. حيث توفر هذه الأغذية في العديد من أجزاء إقليم الصحراء الإفريقية حوالي 20% من الطاقة المستهلكة. وتعتبر الجذور والدرنيات في كل من إقليمي آسيا وأمريكا اللاتينية مورداً مكماً هاماً للكاربوهيدرات والفيتامينات والأحماض الأمينية في الأنظمة الغذائية السائدة للسلع الأخرى. كذلك تعتبر عمليات إنتاج وتصنيع هذه المحاصيل (الجذور والدرنيات)، التي تتطلب عمالة كثيفة، مورداً هاماً أيضاً للعمالة والحصول على الدخل. ويتجه إنتاج هذه المحاصيل ليركز في الدول ذات الدخل المنخفضة للأفراد وضمن مجموعة الدول المنخفضة الدخل Low-income countries والموجودة كلاسيكياً في المناطق النائية والهامشية غالباً والمرتبطة بشكل خاص بمستويات منخفضة من الدخل ويتواصل محدود لمدخلات المزرعة. هذه السمات للمحاصيل الدرنية والجذرية تجعلها هامة للمزارعين الصغار ذوي الدخل المنخفضة في المناطق الهامشية في إفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية.

وبينما يتم التركيز في إنتاج الغذاء في الدول النامية في السنوات الأخيرة على الحبوب فهناك معدلات زيادة مرتفعة مشابهة حصلت في إنتاج البطاطا واليام ولكن هذه المعدلات كانت منخفضة بالنسبة للبطاطا الحلوة والكاسافا. ففي عام 1995 أنتج قرابة 630 مليون طن من الجذور والدرنيات على 49 مليون هكتار في العالم، أنتجت الدول النامية منها قرابة 70%. لقد بلغت القيمة السنوية المقدرة لإنتاج الجذور والدرنيات في العالم النامي خلال الفترة 1994-1997 قرابة 40 مليار دولار.

وتقترح توقعات موديل IMPACT زيادة في الطلب العالمي على الجذور والدرنيات نسبة

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران/ يونيو 2003

مقدارها 37% بين عامي 1995-2020 لتصل إلى كمية إجمالية قدرها 864 مليون طن وبشكل يتم إنتاج 97% من الزيادة في الدول النامية (انظر الشكل 19)، وسينتج إقليم الصحراء الإفريقية وحده أكثر من 5/2 الزيادة المتوقعة أو الزيادة في الطلب. أما الطلب على الكاسافا والدرنيات والجذور الأخرى فيتوقع لها الموديل المذكور زيادة مقدارها 49% وللبطاطا 40% وللبطاطا الحلوة واليام معا 30% وذلك خلال الفترة 1995-2020. من جهة أخرى هناك توسع في الطلب على الجذور والدرنيات العلفية خاصة في آسيا، إذ من المحتمل أن يستمر نمو الطلب على المنتجات الحيوانية بسرعة في السنوات القادمة.



الشكل 19: حصص الزيادة في الطلب العالمي على الجذور والدرنيات 1995-2020

IFPRI (1999): IMPACT simulations, IFPRI, Washington, D.C. USA : المصدر

إنَّ غلال الجذور والدرنيات في الدول النامية تتخفّض كثيراً عنها في الدول المتطورة، حيث تقدر بحوالي 11.6 طن/هـ في الأولى مقابل 16.7 طن/هـ في الثانية عام 1995 بالإضافة إلى البعد التقني في مستويات الإنتاج بين مزارعي الدول النامية ومزارعي الدول المتطورة. ولكن هناك إمكانية كبيرة لزيادة الإنتاج عبر الأصناف المحسنة والاختراعات الزراعية الأخرى بالإضافة إلى تحسين السياسات. ومن البدهة أن تقود الغلال الأفضل لهذه المحاصيل إلى فوائد ومنافع أفضل أيضاً خاصة بالنسبة للأنظمة الغذائية في الدول النامية، خاصة بالنسبة للمنتجين والمستهلكين الفقراء. إنَّ استمرار أهمية الجذور والدرنيات ودورها المستقبلي في الأنظمة الغذائية في الدول

النامية كبير نظرا لبقائها بعيدة عن التطبيقات الخاصة بالاستثمارات في البحوث الزراعية لكلا المستويين الوطني والعالمي.

ملحق (3): التحضير للثورة الحيوانية Preparing for the Livestock Revolution

لقد استخدم اصطلاح ثورة الإنتاج الحيواني من قبل مؤلف الدراسة المعنونة: "الحيوانات حتى العام 2020: ثورة الغذاء التالية"، وذلك بهدف شرح الزيادات الكبيرة في الطلب على الأغذية ذات المنشأ الحيواني والناجمة عن النمو السكاني الكبير والتحضر ونمو الدخول في الدول النامية خلال العقدين التاليين. وبشكل مشابه للثورة الخضراء تشمل الثورة الحيوانية المساهمة الكبيرة للدول النامية في نقل ما حدث سابقا في المناطق المعتدلة الخاصة بالدول المتطورة.

تتضمن الثورة الحيوانية سبعة اتجاهات مميزة هي:

1. السرعة العالمية الواسعة في استهلاك وإنتاج المنتجات الحيوانية.
2. الزيادة الرئيسية في الإنتاج والاستهلاك الحيواني التي ستحدث في الدول النامية.
3. التغير الواضح في انتقال الإنتاج الحيواني من النشاطات المحلية الصغيرة إلى النشاطات العالمية.
4. الإحلال المتزايد للحم والحليب محل استخدام الحبوب في تغذية الإنسان.
5. الارتفاع المتزايد في استعمال الحبوب كأغذية علفية للحيوانات.
6. الضغط المتزايد على الموارد الرعوية والإنتاج الأكثر تكثفا قرب المدن.
7. التغير التقني المتزايد والطارئ في الإنتاج الحيواني والتصنيع في الأنظمة الصناعية.

ففي حين يقود الاستهلاك المتزايد والمتطرف (أحيانا) للمنتجات الحيوانية لدى الأفراد ذي الدخول العالية في الدول المتطورة إلى مشاكل صحية بما فيها الأمراض السرطانية، هناك زيادات في استهلاك اللحم والحليب، ولو كانت متواضعة، بين السكان ذوي الدخول المنخفضة في الدول النامية. وتقود هذه الزيادات إلى تحسين أوضاعهم الصحية - التغذوية وذلك بمدّهم بالبروتينات

الضرورية وبالعناصر الصغرى وبالطاقة أيضا. وبشكل مشابه يمكن للزيادة المتسارعة في الإنتاج الحيواني أن تسبب أخطارا جدية للبيئة عندما تكون نماذج ومستويات الإنتاج المناسبة في الأماكن التي تستطيع من خلالها التوافق مع البيئة.

إن الثورة الحيوانية سوف تجهز، دون شك، الطاقة الإنتاجية الموجودة وأنظمة التوزيع الحالية وتهيج أو تثير المشاكل البيئية والصحية العامة أو تقدم فرصاً عديدة وأخطاراً من المفترض أن لا تحدث للدول النامية، وأنّ تتبنى هذه الدول سياسة حرة مفتوحة للتنمية الحيوانية. ويجب بالتالي على الحكومات وعلى الصناعة، بوجه خاص، التحضير لعملية الانتقال المستمرة بتوفير سياسات طويلة المدى واستثمارات ترضي طلب المستهلك، وتحسن التغذية، وتقدم فرصاً مباشرة لتحسين دخول الفقراء وتمنع، في الوقت نفسه، الضغوط على البيئة وعلى الصحة العامة للإنسان. ويقترح الباحثون في هذا المجال أربع نقاط أو أربعة مجالات أساسية لوضع أسس استراتيجية حيوانية مرغوبة للدول النامية هي:

1. إزالة الانحرافات في السياسة التي تعزز الاقتصاديات المصطنعة أو الكاذبة لحجم الإنتاج الحيواني.
2. بناء مؤسسات مشاركة أو مساهمة للعمل المشترك للمزارعين الصغار تسمح لهم التكامل عامودياً مع المصنعين للمنتجات الحيوانية وموردي المدخلات.
3. خلق أو إيجاد البيئة التي تسمح للمزارعين بزيادة الاستثمارات بطرق تحسن الإنتاجية في القطاع الحيواني.
4. تعزيز المؤسسات الفعالة المنتظمة للتعامل مع التهديد البيئي والأزمات الصحية الواردة أو الناتجة عن الحيوانات.

أخيراً يمكن القول إنّ الثورة الحيوانية ما هي إلاّ فئة بنوية تتوضع هنا حالياً. وكما هي الحال بالنسبة للثورة الخضراء سابقاً يتمثل رهان دعم الفقراء stakes في الدول النامية بشكل كبير على فعالية هذه الثورة بالنسبة لهم، وكيف يمكن لها أن تعمل إيجابياً أو سلبياً بالنسبة للسكان في

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران/ يونيو 2003

الدول النامية. ويتوقف ذلك، كما نعتقد، على الأساليب التي ستختارها هذه الدول. إنَّ النقص في وضع السياسات لن يوقف الثورة الحيوانية، وإنَّما سيضمن الشكل المأخوذ أقلَّ تحببا للنمو ولمنع الفقر والاستدامة في الدول النامية.

التحريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

بحوث في
مجال التعليم العالي

التحريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

مفهوم التربية بين إشكالية البناء ومقتضيات التعريب إضاءات جديدة في منهجية بناء المفهوم وتعريبه

أ.د. علي أسعد وطفة

كلية التربية - جامعة الكويت

المقدمة:

يتفرد الإنسان بين الكائنات الحية بقدرته على التكيف وفقاً لمعايير وقيم ثقافية أبدعها بنفسه وأوجد لها ذاتاً. فالثقافة اختراع إنساني، تفرد به الإنسان دون غيره من الكائنات الحية، ومن أجل المحافظة على هذه الثقافة وإغنائها ترتب على الإنسان أن يحقق لها تواصله من جيل إلى جيل ومن مرحلة تاريخية إلى أخرى، عبر آليات النقل والتحويل الثقافي، حيث تأخذ التربية دورها الأساسي في عملية تحقيق التواصل الثقافي بين الأجيال الإنسانية المتعاقبة.

فعالم الحيوانات والحشرات مزود بسجل عصبي وراثي كامل يمكنه من الاستمرار والضرورة والتكيف دون حاجة إلى تدريب أو تعليم. فالنحلة منذ اللحظة الأولى لخروجها من الخلية تتطرق في الحقول الواسعة، وتبحث عن الأزهار في كل مكان، وتقوم بامتصاص الرحيق ثم تعود على بعد المسافة وتعيداتها إلى خليتها فتعمل على تحويل الرحيق إلى عسل. وهي في كل مراحل عملها هذه تعتمد على برنامج وراثي بيولوجي فطري محكم وكامل يزودها بكل مقتضيات هذه الفعاليات المعقدة. ومثل هذه البرامج الوراثية نجدها في مختلف تنوعات مجتمعات الحشرات.

ونجد مثل هذه البرامج الوراثية الجاهزة في غالب الأحيان عند الحيوانات الأكثر رقياً والأقرب بيولوجياً إلى الإنسان، مثل: الثدييات والفقرات. فأغلب الحيوانات العليا تستطيع أن تتطرق على

قدميها منذ لحظة الولادة، وتستطيع أيضاً أن تتناول طعامها وتبحث عنه وأن تجد مأواها. وهي في كل الأحوال تحتاج إلى مجرد الوقت اللازم كي تصل إلى أوج قوتها ويصل برنامجها الوراثي بيولوجياً إلى أتم حالاته المطلوبة. أما الإنسان فهو الكائن الوحيد الذي لا يمتلك برنامجاً وراثياً بيولوجياً للتكيف والوجود. وهو فوق ذلك كله يكون أضعف الكائنات الحية وأقلها قدرة عند الميلاد. ويمكن القول بأنه يولد مجرداً تقريباً من إمكانيات الوجود والبقاء والاستمرار. فهو يستطيع بصعوبة أن يأخذ ثدي أمه عند الولادة ويكون واهياً عندما يأخذ رضعته الأولى، وهو كما نعرف جميعاً لا يستطيع المشي أو الانتقال أو الكلام أو التمييز بين الأشياء. إنها حالة من الضعف المطلق الذي يعرف به الإنسان في طفولته. وما يحتاجه أبداً هو برنامج تربوي جديد يسجل له إمكان الحركة والانطلاق والتكيف. وهذا يعني أنه يجب على التربية أن تأخذ بيده على اكتساب ما يمكن أن نطلق عليه السجل العصبي الثقافي للإنسان الذي يترامى في مناحي الحياة الاجتماعية للمجتمع. فالإنسان يحتاج أن يدرّب لمدة عامين كي يكتسب القدرة على المشي، ويكون قادراً على ضبط حاجاته البيولوجية، ويحتاج إلى ثلاثة أعوام ليطلق عباراته الأولى وإلى عشرين عاماً اليوم كي يستطيع الاستقلال ومواصلة الحياة بناء على إمكانياته. وهو في مراحل حياته اللاحقة يحتاج إلى عامل التدريب والتربية والتعلم من أجل أن يكتسب هذه المهارات والقدرات التي تساعد على التكيف. وبعبارة أخرى يحتاج الإنسان إلى برنامج تربوي كامل على مدى الحياة ليستطيع التكيف مع متطلبات حياته الاجتماعية.

والإنسان وفقاً لهذه الصيغة صيرورة تربية، وهذا ما يؤكد الفيلسوف الألماني "كانط Kant" في عبارته المشهورة التي يقول فيها: "إن الإنسان لا يصبح إنساناً إلا بالتربية وهو ليس أكثر مما جعلته التربية"¹. وفي هذا الاتجاه يذهب عالم النفس الفرنسي "هنري بيبرون Henrie Piéron 1881-1964" مؤكداً القدرة الكلية للتربية حيث يقول "إن الطفل مرشح لأن يكون إنساناً وهو ليس أكثر من مرشح للارتقاء إلى هذا المستوى، وهو بالتالي لا يدعو أن يكون غير وجود بالقوة

¹ Lucien Morin et Louis Brunet, philosophie de l'éducation, Les sciences de l'éducation, Lapresse de l'Université de LAVAL, Québec, 1992, p.9.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

لإرث النوع الإنساني، وبالتالي فإن الانتقال به من صورة القوة إلى صورة الفعل، من وجود إنساني بالقوة، إلى وجود إنساني بالفعل، أمر مرهون بالفعل التربوي².

فالإنسان بالنسبة لبيرون ليس معطى يندفع إلى الوجود بصورة نهائية، إنه كيان ينمو ويتطور في سياق تفاعلات عميقة وشاملة بين قطبي الوجود المتمثلين في الشروط البيولوجية من جهة وفي الشروط الاجتماعية من جهة أخرى.

ويجد هذا القول صداه عند المفكر الفرنسي "أوليفيه ربول" إذ يقول "لا يولد الإنسان إنساناً: إنها نقطة تجمع عليها العلوم الإنسانية كلها، ولا شيء من جوهر الإنسان أي اللغة والفكر والمشاعر والفن والأخلاق... قد انتقل إلى الإنسان عن طريق الوراثة؛ إنها عناصر تكتسب بالتربية والتربية وحدها"³. وهذا يقتضي أن التربية جوهر إنساني ومن غيرها يفقد الإنسان خاصته الإنسانية.

وقد لعبت مسألة الأطفال (أطفال الذئاب) الذين عثر عليهم مع الذئاب في الغابات الهندية والفرنسية بعيداً عن الحياة الاجتماعية لأسباب مجهولة دوراً كبيراً في إلقاء الضوء على الجوهر التربوي للإنسان.

عثر بعض الصيادين على طفل الأفيرون البري، وحيداً من غير أب أو أم في وسط غابة الأفيرون في الجبال الجنوبية من فرنسا عام 1800. حيث قام الصيادون بقتل الذئبة التي كانت تعنى به، ومن ثم أرسلوه بدورهم إلى باريس. وفي باريس تولاه الدكتور "جان مارك إيتارد Jean-Marc Itard" الذي أطلق عليه أسم "فيكتور الطفل المتوحش Victor l'enfant sauvage de l'Aveyron" وقام بتعليمه وتربيته وإجراء التجارب على سلوكه⁴.

تبين حالة ذلك الطفل البري أهمية الفرضية التي تقول بأهمية التربية في تشكيل الفرد على

² Henrie Piéron, Traite de psychologie appliquee, tome2, P.U.F, Paris, 1960.

³ أوليفيه برول، فلسفة التربية، ترجمة جهاد نعمان، عويدات، بيروت، 1986، ص48.

⁴ j.stotzel, La psychologie sociale, Flammarion, Paris 1963.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

نحو ثقافي، فطفل الأفيريون⁵ وهو غلام في الثانية عشرة من عمره، الذي نشأ وترى في أحضان ذئبة رعته وأرضعته، كان يسلك كالذئاب، وينطلق منحنيًا على أربع قوائم (كفيه وقدميه)، ويمزق الدجاج بأنياه، وينقض على فريسته انقضاض الكواسر⁶. لقد تأكد بوضوح كبير، تأسيساً على حالة ذلك الطفل، وبصورة لا مجال للشك فيها، أهمية الثقافة الإنسانية والبيئة في تشكيل السمات والخصائص الإنسانية للفرد. وهذا يعني أنه إذا قدر لفرد ما أن يعيش خارج إطار المجتمع الإنساني فإن سلوكه سيخلو تماماً من أية صفة أو صبغة للسلوك الإنساني كما هي حال طفل الأفيريون.

ومن الهند يروي "مستر جيسل" في كتابه *طفل الذئاب قصة الطفلتين الهنديتين اللتين عاشتا تحت رعاية ذئبة في إحدى الغابات في منطقة ميدنابور الهندية عام 1920*. فبعد أن قام "جيسل" بقتل الذئبة أحضر الطفلتين إلى ملجأ للأيتام كان يديره مع زوجته. وقد توفيت الطفلة الصغرى (آمالا) التي كان عمرها بين الثانية والرابعة، وقدر للطفلة الكبرى (كامالا) التي كانت تبلغ حوالي الثامنة من العمر أن تستمر على قيد الحياة. وقد بين "جيسل" في وصفه لسلوك الطفلة بأنها كانت تسلك سلوك الذئاب وتسير على أربع أقدام، وتكشر عن أنيابها، وتعوي عواء الذئاب، وتهاجم صغار الطيور وتأكل اللحم نيئاً. وبعد قضاء سنتين في عمليات تدريب متواصلة للفتاة تمكنت من الوقوف على قدميها بعد أن أغريت إلى ذلك كما تمكنت من تناول الطبق باليدين بدلاً من تناول الطعام عن طريق الفم مباشرة ونطقت كلمة واحدة لرئيسة الملجأ إذ قالت "ما"⁷.

وبعد ثلاث سنوات وقفت على قدميها دون إغراء وبدأت تخاف الظلام. وفي السنة الخامسة من التدريب شربت من كوب ماء على الطريقة البشرية وبعد ست سنوات بلغ رصيدها اللغوي

⁵ أوتو كلينبرغ، علم النفس الاجتماعي، مرجع سابق 1967. (ص104).

⁶ Mordicai Gerstein, L'enfant sauvage (5 ans), Archimède, Paris, 1999.

⁷ أوليفيه ربول، فلسفة التربية، مرجع سابق، ص4.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

ثلاثين كلمة ومشت على قدميها وأبدت حياء إذ رفضت الخروج من الغرفة من غير ثياب. وفي السنة السابعة بدأت تخشى الكلاب وبلغ رصيدها اللغوي خمساً وأربعين كلمة، وماتت وعمرها سبعة عشر عاماً. ويمكن الاستنتاج من كلا القصتين أن الإنسان يفقد حقيقة جوهره الإنساني عندما لا يجد التربية التي تتعهد وتأخذ بيده إلى صورته الإنسانية.

وفي التاريخ الإنساني فيض من الحكايات والتجارب التي تدل على القوة الكلية للتربية في تشكيل الإنسان على ما هو عليه الآن من خصائص إنسانية. كان القدماء يعتقدون أن اللغة أصيلة في جيلة الإنسان وفي طبيئته، وأن الإنسان كائن ناطق بفطرته وعقل بتكوينه الإنساني، وكانوا يتساءلون عن اللغة السائدة في وسطه؟ هل يتكلم العربية أم الهندية أم الصينية أم اللاتينية؟ وكانوا يفترضون وجود لغة فطرية سامية هي هذه التي لا تتأتى بالاكْتساب ولا تتشكل بالتعلم.

وفي هذا الصدد يمكن الإشارة إلى تجربة أحد فراعنة مصر القدماء الذي حاول أن يختبر الأمر فجمع عينة من الأطفال الرضع ومنع عنهم التواصل الاجتماعي والاتصال اللغوي، ولا سيما كلام المحيطين بهم من مربيّات وأمهات، ليعرف ما اللغة التي يمكنهم أن يتكلموا بها؟ ولكن يد المنية سرعان ما خطفتهم لأن استمرار الأطفال في الوجود كان دائماً وأبداً مرهوناً بما يحتاجون إليه من رعاية وحنان. وهذا ما تؤكد جميع التجارب التربوية، فالحب والحنان هما تُسْغ الوجود الإنساني وعماده، واللغة هي أداة هذا الحب ودينه ومن غيرهما كما يبدو لا يحيا الإنسان!

وتكررت هذه التجارب في بلدان أخرى وفي مراحل مختلفة من التاريخ الإنساني، وذلك كله للإجابة عن السؤال الوجودي المتعلق بماهية اللغة التي يتكلمها الإنسان قبل أن يتعرض لعملية الاكتساب اللغوي. ويمكن الإشارة في هذا الخصوص إلى تجربة الملك فريدريك الثاني في القرن الثاني عشر التي أجراها حول بعض الأطفال حديثي الولادة، والتي انتهت إلى النتيجة عينها التي انتهى إليها الفراعنة، لقد مات الأطفال قبل أن ينطقوا كلمة واحدة لأن الحنان والحب والاتصال

مع الآخرين عوامل كانت بالنسبة إليهم أكثر أهمية من الغذاء والطعام.

إن ما يكتنزه تاريخ الإنسانية من أحداث وتجارب يؤكد بأنه لا يمكن لأية تربية مهما تكن أن تجعل الحيوان يتكلم أو يفكر بالطريقة الإنسانية، ولكن هذا التاريخ يعلمنا أيضاً بأنه يمكن للتربية أن تجعل الإنسان يعوي ويزأر وهذا بدوره لا يقلل من قيمة الإنسان لأن نظامه العصبي مفتوح على كل الاحتمالات وبلا حدود، وهذا بالذات ما يجعله دائماً في دائرة الممكن المفتوح دائماً وليس في دائرة الحتمية البيولوجية المغلقة.

تعريف التربية

تشكل المفاهيم Les Concepts جوهر المعرفة الإنسانية ومنطلقها، ويشكل تطورها حجر الزاوية في عملية بناء المعرفة العلمية وتطور العلوم الإنسانية. فالمفاهيم هي أدوات الإنسان في إدراك الوجود على نحو تجريدي واختزال العالم على نحو رمزي، واكتشاف قانونية الحياة بمختلف تجلياتها على نحو علمي⁸. وإذا كانت غاية المعرفة الإنسانية الارتقاء إلى مرتبة العلم، فإنها لن تبلغ غايتها هذه في أن تصبح علماً إلا إذا استطاعت أن تصل بمفاهيمها إلى درجة عالية من الدقة، وإلى مستوى من التطور يمنحها هوية معرفية يمكنها أن تتجسد في صيغ معرفية علمية.

يقول "كوجيف Kojève" في هذا السياق مؤكداً الأهمية الكبرى لتعريف المفاهيم "إن الحديث عن شيء دون تعريفه هذا يعني في الأصل الحديث عن شيء نجهله"⁹. ومن مآثر الفيلسوف الفرنسي François Marie Arouet المعروف بلقب "فولتير"¹⁰ 1778-1694 أنه كان يؤكد الأهمية القصوى لتحديد المفاهيم بصورة علمية واضحة قبل المناقشة والحوار. وقد عرف عنه أنه

⁸ voir, Jean Perrot, La linguistique, que sais-je, P.U.F, Paris 1989.

⁹ A. Kojève, Esquisse d'une phénoménologie du droit, Paris, Gallimard, 1981. P9.

¹⁰ الفيلسوف والأديب الفرنسي فرانكو ماريا أديت François Marie Arouet المعروف عالمياً باسمه الأدبي فولتير 1778-1694 Voltaire كان رائد عصر التنوير في القرن الثامن عشر في فرنسا وكان شاعراً وكاتباً مسرحياً ورسولاً للحرية الفكرية والعقلية.

كان يقول دائماً: "إذا أردت أن تناقشني فحدد مفاهيمك".

منهجية التعريف

تغيب المنهجية العلمية في تقديم التعريف المناسب للتربية في أغلب الدراسات التربوية التقليدية التي تتناول هذا المفهوم. إذ غالباً ما نجد أنفسنا إزاء فيض متراكم من التعريفات التي تعود إلى مراحل تاريخية مختلفة، وإلى تيارات واتجاهات فكرية متنوعة. وقلما نجد هذا الاتجاه المنهجي الذي يضع هذه التعريفات في سياقها التاريخي وفي أنساقها الفكرية ويندر أن نجد هذا النسيج المتساق بين هذه المفاهيم والتعريفات.

في هذه الدراسات نجد استعراضاً لفيض من المفاهيم الانتقائية يتم اختبارها وفقاً لعناصرها الجمالية ووفقاً لقناعات المفكرين الذاتية حيث يقدم كل كاتب في نهاية الأمر تعريفه الخاص مؤكداً الطابع الإبداعي لتعريفه هذا. وهو بهذا التعريف يزيد من تضاعف المشكلة أيضاً ويكثف من عدد التعريفات التي لا تقوم على أسس منهجية أو علمية. فالتعريفات التي تقدم لا تتجاوز حدود التشكيلات اللغوية المتجددة. وهي لا تقوم على أساس فكري محدد أو نظرية معينة أو واقع جديد أو روح نقدية متجددة.

ويضاف إلى هذا البؤس المنهجي أن كثيراً من الباحثين ينسخون ويتناسخون التعريفات عن بعضهم البعض، فلا تكاد تعرف الناسخ من المنسوخ، ولا الأصول من الفروع. وهذه الطريقة هي التي تضيف على مفهوم التربية مزيداً من الغموض. فتعدد الكتب وتعدد الأعمال التي قامت بتعريف التربية تجسد روحاً واحدة ومنهجاً واحداً يتمثل في إبهار القارئ بموسوعية الكاتب وسعة إطلاعه. ومن الملاحظ أن تعدد التعريفات، في غير ما سياق، وفي غير ما منهج علمي، يؤدي إلى مزيد من الغموض، فتتحول أدوات التفكير غالباً، وهي أدوات تخدم الوعي بالإيضاح، إلى أدوات تمنع الوعي، وتدفع به إلى دائرة الغموض.

ومن أجل تجاوز حدود هذه الإشكالية يجب علينا أن نقدم مفهوم التربية في سياق علمي

وعلى أساس منهجي يؤدي الغاية في اتجاه إزالة مظاهر الغموض التي تعاني منها الدراسات في هذا الميدان. ومن أجل هذه الغاية فإن منهجنا سيأخذ بعين الاعتبار السياق التاريخي للمفهوم والتتابع المنطقي لحركته، وسيراعي المتطلبات المنهجية له، بعيداً عن مظاهر المبالغة في استعراض التعريفات التي قدمت لهذا المفهوم. ولسنا ندعي في هذا المجال القدرة على بناء مفهوم جديد أو تصور جديد لمفهوم التربية، لأن مثل هذا التصور يجب أن ينبع من اتجاهات نظرية أو فكرية جديدة. فالتجديد في المفهوم يقتضي تجديداً في الأسس النظرية له، وهذا يعني أن أي تعريف جديد يجب أن يعبر عن اتجاه نظري أو فكري جديد أو رؤية فلسفية جديدة.

وسنعمل في هذا السياق على بناء منهجية علمية يمكنها أن تخرج المفهوم من دائرة الغموض التي تحيق به عبر دراسة منهجية نوضح فيها أسباب التداخل وخلفيات الغموض وعوامل التعدد. وهذا يعني من حيث المبدأ العمل على وضع كل تعريف مناسب في سياقه التاريخي وفي سياقه المنهجي وفي صورة الأسباب التي كانت في أصله والمتغيرات التي دفعت به إلى دائرة الضوء.

ومن منطلق هذه الأهمية الكبرى يجب علينا أن نقدم تعريفاً لمفهوم التربية وتحديدًا لأبعاده العلمية، بصورة يمكننا من بناء تصوراتنا التربوية على أساس موضوعي يتميز بالدقة والوضوح. وهذا يعني أن أية قراءة تربوية، تتحو أن تكون موضوعية وعلمية، يجب أن تتطرق من فهم عميق متكامل لمفهوم التربية باستطالاته وأبعاده العلمية المختلفة.

مفهوم التربية بين البساطة والتعقيد

يشكل مفهوم التربية واحداً من أكثر المفاهيم شيوعاً واستخداماً في الحياة الثقافية العامة. ويتغلغل هذا المفهوم في صميم النسيج الثقافي والمعرفي للمجتمع الذي نعيش فيه. وهو في سياقه العام يتسم بدرجة عالية من الوضوح على الرغم من التنوع الكبير في استخداماته ودلالاته الجارية في اللغة اليومية لأفراد المجتمع. إذ ليس أسهل على المرء أن يدرك دلالة هذا المفهوم وأبعاده، وما أكثر العبارات التي توظف هذا المفهوم بتنوعاته المختلفة، حيث يقال: هذه تربية

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

جديدة، وتلك تربية سيئة، وهذا تلقى تربيته في بيئة علمية، وهذا كسب تربية عملية أو واقعية، وهذا الرجل يربي أولاده على الفضيلة والأخلاق. وهذا الرجل ساءت تربيته، وهذا الشخص بلا تربية. ومفهوم التربية في الثقافة العامة يعني دائماً الجهد الذي يبذله الآباء في رعاية الأطفال وتنقيفهم وحمايتهم وتأمين احتياجاتهم الجسدية والنفسية والأخذ بأيديهم نحو الحياة بأفاقها الرحبة.

ويقابل هذا الوضع الذي تنسم به هذه الكلمة في استخدامها العام والشعبي درجة عالية من الغموض والتعقيد والصعوبة في توظيفاتها العلمية للمفهوم في الأوساط التربوية، تختلف عن طبيعة استخداماته العامة. لأن المعرفة العلمية تعتمد الدقة والرفاهة في استخدام المفاهيم وفي تحديدها على إيقاعات منهجية لا تقبل التداخل والتشابه في معانيها وتوظيفاتها.

لقد أبدى القداماء صعوبة تحديد مفهوم التربية، وليس غريباً أن يعترف سيد المنطق والمعلم الأول أرسطو ومنذ زمن بعيد بأن تعريف التربية مهمة أصعب بكثير مما نتصور. وهو إذ يعلن هذه الصعوبة فإنه يؤكد الضرورة القصوى لتعريف التربية وتحديد طبيعتها، وأنه لمن المجازفة بمكان أن يترك هذا الأمر في دائرة الكتمان¹¹.

ويعبر "رونيه أوبير Hubert. R" عن هذه الصعوبة أيضاً بقوله: قد يبدو أنه ليس ما هو أسهل من تعريف كلمة تربية Education، ومع ذلك ما نكاد نقبل على هذا التعريف حتى تجابهنا منذ الخطوات الأولى بعض الصعوبات¹². ويعبر "أوبير" عن هذا الإكراه بقوله "ليس هناك أسهل من تعريف كلمة تربية أو علم التربية على ما يبدو، ومع ذلك تنشأ المشكلات منذ الوهلة الأولى ويتوقف توجه أي بحث سنقوم به على التعريف الذي سنتبناه"¹³. وفي المستوى العلمي فإن هذا المفهوم يطرح نفسه إشكالية معرفية معقدة بتكويناتها وتجلياته المختلفة. وتتضح هذه الإشكالية في عدد من النقاط والمحاور الأساسية وأهمها:

¹¹ Lucien Morin et Louis Brunet, Op. Cit, 1992, P.10.

¹² رونيه أوبير، التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدايم، ط6، دار العلم للملايين، بيروت، 1983، ص21.

¹³ معن زيادة، الموسوعة الفلسفية العربية، بيروت، ص247.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

- تعدد التوظيفات المستخدمة للمفهوم بتعدد الاتجاهات والتيارات الفكرية.
- تداخل هذا المفهوم مع عدد من المفاهيم المجاورة له ولا سيما مفهوم التعليم والبيداغوجيا.
- تعدد التعريفات بتعدد المراحل التاريخية حيث تفرض كل مرحلة تاريخية تحولات جديدة في بنية المفهوم ودلالاته.
- تداخل معاني هذا المفهوم بتأثير عملية الترجمة من لغة لأخرى، واختلاف دلالاته الاشتقاقية بين لغة وأخرى.

فالتعريفات التي أعطيت لمفهوم التربية يعادل اليوم عدد الذين يقومون بتعريفها. "ومن الصعب اليوم، إن لم يكن من المستحيل إحصاء كل التعريفات الموجودة أو ممكنة الوجود لمفهوم التربية، فهو يكاد يكون تعبيراً وجدانياً ورؤية شخصية بتعدد القائلين به أو الممارسين له، والاختلاف في تعريف هذا المفهوم يعود إلى اختلاف المواقع الاجتماعية للمفكرين وانتماءاتهم الفكرية ومجتمعاتهم والزمان الذي يوجدون فيه"¹⁴.

وهذا لن ينفعنا أبداً من استعراض بعض المفاهيم ومناقشتها من قبيل التحليل العلمي لطبيعة التصورات التي يشتمل عليها هذا المفهوم. ومن المناسب في هذا الاتجاه أن نقف وقفة منهجية عند الأصول اللغوية الاشتقاقية لهذا المفهوم في اللغات العربية والفرنسية والإنكليزية.

الجنور اللغوية لمفهوم التربية

البحث في أصل المفاهيم اللغوية ليس ترفاً علمياً بل يمثل محاولة منهجية مشروعة وضرورية لفهم تطور مصطلح ما أو مفهوم معين عبر تقاطعات الزمان والمكان وعبر تطور عملية المعرفة ذاتها. فالغموض الذي يلف كلمة ما أو مفهوماً ما يتبدد غالباً عندما نعود إلى الأصول اللغوية وإلى تطور استخدام هذه الأصول اللغوية عبر الزمن وفي مختلف الانعطافات التاريخية لعملية المعرفة. ومن الواضح بمكان أن العودة إلى هذه الأصول يبدد غالباً هذا القلق العلمي والتوتر

¹⁴ معن زيادة، الموسوعة الفلسفية العربية، المرجع السابق، ص 247.

المعرفي الذي يواجهه المفكرون والباحثون في عملية إنتاجهم وتحديد لهم لطابعها العلمي.

ومن المؤكد أن التوظيفات اللغوية لمفهوم تتغير مع الزمن ومع التغيرات في نسق المعرفة ذاتها، وبالتالي فإن الاستخدامات الأخيرة لمفهوم ما قد تفقد صلتها مع التوظيفات الأولى على سبيل المثال، وهنا تبدو الأهمية الكبيرة لاستخدام الكلمة في سياقها، فالكلمة وفقاً لهذا المعنى ليس لها معنى في ذاتها، فالمعنى الاشتقاقي يجعل من فهمنا للكلمة نسبياً، وهو يسمح لنا أن ندرك طبيعة الاستخدامات الأولى سواء في لغتنا أو لغة الآخر.

وإذا كانت الكلمات والمفاهيم على درجة كبيرة من الأهمية العلمية فإن هذه الأهمية تبلغ مداها في مجال العملية التربوية. فالدور الذي تلعبه الكلمات في عملية التعليم تؤدي دوراً مهماً في مختلف المستويات، فالكلمات هي الأدوات التي يستخدمها المعلم في التربية، وهي الإشارات المميزة التي يمكنها أن تترجم معرفة أو علماً، وهذه الكلمات تشكل الشرط الأساسي لأي عملية تربوية، لنرى الآن كيف وظفت بعض هذه المفاهيم في التربية من أجل الدلالة على حقيقة تربوية.

جذور المفهوم في اللغة العربية

يفتقر مفهوم التربية في اللغة العربية إلى المغامرة التاريخية التي عرفها هذا المفهوم في اللغات الأجنبية ولا سيما الإنكليزية والفرنسية. فالأصل الاشتقاقي لكلمة تربية في اللغة العربية يتميز بالوضوح والبساطة، ويفتقر كما ذكرنا آنفاً إلى الغنى التاريخي في بعض اللغات العالمية حيث شهد صدامات ومحن علمية معرفية انتقل بفضلها إلى أكثر صوره كمالاً وأصاله.

فالمغامرة التاريخية الصعبة التي شهدتها مفهوم التربية في اللغات الأجنبية، يأتي تعبيراً عن المغامرات الحضارية الكبرى التي شهدتها الحضارة الغربية منذ القرن الخامس حتى اليوم. وفي ظل هذا الاندفاع الحضاري الغربي، ولدت العلوم الإنسانية تتابعاً تحت تأثير المماحكات الحضارية الملحة التي تجلت آثارها في انبثاق أشكال بالغة التنوع للفكر التربوي الذي ارتقى إلى

صيغ معرفية متطورة تضاهي ما للمعرفة العلمية من نضج وتكامل. ومع ضعف المضامين التي نجدها لهذا المفهوم في اللغة العربية المعاصرة، فإن هذا لا يعفيانا من العودة إلى أصل هذه الكلمة الاشتقاقي، ومقارنته مع الأصول اللغوية لهذا المفهوم في اللغات الأجنبية. وهنا يجب علينا الإشارة إلى مسألة هامة جداً وهي أنه لا يوجد في الثقافة العربية أو في اللغة العربية تحديدات منفصلة أو تمايز لغوي بين التربية كفعل Education، والتربية كفن Pédagogie، أو التربية كعلم Science de l'éducation¹⁵. ويعود هذا كما أوضحنا إلى غياب التفكير النقدي المعاصر في مجال التربية والتعليم.

يتحدد جذر كلمة التربية وأصلها في المعاجم العربية بالقول "إن الرأء والباء والحرف المعتل وكذلك المهموز منه يدل على أصل واحد هو الزيادة والنماء والعلو... والرِّبوة المكان المرتفع. ويقال رَيْبَتْه وتَرْبَيْتُهُ إذا غُذِيَ. وفي حديث الصدقة أنها "تربو في كف الرحمن حتى تكون أعظم من الجمل"¹⁶. ويرجع أصحاب اللغة مفهوم التربية إلى أربعة مصادر اشتقاقية في اللغة العربية:

- يشتق مفهوم التربية في اللغة العربية من الفعل الماضي رَبَّى ومضارعه يربي، وتعني أصلح الشيء وقوّمه، ويقال: رَبَّى الشيء، أي اعتنى به وأصلحه، وربى الأب ولده: أي رعاه واعتنى به واحسن القيام عليه¹⁷.

- كما تشتق من الفعل الماضي ربا ومضارعها يربو، وتعني زاد ونما، ومنه يربو ربوا ورباء (لسان العرب). قال تعالى: "وترى الأرض هامدة فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت" (الحج، آية)، أي نمت وزادت لما يتداخلها من الماء والنبات. ومنها قوله تعالى ويربي الصدقات

¹⁵ معن زيادة، الموسوعة الفلسفية العربية، المرجع السابق، 247.

¹⁶ ياسين الأيوبي، التربية في التراث العربي، المعرفة السورية، عدد 378، آذار/مارس، 1995، ص70-92، ص70 وص71.

¹⁷ عبد الله الرشدان، نعيم جعيني، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان، 1994، ص11.

(البقرة، آية: 276) أي يزيدها ويضاعفها¹⁸.

- ويشار أيضاً إلى الفعل رَبَّ ومضارعها يَرْبُ وتعني أصلح وعالج ووجه. وربَّ الرجل قومه أي سادهم وساسهم، ويقول البيضاوي في تفسيره "رب العالمين" من سورة الفاتحة، الربَّ في الأصل مصدر بمعنى تربية والتربية "تبليغ الشيء إلى كماله شيئاً فشيئاً"¹⁹
- ومن مصادرها الاشتقاقية يشار (رَبِّي على وزن رضي) ومعناها نشأ وترعرع.
- وتأسيساً على ما سبق يمكن القول بأن كلمة تربية من وجهة نظر اشتقاقية في اللغة العربية يمكن أن تحال إلى ثلاث حالات هي: 1. النمو والزيادة كما في فعل ربا 2. والتتمة والاستتبات كما في يربي 3. والإصلاح والتوجيه كما في فعل رَبَّ.

جذور المفهوم في الأصل اللاتيني

تعود كلمة تربية إلى الأصل اللاتيني Education والتي تدل على فعل التربية بمعناه الأولي المجسد. لقد استخدم شيشرون (متوفى قبل الميلاد) كلمة Education للدلالة على تربية الحيوانات، أما بلين Pliny (متوفى 79 قبل الميلاد) فقد استخدم هذه الكلمة للتعبير عن تربية النبات. فالمربون الأوائل بالمعنى المجازي كانوا مربين للنبات والحيوان.

وقد ظهرت هذه الكلمة ووظفت في عام 1327 في أعمال "Jean de Vigny" ولا سيما في كتابه "مراة تاريخية"²⁰ ويبين القاموس الفرنسي "اللاتيني لوبيير إستيان Robert Estian عام 1539" أن المعنى الأول لكلمة تربية يأخذ معنى فعل يغذي: أي الطعام الذي يقدمه الشخص إلى الصغير من نوعه من منطلق أن الصغير لا يستطيع أن يتناول طعامه بنفسه. وكلمة تربية Education

¹⁸ عبد الرحمن النقيب، صلاح أحمد مراد، مقدمة في التربية وعلم النفس، المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، 1987، ص11.

¹⁹ ناصر الدين البيضاوي، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تفسير البيضاوي، الجزء الأول، دار الكتب العلمية، بيروت 1988، ص8.

²⁰ Caston Mialaret, Les sciences de L'éducation, P.U.F, Que sais-je? Troisième édition, Paris, 1984, P4.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

مشتقة أصولاً من كلمتين لاتينيتين، الأول هو الفعل Educare وهي تعني يغذي (تغذية طفل على سبيل المثال) أو العناية بالأشجار وتربية الحيوان. أما الفعل الثاني فهو Educere ويعني أخرج أو استخرج مثل: إخراج قارب من الميناء، وبناء منزل، وإبعاد شخص خارج المدينة أو خارج منزله، أو تسيير جيش، أو ولادة، ومن أجل التمييز بين الفعلين يستخدم المربي اللاتيني "فارون Varron" مثالين هامين للتمييز بين الفعلين: فالأول يتمثل في فعل إرضاع الطفل وتغذيته، أما الثاني فيتمثل في فعل توليد المرأة الحامل.

وفيما بعد بدأت هذه الكلمة تغطي مجالات نفسية سيكولوجية، وتربوية وثقافية بالغة التنوع. وأصبحت كلمة "Education" تعني إعداد الطفل ذهنياً ونفسياً وعقلياً. وهذا يعني أن هذه الكلمة تطورت من مستوى الدلالة البيولوجية (فعل التغذية) إلى مستوى الدلالة النفسية والعقلية.

يذكر معجم "هاتسفيدل Hatzfeldt و"دارمستر Darmester وتوماس" "أننا لا نقع على كلمة تربية في الفرنسية قبل عام 1527 ونحن نجدها في جميع المعاجم منذ عام 1945، كما نجدها في المعجم الفرنسي اللاتيني لصاحبه "روبير إتيين Robert Etienn" حيث نجدها ملحقة بكلمة طعام، ومع ذلك لم تكن تظهر في النصوص إلا بشكل عام. واللغة اللاتينية كانت تستخدم الكلمة للدلالة على الطعام وعلى تهذيب بني البشر دونما تفريق بين هذه الأحوال جميعاً. وحتى عام 1649 لم يكن المجمع العلمي الفرنسي يعرف غير المعنى الأول لهذه الكلمة، أي أنها تكوين النفس والجسد، وكان يجعل منها والتعليم شيئاً واحداً، إذ يرى فيها العناية التي تقدم لتعليم الأطفال سواء فيما يتصل بريضة النفس أو بريضة الجسد"²¹.

وقد استخدمت هذه الكلمة وظهرت في قاموس "أنطوان فورتييه Antoine Furetière" عام 1690 حيث يعرف التربية بأنها العناية التي توجه لتربية الأطفال وتغذيتهم، وتعني أيضاً عملية تثقيف

²¹ رونييه أوبير، التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدايم، ط6، دار العام للملايين، بيروت، 1983 ص 22.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

الروح والأخلاق والقيم²². ومنذ ذلك الوقت بدأت هذه الكلمة تأخذ مضامين جديدة كما يرى "ميلاريه Mialaret".

ويعرف "ليتريه Littre" التربية "بأنها العمل الذي نقوم به لتثنية طفل أو شاب، وأنها مجموعة من العادات الفكرية واليدوية التي تكتسب ومجموعة من الصفات الخلقية التي تنمو"²³. ويعطي هذا القاموس لهذه الكلمة معنيين، الأول يتمثل في تربية الحيوانات والنبات، أما الثاني فيتمثل في فعل تزويد الأطفال والصغار بمهارات عملية وعقلية وقيم أخلاقية. ويضيف هذا القاموس بأن التربية هي كلمة حديثة كانت تعني قديماً تغذية من حيث المبدأ. وفي الواقع أن أقدم تعريف للتربية يعود إلى الأكاديمية الفرنسية التي تعرف التربية في عام 1649 بأنها العناية التي توجه لتربية الأطفال في مستوى التربية الجسدية والروحية. وتعرف موسوعة ويستر التربية بأنها "عملية تبدأ من الميلاد لتنمية القدرات الفكرية، والمهارات اليدوية، والوعي الاجتماعي، من خلال التعليمات والتوجيهات"²⁴.

ويعرف قاموس "روبير Petit Robert" التربية بأنها الجهود والفعاليات التي تؤدي إلى تشكيل وتنمية الكائن الإنساني ويحدد ثلاثة معانٍ أساسية لمفهوم التربية:

- هي الأدوات والوسائل التي توظف في تأهيل الإنسان وتنميته.
- هي تنمية منهجية لملكة أو خاصية من خواص الإنسان مثل تربية الإرادة.
- معرفة وممارسة مستخدمة يعتمد عليها أفراد المجتمع في حياتهم مثل الكياسة واللفظ والأنس، كأن يقول هذا رجل حسن التربية أو هذا سيء التربية، يجب إصلاح تربية وضدها الفظاظ والشدة.

²² Caston Mialaret, Les sciences de L'éducation, P.U.F, Que sais-je? Troisième édition, Paris, 1984, P4.

²³ رونييه أوبير، التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدايم، مرجع سابق، ص21.

²⁴ بدر محمد ملك، مفاهيم أساسية في أصول التربية، مكتبة الفلاح، الكويت، 1999، ص37.

ويحدد قاموس "آشيت" الفرنسي لهذه الكلمة بعددين أساسيين هما:
فعل تنمية القدرات العقلية والأخلاقية والفيزقية ونتائجها عند الإنسان.
معارف وممارسات اجتماعية وثقافية تنسم بطابع الرقة واللفظ والكياسة.

وحديثاً تقدم "مادلين كراويتز" Madeline Crawlitz في معجم العلوم الاجتماعية الفرنسي تعريفاً مختصراً شاملاً لمفهوم التربية قوامه أن التربية "مجموعة من الفعاليات التي توظف في التأثير على الآخرين من أجل تنمية قدراتهم الجسدية والنفسية، وهي تشمل على مختلف الوسائل التي يستخدمها مجتمع ما من أجل التنشئة الاجتماعية²⁵.

المضامين الفلسفية لمفهوم التربية في سياقه التاريخي

لا يمكن للتعريفات اللغوية والقاموسية أن تكون نهائية وقطعية فيما يتعلق بمفهوم التربية. فالتعريفات القاموسية هي صدى للتعريفات المنهجية التي تنبثق عن التيارات والاتجاهات الفكرية في مجال التربية. وهنا نقضي المنهجية العلمية العمل على رصد هذا المفهوم في الأنساق الفكرية والنظرية للمفكرين والمنظرين في مجال التربية. وليس خافياً على أحد أن التعريفات المقدمة للتربية تختلف باختلاف النظريات والمراحل التاريخية والأيدولوجيات والفلسفات التربوية والسياسات التربوية التي تشكل العوامل الموضوعية للحياة التربوية بما تتطوي عليه من تحولات وانعطافات تاريخية.

وللتربية في هذا المستوى تعريفات تفوق الحصر والتحديد، فهي تختلف باختلاف التيارات الفكرية، التي يصدر التعريف عنها، وباختلاف الأطر المرجعية والثقافية للمفكرين الذين شغلوا بتعريفها.

فمنذ نصف قرن تتوالد تعريفات جديدة للتربية تواكب الأعمال الجارية في هذا الميدان. وقد أدى ذلك إلى تراكم هائل للتصورات القائمة حول هذا المفهوم، ومع ذلك فإنه لمن الصعوبة أن

²⁵ Madeline Crawlitz, Lexique des sciences sociales, Dalloz, Paris, 1983, P.128.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

نجد بين هذه الأعمال الهائلة تعريفاً دقيقاً محدداً للتربية، فكل باحث حاول أن يقرر مفهوماً للتربية يفهمه ويهاجم التعريفات التي لا تتطابق مع تعريفه الخاص. إن تعريف التربية على نحو منهجي يقوم على أسس موضوعية أبرزها:

- الفلسفة التربوية التي تهيمن في مرحلة تاريخية معينة (الوجودية، البرغماتية...الخ).
- طبيعة النظرة إلى الطبيعة الإنسانية وقابليات تشكلها: هل الطبيعة الإنسانية شريرة خيرة، هل هي قابلة للتشكل، هل توجد معرفة أولية سابقة للتجربة؟...الخ.
- الاتجاهات السياسية الحاكمة والأهداف التي ترسمها: تربية الحضارة (أثينا أم تربية للدفاع (اسبارطا).

- التطورات العلمية الجارية التي تعدل في طبيعة النظرة إلى التربية: علم النفس وعلم الاجتماع أدباً إلى تحولات عميقة في النظرة إلى التربية ومهامها.
- البعد الذاتي للمفكرين والمنظرين والذين يصفون إسقاطات ذاتية على طبيعة الرؤى والتعريفات التي يقدمونها للتربية: جان جاك روسو والتربية الطبيعية، نيتشه وتربية الحرية.
- البعد الإيدولوجي والذي يتمثل في الإسقاطات العقائدية التي تفرض نفسها وتتغلغل في أعماق التنظير التربوي الذي يقدمه المفكرون مثل: التربية الطبقة عند "كارل ماركس"، والتربية الوضعية عند "أوغست كونت"، والوظيفية عند "دور كهايم"، والبرغماتية عند "ديوي".

فكل مجموعة من هذه العوامل تشكل معادلة مختلفة تفرض نفسها في مجال التعريف الذي يعطى للتربية. وهذا يعني بالضرورة أن أي تعريف هو معادلة يجب أن تخضع للدراسة والتحليل للكشف عن مختلف العوامل المحددة له. فهناك بعض التعريفات أحياناً تؤكد الوظيفة، بينما يركز بعضها على البنية، وهناك تعريفات غائية وتعريفات وظيفية وتعريفات امبيريقية وتعريفات برغماتية. وهذه التعريفات كما نوهنا هي نتاج تفاعل مجموعة من العوامل الذاتية والموضوعية ونسق من الترابط القائم بين البنية والوظيفة وطبيعة المتربي وطبيعة المربي والنسق التاريخي. وبالطبع يحاول كل تعريف أن ينال طابعه الاصطلاحي العام، وما نعنيه بذلك أن كل باحث يريد لمفهومه عن التربية أن يصبح مفهوماً عاماً شاملاً يأخذ به المربون والمفكرون في مرحلة تاريخية

محددة.

ومن أجل أن نقدم صورة لهذا الغنى الذي شهده تاريخ التربية في مجال التعريف والتحديد، يمكننا استعراض بعض التصورات المفصلية حول مفهوم التربية، والتي تجسد منعطفات أساسية في تاريخ تطور هذا الحقل المعرفي على مدى المراحل التاريخية المختلفة بدءاً من المرحلة الإغريقية حتى اللحظة الراهنة.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن كثيراً من المفكرين الكبار لم يقدموا تعريفات مباشرة لمفهوم التربية. وهذا يعني أنه يجب علينا في كثير من محطات هذه الوقفة أن نستجوب المعالم الفكرية لبعض المفكرين لكي نستطيع أن نحدد تصورهم لمفهوم التربية.

تأخذ التربية عند المثاليين صيغة "جهد إنساني يهدف إلى هزيمة الشر وكمال العقل"²⁶. كانت التربية بالنسبة لسقراط "هي صياغة النفس الإنسانية وطبعها على الحق والخير والجمال وتحقيق مجتمع أفضل" وهي بالنسبة لأفلاطون "معرفة الخير وتنمية هذه المعرفة وطبع النفس الإنسانية على الحق والخير والجمال"²⁷. ويعرف أفلاطون التربية قائلاً "التربية هي إعطاء الجسم والنفس كل جمال وكمال ممكن"²⁸ وهي تهدف في النهاية إلى تحقيق التناسق والتكامل بين نفس تحس بالجمال وجسد يتميز بالقوة والرشاقة وعقل يتميز بالأصالة والروعة.

ويشبه المفكر العربي الإسلامي أبو حامد الغزالي²⁹ فعل التربية بفعل الفلاح الذي يقلع الشوك وينقي النبات من الأعشاب الضارة ليحسن نبتة وزرعه، والمربي هو الذي ينقي عقل المربي وأخلاقه من الأفكار الضارة والأخلاق السيئة، ويغرس مكانها أفضل غراس الخلق والأدب والعلم

²⁶ محمد الفرحان، الخطاب التربوي الغربي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، 1999، ص.

²⁷ معن زيادة، الموسوعة الفلسفية العربية، مرجع السابق، ص249.

²⁸ بدر محمد ملك، مفاهيم الفلسفية الأساسية في أصول التربية، مكتبة الفلاح، الكويت، 1999، ص35.

²⁹ ولد عام 450 هـ وتوفي عام 505 (1111م).

والمعرفة³⁰. يقول الغزالي، في هذا الصدد "المربي كالمزارع الذي يربي الزرع، فكلما رأى حجراً أو نباتاً مضرّاً بالزرع قلعه وطرحه خارجاً، ويسقي الزرع مراراً إلى أن ينمو ويتربى، ليكون أحسن من غيره، وإذا علمت أن الزرع يحتاج إلى المربي علمت أنه لا بد للسلوك من مرشد مرب" ³¹. ورؤية الغزالي هنا تتدرج في سياقها المثالي الذي يعطي الأولوية للجوهر الروحي والإنساني الذي يتمثل في الحق والخير والجمال. ويعد الغزالي من الرواد المسلمين الأوائل الذين وضعوا مبادئ لتربية الطفل، إذ يقول في ذلك: "الصبي أمانة عند والديه، وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية من نقش وصورة، وهو قابل لكل ما ينقش، ومائل إلى كل ما يمال به إليه، فإن عوّد الخير وعلمه نشأ عليه وسعد به، وإن عوّد الشر شقي وهلك، وكان الوزر في رقبة القيم عليه"³². يوضح الغزالي هنا دور الأسرة وهي الأساس، وما يتعلمه الطفل من والديه ومن أسرته يبقى أثره في الطفل حتى الكبر، فإن كانت الأسرة متدينة صالحة نشأ الطفل متمسكاً بالدين والقيم والمبادئ.

فالتربية في صيغتها المثالية "هي الفعل الذي يمكن الأطفال من الوصول إلى أعلى درجات نضجهم وتكاملهم الممكن، وهي تسعى إلى أن تحقق للطفل ما يجب عليه أن يكون في المستقبل بوصفه كائناً اجتماعياً بيولوجياً وأخلاقياً وروحياً. والتربية أن تعد الطفل لضرورتين في وجوده: تتمثل الأولى في كونه روحاً خالدة بينما تتمثل الضرورة الأخرى بوصفه جسداً وكياناً فيزيائياً يتعرض للموت والفناء"³³. وكما هو مبين هنا فإن هذا التعريف يعطي للجانب الروحي أهمية خاصة تبرز في ثنايا التعريف.

يرى أنصار النزعة الطبيعية في التربية أن التربية هي الحياة وأنها سعي مستمر لتفجير الطاقات الطبيعية الحيوية في الإنسان. والتربية هي هذه التي تؤصل في الإنسان الانطلاقات الطبيعية لوجوده وحركته، ويعبر عن هذه الرؤية بقوله المشهور دعوا الطفولة تنضج في الأطفال.

³⁰ انظر: أبو حامد الغزالي، أيها الولد، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، 1991.

³¹ بدر محمد ملك، مفاهيم أساسية في اصول التربية، مكتبة الفلاح، الكويت، 1999، ص36.

³² الغزالي، إحياء علوم الدين، ج3، ص63.

³³ TH.Braun, Cours théorique et pratique de la pédagogie et de méthodologie, liege, 1872, P2.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

ووفقاً لهذا فإن روسو يطلق مفهوم التربية السلبية وينادي به في التربية، والتربية السلبية لا تعني نفياً للتربية بل تعني تربية جديدة تسمح لقدرات الطفل وميوله بالانطلاق. ويمكن أن نفهم التربية السلبية بمقارنتها بمفهوم التربية الإيجابية التي تعني التدخل مبكراً وقبل الأوان في تشكيل استعدادات الطفل، إنها تدخل مبكر وهجين يؤدي إلى استلاب الإنسان وتعديل طبيعته. وعلى خلاف ذلك فإن التربية السلبية هي هذه التي تسمح لميول الطفل وقدراته الطبيعية بالانطلاق دونما تدخل الراشدين الذي يؤدي إلى تشويه طبيعة الطفل وتدمير إمكانياته الطبيعية الخلاقة.

يعلن "روسو" بأنه يجب علينا ألا نهتم بالإعداد العقلي للطفل حتى سن الثانية عشرة (فترة الطفولة هي فترة الركود العقلي) ولا يجب أن ندفع الطفل إلى التفكير أو القراءة أو أي مجهود عقلي. وفي هذه المرحلة أيضاً يجب أن ندع الطفل يتحمل النتائج الطبيعية لأعماله دون تدخل أي إنسان. ويرى "روسو" في ذلك أن المربي يمكنه أن يشكل أخلاق الطفل عندما يبين له أن العقوبة التي تعرض لها كانت طبيعية.

مثال: إذا أبطأ الطفل في ارتداء ملابسه للخروج للنزهة فاتركه في المنزل، وإذا أفرط في الأكل اتركه ليعاني مرض التخمة، وبعبارة أخرى دعه يتحمل النتائج الطبيعية لعدم خضوعه لقوانين الطبيعة. طبعاً هناك اعتراضات كبيرة جداً على مفهوم روسو للتربية من حيث الشكل، ولكن جوهر النظرية لعب دوراً حضارياً في تأكيد مفاهيم الحرية بمختلف معانيها الفيزيائية والروحية والعقلية عند الأطفال والمتعلمين. وشكلت نظريته هذه منطلق التربية الحديثة وركنها الأساسي منذ القرن الثامن عشر حتى اليوم.

يقول "جان جاك روسو 1712-1778" في كتابه "إميل": ليس على التلميذ أن يتعلم بل عليه أن يكتشف الحقائق بنفسه". فالهدف الأساسي للتربية الطبيعية يكون في أن يتعلم الإنسان كيف يكون إنساناً كما خلقته الطبيعة³⁴. التربية كما يراها هي هذه التي تجعل الأجسام أشد قوة،

³⁴ راتب عبود، نظريات التربية في عصر التنوير الفرنسي، دراسة في فلسفة التربية، ترجمة عبد الله المجيد، معد، دمشق 1996، ص37.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

والعقول أبهى ضياءً وتنويراً، والأرواح فضيلة وأكثر جمالاً³⁵. والتربية السلبية كما يريد لها "روسو" لا تكون بالتلقين لمبادئ الفضيلة، ولكن قوامها كما يقول "المحافظة على القلب من الرذيلة والعقل من الزلل".

وهذا يعني أن التربية الحقة هي النمو الحر الطليق لطبيعة الطفل وقواه وميوله الفطرية. ولم يقصد روسو بالتربية السلبية تعريب التربية ونفيها، وإنما أراد أن تكون هذه التربية مخالفة لما كان معهوداً في ذلك الوقت. ففي إحدى الرسائل التي كتبها دفاعاً عن "إميل" كتب يقول: "إنني أطلق تعبير التربية الإيجابية على ذلك النوع من التربية الذي يساعد على تكوين العقل قبل أوانه، وإنني أطلق اسم التربية السلبية على تلك التربية التي تعمل على تعبيد الطريق للعقل بتمارين الحواس. وهذه التربية كما يردد لا تعلم الفضيلة ولكنها تحمي الفرد من الرذيلة³⁶. وهو في النهاية يشبه التربية بفعل الفلاح الذي يعنى بغرسه فيقول: بالفلاحة تتم العناية بالغرس وتتم تنميته، وبالتربية تتم العناية بالإنسان ويكتمل تكوينه. وهذا يعني كما يعترف "كانط" منذ البداية بالصعوبة الإبيستمولوجية الكبيرة التي يطرحها مفهوم التربية حيث يقارن بين فن حكم الناس وفن تربيته.

يرى "كانط" أن الإنسان حر وخاضع للحتمية في آن واحد، فهو حر إلى الحد الذي يعد فيه روحاً، وهو خاضع للحتمية إلى الحد الذي يكون فيه جسداً خاضعاً للقانون الطبيعي³⁷. وهدف التربية عنده "أن تنمي عند الكائن كل ما يستطيعه من كمال وهو كمال يفهمه "كانط" فهماً أخلاقياً أكثر منه فيزيائياً³⁸. ويعرفها بأنها "عملية تكون وبناء للإنسان وذلك لأنه "لا يمكن للإنسان أن يصير إنساناً إلا بالتربية، إنه ما تصنع منه التربية" وإن غاية التربية هي تربية

³⁵ راتب عبود، نظريات التربية في عصر التنوير الفرنسي، المرجع السابق، ص 37.

³⁶ بول منرو، المرجع في تاريخ التربية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1953.

³⁷ ثابت كامل حكيم، قراءات في الفكر التربوي، واقعه وفلسفته، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1996، ص 85.

³⁸ رونييه أوبير، التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدايم، ط 6، دار العلم للملايين، بيروت، 1983 ص 23.

كائن يمتلك الحرية ويحافظ على كينونته الإنسانية الذاتية³⁹. ويؤكد في هذا الاتجاه الغاية المثالية لتصوراته التربوية حيث **يعتقد بأن التربية في أفضل صورها أن تنتزع من الفرد لا أن تسكب فيه**.

يعرف المربي السويسري "جوهان هنريك بستالوتزي" التربية بأنها النمو المتناسق لكل قوى الفرد النفسية "وهو يتشابه مع أبي حامد الغزالي في المقارنة بين التربية والغراس الطبيعية حيث يقول "إن التربية الحق المثمرة تتمثل أمامي كشجرة تم غرسها على مقربة من مياه جارية، وهذه الشجرة استُئبِت من بذرة صغيرة مدفونة في الطمي، والإنسان يشبه هذه الشجرة. والطفل يشبه تلك البذرة من حيث اشتماله على مختلف الملكات والقوى الإنسانية التي تنو فيما بعد⁴⁰. فالتربية عند "بستالوتزي" هي عملية النمو لجميع قوى الإنسان وملكاته نمواً طبيعياً⁴¹. والمربي كما يعتقد "بستالوتزي" ليس هو الذي يغرس قوى جديدة في الإنسان أو ينفخ فيه روح الحياة، بل تكمن مهمته الأساسية في إزالة القوى الخارجية التي تقف في طريق النمو الطبيعي عند الفرد. وهذه القوى يجب أن تستمد جوهر وجودها من القوى الداخلية.

فرض "دور كهايم" حضوراً مذهباً في مجال الفكر التربوي على امتداد قرن من الزمن. ومازال تأثيره الفكري طاعياً في مجال التربية كما في مجال علم الاجتماع. ويأخذ تصوره لمفهوم التربية أهمية كبيرة جداً ينحني لها بكل تقدير أغلب المفكرين والباحثين في هذا الميدان. ويأخذ تعريفه للتربية شهرة كبيرة تتجاوز جميع التصورات التي قدمت لهذا المفهوم عبر القرون الخمسة الماضية. ويعود السبب في ذلك إلى المنهجية العميقة والتحليل العلمي الممنهج لقضايا التربية والمجتمع. فدور كهايم يعلم قبل كل شيء كيف يمكن على المستوى المنهجي بناء تصور ما، أو تقديم تعريف محدد، وهو عندما يقرر تصوره للتربية فإن هذا التصور يقوم على أسس منهجية

³⁹ عبد الرحمن بدوي: فلسفة الدين والتربية عند كانط، ط1، بيروت، 1980، ص121.

⁴⁰ محمود عبد الرزاق شفشق، الأصول الفلسفية للتربية، دار البحوث العلميّة الكويت، 1980، ص291.

⁴¹ محمود عبد الرزاق شفشق، الأصول الفلسفية، المرجع السابق، ص291.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

ويستند إلى منطلقات فكرية بالغة الشمول والعمق. ومن هنا جد اليوم تعريف دور كهائم للتربية على كل لسان: إنها التأثير الذي يمارسه الراشدون على الأجيال التي لم تُرشد بعد.

لقد أبدى "دور كهائم" انتقادات أصيلة لمفهوم التربية التقليدي الذي يركز على الجانب الفردي في التربية، وهو المفهوم الذي تبناه أسلافه، والذي نجده عند "كانط Kant، وهيربارت Herbart، وستيوارت ميل Stuart Mill وسبنسر Spencer" وعلى خلاف أسلافه جميعاً ينظر "دور كهائم" إلى التربية بوصفها "شيئاً اجتماعياً بالدرجة الأولى". وانطلاقاً من ذلك، يعرفها بأنها "تنشئة اجتماعية تمارسها الأجيال السابقة على الأجيال اللاحقة".

انطلاقاً من ملاحظة الوقائع ودراسة الأنظمة وتحليل البنى المعرفية يعرف التربية بأنها "الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم تُرشد بعد وذلك من أجل الحياة الاجتماعية". ويمكن هدف التربية في تنمية الجوانب الفيزيائية، والعقلية، والأخلاقية عند الأطفال وتطويرها، وذلك على النحو الذي يحدده المجتمع السياسي بوصفه كلا متكاملًا، ووفقاً للصورة التي يعلنها الوسط الاجتماعي الخاص الذي ينتمي إليه الأطفال". وباختصار شديد "التربية عملية تنشئة اجتماعية منهجية للجيل الجديد". والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: لماذا تكون التربية عملية ضرورية بحد ذاتها؟ "إنها كذلك لأنه كما يقول يوجد كائناتان في داخل كل فرد منا، حيث تعمل التربية على إيجاد نوع من التوافق بينهما. إذ يشكل الجانب الفردي الخاص بذواتنا أحد هذين الكائنين، والذي يمثل حياتنا الشخصية، وهو ما يمكن أن نطلق عليه الكائن الفردي. أما الآخر فهو نظام من الأفكار والمشاعر والعادات التي لا تعبر عن حياتنا الشخصية وإنما عن حياة الجماعة أو الجماعات المختلفة التي ننتمي إليها، مثل العقائد الدينية والأخلاقية، والتقاليد القومية أو المهنية، والآراء الجمعية المشتركة من أي نوع كانت، والتي تشكل في مجموعها الكائن الاجتماعي L'être Social. وهنا يكمن هدف التربية وغايتها، أي في العمل على إعداد هذا الجانب الاجتماعي وتشكيله في نهاية الأمر.

فقد الإنسان ألا يكون إلا حيواناً من غير الحضارة والثقافة، فالأخلاق هي التي تشكل في

الإنسان إرادته الداخلية، التي تتجاوز به حدود الرغبة؛ واللغة هي التي تعطيه إمكانية تجاوز النزعة الحسية الخالصة وتنتقل به إلى مستوى التفكير. وفي أحضان الأديان بادئ ذي بدء، ثم في أحضان العلوم، تكونت المفاهيم الأساسية التي أدت إلى خلق التفكير الخاص بالإنسان والارتقاء به. "وبالتالي فإن الكائن الاجتماعي لا يوجد كمعطى أولي في بنية الإنسان الفطرية، بل يعود وجود ذلك الكائن إلى المجتمع الذي كونه وصفه وأودع فيه القوى الأخلاقية. فالطفل، عندما يدخل إلى الحياة، لا يحمل سوى طبيعته الفردية، والمجتمع يجد نفسه، بالنسبة لكل جيل جديد، أمام صفحة بيضاء، ينبغي له أن يسجل عليها خطوطه من جديد. وهنا يجب على التربية أن توجد في كل كائن، يولد من جديد، كائناً آخر قادراً على المشاركة في الحياة الأخلاقية والاجتماعية. فالوراثة تمنح الخصائص الوراثية للكائن، التي تضمن للحيوانات الدنيا حياتها العفوية الطبيعية، وهي تضمن، بالإضافة إلى ذلك، للحيوانات التي تعيش في جماعات، نوعاً من الحياة الجماعية البسيطة، ولكن لأن اكتساب السمات الاجتماعية، الخاصة بالإنسان، والتي تميزه عن الكائنات الحية الأخرى، تتم بالطريقة الاجتماعية، وعلى التربية أن تقوم بتأدية هذه المهمة. إن هذا التصور الاجتماعي (السوسيولوجي) حول الطبيعة ودور التربية يفرض نفسه بقوة الوضوح حتى على هؤلاء الذين اعتادوا النظر إلى الأشياء وفقاً لمنطق لا يتوافق مع منطق الرؤية الموضوعية.

لقد سجلت مثل هذه الرؤية الموضوعية الواضحة التي يقدمها "دوركهيم" غياباً كاملاً خلال القرون الأخيرة من الزمن على وجه العموم. حيث كان يجمع الفلاسفة والمربون على النظر إلى أهمية الجانب الفردي في العملية التربوية. وفي هذا السياق يقول دوركهيم: "إن هدف التربية، عند "كانط" Kant، وميل Mill، وهيربارت Hurbart، كما عند سبنسر Spencer هو قبل كل شيء، تحقيق النمو الأمثل للملكات الفردية للنوع الإنساني، والعمل على إيصال هذه الملكات إلى أعلى درجة من الكمال الممكن". ولكن هذا التصور لا يتفق مع الحقيقة الواقعية، فالفلسفة الكلاسيكية كانت تتجاهل، دائماً، النظر إلى الإنسان الواقعي في زمان ومكان محددين. ويمكن الملاحظة أن هذه الرؤية تنطلق من مبدأ التأمل الخالص في تحديدها لطبيعة الإنسان وأنها لا تعدو أن تكون

سوى نتائج اعتباطي لتأمل يفنقر إلى المنهجية.

تنطلق النزعة البرغماتية في التربية من رباعية تنتظم فيها الواقعية والنفعية والعملية والمادية⁴². وتعد البرغماتية النمط التربوي الذي أفرزه المجتمع الأمريكي. وشعار التربية البرغماتية هو "تعلم بأن تعمل" وغايتها التربية من أجل العمل والتكيف مع الحياة الاجتماعية. ويعرف فيلسوف البرغماتية جون ديوي التربية بأنها "تنظيم مستمر للخبرة هدفه توسيع محتواها الاجتماعي وتعميقه"⁴³. والتربية عند البرغماتيين بصورة عامة هي هذه التي تعد الطفل للحياة المتغيرة المتكاملة وهي التي تمكن الطفل من مواجهة احتياجات البيئة البيولوجية والاجتماعية. إن التربية عند ديوي هي هذه التي يمكنها أن "تثير قوى الطفل وتحرض طاقاته لمواجهة المواقف الاجتماعية والتكيف معها"⁴⁴.

يعتقد موريس شليك Schilick Maurice وهو كبير فلاسفة الوضعيين "إن التربية عملية تعديل لدوافع الفرد، وخلق إنسان خير من إنسان شرير، وهي في الوقت نفسه عملية إكساب الفرد دوافع جديدة، تؤدي إلى تنمية القيم المعرفية، وإلى تحقيق سعادته في المجتمع. ومن أهم أهداف التربية عند الوضعيين هو برمجة بعض المواد الدراسية، ويعتقدون أن الأهداف التربوية ينبغي أن تقع ضمن المادة الدراسية، ويرون أن إكساب الفرد دوافع جديدة لا يتأتى إلا بالخبرة الحسية المستمرة، كما تهدف التربية إلى جعل المدرسة تدرك أن من ضمن واجباتها تحقيق سعادة الطالب وفق حرص المجتمع على سلوكات معينة محسوبة"⁴⁵.

يقدم المفكر الفرنسي فورنيل Fournel. L. في عام 1940 في كتابه مفاهيم تربوية Notions de

⁴² نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، عالم المعرفة، العدد 265 الكويت، 2001، ص 501.

⁴³ رونه أوبيرت، التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الداين/ مرجع السابق، ص 24.

⁴⁴ انظر جون ديوي، التربية والديمقراطية، ترجمة منى عقراوي وزكريا ميخائيل، القاهرة، 1954.

⁴⁵ محمد الفرحان، الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، 1999، ص 181.

la pédagogie générale تعريفاً للتربية قوامه أن التربية هي نتاج لتأثير الراشدين في بنية السلوك والنمو عند الأطفال، حيث يقول "كل شيء ينمو وفقاً لقوانينه الخاصة، ولكن عندما يتدخل الإنسان في توجه نمو الكائنات الحية وتعديل سلوكها ويؤثر في تكوينها - وهذا يشمل الإنسان والحيوان والنبات - فإن هذا الفعل يعني التربية. فالتربية هي الفعل الإنساني الذي يوجه نمو كائن ما نحو مسارات محددة وغايات معلنة. ولكن مفهوم التربية يستخدم اليوم غالباً إن لم يكن حصراً في مجال الحياة الإنسانية"⁴⁶.

حديثاً يعرف المفكر الفرنسي أوليفيه ربول Olivier Reboul التربية بأنها "الفعل الذي يسمح للكائن الإنساني أن يطور قدراته العقلية والنفسية ومؤهلاته الاجتماعية والجمالية والاخلاقية وذلك من أجل تأكيد جوهره الإنساني ما أمكن ذلك، وهي - أي التربية - نتاج هذا الفعل"⁴⁷. وفي تعريف أحدث لربول يعرف التربية: بأنها جملة العمليات والإجراءات التي تمكن الطفل تدريجياً من الوصول إلى الثقافة التي تميز الإنسان عن الحيوان"⁴⁸.

تخوم مفهوم التربية وحدوده

يتداخل مفهوم التربية مع بعض المفاهيم التربوية المجاورة له بصورة إشكالية. وهذا التداخل يفرض علينا منهجياً أن نفصل بين المفاهيم التربوية المتداخلة في اتجاه تحديد التخوم الأساسية لكل منها. ويمكن تمثيل هذا التداخل بين مفهوم التربية والمفاهيم الأخرى في الشكل التالي:

ومن أجل تحديد المفهوم بصورة علمية سنعالج صيغ تداخله مع المفاهيم المشار إليها في الشكل أعلاه وهي: التعليم، البيداغوجيا، وعلم التربية وهي من أكثر المفاهيم تداخلاً مع مفهوم التربية.

⁴⁶ Foumel. L. Notion de la pédagogie générale, Librairie Femand Nathan, Paris, 1940, P7

⁴⁷ Lucien Morin et Louis brunet, philosophie de l'éducation, Les sciences de l'éducation, La Presse de l'Université de LAVAL, Québec, 1992, p.14

⁴⁸ Olivier Reboul, La philosophie de L'éducation, Que sais - je n 2441, P.U.F. Paris, 2001, p25

بين التربية والتعليم

يميز كانط بين المعلم Précepteur وبين المربي Pédagogue: فالأول مجرد مدرس، أما الثاني فهو مرشد، الأول لا يربي إلا من أجل المدرسة، أما الثاني فيربي من أجل الحياة⁴⁹. فهل هناك من تباين بين مفهومي التعليم والتربية؟

يعني التعليم النشاط الذي يتم بموجبه تحويل المعلومات من شخص إلى شخص آخر، والتعليم يأخذ طابع نشاط منظم وهادف وواضح في مستوياته الفردية والاجتماعية والمدرسية. ففي الأسرة يعمل الأبوان على تعليم الأطفال وبصورة مقصودة كثيراً من المعلومات التي تتصل بالحياة والنشاطات الحيوية للطفل. ويتضح مفهوم التعليم بصورة أفضل وأكثر تنظيماً في المدرسة. ففي المدرسة يقف المعلم أمام التلاميذ، ويقوم بعملية نقل المعرفة إليهم. ويمكن لنا أن نقوم بتحليل الموقف التعليمي إلى عناصره الأساسية:

- المعلم الذي يقوم بعملية نقل المعرفة وتحويلها.
- التلاميذ الذين يتلقون المعرفة.
- المنهج الذي يستخدمه المعلم في نقل المعلومات.
- المادة التعليمية التي يقوم المعلم بنقلها (حساب هندسة رياضيات... الخ)
- الأهداف التعليمية التي تحددها المؤسسة أو المعلم.

وعناصر الموقف التعليمي تبين لنا أن عملية التعليم منظمة وواضحة وممنهجة ومحددة زمنياً ومكانياً.

وعلى خلاف التعليم فإن التربية تتميز بطابعها الشمولي والمعقد. فهي عملية حياتية معقدة تشمل مختلف لحظات التفاعل بين الإنسان والوسط الذي يعيش فيه. ومن هذا المنطلق يمكن القول بأن التعليم يشكل حالة تربوية خاصة في وضعية شمولية هي التربية. وإذا كان التعليم

⁴⁹ عبد الرحمن بدوي، فلسفة الدين والتربية عند كانط، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1980، ص

يشكل لحظة تربية فإن التربية لا يمكن أن تختزل إلى موقف تعليمي لأنها عملية تتصف كما
بيننا بالشمول والاتساع.

فالموقف التعليمي غالباً ما يأخذ طابع علاقة منظمة بين إنسان وآخر. اما الموقف التربوي
فيتجلى في مختلف المواقف الحياتية. فالطفل الذي ينظر في الليل إلى نجوم السماء يعيش حالة
تربية والطفل الذي يستمع إلى موسيقا صاخبة أو هادئة، أو هذا الذي ينظر إلى شمس الغسق،
أو الذي يتطلع إلى الفجر في انبثاقه، أو ذاك الذي يتأمل لوحة فنية جميعهم يعيشون مواقف
تربية قوامها تأثير الطبيعة والإنسان في التكوين السيکولوجي للإنسان.

فتكوين الإحساس بالجمال أمر لا يتم عن طريق التعليم بل عن طريق الموقف التربوي الذي يرتكن إلى التذوق الجمالي عينه، والإحساس بالشعب لا يمكن أن يعلم بل يمكن أن نشعر به ونحده. ولهذا فإن مفهوم التربية يتميز بطابعه الشمولي. وهنا يمكن لنا أن نقارن بين التعليم الأخلاقي والتربية الأخلاقية، فالتعليم الأخلاقي يعني نشاطاً مرتبطاً بالمعرفة العقلية وعملية تحويل هذه المعرفة التي تضع المتعلم في صورة الدلالات والمعاني والصيغ التي تتجلى فيها الجوانب الأخلاقية. ولكن التربية الأخلاقية لا تتعلق بالمعارف والمعلومات بل ترتبط بالرغبة والإرادة والمشاعر وتسعى إلى تنمية السلوك الأخلاقي، وهذا ما لا يمكن تعلمه بل يمكن تذوقه ومعايشته.

بمعنى آخر التربية الأخلاقية لا تعمل على تكوين معلومات عند الطفل بل تعمل على بناء السلوك وفقاً لمعايير وقيم أخلاقية. من هنا نلاحظ أن التعليم يرتبط بالأدوات بينما ترتبط التربية بالغايات. ومن أجل التمييز بصورة أفضل يمكن أن نقول بأننا نعلم شخصاً شيئاً ما ولكننا لا نقول بأننا نربي شخصاً على تعلم شيء ما: نعلم شخصاً ما شيئاً ما مثل معلومات ومعارف مهنة بينما نقول تحديداً بأننا نربي شخصاً ما على قيم ما.

وهذا ينسحب على التربية العاطفية، إذ يمكن أن نعلم الطفل معنى الحب ودلالاته ولكننا لا نستطيع أن نعلمه كيف يحب. لأن المحبة والحب موقف وجودي حياتي تلعب فيه التربية دوراً حيوياً بمختلف مراحلها ومجالاتها. فمن أجل أن نربي الطفل على الحب نحتاج إلى مناخ تربوي شامل ومترامي الأطراف في الزمان والمكان لكي نكون لديه هذا الإحساس ونبعثه حقيقة حياة في وجوده. وبعبارة أخرى قد يحتاج التلميذ بضع دقائق ليعرف معنى الحب ودلالاته وتعابيره وصوره الحياتية، ولكنه قد يحتاج إلى مناخ متشبع بالحب ومعانيه لمرحلة عمرية هي مرحلة الطفولة بصورة عامة لكي تصقل شخصية الطفل على المحبة وعلى تذوق هذه العاطفة بأبعادها الإنسانية الخلاقة. وهذا المفهوم كما يتضح يعني أن التربية عملية معقدة ومركبة باستطالاتها الزمنية وبأبعادها الإنسانية. فالتعليم لا يستطيع أن يكون مشاعر الحب والحنين لأن مثل هذه المشاعر

تتكون في سياق التجربة الإنسانية برمتها.

فالتعليم يركز على الجانب المعرفي وفقاً لمقتضيات الذاكرة ومتطلبات المعرفة، أما التربية فهي فعل يشمل الجوانب النفسية والأخلاقية عند الإنسان. وهذا يعني أنه لا يمكن للتربية أن تختزل إلى جانبها المعرفي وإهمال الجوانب النفسية والتربوية التي تشكل الحقل الأساسي للفعل التربوي. فالتربية تسعى إلى تحقيق التكامل والنمو والازدهار في شخص المتعلم من جميع النواحي الجسدية والفكرية والعاطفية والأخلاقية. إنها بعبارة أخرى عملية إيقاظ للوعي الباطني والملكات الداخلية للإنسان. وبعبارة أخرى التربية عملية تشمل مختلف جوانب الشخصية بينما يتجه التعليم إلى تكوين الذاكرة أو الجانب المعرفي عند الإنسان.

فالتربية على حد تعبير عبد الله عبد الدايم: "تدعو إلى تكوين الإنسان وليس إلى تكوين علامة يحمل هامة ضخمة من المعارف فوق جسم هزيل، وعاطفة ضامرة، وإحساس متبذل، وخلق مضطرب، وقدرات نفسية مدحورة"⁵⁰. والمعلومات ليست هي التي تخلق الرجال وأنه لا يكفي للمرء أن يتعلم لغات عديدة وأن يعرف حساب اللامتناهيات كيما يستحق الثقة ويكون مصدراً لسعادة أولئك الذين يحيا معهم ويكون نافعاً للمجتمع قادراً على العطاء له"⁵¹.

البيداغوجيا والتربية

غالباً ما يتجنب المفكرون في مجال التربية مواجهة العلاقة المعقدة بين مفهومي التربية والبيداغوجيا. وليس من تقاليد الفكر التربوي العربي الدخول في جدل العلاقة بين المفهومين وهذا على خلاف ما نلاحظه في الفكر التربوي الأجنبي بصورة عامة. فالغموض الذي يلف مفهوم "البيداغوجيا" Pédagogie يفوق إلى حد كبير هذا الغموض الذي عرفناه في مفهوم التربية، فمعاني البيداغوجيا تشكل في الفكر الغربي حقل نزاع وصراع بين عدة مفاهيم أهمها: التربية،

⁵⁰ عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، درا العلم للملايين، بيروت، 1978، ص 505.

⁵¹ عبد الله عبد الدايم، المرجع السابق، ص 505.

وعلم التربية، ونظرية التربية، وفلسفة التربية، وفن التربية. وتعبيراً عن هذا الغموض الكبير يتساءل المفكر الفرنسي "رونيه أوبير" هل البداغوجيا علم؟ أم صناعة؟ أم فن؟ أم فلسفة؟ أم هي كل هذا في وقت واحد⁵². وهذا التساؤل كان قد وجد صдаه لدى أغلب المفكرين القدماء والمحدثين وما يزال يطرح نفسه بقوة في كثير من مواقف الحياة الفكرية في مجال التربية.

وإذا كان هذا المفهوم يعاني في مهده الحضاري الغربي هذه الدرجة من التعقيد والغموض فإن هذا الغموض يتضاعف في مستوى اللغة العربية وفي الفكر التربوي العربي. فالمفهوم ولد ونشأ في أحضان الفكر الغربي وهو يحمل إشكاليات الفكر الغربي عينة التي لا نجد لها ما يجانسها أحياناً في الحياة الفكرية التربوية العربية. ويضاف إلى ذلك أن مفهوم *pédagogie* لا يوجد له مقابل في اللغة العربية وهو لم يعرّب لا في المستويات الأكاديمية، ولا في المستويات المعرفية العامة أو في المستويات الرسمية، حيث لا نجد تعريباً محدداً لهذا المفهوم الإشكالي بمصادره الأجنبية. وتحت تأثير هذه الإشكالية المضاعفة يتجنب المفكرون العرب الخوض في الحقل العام لهذا المفهوم "البداغوجيا" حيث يحيلونه إلى مفهوم التربية بصورة عامة دون تمييز بينه وبين التربية *Education*. وهذا بدوره يطرح إشكالية إبيستيمولوجية كبيرة في مستوى التواصل بين الفكر التربوي الغربي والفكر التربوي العربي المعاصر. ففي تضاعيف هذا الاختزال لكلمة *بيداغوجيا* تختفي دلالات ومعان عديدة لهذه الكلمة التي تشكل حجر زاوية أساسية في حقل المعرفة التربوية. ويترتب على هذا أيضاً وجود حفريات كبيرة في مستوى الوعي الفكري التربوي العربي وفي صلته بالفكر العالمي. كما أن هذا الاختزال يفوت على كثير من الباحثين والمفكرين العرب فرصة منهجية في فهم كثير من تضاريس الفكر التربوي الغربي الذي يتصف بغناه في مجال التمييز بين المصطلحات والمفاهيم التربوية المتداخلة. ومن هذا المنطلق يمكن أن نقول إن المعرفة الإبيستيمولوجية لهذه المفاهيم وتحديدتها يشكل الأساس المنهجي لتطوير الفكر التربوي العربي في جده المفتوح مع الفكر التربوي العالمي بمعطياته الأبيستيمولوجية والمنهجية. ومن

⁵² رونيه أوبيرت، التربية العامة، مرجع سابق، 1983، ص 27.

أجل هذه الغاية فإننا سنعمل على تحليل مضامين هذا المفهوم بصورة دقيقة تمكن القارئ باللغة العربية من امتلاك المفاتيح المنهجية لمفهوم البيداغوجيا بالمقارنة مع مفهوم التربية ومشتقاته المختلفة.

وسنقترح في البداية تعريب هذا المفهوم بصورته الأجنبية أو بلفظته الإنكليزية أو الفرنسية وذلك لعدم وجود مقابل لهذا المفهوم في اللغة العربية ويضاف إلى ذلك أنه لمن الصعوبة بمكان أن نجد له مفردة عربية تعبر عنه. فلا يمكن لنا على سبيل المثال أن نستخدم كلمة تربية في تعريب البيداغوجيا لأن هذا يؤدي إلى تداخل هذا المفهوم مع مفهوم التربية المقابل لكلمة Education. وهذا ينسحب على مختلف المفردات التقليدية مثل: النظرية التربوية وعلم التربية. وتأسيساً على هذه الرؤية سنستخدم اللفظة الأجنبية "بيداغوجيا" عينها في تعريب هذا المفهوم في اللغة العربية. وهذا يعني أن كلمة بيداغوجيا تعني اللفظة الأجنبية Pédagogie وتحمل الطابع الإشكالي لهذا المفهوم بمختلف اتجاهاته وتجلياته العلمية والدالية. ونحن نعلم أيضاً أن استخدام كلمة بيداغوجي أو بيداغوجيا يشهد اتساعاً كبيراً في الوسط التربوي ولا سيما في البلدان العربية المغاربية كما في صفوف عدد كبير من المثقفين والمفكرين العرب⁵³. وتأسيساً على ذلك يأتي تعريفنا لمفهوم "البيداغوجيا" استجابة منهجية إبستمولوجية لعدد من الإشكاليات التربوية أهمها:

- عدم وجود مقابل لهذه اللفظة الأجنبية Pédagogie في اللغة العربية.
- تحقيق التواصل الإبيستمولوجي مع الفكر التربوي الغربي وفهم الإشكالات العميقة التي يطرحها الفكر العالمي في حقل المفاهيم والتصورات التربوية.
- هذا التعريب يتيح لنا التمييز العلمي الدقيق بين دلالة كلمة بيداغوجيا المقابلة لكلمة Pédagogie وبين كلمة تربية المقابلة لللفظة الأجنبية Education.
- تعريب هذه اللفظة يساعدنا في تفهم الإشكاليات المطروحة في نسق الفكر التربوي العالمي

⁵³ عرب عبد الله عبد الدايم هذه الكلمة كما وردت في أصلها الأجنبي "بيداغوجيا" في ترجمته لكتاب رونيه أوبر، التربية العامة.

- وفهم إشكاليات هذا الفكر في مختلف تجلياته وتعييناته.
- إخراج الفكر التربوي العربي من دائرة الحيرة والارتباك في استخدام مفاهيم متداخلة إلى حد يصعب الفصل بينها.
- هذا التعريب للكلمة يعطي فرصة الترجمة الدقيقة لمضامين الفكر التربوي الغربي وتوظيفه علمياً في الأنساق الفكرية التربوية العربية.

الأصل الاشتقاقي لكلمة بيداغوجيا

يعرب المفكر الفرنسي المعروف "غاستون ميالاريه Gastin Mialaret" عن الصعوبات الكبيرة التي تواجه مسألة الفصل بين مفهومي التربية Education والبيداغوجيا Pédagogie، كما أنه يعترف بوجود فوضى كبيرة في ما يتعلق بالمفاهيم التربوية المتداخلة بصورة عامة ولا سيما بين هذه المفهومين⁵⁴.

وتعود كلمة بيداغوجيا Pédagoie في أصلها إلى كلمتين إغريقيتين هما Pais وتعني الطفل وAgein وتعني يقود. وكانت هذه الكلمة تطلق على العبد الذي يرافق الأطفال إلى المدرسة أو المعلم. وكان دور العبد بسيطاً ومتواضعاً ولكنه مع الزمن اكتسب أهمية كبيرة وذلك عندما امتد ليشمل أبعاداً أخلاقية وفكرية. ومنذ العصر الهيليني بدأ العبد المتواضع يلعب دوراً هاماً في العملية التربوية يتجاوز في أهميته هذه دور المعلم في عملية تأهيل الطفل وإعداده، فالمعلم لم يكن سوى تقني متخصص في مجال محدد من العملية التربوية وهو الجانب العقلي. ومع الزمن فقدت كلمة بيداغوج معناها الاشتقاقي (أي العبد المصاحب للطفل إلى المدرسة) وبدأت تكتسب معنى جديداً يتمثل في المربي بالمعنى الشامل، وبدأت هذه الكلمة تشير إلى كبار المفكرين في مجال التربية⁵⁵.

⁵⁴ Gaston Mialaret, Les sciences de éducation, P.U.F. Que sais-je? Troisième édition, paris, 1984. p2

⁵⁵ Gaston Mialaret, Pédagogie générale, P.U.F. Paris, 1991,p.6.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

ولكن كلمة "بيداغوجيا" ظهرت فيما بعد، حيث يبين قاموس روبير Robert أن استخدام هذه الكلمة pédagogue يعود إلى عام 1495. ويبين قاموس ليتريه Littré أن هذه الكلمة استخدمت للمرة الأولى في عام 1536 في معهد كالفن المسيحي. وفي المستوى الأكاديمي وظفت هذه الكلمة عام 1762، ومن ثم انتشر استخدام هذه الكلمة على نحو واسع خلال القرن التاسع عشر.⁵⁶

وفي اللغة الفرنسية نلاحظ بصورة عامة أن القواميس تعطي لهذه الكلمة دلالتين تتمثل الأولى في علم تربية الأطفال، بينما تتمثل الثانية في فن تربيتهم. ونجد مثل هذا التعريف في قاموس "روبير" الذي يعرفها "بأنها علم تربية الأطفال"⁵⁷. وتنحو الموسوعة الفرنسية "إنكارتا" Encarta المنهج نفسه في التعريف حيث تعرف البيداغوجيا أيضاً بأنها "علم تربية الأطفال"⁵⁸.

أما معجم العلوم الاجتماعية لمادلين كروايتز فإنه يعرف البيداغوجيا بأنها "النظرية النقدية للتربية"⁵⁹.

ويبدو لنا كما يقول إميل بلانشار Emile Planchard "أنه ليس هناك ما هو أسهل من تعريف مفهوم البيداغوجيا في ظاهر الأمر، وتبدو هذه البساطة الظاهرية في التعريف الذي تقدمه القواميس وبعض المفكرين للبيداغوجيا على أنها فن وعلم تربية الطفل وتعليمه. فالكلمات التي يتكون منها هذا التعريف تنتمي إلى أكثر الكلمات غموضاً. وهذا يعني أننا أمام بنية مركبة من المفاهيم حيث يحتاج كل مفهوم من المفاهيم المكونة إلى تحليل وفحص وتمحيص. ولتكن خطواتنا الأولى والأهم في الفصل بين مفهومي البيداغوجيا والتربية.

⁵⁶ Gaston Mialaret. Les sciences de éducation, P.U.F, Que sais-je? Troisième édition, Paris, 1984, p4.

⁵⁷ Le Petit Robert, Version électronique du nouveau Petit Robert, Dictionnaire analogique et alphabétique de la langue Française, Nouvelle édition, Poul Robert, Paris, 1996

⁵⁸ Encyclopédie® Microsoft® Encarta 2000© 1993-1999 Microsoft Corporation

⁵⁹ Modeleine Cawitz, Lexique des sciences sociales, Dalloz, Paris, 1983. p. 279.

البيداغوجيا لبست التربية

يختلف مفهوم البيداغوجيا عن مفهوم التربية. فالتربية Education تعني الفعل الذي يمارسه الآباء والمعلمون على الأطفال، وهو فعل عام يتميز بطابع الديمومة والاستمرار. إذ لا توجد مرحلة ما في الحياة الاجتماعية، إذا لم نقل لحظة من لحظات الحياة اليومية، دونما تربية حيث يتعرض الأطفال دائماً لعملية الاتصال مع الراشدين ولتأثيرهم التربوي. فالتأثير التربوي لا يحدث في مراحل قصيرة ومحددة فحسب، بل يحدث ذلك بصورة مستمرة ودائمة عبر دائرتي الزمان والمكان، ويتمثل هذا في التربية غير المقصودة التي تتميز بخاصية الديمومة والاستمرار.

فالممارسات التربوية هي شيء آخر غير البيداغوجيا Pédagogie التي تتجسد في إطار متكامل من النظريات والآراء والأفكار التربوية، كما تتجسد في وجهات نظر تدور حول التربية. ويمكن لنا في هذا السياق تحديد مفهوم البيداغوجيا بشكل جيد عندما تتم مقابله مع مفهوم الممارسة التربوية. فالتربية التي يعلن عنها "رابليه Râblais"، وهذه التي يبيدها "روسو Rousseau"، والتي رسمها "بستالوتزي Pestalozzi" هي نظريات نقدية للتربية السائدة في أيامهم. فالتربية Education بمعنى الممارسة هي في هذا السياق موضوع يخضع لدراسة البيداغوجيا Pédagogie التي تتمثل في بعض اتجاهات التفكير الخاصة بالقضايا التربوية.

فالبيداغوجيا بمعنى الفكر النقدي لا وجود لها عند بعض الشعوب في مراحل معينة من تاريخها. وكانت ولادتها مرهونة بمراحل تاريخية محددة ومتقدمة في سلم التطور الاجتماعي. لقد ظهرت البيداغوجيا في العهد اليوناني في عصر بريكلس Péricle's، في فكر أفلاطون Platon وعند كزينيغون Xénophon، وفي فلسفة أرسطو Aristote، ولكنها كادت أن تكون مجهولة في عهد الأمجاد الرومانية. وفي المجتمعات المسيحية. ولم تظهر البيداغوجيا إلا في القرن السادس عشر الذي احتضن انطلاقات فكرية تربوية هامة، بدأت تخبو في القرن السابع عشر؛ ثم بدأ مسارها يأخذ أهميته من جديد في مجرى القرن الثامن عشر. والحكمة من ذلك كله أن الإنسان لا يهب نفسه للتفكير على نحو دائم ولكنه يفكر بقوة عندما تقتضي الضرورة منه ذلك. ويضاف إلى

ذلك أيضاً أن شروط التفكير لا توجد دائماً في كل مرحلة تاريخية أو في كل مكان.

وباختصار يمكن القول: إن التربية لا تعني البيداغوجيا فالبيداغوجيا كما يراها "دور كهايم" نظرية تطبيقية نقدية تعمل على توجيه الحياة التربوية وهدايتها نحو آفاق محددة وغايات معلنة. وهي تشكل منظومة من المبادئ والرؤى والمناهج التي توجه العملية التربوية. ومع ذلك فإن البيداغوجيا هي التي تعطي التربية معناها ودلالاتها ومن غير البيداغوجيا (نظرية التربية) تتحول التربية إلى فعل عشوائي يفقد دلالاته ومعناه. وفي هذا يقول فورنيل Fournel. L. "إن تربية شخص وتشكيله تربوياً فعل لا معنى له إذا لم يكن في مقدورنا أن نحدد الغايات التي نسعى إليها وهنا تأخذ البيداغوجيا أهميتها الخاصة⁶¹.

البيداغوجيا والفن

هل نستطيع أن نقول إن البيداغوجيا فن؟ الفن كما يقول "بلانشار" هو التطبيق الذكي والعملية للمعرفة⁶². إننا نطلق كلمة فن Art، في واقع الأمر، على التجربة العملية المكتسبة من قبل المعلم، في إطار عملية اتصال مع الأطفال، وفي سياق ممارسته المهنية، وهي تجربة تختلف جداً عن دلالة النظريات التربوية، وهذا ما تشير إليه الملاحظة باستمرار. إذ يمكن للمربي أن يكون بارعاً في عمله دون أن يأخذ بعين الاعتبار الأفكار التربوية التأملية. والمعلم الكفي، هو المعلم الذي، يعرف ماذا يجب عليه أن يفعل، دون أن يكون قادراً على تبرير الإجراءات التي يوظفها دائماً في عمله. وعلى خلاف ذلك فإن "البيداغوجي" رجل النظرية pédagogue قد يحتاج إلى أية كفاءة عملية.

يجب علينا هنا أن نستخدم كلمة فن Art لتعيين التجربة الخالصة من غير نظرية. وهذا يعني أيضاً أن الجميع يوافق على كلمة فن، عندما يجري الحديث عن فن الحرب، وفن الحمامة، وفن

⁶¹ L. Notion de la pédagogie générale, Librairie Fernand Nathan, Paris, 1940, p8.

⁶² Emile Planchard, Introduction a la pédagogie, Edition Nauwelaerts, Paris, 1963, p7.

التعليم. فالفن هو منظومة من طرق العمل التي تسعى لتحقيق غاية معينة، والتي يمكن لها أن تكون نتاجاً للخبرة التقليدية التي تتوصل عبر التربية، أو نتاجاً لخبرة الفرد الشخصية. ولا يمكن للمرء أن يكتسب ذلك الفن إلا من خلال تواصله مع الأشياء التي يمارس عليها تأثيره. وإذا كان الفن، دون شك، يتواصل مع التفكير، فإن التفكير هنا لا يعد عاملاً أساسياً من عوامله.

وبين الفن الذي حددناه والعلم، يوجد هناك مكان لتوسطات ذهنية متعددة. فمن أجل التأثير في الأشياء وفي الآخرين وفقاً لطرق محددة، يجري أحياناً التفكير في إجراءات الفعل التي توظف، ليس من أجل معرفتها وتفسيرها، وإنما من أجل تقدير نتائجها، ومعرفة ما إذا كانت كما يجب، أو ما إذا كانت هناك ضرورة لتغييرها، وكيف يمكن إذا دعت الضرورة، استبدالها بإجراءات جديدة. إن هذا التفكير يأخذ شكل نظرية، وهو يشكل نوعاً من الموازنات الفكرية الخاصة بالإجراءات الفعلية، وهي موازنات تقارب المعرفة العلمية في بعض جوانبها. ولكن هذه الموازنات إلى تسعى إلى تفسير طبيعة الأشياء، بل تهدف إلى توجيه الفعل، وهي لا تمثل اتجاهات بل شيئاً من هذا القبيل، وذلك عندما تسعى إلى تحقيق عملية التوجيه. وهي إذا لم تكن أفعلاً فإنها تمثل برامج عمل على الأقل، ومن هنا فهي تتقارب مع الفن، وذلك هو شأن النظريات الطبية والسياسية والاستراتيجية الخ.

ومن أجل تفسير السمة المشتركة لهذا التنوع الخاص بالتأملات الفكرية، فإن دور كهائم يقترح أن نطلق عليها نظريات عملية. والبيداغوجيا *pédagogie* وفقاً لذلك هي نظرية عملية من هذا النوع⁶³. فهي لا تسعى إلى دراسة الأنظمة التربوية على المستوى العلمي، بل إلى تقديم أفكار توجه المربي. وهذا يعني أنها فن بكمياري ما يكون الفن نظرية عملية.

لقد سبق لسولوربيه في عام 1910 أن عرف التربية بأنها فن إذا يقول: "البيداغوجيا هي النظرية العامة لفن التربية حيث تعمل على تنظيم العلاقة بين المبادئ العامة والتجارب المنفصلة

⁶³ إميل دور كهائم، التربية والمجتمع، ترجمة علي وطفه، دار معد، دمشق، 1994، ص 104-106.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

والمناهج المتعددة، وهي في أداؤها هذا تعمل على التمييز بين ما هو واقعي وبين ما هو مثالي في العملية التربوية⁶⁴.

ويمكن لنا أن نقول مع دور كهائم، والأمر شرعي، إن البيداغوجيا نظرية عملية وخاصة عندما تنطلق من أساس علمي معترف به وتجسد تطبيقاً له. وفي هذه الحالة فإن المفاهيم النظرية التي تشتمل عليها تحمل قيمة علمية تتجسد في نتائج يمكن تحديدها. وهذا ما ينطبق على الكيمياء التطبيقية، والتي لا تعدو أن تكون سوى نظرية تطبيقية للنظريات العلمية الخالصة في مجال الكيمياء. فالنظريات تتجاوز في أهميتها العلوم التي تشكل ينبوعاً لمفاهيمها.

إن ما يعنيه دوركهائم بالبيداغوجيا *Pédagogie* ليس نشاطاً تربوياً أو علماً تأملياً بل ما يعنيه بالبيداغوجيا، هو تأثير الجانب الثاني "التأمل" في الجانب الأول "النشاط"، وهذا يعني أن المهمة الأساسية للتأمل الفكري تكون في عملية البحث، عن المبادئ الأساسية للسلوك الإنساني، من أجل الإصلاح التربوي.

ويمكن لنا في النهاية أن نستعرض التعريف المعاصر الذي يعود إلى المفكر التربوي الفرنسي "جاستون ميالاريه" حيث يعرف البيداغوجيا: بأنها نوع من التفكير في غايات التربية وهي تحليل موضوعي لشروط هذه الغايات ووظائفها. والبيداغوجيا توجد في صلة عميقة مع الفعل التربوي الذي يشكل حقل التفكير والتأمل لهذه البيداغوجيا⁶⁵. وهو بتعريفه هذا يؤكد الصورة التي يقدمها دوركهائم لهذا المفهوم.

من التربية إلى علم التربية

العلم بالتعريف مجموعة من المعارف المنهجية المنظمة التي تبحث في موضوع متجانس محدد. والعلم بصورة عامة هو الذي يوظف أدواته ومناهجه في الكشف عن بنية الظواهر ومن ثم

⁶⁴ Gaston Mialaret, *Pédagogie générale*, P.U.F. Paris, 1991, p.7

⁶⁵ Gaston Mialaret, *Pédagogie générale*, même source, 1991, p.7.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

تحليلها وتفسيرها والتنبؤ بمظاهرها وحوادثها. ويتجسد العلم في منظومة القوانين والحقائق اليقينية الثابتة التي توصل إليها الإنسان عبر تجاربه المعرفية والتاريخية في مجال الطبيعة والإنسان والمجتمع. وهو يقوم على أساس الطريقة العملية في التفكير والتي تعتمد على التجربة واختبار الفرضيات العلمية. وهذا يعني أنه لا يمكن أن تكون هناك معرفة علمية من غير منهج علمي يمنحها درجة عالية من المصادقية واليقينية. وبعبارة أخرى يمكن القول بأن العلم يسعى إلى تفسير الظواهر الطبيعية والاجتماعية تفسيراً كمياً ويسعى أيضاً للكشف عن القانونية العلمية التي تحكم هذه الظواهر.

وتنشأ المعرفة العلمية عبر الحقائق والمعلومات التي تتراكم عبر التجربة التاريخية للإنسان، ومن خلال القوانين التي يكتشفها الإنسان بطريقة علمية تجريبية خلال تفاعله مع الكون والحياة والمجتمع. وباختصار العلم يشكل معارف علمية مؤكدة عبر التجربة العلمية.

وعلم التربية هو منظومة المعارف العلمية التي اكتشفها الإنسان في مجال الحياة التربوية الخاصة بنماء وتكون الإنسان معرفياً وعلمياً وتربوياً. وهو يأتي إجابة عن سؤال ما هي الطرق المنهجية الصحيحة التي يمكن اعتمادها في تربية الأطفال والأجيال والتي تضمن لهم أفضل صيغ النماء والازدهار والتكامل؟

ظهر تعبير علم التربية Science de l'éducation للمرة الأولى عام 1812 في كتاب لـ "مارك أنطون جوليان دوباري" Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848) بعنوان روح المنهج التربوي عند بستالوزي L'esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi. وعمل هذا الباحث على تطوير هذا المفهوم عام 1816 في كتابه مقدمة في التربية المقارنة⁶⁶. وبعد "ألكسندر بان Alexander bain" أول من استخدم تعبير علم التربية في عنوان لكتاب صدر له عام 1879، حيث كان عنوان كتابه الصادر بالإنكليزية Education as a science أي التربية كعلم، وقد ترجم هذا

⁶⁶ Eric Plaisance et Girard Vergnaud, Les sciences de l'éducation, Edition de la Découverte, Paris, 2001, p.5.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

الكتاب إلى الفرنسية بعنوان علم التربية La Science de l'éducation.

وفي عام 1910 ظهر كتاب "ليسيان سوليرييه Lucien Cellierie" بعنوان مقدمة في علم التربية Esquisse d'une science pédagogique وحمل عنواناً فرعياً هو: "ظواهر وقوانين التربية Les faits et les lois de l'éducation" وفي هذا الكتاب يشرح الكاتب شروط هذا العلم الذي يطلق عليه بيداغوجيا pédagogie، وذلك من أجل التمييز بين التربية وبين البيداغوجيا التي تعني فن تربية الأطفال. وفيما بعد بدأت هذه التسمية تسجل حضورها الأكاديمي والعلمي في كثير من قطاعات المعرفة والمؤسسات العلمية والأكاديمية الجامعية. في عام 1960 بدا واضحاً أنه يمكن التمييز بين التربية وعلم التربية. التربية هي نسق من الفعل أما البيداغوجيا فهي نسق من التفكير والتأمل المعرفي، مع التأكيد في الوقت نفسه استحالة الفصل الكامل بين المفهومين، فكل منهما يشكل وجهاً للآخر في العملية التربوية كما هي حال العلاقة بين العقل والتفكير، ومنذ تلك اللحظة انتشر مفهوم علم التربية.

يسعى علم التربية Science de l'éducation إلى معرفة التربية Education وتحليل مكوناتها ورصد فعاليتها ومتغيراتها على نحو موضوعي وعلمي. ولا يتداخل علم التربية بهذا المعنى مع النشاط الفعلي الذي يؤديه المربي أو مع نظرية التربية Pédagogie التي تقوم بتوجيه النشاط التربوي. وبعبارة أخرى تشكل التربية موضوعاً لعلم التربية.

ويؤكد "دوركهايم" بأسلوبه المنهجي البارح على ولادة علم التربية وهو يؤكد على حضوره ضد المتشككين بوجوده وفقاً للمنهجية التالية: إذا كان يمكن لقضايا التربية أن تشكل موضوعاً لعلم ما، يشتمل على مواصفات العلوم الأخرى، فإن ذلك أمراً يسهل البرهنة عليه في هذا المجال. وذلك لأن الدراسات والأبحاث الجارية يمكن أن تأخذ الصيغة العلمية إذا توافرت فيها الخصائص التالية⁶⁷:

1. أن تتناول هذه الدراسات ظواهر وحقائق قابلة للملاحظة. وذلك لأن العلم ينطلق من موضوع

⁶⁷ . Regardez: Emile Durkheim, Education et sociologie, P.U.F. Paris, 1992.

- له وجود عياني، قابل للتمايز والتحديد المكاني.
2. أن تكون الظواهر المدروسة متجانسة فيما بينها بالقدر الكافي، الذي يسمح بتصنيفها في فئة واحدة. وفي الوقت الذي تكون فيه هذه الظواهر متباينة، فإننا لسنا بصدد علم واحد وإنما بصدد عدد من العلوم المتباينة، وبصدد موضوعات متميزة من الأشياء التي تخضع للدراسة. ويحدث، في غالب الأحيان، أن تعاني العلوم التي هي في طور الولادة، من تداخل بين مجموعة من الموضوعات المختلفة، وذلك هو حال الجغرافية والانتربولوجيا على سبيل المثال. ولكن مثل هذه الحالة تمثل حالة انتقالية في تاريخ تطور العلم الناشئ.
3. أن يكون هدف العلم دراسة هذه الظواهر من أجل معرفتها بشكل موضوعي، وليس من أجل أي شيء آخر. فنحن نستخدم بشكل مقصود كلمة يعرف Connaitro وهي كلمة عامة وغامضة بعض الشيء وذلك من غير أن نحدد بطريقة محددة ماذا نعني بكلمة المعرفة العلمية. إذ ليس من مهمة العلماء الأساسية بناء نماذج بل السعي إلى اكتشاف القوانين ووصفها وتفسيرها. فالعلم يبدأ من اللحظة التي يتم فيها البحث عن المعرفة من أجل المعرفة ذاتها. فالعالم يعرف من غير أدنى شك وبشكل مسبق أن اكتشافاته قابلة للاستخدام والتوظيف. وهو يستطيع دون ريب أن يوجه أبحاثه نحو هذا الموضوع أو ذاك وفقاً لسلم أولويات يتعلق بمدى تلبية هذه الأبحاث لحاجات معينة ومدى الفائدة التي يمكن لها أن تقدمها. ولكنه عندما يهيب نفسه للبحث العلمي فإنه قلما يلتفت إلى النتائج العملية لأبحاثه. إنه يبين ما هو كائن، ويلاحظ ماهية الأشياء، ويتوقف عند هذه الحدود. بدوره يتوقف عند حدود التعبير عن الحقيقة وليس الحكم عليها.

وبناء على المعايينات السابقة يرى "دوركهايم" أن التربية تستحوذ على الشروط الكاملة لأن تكون موضوعاً للمعرفة العلمية، وهي بالنتيجة، تستوفي الشروط التي تجعلها موضوعاً شرعياً للدراسة العلمية. فالتربية، التي توجد في مجتمع معين، وفي مرحلة معينة من مراحل تطور ذلك المجتمع، تتضمن في الواقع منظومة من الممارسات والكيفيات، من العمل والتقاليد، التي تشكل ظواهر محددة على نحو كامل، وهي ظواهر تشتمل على الحقيقة نفسها التي توجد في الظواهر

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

الاجتماعية الأخرى. وهذه الظواهر ليست كما كان يعتقد سابقاً بأنها مجرد موازنات صناعية أو عرضية بدرجة ما، والتي لا توجد إلا تحت تأثير إرادات متقلبة الأطوار، بل هي وعلى خلاف ذلك كله مؤسسات اجتماعية حقيقية.

وبين "دور كهائم" في النهاية أن علم التربية بالمعنى الدقيق للكلمة هو "دراسة نشأة الأنظمة التربوية ووظائفها. وهو عنده - على حدّ تعبير رينيه أو بير - ضرب من تاريخ التربية، بل ضرب من علم الاجتماع التربوي"⁶⁸.

وهكذا فإن دوركهائم يحدد علم التربية بأنه هذا العلم الذي يشتمل على الأمور التالية:

- تاريخ الحوادث التربوية، أي تاريخ الظواهر والمؤسسات التربوية.
- تاريخ المذاهب في سياقها الاجتماعي وفي إطار الشروط المجتمعية التي أدت إلى ولادتها.
- علم الاجتماع التربوي بالمعنى الدقيق لهذه الكلمة. وهو الدراسة العلمية لظروف الحياة التربوية وصروفها من زاوية اجتماعية⁶⁹.

وعلم التربية في نهاية الأمر كما يعرفه ميالاريه: "يشمل جميع الفروع العلمية التي تدرس الوضعيات التربوية والممارسات التربوية بصورة علمية"⁷⁰. باختصار التربية تشكل حقلاً موضوعياً لعلم التربية الذي يقوم بدراسة وتحليل مختلف مظاهر الحياة التربوية وتجلياتها المختلفة.

ومن الإشكاليات التي طرحتها مسألة العلم في التربية مسألة استخدام مفهوم العلم بالجمع أو بالمفرد. فهل يجب علينا أن نوظف مفهوم علم التربية بالمفرد Sciences of eduction أم أنه يجب علينا أن نستخدم مفهوم العلم بالجمع، أي علوم التربية Sciences of Education؟

ومن أجل تقديم إجابة عن هذا التساؤل يمكننا العودة إلى واقع استخدام المفهوم في مستوياته

⁶⁸ رونييه أوبييرت، التربية العامة، مرجع سابق، ص 28.

⁶⁹ رونييه أوبييرت، التربية العامة، مرجع سابق، ص 33.

⁷⁰ Gaston Mialaret, Pédagogie générale, P.U.F, Paris, 1991, p.7.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

الأكاديمية. حيث يلاحظ في هذا السياق أن علم التربية بالمفرد درس في جامعة السوربون الفرنسية وجامعات فرنسية أخرى منذ عام 1883 حتى عام 1914 في عهد وزير المعارف الفرنسي جول فيري⁷¹ Jules Ferry، وفيما بعد الحرب العالمية الثانية تطور علم التربية ليأخذ نوعاً من تعدد الصيغ والتسميات والفروع العلمية التربوية، ولاسيما في الولايات المتحدة الأمريكية. وظهرت علوم تربوية مختلفة مثل علم الاجتماع التربوي، ومناهج التربية، وعلم النفس التربوي، واقتصاديات التربية، وتاريخ التربية وانتروبولوجيا التربية.

وشهدت فرنسا تطوراً في هذا المستوى ابتداء من عام 1967 حيث تفرع علم التربية بجهود كثير من المفكرين التربويين الفرنسيين المحدثين (موريس دوبيس في جامعة باريس، جان شانتوا من جامعة بوردو، وجاستون ميالاريه في جامعة كان) حيث أصبحت لعلوم التربية أقسام تخصصية في مختلف الجامعات الفرنسية⁷². ويبدو أن الوضعية الحالية تفر بصورة شاملة أهمية استخدام مفهوم علوم التربية وذلك لتعدد الفروع العلمية وتطورها الكبير في المرحلة الحالية.

وحديثاً بدأت العلوم التربوية تأخذ مداها في مختلف الجامعات في العالم وبدأت تظهر فروع علمية تحمل تسميات هذه العلوم المختلفة. وباختصار يمكن القول بأن العلوم التربوية هي العلوم العامة التي تهدف إلى توجيه الفعل التربوي نحو إعداد الفرد وتنمية قدراته. وتتصف العلوم التربوية بأنها علوم تطبيقية وأنها لا تطلب لذاتها بوصفها علوماً نظرية تأملية، إنها معرفة من أجل الفعل التربوي أي أنها علوم تطبيقية فعالة، وهذا يشمل علم الاجتماع التربوي وعلم النفس التربوي وعلم المناهج التربوية⁷³.

⁷¹ محمود قمبر، بانوراما الأصول العامة للتربية، دار الثقافة، قطر، 2001، ص 15.

⁷² محمود قمبر، بانوراما الأصول العامة للتربية، المرجع السابق، ص 16.

⁷³ Regardez Lucien Morin et Louis brunet, philosophie de l'éducation, Les science de l'éducation, la Presse de l'Universit- de LAVAL, Québec, 1992,p.9.

الشمولية في مفهوم التربية

تتعدد تعريفات التربية كما وضحنا بتعدد الباحثين والمفكرين والتيارات الفكرية. ويستجيب هذا التعدد لاعتبارات متنوعة تتصل باختلاف نظرة الباحثين إلى طبيعة المتعلم أو الطبيعة الإنسانية، وباختلاف نظرتهم إلى الغايات التربوية، كما باختلاف نظرتهم إلى منهجية التربية ومضامينها⁷⁴.

ومع أهمية هذه الاختلافات فإن أغلب المفكرين المعاصرين يميلون إلى إعطاء التربية طابعاً شمولياً يأخذ بعين الاعتبار مختلف العوامل المكونة للمفهوم. وهذا التوجه يميل إلى تجاوز حدود الأيديولوجيا الفكرية والفلسفية التي شغلت كبار المفكرين والمنظرين في التربية والفلسفة. فالتربية كما تنبذ في الرؤية المعاصرة تتجلى بوصفها هذه العملية التي تقوم على أساس العلاقة الجلية بين الإنسان وعناصر الوجود، إنها هذه العملية التي يتم بموجبها التفاعل بين الإنسان والإنسان وبين الإنسان والطبيعة. وفي عمق هذا التفاعل تتشكل شخصية الإنسان وتتحدد سماته وخصائصه. فالإنسان الذي يغير الطبيعة يتغير معها في آن واحد. فالتربية وفقاً لهذا المعنى هي هذه العلاقة الشمولية التي يرتبط فيها الإنسان بالوجود والطبيعة والمجتمع.

وتعبيراً عن هذه الرؤية الشمولية يأتي تصور "جون ستيرورات ميل" للتربية حيث يعرفها "بأنها جميع ما نقوم به من أجل أنفسنا، وما يقوم به الآخرون من أجلنا بغية الاقتراب من كمال طبيعتنا، وهي في مفهومها الأوسع تشمل حتى الآثار غير المباشرة التي تحدثها في طبع الإنسان وملكاته أمور غايتها مبانة لما ذكرنا: ونعني بها الآثار التي تتركها القوانين وأشكال الحكم والفنون الصناعية بل وحتى الحوادث الطبيعية المستقلة عن إرادة الإنسان، كالمناخ والتربة والوضع المحلي⁷⁵. وفي هذا التعريف نجد أن مفهوم التربية يخرج من دائرته الضيقة والتي تعني دائماً تأثير الكبار في الصغار وتأثير الراشدين في الأجيال التي لم ترشد بعد حسب التعبير الدور كاي. وهنا يمكن الإشارة مرة أخرى إلى المفهوم الشمولي لجون ديوي الذي يرى بأن "التربية هي

⁷⁴ محمود السيد سلطان، مقدمة في التربية. مؤسسة دار الوحدة للنشر والتوزيع، الكويت، 1977، ص 73.

⁷⁵ René Hubert, Traite de la pédagogie générale, P.U.F. Paris, 1946, p2.

الحياة نفسها وهي ليست إعداداً لحياة المستقبل وأن التربية تستمر مادام الإنسان حياً ولا تتوقف لأن المجتمع دائم التغير والتطور⁷⁶. ولا يخرج مفهوم "روسو" في التربية عن هذه الرؤية الشمولية، إذ يرى بأنها "عملية تمتد من المهد إلى اللحد". وتتجسد هذه الرؤية أيضاً في تعريف ج ف نيلر الذي يفيد "بأن التربية بمعناها الواسع تشير إلى أي فعل أو خبرة لها أثر في صياغة عقل الفرد وخلقه أو قدرته الجسمية، والتربية بهذا المعنى لا تنتهي على الإطلاق، فنحن نتعلم من الخبرة عبر حياتنا ابتداء من قراءة الكتب حتى الترحال خارج البلاد"⁷⁷.

بعد أن يستعرض "رونيه أوبير" عدداً كبيراً من التعريفات يعرفها بانها "جملة الأفعال والآثار التي يحدثها بإرادته كائن إنساني في كائن إنساني آخر، وفي الغالب راشد في صغير، والتي تتجه نحو غاية قوامها أن تكون لدى الكائن الصغير استعدادات متنوعة تقابل الغايات التي يعد لها حين يبلغ طور النضج"⁷⁸.

ويخلص أوبير إلى أن جميع التعريفات تركز على خصائص مشتركة وهي:

1. إنها جميعها تقصر التربية على الجنس البشري.
2. جميعها تعتبر التربية فعلاً يمارسه كائن في كائن آخر ويمارسه بوجه خاص راشد في صغير، أو جيل بلغ النضج في الجيل الناشئ اللاحق.
3. وجميعها يقر أن هذا الفعل موجه نحو هدف ينبغي بلوغه⁷⁹.

ويمكننا في هذا السياق أن نحدد بعض السمات الأساسية للطابع الشمولي في التربية:
- الشمولية الزمنية: التربية من المهد إلى اللحد. فالتربية كما تؤكد أغلب النظريات التربوية لا

⁷⁶ صبحي حمدان أبو جلاله، محمد حميدان العبادي، أصول التربية بين الأصالة والمعاصرة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ص 229.

⁷⁷ عبد المحسن حماده، أصول التربية، جامعة الكويت، 1995، ص 8.

⁷⁸ رونيه أوبيرت، التربية العامة، مرجع سابق، 1983، ص 27.

⁷⁹ رونيه أوبيرت، التربية العامة، مرجع سابق، ص 26.

تتوقف عند مرحلة من المراحل فالإنسان كيان يتشكل ويعاود تشكله عبر دائرتي الزمان والمكان. إنها باختصار عملية تغطي مختلف مراحل الحياة عند الإنسان: طفلاً وراشداً وكهلاً وعجوزاً وشيخاً.

– **الشمولية التكوينية:** الإنسان كيان متعدد في إطار وحدة شاملة فالتربية تشمل مختلف جوانب الشخصية نفسياً (سيكولوجيا) واجتماعياً وأخلاقياً وروحياً وبدنياً.

– **الشمولية الوظيفية:** وهذا يعني أن التربية تمارس دوراً حيوياً يتميز بالشمول في مختلف مجالات الوجود في المجتمع الإنساني. فهي التي تعد الطفل ليصبح مواطناً وإنساناً وفرداً وروحاً وجسداً في مختلف مجالات الحياة.

شمولية التأثير: وهذا يعني أن التربية عملية تنبثق من بنية الأشياء التي تحيط بالكائن. فالوسط بما ينطوي عليه كم عوامل ومتغيرات وأحداث ووقائع وكائنات والطبيعة بما تحتويه من عناصر جمالية ومن عناصر أخرى تؤثر تربوياً في بنية الإنسان وتشكله. فأبناء الصحراء مثلاً يختلفون في بنيتهم النفسية عن أبناء الجبال وسكان السواحل.

شمولية البنية: فالتربية عملية تشمل في ذاتها مختلف العمليات التربوية المختلفة مثل: التعليم، والتنشئة، والتنقيف، والتأديب، والترويض، والتطبيع، والتدريب والتأهيل. فالتعليم على سبيل المثال يدخل في بنية الفعل التربوي ويشكل موقفاً من واقفه. وكذلك هو الحال بالنسبة للتنشئة الاجتماعية والتنقيف والترويض والتطبيع. ولا يمكن للتربية أن تختزل إلى أي من هذه العوامل والصيغ، إذ لا يمكن أن نقول بأن التربية هي التعليم بل هي كيان يتضمن التعليم ويتجاوزه في الآن الواحد. كما لا يمكن لنا أن نقول بأن التربية هي التدريب فالتدريب قد يدخل في بنية الفعل التربوي ولكن لا يجسدها فهي أبعد منالاً وأكثر شمولاً.

الشمولية الإنسانية: التربية عملية تتصف بطابعها الإنساني فهي ظاهرة إنسانية تتجسد في مختلف التجليات الإنسانية منذ القدم حتى اللحظة الراهنة. ولا يمكن لمجتمع أن يقوم من غير تربية، هذا مع أهمية النظر إلى الصيغ المختلفة لهذه التربية بين مجتمع وآخر.

الخلاصة

يعادل مفهوم التربية مفهوم الحياة ويتكامل معه. فالإنسان كينونة تتشكل من المهد إلى اللحد كما يقول روسو، والتربية هي الحياة مبتدأً وخبراً، وهي البوتقة التي يتشكل فيها الإنسان. إنها الروح الحضارية التي تجعل من الإنسان إنساناً كما يرى "كانط". إنها باختصار تلك التي تنتقل بالإنسان من مشروع وجود بالقوة إلى مشروع وجود بالفعل كما يعتقد "هنري ببيرون".

وهذه التربية تستحق منا أن نبذل جهداً في التعرف على مناحيها وتضاريسها وتجلياتها في حياتنا الاجتماعية. وهذا الاستحقاق يحتاج إلى بعض الجهد إذا أردنا لوعينا هذا أن يأخذ صورة علمية تستند إلى معطيات العقل ونجاعة المنهج.

وفي قلب هذه الرؤية تجسد همنا في تقديم مفهوم التربية على أساس منهجي، وقد توخينا في هذا التقديم أن نولد رؤية منهجية في النظر إلى المفهوم وغيره من المفاهيم. وقد قدرنا في هذه الإطلالة أن نقدم هذا المفهوم على اعتبارين أساسيين أولهما: أن يعرف الطالب إشكالية المفهوم وتداخلاته بصورة علمية موضوعية، وهي إشكالية لا تنتهي أبداً مع نهاية هذا الفصل أو غيره، هذا من جهة. ومن جهة أخرى توخينا بحذر ورغبة شديدة أن نمكن قارئنا من امتلاك ناصية المنهج في التعامل مع المفاهيم وتحديد بها بصورة منهجية، بحيث يستطيع الدارس أن يحل ويدرس مختلف المفاهيم التي تواجهه في حياته العملية بروح علمية منهجية من جهة وبقدرة نقدية من جهة أخرى.

لقد عرفنا القارئ بالمعطيات الحسية لعدد كبير من المفكرين والفلاسفة الذي قدموا للإنسانية عطاءات معرفية وعلمية لا تتضب. فجاءت الصور الرمزية بانطباعاتها اللغوية للتعاقد مع معطيات الصورة الحية في تكوين وعي علمي بالتربية ومفاهيمها يتجه إلى الاستمرار عبر دوامة الأيام وأن يتجاوز انقطاعات الزمن.

وعبر مباحثات مع جذور التعريف في اللغة، والتصنيفات القاموسية، استطعنا ان ننقل إلى

تجليات مفهوم التربية في مكنونات الوعي الفلسفي عند كثير من المفكرين، وفي قلب التيارات الفكرية، بدءاً بالاتجاهات المثالية، ومروراً بالنزعة الطبيعية، ومن ثم بالنزعة الاجتماعية، والفلسفة البرغماتية، وصولاً إلى بعض التصورات الحديثة للمفهوم. وفي كل هذه المحاور حاولنا أن نعرف بالتربية في سياقها الفكري والتاريخي وأن نحدد أوجه التطور في المفهوم تحت غطاء التحولات الاجتماعية الجارية في كل عصر من العصور.

وفي ذلك كله حاولنا أن نتجاوز الجمع المكثف الاعتباري للتعريفات في غير ما منهج أو سياق، كما درجت العادة في كثير من الدراسات التي قدمت لهذا المفهوم، وحاولت أن تفكك أوصاله نحو رؤية واضحة به:

وفي المرحلة اللاحقة قدمنا محاولة للفصل بين مفهوم التربية والمفاهيم المجاورة له ولا سيما مفهوم: التعليم والبيداغوجيا وعلم التربية. وحاولنا الخوض في معترك هذا التداخل والتشابك في اتجاه الفصل بين هذه المفاهيم وتقديمها بصورة أكثر وضوحاً إلى قارئنا العزيز. وقد تبدى لنا في سياق هذه المحاولة هذه الصعوبة التي تواجه الدارسين في تحديد بعض هذه المفاهيم، لأنها لا تتداخل فحسب مع مفهوم التربية بل تشكل معتركا إشكالياً صعب المراس محفوفاً بتضاريس التداخل والتعقيد. فمفهوم البيداغوجيا قد يطرح من التحديات المعرفة الذاتية ما يفوق التحدي الذي يبديه مفهوم التربية. وفي هذا التقاطع المعرفي الخطر حاولنا أيضاً أن نشد الرجال إلى الكشف عن المجاهل الحقيقية لهذا المفهوم وترويضه لفهم الطالب وقدرته على احتواء منهجي أمثل لهذه المفاهيم المعقدة. وإن كان من بقية لهذا الفهم المعقد، فإن الطرح المنهجي كفيل بأن يغطي احتياجات الطالب في المرحلة المقبلة عندما يواجه هذا المفهوم عيناً بعين ووجهاً لوجه. فالقارئ الذي يتابعنا قد تزود بطاقة منهجية تكفيه لمواجهة الطلاس ومحاصرتها في زوايا وحدود المصادرة. وإن تكن هناك من بقية لم تفكك وتوضّح فهذا يكفي ليدفع القارئ إلى تساؤلات لا تنضب حول هذه القضية. وفي هذا القلق المعرفي الذي نود إثارته عند الطالب يكمن أحد الأهداف البعيدة لهذه المقالة، وذلك لأن مهمتنا لا تخفي بالطالب والقارئ وإنما تريد أن تدفعه

إلى دوائر القلق والتوتر المعرفيين إيماناً بأن هذا القلق وهذا التوتر سيكون في المستقبل القريب أو البعيد منطلقاً لحركة فكرية نقدية تضع الطالب قاب قوسين أو أدنى في معترك الإبداع وفي ميدان النقد والبناء.

وفي الخطوات التي تتقدم نحو النهاية وتتجه نحو الاختتام تناولنا قضايا جوهرية تتمثل في تحديد معالم العملية التربوية وفعاليتها ومنطق حركتها ورسمنا أفلاك اتجاهاتها ومدارات انطلاقها. فالتربية عملية أشبه بعمليات التنويم المغناطيسي، والعملية التربوية لا تقف عند حدود العلاقة التقليدية بين معلم يفيض بالمعرفة وتلميذ يتقذ شوقاً، إنها العملية التي ترتبط بجوهر الأشياء، وهي بذاك تأخذ صورة الإنسان الذي يتشكل بالطبيعة وينهل من عطائها ويستلهم سلوك الحيوان، ويفجر الأفكار، ويهتدي بالمعرفة. فالإنسان في هذا السياق هو هذه الخلاصة الوجودية لتفاعله بالكون بما ينطوي هذا الكون عليه من إبداعات وأشياء، إنه الحركة الحية التي تتمثل الأشياء وتعيد إنتاجها، إنه الإنسان الذي يغير الأشياء ويتغير معها في آن واحد، وهنا أيضاً ومن جديد يكمن أحد أهم الأسرار الحقيقية للعملية التربوية والمعرفية التي جلوناها في هذا المقطع من هذه المقالة التعليمية.

وفي النهاية وضعنا أمام الوعي صوراً تفرض نفسها كضرورة منهجية حول دلالة المفهوم الشامل للتربية. حيث يقدم هذا الفهم صورة كلية شمولية غائية بعيدة المدى لمفهوم التربية. وهو يمكن في حال الضرورة والاقتضاء المربين من التأمل في معنى التربية على غير القراءات والتأملات التقليدية المعروفة. فهذا المفهوم يقتضي منا أن ندرك تأثير المناخ التربوي وأهميته في إحداث تحولات عميقة وجوهرية في ماهية الإنسان وفي مقتضيات تكوينه النفسي.

وأخيراً من طرائق التربية إلى وظائفها تتقارب مؤشرات الدائرة وتتجه نحو التكامل. فالتربية فعل عبقرى يمتطي صهوة الذرات الوجودية ويسكن أعماقها الوجودية، إنه يتحرك في كل مكان وفي كل منحى، إنه يتغلغل إلى الأعماق فيشكل ما فيها من إمكانات، ويفجر ما تنطوي عليه من قدرات، وينمي فيها كامن الطاقات. إنها التربية العفوية التي تشكل أعماق الإنسان وأكثر

سماته ومزاياه أصالة وتأصلاً.

فالوظائف التي تؤديها تجعل الإنسان بالمفرد إنساناً، وتضفي على المجتمع بصيرورتها الثقافية طابعاً إنسانياً. فهي مبتدأ في تكوين الإنسان وخبر في غايته، إنها التربية التي تعني تشكيل الإنسان وفقاً لما تقتضيه إنسانية تكوينه من جهة، وهي بناء للمجتمع على إيقاعات الروح الاجتماعية التي تقتضيها معايير الحياة الإنسانية.

وفي منتهى التطواف نقول إن ما قدمناه على متن هذا الفصل يشكل محاولة جادة تتجه نحو إيقاظ وعي الدارسين بأهمية التربية مفهوماً ووظيفة وبنية. وهاجسنا تجسد في تكوين الأساس المنهجي المتقدم لكل قراءة لاحقة في هذا الميدان. ما قدمناه يدخل في دائرة التشويق إلى المتابعة نحو آفاق أكثر أصالة في حقل المعرفة التربوية. إنها محاولة معرفية لتأسيس الوعي على مكونات رؤية منهجية نقدية للتربية مفهوماً وبنية ووظيفة وعلماً وغاية.

التحريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

من أنشطة المركز

خلال النصف الأول من العام 2003

التحريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

من أنشطة المركز

خلال النصف الأول من العام 2003

تابع المركز في خلال هذه المدة تنفيذ مشروعاته وبرامجه المقررة، وفي مقدمتها ترجمة الكتب والمراجع في مختلف مجالات العلوم الأساسية والبيئية والطبية والهندسية، فقد أصدر المركز في خلال هذه المدة الكتب الآتية:

- 1 - أسس الاتصالات اللاسلكية لـ "لي"
- 2- التطبيب والرعاية الصحية عن بعد
- 3 - طب العيون العام
- 4 - مبادئ تحليلية المياه المالحة
- 5 - اقتصاديات البيئة والزراعة والغذاء

كما يجري العمل حالياً على مراجعة الكتب الآتية وتدقيقها تمهيداً لدفعها للطبع:

- 1 - التقانات الحيوية من الألف إلى الياء
- 2 - محاضرات في الطب الجزيئي
- 3 - التقانة الرفيعة والمجتمعات النامية - آفاق الاستخدام الإيجابي لتقانة المعلوماتية
- 4 - علم العقاقير لـ تريز أند إيفانز

علماءً بأن هذه الكتب هي من المراجع المهمة والمعروفة عالمياً على نطاق واسع في الأوساط الجامعية، كل في مجال تخصصه. كما أنها قد اختيرت للترجمة من عدة لغات أجنبية. الانكليزية والفرنسية والألمانية. بهدف تنويع المدارس العلمية وإغناء المكتبة العربية بالترجمات من مختلف مصادر العلم والمعرفة.

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

وفي إطار دعم الجامعات و الهيئات العربية في مجال التعريب، قام المركز بتلبية طلبات الجامعات العربية والهيئات التالية وتزويدها بنسخ كاملة من جميع إصدارات المركز:

- 1 - جامعة البحرين/البحرين
- 2 - مكتبة نبراس الحق/الجزائر
- 3 - الهيئة العليا للتعريب في السودان
- 4 - جامعة عدن/اليمن

ومن أنشطة المركز خارج البرامج الفعاليات الآتية:

1. متابعة الاتصال بالمؤسسات الثقافية العربية والأجنبية الموجودة في دولة المقر للتعريف بالمركز وبإصداراته ونشاطاته، ولبحث سبل التعاون وتبادل الخبرات معها، وإمكان الحصول على دعم منها وبمختلف الأشكال.
2. مواصلة العمل على إقامة علاقات وثيقة مع مراكز ومؤسسات التعريب الموجودة في مختلف دول العالم بهدف التعريف بالمركز وبإصداراته ونشاطاته وتبادل المعلومات والخبرات.
3. السعي المستمر لإقامة الصلات مع الجاليات والرابطات العربية في خارج الوطن العربي، بهدف تعريفها بالمركز وإصداراته وأنشطته، وكذلك الاستفادة من دراسات المغتربين العرب وبحوثهم وإنجازاتهم في مجال عمل المركز.
4. متابعة العمل على الاتصال بالمرجمين الأجانب من مختلف الجنسيات واللغات للاستفادة من قدراتهم وخبراتهم في الترجمة من العربية وإليها.
5. تفعيل اتفاقية التعاون المشترك المبرمة مع "المنظمة العربية للترجمة ببيروت" وعقد لقاءات عمل مع مديرها العام لوضع خطة تنفيذية لهذا العام الحالي 2003 وللعام المقبل، وقد تم الاتفاق على النشر المشترك لـ 10 كتب: خمسة منها تقترح من قبل المنظمة العربية للترجمة

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

- خلال هذا العام، والخمسة الأخرى تقترح من قبل المركز خلال العام المقبل.
6. الاتصال بـ "مكتبة النيل والفرات" وعقد لقاء عمل مع المسؤولين عنها في بيروت لنشر إصدارات المركز عبر موقع هذه المكتبة المشهور عربياً وعالمياً على شبكة الانترنت بهدف الترويج لمطبوعات المركز وتسويقها ع/ط هذه المكتبة.
7. الاتصال بـ "الدار العربية للعلوم" في بيروت، وهي إحدى دور النشر المعروفة على مستوى الوطن العربي، وإجراء مباحثات مع مديرها حول توزيع إصدارات المركز وتسويقها من خلال مركزها الرئيسي في لبنان وفروعها في الدول العربية الأخرى.
8. الاشتراك في "معرض القاهرة الدولي الخامس والثلاثين للكتاب" الذي أقامه المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية السوري خلال المدة ما بين 1/23 و 2003/2/7.
9. تمثيل المنظمة في حفل الافتتاح والمشاركة في فعاليات ندوة "دمشق القديمة والحفاظ عليها تراثاً وطنياً وعالمياً" التي نظمها المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية السوري بالتعاون مع جمعية أصدقاء دمشق يوم 2003/1/20.
10. تمثيل المنظمة والمشاركة في فعاليات ندوة "الترجمة سبيل الثقافة والرفي الحضاري" التي أقامها اتحاد المترجمين العرب في دمشق بمناسبة الذكرى السنوية الأولى لتأسيسه، وذلك يوم 29 كانون الثاني/يناير 2003.
11. تمثيل المنظمة في حفل افتتاح والمشاركة في فعاليات "منتدى المرأة والتربية" الذي نظّمته وزارة التربية السورية في دمشق خلال المدة ما بين 1-3 شباط/فبراير 2003.
12. تمثيل المنظمة والمشاركة في حفل استقبال العضو الجديد في مجمع اللغة العربية بدمشق الأستاذ الدكتور موفق دعبول الذي أقامه المجمع يوم 19 آذار/مارس 2003.
13. تمثيل المنظمة والمشاركة في فعاليات "المنتدى العالمي لتنمية الموارد البشرية" الذي دعت إليه وزارة التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية، وذلك في دمشق خلال المدة ما بين 22-25 حزيران/يونيو 2003.
14. تمثيل المركز في لجنة الترجمة والتأليف والنشر بوزارة التعليم العالي السورية وحضور

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

اجتماعاتها والمشاركة في فعاليتها وأنشطتها المختلفة.

15. تسيير الأمور المالية والإدارية للسادة الأساتذة والخبراء الموفدين من قبل مختلف إدارات المنظمة، وتأمين الحجوزات والترتيبات اللازمة لاقامتهم وسفرهم.

قواعد النشر في المجلة

تنشر المجلة المواد المتعلقة بأحد مجالات اهتمامها من دراسات وبحوث وترجمات وفق القواعد التالية:

- 1 . ألا يكون البحث أو المادة المقدمة للنشر في مجلة التعريب قد سبق لهما أن نشرا أو قدما للنشر في أي من أوعية النشر، وعلى الباحث أن يرفق ببحثه تصريحاً خطياً يفيد بأنه لم يسبق له أن نشر أو أرسل بحثه للنشر لدى أي جهة أخرى.
- 2 . أن تتسم المادة المقدمة للنشر بالمنهجية العلمية في العرض والمعالجة والاستنباط، وأن تتميز بالمتانة في الأسلوب والدقة في الإسناد والتوثيق.
- 3 . ترسل المادة المراد نشرها مرقونة على الآلة الكاتبة بمسافات مزدوجة بين الأسطر وعلى نسختين، ويراعى في حجمها ألا يتجاوز عدد صفحاتها 20/ صفحة/ من الحجم العادي (6000 كلمة).
- 4 . تتلقى المجلة المواد المقدمة للنشر من الرعايا العرب من داخل الوطن العربي ومن خارجه مكتوبة باللغة العربية على أن ترفق المادة بملخص واف ودقيق لها بحدود 20/1 من عدد صفحاتها.
- 5 . ترفق المادة المقدمة للنشر بنبذة عن سيرة المؤلف متضمنة اسمه بالعربية وبالحروف اللاتينية مع عنوانه البريدي الكامل.

6 . تُستهل المادة بمقدمة في سطور تبين أهميتها والنتائج والاستنتاجات المستفادة منها، كما تُذيل بثبت للمصادر والمراجع المستخدمة بحيث يكتب اسم المؤلف أولاً، فاسم المصدر أو المرجع، يليه مكان النشر، فاسم الناشر (دار النشر)، وأخيراً تاريخ الصدور فرقم الصفحة.

7 . تقدم الرسوم والأشكال، في حال وجودها، على أوراق منفصلة بحيث تتضمن جميع الشروح والإيضاحات اللازمة، ويقدم كل شكل أو رسم على ورقة منفصلة بحجم الورق المستخدم في كتابة نص المادة على أن يشار بشكل واضح إلى أمكنتها في متن النص.

8 . يتم تعريب المقالات والبحوث الصادرة بلغات أجنبية وفقاً لـ "تعليمات تعريب البحوث والمقالات" المعمول بها في المركز والتي تقوم رئاسة التحرير بتزويد المعرّب بها في حال الموافقة المبدئية على تعريب البحث أو المقالة المقترحة من قبله، وعلى المعربين الالتزام التام بهذه التعليمات.

9 . تنشر المجلة عروضاً للكتب والبحوث والرسائل الجامعية الحديثة التي لا يتعدى الفاصل الزمني بين ظهور المادة المعروضة ووصول العرض إلى المجلة أكثر من عام، هذا ومن الضروري عند تقديم العروض مراعاة التعليمات التالية:

. أن يتضمن العرض ملخصاً يتسم بالإيجاز المحكم للمادة المعروضة.

. أن يكون تركيز العارض على رأيه في المادة المعروضة وتقويمه لها.

. ألا يتجاوز عدد صفحات العرض 7 صفحات /2000 كلمة/.

. أن يصحب العرض بمعلومات ببليوغرافية دقيقة عن المادة المعروضة.

- 10 . يتم إبلاغ أصحاب المواد المقدمة للنشر بتسلم موادهم وبالموافقة المبدئية أو عدمها على النشر، وذلك خلال شهرين من تاريخ تسلم المجلة لها.
- 11 . تعرض المواد المقدمة للنشر في حال قبولها مبدئياً على محكم أو أكثر من ذوي الاختصاص، وذلك على نحو سري، لبيان مدى أصالتها وقيمتها العلمية وسلامة منهجيتها ومن ثم صلاحيتها للنشر، وللمجلة أن تأخذ بتقرير المحكمين أو أن تعرض المادة مرة أخرى على محكم آخر، ولها أيضاً أن تتبنى قراراً بالنشر أو عدمه إذا رأت خلاف ما يراه المحكم.
- 12 . يحق للمجلة . إذا رأت ضرورة لذلك . إجراء بعض التعديلات الشكلية على المادة المقدمة للنشر دون المساس بمضمونها، أما إذا رأت المجلة أو المحكم وجوب إجراء تعديلات جوهرية عليها حتى تصبح صالحة للنشر فإنها تعيدها إلى صاحبها للقيام بهذه التعديلات اللازمة.
- 13 . يتم إبلاغ أصحاب المواد المقدمة للنشر بالقرار النهائي بالموافقة على النشر أو عدمها وذلك خلال ستة أشهر من تاريخ تسلمها، علماً بأن المجلة ليست ملزمة بإبداء أسباب عدم النشر، كما أنها ليست ملزمة برد المواد التي لا تنشر لأصحابها.
- 14 . تراعي المجلة في أولوية النشر عدة اعتبارات أهمها: تاريخ التسلم والأهمية العلمية للمادة المقدمة، ومدى صلاحيتها وجاهزيتها للنشر، وكذلك تنوع مادة العدد والتوزع الجغرافي لمصدرها من مختلف الدول العربية.
- 15 . لا يحق لصاحب المادة المنشورة في مجلة التعريب، ولا لأي جهة أخرى، إعادة نشرها في أي وعاء آخر للنشر إلا بعد مرور ستة أشهر على تاريخ نشرها في المجلة،

التعريب العدد الخامس والعشرون - حزيران / يونيو 2003

وبموافقة خطية من رئيس التحرير مع ضرورة الإشارة إلى هذه الموافقة، وإلى رقم وتاريخ العدد الذي نشرت فيه من المجلة.

16 . إن مضامين المواد المنشورة في المجلة تعبر عن آراء أصحابها، ولا تمثل بالضرورة رأي المركز أو المجلة.

17 . تقدم المجلة مكافأة مالية رمزية عن كل مادة تنشر فيها تصل إلى /200/ دولار أمريكي.

18 . ترسل المواد وتوجه المراسلات باسم الأستاذ الدكتور رئيس التحرير إلى العنوان:

المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر

دمشق . ص.ب: 3752

هاتف: 3334876 (11. 963+)

فاكس: 3330998 (11. 963+)

البريد الإلكتروني: E-mail:acatap@net.sy

الموقع على الانترنت: www.acatap.htmlplanet.com



إصدارات المركز من الكتب المعربة

1 . هندسة الفيزياء النووية

1 - Nuclear Physics Engineering

تأليف: أ.د. مطاوع الأشهب - تاريخ الإصدار: 1991 - عدد الصفحات: 232 - السعر 12 دولار

2 . هندسة المفاعلات النووية . الجزء الأول

2 - Nuclear Reactors Engineering - Part 1

تأليف: أ.د. مطاوع الأشهب - تاريخ الإصدار: 1991 - عدد الصفحات: 208 - السعر 12 دولار

3 . هندسة المفاعلات النووية . الجزء الثاني

3 - Nuclear Reactors Engineering - Part 2

تأليف: أ.د. مطاوع الأشهب - تاريخ الإصدار: 1991 - عدد الصفحات: 186 - السعر 12 دولار

4 . الإشعاع النووي والوقاية من الإشعاع والتلوث

4 - Nuclear Radiation and Protection

تأليف: أ.د. مطاوع الأشهب - تاريخ الإصدار: 1991 - عدد الصفحات: 448 - السعر 20 دولار

5 . دليل التنمية المائية في الوطن العربي

5 - Water Development guide in Arab World

تأليف: د. محمد شفيق الصفدي - تاريخ الإصدار: 1992 - عدد الصفحات: 78 - السعر 3 دولار

6 . الاتصالات بالألياف البصرية

6 - Fiber Optic Communications

تأليف: جوزيف باليه - ترجمة: أ.د. جورج صنيح - تاريخ الإصدار: 1992 - عدد الصفحات: 608 - السعر 18 دولار

7 . معالجة الصور الرقمية

7 - Digital Image Processing

تأليف: ر. غونزاليز & ب. وينتزر - ترجمة: د. معن عمار - تاريخ الإصدار: 1992 - عدد الصفحات: 728 - السعر 20 دولار

8 . الجيوفيزياء التطبيقية

8 - Applied Geophysics

تأليف: فريق من المختصين الألمان - ترجمة: أ.د. فارس شقير - تاريخ الإصدار: 1992 - عدد الصفحات: 384 - السعر 21 دولار

9 . عروبة البربر - نفد -

9 - The Berbers are Arab in Origin (the Ignored Fact)

تأليف: أ. محمد علي مادون - تاريخ الإصدار: 1992 - عدد الصفحات: 240 - السعر 12 دولار

10 . الأسس الفيزيائية لليزر التكنولوجية

10 - Physical Fundamentals of Technological Lasers

تأليف: ف. غولوبيف & ف. ليبيديف - ترجمة: أ.د. محمد غانم - تاريخ الإصدار: 1992 - عدد الصفحات: 224 - السعر 12 دولار

11 . الأسس الهندسية لإنشاء الليزر التكنولوجية

11 - Engineering Fundamentals of Technological Lasers Buildup

تأليف: ف. غولوبيف & ف. ليبيديف - ترجمة: أ.د. محمد غانم - تاريخ الإصدار: 1992 - عدد الصفحات: 240 - السعر 12 دولار

12 . طرائق المعالجة السطحية بالليزر

12 - Methods of Surfaces Treatment by Lasers

تأليف: آ. غريغوريانتس & آ. سافونوف - ترجمة: أ.د. محمد غانم - تاريخ الإصدار: 1992 - عدد الصفحات: 264 - السعر 12 دولار

13 . معالجة المواد غير المعدنية بالليزر

13 - Treatment of Non-metallic Materials by Lasers

تأليف: آ. غريغوريانتس & آ. سافونوف - ترجمة: أ.د. محمد غانم - تاريخ الإصدار: 1993 - عدد الصفحات: 256 - السعر 12 دولار

14 . مناهج العلوم الاجتماعية . الكتاب الأول

14 - Methods of Social Sciences-Book 1

تأليف: مادلين غراويتز - ترجمة: د. سام عمار - تاريخ الإصدار: 1993 - عدد الصفحات: 454 - السعر 14 دولار

15 . مناهج العلوم الاجتماعية . الكتاب الثاني

15 - Methods of Social Sciences-Book 2

تأليف: مادلين غراويتز - ترجمة: د. سام عمار - تاريخ الإصدار: 1993 - عدد الصفحات: 200 - السعر 10 دولار

16 . نظم التصوير الطبي

16 - Medical Imaging Systems

تأليف: ألبيرت ماكوفسكي - ترجمة: د. محمد موسى - تاريخ الإصدار: 1993 - عدد الصفحات: 336 - السعر 18 دولار

17 . المدخل إلى ميكانيك الكم

17 - Introduction to Quantum Mechanics

تأليف: ر. ديكه & ج. ويتكه - ترجمة: د. آح. يوسف - تاريخ الإصدار: 1993 - عدد الصفحات: 474 - السعر 15 دولار

18 . الاتصالات الراديوية المتنقلة . أسس التصميم

18 - Mobile Communications Design Fundamentals

تأليف: وليم لي - ترجمة: د. زياد سيد سليمان - تاريخ الإصدار: 1993 - عدد الصفحات: 480 - السعر 20 دولار

19 . أنظمة الاتصالات الالكترونية المتقدمة

19 - Advanced Electronic Communications Systems

تأليف: وين توماسي - ترجمة: د. عمر شابسيغ - تاريخ الإصدار: 1994 - عدد الصفحات: 448 - السعر 15 دولار

20 . كهربة الريف

20 - Electrification of Rural Areas

تأليف: كشيشتوف مايكا - ترجمة: أ.د. عبد الله سعيد - تاريخ الإصدار: 1994 - عدد الصفحات: 576 - السعر 15 دولار

21 . الاستشعار عن بعد وتفسير المرئيات

21 - Remote Sensing and Image Interpretation

تأليف: ت. ليليساند & ر. كيپر - ترجمة: أ.د. حسن حلمي خاروف - تاريخ الإصدار: 1994 - عدد الصفحات: 984 - السعر 30 دولار

22 . طب الأمراض المعدية والتغذية - نفد -

22 - Tropical and Geographical Medicine

تأليف: وارن & محمود - ترجمة: لفيف من أساتذة كلية الطب بجامعة دمشق - تاريخ الإصدار: 1995 - عدد الصفحات: 1200 - السعر 32 دولار

23 . المعالجات الراهنة في الممارسة السنية - نفد -

23 - Current Treatment in Dental Practice

تأليف: نورمان ليفين - ترجمة: لفيف من أساتذة كلية طب الأسنان بجامعة دمشق - تاريخ الإصدار: 1995 - عدد الصفحات: 624 - السعر 25 دولار

24 . الآلات الكهربائية والميكروية

24 - Electric Machines and Micromachines

تأليف: د. بروسكين - ترجمة: د. عبد المطلب أبو سيف - تاريخ الإصدار: 1995 - عدد الصفحات: 480 - السعر 18 دولار

25 . التجاوب المغنطيسي النووي

25 - Magneto - nuclear Resonance

تأليف: د. سهام طرابيشي - تاريخ الإصدار: 1995 - عدد الصفحات: 232 - السعر 8 دولار

26 . حفظ اللحوم بالتبريد والتجميد - نقد -

26 - Meat Conservation

تأليف: د. عبد العزيز عروانة - تاريخ الإصدار: 1995 - عدد الصفحات: 128 - السعر 4 دولار

27 . المعادلات التفاضلية . الكتاب الأول

27 - Differential Equations - Part I

تأليف: د. قيصر فيازمينسكي - تاريخ الإصدار: 1995 - عدد الصفحات: 288 - السعر 12 دولار

28 . المعادلات التفاضلية . الكتاب الثاني

28 - Differential Equations - Part II

تأليف: د. قيصر فيازمينسكي - تاريخ الإصدار: 1995 - عدد الصفحات: 176 - السعر 8 دولار

29 . الكيمياء التحليلية - نقد -

29 - Analytical Chemistry

تأليف: ج.د. كريستيان - ترجمة: لفيف من أساتذة كلية العلوم بجامعة دمشق - تاريخ الإصدار: 1996 - عدد الصفحات: 760 - السعر 30 دولار

30 . الكيمياء الفيزيائية - نقد -

30 - Physical Chemistry

تأليف: ألبيرتي & سيلبي - ترجمة: لفيف من أساتذة كلية العلوم بجامعة دمشق - تاريخ الإصدار: 1996 - عدد الصفحات: 1136 - السعر 36 دولار

31 . الكيمياء الحيوية المصورة

31 - Biochemistry Illustrated

تأليف: كاميل & سميث - ترجمة: أ.د. أبو سمرة & د. حمود - تاريخ الإصدار: 1996 - عدد الصفحات: 304 - السعر 15 دولار

32 . علم البيولوجيا . الجزء الأول - نفذ -

32 - Biological Science - Part I

تأليف: سوير وآخرون - ترجمة: لفيف من أساتذة كليتي العلوم والطب بجامعة دمشق - تاريخ الإصدار: 1997
عدد الصفحات: 620 - السعر 25 دولار

33 . علم البيولوجيا . الجزء الثاني - نفذ -

33 - Biological Science - Part II

تأليف: سوير وآخرون - ترجمة: لفيف من أساتذة كليتي العلوم والطب بجامعة دمشق - تاريخ الإصدار: 1997
عدد الصفحات: 704 - السعر 25 دولار

34 . الفيزياء المتقدمة

34 - Advanced Physics

تأليف: ك. جيبس - ترجمة: لفيف من أساتذة كلية العلوم بجامعة دمشق - تاريخ الإصدار: 1998 - عدد الصفحات: 616 - السعر 20 دولار

35 . بحوث العمليات - نفذ -

35 - Operations Research

تأليف: رافيندران وآخرون - ترجمة: لفيف من أساتذة كليتي الهندسة والاقتصاد بجامعة دمشق - تاريخ الإصدار: 1998 - عدد الصفحات: 640 - السعر 25 دولار

36 . كيمياء تحليل الأغذية

36 - Analytical Chemistry of Food

تأليف: سيروين س. جيمس - ترجمة: أ.د. العودة & أ.د. سمينة - تاريخ الإصدار: 1998 - عدد الصفحات: 208 - السعر 8 دولار

37 . الكيمياويات الزراعية والبيئة

37 - Agricultural Chemicals and the Environment

تأليف: هيستر & هاريسون - ترجمة: د. عبيدو & د. حجار - تاريخ الإصدار: 1998 - عدد الصفحات: 184 - السعر 7 دولار

38 . معالجة الاضطرابات الفكية والإطباق

38 - Management of Temporomandibular Disorders and Occlusion

تأليف: جيفري ب. أوكسون - ترجمة: لفيف من أستاذة كلية طب الأسنان بجامعة دمشق - تاريخ الإصدار: 1999
- عدد الصفحات: 616 - السعر 25 دولار

39 . الكيمياء المتقدمة . الجزء الأول

39 - Advanced Chemistry – Volume 1

تأليف: فيليب ماتهيو - ترجمة: د. توفيق ياسين . تاريخ الإصدار: 2000 . عدد الصفحات: 952 - السعر: 35 دولار

40 . الكيمياء المتقدمة . الجزء الثاني

40 - Advanced Chemistry – Volume 2

تأليف: فيليب ماتهيو - ترجمة: أ.د. هيام بيرقدار . تاريخ الإصدار: 2000 . عدد الصفحات: 700 - السعر: 28 دولار

41 . توليد الطاقة الكهربائية بالديناميك الهيدروطيسي

41 – Magnetohydrodynamic Electrical Power Generation

تأليف: هوغو ميسيرل - ترجمة: أ.د. محمد هاشم أبو الخير & د. محمد نوار العوا - تاريخ الإصدار: 2000 - عدد الصفحات: 268 - السعر 10 دولار

42 . الكيمياء العضوية

42 - Organic Chemistry

تأليف: موريسون & بويد - ترجمة: لفيف من كبار أساتذة كليات العلوم في الجامعات السورية - تاريخ الإصدار: 2000 - عدد الصفحات: 1416 - السعر 50 دولار

43 . الكيمياء العامة في سؤال وجواب

43 – General Chemistry – Questions and Answers

تأليف: أ.د. عبد الحليم منصور - تاريخ الإصدار: 2000 - عدد الصفحات: 452 - السعر 12 دولار

44 . الطاقة وسلامة البيئة

44 – Umweltschonende Energietechnik

تأليف: نيكولاي خارتشينكو – ترجمة: د. بسام حمود . تاريخ الإصدار: 2000 . عدد الصفحات: 476 – السعر: 18 دولار

45 . التطبيقات العملية في معالجة اللثة

45 – Periodontal Instrumentation

تأليف: باتيسون & باتيسون – ترجمة: د. ميسون صيداوي خوري – تاريخ الإصدار: 2000 – عدد الصفحات: 516 – السعر: 15 دولار

46 . المدخل إلى الإحصاء الطبي

46 – An Introduction to Medical Statistics

تأليف: مارتن بلاند – ترجمة: أ.د. أحمد ديب دشاش & أ. شفيق ياسين & د. وائل الإمام – تاريخ الإصدار: 2000 – عدد الصفحات: 516 – السعر: 15 دولار

47 – حقن البنزين وتقانة الحفازات

47 – Benzineinspritzung und Katalysatortechnik

تأليف: يورجن كازيدورف – ترجمة: د. بسام حمود – تاريخ الإصدار: 2001 – عدد الصفحات: 392 – السعر: 12 دولار

48 – الأتمتة الصناعية والمؤتمتات القابلة للبرمجة PLC

48 – Industrial Automation and PLCs

تأليف: د. نور الدين شيخ عبيد – تاريخ الإصدار: 2001 – عدد الصفحات: 224 – السعر: 6 دولار

49 – الوجيز في الصرف الصحي في المدن

49 - Taschenbuch der Stadtentwässerung

تأليف: كارل وكلاوس إمهوف – ترجمة: د. غسان دره الحداد ود. جورج زهر – تاريخ الإصدار: 2001 – عدد الصفحات: 456 – السعر: 15 دولار

50 - الأشكال الصيدلانية الجرعية ونظم إيتاء الدواء

50 - Pharmaceutical Dosage Forms and Drug Delivery Systems

تأليف: هاوارد آنسل وآخرون - ترجمة: نخبة من أساتذة كليات الصيدلة في الجامعات العربية - تاريخ الإصدار: 2001 - عدد الصفحات: 896 - السعر 25 دولار

51 - التركيب - دليل تدبير المريض

51 - SEDATION - A Guide to Patient Management

تأليف: ستانلي مالاويد - ترجمة: د. محمد كامل التيناوي - تاريخ الإصدار: 2001 - عدد الصفحات: 920 - السعر 27 دولار

52 - الشبكات العصبونية الصناعية بين النظرية والتطبيق - الجزء الأول

52 - Artificial Neural Networks: Theory and Applications - Part I

تأليف: د. أحمد الكرمو - تاريخ الإصدار: 2001 - عدد الصفحات: 364 - السعر 10 دولار

53 - الشبكات العصبونية الصناعية بين النظرية والتطبيق - الجزء الثاني

53 - Artificial Neural Networks: Theory and Applications - Part II

تأليف: د. أحمد الكرمو - تاريخ الإصدار: 2001 - عدد الصفحات: 424 - السعر 12 دولار

54 - منشآت تجميع مياه الأمطار - إرشادات تنفيذية

54 - Regenwasser Sammelanlage

تأليف: فولفجانج بريدوف - ترجمة: أ. نزيه يانس - تاريخ الإصدار: 2001 - عدد الصفحات: 160 - السعر 5 دولار

55 - الهندسة

55 - Geometry

تأليف: ديفيد برانان وآخرون - ترجمة: د. مها النبهان و د. محمود باكير - تاريخ الإصدار: 2001 - عدد الصفحات: 628 - السعر 20 دولار

56 - الأمراض حيوانية المصدر - الأمراض الخمجية التي تنتقل من الحيوان إلى الإنسان

56 - Zoonosen Von Tier zu Mensch übertragbare Infektionskrankheiten

تأليف: ه. كراوس وآخرون - ترجمة: د. مروان الوزه و د. رضوان حاغور - تاريخ الإصدار: 2001 - عدد الصفحات: 688 - السعر 15 دولار

57 – مواد البناء واختباراتها – شروح ومسائل وتمارين

57 – Building Materials Testing

تأليف: د. أسامة صالح ميرو – تاريخ الإصدار: 2002 – عدد الصفحات: 272 – السعر 6 دولار

58 – أساسيات ضبط الجودة الإحصائي

58 - Fundamentals of Statistical Quality Control

تأليف: روبرت بوند – ترجمة: د. حسن السيد و أ. شفيق ياسين – تاريخ الإصدار: 2002 – عدد الصفحات: 432 – السعر 14 دولار

59 – جيوتقنية مكبات النفايات ومظامرها

59 – GDA-Empfehlungen Geotechnik der Deponien und Altablaster

تأليف: مجموعة من الخبراء الألمان التابعين للمؤسسة الجيوتقنية الألمانية – ترجمة: د. منذر عمران و د. سعيد العاقل – تاريخ الإصدار: 2002 – عدد الصفحات: 864 – السعر 25 دولار

60 – التنمية الزراعية المستدامة

60 – Agricultural Sustainable Development

تأليف: أ.د. محمود الأشرم – تاريخ الإصدار: 2002 – عدد الصفحات: 264 – السعر 7 دولارات

61 – تنظيم الحاسوب وبنائه

61 – Computer Organization and Architecture: Designing for Performance

تأليف: ويليام ستولنغر – ترجمة: د. محمد نوار العوا ود. جورج صنيح ود. فيصل العباس – تاريخ الإصدار: 2002 – عدد الصفحات: 748 – السعر 21 دولار

62 – أسس الاتصالات اللاسلكية لـ لي

62 – Lee's Essentials of Wireless Communications

تأليف: ويليام لي – ترجمة: م. محمد موفق العوا – تاريخ الإصدار: 2002 – عدد الصفحات: 344 – السعر 12 دولار

63 – التطبيب والرعاية الصحية عن بُعد

63 – Telemedicine and Telehealth

تأليف: داركنز وكيري – ترجمة: د. محمد فراس الحناوي ود. مروان الوزه – تاريخ الإصدار: 2002 – عدد الصفحات: 424 – السعر 14 دولار

64 – طب العيون العام

64 – General Ophthalmology

تأليف: فاوغهان وآسبوري وريوردان – ترجمة: لفيف من أطباء العيون السوريين – تاريخ الإصدار: 2002 –
عدد الصفحات: 696 – السعر 18 دولار

65 – اقتصاديات البيئة والزراعة والغذاء

65 – Economics of Environment, Agriculture and Food

تأليف: أ.د. محمود الأشرم – تاريخ الإصدار: 2003 – عدد الصفحات: 640 – السعر 12 دولار

66 – مبادئ تحلية المياه المالحة

66 – Principles of Salt Water Desalination

تأليف: أ.د. معن العظمة – تاريخ الإصدار: 2003 – عدد الصفحات: 232 – السعر 5 دولار

67 – محاضرات في الطب الجزيئي

67 – Lecture Notes on Molecular Medicine

تأليف: جون برادلي وآخرون – ترجمة: أ.د. وفيفة زرزور – تاريخ الإصدار: 2003 – عدد الصفحات: 248 –
السعر 6 دولار

الكتب التربوية

68 – تكوين معلمين مهنيين . الاستراتيجيات والكفايات

68 - Former Des Enseignants Professionnels: Quelles stratégies? Quelles Compétences?

تأليف: ليوبولد باكي وآخرون - ترجمة: أ.د. نور الدين ساسي - تاريخ الإصدار: 1998 - عدد الصفحات: 276 - السعر 10 دولار

69 – تدخلات الصحة النفسية في أطفال ما قبل المدرسة

69 - Mental Health Interventions with Preschool Children

تأليف: ليمان & كيجن - ترجمة: أ.د. سليمان ربحاني وآخرون - تاريخ الإصدار: 1998 - عدد الصفحات: 340 - السعر 12 دولار

70 – إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين

70 - Preparing Students for the 21st Century

تأليف: دونا أوتشيدا وآخرون - ترجمة: أ.د. محمد نبيل نوفل - تاريخ الإصدار: 1998 - عدد الصفحات: 112 - السعر 4 دولار

71 – تطوير نظم الجودة في التربية

71 - Developing Quality Systems in Education

تأليف: جيفري دوهيرتي - ترجمة: أ.د. عدنان الأحمد وآخرون - تاريخ الإصدار: 1998 - عدد الصفحات: 388 - السعر 12 دولار

72 – صعوبات القراءة . منظور لغوي تطوري

72 - Reading Disabilities: A Developmental Language Perspective

تأليف: كامحي & كاتس - ترجمة: أ.د. حمدان علي نصر وآخرون - تاريخ الإصدار: 1998 - عدد الصفحات: 408 - السعر 13 دولار

73 - تعليم العلوم لجميع الأطفال

73 - Teaching Science for all Children

تأليف: مارتن وآخرون - ترجمة: أ.د. هاشم إبراهيم وآخرون - تاريخ الإصدار: 1998 - عدد الصفحات: 608 - السعر 20 دولار

74 - التصميم المنظم للتعليم

74 - The Systematic Design of Instruction

تأليف: ديك & كيري - ترجمة: أ.د. محمد ذيبان غزاوي - تاريخ الإصدار: 1998 - عدد الصفحات: 392 - السعر 15 دولار

75 - التربية الأساسية النخبة . تطوير الكفاءات

75 - Quality Basic Education: The Development of Competence

تأليف: جوان فريمان - ترجمة: أ.د. صالحة سنقر - تاريخ الإصدار: 1998 - عدد الصفحات: 288 - السعر 9 دولار

76 - إدارة نظم التعلم عن بعد

76 - The Management of Distance Learning Systems

تأليف: غريفييل رامبل - ترجمة: أ.د. فاطمة الجبوشي - تاريخ الإصدار: 1998 - عدد الصفحات: 100 - السعر 3 دولار

77 - المرجع في جهود محو الأمية

77 - A Source Book for Literacy Work

تأليف: ه. س. بولا - ترجمة: أ.د. صالح عزب - تاريخ الإصدار: 1998 - عدد الصفحات: 220 - السعر 8 دولار

78 - الانترنت للمعلمين واختصاصيي المكتبات المدرسية

78 - The Internet for Teachers and School Library media Specialists

تأليف: إدوارد فاللاوسكاس & مونیکا إرثل - ترجمة: د. عبد الرزاق يونس - تاريخ الإصدار: 2000 - عدد الصفحات: 280 - السعر 8 دولار

79 – تشكيل المستقبلات . التعلم من أجل الكفاية والمواطنة

79 – Shaping Futures: Learning for Competence and Citizenship

تأليف: كارين إيفانس - ترجمة: أ.د. خميس بنحميده - تاريخ الإصدار: 2000 - عدد الصفحات: 208 - السعر 6 دولار

80 – سيكولوجيا التربية والتكوين

80 – Manuel de Psychologie de L'Éducation et de la Formation

تأليف: ألان ليوري وزملاؤه - ترجمة: أ. وجيه أسعد - تاريخ الإصدار: 2000 - عدد الصفحات: 484 - السعر 14 دولار

81 – الدافعية والنجاح المدرسي

81 – Motivation et Réussite Scolaire

تأليف: ألان ليوري & فابيان فونوييه - ترجمة: أ.د. محمد الطيب سعداني - تاريخ الإصدار: 2000 - عدد الصفحات: 132 - السعر 5 دولار

82 – تنمية التفكير المنطقي عند الأطفال

82 – Developing Logical Thinkers

تأليف: داريل فيلبس & ديل فيلبس - ترجمة: د. إبراهيم المومني - تاريخ الإصدار: 2000 - عدد الصفحات: 540 - السعر 15 دولار

83 – تعليم الموهوبين والمتفوقين

83 - Education of the Gifted and Talented

تأليف: كيري ديفيز وسيلفيا ريم - ترجمة: د. عطوف ياسين - تاريخ الإصدار: 2001 - عدد الصفحات: 704 - السعر 15 دولار

84 – التقويم الصفّي والتعلم

84 – Classroom Assessment and Learning

تأليف: مارغريت غريدلر - ترجمة: أ.د. كمال رفيق الجراح - تاريخ الإصدار: 2002 - عدد الصفحات: 340 - السعر 8 دولارات

85 – من أجل نظرية في البيداغوجيا

85 – Pour une theorie de la Pedagogie: Recherches Contemporaines sur le savoir des enseignants

تأليف: كليروا غوتيه وآخرون – ترجمة: أ. وجيه أسعد – تاريخ الإصدار: 2002 – عدد الصفحات: 380 –
السعر 8 دولارات

86 – تكوين المعلمين المستمر وجدواه

86 – La formation continue des enseignants est elle utile?

تأليف: ماري – ميشيل كوترمان وآخرون – ترجمة: أ.د. نور الدين ساسي – تاريخ الإصدار: 2002 – عدد
الصفحات: 240 – السعر 6 دولارات

87 – المتعلم الكبير – الأثر الكلاسيكي المتميز في تعليم الكبار وتطوير الموارد البشرية

87 - The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development

تأليف: مالكوم نوليس وآخرون – ترجمة: أ.د. عدنان الأحمد – تاريخ الإصدار: 2002 – عدد الصفحات: 336 –
السعر 8 دولار

88 – نحو فهم لقيادة المناهج الديمقراطية

88 – Understanding Democratic Curriculum Leadership

تأليف: هندرسن وكيسون – ترجمة: أ.د. خميس بنحميده – تاريخ الإصدار: 2002 – عدد الصفحات: 192 –
السعر 5 دولارات

89 – التعليم التحولي – رؤية تربوية للقرن الحادي والعشرين

89 – Transformative Learning - Educational Vision for the 21st Century

تأليف: ادموند او سيلفان – ترجمة: أ.د. عبد الله العابد أبو جعفر – تاريخ الإصدار: 2002 – عدد الصفحات:
400 – السعر 9 دولارات

90 – تكيف مناهج الطفولة المبكرة في بيئات شاملة

90 – Adapting Early Childhood Curricula for Children in Inclusive Settings

تأليف: كوك وآخرون – ترجمة: د. مطانيوس مخائيل ود. علي سعود حسن – تاريخ الإصدار: 2002 – عدد
الصفحات: 720 – السعر 18 دولار

