وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الموصل

مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية

تصدر عن كلية التربية الأساسية

دورية علمية محكمة

المجلد السابع

عدد خاص بأبحاث المؤتمر العلمي الدولي الثالث

(تكامل العلوم نحو تحقيق أهداف التعليم)

١٠ - ١١ نيسان ٢٠١٩

افتتاحية المؤتمر

بسم الله الرحمن الرحيم

((ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ))

ايمانا من اللجنة التحضيرية للمؤتمر العلمي الدولي الثالث/ المشترك الاول في رفد الجامعة واكاديميها، وبكافة التخصصات العلمية بكل ما هو من شأنه الارتقاء بالمستوى العلمي والاكاديمي، فقد أقيم مؤتمرنا هذا تحت عنوان "تكامل العلوم نحو تحقيق اهداف التعليم" للفترة من ١٠ – ١١ نيسان ٢٠١٩ ، فالبحث العلمي الدائم والدؤوب والقائم على اسس صحيحة يلعب دورا محوريا في نهوض المجتمع الانساني واصلاحه كونه الوسيلة الاساسية الكفيلة بإيجاد حلول فعالة للمشكلات التي تواجهنا في الحياة اليومية من خلال مواكبة التقدم العلمي على جميع الاصعدة، فالبحث العلمي في الوقت الراهن يحتل مكانة بارزة في تقدم النهضة العلمية حيث تعد المؤسسات الأكاديمية هي المراكز الرئيسة لهذا النشاط العلمي الحيوي لما لها من وظيفة اساسية في تشجيع البحث العلمي وتنشيطه وأثارة الحوافز العلمية لدى الباحث والدارس حتى يتمكن من القيام بهذه المهمة النبيلة على أكمل وجه. والمؤتمر العلمي الدولي الثالث حافل بالعديد من الأبحاث في مجال العلوم التربوية والنفسية، واللغة العربية وآدابها، والعلوم الإسلامية وفروعها، والتاريخ بفتراته القديمة والإسلامية والحديثة والمعاصرة، وعلوم الرياضة والتربية البدنية، والعلوم الصرفة بأنماطها وأنواعها وتخصصاتها .

نأمل أن تُقدم أبحاث هذا المؤتمر الذّي يرومُهُ الباحثون والاكاديميون وطلبة الدراسات العليا من معرفة نظرية وميدانية وتجريبية.

الاستاذ الدكتور

محمد توفيق عثمان محمد توفيق آغا

رئيس اللجنة التحضيرية

ضوابط النشر في مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية

اخلاقيات النشر

بالاشارة الى اخلاقيات البحث العلمي وبنود لجنة اخلاقيات النشر الموضحة في الفقرة (١٤) من كتاب وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/دائرة البحث والتطوير المرقم ٧٩٦١/٤ في ٢٠١٨/١٠/١٥ ، فقد وضعت هيئة تحرير مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية اخلاقيات النشر العلمي الخاص بها وعلى النحو الاتي:

رئيس التحرير

يتولى رئيس تحرير مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية وبالتعاون مع اعضاء هيئة تحرير المجلة مسؤولية اختيار المحكمين المناسبين بسرية تامة.

اعضاء هيئة تحرير المجلة

يعمل اعضاء هيئة تحرير المجلة على اختيار المحكمين المناسبين للابحاث المقدمة للمجلة، والحفاظ على سرية عملية التحكيم، ومتابعة وتقييم البحوث تقيماً اولياً، والنظر في مدى صلاحيتها للنشر او الاعتذار عن النشر قبل ارسالها الى المقومين.

الباحثون

يجب على الباحثين ضمان اصالة ابحاثهم واستيفائها للمعايير الاكاديمية والاخلاقية العالية ويترتب على ذلك الاتي:

١- ان يتمتع البحث المقدم للنشر بمصداقية عالية من حيث اقتباس النصوص أو تقديم البيانات دون تحريف وان يلتزم الباحث بالامانة العلمية

٢- عدم ادراج اسماء لباحثين غير مشاركين فعلياً في انجاز البحث.

٣- على الباحثين مراجعة ابحاثهم وفقاً لمقترحات المحكمين، وفي حالة اعتراض الباحث على ملاحظات المحكمين فيجب عليه تقديم تبرير منطقي بذلك.

٤- اخضاع جميع البحوث المقدمة للنشر الى برنامج الاستلال، والتأكد من ان نسبة الاستلال فيها لا تتجاوز الحد المسموح به (٢٠%) .

٥- يجب على الباحثين عدم تقديم ابحاث سبق وان نشرت في مجلات اخرى، وكذلك عدم تقديم البحث الى اكثر من مجلة في ان واحد، اذ يعد ذلك منافياً لاخلاقيات النشر.

التحكيم والمحكمون

١- يتم اخضاع جميع البحوث المقدمة للنشر الى اثنين من المحكمين.

٢- يلتزم المحكمون بكتابة تقرير مفصل حول سلامة البحث واصالته العلمية وفق نموذج مخصص لذلك.

٣- تتعامل ادارة المجلة مع اسماء خبراء التحكيم بسرية تامة.

٤- في حالة وجود تقرير سلبي من احد خبراء التحكيم يرسل البحث الى خبير ثالث للبت في صلاحيته للنشر.

٥- يجب على خبراء التحكيم تحري الموضوعية في الاحكام الصادرة عن عملية التحكيم.

٦- يفترض من المحكمين الناي بالنفس عن المصالح الشخصية.

٧- يفترض من المحكمين الالتزام بالوقت المخصص لعملية التحكيم.

الانتحال (السرقة العلمية)

١- ترى المجلة في الانتحال او السرقة العلمية سلوكاً غير اخلاقي في مجال البحث والنشر العلمي.

٢- يحق للمجلة اتخاذ كافة الاجراءات اللازمة بحق اولائك الذين يخالفون اسس واخلاقيات البحث العلمي وقواعدها .

حقوق النشر

يتم نقل حقوق النشر الى المجلة عند اخطار الباحث بقبول بحثه المقدم للنشر في المجلة.

جدول النشر

تلتزم المجلة بجدول النشر حيث تقوم باصدار اربعة اعداد في السنة (اذار–حزيران–ايلول–كانون الاول)

حقوق الملكية

تلتزم المجلة بالحفاظ على حقوق الملكية الفكرية للباحثين.

دليل الباحث

هنالك ضوابط للنشر ينبغي ان يلتزم بها الباحث وعلى النحو الاتي:

١. تقديم طلب خطي لنشر البحث ، مع التعهد بعدم إرساله او نشره في مجلة أخرى.
٢. يجب أن يكون البحث مطبوعاً على الحاسوب على شكل ملف **Word** .
٣. متن البحث بحجم ١٤ والهوامش بحجم ١٢ ، نوع الخط للمتن والآيات القرآنية **Deco Type Naskh**، وتباعد الاسطر والفقرات (١.٠) للغة العربية، و**Time New Roman**، وتباعد الاسطر والفقرات (١.١٥) للغة الإنكليزية وتخطيط الصفحة يكون بشكل عمودان.
٤. لا يتجاوز عدد صفحات بحوث العلوم الصرفة عن الـ (١٥) صفحة والعلوم الإنسانية عن الـ (٢٠) صفحة، ويستحصل مبلغ (٢٠٠٠ دينار) لكل صفحة إضافية.
٥. ينبغي أن يطبع عنوان البحث متبوعاً باسم المؤلف (أو المؤلفين) وعنوانه، ومن ثم ملخص البحث باللغة العربية والإنكليزية على أن لا يتجاوز عدد كلمات الملخص عن (٢٥٠) كلمة، يليها كلمات مفتاحية غير واردة في العنوان ثم يليها متن البحث.

٦. دفع أجور النشر البالغة (١٠٠) ألف دينار للقب الأستاذ، و(٧٥) ألف دينار للقب الأستاذ المساعد، و(٥٠) ألف دينار للقب المدرس فما دون بالنسبة للبحوث العلمية، أما البحوث الإنسانية، فيدفع مبلغ (٧٥) ألف دينار للقب الأستاذ و(٦٠) ألف دينار للقب الأستاذ المساعد و(٤٠) ألف دينار للقب المدرس فما دون، يستحصل القسط الأول عند تسليم البحث للمجلة، ويستحصل القسط الثاني عند استلام القبول بالنشر، كذلك دفع مبلغ (٥) آلاف لنسخة المستل من العدد .

٧. بعد قبول البحث للنشر يقدم الباحث نسخة نهائية للبحث مع قرص مدمج (CD) لغرض تنفيذه وفق سياق المجلة .

٨. إذا كان البحث مستلاً من رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراه توضع علامة (*) في نهاية عنوان البحث ثم يذكر في الهامش تفاصيل المشرف و الباحث و عنوان رسالة الماجستير أو أطروحة الدكتوراه.

٩. تقدم الجداول مطبوعة، والأشكال والمخططات على شكل صورة موحدة.

١٠. لا تعاد البحوث الى أصحابها سواء أقبلت للنشر ام لم تقبل .

١١. أن لا يتجاوز عنوان البحث والملخص باللغة العربية وباللغة الإنكليزية صفحة واحدة فقط.

١٢. تكون المراسلات المتعلقة بالمجلة على العنوان التالي :

(مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية / كلية التربية الأساسية /جامعة الموصل)

صيغة النشر

يعتمد في صيغة النشر قالب **Template** وهو قالب موحد لكتابة البحوث ونشرها مثبتاً فيه شعار المجلة ويكون معداً باحدى الصيغتين **Word** او **Latex** .

توثيق المصادر

يجب ان تعتمد المجلة في توثيق المصادر على صيغة **APA** (الجمعية الامريكية لعلم النفس) في توثيق المصادر وتنسيقها وترتيبها .

مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية

جامعة الموصل

الرؤية :

أن تكون المجلة رائدة في ميدان نشر الأبحاث الإنسانية، ولها معامل تأثير، ومصنفة ضمن قواعد البيانات العربية والعالمية.

الرسالة :

نشر الأبحاث العلمية، الرصينة والمحكمة، والتي تعالج قضايا ومشكلات وموضوعات ذوات الصلة بالعلوم اللغوية، والإسلامية، والاجتماعية، والتربوية والنفسية، والتربية البدنية. فضلاً عن العلوم الرياضية والصرفة.

الأهداف :

١- أن تساهم المجلة في نشر أبحاث أعضاء هيئة التدريس والباحثين في عموم المؤسسات الأكاديمية والجامعية، وطنياً وعربياً وعالمياً.

٢- أن تصبح المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في العلوم الإنسانية والصرفة.

٣- أن تلتزم المجلة بنشر الأبحاث ذوات المنهج الوسطي في معالجة قضايا الفكر والدين، مع احترام الحرية الأكاديمية للباحثين.

افتتاحية العدد

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿﴿وَقُلِ ٱعۡمَلُواْ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمۡ وَرَسُولُهُۥ وَٱلۡمُؤۡمِنُونَۖ﴾﴾

بجهود حثيثة من لدن هيئة تحرير المجلة، تواصل المجلة نشر الأبحاث التي حصلت على قبول نشر وفقاً للسياقات العلمية والاجرائية للمجلة، وبفترة قياسية وأعداد كبيرةٍ بغية الانتهاء من النشر الورقي، والتخطيط للالتحاق بالنشر الالكتروني في مواقع عالمية. ونأمل أن يتحقق ذلك مع بداية العام الدراسي القادم إن شاء الله. و المجلة ملتزمة دائماً برسالتها وأهدافها ورؤيتها المستقبلية، فضلاً عن التنوع في الأبحاث الانسانية والعلمية. والعدد الذي بين أيدينا هو العدد الرابع من المجلد الخامس عشر لسنة (٢٠١٩) حافل بالعديد من الأبحاث في مجال العلوم التربوية والنفسية، واللغة العربية وآدابها، والعلوم الإسلامية وفروعها، والتاريخ بفتراته القديمة والإسلامية والحديثة والمعاصرة، وعلوم الرياضة والتربية البدنية، والعلوم الصرفة بأنماطها وأنواعها وتخصصاتها . وخاتمة أبحاث هذا العدد أبحاث في تخصص اللغة الإنكليزية.

نأمل أن تُقدم أبحاث هذا العدد الجديد الذّي يرومُهُ الباحثون والأكاديميون وطلبة الدراسات العليا من معرفة نظرية وميدانية وتجريبية. والمجلة لا زالت مرحبة بأي رأي أو نقد بناء أو تصويب للخطأ . والحمد لله رب العالمين.

الاستاذ الدكتور

فاضل خليل ابراهيم

رئيس تحرير المجلة

اسماء الباحثين	العناوين	رقم الصفحات
د . صالح إبراهيم صالح – م.م نجلاء محمود سعيد	قياس الشبه وأثره في إثراء درس التربية الإسلامية المعاصرة	١–١٨
د . شيماء حسين العاني	الحرية الدينية بين الواقع والتنظير	١٩–٤١
Alaa Salahuldeen Aziz	The Role of Discourse markers in Achieving Persuasive Goals (Trump Clinton (2016) debate as a sample)	٤٢–٦١
Asst. Lect. Mustafa Mahmood Nuaman	"The correlation between self-confidence and speaking performance"	٦٢–٩٠
Prof.Dr. Nahida Taha Majeed and Miss Samara Sameer Jasim	Analyzing EFL Undergraduate Students' Errors in Written Discourse Markers	٩١–١٠٨
Prof. Dr. Abdulrahman Ahmed Alqazzaz	The Translation of Quranic Retractation into English	١٠٩–١٢٩
م.م ليال خليل اسماعيل	اثر البيئة الطبيعية في فنون وعمارة بلاد الرافدين	١٣٠–١٣٦
م.د . هيفاء أحمد عبد النعيمي م. نسرين أحمد عبد النعيمي	أثر البيئة الطبيعية على نفسية العراقيين القدماء	١٣٧–١٥٠
م.د . سحر أحمد ناجي الدليمي	التعليم الحكومي والاجنبي في العراق خلال العهد العثماني	١٥١–١٧٤
م.د . علي محفوظ الخفاف	مرتكزات السياستان الداخلية والخارجية العثمانية بين الأعوام ١٨٧٦– ١٩٠٩ وأُسسها	١٧٥–١٩٧
.ماهر حامد جاسم النورة أ.م.د .عماد عبد العزيز يوسف	حرب القرم وتقرير مصير ولايات البلقان العثمانية (١٨٥٣–١٨٥٦م	١٩٨–٢٢١
م. صباح حميد يونس م. رنا وعدالله	تاريخ التنقيبات الأثارية في نينوى أبان العصر الحديث	٢٢٢–٢٥١
د . عبدالرزاق محمود إبراهيم	تحديات استخدام التعليم الالكتروني في جامعة دهوك من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس	٢٥٢–٢٧٦

اسماء الباحثين	العناوين	رقم الصفحات
م. كرستينا قيس هادي م.د. مروة عبد الاله عباس	دور وسائل الاعلام في تعزيز فلسفتي التربية والتعليم – جان جاك روسو "نموذجا	٢٧٧-٢٩٤
هبة محمد صالح	أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية عمليات العلم الأساسية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط	٢٩٥-٣٢٣
حسن حبيب عزر الكربطي	توظيف المثل في شعركعب بن زهير	٢٢٤-٢٣٣
أ.م.د. مراد اسماعيل احمد	الجغرافية ما بين علم التركيب وعلم التوزيع دراسة في فلسفة الجغرافية	٣٣٤-٣٤٦
أ.م.د. صفية شاكر معتوق	استثمار الامكانيات البحرية لإنتاج الطاقة الكهروماثية (الساحل العراقي انموذجاً)	٣٤٧-٣٦٣
ا.د .فاتن علي الكاكي م.فلاح سعدون عمر	مستوى النضج الانفعالي وعلاقته باتساق الذات لدى لاعبي أندية الدرجة الممتازة للألعاب الفرقية في العراق	٣٦٤-٣٨٧
Hather Ibraheem Abed	Elman Neural Network and Firefly Algorithm for human iris recognition	٣٨٨-٤٠٨
Assist. Lecturer Farah Younus Assist. Prof. Dr. Zakariya Yahya	Classification of Breast Cancer Histopathology Images based on sparse logistic regression model	٤٠٩-٤٢٤
م.م. حسن محمد سعيد إسماعيل الحيالي	التشكيل البلاغي الأسلوبي في قصيدة(لغة للوطن الأم) للشاعر حيدر محمود عبدالرزاق	٤٢٥-٤٤٣
أ.م.د ابراهيم محي ناصر أ.م.د مدين نوري طلاك	فاعلية برمجة تجارب مختبر الفيزياء في تحصيل طلبة المرحلة الاولى لكليات التربية	٤٤٤-٤٥٦
عامرة جهاد احمد الشاهين	تحضير ودراسة التراكيب لبعض المعقدات الفلزية المشتقة من الاوكسادايازول	٤٥٧-٤٧٦

اسماء الباحثين	العناوين	رقم الصفحات
محمد مؤيد ضياء الدين العمري	وفعاليتها البايولوجية	
Mohammed M. Shaker, Hussein F. Hasan	Epidemiological and Parasitological studies on Hydatidosis in Kirkuk Provinces, Iraq	٤٧٧–٤٨٨
إيلاف محمد جاسم السامرائي أميرة محمود الراوي	التسلسل النيوكليوتيدي للجين 16S rRNA والتحليل التطوري لبكتريا *Aceinetobacter pittii* المعزولة من مياه الآبار المنزلية في مدينة الموصل	٤٨٩–٤٩٧
م.م يونس إبراهيم أحمد العزّي	أسواق العرب وأثرها في تطور اللغة وازدهار الأدب	٤٩٨–٥٢٥
د . محمد عبد الله عباس	الجودة في كتاب (معاني القرآن وإعرابه) للزجاج (ت٣١١هـ) وأثرها في الحكم النحوي	٥٢٦–٥٤٢
أ.م. د نهى محمد عمر	الزمن وعلاقته بالحياة والموت في شعر صدر الاسلام	٥٤٣–٥٨٣
م.د . عبير طارق ظاهر الحاصود	المباحث الصرفية في كتاب المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم لأحمد بن عمر القرطبي (٦٥٦هـ)	٥٨٤–٦١٩
أ .م.د يونس طركي سلوم م.د فواز احمد محمد	الإحساس بالمكان بين الحياة والموت في شعر عصر الطوائف بالأندلس (الدنيا أنموذجاً)(*)	٦٢٠–٦٤٥
م. م. هناء عبد الرحمن طاهر	مكانة أهل البلاء ورعايتهم في السنة النبوي	٦٤٦–٦٩١
مآثر عبد الاله حسين	تعيين قيم Ka لقواعد شيف الفينولية المشتقة من بارا–أنيسالديهايد واورثو، ميتا وبارا–امينو فينول بالمواصلة الكهربائية	٦٩٢–٧١١

اسماء الباحثين	العناوين	رقم الصفحات
م. بيان فارس ناصر	المشكلات التي تواجه طلبة كلية التربية الأساسية أثناء فترة التطبيق والحلول المقترحة لها	٧١٢–٧٣٨
أ.د. محمد جاسم عبد الامير	تحليل محتوى كتب العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء مشروع تطوير مناهج العلوم في العراق	٧٣٩–٧٦٨
أ.د. محمد جاسم عبد الامير أ.م.د رنا غانم حامد	تصميم تعليمي تعلمي على وفق استراتيجيات العبء المعرفي واثره في تحصيل الطالب المطبق في الكلية وتحصيله في التطبيقات التربوية في المدارس	٧٦٩–٧٨٨

اسماء الباحثين	العناوين	رقم الصفحات
د . صالح إبراهيم صالح – م.م نجلاء محمود سعيد	قياس الشبه وأثره في إثراء درس التربية الإسلامية المعاصرة	١–١٨
د . شيماء حسين العاني	الحرية الدينية بين الواقع والتنظير	١٩–٤١
Alaa Salahuldeen Aziz	The Role of Discourse markers in Achieving Persuasive Goals (Trump Clinton (2016) debate as a sample)	٤٢–٦١
Asst. Lect. Mustafa Mahmood Nuaman	"The correlation between self-confidence and speaking performance"	٦٢–٩٠
Prof.Dr. Nahida Taha Majeed and Miss Samara Sameer Jasim	Analyzing EFL Undergraduate Students' Errors in Written Discourse Markers	٩١–١٠٨
Prof. Dr. Abdulrahman Ahmed Alqazzaz	The Translation of Quranic Retractation into English	١٠٩–١٢٩
م.م ليال خليل اسماعيل	اثر البيئة الطبيعية في فنون وعمارة بلاد الرافدين	١٣٠–١٣٦
م.د . هيفاء أحمد عبد النعيمي م. نسرين أحمد عبد النعيمي	أثر البيئة الطبيعية على نفسية العراقيين القدماء	١٣٧–١٥٠
م.د . سحر أحمد ناجي الدليمي	التعليم الحكومي والاجنبي في العراق خلال العهد العثماني	١٥١–١٧٤
م.د . علي محفوظ الخفاف	مرتكزات السياستان الداخلية والخارجية العثمانية بين الأعوام ١٨٧٦– ١٩٠٩ وأُسسها	١٧٥–١٩٧
.ماهر حامد جاسم النورة أ.م.د .عماد عبد العزيز يوسف	حرب القرم وتقرير مصير ولايات البلقان العثمانية (١٨٥٣–١٨٥٦م	١٩٨–٢٢١
م. صباح حميد يونس م. رنا وعدالله	تاريخ التنقيبات الأثارية في نينوى أبان العصر الحديث	٢٢٢–٢٥١
د . عبدالرزاق محمود إبراهيم	تحديات استخدام التعليم الالكتروني في جامعة دهوك من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس	٢٥٢–٢٧٦

اسماء الباحثين	العناوين	رقم الصفحات
م. كرستينا قيس هادي م.د. مروة عبد الاله عباس	دور وسائل الاعلام في تعزيز فلسفتي التربية والتعليم – جان جاك روسو "نموذجا	٢٧٧-٢٩٤
هبة محمد صالح	أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية عمليات العلم الأساسية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط	٢٩٥-٣٢٣
حسن حبيب عزر الكربطي	توظيف المثل في شعركعب بن زهير	٢٢٤-٢٣٣
أ.م.د. مراد اسماعيل احمد	الجغرافية ما بين علم التركيب وعلم التوزيع دراسة في فلسفة الجغرافية	٣٣٤-٣٤٦
أ.م.د. صفية شاكر معتوق	استثمار الامكانيات البحرية لإنتاج الطاقة الكهروماثية (الساحل العراقي انموذجاً)	٣٤٧-٣٦٣
ا.د .فاتن علي الكاكي م.فلاح سعدون عمر	مستوى النضج الانفعالي وعلاقته باتساق الذات لدى لاعبي أندية الدرجة الممتازة للألعاب الفرقية في العراق	٣٦٤-٣٨٧
Hather Ibraheem Abed	Elman Neural Network and Firefly Algorithm for human iris recognition	٣٨٨-٤٠٨
Assist. Lecturer Farah Younus Assist. Prof. Dr. Zakariya Yahya	Classification of Breast Cancer Histopathology Images based on sparse logistic regression model	٤٠٩-٤٢٤
م.م. حسن محمد سعيد إسماعيل الحيالي	التشكيل البلاغي الأسلوبي في قصيدة(لغة للوطن الأم) للشاعر حيدر محمود عبدالرزاق	٤٢٥-٤٤٣
أ.م.د ابراهيم محي ناصر أ.م.د مدين نوري طلاك	فاعلية برمجة تجارب مختبر الفيزياء في تحصيل طلبة المرحلة الاولى لكليات التربية	٤٤٤-٤٥٦
عامرة جهاد احمد الشاهين	تحضير ودراسة التراكيب لبعض المعقدات الفلزية المشتقة من الاوكسادايازول	٤٥٧-٤٧٦

اسماء الباحثين	العناوين	رقم الصفحات
محمد مؤيد ضياء الدين العمري	وفعاليتها البايولوجية	
Mohammed M. Shaker, Hussein F. Hasan	Epidemiological and Parasitological studies on Hydatidosis in Kirkuk Provinces, Iraq	٤٧٧–٤٨٨
إيلاف محمد جاسم السامرائي أميرة محمود الراوي	التسلسل النيوكليوتيدي للجين 16S rRNA والتحليل التطوري لبكتريا *Aceinetobacter pittii* المعزولة من مياه الآبار المنزلية في مدينة الموصل	٤٨٩–٤٩٧
م.م يونس إبراهيم أحمد العزّي	أسواق العرب وأثرها في تطور اللغة وازدهار الأدب	٤٩٨–٥٢٥
د . محمد عبد الله عباس	الجودة في كتاب (معاني القرآن وإعرابه) للزجاج (ت٣١١هـ) وأثرها في الحكم النحوي	٥٢٦–٥٤٢
أ.م. د نهى محمد عمر	الزمن وعلاقته بالحياة والموت في شعر صدر الاسلام	٥٤٣–٥٨٣
م.د . عبير طارق ظاهر الحاصود	المباحث الصرفية في كتاب المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم لأحمد بن عمر القرطبي (٦٥٦هـ)	٥٨٤–٦١٩
أ .م.د يونس طركي سلوم م.د فواز احمد محمد	الإحساس بالمكان بين الحياة والموت في شعر عصر الطوائف بالأندلس (الدنيا أنموذجاً)(*)	٦٢٠–٦٤٥
م. م. هناء عبد الرحمن طاهر	مكانة أهل البلاء ورعايتهم في السنة النبوي	٦٤٦–٦٩١
مآثر عبد الاله حسين	تعيين قيم Ka لقواعد شيف الفينولية المشتقة من بارا–أنيسالديهايد واورثو، ميتا وبارا–امينو فينول بالمواصلة الكهربائية	٦٩٢–٧١١

اسماء الباحثين	العناوين	رقم الصفحات
م. بيان فارس ناصر	المشكلات التي تواجه طلبة كلية التربية الأساسية أثناء فترة التطبيق والحلول المقترحة لها	٧١٢–٧٣٨
أ.د. محمد جاسم عبد الامير	تحليل محتوى كتب العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء مشروع تطوير مناهج العلوم في العراق	٧٣٩–٧٦٨
أ.د. محمد جاسم عبد الامير أ.م.د رنا غانم حامد	تصميم تعليمي تعلمي على وفق استراتيجيات العبء المعرفي واثره في تحصيل الطالب المطبق في الكلية وتحصيله في التطبيقات التربوية في المدارس	٧٦٩–٧٨٨

قياس الشبه وأثره في إثراء درس التربية الإسلامية المعاصرة

د. صالح إبراهيم صالح – م.م نجلاء محمود سعيد

الملخص

الحمد لله والصلاة والسلام على نبينا محمد رسول الله وآله وصحبه ومن والاه، وبعد:

إن العلوم وإن تنوعت أصولها واختلفت ألفاظها فهي من مشكاةٍ واحدةٍ، تنير السبيل وتهدف إلى بلوغ الإنسان درجة الكمال في كل مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والنفسية وغيرها . ومن أهم تلك العلوم علم أصول الفقه؛ لأن مدار تشريع الأحكام عليه، وبه تعرف المقاصد ، فكان محطّ اهتمام العلماء فحرروا قواعده وبينوا ثوابته وحدّدوا مباحثه، ويعدّ مبحث "قياس الشبه" من أدقّ مباحث علم أصول الفقه وهو ما يعرف عندهم بأنه: "حمل معلومٍ على معلوم لمساواته في وصفٍ لا يعقل مناسبته بالنظر إليه في ذاته، وتظن فيه المناسبة ظنّاً ما؛ لالتفات الشارع إليه في بعض المواضع" .

وأهمية قياس الشبه من أهمية القياس الذي هو رابع مصادر التشريع في كونه مناط الاجتهاد وأصل الرأي ومنه تتشعب الأحكام في معالجة الكثير من النوازل والأحكام والمستجدات في إلحاق الفروع المتجددة بالأصول الثابتة المقررة، فجاء هذا البحث مسلطاً الضوء على المشكلات المعاصرة في عملية تدريس علوم التربية الإسلامية وإيجاد بعض الحلول المناسبة من أجل النهوض بعملية التدريس والتعليم في واقعنا اليوم، وخاصة في إعطاء امثلة مقاربة خلال تدريس مادة التربية الإسلامية بما يتماشى مع المستوى الذهني والمعرفي للطلبة في مختلف مستويات الدراسة.

واقتضى البحث بعد هذه المقدمة جعله في ثلاثة مباحث وخاتمة، كان المبحث الأول في بيان مفهوم القياس وأركانه وشروطه وأنواعه، وتناول المبحث الثاني قياس الشبه وأنواعه، والمبحث الثالث في حجية قياس الشبه وكذا تضمن أمثلة لقياس الشبه وتطبيقاته المعاصرة وأثره في إثراء درس التربية الإسلامية في الأكاديميات التربوية بما يتماشى والقضايا المستجدة والنوازل التي لا حكم لها، واستنباط أحكاما جديدة إلحاقاً بالأصول الثابتة.

وتضمنت خاتمة البحث على عرض موجزٍ لأهم النتائج والتوصيات، وكان من أهم تلك النتائج هو أن من اعتبر قياس الشبه حجةً فقد فتح طريقاً واسعاً في الحكم على الوقائع المعاصرة للمصلحة العامة دون المساس بالثوابت المقررة، بتعدية حكم الأصل على الفروع الجديدة نتيجة تجدد المشكلات، وقائماً على جلب المصالح ودرء المفاسد، بما يتلاءم مع الشرع وأحكامه وأحوال الأمة الطارئة.

Measurement of similarity and its impact in enriching the lesson of contemporary Islamic education

Dr. Saleh Ibrahim Saleh - M. Najla Mahmoud Saeed

Abstract

The sciences, although varied origins and different words are a single source, aimed at achieving human perfection in all areas of social life, economic, psychological and other. The most important of these sciences is the fundamentals of jurisprudence, because it defines the purposes, and the measurement of similarity of the most important. And the importance of the measurement which is the fourth sources of legislation in being the subject of Ijtihad and the origin of opinion and the ramifications of the provisions in dealing with many of the calamities and provisions and developments in the introduction of renewable branches fixed fixed assets, this research highlighted the contemporary problems in the process of teaching Islamic education science and the creation of some solutions In order to advance the teaching and teaching process in our reality today. The third demand included examples of the measurement of similarity and its contemporary applications and its impact on enriching the lesson of Islamic education in educational academies in line with the emerging issues and the downfalls that And to devise new provisions in addition to fixed assets. The conclusion of the research is a summary of the main findings and recommendations, including the opening of a broad road to judging the contemporary facts of the public interest without prejudice to the established constants.

المبحث الأول

مفهوم قياس الشبه

المطلب الأول

القياس لغةً واصطلاحاً

أولاً: القياس في المعنى اللغوي:

القياس: مصدر قست الشيء، إذا اعتبرته أقيسه قيساً وقياساً، ومنه قيس الرأي. وهو تقدير الشيء بالشيء على مثال له أو بغيره، ومن هنا سمي المقدار مقياساً، أو مقارنة بغيره، أو التسوية بين شيئين حسّاً أو معنىً، فمن الأولى: قست الورق بالورق بمعنى سويتها بها، والثاني: علم فلان لا يقاس بعلم فلان بمعنى لا يساويه[١]. (وبضم القاف، يقال قُستُه أو قوسه قوساً هو على اللغة الأولى من ذوات الياء وعلى اللغة الثانية من ذوات الواو)[٢].

ثانياً: القياس في الاصطلاح:

للقياس تعريفات متعددة لدى علماء أصول الفقه منها:

- هو إلحاق ما لم يرد فيه نص على حكمه بما ورد فيه نص على حكمه في الحكم لاشتراكهما في علة ذلك الحكم. أو هو: تسوية واقعة لم يرد فيها نص بحكمها بواقعة ورد بحكمها نص لتساوي الواقعين في علة الحكم[٣].
- وقيل: هو إثبات مثل حكم معلوم في معلوم آخر لاشتراكهما في علة الحكم المثبت. أو هو حمل معلوم على معلوم في إثبات حكم لهما أو استنباط الخفي من الجلي، أو حمل الفرع على الأصل ببعض أوصاف الأصل الأصول أي استخراج مثل حكم المذكور، لما لم يذكر بجامع بينهما[٤].

---

(١) ينظر: لسان العرب، أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعي الإفريقي، ٧٠/٨، ط٣، ١٤١٤هـ.

(٢) الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية: أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي، ٩٦٨/٣، ط٤، ١٤٠٧هـ- ١٩٨٧، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار.

(٣) الورقات في أصول الفقه: عبد الملك بن عبد الله بن يوسف بن محمد الجويني، أبو يعلى، ركن الدين الملقب بإمام الحرمين، ٢٦/١، د.ط، د.س، تحقيق: د. عبد اللطيف محمد العبد.

(٤) إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق في علم الأصول، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني اليمني، ٨٩/٢- ٩٠، ط١، ١٤١٩هـ- ١٩٩٩م، تحقيق: أحمد عزو عناية.

المطلب الثاني

أركان القياس وشروطه

أركان القياس أربعة هي:

١- **المقيس عليه (الأصل):** وهو الواقعة المنصوص على حكمها .

٢- **المقيس (الفرع):** وهو الواقعة التي لم ينص على حكمها ويراد إلحاقها بالأصل في الحكم.

٣- **الحكم:** المراد به حكم الأصل المقاس عليه، الذي ورد به نص أو إجماع.

٤- **العلة:** وهو الوصف الموجود في الأصل، والذي من أجله شرع الحكم فيه وبناءً على وجوده في الفرع يراد تسويته بالأصل في هذا الحكم[٥] .

كما إن عملية القياس لا تصح إلا إذا توافرت شروط خاصة منها ما يتعلق بالأصل ومنها ما يتعلق بالفرع ومنها ما يتعلق بالعلة[٦] .

فأما ما يتعلق بالأصل فهو شرط واحد وهو: أن لا يكون الأصل فرع لأصلٍ آخر، لأنه لو كان كذلك فالقياس يكون عبثًا ولا داعي له، وذلك كمن يقيس الذرة على الأرز بعلة الطعم أو الكيلية أو الاقتيات، ثم يقيس الأرز على البر الذي ورد به نص، ففي القياس الأول لا داعي له بل ينبغي قياس الذرة على البر أولاً، إذ ليس الأرز بأن يجعل أصلاً أولى في الذرة.

وأما ما يتعلق بحكم الأصل فله عدة شروط وهي:

١. أن يكون معقول المعنى أي معلولاً بعلة يستقل العقل بإدراكها حتى يمكن إلحاقها وتعديتها؛ لأن أساس القياس إدراك علة الحكم.
٢. أن يكون حكم الأصل حكم شرعي عملي ثبت بنص في الكتاب أو السنة أو الإجماع، فأما الإجماع فاختلف بالقياس فيه.
٣. أن لا يكون الأصل مخصوص بالحكم بدليل آخر، مثلاً اختصاص الرسول ﷺ بإباحة

(٥) ينظر: أصول الفقه على مذهب أهل السنة والإمامية، بدر متولي عبد الباسط، ١١٨/١، ط١، د.س، ينظر: أصول الأحكام وطرق الاستنباط في التشريع الإسلامي: د. حمد عبيد الكبيسي، ٨٦، ط١، ١٤٣٠هـ- ٢٠٠٩م، ينظر: مباحث العلة في القياس عند الأصوليين، عبد الحكيم عبد الرحمن أسعد السعدي الهيتي العراقي، ٥٩، ط١، ١٤٠٦هـ- ١٩٨٦م.

(٦) ينظر: أصول الأحكام: ١١٥- ١٢٤، ينظر: أصول الشاشي: نظام الدين أبو علي أحمد بن محمد بن إسحاق الشاشي، ٣١٤/١- ٣١٥، د.ط، د.س، ينظر: أصول البزدوي، أبو الحسن علي بن محمد بن الحسين بن عبد الكريم فخر الإسلام البزدوي، ٢٥٥/١، د.ط، د.س.

الزواج بأكثر من أربع زوجات، وتحريم نكاح زوجاته من بعده.

٤. أن لا يكون معدولاً به عن سنن القياس، وهذا ما يعرف بالعلة القاصرة وهو ما أدركت فيه العلة ولكن لم يشارك المنصوص في تلك العلة فيمتنع القياس لفقد المشاركة مثل: ضرب الدية على العاقلة لا يتعدى إلى الغرامات والكفارات لأنه لم تشترك في العلة.

٥. أن لا يكون حكم الأصل منسوخاً.

وأما شروط الفرع فهي:

١. أن تكون علة الأصل ثابتة في الفرع.

٢. أن لا يكون الفرع منصوص فيه ومعلوم الحكم بالنص.

٣. أن لا يؤدي القياس إلى جعل الفرع متعديًا على الأصل في الثبوت لأن هذا يخالف طبيعة القياس.

ومنها ما يرجع إلى العلة، وشروطها هي:

١. أن تكون العلى وصف ظاهرًا، منضبطًا، متعديًا في الحكم.

٢. أن تكون العلة مناسبة للحكم.

٣. أن تكون العلة معتبرة شرعاً.

المطلب الثالث

أنواع القياس

للقياس أنواع عدّة هي:

١. قياس العلة (قياس المعنى):

وهو أن يحمل الفرع على الأصل بالعلة التي علق الحكم عليها في الشرع، ويسمى قياس المعنى بمثاله، قال تعالى: ﴿فمن يعمل مثقال ذرة خيرًا يره * ومن يعمل مثقال ذرة شرًا يره﴾ [سورة الزلزلة: ٧–٨] فلا يجوز أن يجازي على قليل الطاعة ولا يجازى على كبيرها، ويعاقب على قليل المعصية ولا يعاقب على كبيرها، وهو قسمان: الجلي والخفي.

٢. قياس الشبه:

وهو ما أخذ حكم فرعه من شبه أصله، أو هو ما تجاذبه الأصول فأخذه من كل أصل شبهاً[٧]، مثلا: إيجاب النية في الوضوء كالتيمم، فكلاهما طهارتان، وقياس الخيل على البغال والحمير في سقوط الزكاة بصورة الشبه[٨].

(٧) ينظر: البحر المحيط في أصول الفقه: بدر الدين محمد بن بهادر بن عبد الله الشافعي الزركشي، ٥/٤٠– ٤١، ط١، ١٤٠٩هـ– ١٩٨٨م، حرره د. عبد الستار أبو غدة.

(٨) ينظر: قواطع الأدلة في الأصول، أبو الفضل منصور بن محمد بن عبد الجبار بن أحمد المروزي السمعاني التميمي الحنفي

٣. قياس العكس:

وهو إثبات نقيض الحكم في غيره لافتراقهما في علة الحكم. وقد استعمل هذا القياس في آيات قرآنية منها قوله تعالى: ﴿لو كان فيهما آلهة إلا الله لفسدتا﴾ [الأنبياء: ٢٢] ودل على أن القرآن من عنده تعالى بالعكس، قال تعالى: ﴿ولو كان من عند غير الله لوجدوا فيه اختلافا كثيرا﴾ [النساء: ٨٢].

٤. قياس الدلالة:

وهو أن يكون الجامع وصفا لازماً من لوازم العلة أو أثراً من آثارها أو حكماً من أحكامها، وسمي كذلك لكون المذكور في الجميع دليل العلة لا نفس العلة، مثلا: قياس النبيذ على الخمر بجامع الرائحة والملازمة، أو كقولنا بالقتل بالمثل قتل إثم به صاحبه من حيث كونه قتلاً فوجب فيه القصاص كالجارح، فكونه إثماً ليس هو بعلة بل أثر من آثارها[٩].

٥. القياس بالفارق:

وهناك من سماه قياساً كإمام الحرمين، وأما الغزالي فقد سماه استدلالاً، وهذا الخلاف لفظي، لأن القياس يقصد به التسوية، وإنما قصد نفي الفارق بين المحلين، وقد جاء في ضمن ذلك الاستواء في العلة، كإلحاق الكلب بلعابه في العدد والتحفيز وفي دعوى القطع.

٦. ما هو أولى من المنصوص:

وهذا القياس عندما يكون المقيس أولى من المقيس عليه في الحكم فعلته أوضح مثلا حرمة التأفف في وجه الوالدين فالأولى منها ضرب الوالدين والعلة هي الإيذاء.

وأعلى هذه الأقيسة ما كان في معنى المنصوص وهو القطعي وتأتي بعده أنواع القياس وهي العلة ثم قياس الشبه وهكذا.[١٠]

المبحث الثاني

مفهوم قياس الشبه

المطلب الأول

ثم الشافعي، ٢/١٦٤- ١٦٦، ط١، ١٤١٨هـ- ١٩٩٩م، تحقيق محمد حسن محمد حسن إسماعيل الشافعي.

(٩) ينظر: المصدر السابق، ٥/٤٠، الأصول في علم الوصول، محمد بن صالح بن محمد العثيمين، ١/٧٤، ط عام ١٤٢٦هـ.

(١٠) ينظر: البحر المحيط: بدر الدين الزركشي، ٧/٤٨- ٦٦، ينظر: نفائس الأصول في شرح المحصول: أبو العباس شهاب الدين أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن الصنهاجي القرافي، ٤/٢١٣- ٢١٧، ط١، ١٤٢١هـ- ٢٠٠٠م، تحقيق: محمد عبد القادر عطا.

قياس الشبه لغةً واصطلاحاً

قياس الشبه لغةً:

مرّ تعريف القياس لغةً. وأما الشبه فتعني: الشبه والشبه والشبيه، المثل والمثيل والجمع أشباه، وهو أصل واحد يدل على التشابه، والشبه في الجواهر الذي يشبه الذهب، والمشبهات من الأمور المشكلات، واشتبه الأمر إذا أشكل، ونقول بعكس هذا المعنى، إذا أشبه الشيء الشيء ماثله، وبينهما شبه وأشبهه إياه وشبهه به ماثله حسّاً أو معنىً، والتشابه هو الالتباس وعدم التمييز بين الأمور(١١).

وأمّا اصطلاحاً: فقد اختلف الأصوليون في تعريف قياس الشبه على النحو الآتي:

التعريف الأول: "هو إلحاق الفرع المتردد بين أصلين لمشابهته لهما بأحدهما لمشابهة له في أكثر صفات مناط الحكم"(١٢).

مثاله: العبد إذا قتل خطأ وزادت قيمته على دية الحر، فإنه يلاحظ فيه أمران: أحدهما: كونه نفسا أو آدميا، فهو في ذلك مشابه للحر، وهذا يقتضي أن لا يزاد فيه على الدية المفروضة بالحر، وثانيهما: كونه مالا متقوما فهو في ذلك مشابه للفرس وما إلى ذلك من الأموال المنقولة ويقتضي ذلك إلى أنه يمكن أن يزاد في تعويضه على الحر، إذا اجتمع فيه مناطان متعارفان، لكن مشابهته للحر أقوى لأنه آدمي يثاب ويعاقب، وأما مشابهته للفرس فلا تعدو كونه مالا متقوما، فهو بالحر أكثر شبها لذلك يلحق بالحر فلا يزاد على دية الحر وهذ هو قياس الشبه(١٣).

التعريف الثاني: "قياس الشبه هو ما لم تظهر فيه المناسبة بعد البحث التام عنها مما هو أصله، ولكن ألف من الشارع الالتفات إليه في بعض الأحكام".

مثاله: إيجاب المهر بالخلوة للزوجة، فإن الخلوة لا تناسب وجوب المهر، لأن وجوبه في مقابلة الوطء، إلا أن جنس هذا الوصف –هو كون الخلوة مضنة للوطء– قد اعتبر في جنس الوجوب –وهو الحكم– ووجه اعتباره فيه أنه اعتبر في التحريم والحكم جنس له. وهكذا نجد أن الوصف الشبهي قد تردد بين أن

(١١) ينظر: معجم مقاييس اللغة، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا الرازي، ٦٣٩/١، مادة شبه، ط٢، ١٤٢٩هـ-٢٠٠٨م، وضع حواشيه إبراهيم شمس الدين.

(١٢) مباحث العلة في القياس عند الأصوليين، عبد الحكيم عبد الرحمن أسعد السعدي، ٤٢٥، ينظر الأصول في علم الوصول: محمد بن صالح بن محمد العثيمين، ٧٣/١.

(١٣) ينظر: المصدرين السابقين.

يكون معتبر في وجه وبين أن يكون غير معتبر في وجه آخر.

التعريف الثالث: "الشبه هو الجمع بين الأصل والفرع بما لا يناسب الحكم بذاته، ولكن يستلزم ما يناسبه".

مثاله: وجوب النية في التيمم بكونه طهارة حتى يقاس عليها الوضوء، فإن الطهارة من حيث هي لا تناسب اشتراط النية بدليل أنها لم تشترط بطهارة النجس، لكنها تناسب الاشتراط من حيث أنها عبادة والعبادة مناسبة لاشتراط النية[١٤].

وبعد إمعان النظر في تعريفات الأصوليين لقياس الشبه نجد أن التعريف الثاني أقرب ما يكون للاعتبار من تلك التعريفات، وأن جميع هذه المعاني تنصب في أن قياس الشبه هو حالة متوسطة بين قياس المعنى الذي تحققت فيه المناسبة ظاهرة أو باطنة، وبين الطرد الخالي في المناسبة والذي لم نجد الشارع قد اعتبره، وهناك تعريفات كثيرة وقد اقتصرنا على أهمها[١٥].

المطلب الثاني

أنواع قياس الشبه

يمكن تقسيم قياس الشبه على نوعين رئيسيين يدرج تحتهما أقسام أخرى وهما:

النوع الأول: قياس التحقيق: ويقسم إلى ثلاثة أقسام:

١. أن يتردد حكم فرع بين أصلين فينتقض برده إلى أحدهما ولا ينتقض برده إلى الآخر، فيرده إلى الأصل الذي لا ينتقض برده إليه، وإن كان أقل شبهاً دون الآخر، وإن كان أكثر شبها. مثاله: العبد يتردد بين البهيمة والحر، فلما انتقض رده إلى الميراث حيث لم يملك به وجب رده إلى البهيمة لسلامته في النقض، وإن كان الشبه بالأحرار أكثر.

---

(١٤) ينظر: الإبهاج في شرح المنهاج، (شرح على منهاج الوصول على علم الأصول للبيضاوي)، علي ابن عبد الكافي السبكي وولده تاج الدين بن علي السبكي، ٦/٢٣٥٧-٢٣٥٩، ط١، ١٤٢٤هـ- ٢٠٠٤م، ينظر: المستصفى في علوم الأصول، للإمام أبي حامد محمد بن محمد الغزالي، ٣١٠- ٣١٢، تحقيق: محب الله بن عبد الشكور، د.ط، د.س، ينظر: قواطع الأدلة في الأصول، أبو الفضل أحمد المروزي، ٢/١٦٨.

ينظر: مباحث العلة في القياس، عبد الحكم عبد الرحمن أسعد السعدي، ٤٥٨- ٤٦٠.

(١٥) ينظر: مباحث العلة في القياس، عبد الحكم عبد الرحمن أسعد السعدي، ٤٥٨- ٤٦٠.

٢. أن يتردد الفرع بين أصلين فيسلم من النقض رده إلى كل واحد منهما وهو بأحد الأصلين أكثر شبهاً، مثل أن يشبه أحدهما من وجه والآخر من وجهين، أو أحدهما من وجهين والآخر من ثلاثة وجوه، فيرد إلى الأكثر. مثاله: الجناية على طرف العبد فتردده بين رده إلى الحر وإلى البهيمة، وهو يشبه البهيمة من جهة أنه مملوك ويورث عينه، ويشبه الحر في كونه آدمي مخاطب مكلف في قتله القود والكفارة، ووجهي رده إلى الحر في تقدير أرش طرفه دون البهيمة لكثرة شبهه بالحر.

٣. أن يتردد حكم الفرع بين أصلين مختلفي الصفتين، ويوجد في الفرع بعض كمل واحد من الصفتين والأقل في الأخرى، فيجب رده إلى الذي فيه أكثر صفاته. مثاله: ثبوت الربا في السُقمُونيا[١٦] لما تتردد بين الخشب في الإباحة لأنه ليس بغذاء وبين الطعام في التحريم لأنه مأكول، فكان رده إلى الغذاء في التحريم وإن لم يكن غذاء أولى من رده إلى الخشب في الإباحة وإن لم يكن غذاء لأن الأكل أغلب صفاته.

النوع الثاني: قياس التقريب: وهو ثلاثة أضرب:

١. تردد الفرع بين أصلين مختلفين صفة، وقد جمع الفرع معنى الأصل فيرجع في الفرع إلى أغلب الصفتين. مثاله: أحد الأصلين معلولاً بالبياض والآخر معلولاً بالسواد، ويكون الفرع جامعاً بين السواد والبياض، فيعتبر بحاله، فإذا كان بياضه أكثر من سواده رُدَّ إلى المعلول بالبياض إن لم يكن للسواد فيه تأثير، وإن كان سواده أكثر رُدَّ إلى السواد إن لم يكن للبياض فيه تأثير. ومثاله في الشرع: الشهادات أمرُ الله تعالى بقبول العدل ورد الفاسق، فإن كانت طاعاته أغلب حكم بعدالته، أو المعاصي أغلب حكم بفسقه.

٢. أن يتردد الفرع بين أصلين مختلفي الصفتين، والصفتان معروفتان في الفرع، وصفة الفرع تقارب إحدى الصفتين وإن خالفتها. ومثاله في المعقول: أن يكون أحد الأصلين معلول

(١٦) السقمونيا: نبات يستخرج من جذوره (من التجاويف) رطوبة دبغة تجفيف وتدعي باسم النبات، راتينج مسهل. أو نبات يستخرج منه دواء مسهل بمبطن ومزيل للدودة. ينظر: القاموس المحيط، مجد الدين الفيروزآبادي(ت٨١٧هـ): ٤٣١/١، تحقيق: مكتبة التراث، إشراف: محمد العرقسوسي، مؤسسة الرسالة – بيروت، ط٨، ١٤٢٦هـ.

بالبياض والآخر بالسواد والفرع أخضر لا أبيض ولا أسود، فرد إلى أقرب الأصلين شبهاً فالخضرة أقرب إلى السواد. ومثاله في الشرع: ﴿فجزاء مثل ما قتل من النعم﴾ [المائدة: ٩٥]. فليس المثل في النعم شبيهاً بالصيد في كل أوصافه ولا منافيًا له في جميعها فاعتبر في الجزاء أقرب الشبه بالصيد.

٣. أن يتردد الفرع بين أصلين مختلفين والفرع جامع لصفتي الأصلين وأحد الأصلين من جنس الفرع دون الآخر. ومثاله: أن يكون الفرع في الطهارة، وأحد الأصلين في الصلاة، والثاني في الطهارة، فيكون ردّه إلى أصل الطهارة لمجانسته أولى في ردّه إلى أصل الصلاة[١٧].

المبحث الثالث

حجية قياس الشبه وأثره في إثراء درس التربية الإسلامية

المطلب الأول

حجية قياس الشبه

اختلف علماء الأصول في كون قياس الشبه حجةً أم غير حجة على مذاهب أهمها:

- المذهب الأول: أنه حجة وهو رأي الجمهور من العلماء.
- المذهب الثاني: أنه غير حجة وهو ما ذهب إليه المحققون من الحنفية وبعض علماء الشافعية.
- المذهب الثالث: اعتباره فيما يغلب على الظن أنه مناط الحكم، وهو ما ذهب إليه الفخر الرازي رحمه الله وبعض العلماء.
- المذهب الرابع: أنه حجة للمجتهد دون المناظر، وهذا ما ذهب إليه الغزالي رحمه الله[١٨].

وسنتناول أدلة كل مذهب من هذه المذاهب بشيء من التفصيل مع مناقشة هذه الأدلة والترجيح.

المذهب الأول (المجيزون):

يرى جمهور الأصوليين من الشافعية ورواية عند الإمام أحمد ومنقول عن أكثر الفقهاء، ومنهم الإمام الشافعي على أن قياس الشبه حجة، فقد جاء في

---

(١٧) ينظر: البحر المحيط، بدر الدين الزركشي، ٥٥/٧- ٥٨، ينظر: المدخول في تعليقات الأصول، أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الطوسي، ٤٩٥/١- ٥٠٠، ط٣، ١٤١٩-١٩٩٨م.

(١٨) ينظر: مباحث العلة في القياس عند الأصوليين، عبد الحكيم عبد الرحمن أسعد السعدي، ٤٦٣، ينظر: إرشاد الفحول، محمد بن علي الشوكاني، ٧٢٦- ٧٢٧.

الأم: "والقياس قياسان أحدهما: يكون في مثل معنى الأصل، وذلك الذي لا يحل لأحد خلافه، ثم قياس أن يشبه الشيء بالشيء من الأصل، والشيء من الأصل غيره، فيشبه هذا بهذا الأصل ويشبه غيره بالأصل غيره، وموضع الصواب فيه عندنا -والله تعالى أعلم- أن ينظر أيهما كان أولى بشبهه بغيره، فإنه إن أشبه أحدهما في خصلتين والآخر في خصلة ألحقه بالذي هو أشبه في خصلتين"[١٩].

واستدل أصحاب هذا المذهب بما يلي:

١. أن في السنة الشريفة ما ينتبه إلى قياس الشبه، فقد ثبت في الصحيح أنّ رسول الله ﷺ جَاءَهُ أَعْرَابِيٌّ فَقَالَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، إِنَّ امْرَأَتِي وَلَدَتْ غُلَامًا أَسْوَدَا، فَقَالَ: «هَلْ لَكَ مِنْ إِبِلٍ» قَالَ: نَعَمْ، قَالَ: «مَا أَلْوَانُهَا» قَالَ: حُمْرٌ، قَالَ: «هَلْ فِيهَا مِنْ أَوْرَقَ» قَالَ: نَعَمْ، قَالَ: «فَأَنَّى كَانَ ذَلِكَ» قَالَ: أُرَاهُ عِرْقٌ نَزَعَهُ، قَالَ: «فَلَعَلَّ ابْنَكَ هَذَا نَزَعَهُ عِرْقٌ»[٢٠].

فقد رأينا كيف شبه الرسول ﷺ حال هذا السائل في نزع العرق من أصوله بنزع العرق من أصول الفحل.

٢. أن قياس المعنى إنما كان حجة، لأنه يفيد الظن في المسائل، وكذلك قياس الشبه يفيد الظن فكان حجة قبله، وهو يفيد لظن غلبه الحكم؛ لأن الحكم متى ما ثبت في ما لم يعلم أن هناك وصف مناسب فيه بل وصف شبهي مع أوصاف طردية أخرى فالقول حينها لا يعدو أولا أن يفترض أن الحكم بخبر معلل بمصلحة أصلاً، وهذا علم بطلانه، وأما أن الحكم معلل بالمصلحة فيقال أن تلك المصلحة لما لم يكن هناك وصف مناسب مستقل فلا بد إذا في وجودها ضمن الوصف الشبهي أو ضمن الوصف الطردي، فإن كان في الطردي فهو باطل؛ لأن الإجماع قائم على ذلك، فإن من لم يجوّز التعليل بالنسبة لم يجوّز التعليل بالطرد، ومن جوّز التعليل بما لم يجوّز إحالة الحكم إلى الطرد مع وجود الطرد مع وجود الشبه، لأنه أقوى منه، ويتوصل من هنا أن إحالة الحكم إلى الوصف الطردي مع وجود الوصف الشبهي قول على خلاف الإجماع. ومن جهة أخرى

---

(١٩) الأم: أبو عبد الله محمد بن إدريس الشافعي (ت٢٠١٤هـ): ٩٩/٧، دار المعرفة – بيروت، ١٤١٠هـ.

(٢٠) صحيح البخاري، باب ما جاء في التعريض، كتاب الحدود، ١٧٣/٨-٦٨٤٧.

أن الشبه لا يخلو من أن يكون مستلزما للمناسبة أو موهوما، أما الطرد يخلو من ذلك، ومن هنا يتضح بأن الظن كون الوصف الشبهي متضمنا لتلك المصلحة أكثر فلا يجوز إسناد الحكم إلى الوصف الطردي إذ لا يؤخذ المرجوح على الراجح، ويتضح أن الوصف الشبهي وجب العمل به، لإفادته ظن العلية، لقيام الأدلة على أن العمل بالظن واجب.

٣. من الضروري أن لا تخلو دافعة في حكم شرعي والمتتبع لمسائل الفقه من المعنى المناسب المخيل لا تعم مسائله بل إن كثير من أصول الشرع تخلو من المعاني خصوصاً في العبادات وهيئاتها وشرائط المناكحات والمعاملات ومن هنا الضرورة ملحة إلى قياس الشبه وذلك فهو ضرورة ولولا الضرورة لما شرع أصل القياس[٢١].

المذهب الثاني: (المانعون):

وهو مذهب أكثر الحنفية وبعض الشافعية إلى أن الشبه ليس بحجة واستدلوا بما يلي:

١. عدم اعتبار قياس الشبه مسلك من مسالك العلة؛ لأن مسلك العلة هو المثبت أن هذا الوصف علة للحكم، والشبه ليس كذلك، فقد ثبت عليته بواحدة من المسالك المعتبرة ولو كان مسلكا لما احتاج إلى مسلك لإثباته، وأن الشبه هو الوصف المناسب بذاته شبها يقتضي الظن لعلية الحكم، ومن هنا احتاج إلى إثبات عليته بمسلك مثبت له وعليه، فإنه لا يصح إثبات كونه علة بالأخيلة بلا مسلك معتبر من نص أو إجماع أو سبل وما إلى ذلك، لأنه لو ثبتت عليته بالمناسبة كان ذلك الشبه هو المناسب بذاته وهو ليس كذلك بل الشبه غير المناسب.

٢. أن قياس الشبه إما أن يكون مناسباً وهو مقبول باتفاق الأصوليين الذين قبلوا بالقياس، وإما أن يكون غير مناسب وبذلك يكون طرداً وهو مردود أيضاً بالاتفاق.

---

(٢١) ينظر: مباحث العلة في القياس، عبد الحكيم عبد الرحمن أسعد، ٤٦٤– ٤٦٥، وينظر: المستصفى في علم الأصول، الإمام أبي حامد محمد الغزالي، ٣٢١– ٣٢٤.

٣. من المعتمد في إثبات القياس عمل الصحابي، ولم يثبت عنهم أنهم تمسكوا بالشبه، وهذا دليل عدم الأخذ بقياس الشبه[٢٢].

وأُجيب: بأنه من غير المسلم بأن كل وصف غير مناسب يعد وصفًا طرديًا مردودًا بالاتفاق كما ذكرتم بل إن غير المناسب قسمين: وصف شبهي ووصف طردي، والمردود هو الطردي فقط، وعليه فإنّ الشبهي غير مردود ولم يتفق على رده، وكذلك فإن القول بأن الشبه لم يعمل به الصحابي أيضًا هذا غير مسلم به، لأنه لا يعني عدم عمل الصحابي به عدم قبوله وعدم جواز الأخذ به لأنه شيء مدرك وعمل الصحابي هو مدرك مخصوص ولا ينبغي لمدرك مخصوص نفي المدرك مطلقًا.

المذهب الثالث: وهو مذهب بعض العلماء منهم الفخر الرازي رحمه الله.

وذهبوا إلى أن الشبه يكون معتبراً فيما يغلب على الظن أنه مناط الحكم، بأن يظن أنه مستلزم لعلة الحكم، وبذلك يصح القياس سواء كانت المشابهة في الصورة أو المعنى واستدلوا على ذلك بأن الشبه متى ما كان مفيد ظن العلية فإنه يجب العمل به، قال الرازي: "أنه لما ثبت أن الحكم لا بد له من علة، والعلة أما هذا الوصف أو غيره، وأن جنس هذا الوصف أثر في جنس ذلك الحكم ولم يوجد في مسائل الأوصاف فلا شك إلى إسناد الحكم إلى هذا الوصف أقوى من إسناده إلى غيره من الأوصاف، وإذا ثبت أنه يفيد الظن وجب أن يكون حجة[٢٣].

وأُجيب: بأنه من غير المسلم أن الوصف الشبهي يستلزم العلة وأنه يفيد تصور الشبه ولا يفيد تحقيق الشبه في الوصف المعين كقولنا طهارتان أو غير ذلك، فلا بد من الدلالة على تحقيقه ليكون الدليل على علية الوصف الشبهي موجودًا فثبتت عليته. وأنه من غير المسلم أيضًا أنه إذا اعتبر الشارع جنس الوصف من جنس الحكم يلزم في ذلك غلبة الظن باعتبار ذلك الحكم وهذا مما يدل على دعوى من غير دليل.

المذهب الرابع: وهو مذهب الإمام الغزالي رحمه الله.

---

(٢٢) ينظر: البحر المحيط، بدر الدين محمد بن بهادر الزركشي، ٤٣/٥- ٤٥، ينظر: قواطع الأدلة في الأصول، أبو الفضل منصور بن محمد التميمي الحنفي، ٦٥/٢.

(٢٣) ينظر: المحصول في علم أصول الفقه: فخر الدين أبو عبد الله محمد بن عمر الرازي خطيب الري (ت٦٠٦هـ): ٢٠٣/٥، تحقيق: د. طه جابر العلواني، ط٣، مؤسسة الرسالة، ١٤١٨هـ.

أنه حجة للمجتهد وغير حجة للمناظر أي غير المجتهد . واستدل على أن المجتهد هو الذي يستطيع أن يبحث عن الدليل بنفسه، ويكون ذلك بغلبة ظنه، فهو كالمناسب لأنها غلبة ظن مجتهد فهو صحيح في حقه، ومن لم يغلب الظن فيه فليس له الحكم به، أما المناظر فلا يمكنه إقامة الدليل، وهذا لأنه لا يمكنه تحصّل غلبة الظن كما هو للمجتهد فليس له الحكم[٢٤] .

وأُجيب: أن المجتهد هو الذي يستطيع البحث عن دليل بنفسه، فالمجتهد يمارس النظر في مآخذ الأحكام ويجد ذلك بنفسه ومن أثر ذلك يغلب على ظنه فهو مناسب ولم يكلف إلا غلبة الظن فهو صحيح في حقه، فيعمل به ويتبعه الناس في تطبيق الأحكام، وكثير من الأمثلة قد عمل بها الإمام الغزالي في ذلك الشأن، مما يدل على حجية القياس بالشبه.

الترجيح:

الراجح ممّا سبق والله أعلم هو ما ذهب إليه الأكثرون من الجمهور في اعتبار قياس الشبه حجة؛ لقوة أدلتهم، وضعف مآخذ المانعين، واعتبار قياس الشبه مسلكاً من مسالك العلة، فيصار إليه عند تعذر القياس بالعلة المناسبة، وقد استعمله الفقهاء في كثير من الفروع مما يفيد المصير إليه في كثير من المسائل والنوازل في حالة عدم إمكان القياس بالعلة المشتمل على القياس المناسب بالذات، فإن تعذرت العلة يصار إلى قياس الشبه كما ذهب إليه الإمام الشافعي رحمه الله نظراً لشبهه بالمناسب[٢٥] .

المطلب الثاني

أثر قياس الشبه في إثراء درس التربية الإسلامية المعاصرة

فيما يلي عرض لبعض الأمثلة التطبيقية لقياس الشبه وأثر ذلك في إثراء درس التربية الإسلامية في الأكاديميات التربوية بما يتماشى والقضايا المستجدة والنوازل التي لا حكم لها، واستنباط أحكاما جديدة إلحاقاً بالأصول الثابتة. والإفادة منها في دروس طلبة العلم الشرعي.

أولاً: قياس الشبه في فقه الطهارة:

مسح الرأس في الوضوء لا يتكرر في قول أبي حنيفة رحمه تشبيهاً له بمسح الخف والتيمم والجامع أنه

(٢٤) ينظر: مباحث العلة في القياس، عبد الحكيم السعدي، ٤٦٦- ٤٦٨، ينظر: المحصول في علم أصول الفقه، فخر الدين محمد بن عمر بن الحسين الرازي، ١٤٣٢/٣، ط١، ١٤٣٢هـ- ٢٠١١م.

(٢٥) ينظر: إرشاد الفحول، محمد بن علي الشوكاني، ٧٢٦- ٧٣٤، ينظر: مباحث العلة في القياس، عبد الحكيم السعدي، ٤٦٧- ٤٧٠.

مسح فلا يستحب فيه التكرار؛ فالمسح إصابة الماء ولا يتحقق ذلك إلا في مرة، فإذا تكرر أصبحت إسالة لا إصابة[٢٦] .

ثانياً: قياس الشبه في فقه الأحوال الشخصية:

قتل الموصى له للموصي تشبيهاً بقتل الوارث للمورث في الحرمان من الإرث في المقيس عليه، وحرمان الموصى له في الوصية في المقيس للعلة المشتركة وهي مصلحة حماية الأبرياء، وللقاعدة التي تنص على: "أنّ من استعجل الشيء قبل أوانه عوقب بحرمانه"[٢٧] .

ثالثاً: قياس الشبه في المعاملات المالية:

قياس الوكالة العامة على الوكالة الخاصة الثابتة بسنة النبي ﷺ لكونه وكل أحد أصحابه ليشتري له شاة بدينار، فاشترى له اثنين بدينار واحد، فباع أحدهما بدينار ورجع إلى الرسول ﷺ بدينار وشاة. فقال له ﷺ: [بارك الله في صفقتك][٢٨] . والعلة هي المصلحة الخاصة إلى النيابة عن الغير في التصرفات الشرعية والقانونية القابلة للنيابة[٢٩] لعدم قدرة الموكل لممارسة التصرف بنفسه لمرض أو لانشغاله أو غيرهما .

ثالثاً: قياس الشبه في السياسة الشرعية:

قياس الاتفاقيات الدولية الثنائية والجماعية على صلح الحديبية تشبيهاً لجواز انحلال أخذ أطراف الاتفاقية عن التزاماته المترتبة عليها إذا أخل الطرف الآخر بالتزاماته والعلة المشتركة، هي رعاية المصلحة العامة[٣٠] .

ومن خلال هذه الأمثلة، يتبين لطالب العلم، قدرة المجتهد في قياس الأمور الطارئة والتي لم يتحدث عنها الشارع تفصيلاً في مصادره المعتبرة (القرآن الكريم، والسنة المطهرة، وإجماع الأمة)، فيمكن القياس الشبهي من قبل القاضي أو الفقيه ما لم يقم غيره مقامه، أو ضاق الوقت عليه، فيصبح ذلك القياس واجباً عينياً عند الحادثة التي رفعت إلى المجتهد،

(٢٦) ينظر: مسند أبو حنيفة رواية الحصفكي: ٥٦٤/١، أبو حنيفة النعمان بن ثابت، تحقيق: عبد الرحمن حسن محمود، دار الأدب – مصر. العناية شرح الهداية: ١٢٦/١، أكمل الدين البابرتي (ت٧٨٦هـ)، دار الفكر، د.ط، د.ت.

(٢٧) ينظر: أصول الفقه في نسيجه الجديد، مصطفى إبراهيم الزلمي، ١٣١/١– ١٣٢، ط٢٠، دار الكتب للوثائق، ٢٠٠٢م.

(٢٨) أخرجه البخاري في سبل السلام ٢٩/٣.

(٢٩) ينظر: أصول الفقه في نسيجه الجديد ١٣٢/١.

(٣٠) المصدر السابق ١٣٣/١.

وهذا الاجتهاد مندوب في المسائل التي لم تحدث بعد ويتوقع حدوثها .

الخاتمة

النتائج: يمكن ممّا سبق بيانه الوقوف على بعض النتائج منها:

١. أن للقياس أهمية كبيرة في استنباط الأحكام الشرعية بعد الكتاب والسنة والإجماع وذلك لكون النصوص على الجملة متناهية، وأن الوقائع والنوازل لا حصر لها، والرأي المبني على القواعد الأصولية والضوابط الفقهية الصحيحة لا بد منه؛ لتعدية الأحكام على وقائع ليس لها ذكر سابقًا، وبذلك لا تخلو واقعة من حكم شرعي مناسب بالاستعانة بطريقة القياس وما يتعلق به من وجوه النظر والاستدلال.

٢. أن من أخذ بقياس الشبه واعتبره حجة فقد فتح طريقاً واسعاً في الحُكم، فهو من أهم أنواع القياس في تعدية الحكم غير المناسب مما يمكن معه الحكم على النوازل والمستجدات وحل المشكلات.

التوصيات: يوصي الباحثان ما يلي:

١. تسليط الضوء على مسلك آخر من مسالك العلة لإيجاد أقيسة أخرى تعمل على المساهمة الفاعلة في معالجة النوازل مستندة لثوابت وأصول الشرع.

٢. العمل على إلقاء دروس أسبوعية لطلبة العلوم والتربية الإسلامية في الأكاديميات الجامعية من أجل إكسابهم مهارة قياس الشبه بالشبه وإلحاق النظير بنظائره للإفادة من ذلك في الحياة العملية.

ثبت المصادر والمراجع

١- الإبهاج في شرح المنهاج، شرح على منهج الوصول في علم الأصول لبيضاوي، ت٧٥٦، علي بن عبد الكافي السبكي، (ت٧٥٦هـ)، تاج الدين بن علي السبكي (ت٧٧١هـ)، تحقيق: أحمد جمال الزمزمي، د. نور الدين عبد الجبار ضفيري، دار البحوث والدراسات الإسلامية وإحياء التراث، ط١، ١٤٢٤ه-٢٠٠٤م.

٢- إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق في علم الأصول: محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني اليمني، (ت١٢٥٠هـ)، تحقيق أحمد عزو عناية، دار الكتاب العربي، ط١، ١٤١٩هـ.

٣- أصول الأحكام وطرق الاستنباط في التشريع الإسلامي: د. أحمد حميد الكبير)، دار السلام، دمشق، ط١، ١٤٣٠هـ- ٢٠٠٩م.

٤- أصول البزدوي: أبو الحق علي بن محمد بن الحسين بن عبد الكريم فخر الإسلام البزدوي، (ت٤٨٢هـ)، طبعة جديدة بريس وكراتشي، د.س.

٥- أصول الشاشي: نظام الدين أبو علي أحمد بن محمد بن إسحاق الشاشي، (ت٧٤٤هـ)، دار الكتاب العربي- بيروت، د.ط، د.س.

٦- أصول الفقه على مذهب أهل السنة والإمامية، بدر متولي عبد الباسط، دار المعرفة: بغداد، ط١، د.س.

٧- أصول الفقه في نسيجه الجديد، مصطفى إبراهيم الزلمي، دار الكتب والوثائق بغداد، ط٢٠، ٢٠٠٢م.

٨- الأصول في علم الأصول، محمد بن صالح بن محمد العثيمين، (ت١٤٢١هـ)، طبعة عام ١٤٢٦هـ.

٩- الأم: أبو عبد الله محمد بن إدريس الشافعي (ت٢٠١٤هـ)، دار المعرفة – بيروت، ١٤١٠هـ.

١٠- البحر المحيط في أصول الفقه: بدر الدين محمد بن بهادر بن عبد الله الشافعي الزركشي، (ت٧٩٤هـ)، حرره: عبد الستار أبو غدة، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت، د.ط، د.س.

١١- الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي، (ت٣٩٣هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطاء، دار العلم للملايين، بيروت، ط٤، ١٤٠٧هـ- ١٩٨٧م.

١٢- العناية شرح الهداية، أكمل الدين أبو عبد الله محمد بن محمد الرومي البابرتي (ت٧٨٦هـ)، دار الفكر، د.ط، د.ت.

١٣- القاموس المحيط، مجد الدين الفيروزآبادي (ت٨١٧هـ)، تحقيق: مكتبة التراث، إشراف: محمد العرقسوسي، مؤسسة الرسالة – بيروت، ط٨، ١٤٢٦هـ.

١٤- قواطع الأدلة في الأصول: أبو الفضل منصور بن محمد بن عبد الجبار بن أحمد المروزي السمعاني التميمي الحنفي ثم الشافعي (ت٤٨٩هـ)، تحقيق: محمد حسن محمد حسن

إسماعيل الشافعي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، ١٤١٨هـ- ١٩٩٩م.

١٥- لسان العرب: أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعي الإفريقي، (ت٧١١هـ)، دار صادر: بيروت، ط٣، ١٤١٤هـ.

١٦- مباحث العلة في القياس عند الأصوليين: عبد الحكيم عبد الرحمن أسعد السعدي الهيتي- العراقي، دار البشائر الإسلامية: بيروت- لبنان، ط١، ١٤٠٦هـ- ١٩٨٦م.

١٧- المحصول في علم أصول الفقه، فخر الدين محمد بن عمر بن الحسين الرازي (ت٦٠٦هـ)، تحقيق: أ.د. طه جابر العلواني، دار السلام، القاهرة، مصر، ط١، ١٤٣٢هـ- ٢٠١١م.

١٨- المدخول في تعليقات الأصول: أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الطوسي، (ت٥٠٥هـ)، دار الفكر المعاصر: بيروت- لبنان، دار الفكر: دمشق- سوريا، ط٣، ١٤١٩هـ- ١٩٩٨م.

١٩- المستصفى في علوم الأصول: الإمام أبي حامد محمد بن محمد بن محمد الغزالي، (ت٣١٢)، تحقيق: محب الله بن عبد لشكور، دار العلوم الخدمية، بيروت- لبنان، د.ط، د.س.

٢٠- مسند أبو حنيفة رواية الحصفكي، أبو حنيفة النعمان بن ثابت (ت١٥٠هـ)، تحقيق: عبد الرحمن حسن محمود، دار الأدب – مصر، د.ت.

٢١- معجم مقاييس اللغة: أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا الرازي، (ت٣٩٥هـ)، وضع حواشيه: إبراهيم شمس الدين، ط٢، ١٤٢٩هـ- ٢٠٠٨م.

٢٢- نفائس الأصول في شرح المحصول: أبو العباس شهاب الدين أحمد بن إدريس عبد الرحمن الصنهاجي المصري القرافي (ت٦٨٤هـ)، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية: بيروت- لبنان، ط١، ١٤٢١هـ- ٢٠٠٠م.

٢٣- الورقات في أصول الفقه: أبو يعلى عبد الملك بن عبد الله بن يوسف بن محمد الجويني ركن الدين الملقب بإمام الحرمين، (ت٤٧٨هـ)، تحقيق: عبد اللطيف محمد العبد، د.ط، د.س.

الحرية الدينية بين الواقع والتنظير

د . شيماء حسين العاني

ملخص البحث

الحرية الدينية بين التنظير والواقع

ان تتبعنا أدوار التاريخ لم يعرف المجتمع الإسلامي حالة سلام بسبب اختلاف الدين، ونتيجة لذلك نشأت مذابح وحشية وتعصب ضده كالتي حدثت في محاكم االتفتيش في المغرب العربي فقد وصفه الكثير من المستشرقين كجون سيمون في كتابه (حرية الاعتقاد) (ان حرية الأديان ليست ببعيدة العهد فان تاريخ العالم كله هو عبارة عن تاريخ الحقد الديني وهذ الحقد الديني الذي هو أقدم من الحرية يتصاعد الى ابعد عصر في التاريخ. . .)

وقد اكد جون سيمون بان الحرية الدينية لم تتقرر الا منذ قرن ونصف تقريبا ليس صحيحا بل ان اقراراها كان منذ أربعة عشر قرنا وذلك على يد الإسلام ولا يسعنا الا ان نستدل على الحرية الدينية بنصوص القران وشواهد من سيرة المسلمين فقد توصل العلماء الى ان النفس الإنسانية تختلف بمفهومها في الحكم على الأشياء لذلك طرح القران بان اختلاف الناس في معتقداتهم من سنن الله في خلقة (ولو شاء ربك لجعل الناس امة واحدة ولايزالون مختلفين الا من رحم ربك) سورة هود الآية ١٨-١٩

ونرى الإسلام يخاطب اتباعه بان لا يرغموا أحدا على ترك دينه وعلى هذا الأساس سار المسلمون برسم علاقاتهم مع الأديان الأخرى وكان يبيحون لأهل البلد الذي يفتحونه ان يبقوا على دينهم ومثال على ذلك العهد الذي كتبه أبو بكر الصديق خليفة رسول الله (صلى الله علية وسلم) لأهل نجران المسيحين حين كتب لهم بان [اجارهم بجوار الله وذمة رسول الله على أنفسهم واراضيهم وملتهم واموالهم وحاشيتهم وعبادتهم وغائبهم وشاهدهم واساقفتهم ورهبانهم . . . .]

ونجد أيضا العهد الذي كتبه عمربن الخطاب لأهل القدس ورد فيه ما طابق عهد أبو بكرالصديق ان دل على شيء دل على السماح والحرية الدينية والمرونة العامة التي يتعامل بها الإسلام مع نضيره من الأديان الأخرى مما منح الإسلام رونق الحرية بمفهومها ومصطلحاتها ،مفهوما عاكس كل النظريات الغربية والمؤثرات الشرقية الحديثة.

ونجد المفاهيم الاسلاميه للحريه الدينيه غير مفهومه عند اغلب الجماعات الاسلاميه التي لم ولن تفهم ان مصطلح الحريه الدينيه اتفق مع السماح للأشخاص بممارسة حريتهم دون المساس بالمجتمع ولم تكن الحريه مرهونه بالقتل وسفك الدماء كجماعه الدولة الاسلاميه وتحت مسمى داعش الذي اباح القتل والسبي ،وهذه الجماعات قلصت من حريه الافراد في القول والكلمه والسيطرة على الاعلام العربي من خلال بث الدعايات في محاولة الترهيب لا الترغيب.

abstract

Freedom is the source of freedom, which is the opposite of the slave and the combination of it is free, but the free of the people is the best and the last, and the free when the Arabs Ashraf.

Freedom is a term: it was associated with the Declaration of Human Rights, which was issued in 1789 as the right of a person to do something that does not harm other people.

In our book History of Freedom in the Arab Maghreb, many Orientalists, such as John Simon, have written in his book "Freedom of Belief" that freedom of religion is not long-lived, The history of the whole world is a history of religious hatred and this religious hatred which is the oldest of liberty escalates into the longest era in history.

John Simon stressed that religious freedom was not decided until a century and a half ago is not true, but that it was approved fourteen centuries ago by Islam and we can not but to indicate the religious freedom texts of the Koran and evidence of the biography of Muslims, scientists have concluded that the human soul differ In the sense of the ruling on things so the Koran put the difference that people in their beliefs of the Sunnah of God in the creation (if your Lord wanted to make people one nation and still differ only from the womb of your Lord) Surah verse 18-19

We see Islam addressing its followers not to force anyone to abandon their religion. On this basis, the Muslims proceeded to draw their relations with other religions and they allowed the people of the country who opened them to remain on their religion. For example, that was written by Abu Bakr, the successor of Allah 's Messenger Najran Christians when he wrote to them that [Ajarham next to God and the edema of the Messenger of Allah to themselves and their land and their plight and their money and their families and slaves and absent and watched them and their bishops and monks.

We find also the covenant that Amroban wrote to the people of Jerusalem, in which the story of the reign of Abu Bakr al-Siddiq was mentioned. This indicates the permissibility, religious freedom, and general flexibility with which Islam deals with its tenacity from other religions. This gave Islam the luster of freedom in its meaning and terminology. Eastern Modern.

We find the Islamic concepts of religious freedom incomprehensible to most Islamic groups that did not and will not understand that the term religious freedom was agreed with allowing people to exercise their freedom without prejudice to society and freedom was not subject to murder and bloodshed as a collective Islamic state under the name of a preacher who allowed murder and captivity. Freedom of individuals in saying, speaking and controlling the Arab media through the broadcast of propaganda in an attempt to intimidate and not to encourage.

المبحث الأول

مفهوم الحرية الدينية وعالمية الدين

الحرية لغة واصطلاحا

الحرية لغة: هي المصدر من حر وهي نقيض العبد والجمع منه احرار، اما الحر من الناس فهو أفضلهم واخيرهم، والحر عند العرب أشرفهم.

الحرية اصطلاحا: فقد ارتبطت بإعلان حقوق الانسان والذي صدر في عام ١٧٨٩ على انها حق الشخص في فعل ما لا يضر بالأشخاص الاخرين.

يتعين للقارئ المتفحص أن يعرف أن التاريخ والمجتمع الإنساني لم يعرف معنى الحرية الدينية أو حرية الفكر ولم يعرف فترة هدوء واطمئنان بسبب اختلاف الأديان وفكرة طغى الدين المسمى على دين آخر والمعتقدات، لذلك نشأ جراء هذا الإصرار والتكوين مذابح وحشية أحدثت شق كبير في التاريخ ويرثى لها، فنجد في أوربا حروب العقيدة المزعومة بين البروتستانت[١] والكاثوليك[٢] أودت بحياة الكثيرين مما أفجع أيام طويلة لأوربا وأرهب مسامعها[٣].

ونجد في وثيقة الرسول ﴿ﷺ﴾ عند هجرته للمدينة قد أخذت حيزاً كبيراً في التفهم والتطلع أصبحت قانوناً يتحكم إليه في الحروب والنزاعات، فقد أعطى الرسول ﴿ﷺ﴾ اليهود حرية الدين وحرية

---

(١) البروستانت:هي احدى المذاهب واشكال الايمان في الدين المسيحي تعود اصوله الى الحركة الإصلاحية التي قامت في القرن السادس عشر هدفها اصلاح الكنيسة الكاثوليكية في اوربا الغربية، ينظر Ewald M plass, what luther says,3vols;st.louis;cph,1959,no.269

(٢) الكاثوليك : وهي مصطلح واسع يصف مجموع المؤمنين ومؤسسات وعقائد اللاهوت ويتصل مصطلح الكاثولوكية بجميع الكنائس التي تقر بسياده البابا عليها ومركزها الروحي الفاتيكان ينظر mcbiren, ccatholicism.19-20

(٣) لاسكي، هارود، منشأ التحررية الأوربية، ترجمة عبدالرحمن صدقي، مراجعة علي أدهم، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، مكتبة مصر، (د.ت.)، ص ٦٠.

الفكر وحرية التصرف بما لا يضر بالصالح العام وأغدق عليهم بحمايته ورعايته ضمن وثيقة الحماية[١] .

إلا أن المستشرق الباحث (جون سيمون) في كتابه (حرية الاعتقاد) ادعى أن الحقد الديني والفكري وحرية الرأي لم يتوصل إلى تحقيقه إلا منذ قرن ونصف فقال: (إن حرية الأديان ليست بعيدة العهد، فإن تاريخ العالم كله عبارة عن تاريخ الحقد الديني، وهذا الحقد الديني الذي هو أقدم الحرية يتصاعد إلى أبعد عصر في التاريخ)[٢]، ونجد في قول سيمون ظلماً كبيراً وإجحافاً بحق التاريخ فقد مررنا مسبقاً إلى وثيقة السول مع اليهود بعد الهجرة إلى المدينة المنورة[٣] .

ونجد بعد ذلك حالة التوليف والتهذيب والانخراط في حياة الإسلام عند فتح الأندلس إذ أبقى العرب المسلمين حالة حرية الدين الفكرية لليهود

(١) ابن خلدون، عبدالرحمن بن محمد (٨٠٨هـ/١٤٠٦م)، تاريخ ابن خلدون المسمى بديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب البربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، ضبطه ووضع حواشي فهارسه خليل شحاذة إبراهيم، راجعه سهيل زكار، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، ٢٠٠٠، ٢/٢٩-٥٨؛ كذلك ينظر: ابن الأثير، أبو الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن عبدالكريم (ت ٦٣٠ هـ)، الكامل في التاريخ، راجعه وصححه محمد يوسف الدقاق، ط١، دار الكتب العلمية بيروت، ١٩٨٧م، ١/ص١٠٨.

(٢) نقلاً عن طبارة، عفيف عبدالفتاح، روح الدين الإسلامي، دار العلم للملايين، بيروت، ٢٠٠٦، ص٤٣٨.

(٣) ابن الخطيب، لسان الدين أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن سعيد بن علي بن احمد التلمساني (ت ٧٧٦هـ)، اعمال الأعمال فيمن بويع قبل الاحتلام من ملوك الإسلام المعرف بكتاب تاريخ إسبانيا الإسلامية، ط٢، تحقيق: ليفي بروفنسال، دار المكشوف، لبنان، ١٩٥٦، ص ١٦٤.

القاطنين في الأندلس وتم معاملتهم معاملة خاصة من قبل الجيش الفاتح إذا ما قورن بجيش القوط عند اجتياحه للسيطرة على أماكن أخرى عام ٥٩٢هـ/٧١١م[١].

وهذه الفترة هي مزيج من الحرص على الحرية الدينية والتآلف مع اليهود الذين أغدقوا بنوع من التحرر الفكري والديني مقارنة بما كان في عهد القوطيين، إلا أن سايمون يناقض نفسه حين يصر على أن اليهود لم يحصلوا على أي نوع من الحرية الدينية الفكرية وحرية الرأي إلا عند إعلان منظمة حقوق الإنسان عام ١٧٨٩ وأن الحرية المدنية وحقوق الأفراد قد تخلصت من آثار التعصب المذموم وتحقق تطبيق العدالة والأماني السابقة، فقد قال: (وأخيراً توصلت الروح الفلسفية إلى حرية الأديان في ٤ آب ١٧٨٩م، ولكن هذه الأمنية العادلة لم تتحقق إلا عام ١٧٩١ وهو تاريخ تحرير اليهود من المظالم، ومع هذا فإن الثورة الفرنسية على ما كانت عليه من خلوها من حسن الإدارة في الأعمال لم تتمكن من تأسيس الحرية الدينية)[٢] ونجد في رأي سايمون إجحافاً بحق تشريع الحرية الدينية والفكرية والتسامح الذي سن قبل أربعة عشر قرناً وذلك على يد الإسلام حيث كان قانوناً وتشريعاً أمضى بقوانينه قدماً نحو القمة التي ارتقى إليها ونشر

(١) ابن الخطيب، لسان الدين، اللمحة البدرية في الدولة النصرية ، صححهُ ووضع فهارسهُ: محب الدين الخطيب، المطبعة السلفية، القاهرة،١٣٤٧، ص ١٦؛ كذلك: المقري، شهاب الدين احمد بن محمد التلمساني (ت١٠٤١هـ)، نفح الطيب في غصن الأندلس الرطيب، تحقيق: احسان عباس، دار بيروت، ١٩٦٨، م١/٢٦٤-٢٦٧.

(٢) طبارة، عفيف عبدالفتاح، روح الدين ، ص٤٣٨

فكره حول العالم، وسمي بوقتنا الحاضر بالديمقراطية، الذي كان قبل أربعة عشر قرناً يسمى تحت مسمى الحرية الدينية الفكرية فما يطلق بوقتنا الحاضر تحت مسمى ديمقراطية وهو اتجاه سياسي حضاري واجتماعي واقتصادي هدفه إسعاد الفرد في بلده مطمئناً[١].

يقول المستشرق العلامة ل.أ. سيديو أستاذ التاريخ في كلية سان لويس (كان العرب وحدهم حاملين لواء الحضارة في القرون الوسطى، فدحروا بربرية أوربا التي زلزلتها غارات قبائل الشمال، وسار العرب إلى منابع فلسفة اليونان الخالدة، فلم يقف عند حد ما اكتسبوه من كنوز المعرفة بل وسعوه وفتحوا أبواباً جديدة لدرس الطبيعة . . .)[٢].

وبذلك توصل الإسلام إلى نزع الأحقاد الدينية من عقول متبعيه إذ توصل بطريقة لم نسمع بها إلا منذ أمد قريب أي بعد أن كشف العلماء أسرار ومكنونات النفس والشخصية الإنسانية وكيفية اختلافها بالحكم على الأشياء، لذلك طرح القرآن بأن اختلاف الناس في معتقداتهم من سنن الله في خلقه قال تعالى ﴿ لخ لم لى لي مج مح مخ مم مى مي نج نح نخ نم نى ني هج هم هى هي ﴾[٣]، وقد سبق الإسلام أمم كثيرة في حرية الدين وحرية التفكير والضمير ويشمل

(١) عثمان، محمد فتحي، حقوق الإنسان بين الشريعة الإسلامية والفكر القانوني الغربي، ط١، دار ابن الأثير للطباعة والنشر، العراق، ٢٠٠٤، ص ٢٤.

(٢) سيديو، تاريخ العرب العام، ترجمة عادل زعتير، لبنان، ١٩٦٥، ص ٣٨٣.

(٣) سورة هود الآية ١١٨-١١٩

ذلك حرية التعبير عن المعتقد بالممارسة وأداء الشعائر فردياً وجماعياً والتعليم[١] فقد أكد ذلك في القرآن الكريم ﴿ يى ئج ئح ئخ ئم ئه بج بح بخ بم به تج تح تخ ﴾ [٢]، ونجدها عند فتح القدس.

فقد أعطى الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر عن هيئة الأمم المتحدة عام ١٩٤٨ حرية التفكير والضمير والدين ويشمل حرية التعبير عن المعتقد بالممارسة وأداء الشعائر فردياً وجماعياً والتعليم، كما ضمن الإعلان حرية الرأي والتعبير ويشمل حرية اعتناق الرأي دون تدخل وتلقي الأنباء والفكار وإذاعتها بأي وسيلة دون تقيد بالجغرافية[٣]، وحرية التدين هي أخطر صور الحرية الفكرية وأشدها حساسية، فإذا ضمنها الإسلام فقد بلغ في ضمان حرية التفكير . . . وحرية ممارسة الدين وشعائره هي أخطر صور إعلان الرأي، فإذا ضمنها الإسلام فقد بلغ الذروة في ضمان حرية الرأي والتعبير[٤]

ولنا في وفاء العرب وحرية عقيدتهم وفكرهم بعيد عن ظلم المتحاذقين عليهم والمتآمرين

(١) العاني، زياد محمد رشيد وآخرون، المستشرقون والدراسات الإسلامية ط١، نينوى، ٢٠٠٨، ص ١٠؛ ينظر كذلك: بركات، هاني محمد يونس، الاستشراق والتربية، ط١، دار الفكر، عمان، ٢٠٠٣، ص ١٦٦–١٧٢.

(٢) سورة النحل الآية ١٢٥.

(٣) عثمان، محمد فتحي، حقوق الإنسان بين الشريعة الإسلامية والفكر القانوني ص ٨٨.

(٤) النحاس، أبي جعفر احمد بن محمد بن إسماعيل (ت ٣٣٨هـ)، إعراب القرآن الكريم، صححهُ ونقلهُ نضال علي، مؤسسة الأعلى، لبنان، ٢٠١٦، ص ١١٢–١١٤.

على هدم عقيدتهم نراهم في أروع أمثلة التاريخ الذي يشد على الحزم في التقوى والعمل بها ضمن فكراً عقلانياً مترابطاً بين الحرية الدينية وحرية الرأي وقد التزم العرب المسلمين في التعامل مع غيرهم بأحكام دينهم في واقع تاريخهم في عصر ساد فيه تعصب الملة على الملة واشتدت ضراوة النحلة على النحلة من نفس الملة، وتظالم اليهود والنصارى وتصارعوا وسفكوا دماء بعضهم بعضاً .... واشتعلت نيران الحروب الصليبية تغذيها أحقاد ومطامع ضد العرب الذين أنصفوا الجميع منذ أن فتحوا القدس[١] .

وتعاملوا مع اليهود حيث ثقفوهم في المشرق والمغرب وفق ما وجدوا من سلوك هؤلاء اليهود بغض النظر عن ماضيهم التاريخي مع رسول الإسلام عليه الصلاة والسلام فالمؤمن لا يزر وازرة وزر أخرى، ويرى الفقيه أبو يوسف في رسالته عن الخراج التي وجهها إلى الخليفة العباسي الرشيد (وأما ما سألت عنه يا أمير المؤمنين من أهل الذمة وكيف تركت لهم البيع والكنائس حتى المدن والمصار حيث افتتح المسلمون البلدان ولم تهدم، وكيف تركوا يخرجون بالصلبان في أيام عيدهم، فإنما كان الصلح جرى بين المسلمين وأهل الذمة في أداء الجزية، وفتحت المدن على أن لا تهدم بيعهم ولا كنائسهم داخل المدينة ولا خارجها، وعلى أن يحقنوا لهم دماؤهم وعلى أن يقاتلوا من ناوأهم من عدوهم ويذبوا عنهم فإدوا الجزية إليهم على هذا الشرط وجرى بينهم الصلح وكتبوا بينهم الكتاب على هذا الشرط على أن لا يحدثوا بناء بيعة أو كنيسة

(١) عثمان، محمد فتحي، حقوق الإنسان، ص ٩٤

فافتتحت الشام كلها والحيرة إلا أقلها على هذا، فلذلك تركت البيع والكنائس ولم تهدم . . . .)[١] .

وثم نرى أنه بينما كان رؤساء أكثر الأديان يأمرون أتباعهم باستعمال أشد طرق الكراهة لحمل الناس على الدخول في دينهم ولو أدى ذلك إلى قتل عشرات الآلاف، نرى الإسلام يخاطب متبعيه بأن لا يرغموا أحد على ترك دينه واعتناق الإسلام وفي قوله تعالى خير بصير ﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ﴾[٢] .

وعلى هذا الأساس سار المسلمون في علاقتهم مع أهل الشرائع الأخرى فكانوا يبيحون لأهل البلد الذي يفتحونه أن يبقوا على دينهم مع أداء الجزية، وكانوا مقابل ذلك يحمونهم ضد أي اعتداء ولا يتعرض لشعائرهم ومعابدهم فنجدهُ في عهد أبو بكر الذي أعطاه لأهل نجران وعهد عمر من بعده الذي أعطاه لأهل القدس[٣] .

ويروي البلاذري أن أهل قبرص أحدثوا حدثاً في ولاية عبدالملك بن صالح بن علي بن عبدالله بن عباس الثغور فأراد نقض صلحهم والفقهاء متوافرون فكتب إلى الليث بن سعد وسفيان بن عيينة وموسى بن أعين ومالك بن أنس فأجابوه وكان فيما كتبه مالك بن أنس: (إن أمان أهل قبرص كان قديماً

(١) أبو يوسف، يعقوب بن إبراهيم الأنصاري (ت١٨٢هـ)، الخراج، تحقيق محب الدين الخطيب، ط٤، المطبعة السلفية بالقاهرة، ١٣٩٢، ص ١٤٨-١٤٩؛ كذلك ينظر: عثمان، حقوق الإنسان، ص ٩٥ .

(٢) سورة البقرة الآية ٢٥٦ .

(٣) طبارة، عفيف عبد الفتاح، روح الدين الإسلامي، ص ٤٣٨-٤٣٩ .

متظاهراً من الولاة لهم . . . ولم أجد أحداً من الولاة نقض صلحهم ولا أخرجهم عن بلدهم وأنا أرى ألا تعجل بنقض عهدهم ومنابذتهم حتى تتم الحجة عليهم فإن الله يقول ﷻ . وكتب موسى بن أعين: (. . . ولم أر أحداً ممن مضى نقض عهد أهل قبرص ولا غيرها ولعل عامتهم وجماعتهم لم يماثلوا على ما كان من خاصتهم، وأنا أرى الوفاء لهم والتمام على شرطهم وإن كان منهم الذي كان. . . .). وكتب إسماعيل بن عباس قولاً مشابهاً لقولهم فما كان من الحاكم المسلم حجة لنقض العهد الذي أعطاه النصارى قبرص ولم يبادر المخالفين له بالدين بالحرب والقهر[1].

ومما يؤكد هذا الكلام ما كتبه سير توماس. و.أ. أرنولد حين وصف المسلمين وحريتهم الدينية والفكرية بقوله: (أما ولايات الدولة البيزنطية التي سرعان ما استولى عليها المسلمون ببسالتهم فقد وجدت أنها تنعم بحالة من التسامح لم نعرفها طوال قرون كثيرة بسبب ما شاع بينهم من الآراء اليعقوبية والنسطورية فقد سمح لهم أن يؤدوا شعائر دينهم دون أن يتعرض لهم أحد . . . . ويمكن الحكم على هذا التسامح الذي يلفت النظر في القرن السابع من هذه العهود التي أعطاها العرب لأهل المدن التي استولوا عليها، وتعهدوا لهم فيها بحماية أرواحهم وممتلكاتهم

(١) البلاذري، فتوح البلدان؛ كذلك: عثمان، محمد، حقوق الإنسان، ص ٩٦؛ كذلك ينظر: ابن كثير، الحافظ عماد الدين أبو الفدا إسماعيل بن محمد بن عمر (ت٧٧٤ه/ ١٣٧٢م)، تقويم البلدان، تحقيق دي سيلان، باريس ١٨٤٠، ص ١٧٦.

وإطلاق الحرية الدينية لهم مقابل الإذعان ودفع الجزية)[١].

ويقول عن أقباط مصر: (ولقد جلب الفتح الإسلامي إلى هؤلاء القبط . . . حياة تقوم على الحرية الدينية التي لم ينعموا بها قبل قرن من الزمان، وقد تركهم عمرو بن العاص رضي الله عنه أحراراً على أن يدفعوا الجزية، ويكون لهم الحق في إقامة شعائرهم الدينية، وخلصهم بذلك من هذا التدخل المستمر الذي ناءوا من عيشه الثقيل في ظل الحكم الروماني، ولم يضع عمرو يده على شيء من ممتلكات الكنائس، ولم يرتكب أي عمل من أعمال السلب والنهب . . . وليس هناك شواهد يدل على ارتدادهم عن دينهم القديم ودخولهم الإسلام على نطاق واسع كان راجعاً إلى ضغط أو اضطهاد يقوم على عدم التسامح. . . .)[٢].

ونجد أن الشريعة الإسلامية قد نظرت بمبدأ الحياد المتلازم للدين الإسلامي وترابطت الدولة مع العقيدة والشريعة لتنظر إلى مختلف الطوائف والعقائد نظرة القانون الإسلامي المعتدل الوسطي وأنه الحق وما دونه الباطل[٣].

(١) أرنولد، سيرتوماس .و.أ، الدعوة إلى الإسلام، ترجمة حسن إبراهيم حسن وزميله، ط٣، مكتبة النهضة المصرية، ص ٧٤.

(٢) أرنولد، سيرتوماس .و.أ، الدعوة إلى الإسلام، ص ١٢٤.

(٣) عثمان، محمد، حقوق الإنسان، ص ١٠٣؛ كذلك ينظر: سلطاني، عبد الله علي، دور القانون الجنائي في حماية حقوق الإنسان رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الموصل ، ٢٠٠٤

المبحث الثاني

مفهوم الحرية الدينية وتأثير الغرب على الشرق

لقد تألق الإسلام والعقيدة السمحاء على منابر الغرب عندما لم يستطع الغرب أن يضع الشريعة الإسلامية موضع الدولة العلمانية كما كان يندد، لأن مفهوم الحرية الدينية طبق ليكون شعار الدولة الديمقراطية المتحرر من قيود العبودية داعياً إلى التسامح والتراضي بين كل الأديان وعد التسلط والتظلم[١].

ونجد أن الدولة الغربية استطاعت فرض سيطرتها وإقامة الدولة الدكتاتورية ووضع الدولة الاشتراكية إزاء الدعوى الرأس مالية ثم إزاء الدعوة إلى الدين إذ كانت الدولة الاشتراكية ماركسية لينية (فالعلمانية) ليست عقيدة حتى تقارن بين العقائد أو تتخذ موقفاً إيجابياً إزاءها، وإنما هي طريقة أو سلوك في سياسة الدولة، ونجد تشابه بين أحكام العلمانية واحتكارها للحرية سواء أكانت دينية أو حرية الرأي والفكر وهي ترتكز-العلمانية- عند كثير من أنصارها ودعاتها على عداء الدين بإطلاق ويأخذون منحى تكفير كل الأديان وهي ما نجده عدم اهتمامهم أن تحول الشخص من معتقد ديني إلى آخر ما دامت الأديان في نظرهم باطلة[٢].

(١) عثمان، محمد، حقوق الإنسان، ص ١٠٢-١٠٣.

(٢) الحسن، علي حاتم: التفكير الدلالي في الفكر الإسلامي، ط١، مؤسسة ديمو برس، ٢٠١٢، ص ١٦٠-١٦١؛ كذلك ينظر: لويس، برنارد، الغرب والشرق الأوسط، تعرب نبيل صبحي، لبنان، ١٩٦٥، ص ٧٧-٨٣-٨٦.

لكن المقارنة الصحيحة يجب أن تكون بين شريعة الإسلام ودولته إزاء الردة عن الإسلام وبين ما يوضع موضع العقيدة في الدولة الحديثة[١] .

إن المعتقد السياسي أو ما يسمى بالأيديولوجية، فهنا نجد الدولة الحديثة لا تتسامح قط في الخروج عن أصول معتقدها السياسي والديني سواء كانت أصولها الأيديولوجية ديمقراطية كانت أو اشتراكية فهي متحيزة لمعتقد واحد وتحارب باقي المعتقدات ونجدها فيما حصل بالماضي حيث قيل للفيلسوف البريطاني برتراند رسل، (لو قرر البرلمان البريطاني أن تكون بريطانيا شيوعية بالأغلبية فهل توافق أنت على ذلك وأنت مخلص للديمقراطية والنظام البرلماني؟ فقال على الفور: لا بالطبع لأن البرلمان في هذه الحالة يتنكر لأسس الديمقراطية والنظام البرلماني ويقيم دكتاتورية البروليتاريا التي هي صورة من صور الحكم الشيوعي . . .)[٢] .

فإذا كان الحال كما وصفه رسل بالفكر السياسي وحرية الرأي إذن ما هو الحال اليوم بالحرية الدينية في الدول الغربية، فنجد كيف حارب الاستعمار الإيطالي أثناء احتلاله ليبيا الفكر الإسلامي وحرية الدين فقد استطاع أن يبيد منهم خلال ٣٠ عاماً ٥٧١ ألف مواطن ليبي من أصل ٨٠٠ ألف مواطن[٣] .

---

(١) البنجاري، سلوان رشيد عنجو: القانون الدولي لحقوق الإنسان والدساتير الدولية، أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة الموصل ، ٢٠٠٤، ص ١٨٣؛ كذلك ينظر: نوري، دريد عبد القادر، حقيقة الديمقراطية، دار ابن الأثير نينوى، ٢٠٠٩، ص ١٨–١٩ .

(٢) عثمان، محمد، حقوق الإنسان، ص ١٠٣–١٠٤ .

(٣) أجود، رحمني، تغاير القوى، رسالة ماجستير غير منشورة كليه الاداب الجامعة المستنصرية بغداد، ٢٠١٧، ص ١٠٣–١١٦ .

ونجده في انتهاك الحرية الدينية ومحاربة الأرثودكس الصرب للمسلمين عام ١٩٩٢ في مذبحة مروعة وهي مذبحة سربرنيتشا[١].

وما يحصل اليوم لمسلمي بورما على يد البوذيين إنما هو تكملة ما قام به الاستعمار البريطاني سابقاً بقطع رؤوس مسلمي بورما عام ١٩٤٣، وأتاحت المجال لكل من هب ودب في محاربة الفئات الدينية المغايرة لدين الدولة، وأكثر من عانى منها هو الدين الإسلامي والفئات المسلمة[٢].

ونجد ما يحصل وحصل أنه لم يتهم بالإرهاب ومحاربة الفكر الديني فلقد اتسمت الحرية الدينية بأنها تودُع وتكفر على لتعطي الحرية في كل شيء بما هو منطقي وعقلاني وضمن حدود الشرع والدين فأين هؤلاء بين ما مر بنا من حالات التسامح[٣]، إذ جاء في الأخبار النصرانية شهادة تؤيد مدى التسامح الإسلامي والحرية الدينية بالتعامل والفكر وهي شهادة (عيشو يابه) الذي تولى كرسي البطريركية من سنة ٦٤٧-٦٥٧هـ إذ كتب يقول: (أن العرب الذين مكنهم الرب

(١) سربرنيتسا :وهي منطقه شرق البوسنه وقعت فيها المجازر وتعرف بالاباده الجماعيه والتي راح ضحيتها اكثر من ١٠الاف شخص من المسلمين البوشناق واغلبهم من الرجال والصبيان ونزح الالاف من المدنيين من المنطقه ووصف الامين العام للامم المتحدة هذه المجزرة على انها اسوء جريمخه على الاراضي الاوربيه منذ الحرب العالميه الثانيه. ينظر European palament resolution of 16january on srebrenica 2009

(٢) اجود رحمني ،تغاير القوى ، ١١٤-١١٦.

(٣) سعدون، قاسم عبد، التسامح الإسلامي مع مكونات المجتمع الأندلسي، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، المجلد ٤٠، العدد ٢٠١٥/١، ص ١٢٧-١٢٩.

من السيطرة على العالم يعاملوننا كما تعرفون، إنهم ليسوا أعداء النصرانية بل يمتدحون نملتنا ويوقرون قسيسنا وقديسنا ويمدون يد العون إلى كنائسنا وأديرتنا)[١].

إضافة إلى إرهاب حرية الدين والفكر اتخذ مجرى آخر وبعيد وجديد فإن آفات الملل والنحل وتهيأت المنادين بغير قانون التسامح فنجد الإرهاب ما أصابنا من تفرق الجماعات وتيه الأفكار فتخرجت جماعات تحت مسميات دينية وإسلامية كالقاعدة وداعش وجماعات الإخوان التي ما لبثت أن أصابت المجتمعات والدول بهلاك أفرادها وتدهور حالها وعدم صلاحهم مما أدى إلى نبذ دول ومجتمعات لها فقد قتلت من الأفراد بحجة التزام الدين وعدم التسامح مع الدين الآخر[٢].

فقد سببت النساء وقتل الأفراد وأذاعت الدول بأنها الحامية والموجهة لها رغم نقاء صفحتها وبلوغ سموها بالعلم والرقي وليس لها ما يبرر مساندتها لتلك الجماعات بما عرفت عنه من رقي الحكم والعلم والمعرفة وسلاحهم التكلم بحكمة في المحافل الدولية....[٣].

ولا نجد إلا أخيراً ما يعزز كلامنا إلا قول المستشرق غوستاف لوبون حين قال واصفاً العرب وطريقة حكمهم وحريتهم الدينية فقال (ولم يبخل تأثير

(١) Thomas of marge: Books of Governors, Vol. 2p, P.156.

(٢) زامل أحمد، الإرهاب المفتعل، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، ٢٠١٧، ص ٤٨-٥٠.

(٣) زامل أحمد، الإرهاب المفتعل، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، ٢٠١٧، ص ٥٠-٥٣.

العرب في الشرق في الديانة واللغة والفنون وحدها بل كان لهم الأثر البلغ في ثقافته العلمية أيضاً. وقد نقل العرب إلى الهند والصين أثناء صلاتهم بها قسماً كبيراً من معارفهم العلمية التي عدها الأوربيون على غير حق من أصل هندي أو صيني . . .)[١].

وقد دعى الإسلام إلى الحرية الدينية ونبذ التعصب وتعليل الحجج ولا يورد للمقاطعة والقتال إلا بأمر من الله تعالى ووفق شروط ثابتة لا تغيرها الأنفس والمتغيرات، وهو ما يؤكده المؤرخ البريطاني أرنولد توينبي محذراً أمم الشرق والغرب جميعاً إذ يقول: (. . . وإني لشعر بانحسار الأديان الكبرى التاريخية وظهور عبادة القوة البشرية الجماعية القديمة في العالم الحديث. وقد ظهرت ثانية بشكلها التقليدي في شكل عبادة الدولة المحلية وفي شكل عبادة الدولة العالمية)[٢]، وهو ما نراه اليوم من تحكم فئات طائفية عنصرية تدعي الدين وتبرر له فكونت دولة محلية تحت سيطرة دولة عظمى وعالمية غربية، وقال: (وإني لأفترض أن هذه الصورة لعبادة القوة البشرية الجماعية تشمل (٩٠%) من الشعور الديني الحقيقي . . . . والأديان الكبرى بدأت بالانحسار وربما يتوقف الجنس البشري عن السيطرة عليها . . .)[٣].

ونجد خير من جسد في الغرب مبدأ التسامح الديني وأكد عليه هو المستشرق والكاتب جون لوك الذي أكد على فكرة صياغة التسامح الديني في كتابه (محاولة في التسامح الديني) الذي كان فاعلاً

(١) لوبون غوستاف، تاريخ العرب العام، ترجمة عادل زعيتر، ص ٣٨٣.

(٢) تونبين، أرنولد، محاضرات أرنولد تونبين بالعربية، مجموعة كتب الثقافية، القاهرة، ص ٤٦-٤٧.

(٣) المصدر نفسه، ص ٤٧.

في التسامح الديني في المحيط المجتمعي والحكومة الدستورية في محيط السياسة، وقد كان المؤلف على أربع مخطوطات غير منشورة ونشرت فيما بعد باللغة الروسية[١] .

(١) لوك، جون، محاولة في التسامح الديني، وقد ترجمه إلى الروسية بعد وفاته وجدوا نسخة من هذه المؤلفات ضمن أوراق شنمتيري ونشرت عام ١٨٧٦ من قبل فوكس بورن ضمن كتابه (حياة جون لوك) والمؤلفات في ٣ مجلدات أكاديمية العلوم السوفياتية، معهد الفلسفة ، دار ميسل، موسكو ، ١٩٨٨، ج٣، ص ٦٢٩-٦٣٠؛ كذلك: الصعيدي، احمد عبد الله، ضرورة وحدود التسامح، مجلة واسط للعلوم الإنسانية العدد١١، ص ٢٥.

الخاتمة:

لقد عرفنا مسبقا ان الحريه الدينيه هي إعطاء الحق باختيار الدين والتعبير الفكري والعقائدي للافراد والأمم ، ولم نسمع اكثر من الإسلام الذي استخدم مبدا الشورى والديمقراطيه في نهجه سواء قديما او حديثا محاولا تعديل مسار الامه بعيدا عن الظلم والاجحاف الذي هدم المجتمعات وغير نمط التفكير البشري وابعده عن اماله في محاولات لتحريف نظام العدل والانصاف لذلك فقد تمتع الدين الإسلامي برفع راية الحرية الدنية ولم يجبر الناس على اعتناق الدين الإسلامي، رغم محاولات الحكام فيما مضى عن طريق القسر والإكراه الحد من حرية الناس وإرغامهم على ما يخالف القناعات الخالصة لضمائرهم فعليهم أن يفعلوا ما تأمر به ضمائرهم دون اللجوء للقوة، وفي الوقت نفسه عليهم تحمل العقوبات التي يفرضها القانون فهذه الطريقة يرضون الله والملك ويضمنون ثواباً في الآخرة وسلاماً على هذه الأرض.

وهو ما نجدهُ عند الكاتب اميل درمنغم الذي قال (ولما نشبت الحرب بين الإسلام والنصرانية في قرون كثيرة اشتد سوء التفاهم بين الديانتين بطبيعة الحال. . . وكان الغربين اسبق من المسلمين في إحداث هذه الخلاف. . . . .)[١].

ولا ريب في أن الإسلام بحاجة إلى بيان مزاياه وفضائله أمام العالم المتمدن، ودحض المعتقدات السيئة التي ألصقت به، والإسلام خير كفيل للحرية الدينية وخير داعم وساند عظيم بعزة القران والسنة النبوية بعيدا عن تعدد الملل والنحل والأسماء والتكوينات فالتاريخ.

(١) درمنغم، اميل، حياة محمد، ترجمة محمد عادل زعيتر، لبنان ، ١٩٦٧، ص ١١٦.

ثبت المصادر والمراجع

القران الكريم

١. لاسكي، هارولد: نشأة التحررية الأوربية، ترجمة: عبد الرحمن صدقي، مراجعة: علي ادهم، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، مكتبة مصد، (ب.ت).

٢. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (٨٠٨ / ١٤٠٦م)، تاريخ ابن خلدون المسمى بديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب البربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، ضبطه ووضع هوامش فهارسهُ: خليل شحاذة، مراجعة: سهيل زكار دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت ، ٢٠٠٠.

٣. ابن الأثير، أبو الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن عبد الكريم (ت ٦٣٠هـ) ، الكامل في التاريخ، راجعهُ وصححهُ: محمد يوسف الدقاق، ط١ ، دار الكتب العلمية بيروت ١٩٨٧.

٤. ابن الخطيب، لسان الدين أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن سعيد بن علي بن احمد التلمساني (ت ٧٧٦هـ)، أعمال الأعمال فيمن بويع قبل الاحتلام من ملوك الإسلام المعروف بكتاب تاريخ إسبانيا الإسلامية، ط٢، تحقيق: ليفي بروفنسال، دار المكشوف، لبنان، ١٩٥٦.

٥. ابن الخطيب، اللمحة البدرية في الدولة النصرية ، صححهُ ووضع فهارسهُ: محب الدين الخطيب، المطبعة السلفية، القاهرة، ١٣٤٧.

٦. المقري، شهاب الدين احمد بن محمد التلمساني (ت١٠٤١هـ)، نفح الطيب في غصن الأندلس الرطيب، تحقيق: إحسان عباس، دار بيروت، ١٩٦٨.

٧. سيديو، تاريخ العرب العام، ترجمة عادل زعتير، لبنان، ١٩٦٥.

٨. العاني، زياد محمد رشيد وآخرون، المستشرقون والدراسات الإسلامية ط١، نينوى، ٢٠٠٨.

٩. بركات، هاني محمد يونس، الاستشراق والتربية، ط١، دار الفكر، عمان، ٢٠٠٣.

١٠. عثمان، محمد فتحي، حقوق الإنسان بين الشريعة الإسلامية والفكر القانوني الغربي،

ط١، دار ابن الأثير للطباعة والنشر، العراق، ٢٠٠٤.

١١. النحاس، أبي جعفر احمد بن محمد بن إسماعيل (ت ٣٣٨هـ)، إعراب القرآن الكريم، صححهُ ونقلهُ: نضال علي، مؤسسة الأعلى، لبنان، ٢٠١٦.

١٢. أبو يوسف، يعقوب بن إبراهيم الأنصاري (ت١٨٢هـ)، الخراج، تحقيق: محب الدين الخطيب، ط٤، المطبعة السلفية بالقاهرة، ١٣٩٢.

١٣. طبارة، عفيف عبد الفتاح، روح الدين الإسلامي، ط٣٤، دار العلم للملايين، بيروت، ٢٠٠٦.

١٤. ابن كثير، الحافظ عماد الدين أبو الفدا إسماعيل بن محمد بن عمر (ت٧٧٤ه/ ١٣٧٢م)، تقويم البلدان، تحقيق: دي سيلان، باريس، ١٨٤٠.

١٥. أرنولد، سيرتوماس .و.أ ، الدعوة إلى الإسلام ، ترجمة: حسن إبراهيم حسن وزميله ، ط٣، مكتبة النهضة المصرية.

١٦. الحسن، علي حاتم: التفكير الدلالي في الفكر الإسلامي، ط١، مؤسسة ديمو برس، ٢٠١٢.

١٧. لويس، برنارد، الغرب والشرق الأوسط، تعريب: نبيل صبحي، لبنان، ١٩٦٥.

١٨. نوري، دريد عبد القادر، حقيقة الديمقراطية، دار ابن الأثير نينوى، ٢٠٠٩.

١٩. لوبون، غوستاف: تاريخ العرب العام، ترجمة: عادل زعيتر، لبنان ، ١٩٦٥.

٢٠. تونبين، أرنولد، محاضرات أرنولد تونبين بالعربية، مجموعة الكتب الثقافية، القاهرة.

٢١. لوك، جون، محاولة في التسامح الدين، ترجمة: معهد الفلسفة، دار ميسل، موسكو، ١٩٨٨.

٢٢. درمنغم، اميل، حياة محمد، ترجمة: محمد عادل زعيتر، لبنان ،١٩٦٧.

الدوريات

الرسائل والاطاريح

١. سلطاني، عبد الله علي، دور القانون الجنائي في حماية حقوق الإنسان رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الموصل، ٢٠٠٤.

٢. البنجاري، سلوان رشيد عنجو: القانون الدولي لحقوق الإنسان والدساتير الدولية، أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة الموصل، ٢٠٠٤.

٣. أجود، رحمني، تغاير القوى، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة المستنصرية بغداد، ٢٠١٧.

المجلات

١. سعدون، قاسم عبد، التسامح الإسلامي مع مكونات المجتمع الأندلسي، مجلة أبحاث

٢. .

البصرة للعلوم الإنسانية، المجلد ٤٠، العدد ٢٠١٥/١.

٢. الصعيدي، احمد عبد الله، ضرورة وحدود التسامح، مجلة واسط للعلوم الإنسانية، العدد١١.

الكتب الأجنبية:

١. Thomas of marge: Books of Governors, Vol. 2p, P.156

The Role of Discourse markers in Achieving Persuasive Goals (Trump Clinton (2016) debate as a sample)

Alaa Salahuldeen Aziz

Abstract

This study adopts a functional approach to investigate the use of DMs in achieving the persuasive function. It relies on Fraser's (2009) and Hyland (2005) taxonomy to represent the targeted DMs. This text-based qualitative study was carried out to compare political speech of the two candidates in the last presidential debate and to find out the probable similarities and differences in the use of discourse markers (DMs) between the two parties. The findings of the study help us understand the importance of DMs in organizing political discourse and how that these markers function as persuasion ways. The analysis also revealed that both Trump and Clinton managed to use DMs as a means of persuasion as far as possible.

آلاء صلاح الدين عزيز

الخلاصة

تعتبر علامات الخطاب هي من اهم الوسائل التي تسهم في تسهيل عملية الكلام من خلال التفاعل الذي يحصل بين المتكلم والمتلقي ويعتمد هذا على قدرة المتكلم في استخدام تلك العلامات بالشكل الذي من خلال ربط الجل والكلمات بالشكل الذي يجعل القارئ او المستمع قادر على فهم ما ينوي المتحدث ايصاله وبذلك تتم عمية الاقناع.

يتناول هذا البحث دراسة علامات الخطاب كوسيلة للإقناع وخصوصا في الخطاب السياسي من خلال تحليل آخر مناظرة اجريت بين المرشحين السياسيين ترمب وكلنتون بالاعتماد على تصنيف فرايزر ٢٠٠٩ وهايلاند ٢٠٠٥ وقد تم تسليط الضوء على الخصائص التي تتميز بها علامات الخطاب ووظائفها اضافة الى الخائص التي يتميز بها الخطاب السياسي وهل هناك فرق بين استخدام تلك العلامات بين بين الرجل والمرأة. وقد اثبتت النتائج ان هناك اختلاف في استخدام تلك العلامات لكلا الجنسين في بعض المواقع وتشابه في مواقع اخرى وعموما فقد نجح المرشحين في استخدام علامات الخطاب كوسيلة للأقناع بقدر الامكان

.

1.1 Introduction

The term "discourse marker" is used in a wide range of meanings and for many different phenomena. Lewis (2011: 419 – 420) states that the status of discourse markers, hereafter DMs, is uncertain for there is little agreement on whether they belong to a syntactic or a pragmatic category. They can be interjections, connectives, adverbials, modal particles, speaker-oriented particles, and so on. Thus, they are used as alternatives to "discourse connective", "pragmatic marker" or "pragmatic particle". No fixed label is given to discourse markers; they are known under a larger number of different names. Deri (2010: 5) claims that 42 different English terms are being used for DMs.

Since the 1980s, many studies concerning discourse markers have been carried out. This study, however, sheds the light on the use of DMs in political debates. Trump-Clinton third presidential debate is chosen as a sample for the study. In debates, each part tries their best to convince the audience of their parties' attitude and point of view.

1.2 The Problem

DMs are commonly used in daily communication as far as spoken/written conversations are concerned. However, in debates as a highly formal type of speech, speakers are more alert to the vocabulary and expressions they employ. Thus, the study addresses the following question: "Which DMs are used more in the debate understudy?"

1.3 Hypotheses

Since the sample debate involves a male (Mr. Trump) and a female (Mrs. Clinton), the study hypothesizes that gender differences in using DMs might emerge. Also, due to having opponents from different parties (Republican Party and Democratic Party), the study hypothesizes that each speaker employs DMs according to the interest and needs of their parties, i.e. some DMs will be used more than others.

1.4 Aims of the Study

The current study aims at:

1. Describing the occurrences and frequencies of DMs used by both Trump and Clinton.
2. Providing an account for the prevailing functions of DMs that are used in the debate.

1.5 Procedure and Data Collection

The transcript of final presidential debate between Mr.Trump and Mrs. Clinton was downloaded from the website of Washington Post Newspaper. The debate was held on Wednesday, Oct. 19, 2016 at University of Nevada in Las Vigas City. It lasted more than two hours. The hosted channel was Fox News. Employing Fraser's (2009) model, the speaking – turn of each

opponent is studied and analyzed apart in order to investigate the DMs used by each along with their functions.

1.6 Limits of the Study

The emphasis in this study is on verbal linguistic units that build up the debate. The paralinguistic (i.e. nonverbal) strategies involved are excluded because it is not easy to reach reliable assumptions about paralinguistic cues which are rapid and numerous. Although, the term "paralinguistic" includes both the audible vocal and the visible non-vocal features; the current study depends on the audible features.

1.7 The Model

The model adopted in this study relies on Fraser's (2009) model. It is chosen for it best suits the genre of data we have. In this model, Fraser distinguishes three functional classes for DMs. The first is contrastive discourse markers (CDMs). They includes expressions like (*alternatively, but, contrariwise, although, conversely, despite (this/that), even so, however, in spite of (this/that), in contrast (to this/that), in comparison (with this/that), instead (of this/that* …etc.) (Fraser, 2009: 8)

The second is elaborative discourse markers (EDMs). Fraser (ibid: 9) lists the following expressions under this kind of DMs: (*and, after all, also, for example, above all, alternatively, by the same token, analogously, besides,* ……etc.). The third functional class of DMs is inferential discourse markers (IDMs). According to Fraser (ibid), it encompasses the following: (*so, as a conclusion, as a result (of this/that), as a consequence (of this/that), because (of this/that), for this/ that reason, consequently* ,…etc.).Moreover, Fraser (2005:197) adds another one that is the temporal discourse markers (TDMs). They include:(*then, as soon as, after, before, finally, eventually, first, second, meantime,....etc.)* Hyland's interpersonal model of meta-discourse is also used in this this research. For him, meta-discourse is the term, covering all the self-reflective expressions that are used to deal with interactional meanings in a text, and thus can assist the speaker to present his opinion as well as engage with his audiences as a member of a particular community.

2. Discourse Markers

2.1 Definition of Discourse Markers

Schiffrin (1987:31) defines DMs as "sequentially dependent elements which bracket units of talk". Accordingly, DMs contribute to making utterances provider by speakers joined and connected. Redeker (1991:1168) explains them as words and phrases (conjunctions,

interjections, comment clause, adverbials) which are uttered to attract attention of the hearer to a specific type of upcoming utterance in the same discourse context.

As for Maschler (1994: 325), he maintains that DMs are subcategories of metalingual expressions, i.e. expressions that are used to mark boundaries of discourse. However, Brinton (1996:1) claims that although these expressions are grammatically optional and semantically empty, she stresses that pragmatically they are not optional because they serve many pragmatic functions which she (ibid:38) groups into two main categories: textual (in the sense of building up cohesive discourse) and interpersonal in the sense of referring to the roles assigned to speaker and hearer in the social exchange).

Correspondingly, Aijmer (2002: 95) asserts the context-specificity and indexation of DMs to attitudes, participants and text. Swan (2005:19) refers to this point through describing DMs as expressions that are employed to show connection between what is being said and the context. Hence, DMs can be compared to the term "landmark", which refers to a feature or object that can be recognized easily from a distance. Stevenson (2010: 992) holds this conception due to the fact that DMs do the same in conversation; they are signs and hints provided by speakers for the listeners to recognize according to the context of discourse.

2.2 Characteristics of Discourse Markers

Schiffrin (1987:31) points out that DMs can be either independent of the sentential structure and/or included within it. Hölker (1991, cited in Algouzi, 2014:14) explains that DMs semantically do not affect the truth conditions of an utterance, and at the same time they do not add anything the propositional content of it. Pragmatically, he continues, they are context-related and therefore they have expressive and emotive functions rather that denotive, referential or cognitive functions.

As for Brinton (1996: 33- 35), she adds some other features of DMs. She states that DMs:

- o are syntactically optional;
- o are typically oral rather than written;
- o are difficult to put within a traditional grammatical classes of words;
- o are multifunctional;
- o form a separate tone unit.

Other features that Schourup (1999: 230) realizes in these expressions are: optionality, connectivity, non-truth-conditionality, initially, weak clause association, orality, and multi-categoriality. It is obvious

that there are some common features

2.3 Types and Functions of Discourse Markers

Because we are adopting a model of Fraser, the classifications of DMs which will be illustrated here are only those presented by Fraser himself. Fraser (1993:9) mentions that any discourse marker must signal the function one of the following three comments: (a) Discourse Topic Marker (b) Discourse Activity Markers (c) Message Relationship Markers.

As for the first type, Fraser (ibid:10) maintains that it refers to the case when a current vital message to which the comment is applied involves the discourse topic in some way; such type of DMs, he adds, can have an introducing function (as in: *listen, just to update you, say, with regards to* ...etc.) or refocusing function (as in: *again, alright, but, indeed, in fact, now, OK* ...etc.). The second type refers to DMs that can have explaining or summarizing functions. Accordingly, a list of seven headings under this type is presented:

a) Clarifying: *to clarify, by way of clarification*

b) Conceding: *after all, all the same , admittedly, all in all , anyhow, anyway, besides, at any rate, for all that, in any case/event*

c) Explaining: *by way of explanation, if I may explain, to explain*

d) Interrupting: *if I may interrupt, to interrupt, not to interrupt*

e) Repeating: *to repeat, at the risk of repeating myself, once again*

f) Sequencing: *first, second, in the first place, next, finally, lastly, on the one/other hand, to begin, to continue, to conclude*

g) Summarizing: *in general, overall, in summary, so far, summarizing, thus far, to sum up, summing up, at this point, etc.*

Finally, the third type wherein the DMs signal the relationship of the message said to prior message. Anyway, this type involves the following four groups:

i. Parallel DMs: Their function is to indicate aspect parallism of the current basic message to the aspect of the prior discourse, for example: *also, alternatively, and, correspondingly, likewise, equally, or, similarly, otherwise, too*, etc.

ii. Contrasting DMs: Their function is to indicate contrasting of the current message with a prior one, as in: *despite, however, but, in comparison with, instead, in contrast, though, nevertheless, I may be wrong but, etc.*

iii. Elaborative DMs: Their function is to signal elaboration of a current message to a prior one, as in: *besides, in addition, in fact, more importantly, more specifically, moreover, namely,*

that is, for instance, furthermore, also, etc.

iv. Inferential DMs: Their function is to signal conveying a message that is somehow consequential to some aspect of the earlier one, for example: *accordingly, of course, therefore, thus, hence, consequently, as a result, etc.* (Fraser, ibid: 11 – 14)

2.4 Classification of Meta Discourse Markers

According to Hyland (2005) meta discourse markers are distinguished through the following categories:

1. **Code glosses** : items that are used to explain the intended meaning of the writer or the speaker by elaborating what has been said as *that means* , *that is, such as ,in other words* ----*etc. so* the reader or listener will be able to recover writer's intention through the additional information giving by those items.
2. **Hedgs** :items that withhold commitment and open dialogue: *might, possible, perhaps…etc.* They ensure that the statement is sometimes depend on the writer or speaker logic rather than certain knowledge .
3. **Attitude markers which express** affective evaluation of the writer or speaker's proposition .**speakers attitude to preposition as** *fortunately, I agree, I think, I believe* ----- etc.
4. **Engagement markers** : an explicit reference of the auther's preface which build a relationship with the reader like *: note, consider, you can see, look, let's* ------- etc.
5. **Boosters** : : items that emphasize certainty and close dialogue: *in fact, definitely---etc.,*
6. **Self-mentions:** explicitly of the author presence in the text in order to build relationship with reader. It is represented by the pronouns *I, We*.
7. **Evidential :** refer to source of information from other texts items that indicate the sources of information, which guide the readers' interpretation and establish a reliable command of the subject.
8. **Transition markers:** items that express semantic relation between main clauses which comprises of additive, contrastive, and consecutive markers. As *but, in addition and* ------- etc.
9. **Frame markers** : sometimes called tropicalisers as (*I argue here, my purpose is, well, right, now, OK*) or sequencers as (*first, second, next, finally*) which are used to organize the text and signal text boundaries so that it is clear what arguments are discussed and will be discussed.

2.5 Characteristics and Main Features of a political Speech

Each discourse has its unique specific features which distinguishes it from other type of discourse, for example, specific feature of poetic discourse are the substantiality and otherness while in drama the context is full of fiction achieved through the characters communications. In this research it is necessary to mention the individual or characteristics that differentiate the political context from others. Taking into account the classification of various authors (Alekseeva, 2001; Karasik, 2004; Konkov, 2011; Hlevova, 1999) we suggest highlighting the most common semantic-pragmatic categories, i.e. inherited features as part of the political discourse:

1) **The image of the author**

As a rule, this category is important in characterizing both personal-oriented and status-oriented discourse. Depending on a communication situation the image of the author consists of the following components:

a) The author's abstraction when his personal characteristics and psychological states have no communicative priority
b) The author's personification when personal characteristics of the interlocutor and his psychological state considerably influence on communication process; Concepts of objectivity and subjectivity correspond to these two situational characteristics.
c) style of a statement.
d) para-textual components (photo of the author, a brief information about author, the image of the author).

2) addressee ability or factor of addressee

The structure of a discourse assumes existence of two roles: the speaker's and the addressee's therefore on the course of the analysis of a discourse it is possible to recreate the mental world of communicants, details and an assessment of reality from two points of view, from the point of view of creation of a discourse and from a position of its understanding. Therefore, the addressee ability as a category of a discourse is one of priority.

3- Intentionality

It is a category of a discourse which means communicative intention of the speaker. Any verbal work (from word to text) is said by the author with this or that intention. This category in relation to political discourse, as well as the previous one, is in direct dependence on the discourse purpose which already dictates

rules of verbal behavior to the addressee.

The purpose of a political discourse can not only be the suggestion of the need of actions to addressees, but also estimation. The following category of a political discourse is connected with the last component.

4- Estimation

The task while creating a political discourse is not set to objectively describe reality but to emphasize certain features of this phenomenon by convincing the recipient, prompting him to some action desired for the creator of a discourse in certain circumstances. Consequently, the formation is performed in a certain society to the political event and its evaluation, which is necessary for this subject, is carried out. For this purpose, in the political discourse the speaker can use axiological (estimated) vocabulary, which is a kind of center of gravity, which emphasizes the attention and influences on the consciousness of the reader.

5- Emotiveness / expressivity

The basis of this category is made by various combinations of syntactic elements which give to concrete discourses and texts, as productive embodiments of discourses, not only integrity and connectivity, but also an additional expression. In a political discourse expressional shades depending on the purpose of their use for giving these or those semantic characteristics can vary from friendly familiar to slightly sarcastic, so that standard canons of institutional, i.e official etiquette of formulations are quite often broken.

6- Modality

The category of a modality is understood as the attitude towards reality in the representation of the speaker. Expressions are implemented in the component of modality, which can be described as prescriptive (a reasonable expression of prescriptions). In another aspect, modality also implies a degree of confidence of the speaker that will demonstrate the level of knowledge, from which the seriousness of the impression produced by political performance of the addressee will be depended on.

e.g. *"And I actually think we can go higher than 4 percent. I think you can go to 5 percent or 6 percent. And if we do, you don't have to bother asking your question, because we have a tremendous machine. We will have created a tremendous economic machine once again. To do that, we're taking back jobs. We're not going to let our companies be raided by other countries where we lose all our jobs, we don't make our product anymore. It's very sad. But I'm going to create a -- the kind of a country that we were from the standpoint of industry.*

We used to be there. We've given it up. We've become very, very sloppy. " (Trump & Clinton, 2016)

7- Socio-cultural context

This category represents ability to activate and involve the complex of socio-cultural contexts (knowledge) of recipients (Filonenko, 2005) in the process of perception. Understanding the political oral and written texts depends on the ability of the reader to instantly identify the subject, the subject matter and to involve allusions that are needed to understand the content.

8- **Competitiveness**

The basis of a political discourse is made by continuous dialogue duel between the party in power and opposition in which opponents attack at each other from time to time, hold the fort, reflect blows and take the offensive. Convergence of political discourse on this feature with sports discourse is shown in the reflection of all the basic elements of sports and gaming competition in the sphere of politics: the presence of the enemy, fight of rivals, ethics of fight, legal regulations (rules and regulations), the strategy and tactics of fight, victory, defeat, triumph of the winner, winning. The competitiveness of a political discourse with the greatest evidence is shown in such forms, as parliamentary debates and the pre-election companies.

9- Aggressiveness

Aggression is one of the most important components of a political speech. In English explanatory dictionaries the word "aggression" is defined as "violent or hostile feelings, behavior or attitude" (Oxford, 2000). Thesaurus list of this word is one of the most numerous: antagonism, assault, attack, bellicosity, belligerence, combativeness, destructiveness, encroachment, hostility, impingement, incursion, injury, intrusion, invasion, jingoism, militancy, offense, onslaught, provocation, pugnacity, raid, etc. (Wordsworth,1993). Trump, for example, always try to attack Clinton in the debate and impose his opinion

CLINTON: *And I think that's the smartest way to grow the economy, to make the economy fairer. And we just have a big disagreement about this. It may be because of our experiences. You know, he started off with his dad as a millionaire...*
TRUMP: *Yeah, yeah, we've heard -- we've heard this before, Hillary*.
CLINTON: *I started off with -- my dad was a small-business man.*
TRUMP: *We've heard this before*.
CLINTON: *And I think it -- you know, it's a difference that affects*

how we see the world and what we want to do with the economy.
WALLACE*: Time.*
TRUMP: *Thank you, Hillary. Could I just respond*? (trump &Clinton 2016)

10- Theatricality: The ideological character represents the system of social representations, group knowledge, beliefs and opinions based on group values, norms and interests. This feature brings the political discourse with the military. War, as we know, is continuation of policy by other means. The scope of their interaction is such genres as military doctrine, military and political agreement, an ultimatum, peace negotiations, i.e. genres, providing the ideology and course of the war from the perspective of the warring parties.

Hence there are two important elements speakers and receivers in political discourse through them the process of communication is achieved.(Grabias,2001:290) states that for politicians, language is a very important tool used to achieve their goals. The speakers try to address all people in his process and the receivers try to interpret the texts delivered by politicians making use of their intertextual and political knowledge.

So, as a tool, language will be used to achieve political aims and discourse markers will be part of this tool to indicate the speaker's attitude toward the audience.

3. Data Analysis and Discussion

3.1 Data Analysis

In order to address the aforementioned research questions, the samples of political debate were analyzed qualitatively and quantitatively. In the first place, the DMs were classified based on Frasers model (2009) of DMs in general and Hyland's interpersonal model (2005) meta-discourse framework. According to this functional classification, DMs are analyzed according to the following categories:

1- ***Discourse Makers in general as:***

a- Contrastive. (concession and qualification) e.g. but , or

b- Elaborative (additional) e.g. and, in addition

c- Temporal. e.g. first of all , then

d- Inferential (cause and effect) e.g. because , so

2- ***Meta discourse markers as:***

a- Engagement DMs : e.g. you can see, look

b- Boosters e.g. : in fact, definitely,

c- self mentions : e.g. I , We

d- Code glosses : that is, such as ,in other words

e- Hedges : : might, possible, perhaps

A few researchers have combined the study of meta-discourse with that of persuasion but, in this research, it is found that most the elements used by the two politicians refer to this kind of DMs, e.g. they made use of self-mentions *I, We* more frequently than others. The DMs used by the politicians in the last debate of Trump and Clinton were compared and judged based on three criteria The first is the *frequency* of the use of DMs, therefore, the number expressions used by the two speakers counted manually to find out the ratio of DMs and its percentage. The second criterion is the *functions* that DMs serve in order to achieve persuasion to the audiences as far as possible. The third criterion is to find the were *differences and similarities* of the speakers' use of DMs. according to their gender.

3.2 Results and Discussions

A total of 852 DMs was used in the third presidential race held between Trump (Republican Party) and Clinton (Democratic party). The first candidate employed 457 while the second employed 395. Here follows the presentation of the frequency of the use of the DMs in the debate. They are actually the results of the investigation which are presented below.

DMs.	Trump	Clinton
And	83	79
But	52	27
Well	20	27
First of all	7	16
Because	28	15
That is	7	16
I , it means	7	2
Now	9	5
You know	5	5
I, you see	7	16
I think	25	19
So	18	19
I say	9	7
(un) fortunately	7	2
I believe	2	12
Frankly	3	2

Look	2	2
Let's (me)	7	6
Actually	1	6
I	73	96
We	158	112
Total number	457	395

Table (1)

The overall presence of DMs and the number of times the elements occurred in the debate between Trump and Clinton are shown in Table 1. The results indicate that the degree of the use of DMs by the two candidates is almost the same. The analysis of the collected data reveals that the absolute frequency of each type or division of DMs. is different. In other words, Table 2 shows the variations in the use of discourse markers and their percent according to the classification of Fraser (2006) and Hyland (2005). This variation arranges the DMs in an order of frequency which shows the ability of the speakers to achieve the persuasion functions. The tables below represent the frequency of each discourse markers and its percentage as they are functioned in the text:

1- Contrastive DMs. (concession and qualification)

	But	Percentage
Trump	52	11.3
Clinton	27	6.8

2- Elaborative DMs. (additional)

	And	Percentage
Trump	83	18. 1
Clinton	79	20

3- Changing the subject

	I say	Percentage
Trump	9	1.9
Clinton	7	1.7

4- Temporal DMs.

	First of all	Percentage
Trump	7	0.6
Clinton	16	4.0

5- Attitude Markers:

	Frankly	Percentage
Trump	3	1.0
Clinton	2	0.7

	I think	Percentage	I believe	Percentage
Trump	25	5.4	2	0.4
Clinton	19	4.8	12	2.6

	I, you See	Percentage	(un) Fortunately	Percentage
Trump	7	1.5	7	1.5
Clinton	16	4.5	2	0.5

6- Inferential (cause and effect)

	So	Percentage	Because	Percentage
Trump	18	3.9	28	6.1
Clinton	19	4.8	15	3.7

7- Engagement DMs

	Look	Percentage	Let's (me)	Percentage
Trump	2	0.4	7	1.5
Clinton	2	0.5	6	1.5

8 - Code glosses

	That is	Percentage	I, it means	Percentage
Trump	7	1.5	7	1.5
Clinton	16	4.0	2	0.5

9- Conversation management of discourse (Frame Markers)

	Well	Percentage	You know	Percentage
Trump	20	4.3	5	1.0
Clinton	27	6.8	5	1.2

	Now	Percentage	Actually	Percentage
Trump	9	1.9	1	0.2
Clinton	5	1.2	6	1.3

10- Self-mentions

	I	Percentage	We	Percentage
Trump	73	15.9	158	34.5

Clinton	96	24.3	112	28.3

Following Fraser's (2009) classification of DMs. The results of the analyzed political debate reveal that the most frequently used markers are *" Elaborative"*, and is used 162 times Trump 18.1%, Clinton 20% which serve the function of coherence and coherent between the participants in the speech event also it indicates a speaker's continuation. so Clinton used this expression more frequently than Trump:

Clinton : *it just shows you're not up to doing the job. And let's -- you know, let's be clear about what he is saying and what that means. He is denigrating -- he's talking down our democracy. And I, for one, am appalled that somebody who is the nominee of one of our two major parties would take that kind of position.*

In this paragraph Clinton accused her opponent that he denigrates democracy. As for the contrastive DMs., "but " it refers to the speaker intended to say something which was in contrast with what was stated before. It is used 79 times Trump 11.3%, Clinton 6.8%. However, the most frequent user of such markers was Trump. The paragraph below trump try to convince the hearers that Clinton does not make anything new to Mosul just to look good for election but he will do his best for this town:

Trump*: But you know who the big winner in Mosul is going to be after we eventually get it? And the only reason they did it is because she's running for the office of president and they want to look tough. They want to look good. He violated the red line in the sand, and he made so many mistakes, made all the mistakes. That's why we have the great migration. But she wanted to look good for the election. So they're going in. But who's going to get Mosul, really? We'll take Mosul eventually. But the way -- if you look at what's happening, much tougher than they thought. Much, much tougher.*

Much more dangerous. Going to be more deaths that they thought.

Temporal DMs serve the function of signaling structural relations between the segments that host them and prior discourse segments. The frequency of the marker *first of all* which used to give a conclusive relationship of the context ideas is 23 times ,7 for Trump and 16 for Clinton. The *inferential* category, on the other hand, is allotted to the markers which indicate the cause of events such as *so* and *because*. Both markers contribute to the coherence of discourse by signaling relations between discourse units. The marker "because" is used by the speaker to indicate a relation of " cause and result' while "so" is used to indicate a relation of 'premise and conclusion' It was shown that Trump's use of contrast marker *because* (6.1) was higher than Clinton (3.7%) as it is shown in the example below:

Trump: *Because she takes a tremendous amount of money. And you take a look at the people of Haiti. I was at a little Haiti the other day in Florida. And I want to tell you, they hate the Clintons, because what's happened in Haiti with the Clinton Foundation is a disgrace. And you know it, and they know it, and everybody knows it.*

Here Trump try to diminish Clinton when he speaks about her business in certain countries especially in Saudi and Florida taken money and treating certain groups of people so horribly so he reminds the hearers of those disgraceful woks as he said.

As for the marker so the two candidates have almost the same frequency.

Among meta-discourse categories that used in this debate "*self-mention*" markers are the most frequently once. The total number of the times they are occurred is (429) but Trump used the self-pronoun We (34.5) more than Clinton (28.3) . By using plural form (we) the speaker manage to build relationship with the hearer because it indicates the government or institution the speaker represent while The singular form is associated with the degree of explicit presence of the speaker in the speech, like *I*, *my*, and *mine* :

Trump: *Let me tell you, Mosul is so sad. We had Mosul. But when she left, when she took everybody out, we lost Mosul. Now we're fighting again to get Mosul. The problem with Mosul and what they wanted to do is they wanted to get the leaders of ISIS who they felt were in Mosul.*

About three months ago, I started reading that they want to get the leaders and they're going to attack Mosul. Whatever happened to the element of surprise, OK? We announce we're going after Mosul.

I have been reading about going after Mosul now for about -- how long is it, Hillary, three months? These people have all left. They've all left.

Another kind of meta discourse markers is "shared knowledge markers" such as "*you know, well, now, actually* " which are used as a markers of meta knowledge about what speakers and hearers share and what is generally known. As for the marker *well* the speakers have a little difference in their frequency Clinton (6.8) , Trump (4.3) while "you know" has the same percentage :

Wallace: *Can you really say that you kept your pledge to that Senate committee? And why isn't what happened and what went on between you and the Clinton Foundation, why isn't it what Mr. Trump calls pay to play?*

Clinton : *Well, everything I did as secretary of state was in furtherance of our country's interests and our values. The State Department has said that. I think that's been proven.*

But I am happy, in fact I'm thrilled to talk about the Clinton Foundation, because it is a world-renowned charity and I am so proud of the work that it does. You know, I could talk for the rest of the debate -- I know I don't have the time to do that.

In the example above "*Well*" is used as a preface to refocus responses to questions arises by Wallace. Clinton talks about her achievements and how she is a proud of it. Also she uses "*you know*" as she is sure that the hearers share some knowledge about the information she talks about. Discourse markers *"now, actually"* are functional elements of discourse management used in initiating discourse. The percentage of the marker *(now)* is almost the same for the two candidates but with *"actually"* Clinton showed the lower percentage in using such marker, see page (9).

Showing the attitude of what you are saying ,sentence adverb like "*frankly* " is used to contribute to the explicit side of communication the frequency of using this marker for Clinton and Trump is almost the same, the first 3 times and the latter 2 .

Expressions like "think, believe, guess, suppose" are used as attitude markers which reflect the speaker's ideas whose function is to show the degree of trustworthiness attached to the statements (as cited in Simon-Vandenbergen, 2000). The marker "*I think*" express two functions either uncertainty or certainty as (Holmes 1990; cited in Furko, 2013) .The result of the investigation in the debate revealed that "*I think*" is used to

express the speaker's opinion and self-confidence rather than their uncertainty as the examples below:
Trump : *Well, I think it's terrible. If you go with what Hillary is saying, in the ninth month, you can take the baby and rip the baby out of the womb of the mother just prior to the birth of the baby*.
Clinton : *So the plan I have I think will actually produce greater opportunities. The plan he has will cost us jobs and possibly lead to another Great Recession*.

Trump (5.4) used this marker higher than Clinton (4.8). Another attitude Marker like "*unfortunately*" is used as an opener marker to describe the situation while *"I, you see*" used to attract the attention of the hearers . The frequency of the marker "*unfortunately* is almost the same for Trump and Clinton. However, some differences were observed in the frequency of using " *I, you see* " Clinton used them more frequently than him (see ----) .

Along with meta-discourse markers, the code glosses category is used represented by terms *that is, it means* which explain the intended meaning of the writer or the speaker by elaborating what has been said. For example:
Clinton: *We will not have open borders. That is...*
Wallace: *Well, let me -- Secretary...*
Clinton: *That is a rank mischaracterization*.
Wallace: *Secretary Clinton...*
Clinton: *We will have secure borders, but we'll also have reform. And this used to be a bipartisan issue. Ronald Reagan was the last president...*
In the example above Clinton tries to persuade the hearers by his opinion about the borders. Under her plan borders should be opened and immigrants should be received. The number of times of those terms is used for Trump is (7) and Clinton is (16).

The last category of meta-discourse markers is the engagements or reminders *let's, look* which functions as opening and closing the topics in order to draw the audience attention and focus on a certain point in the discussion. The number of times of the term *look* is the same for the two candidates (7). However, some differences were observed in using such markers with Trump who used *let's(me)* (7) more frequently than Clinton (6):
Trump*: Well, let me just say -- let me just say.*
Clinton*: We're going to pull the country together. We're going to have trade agreements that we enforce. That's why I'm going to have a trade prosecutor for the first time in history. And we're going to enforce those agreements, and we're going to look for businesses to help us by buying American products.*

Wallace*: Secretary Clinton? Go ahead, Mr. Trump.*
Trump*: Let me ask a simple question. She's been doing this for 30 years. Why the hell didn't you do it over the last 15, 20 years?*

By using the marker *let me* Trump try to attract the audience attention that what she (Clinton) had done over those years is just an experience so he wants to persuade them that she talks more than she does.

4. Conclusion

When you're trying to persuade, the chances of your success depend a lot on whether your arguments make sense, or are logical. All the discourses markers mentioned above, general and meta- discourse contribute to the persuasive function of the discourse by guiding the audience in the discourse and making the contents easier to understand.

Considering the total number of DMs used by the politicians in this study, it was revealed that the frequency of using DMs is different. Trump used them more frequently than Clinton in certain places and vice- versa. This result, to some extent, is due to the different characteristics of male and female speaking. As mentioned in result section, the most focuses on Trump' and Clinton ' use of DMs in their debate is on self-mentions, one of the meta-discourse categories introduced by Hyland (2005). However, the most use of self-mentions (we) belongs to Trump which means that he turns to his public status more frequently than his personal status. In political speeches this characteristic helps in shortening the distance between the speaker and the audience and implies that there is a stronger interaction between him and listeners than Clinton.

Results also show that use the most metadiscoursal markers occurred by Trump to achieve persuasive goal. Attitude markers, as *frankly*, (*un)fortunately*, *I think* used more frequently by him than Clinton while the frame markers as *well*, *now*, *actually* have the higher frequency with Clinton which are used to initiating the speech and to indicate the upcoming shift in talk e.g. when Trump accuses Clinton that she and Obama were the main reason of violence in America and other countries and she replied the opposite mentioning some disgraceful acts he had done as his attempt of assaulted on some women in Chicago. By using those frame markers Clinton manage to attract the attention of the hearers and to persuade them that he does not reserve the presidency.

Elaborative markers were used with the high frequency rate in the candidates' talk. such markers have a pragmatic effect in the sense that it indicates a speaker's continuation and the coherent of

the text. The numbers of the time they are used is almost the same by the two opponents.

Among the contrast markers like "but" were used to show that the speaker intended to say something which was in contrast with what was stated before. The result showed that the two politicians used contrast markers in their talk. It was also shown that Trump's use of contrast marker (11.3) were higher than Clinton (6.8). Also, a difference observed in using *temporal markers* like *first of all* which that indicate the links and transitions between the topics and used to signal continuation of the topic, and summary of the opinions Clinton (16) used it more frequently than Trump (7).

To sum up, the highly frequent use of DMs by the candidates in this study denotes that DMs are considered as a significant linguistic device used by both male and female, but it presents inconsistencies in the frequency use of DMs for the two genders i.e. the compassion revealed that there is similarities in their use in some places and differences in others but they both managed to use them as a means of persuasion as far as possible.

References:

- Aijmer, K. (2002). *English Discourse Particles: Evidence from a corpus*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Alekseeva, M. V (2001). *Scientific text as polylogue* (Monograph). Moscow: Signal.
- Algouzi , Sami (2014). Discourse markers in Saudi English -and British English: A comparative investigation of the use of English discourse markers. University of Salford, Salford UK. <<www>> http: //www.google.com//
- Lewis, Diana M. 2011. A discourse-constructional approach to the emergence of discourse markers in English. Linguistics 49(2). 415–443.
- Brinton, Laurel J. 1996. Pragmatic markers in English: Grammaticalization and discourse functions (Topics in English Linguistics 19). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Dér, Csilla Ilona. 2010. On the status of discourse markers. Acta Linguistica Hungarica 57(1). 3–28
- Filonenko, T. A. (2005). *Genre and stylistic characteristics of an English-speaking scientific and methodical discourse* (abstract of a thesis of cand. Phil.sciences). Samara.

- Fraser, B. 1993. Discourse Markers Across Language: Pragmatics and Language Learning Monograph Series, Vol.4: Internet: ERIC database: http://www.eric.ed.gov

- Fraser, Bruce. 1999. What are discourse markers? Journal of Pragmatics 31(7). 931–952.
- Fraser, B. (2005). Towards a theory of discourse markers. In: Fischer, Kerstin (Ed.), Approaches *to discourse particles*, (pp.189-204). Amsterdam: Elsevier Press.
- Fraser, B. (2009). An account of discourse markers. *International Review of Pragmatics, 1,*1–28.
- Furkó, B. P. (2013).The functional spectrum of pragmatic markers in political news interviews and celebrity interviews. Topics in Linguistics, 11, 12-21.
- Grabias, Stanisław (2001).*Language in Social and Cultural Behaviors.* Lublin: Skłodowskiej.
- Hlevova, Yu. A. (1999). Types of modal meanings. *Bulletin of the Amur state university.* Vol. 7. URL: http://www.amursu.ru/vestnik/7/9_
- Holmes, J. (1990). Hedges and boosters in women's and men's speech. *Language and Communication*, *10*(3), 185-205

- Karasik, V.V. (2004). *Language circle: personality, concepts, discourse.* Moscow, Gnosis .

- Konkov, V.I. (2011). *Speech structure of the newspaper text* (abstract of a thesis of doctors of phil. sciences). St.-Petersburg .

- Maschler, Y. (1994). Mitigating and discourse markers in bilingual conversation. *Language in Society*, 23, 325-366.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary (5th Ed). (2000). Oxford University Press.
- Redeker, Gisela. "Linguistic markers of discourse structure," *Linguistics* 29(6) (1991): 1139-1172.
- Schiffrin, Deborah. 1987. Discourse markers. (Studies in Interactional Sociolinguistics 5) Cambridge: Cambridge University Press.
- Simon-Vandenberg, A. M. (2000). The functions of I think in political discourse. *International Journal of Applied Linguistics*, *10*(1)*,* 41-63. Discourse Markers in Political Interviews.

- Stevenson, A. (ed.). (2010). Oxford Dictionary of English. Oxford: Oxford University Press.
- Schourup, L. C. 1999. Discourse markers, Lingua, 107: 227-265.
- Swan, Michael (2005). *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press

"The correlation between self-confidence and speaking performance"

By:

Asst. Lect. Mustafa Mahmood Nuaman

Abstract

The present research aims at investigating The correlation between self-confidence and speaking performance.

To achieve the aim of the research, three null hypotheses were posed. Three sub-hypotheses were derived from the third hypothesis. To examine the validity of this hypothesis, a sample was chosen from the third grade students from Qutaiba Bin Muslem Albahili intermediate school for males. It consisted of (122) students. Equating procedures were used to equalize the groups in several non-experimental variables.

The researcher has prepared the main requirements of the research, the present research has required the preparation of two tools to measure students' self-confidence and speaking performance. The researcher designed a test to measure both students' speaking performance and self-confidence.

After collecting and analyzing the data by using the T-test, the results indicated that:

1. There is a statistically significant level of self-confidence among the third-grade- students.
2. There is a statistically significant level of speaking performance among the third-grade- students.
3. There is a statistically significant correlation between the self-confidence and speaking performance.
4. There is a statistically significant correlation between the global self-confidence and speaking performance.
5. There is a statistically significant correlation between the situational self- confidence and speaking performance.
6. There is a statistically significant correlation between the task self-confidence and speaking performance

In the light of the results obtained, a number of recommendations and suggestions are put forward.

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى دراسة العلاقة بين الثقة بالنفس والقدرة على التكلم. لتحقيق هدف البحث، تم فرض ثلاث فرضيات صفرية. وتم اشتقاق ثلاثة فرضيات فرعية من هذه الفرضية الثالثة. ولاختبار صحة هذه الفرضيات ، تم اختيار عينة من طلاب الصف الثالث من مدرسة قتيبة بن مسلم الباهلي المتوسطة للذكور. تكونت العينة من (١٢٢) طالب. وأجريت عملية التكافؤ لتحقيق المساواة بين افراد العينة في العديد من المتغيرات غير التجريبية.

قام الباحث بإعداد المتطلبات الرئيسية للبحث ، وقد تطلب هذا البحث إعداد أداتين الاولى لقياس مستوى الثقة بالنفس واختبار لقياس مستوى القدرة على التكلم. وقد صمم الباحث اختبارًا لقياس القدرة على التكلم و مقياس اخر لقياس الثقة بالنفس.

بعد جمع البيانات وتحليلها باستخدام اختبار T (الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط)، أشارت النتائج إلى أن:

١. يوجد فرق دال إحصائياً لمستوى الثقة بالنفس لدى طلاب الصف الثالث.

٢. يوجد فرق دال إحصائياً لمستوى القدرة على التكلم بين طلاب الصف الثالث.

٣. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الثقة بالنفس والقدرة على التكلم.

٤. هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الثقة بالنفس من ناحية العامة والقدرة على التكلم.

٥. هناك علاقة إحصائية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الثقة بالنفس من ناحية الظرفية والقدرة على التكلم.

٦. هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الثقة بالنفس في من ناحية المهام والقدرة على التكلم.

وفي ضوء النتائج، توصل الباحث الى عدد من التوصيات والمقترحات.

Section One: Introduction

1.1 Statement of the Problem

One of the most serious problems in language learning is the difficulty of spoken language especially among the adolescents. Comparing speaking to the other skills, speaking is considered as the most difficult skill since it requires more than a linguistic competence. However, many psychological factors can affect the speaking performance of students like attitudes, tendency and self-confidence. Self-confidence plays a great role in students' ability to speak. Poor self-confidence learners have a high level of stress and depression, this leads them to avoid speaking in the target language.

Also, the problem of unwilling students to speak in the target language is a common issue in foreign language classrooms. The lack of self-confidence prevents those students to speak in front of others as they feel nervous and afraid of making mistakes. So, they have few opportunities to learn the target language and to be fluent. (Mahdi, 2015 : 1706)

Speaking skill is challenging and it is influenced by the psychological status of learners. Learners will not feel secure in the class, so they prefer to keep silent most of time instead of participating. Learners regard the speaking skill as a teasing skill, since they believe that committing mistakes is something shameful and they usually prefer to use short answers or even one word to reply to others Furthermore, the fear of speaking leads learners to lose all love, ambition and motivation to learn the target language. On the other hand, those with high level of self-confidence find that speaking is interesting and committing mistakes is a natural outcome of the learning process. (Haidara, 2015: 514-515)

The problem may also take the form of speakers' lacking of encouragement, immediate feedback and opportunities to practice speaking and depend on their previous knowledge. These factors can reflect conscious awareness or become automatic with practice. For instance, the speaker slows down or stops when he or she is speaking about an

unfamiliar topic, not able to express their thoughts and opinions satisfactorily, make mistakes and slips or thinking of suitable or correct words. In such cases, the teacher role is very important either by giving immediate feedback or motivational phrases to encourage them to continue even a smile can affect the learners' performance positively. (Mahdi, 2015 : 1705)

1.2 Significance of the Study

Language is a tool of communication, so human beings need language to exchange information. Speaking is one of the most used and important skill for communication. Add to that, the importance of speaking is not related to English only, it is important in other school subjects. Since, nowadays in Iraq, one can notice the changes in many school subjects from Arabic to English; good speakers are better students than poor speakers in every subject area. It is very important to help students who study English to communicate and use it fluently. Thus, practicing speaking helps to facilitate this step and eliminate any obstacles that hinder oral performance because without speech we cannot communicate with each other orally. Even when a person is applying for a new job, for example, he or she has to show a good speaking performance. Moreover, this study helps English language teachers to be aware of the importance of self-confidence and how it can affect learners' will to use the language orally. In addition, it reveals how self-confidence can simulate or hinder speaking performance.

1.3 Aim of the Study:

This study aims to discover the correlation between self-confidence and speaking performance of Iraqi EFL intermediate school students.

1.4 Hypothesis of the Study

At 0.05 the Alpha level of significance, the present research hypothesizes the following:

1. *There is no statistically significant in self-confidence scale among the third-grade- students.*
2. *There is no statistically significant in speaking performance among the third-grade- students.*
3. *There is no statistically significant correlation between self-confidence and speaking performance.*

The following three sub-hypotheses were derived from the third hypothesis:

a. There is no statistically significant correlation between **global self-confidence** and speaking performance.
b. There is no statistically significant correlation between **situational self-confidence** and speaking performance.
c. There is no statistically significant correlation between **task self-confidence** and speaking

1.5 Limits of the Study

The present study is limited to the following:

- One public intermediate school.
- Third -grade-male students during the academic year 2018-2019.

Section Two: Theoretical Background and Previous Studies

2.1 Factors which affect speaking

Wahba (1998:36) opines that English refers to the use of English by speakers with different native languages. In recent years, teachers of English have been paying increasing attention to identify the needs of their students; likewise, learners of English face problems, but the majority of these problems are related to speaking.

Rababah (2002:6) refers also to an important area of difficulty among Arab learners of English as a target language, who find it difficult to communicate freely in the target language. This is maybe due to the methods of

language teaching, it can also be due to the learning environment. Hence, speaking is a deserted skill in many classrooms around the world. It is discovered that students may score high marks for English but they might find it difficult to speak in English. Students are not able to speak English well despite their excellent scores in writing skill, for example. This is because; teachers rarely practice speaking in the target language "English" in classroom and they do not offer opportunities to the learners to practice speaking. Therefore, the learners become unable to speak fluently and confidently. They are afraid of making mistakes whenever they speak and this could hinder them in communicating with others in English.

According to Baker and Westrup (2003: 5-6), there are several barriers for students to communicate:

First, the cultural differences among students influence the way students communicate. Each culture has different social roles and rules for speaking.

Second, students are afraid of making mistakes in target language and this makes them unwilling to communicate.

Concerning speaking skill, students might face difficulty in responding to their teacher in target language. The reasons are that they have limited idea about what to say and they are concerned over making grammatical mistakes and using the wrong words (Baker and Westrup, 2003: 77). Students must be taught on how to pause and hesitate between sentences as this will give them space to think of what to say next (ibid :78).

To sum up, speaking skill requires interaction, challenges, conversation in the classroom, it is considered as the most exhibited skill by numerous psychological problems. Most Target language students are worried in standing in front of their classmates and perform due to many factors such as; fear of making mistakes, shyness, lack of confidence and

even the linguistic factors such as lack of vocabulary.

2.2 Speaking as a Skill

Learners attempt to learn a foreign language in order to speak and communicate fluently. Speaking is considered as the most important skill which helps students in acquiring the foreign language. In general, speaking is a productive skill which means the students' ability to use and communicate through a language effectively. Add to that, Celce-Marcia (2001) states that "the ability to speak a language is synonymous with knowing that language since speech is the most basic means of communication" (Cited in Koran, 2015: 403). Teaching speaking is also crucial because it can also help improve other language skills; it can help learners to build vocabulary, improve grammar, listening and writing as well. Hence, speaking is not only a verbal use of language, but it could be via nonverbal language like the use of body language or gestures. Cole et al. (2007:12) stated that " speaking is essentially a collaborative and interactive process. It is an exchange. We may finish each other's comments, interrupt, disagree with or extend what is said". Target language students attempt to speak for more explanation or interrupt for more clarification and give an opinion for exchanging ideas. Thus, speaking serves many things that help the improvement of the learning process. Accordingly, Florez (1999:1) described speaking as an interactive process, which consists of three main stages which are producing, receiving and processing information. In language teaching and learning, speaking is considered a skill to be practiced and mastered.

2.3 The meaning of self-confidence

Self-confidence, Is how the students feel about themselves. According to Dörnyei (2005 : 211) pointed that the concept of self-confidence is closely related to self-esteem, both share a common emphasis on the individual's perception of his or her abilities as a person. It is nearly the same meaning with self-esteem, self-efficacy or the knowledge about you. Self confidence in language

learning means this conception has more to do with how learners perceive their ability as language learners and their progress in relation to the particular context in which they are learning. People derive their sense of self-esteem from the accumulation of experiences with themselves and with others and from assessments of the external world around them (Brown, 2000:155). So that, the students who has good self-confidence can be success in learning process, but those who has less self-confidence tend to face their failure.

2.4 Developing Self-confidence

To build self-confidence requires many steps as agreed by many theorists. " Step by step, right foot then left foot and you are on your way " (Wright, 2008: 3). Students in foreign language classes need to satisfy their own needs first to enhance their positive self -image. As Anthony (2003 :5) states that " one of the principles requisites for change and a self-confident personality is to satisfy your own needs first ". Self -confidence starts from the person itself, if learners lack self-confidence they will neglect themselves.

Add to that, it is difficult to speak and perform in an academic context in the foreign language with high self-confidence, especially in English, since it is considered as a new language for students. Shumin (2002 :204) tackled this idea when he claimed, " It is difficult for EFL learners, especially adults, to speak the target language fluently and appropriately". They should keep their inner voice positive (stop the negative talk). So, the key element of building up self –confidence is thinking in a positive way. Students have to be always bullish concerning their performance.

According to Adalikwu (2012 :30) it is very important to " Focus on how you can solve

problems, make a better choice next time, or take any other kind of action that will help you focus on the positive rather than the negative ". Each student has the ability to monitor their internal voice and decide to make it send positive or negative ideas. Adalikwu (ibid) underscores that it is our ' inner critic' and learners must have a control over that voice. Adalikwu (ibid) also presented examples for positive inner talking, he suggested," I'm so stupid " becomes " OK, I made a mistake". "Next time I will know not to do the same ". Thus, any idea you speak about can change your behaviour. Thus, Self-confidence can be changed according to the internal picture we have about ourselves (Bruno and Joyce, 2014: 51). In the same context, they noted that this internal picture can be as a helpful encourager (ibid).

Furthermore, The major mistake that all the students commit is comparing themselves with others. Adalikwu (2012 :26) mentions that probably the fastest way to feel bad about yourself is to focus on what you do not have, what you haven't achieved, or compare yourself to others that you feel have achieved more than you have. When students start comparing themselves with those who have better achievements than their achievements. In this case, they will neglect their goals and focus more on their weaknesses rather than on their achievements.

Finally, Writing down your achievement is a helpful technique to build up self–confidence. Students have to record any successful event that they accomplish and return to them whenever they feel frustrated. Adalikwu (2012 :26) viewed," Every day, write down a list of at least five things that you are proud of accomplishing, or things that you can be grateful for in your life ". Practicing the foreign language and speak up is an essential step that makes students proud of their language. After positive thinking, build your goals and avoid comparison with others by writing each successful event.

2.5 The importance of speaking skill

Many researchers consider speaking to be the most important skill because by speech students can share ideas and learn more about the language. In this context, Carter and McCarthy (1997:7) stated, " During the past ten to fifteen years there has been an explosion of interest in the analysis of extended stretches of spoken and written language, and increasing reference to and use of real language in English language teaching materials ". For many years, a lot of consideration has been given to speaking skill to understand its significance in the foreign language classes. Supporting this idea Brown and Yule (1983:02) stated, " The serious consideration of the spoken language as a subject for teaching has a long history, but only made a decisive impact on foreign language teaching in general after the end of the second world war" .

Speaking is considered as a crucial part of the language learning process. It helps to expand knowledge of the language and their confidence in using it. Cole et al.(2007:01:07) have stated that speaking and listening were a major component of key skills and literacy qualifications . In the same context they added, " Talk is the first form of language most of us learn, but we are probably unaware of how we learn it or the level and types of skills we possess" . Speaking shows that foreign language students are able to use the Target language effectively which could be as an indicator of their level. Although, speaking is considered as one of the important skills to be enhanced and developed, but most target language students attempt only to learn a foreign language for official exams, and they do not speak it well. For this reason, there have been some relevant research which tries to mention the necessity of this skill and its effects in EFL instruction. As Egan (1999:277) asserted that " speaking is at the heart of second language learning but has been somewhat ignored in teaching and testing for a number of logical

reasons". In the same context, Gammidge (2004:07) reported that " Speaking is a highly challenging yet essential skill for most learners to acquire. Learners need to speak with confidence to carry out the most basic social transactions" . Supporting this conclusion, McCarthy (1998:15) stated that " although it may seem obvious that spoken language is primary and that written language is secondary in terms of their occurrence in human societies " .

In fact, all skills that students use are necessary and complementary, so each skill completes the other one, but speaking is special and differs from other skills. Bygate (1987:14) reported that " The way language is organized in speech is typically different from the shape it takes in writing " . Each skill has its elements and processes, but speaking differs totally from others. Since it provides the Target language learners with more opportunities to enhance and use the foreign language as a tool for special communication

.

2.6 Teachers' Role in Developing Self-confidence

Teacher should always give positive help and caring, since students are always interested about their teachers ' opinion as a reaction to their performance. How teachers deal with their students flaws and how they correct them, have a considerable impact on students' oral performance. Kyriacou (1995 :73) opines that " in your interactions with pupils, the two areas that probably have the greatest effect are how you treat pupils' errors and the extent to which you take a personal interest in their progress " . Teachers care will inspire a strong relationship among the students and reduce any kind of anxiety and stress which students experience during their presentations. In addition, by caring teacher will be more close

to their students, which help them in turn to be better performers since the feeling of happiness and relax help them to express their ideas clearly. Stronge (2007 :23) maintains that specific teachers show caring include listening, gentleness, understanding, knowledge of students as individuals, nurturing, warmth and encouragement. Thus, teachers should always give constructive criticism which may help students in their future presentations. Teacher treats their students equally and fairly. Students will lose their confidence when noticing any kind of bias in the classroom. When students feel themselves neglected, they avoid participating and start to despite themselves. Stronge (2007:25) suggests that students expect teachers to treat them equitably when they behave as well as when they misbehave and to avoid demonstrations of favoritism. Thus, teachers have to provide all of their students the opportunity to perform. The role of the teacher is not limited to the transfer of knowledge to the students. In fact, the role of teachers is more than that, they should take into consideration students' needs and know how to build enjoyable environment where students feel at ease and engage in the task. Indeed, Teachers are the key element in building students' confidence, teachers should not impose their students to speak rather they should employ a variety of methods to motivate their students to speak and reinforce them to believe in their abilities. Cole et al.(2007 :12) have stated " Confidence and competence go hand in hand and increasing your learners' confidence will help them to develop their skill ". Teachers have to use many techniques which help them to foster their students' self-confidence such as teachers' use of praise. Using praises in the classroom is very helpful behavior to keep the students motivation and trust in their abilities. Praises include any positive and favorable remarks directed to the students to encourage them such as; Good, Excellent and so on. Knight and

Lee (2008 :38) suggested other examples, “ “Good”, “nice job”, and “ thanks” are all examples of unlabeled praises that instructors may give to students ”. Indeed, praises reinforce students to work more since their work is appreciated. Lee and Knight (ibid) tackled this point, they claimed,“ As such, you can use behaviors ”. Praises have a great effect on students' performance, when the teacher uses praises during the students' presentation they will support them and build up their self-confidence

.

2.7 Previous Studies

Zhao Na from Shandong University of Technology, China did a study of High school students’ English learning anxiety. This anxiety related to the students self confidence in order to perform their spoken English by trusting and believing in themselves, having faith in the ability in whatever situation. The result of this study is that students’ fear of negative evaluation was especially serious. Kanza, D. (2015) in his study "The Importance of Self-confidence in Enhancing Students’ Speaking Skill" dealt with self-confidence. The results indicated that self-confidence has a great role in developing students' ability to speak.

Section Three: Methodologies and Procedures

3.1 Design of the Study

One of the first steps in educational research is to determine the adequacy of the design for answering the research questions. The present study aims at investigating the correlation between self-confidence and speaking performance. So, the nature of the study is correlative. It aims at collecting descriptive data concerning the self-confidence and speaking performance.

3.2 The Population

The population of the present study consists of the third grade male students at the intermediate and secondary schools in the city of Mosul for the academic year (2018-2019).

3.3 The Sample

The third grade in Qutaiba Bin Muslem Albahili intermediate school for males subsumes three sections (A, B, C, D) and consists of (153) students. . (See table (1)).

Table (1) The Sample of the research

Group	Before Elimination	Repeaters	Negative Effects	Absent Participants	Final number
A	39	3	2	2	30
B	37	2	0	4	31
C	39	7	0	3	29
D	38	4	0	2	32

Sixteen failures in the groups were eliminated since they were expected to have previous knowledge about the subject; a point that may affect the validity of the experiment. Also, two students were excluded from group A because one of them studied in a school where all subjects are taught in English and the other lived in India for four years. Finally, eleven absent participants who missed the speaking test, self-confidence questionnaire, or have repeated absence were also excluded. Consequently, the total number of the sample was (122) students.

3.4 The Equivalence

In order to make the present study as valid as possible and ascribe results to the relation between self-confidence and speaking not the extraneous variables, the researcher equalized the groups in

terms of certain variables which were supposed to have great effect on the study.

Extraneous variables can be controlled or minimized by many methods. One of these methods is balancing, i.e. the groups are equalized on the basis of more than one characteristic or variable. Identical balancing is impossible. So the means and the variables must be as nearly equal as possible (Best and Kahn, 2008:170).

In order to control all the variables that may affect the study, the researcher has equalized the groups .

3.5 The Instruments

For the purpose of achieving the objectives of the research and to test the hypotheses, the researcher had to meet a number of requirements, namely:

1. **The Speaking Performance Test:**

The researcher depended on the subjects mentioned in the Student Book in preparing the test. The test was presented to a group of experts to ascertain the extent of clarity and appropriateness. Also, it was administered on a group of students in Amer Abdulla intermediate school to find out its reliability. The consistency of two scorers was used to calculate the reliability coefficient of the test. To measure students' speaking performance, it was required to design an speaking performance test. The researchers designed the test for the purposes of the current study to determine students' level in speaking of third grade, in accordance with the following steps:

a. Selection of the Test materials

Two units have been identified, each has a diversity of speaking topics to measure students' speaking performance. The first unit contains topics about describing people, local shopping mall and characteristics of people. The second unit contains talking about likes and dislikes, making and rejecting suggestions, giving oral opinions about a story and giving advice.

b. Forming the Test Items:

The most important consideration in designing a language test is its usefulness. Teachers need to know how far the students have understood the lessons, and this can be obtained

through assessment. Designing a good test is one of the most important tasks in teaching speaking. The test consisted of multitude forms of questions; Describing a picture, Short answers Questions and open-ended questions. (See appendix 1).

The test scoring scheme is subjective. A variety of question formats were used. So, the researcher tried to delimit the effects of subjectivity so that a scoring rubric was designed to make the scoring as much subjective as possible. **Table (3)** below describes the scoring rubric.

c. Marking the Test

Table (2) the Scoring Scheme

Criteria	Tasks	*The Scale*
luency and coherence	Avoiding Silence and use of words to connect ideas	**(0-1-2-3-4)**
Lexical Resource	The use of vocabularies and phrasal verbs	**(0-1-2)**
rammatical accuracy	voiding grammatical mistakes and the use of different grammatical structures	**(0-1-2)**
Pronunciation	Pronouncing words accurately	**(0-1-2)**

d. Validity of the Test

Whatever methods or formats are used, tests must always follow a set of principles which guarantee assessment validity. Tests designed in different formats tend to have more validity and reliability than tests designed in a single format. To ensure the validity of the test used in the present study, the researcher adopted two types of validity, namely content validity and face validity. Both types are said to be more important than the other types.

1) The Content Validity:

Among different types of validity, content validity is said to be the most important one, but it is also the simplest. This process involves an examination and comparison of the objectives and the items for a match between the two, the amount of time devoted to

each objective and the appropriateness of each individual item. In order to judge whether the test has content validity, the researcher needs specifications of all the related aspects that the test is meant to cover, including the skills or the structures. Such specifications were made in test construction.

2) The Face Validity:

The second quality that affects test usefulness is face validity. A test is said to have face validity if it looks as if it measures what it is supposed to measure. In order to secure the face validity of the test, the test items were sent to a number of jurors to obtain suggestions for modification.

All jurors have agreed that the test is within the accepted standards of the students' knowledge of English at third grade and that the test items test speaking skills. In the light of their remarks, some items were modified in terms of wording and content.

3) Piloting the Test:

For the purpose of verifying the psychometric properties, identifying the clarity of items and calculating the time it takes to be answered, a pilot test was performed on (30) students enrolled in third grade, Amer Abdulla intermediate school. Pilot participants were asked to answer the speaking questions. It was obvious through the application of the test that the items were clear.

e. Reliability of the Test

It is a measure of the degree to which an assessment procedure gives consistent results. To ensure the reliability of the test, pilot participants were asked to answer the speaking questions and two examinees scored the test to check the consistency of the marks given by each scorer. Pearson Coefficient formula method was used to calculate the reliability coefficient of the test. It was (0.82). As a result, this section demonstrated a reasonable level of reliability.

f. Items Difficulty "P"

It actually tells how easy the items are for the students in that particular group. The construction of the test must address item analysis, item discriminability and item difficulty. It has been found that the level of items difficulty ranges from (0.34 to 0.78) for all

the items of the test; which is regarded as acceptable and satisfactory.

1. Items Discrimination "D"

This is calculated by subtracting the proportion of students' correct answers in the lower group from the proportion of correct answers in the upper group. In order to retain the items of higher discrimination, the items of low discrimination are deleted and the discriminatory index ranges from (0.26 to 0.78) for all the items of the test. Most of the literature of measurement and evaluation indicates that the individual item is acceptable if its discriminatory index is (0.25). This means that all the items of the test are acceptable in terms of discriminatory index.

2. The Self-confidence Questionnaire:

After reviewing a number of studies which measure self -confidence, the researcher did not find a scale which fits the present research at the level of third grade. After discussion with some teachers of experience and competence, the researcher considered preparing a test to measure the self -confidence taking into account the explicitness of items and their appropriateness. The researchers adopted Likert's method of measuring students' self -confidence. The scale includes three aspects, namely; global self-confidence, situational self – confidence and task self -confidence.

a. Constructing the Items:

In the light of the literature and sources that deal with self -confidence, the researcher reviewed a number of self -confidence questionnaires in order to learn how to design them namely **Al-Hattab, A. A. (2006)**, **Kanza, D**. (**2015**), and **Park and Lee** (**2010**). Also, the questionnaire was translated and distributed among students. (See appendix 2)

The items were constructed to be harmonious with the theoretical definition of self -confidence. The ability of third grade students, their mental abilities, taking into account the objectives behind designing the scale and the characteristics of the population in which the study will be applied were taken into consideration.

b. The Validity of the Scale:

Validity is defined as judgments made to see whether the instrument appears to be valid superficially, i.e. does it measure what it purports to measure? The importance of valid instruments lies in the fact that the conclusions the researchers draw are based on the information gained by the instrument.

The scale was presented to a number of Juries in education and psychology to prove its face validity. Juries were asked to judge, delete and modify the items. No items were deleted but some modifications were made.

c. Scoring Likert Scales:

The researcher scored the scale by using Likert five-fold style as it is presented in table (11):

Table (3) the Scale's Rating and Scores

Rate / Item	*Strongly Agree*	*Agree*	*Undecided*	*Disagree*	*Strongly Disagree*
Positive	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
Negative	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

d. Piloting the Scale:

Piloting the questionnaire serves a number of functions, especially in terms of increasing its reliability, validity, and practicability. The scale was applied on Monday (15/10/2018) to a sample of third grade students selected from the population of the research, other than the original sample. The number of participants was (300) students from Amer Abdulla intermediate school in the city of Mosul to detect the clarity of both instruction and items, the discrimination index, and to estimate the time required for answering the questionnaire. The time spent by students to respond to the scale was (35) minutes.

e. The Discrimination Index of Items:

This shows "the extent to which each item discriminates among the respondents in the same

way as the total score discriminates" (Ary et al., 2010: 211). In order to find the distinctive index of items, the following were conducted:

1. Finding out the total score for each respondent.
2. Ordering the total scores obtained by the sample which is numbered 100 Descending (from the highest to the lowest score).
3. Adopting the highest and the lowest groups. This required ranking the respondents of the highest total degree to lowest. The first 27% forms with highest grades were chosen, as the Upper Group, and 27% of the forms occurring at the lowest grades were chosen named as the Lower Group. This ratio gives the most appropriate size and higher discrimination possible.

T-test was used for one independent sample to determine any significant difference between the upper and lower grades in each item of the scale, where the calculated value of T is regarded as an indicator of the discrimination of each item and compared with the tabulated T value.

f. Self-confidence Scale Coefficient Reliability:

In order to verify the stability of the scale and get over its internal consistency, the researcher used test and retest method and the correlation between test and re-test was calculated using (Pearson formula). The number of the sample was (30) students. The scale appeared homogeneous as the results showed that the reliability coefficient alpha was (0.83); which indicates that the scale is consistent.

3.6 The Statistical Tools

The statistical tools used in this study were:

1. The t-test for two independent samples.
2. Pearson Correlation 'r.'
3. The t-test for one independent sample.
4. The t-test for correlation.

Section Four: Results, Discussion, Conclusions, Recommendations and Suggestions

4.1 The First Null Hypothesis

There is no statistically significant level of the overall self-confidence scale among the third-grade- students.

It is concerned with the results obtained from the self-confidence scale for the whole sample. To investigate the hypothesis in question, i.e. whether or not the level was statistically significant, the obtained data had been manipulated statistically by using T-test for one independent samples for the overall self-confidence and for each aspect. Then, the computed "t" value for each aspect and the whole sample are compared with the tabulated one.

Table (4) Self-confidence level

Aspects of SC	Hypothetical mean	$\overline{X}$	*SD*	"t" Value		ά = 0.05
				Computed	Tabulated	
Global	60	71.631	11.431	11.238	1.960	**Significant Difference**
Situational	60	72.959	8.712	16.429		
Task	60	77.049	7.359	25.588		
Total	180	221.639	20.240	22.723		

As shown in table (4), it is obvious that the computed "t" value is higher than the tabulated one. So, the hypothesis is rejected and the alternative one is accepted. This means that there is a statistically significant level of self-confidence at 0.05 alpha level and (121) the degree of freedom.

4.2 The Second Null Hypothesis

This hypothesis states that:

There is no statistically significant level of speaking performance among the third-grade- students.

It is concerned with the mean scores of speaking performance. Table (5) illustrates the results obtained in this respect.

Table (5) the level of speaking performance

Hypothetical Mean	$\overline{X}$	***SD***	**"t" Value**		**ά = 0.05**
			Computed	**Tabulated**	
4	5.975	1.523	14.320	1.960	**Significant Difference**

It is obvious from table (5) that the calculated "t" value is higher than the tabulated one. Hence, the null hypothesis is rejected and the alternative one is accepted. That is

4.3 The Third Null Hypothesis

lly significant level of students' speaking performance at 0.05 alpha level and the degree of freedom is (121) on the speaking test.

This hypothesis states that:

There is no statistically significant correlation between the overall self-confidence and speaking performance.

It is concerned with the correlation between self-confidence scale and the speaking performance. To investigate the hypothesis in question, i.e. whether or not the correlation was statistically significant, the obtained data had been manipulated statistically by using

t-test for correlation. Table (6) below illustrates the results.

Table (6) the correlation between self-confidence and speaking performance

No. of students	Correlation "r"	"t" Value		ά = 0.05
		Computed	Tabulated	
122	0.374	4.418	1.960	Significant Difference

It is obvious from table (6) that the calculated "t" value is higher than the tabulated one. Accordingly, the null hypothesis is rejected and the alternative one is accepted. That is to say, there is a statistically significant correlation between the self-confidence and the speaking performance at 0.05 alpha level and the degree of freedom is (120).

4.3.1 The Sub-Hypotheses

The following three sub-hypotheses were derived from the third hypothesis:

a. There is no statistically significant correlation between **global self-confidence** and speaking performance.
b. There is no statistically significant correlation between **situational self-confidence** and speaking performance.
c. There is no statistically significant correlation between
d. **task self-confidence** and speaking performance.

Table (7) The correlation between speaking performance and the aspects

Aspects	No. of students	Correlation "r"	"t" Value		ά = 0.05
			Computed	Tabulated	

Global	122	0.302	3.470	1.960	**Significant Difference**
Situational		0.384	4.556		
Task		0.448	5.489		

It is obvious from table (7) that all the calculated "t" values are higher than the tabulated one. Consequently, all the null sub-hypotheses derived from the third hypothesis are rejected and the alternative ones are accepted. That is to say, there is a statistically significant correlation between self-confidence and the speaking performance at 0.05; significance level and (120); degree of freedom, in all aspects of self-confidence.

4.4 Discussion of the Results

Concerning the first and the second hypotheses, the purpose behind measuring students' self-confidence and speaking ability is to ensure that students have at least the lowest level of each variable i.e. the students must have certain level of each variable "self-confidence and speaking performance" in order to measure the correlation between the variables. The results showed that students have moderate level of both variables since the mean scores of both overall self-confidence questionnaire and speaking performance test was (221.639) and (5.975) respectively. The researcher believes that these results may be ascribed to the fact that students do not have the will to speak in front of others and avoid participation in lessons because they do not possess sufficient level of self-confidence to practice speaking.

Whereas the third hypothesis, it is related to the correlation between the overall self-confidence and speaking performance. The results showed

that the computed "t" value is higher that the tabulated one i.e. the overall self-confidence had a positive correlation with the speaking performance. This may be attributed to the affective role of self-confidence on speaking performance. That is to say, confident students can perform better than poor confidence students and vise versa. The researcher imputes the results to the fact that speaking is difficult skill and it requires more than linguistic abilities. However, certain psychological aspects affect their speaking performance as well. Also, their fear of committing mistakes in front of classmates and the negative comments by teachers and classmates may also hinder them from participating and initiating their own sentences. To avoid such situations, students prefer to memorize fixed sentences to get rid of these situations.

Finally, the sub-hypotheses revealed that there is a positive correlation between speaking performance and all the aspect of self-confidence. The strongest correlation was with the task self-confidence. This can be ascribed to fact that task self-confidence expresses the specific or precise evaluation of students' difficulties concerning speaking. That is to say, It reflects students' fears of certain tasks which make them unwilling to participate or express themselves instead, they use previously memorized sentences to overcome these difficulties.

4.5 Conclusions

In the light of the findings, the following points have been arrived at:

1. Students have poor level of self-confidence in general.
2. Majority of students have moderate level of speaking.
3. The positive correlation between self-confidence and speaking reflects that self-confidence can affect speaking performance.

4. The strongest correlation found between task self-confidence and speaking performance.
5.

4.6 Recommendations

Based on the previous conclusions, the researcher recommends the following:

1. Self-confidence should be taken into consideration in English language classrooms.
2. Teachers of English should be trained on how they can encourage students to participate in lessons and become more active.
3. Teachers should use praises in order to help students to overcome the problems concerning participation in the lessons.
4. Teachers should train students to speak and think in English to enable them to speak automatically
5. .

4.7 Suggestions for Further Studies

The researcher suggests the following:

1. Carrying out similar studies at other levels and comparing males and females achievement.
2. Carrying out similar studies by using different psychological factors like the correlation between motivation and speaking.

Bibliography

Adalikwu, C. (2012). **How to build self-confidence, happiness and health**. Bloomington: Author House.

Anthony, R. (2003). **The Ultimate Secrets of Total Self-confidence**. Australia: Total Success Publishing Brisbane.

Baker, J., and Westrup, H. (2003). **Essential Speaking Skills: a handbook for English Language teachers**. London: Continuum International Publishing Group.

Best, J. and Kahn, J. (2008).**Research in Education**.(10th ed.). New Delhi: Private Limited.

Brown, G., and Yule, G. (1983). **Teaching the spoken language**. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, H.D. (2000). **Principles of Language Learning and Teaching**. (4th ed.). San Francisco: Addison Wesley Longman, Inc.

Bruno U. and Joyce N., (2014). **The Role of the Teacher in Improving Students Self Esteem.** International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development. January 2014, Vol. 3, No. 1.

Bygate, M. (1987). **Speaking**. Oxford: Oxford university press.

Carter, R. and McCarthy, M. (1997). **Exploring spoken English**. United Kingdom: Cambridge University Press.

Cole, D., Ellis, C., Mason, B., Meed, J., Record, D., Rossetti, A. and Willcocks, G. (2007). **Teaching speaking and Listening: a toolkit for Practitioners**. Bristol: Portishead.

Dörnyei, Z. (2005). **The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition**. Routledge**.**

Egan, K. B. (1999). **Speaking: A critical skill and challenge**. Calico Journal,16, 277-294.

Florez, M. A. (1999). "**Improving Adult English Language Learners' Speaking Skills**". ERICDigest.(ERIC Document Reproduction Service No. ED: 435204.

Florez, M. C. (1999). **Improving Adult English Language Learners' Speaking Skills**. Washington: Center for Applied Linguistics..

Gammidge, M. (2004). **Speaking Extra: A Resource Book of multi-level Skills Activities**. Cambridge: Cambridge university press.

Haidara, Y. (2014). **Psychological Factor Affecting English Speaking Performance for the English Learners in Indonesia.** Proceeding International Conference on Educational Research and Evaluation (ICERE) 2014Page 512.

Knight, E. B. and Lee, E. L. (2008). **A Guide to Teaching Development Psychology**. United Kingdom: Blackwell Publishing.

Koran, S. (2015). **The Role of Teachers in Developing Learners' Speaking Skill**. 6th International Visible Conference on Educational Studies and Applied Linguistics.

Kyriacou, D. (1995). **Essential Teaching skills**. Cheltenham: Stanley Thornes.

Mahdi, D. (2015). **Motivating Reluctant EFL Students to Talk in Class: Strategies and Tactics.** Theory and Practice in Language Studies, Vol. 5, No. 8, pp. 1703-1709.

Rabab'ah, G. (2005).**Communication Problems Facing Arab Learners of English.** Journal of Language and Learning Vol 3 No 1 ISSN 1740 - 4983

Shumin, k. (2002). **Factors to consider: Developing adult EFL students' speaking Abilities**. In J.C. Richards and W.A. Renandya (Eds.),

Methodology in language teaching: An anthology of current practice (pp. 204 – 211). Cambridge: Cambridge University Press.

Stronge, J. H. (2007). **Qualities of Effective Teachers**. Alexandria (ASCD).

Analyzing EFL Undergraduate Students' Errors in Written Discourse Markers

By: Prof.Dr. Nahida Taha Majeed and Miss Samara Sameer Jasim

ABSTARCT

This study aims at:
1. finding out the general performance of EFL undergraduate students in terms of the identified types of discourse markers (DM).
2. finding out whether there are any significant differences between students' performance at recognition level and that at production level.
3. finding out whether there are any significant differences between male and female students' performance in the achievement test.
4. finding out whether there are any significant differences among the three involved colleges: College of Education for Humanities (CEH), College of Education for Women (CEW) and College of Arts (CA), in their students' performance.

These aims are achieved through verifying three formulated null hypotheses. A sample of seventy-one students is derived from the original population of the EFL undergraduate students of the three involved colleges at Tikrit University, whose total number is 120.

An achievement test is constructed and applied to the selected sample of students at the three colleges to obtain their errors in recognizing and using DMs in their writing. Then the collected data has been treated statistically. Results indicate that: students' overall performance in DMs is below the average level of performance as well as there are significant differences between students' performance in terms of: the two test levels, male and female students, and the three involved colleges.

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى:

1.معرفة الأداء العام لطلاب المرحلة الجامعية الأولى في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من حيث الأنواع المحددة من علامات الخطاب.(DM)

2.معرفة ما إذا كان هناك أي فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلاب في مستوى الاعتراف وتلك الموجودة في مستوى الإنتاج.

.3معرفة ما إذا كان هناك أي اختلافات كبيرة بين أداء الطلاب والطالبات في اختبار التحصيل.

.4معرفة ما إذا كانت هناك أي اختلافات كبيرة بين الكليات الثلاث المعنية: كلية التربية للعلوم الإنسانية (CEH) ، كلية التربية للبنات (CEW) وكلية الآداب (CA) ، في أداء طلابهم.

يتم تحقيق هذه الأهداف من خلال التحقق من ثلاث فرضيات فارغة. تستمد عينة من واحد وسبعين طالبا من السكان الأصليين لطلاب المرحلة الجامعية EFL من الكليات الثلاث المشاركة في جامعة تكريت ، التي يبلغ عددها الإجمالي ١٢٠.

يتم بناء اختبار التحصيل وتطبيقه على عينة مختارة من الطلاب في الكليات الثلاث للحصول على أخطائهم في التعرف على DM واستخدامها في كتاباتهم. ثم تم التعامل مع البيانات التي تم جمعها إحصائيا . تشير النتائج إلى أن: الأداء الكلي للطلاب في بلدية دبي هو أقل من متوسط مستوى الأداء وكذلك هناك اختلافات كبيرة بين أداء الطلاب من حيث: مستويي الاختبار ، الطلاب والطالبات ، والكليات الثلاث المعنية.

Section One: Introduction

1.1 Statement of the Problem

The interest of studying discourse markers (DMs, for short) as a linguistic phenomenon started with the shift in linguistic study from the sentence as the higher unit of analysis into

2

the text as a whole. Modern linguists have another opinion. They argue that grammar cannot be understood just by looking at it from its own level since it has to be approached from above. Well, you know and now, have excluded from the sentence-based linguistic research since they are regarded as 'unworthy of close attention' (Schourup, 1999:228).

Non-native writers should consider the fact that readers follow the expressed ideas in their writing more easily if they connect the upcoming sentence with the prior one. DMs are an important language element that achieves this smooth connection of ideas and sentences and give the appropriate communication throughout the written text. Besides, the lack of or inappropriate use of DMs prevents successful communication and leads to the lack of comprehension. DMs have been an interesting subject of inquiry in second language writing "How ESL/EFL learners use DMs in their writings?" (Rahimi, 2011: 3).

Moreover, misusing these items renders the texts unnatural, affects their acceptability, and increases the chances of communication breakdowns. As far as the researchers know

undergraduate students of English (EFL, for short) face problems in indicating the meaning and the appropriate use of DMs, what their importance is in the text, and the matter of differentiating between DMs and non-DMs. This weakness could be attributed to various factors. One of them is that DMs do not have a lexical meaning but have a functional one. This raises a problem for the EFL learners who may not apprehend the intended meaning of the writer (Redeker, 1991: 1168, and their teachers do not really focus on DMs as a main topic. Hence this study is an attempt to analyze those students' errors in dealing with DMs.

1.2 Value of the Study: The value of this study stems from its attempt:

1. In identifying a clear concept of DMs in a unified list to help EFL students in recognizing them.
2. In showing the relation between the quantity of appropriate use of DMs and the quality of the text.
3. The study is valuable for anyone who is interested in English language and in improving his/her writing skill. More specifically, it is valuable for EFL teachers and students, in addition to the researchers in the same field of study.
4. Get the attention of EFL teachers to these neglected linguistic expressions.

1.3 Aims of the Study: The study aims at analyzing EFL undergraduate students' errors in using DMs, as follows:

3

1- finding out the overall performance of EFL undergraduate students in terms of the identified types of DMs.
2- finding out whether there are any significant differences between students' performance at recognition and production levels.
3- finding out whether there are any significant differences between male and female students' performance in the achievement test.
4- finding out whether there are any significant differences

1.6 Operational Definitions of Basic Terms:

Errors: are the results of the social -cognitive interaction. This means that an error implicitly carries a social norm as well as a cognitive process. The error carries a social and cultural component which makes it different in different societies.

Error Analysis: is a type of linguistic analysis of the errors learners make in DMs**,** in order to find out their progress in recognizing and using them.

Discourse Markers: are lexical terms, which considered to be syntax-independent, do not affect the meaning of the sentence, and can be considered as empty meaning words or phrases that have been entitled differently such as, discourse markers, discourse connectives, discourse operators and sentence connectors.

4

Section Two: Review of Literature

2.1 The Role of Discourse Markers as Spoken and Written Styles

For Halliday and Hasan (1976: 50) DMs serve directional guides for texts receivers (readers) about how the incoming information should be interpreted and integrated with the preceding discourse segment. While Blakemore (1987: 20) believes that DMs as a sort of

among the three involved colleges: CEH, CEW, and CA.

1.4 Hypotheses of the Study: Aims of the study will be achieved through verifying the following hypotheses:

1- The level of EFL undergraduate students' achievement in DMs is at the average rate of performance.
2- There are no significant differences between students' mean scores of achievement at the two levels (recognition and production) of the test.
3- There are no significant differences between male and female students' mean scores in the achievement test.
4. There are no significance differences between students' mean scores of achievement among the three involved colleges.

1.5 Limits of the Study: the current study is limiting to DMs used by EFL undergraduate students, in written texts at each of the CEH, CEW, and CA at Tikrit University for the academic year 2017-2018

media in a sentence or between sentences at both local and global levels of a discourse. Discourse markers are 'natural-language strings of varying length and morphosyntactic structure whose primary function is to signal the coherence relations obtaining between a particular unit of discourse and other surrounding units and/or aspects of the communicative situation and thereby to facilitate the listener's or reader's processing task' (Siepmann 2005: 45).

Discourse means consistency in language; so, it is not just a chain of words and sentences. Discourse Markers are an important characteristic of discourse, since using DMs in writing
leads to proper communication and organization. They have a role to enhance the quality of a
piece of writing if they are used purposively and appropriately (Jalilifar, 2008: 114).

5

On one hand, the word 'discourse' makes it clear that these items examined their function at the discourse level, i.e. above sentence boundaries. On the other hand, the word 'marker' is more general than the term 'connective'. Although, in the present study, the word 'connectivity' does not only refers to the connectivity between segments of texts but also to the conventional implicature and focus on the point that how 'discourse connectives', as she calls them, inflict limits on implicatures. She states that DMs do not have a figurative meaning like lexical expressions but have a practical meaning, including directions about how to operate the theoretical representation of the utterance.

Brinton (1996:35) represents DMs from a functional category of lexical items including both connecting devices signaling a discourse relation (like: but, or, so) and non-relational interactive DMs (like: you know, well). She criticizes the description of DMs as they are often designed from the perspective of either the spoken or the written mode; since, according to her, there is no principled reason for this separation as many DMs are used in both modes equally. Fraser (1999:5) asserts that DMs are conjunctions, adverbs and prepositional phrases that link two sentences or clauses together. They are used in spoken language, while others are used in formal written styles. They have a core meaning which is procedural rather than conceptual, i.e. their specific meaning is determined by the context.

For Louwerse & Mitchell (2003:46), DMs are cohesive devices that express coherence relations acting as a transition

integrate information from different segments of the text. So, coherent relations are relations that hold together different segments of the discourse and they can be implicit or explicit. Binding discourse segments together presupposes an ability to identify coherence relations which can be implicit or explicit by using a verity of linguistic elements such as DMs. Without coherent relations, readers often interpret a text as a list of arbitrary phrases need to be memorized (Van Dijk & Kintsch, 1983:130-132).

Liu (2000:43) adds that EFL classrooms give a great attention to teach the functional connectives instead of increasing student's vocabulary. The main and central problem at her sample student's writings is the lack of cohesion brought about by the misuse of content lexical ties and the inappropriate logical connector that leads to breakdown in the
comprehension of the written text, thus, she has developed the written exercises that would address the lack of cohesive ties. Written texts should employ interaction between the writers

6
and the readers. In connection with such interaction, DMs build a significant role for facilitating both writers and readers with connection that is established in texts between the writer, the reader, and the text. This makes the word 'markers' more appropriate to be used in this study where DMs signals not only semantic relations but also intentions, plans, attitudes, as well as social relations.

2.2 Coherence and Cohesion

According to Halliday and Hassan (1976:291), a well-organized text is created through the application of cohesion and coherence. Cohesion and coherence represent an appropriate communication in a written text. Discourse markers are a good signal of cohesion and coherence because they indicate specific relationships between the sentences that are joined together to create a comprehended text.

The absence of DMs in a text vanishes the explicit information of the sense of coherence among ideas (Tree & Schrock, 1999:75). It means that readers, as the audience of the writing product, need a longer time to digest the ideas because they have to recognize the implicit cohesive clues. When the ideas are clear, the writing can be perceived to be coherent. Comprehending any text can be accomplished when the reader is able to establish coherent
representation of its meaning. The construction of mental representations during reading requires the ability to relate and

adjusting contexts are the basic reason for the misusing of DMs. Dan-ni and Zeng (2010:9) found the misunderstanding of contrastive markers on the other hand or on the contrary in EFL students' context. The non-equivalent exchange is another problem, since EFL undergraduate students tend to use some DMs interchangeably whereas they are not. Non-equivalent and semantic incompletion are problems that deal with the meaning which lead to some unacceptable relations on further semantic analysis of the context. The other patterns of misuses DMs (distraction, surface logicality, and overuse) become rare problems in EFL students' essays. For a case of distraction, according to Jones's (2007:52) analysis of Australian undergraduate students from various backgrounds, the students failed in using contrastive DMs such as however and nevertheless because they do not signal any contrastive relations. Therefore, the six misuse patterns are common problems in EFL students' writing.

2.4 Discourse Markers and Textuality

What makes a written or spoken text regarding as a text or non-text are coherence and cohesion. According to Halliday and Hasan (1976:254) a text is a 'unit of language in use', its cohesion through explicit clues (Hyland, 2005:70).

2.3 Misuse of Discourse Markers

Connecting the meaning and ideas of a discourse is a common issue that is found in EFL written contexts. Since EFL students are non-native writers, they face problems in using DMs with different interpretations in their essays. The obstacles that they have are overusing, underusing and misusing of DMs and this affects the quality of their writing (Patriana, 2012:65). Kao & Chen (2011) have summed up misuses patterns of DMs as follows:

1- Non-equivalent exchange: It is the use of DMs conveying the same textual relation in an interchangeable manner when they are not.
2- Overuse: It is the high density of the occurrence of DMs.
3- Surface logicality: It is the use of DMs to impose logicality or bridge the gap among propositions when actually their existence does not.
4- Wrong relation: It is the failure of using a particular DM to express a certain textual relation.
5- Semantic incompletion: It is the lack of elaboration that makes a DM less functional.
6- Distraction: It is the unnecessary uses of DMs.

The major problem in using DMs is 'wrong relation'; it means that misunderstanding and

between its setting and the ways in which the standards of textuality are upheld' (ibid:23).

Discourse markers signal how the text-procedures "intend a message to relate to the forgoing or following discourse or to particular aspect of the communication situation" (Kroon, 1997:17). Discourse markers, in this sense, are useful tools for clarifying the writer/speaker communicative intention. This means that a writer/speaker employs them to signal to the reader/hearer what he is doing in the text and influence his understanding of what s/he says. The reader/hearer, in turn, uses these linguistic expressions to postulate the writer/speaker's goals and intentions which can guide his interpretation process.

2.5 Discourse Analysis and Discourse Markers

There are two types of language as potential objects for study: one abstracted in order to teach a language or literacy, or to study how rules of language work, and another which has been used to communicate something and is felt coherent (Cook, 1992:102).The above entails

7

that components or forms of language and how they cohere to communicate intents are what linguists and language philosophers use to investigate. Many linguists and scholars from main function is communication and text has 'texture' and this is what distinguished it from something that is not a text. Since texts normally intend to communicate, the hearer/reader expects it to be coherent and interpreted easily. Every coherent text has some sort of structure. This structure ties the segments of the text together, so that the text as a whole is perceived as one unit. Our interpretation of what a writer/speaker is talking about is inevitably based on how he structures what he is saying. In addition to the assumption of coherence, the hearer/reader bases his interpretation on his previous knowledge of the world, his experience of previous text, and the context provided by the text itself.

De Beaugrand and Dressler (1981:10) define a text as a communicative occurrence which meets seven standards of Textuality. These standers are: cohesion, coherence, intentionality, acceptability, situationality, intertextuality, and informativity.

To measure the communicative value of any text, there are three principles: efficiency which depends on the ease of the text processing, effectiveness which depends on the strong impression it leaves on the receivers, and appropriateness which refers to 'agreement

obvious. Discourse markers however guide the reader predict the direction of the flow of discourse than linking the various text elements.

2.6 Fraser's (1999) Taxonomy of DMs

Fraser (1999:938) defines DMs as a pragmatic class, lexical expressions drawn primarily from the syntactic classes of conjunctions, adverbials, and prepositional phrases. With certain exceptions, they signal a relationship between the interpretation of the segment they introduce the second segment (S2, for short), and the prior segment First segment (S1, for short). They have a core meaning which is procedural, not conceptual, and their more specific interpretation is ´negotiated` by the context, both linguistic and conceptual. There are two types of DMs namely; those that relate aspects of the explicit message conveyed by the S2 with aspects of a message, direct or indirect, associated with the S1; and those that relate the topic of the S2 to that of the S1.

There are three main classes of DMs: The first class refers to DMs that signal that the explicit interpretation of the S2 contrasts with an interpretation of the S1. Fraser (1999: 947) labels such DMs as Contrastive Markers. This group includes: but, however, (al)though, in contrast (with/to this/that), whereas in

related fields have examined the concepts discourse and discourse analysis from different perspectives. In the 1960s and 1970s, linguists and language philosophers began to use the term as an approach to the study of conversation and other forms of social interactions. Today, discourse analysis encompasses many disciplines such as ethnography, anthropology, psychology and sociology.

8

Discourse refers to pieces of language larger than a sentence that function together to convey a given idea or information. The linguistic devices that are used to hang the pieces of language or expression together are called Discourse Markers (DMs). They are used in conversation or writing to show or signal the relationship between ideas or information in a given context. They are words or phrases used by speakers or writers to link ideas or information in a discourse. According to Gerard (2010:76), DMs are may be described as the 'glue' that binds together a piece of writing, making the different parts of the text 'stick together. Without sufficient DMs in a piece of writing, a text would not seem logically constructed and the connections between the different sentences and paragraphs would not be

this/that case, under these/those conditions, then, all things considered.

A fourth class labeled as Topic Change Markers, since they signal a digression of the S2 from the S1. This group includes: back to my original point, before I forget, by the way, incidentally, just to update you, on a different note, speaking of X, that reminds me, to change to topic, to return to my point, while I think of it, with regards to. There are some additional subclasses: a group of DMs which specifies that the S2 provides a reason for the content presented in the S1. In this group we find: after all, because, for this/that reason, since (ibid).

Section Three: Procedures

3.1 Population and Sampling

The population of this study includes 120 EFL undergraduates chosen randomly from each of the CEH, CEW, and CA at Tikrit University, i.e. 50, 40, and 30 students are derived from these colleges, respectively. Twenty-nine repeaters and hosted students as well as 20 students who have been involved in the pilot study, have been excluded. The remaining 71 students who form 59.17 of the whole population represent the involved sample of the study. This means that the final sample includes: 29, 25, and 17 students from the CEH, CEW, and CA respectively, as shown in Table

comparison (with/to this/that), on the contrary, contrary to this/that, conversely, instead (of (doing) this/that), rather (than (doing) this/that).

on the other hand, despite (doing) this/that, in spite of (doing) this/that, nevertheless, nonetheless, still.

A second class of DMs relating aspects of S2 and S1 messages signal a quasi-parallel relationship between the S2 and the S1 (Fraser, 1999: 948). This subclass of DMs is referred to as Elaborative Markers and includes: and. above all, also, besides, better yet, for another thing, furthermore, in addition, moreover, more to the point on top of it all, too, to cap it all off, what is more. I mean, in particular, namely, parenthetically, that is (to say), analogously,

9

by the same token, correspondingly, equally, likewise, similarly. be that as it may, or, otherwise, that said, well

A third class is made up of DMs which signal that the S2 is to be taken as a conclusion based on the S1 (ibid: 949). Within this group (Inferential Markers), we have: so, of course. accordingly, as a consequence, as a logical conclusion, as a result, because of this/that, consequently, for this/that reason, hence, it can be concluded that, therefore, thus. in

Sample of the Study (1)**: The Population and**

The College	*Population*	*Sample*		*No. Of Repeaters and Hosted students*	*No. of Pilot Study*
		Male	*Female*		
Education for Human Sciences	50	13	16	13	20
Education for Women	40	/	25	4	
Arts	30	11	6	12	
Total	120	71		49	

10

at recognition level. The first question includes ten multiple choice items, whereas, the second question includes filling ten blanks with appropriate DMs. Two scores are allotted to each item of both questions. The other two questions represent the production level, namely: writing a composition (descriptive text) about one topic or write a composition about an incident and re-write four different texts by using appropriate DMs. These texts consist of 80-140 words vary between descriptive, narrative and argumentative. Later on, the test validity as well as its reliability are obtained.

3.2 Construction of an Achievement Test

Constructing the test represents the process of planning for the test, choosing the suitable items that match its aims, and producing the test. Hence an achievement test is constructed to be applied to the selected sample of EFL undergraduate students at the three colleges in order to collect the required data in using DMs in their writing. The achievement test includes four questions, as shown in Table (2).

The questions are chosen according to Fraser's (1999: 947-949) lists of DMs. Two questions represent students' performance

Table (2): The Specifications of the Levels, Contents, Behaviours and Items of the Achievement Test

Level	*Content Area*	*Behavioural Objectives*	*Q. No*	*No of items*	*Scores*

Recognition level	Contrastive, Elaborative, Inferential and Causal Markers	to choose the appropriate options	1	10	20
		to fill in the blanks with the appropriate given DMs	2	10	20
Production Level	Contrastive, Elaborative, Inferential and Causal Markers	to write a composition about one of the given topics	1A Or 1B	1	20
		to write a composition about an incident		1	
		to re-write four texts using suitable DMs	2	4	40
Total			4	25	100

100 words of a text need five DMs to be semantically and pragmatically clear. In addition, the second question has four texts with no DMs at all. These texts consist of 80-140 words and the DMs that are approximately needed are as follows: 80 words need four DMs, 100 words need five DMs, 130 words need six DMs, and 140 words need seven DMs. If the student uses almost similar number of valid DMs, he/she gets a full mark. The more or less than that, marks are reduced, whereas the student who does not use any DM gets zero.

A general explanation has been given to the students about the topic of the study, the test items and its important role in the study. Then, the involved sample of 71 students has been subjected to the constructed test in order to

11

3.3 Scoring Scheme and Final Application of the Test

The test is scored out of 100, i.e. 40 for the recognition level and 60 for the production one. The two questions of the recognition level consist of 20 items, i.e. each correct answer gets 2 marks. The production level includes two types of questions, i.e. composition and re-writing and each question is scored out of thirty. Writing a composition is a matter of choosing one of the two topics that are given to the students in no more than 100 words. Students responses are scored in terms of five criteria: grammar, punctuation marks, spelling, lexical items and the number of the DMs that are used in the text. According to some scholars, each

in table (3). This indicates that students' performance is below the average rate of performance thus, the first hypothesis is rejected.

4.2 Comparison between Students' Performance at Recognition and Production Levels

Students' performance at both recognition and production levels has been obtained. Students' mean scores and standard deviation at recognition level are 24.17 and 5.4,

12

respectively. Whereas at production level, they are 23.85 and 6.38, respectively. To verify the second hypothesis, t-test formula for two-independent samples is applied. Results show that the calculated t-value is 9.34 which is more than the tabulated one 1.02 at (0.05) significant level and (69) degree of freedom, as shown in Table (4),i.e. the second hypothesis is rejected.

get the intended data and treat them statistically.

Section Four: Analysis of Data, Discussion of Results, Conclusions and Recommendations

4.1 Students' Overall Performance on the Identified Types of Discourse Markers

In order to assess the overall students' performance in written DMs, their mean scores and standard deviations in the achievement test are obtained. They are 47.83 and 8.45, respectively, whereas the theoretical mean is 51.68. Then t-test formula for one- independent sample has been applied, in order to verify the first hypothesis. Results indicate that the calculated t-value is 37.73, whereas the tabulated one is 2.00, at (0.05) level of significance and (70) degree of freedom, as shown

Table (3): The Mean Scores, Standard Deviation, and T-value of the General Performance on the Identified Types Discourse Markers

No. of Students	*Mean Scores*	*Theoretical Mean*	*SD*	*T-Value*	*Level of Sig.*	*DF*
71	47.83	51.68	8.45	37.73	0.5	70

Table (4): The Comparison between Mean, Standard Deviation, and T-test Value of Students' Performance at Recognition and Production Level

Level	*No. of the students*	*Mean Scores*	*S.D*	*T Value*		*Level of Significance*	*DF*
				Calculated	*Tabulated*		

Recognition	71	24.17	5.4	9.34	1.02	0.05	69
Production	71	23.85	6.38				

T-test formula for two-independent sample is used in order to verify the third hypothesis. Results show that the calculated t-value is 4.69 which is more than the tabulated one 2.01 at (0.05) level of significance and (69) degree of freedom, as shown in Table (5). These results show that there are significant differences between male and female students and in favour of

4.3 Comparing the Male and Female Students' Performance on the Achievement Test

Female and male students' performance in the achievement test is obtained. Female students' mean scores and standard deviation are 47.5 and 8.93, respectively, whereas, male students' mean scores and standard deviation are 48.6 and 7.53, respectively.

females, thus the third hypothesis is rejected.

Table (5): Means, Standard Deviations, and T-test Values of Female and Male Students' Performance in the achievement Test

Students	*No. of the Students*	*Mean Scores*	*S.D*	*T Value*		*Level of Significance*
				Calculated	*Tabulated*	
Female	47	47.5	8.93	4.69	2.01	0.05
Male	24	48.6	7.53			

8.39, whereas those of the CEW are 44.9 and 9.63, respectively. Results also indicate that the obtained t-value is 2.64 which is more than the tabulated one which is 1.89, as shown in table (6).

4.4 Comparison among Students' Performance of the Three Colleges in the Test

Results indicate that the mean scores and the standard deviation of the CEH are 49.0 and 6.77, those of the CA are 50.2 and

Table (6): A Comparison between the Mean Scores, Standard Deviation and T-test Value of the Three Colleges

Name of the College	*No of the Students*	*Mean Scores*	*S.D*	*T Value*		*Level of Significance*
College of Education for Human Sciences	29	49.0	6.767	2.64	1.89	0.05
College of Art	17	50.2	8.395			
College of Education for Women	25	44.9	9.632			

4.5 Analysis of Students' Errors

all. The second question in the production level

١٤

Shows: the frequent use of contrastive markers by 25 students, 20 students use elaborative markers, 9 use inferential markers while no one uses topic change markers. It is surprising that 17 students have the opinion of no need to use any DMs.

4.6 Discussion of Results

The obtained weak level of EFL undergraduate students in recognizing and producing DMs in the written texts reflects their failure to comprehend the practical and functional meaning of most of DMs. This means that those students are not familiar with the style and structure of rhetorical conventions of the English language.

At the recognition level, the majority of students have failed to recognize the appropriate DMs. "The wrong relation pattern" is the general error that is committed by the students.

Regarding students' responses at the production level on the four types of DMs: contrastive markers (but, although, on the other hand, however), elaborative markers (and, also, or, besides), inferential markers (of course, so, because of, then) and topic change markers (by the way),i.e. in the first question, contrastive markers are used by 29 students, elaborative markers are used by 17 students, and inferential markers are used by only 9 students, whereas three students only used topic change markers. Although, there are twelve students have not used DMs at

important point to shape discourse between the existing utterance and the prior knowledge and assists students to use a strategic approach to arrange DMs sequentially.

4.6 Conclusions: The current study comes up with the following conclusions:

1- EFL undergraduate students lack efficiency in using DMs.
2- They are unable to recognize and produce the functional and pragmatic meaning of DMs. This point of difficulty is mostly, clear in students' frequent use of contrastive markers.
3- Connecting the meanings and ideas of a discourse is a common issue that is found in EFL written contexts. The obstacles that EFL students have are: overusing, underusing, and misusing of DMs which affect the quality of their writing.

15

4.7 Recommendations: In terms of the obtained results as well as the stated conclusions the following points are recommended:

1- College faculty of EFL should pay more attention to the role of DMs in the written texts by joining the appropriate use of DMs with the quality of the presented text.
2- College faculty ought to give explicit explanations about the importance of pragmatic and functional meanings of the linguistic items, especially DMs.

These errors reflect the lack of knowledge regarding pragmatics and its items, as DMs is one of them. Unfortunately, the curriculum in the four years of the college study does not represent the importance of using DMs in the texts. Most students depend on translating ideas from English into Arabic. This means that those learners are not familiar with the style and structure of rhetorical conventions of the English language. They might not be able to

recognize and produce essays because of the construction of a comprehensible essay of discourse is a collaborative procedure that involves writers to pay attention to various kinds of communicative information in addition to the grammatical knowledge (Sanders and Noordman, 2001:12).

Those students may also not have such kind of communicative and grammatical knowledge and the capability of showing personal, social identities, actions, and to establish interpersonal relationship between discourse contributors in a piece of writing. Moreover, misusing of DMs is partly related to grammar knowledge, i.e. EFL students' lack of prior knowledge prevents them to interact with the given texts. Fraser (1999:46) states that grammar is an

4. College grammatical syllabus should emphasize on pedagogical implications as well as recommendations to solve written problems, especially in teaching cohesive devices such as, references, conjunctions, and other types of DMs.

3- Practising the language frequently and using visual tools to obtain native speakers' ability in using DMs, on the part of undergraduate students is needed in order to familiarize them with the style and structure of rhetorical conventions of English.

References

where do we go from here? October 16-17, Como, Italia.

- Dan-ni, S., & Zeng, C. (2010). 'Analyzing the Micro Coherence in English Writing and Implications for the Teaching of English Writing'. *Sino-US English Teaching*, 7(12), 7-10.
- De Beaugrande, R. and Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text Linguistics*. London: Longman.
- Fraser, B. (1999). 'What are Discourse Markers?'. *Journal of Pragmatics,* 31, 931-952.
- Halliday, M. A. K. (2004). *Introduction to Functional Grammar*. Odder Education, Hachette UK com.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English.* London: Longman.
- Jalilifar, A. (2008). 'Discourse Markers in Composition Writings: The Case of Iranian Learners of EFL. *English Language Teaching*, 1(2), 114-122. Retrieved March 23, 2014.
- Jones, J. (2007). 'Losing and Finding Coherence in Academic Writing'. *University of Sydney*
- Andersen, G. (2001). *Pragmatic Markers and Sociolinguistic Variation: A Relevant Theoretic Approach to the Language of Adolescents*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Com.
- Blakemore, D. (1987). *Semantic Constraints on Relevance*. Oxford: Blackwell.
- ____ (2002). *Relevance and Linguistic Meaning: The Semantics and Pragmatics of Discourse Markers.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Brinton, L.(1996).*Pragmatic Markers in English Gramm and Discourse Functions*. Berlin: de Gruyter.
-
- 16
- Crible, L. (2014). 'Selection and functional description of discourse markers in French and English: to- wards cross linguistic and operational categories for contrastive annotation. In International Workshop - *Pragmatic Markers, Discourse Markers and Modal Particles: What do we know and*

Papers in TESOL: University of Sydney, 2(2), 125-148.

- Kammensjö, Hélène (2005). *Discourse connectives in Arabic Lecturing Monologue*. Goteborg University at Goteborgensis.
- Kao, T., & Chen, L. (2011). 'Diagnosing Discourse Organization in Learner Writing via Conjunctive Adverbials'. *ROCLING Poster Papers*, 310-322. Retrieved February 11, 2015.
- Louwerse, M. M. and Mitchell, H. H. (2003). 'Toward aTaxonomy of a Set of Discourse Markers in Dialog: A Theoretical and Computational Linguistic Account'. *Discourse Processes,* 35: 199–239.
- Ostman, J. O.(1995). 'Pragmatic Particles Twenty Years After'. *Organization in Discourse: Proceedings.* AnglicanaTurkuensia 14: 95-108.
- Patriana, A. (2012). Students' Ability in Using Discourse Markers to Build Coherence in Compositions. (Unpublished M. A. thesis). Malang: State University of Malang.

- Rahimi, M. (2011). 'Discourse Markers in Argumentative and Expository Writing of Iranian EFL Learners'. *World Journal of English Language*. 1(2), 68-78.
- Redeker, G.(1991).'Review Article: Linguistics Markers of Discourse Structure' .*Linguistics,* 29(6), pp.1139-1172.

- Tree, J. E. F., & Schrock, J. C. (1999). 'Discourse Markers in Spontaneous Speech: Oh What a Difference and Oh Makes'. *Journal of Memory and Language,* 40, 280–295.

- Sanders, T., W. Spooren. & L. Noordman (2001). 'Coherence relations in a cognitive theory of discourse representation'. *Cognitive Linguistics* 4,2: 93-133.
- Schourup, L. (1999). 'Discourse markers'. *Lingua* **3**(4), 227-265.
- Siepmann, Dirk.(2005). Discourse Markers across Languages: A Contrastive Study of Second-Level Discourse Markers in Native and Non-Native Text. London/New York: Routledge.
- Van Dijk, T.A., and Kintsch, W. (1983*). Strategies of Discourse Comprehension.* Academic Press, New York.

The Translation of Quranic Retractation into English

Prof. Dr. Abdulrahman Ahmed Alqazzaz

Abstract

In Arabic, retractation (الإضراب) means replacing a given statement by another one which is more accurate, correct and rhetorical than the former.

As a rhetorical device, retractation is extensively used in the language of the Quran. It is highly developed to fulfill different functions on the syntactic, semantic and stylistic levels.

In the light of the complex nature of retractation in Arabic, and because there is no one-to-one correspondence between Arabic and English, it is hypothesized that retractation creates a problem in the translation of Quranic ayas into English.

To investigate the validity of this hypothesis, the phenomenon has been studied in Arabic to specify the particles by means of which retractation is employed to fulfill the intended meaning and function.

Then some Quranic verses (embodying retractation) in five published English translations of the Quran have been examined and assessed in terms of Reiss' model which contains reliable criteria of translation quality assessment.

The findings of this investigation have proved the validity of the hypothesis and presented a table providing the most likely translations of the particles of retractation in the language of the Glorious Quran.

الخلاصة

الإضراب هي عملية إلغاء تعبير وإحلال غيره محله لأنه أدق منه أو أبلغ أو أوضح. ويستعمل الإضراب أسلوباً بلاغياً بشكل واسع في لغة القرآن، إذ يشكل نمطاً راقياً لتحقيق مجموعة من الأهداف على المستوى النحوي والدلالي والأسلوبي.

ونظراً لطبيعة الإضراب المعقدة في اللغة العربية ولعدم وجود تماثل تام بين تراكيب اللغتين العربية والإنكليزية، يفترض البحث أن الإضراب يشكل معضلة في الترجمة من اللغة العربية إلى الإنكليزية.

ولإثبات صحة هذه الفرضيات، تمت دراسة هذه الظاهرة في اللغة العربية وتحديد الأدوات المستعملة لتحقيق الإضراب. ثم دُرست وقوّمت ثماني آياتٍ قرآنية تضمنت الإضراب في خمس ترجمات إنكليزية منشورة للقرآن الكريم بالاعتماد على أنموذج موضوعي يضم معايير معتمدة في الترجمة وتقويمها .

وقد أثبتت نتائج البحث صحة هذه الفرضية وقدمت جدولاً يضم الترجمات الأكثر احتمالاً لأدوات الإضراب في القرآن الكريم.

1. Retractation (Epanorthosis):

The Glorious Quran undoubtedly represents the whole range of Arabic rhetoric. This is empirically true since almost all possible rhetorical devices are traceable in this divine book. These rhetorical devices and techniques have played an important role in making the Quran completely unique in style, pure in origin and unexcelled in beauty; it is the highest linguistic achievement of Arabic.

Retraction (الإضراب) is one of the rhetorical devices commonly used in the Glorious Quran. It is derived from the Arabic word (أضربَ عَنْ) which means (أعرضَ عَنْ) (Ar-Razi, 1960: 379). Thus, in English (أضربَ عَنْ) means: *run away from*, *ignore*, *refute*, *refuse*, *abandon* or *overlook*. All these words have the sense of negation.

Arab rhetoricians define retractation as the process of

they are (but) servants raised to honour.

This verse means that those whom they call sons of Allah are but honoured slaves. The unbelievers' claim which precedes (بل) is refuted by Allah. In other words, they are His honoured slaves, not his sons (Az-Zamakhshari, 1947: 2/565).

2. (وَقَالُوا قُلُوبُنَا غُلْفٌ بَلْ لَعَنَهُمُ اللَّهُ بِكُفْرِهِمْ فَقَلِيلاً مَا يُؤْمِنُونَ) **(البقرة: ٨٨)** *

They say, our hearts are the wrappings (which preserve God's word: we need no more). Nay, God's curse is on them for their blasphemy: little I it they believe.

Here, Allah refutes Jew's claim that their hearts are hardened. (بل لعنهم) shows Allah's refusal for replacing a given statement by another one which is more accurate, correct and rhetorical than the former (Wahba, Al-Muhandis, 1979: 20). The author of (الكشاف), states that retractation means refuting what is previously stated (Az-Zamakhshari, 1947: 213). This process is done by the use of four Arabic particles.

2. Particles of Retractation:

The Glorious Quran employs the following particles to create retractation (Nahr, 1987: 349 and An-Naħas, 1979: 225):

(1) بـــــل

It is used to create retractation by shifting or changing the context to refute or falsify what precedes it, as in:

1. (وَقَالُوا اتَّخَذَ الرَّحْمَنُ وَلَداً سُبْحَانَهُ بَلْ عِبَادٌ مُكْرَمُونَ) **(الأنبياء: ٢٦)**

And they said: (God) Most Gracious has begotten offspring. Glory to Him!

* The Translation of the verses of this section are taken from Ali, A. Yusif (1968) ***The Holy Quran Text, Translation and Commentary***. Beirut: Darul-ʕarabiyya.

what they claim. Jews had not listened to Mohammed (ﷺ) not because of what they claim but because Allah had cursed them for their disbelief (Aṭ-Ṭabari, 1374H: 2/59).

(2) أو

This particle is used in certain cases to imply negation as in:

3. (وَأَرْسَلْنَاهُ إِلَى مِائَةِ أَلْفٍ أَوْ يَزِيدُونَ) **(الصافات: ١٤٧)**

And We sent him (on a mission) to a hundred thousand (men) or more.

Grammarians of Kufa said that in such examples (أو) means (بل) of retractation (As-Siyoti, 1368H: 1/157 and Al-Anbari, 1955: 354). The interpretation of the previous, verse shows that people think wrongly that they were a hundred thousand. Therefore, Allah corrected this mistake stating that the number was not a hundred thousand but more (Al-Anṣari, 1936: 53).

Another example is:

4. (ثُمَّ قَسَتْ قُلُوبُكُمْ مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ فَهِيَ كَالْحِجَارَةِ أَوْ أَشَدُّ قَسْوَةً...) **(البقرة: ٧٤)**

Thenceforth were your hearts hardened: they became like a rock and even worse in hardness.

This verse means that the hearts of people of Moses (عليه السلام) were not less hard than rocks. They were not more flexible than rocks; They were worse than rocks (Ibn-Katheer, 1956: 4/349).

(3) أم

(أم) is a compulative particle (conjunction). There are two types of (أم). The first is called (المتصلة أو المعادلة) which is used to correct or equalize what comes before and after (أم), as in:

5. (وَسَوَاءٌ عَلَيْهِمْ أَأَنذَرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنذِرْهُمْ لا يُؤْمِنُونَ) **(يس: ١٠)**

The same as it to them whether thou admonish them or thou do not admonish them: they will

not believe.

The second type is called (المنقطعة). It separates sentences. It means (بل) and gives the meaning of retractation (الإضراب). This (أم) should not be preceded by equalization hamza (همزة التسوية) (Al-Azhari, ND: 2/142 and An-Nasfi, 1344H: 4/195). An example of the second type of (أم) which implies negation is.

6. (أَمْ كُنتُمْ شُهَدَاءَ إِذْ حَضَرَ يَعْقُوبَ الْمَوْتُ...) **(البقرة: ١٣٣)**

Were ye witnesses when death appeared before Jacob?

Here, (أم) is equivalent to (بل) to mean reproach (توبيخ). Therefore, this verse is interpreted as you were not present when death came to Jacob (Al-Andalusi, 1328H: 1/400 and Al-Qasimi, 1957: 2/366).

Or as in:

7. (أَمْ لَهُمْ آلِهَةٌ تَمْنَعُهُمْ مِنْ دُونِنَا...) **(الأنبياء: ٤٣)**

Or have they gods that can guard them from us?

(4) بلـى

(بلى) is used in some Quranic texts to mean (بل) which as mentioned above may give implicit sense of negation. For this purpose (بلى) should be used after interrogation, as in:

8. (أَمْ يَحْسَبُونَ أَنَّا لا نَسْمَعُ سِرَّهُمْ وَنَجْوَاهُمْ بَلَى وَرُسُلُنَا لَدَيْهِمْ يَكْتُبُونَ) **(الزخرف: ٨٠)**

Or do they think that We hear not their secrets and their private counsels? Indeed (We do), and Our Messengers are by them, to record.

Here (بلى) is used to negate (with reproach) what precedes it. Thus, the verse is interpreted as we hear that; it is done by refuting he disability to hear (أي نسمع ذلك بإبطال عدم السماع).

9. (أَيَحْسَبُ الإِنسَانُ أَلَّنْ نَجْمَعَ عِظَامَهُ * بَلَى قَادِرِينَ عَلَى أَنْ نُسَوِّيَ بَنَانَهُ) **(القيامة: ٣-٤)**

translators, and as we expected, we have not found any grammatical error. All the translations meet the rules and conventions of the English grammar. Therefore, this field would not be discussed in the analysis and assessment of the translations.

b. Semantics (semantic equivalence)

In Arabic, retractation is used with specific particles to imply negation. Therefore. on the semantic level, the translations would be evaluated by the yardstick of whether the translator succeeds to conceive these particles as indicators of negation or not; and consequently, succeeds to create a sense of negation in the TT or not.

c. Style (stylistic correspondence)

Does man think that We cannot assemble his bones? Nay, We are able to put together in perfect order the very tips of his fingers.

(بلى) here is used as an answer for the preceding negative question. It denies what is negated, i.e. it refutes the negative statement (Al-Fayrozabadi, 1913: 3/388 and Nahr, 1987: 351).

3. Assessment of the Translation of Quranic Retractation:

3.1 Reiss' Model of Translation Assessment:

According to Reiss' model of assessment (1977), a translation should be judged in terms of the following criteria after assigning its text type (here, always appeal – focused text):

(1) Linguistic Components:

a. Grammar (grammatical correctness)

Since the chosen translations have been accomplished by brilliant well qualified

The influence of this criterion on the appropriateness of the translations would be clearly shown.

Objectivity in translation criticism means to be verifiable as in contrast to arbitrary and inadequate. Every criticism of a translation, whether positive or negative, must be defined explicitly and verified by examples. In a negative criticism the critic should try to ascertain what led the translator to make the alleged error: this also raises the challenge of matching any negative criticism with a suggestion for an improvement (a proposed remedy) (Reiss, 1977: 4).

3.2 The Five Selected Translations:

There are lots of English translations of the Quran, and the most recent ones may have improved on the earlier ones, but

In the language of the Quran, retractation as a rhetorical device, may imply besides negation: exclamation, denial, irony, affirmation, rebuke reproach and condemnation. Therefore, on this level, the style of the translation would be investigated co check whether it exhibits a correspondent style that maintains these rhetorical and aesthetic values or not.

(2) Extralinguistic Component:

This study focuses on the nature and meaning retractation created by the use of specific syntactic particles and expressions. It has been found that the meaning of these panicles is not influenced by Reiss' extra-linguistic factors. Therefore, this criterion has not been considered.

(3) Special Function:

Translation and Commentary.

(4) Jewish translator: Dawood, N. J. (1956/1974), ***The Koran***.

(5) Arab Muslim translator: Al-Hilali, M. T. and M. M. Khan (1996), ***The Nobel Quran English Translation of the Meanings and Commentary***.

The above mentioned translators will be given the following shortened names respectively: ***Arb***, ***Pick***, ***Ali***, ***Daw*** and ***Hi*** and ***Khan***.

The following few words represent a brief introduction for these five translations to shed light on their aims of translation which will be taken into consideration in the assessment of their translations.

After justifying the need for a fresh translation of the Quran to improve on understanding its meaning, or appreciating its beauty. or that is not to suggest that the latest translation is the best and is going to be the last.

In this study five translations are selected to investigate and assess the cases of retractation. Besides being well known established translations where different approaches and techniques of translations are applied, and since all translations are influenced by the translator's intellectual, personal, religious, cultural and emotional factors (Khan, 1987: 13 and Reiss, 1977: 114), the translations are chosen to represent:

(1) English Christian translator: Ahem, A. J. (1955/1964), ***The Koran Interpreted***.

(2) English Muslim translator: Pickthall, M. (1930/1956). ***The Meaning of the Glorious Quran***.

(3) Non-Arab Muslim translator. Ali, A. Y. (1934/1968), ***The Holy Quran Text***

attempts to improve on the performance of his predecessors who appear to him to have almost totally ignored a very characteristic feature of the Quran that "inimitable symphony" (ibid: x). For this reason he has striven to devise rhythmic patterns and sequence-grouping in correspondence with that the Arabic presents, paragraphing the grouped sequences as they seem to form original units of revelation. He has generally tried to compose clear and unmannered English, avoiding the biblical style favoured by some of his predecessors (ibid: xiii).

Contrary to Arberry, Dawood (1974: II) states that he would avoid turning the text into an interpretation rather than a translation. By way of justifying his new attempt, he denounces the adherence of previous translations to a literal rendering of Arabic idioms, and catching something of the grandeur of the original, Ali (1934: v) reveals rather a two-fold, literal liberal approach. He affirms that he has departed from literal translation in order to express the spirit of the original better in English. He explains the literal meaning in the notes.

Pickthall (1930: vii) admits that the Quran cannot be translated. He describes his translation as only an attempt to present the meaning of the Quran and peradventure something of the charm in English. It can never take the place of the Quran in Arabic, nor is meant to do so. He adds that his aim is to render almost literally and every effort has been made to choose befitting language (ibid).

In his introduction, Arberry (1955: vii) recalls both the orthodox untranslatability and the actual fact that the Quran has been translated many times and into many languages. He

meaning and express the spirit of the Glorious Quran as the titles of their translations declare. Arberry differs from the other in one point; he applies a modem style of English avoiding archaism. Contrary, to them, Dawood aims to produce a translation rather than an interpretation for the Quran, therefore, its title is simply

The Koran. The difference in their aims are reflected in their translation as it would be shown in the following sections.

3.3 Assessment of Translated Ouranic Retractation Verses:

The corpora for analysis and assessment are the same Quranic texts stated in section (2) where their meanings are given.

1. (بــل)

10 (وَقَالُوا اتَّخَذَ الرَّحْمَنُ وَلَداً سُبْحَانَهُ بَلْ عِبَادٌ مُكْرَمُونَ) **(الأنبياء: ٢٦)**

pronounces that they have therefore practically failed to convey both the meaning and the rhetorical grandeur of the original. His aim is to present the modem reader with an intelligible version of the Quran in contemporary English (ibid).

A recent translation is made by Al-Hilali and Khan (1996). Their aim is to distribute and convey the message of Allah throughout the world to enable English speaking people to understand the meaning of the Quran. They show faithful adherence to the Arabic Islamic idioms and style. Therefore, literalization and extensive explanatory notes are used to penetrate to the true meaning of the text.

To sum up, one can conclude that Ali, Arberry, Picktall and Al- Hilali and Khan admit the untranslatability of the Quran. Therefore, they aim to present the

11 (وَقَالُوا قُلُوبُنَا غُلْفٌ بَلْ لَعَنَهُمُ اللَّهُ بِكُفْرِهِمْ فَقَلِيلاً مَا يُؤْمِنُونَ)
(البقرة: ٨٨)

Arb: And They Say, Our hearts are uncircumcised. ***Nay, but*** God has cursed them for their unbelief; little will they believe.

Pick: And they say: Our hearts are hardened. ***Nay, but*** Allah hath cursed them for their unbelief. Little is that which they believe.

Ali: They say, our hearts are the wrappings (which preserve God's word: we need no more). Nay. God's curse is on them for their blasphemy: little is it they believe.

Daw: They say: Our hearts are sealed. ***But*** Allah has cursed them for their unbelief. They have but little faith.

Hi and Kh: And they say, our hearts are wrapped (i.e. do

Arb: The All-merciful has taken to Him a son. Glory be to Him! ***Nay, but*** they are honoured servants.

Pick: And they say: The Beneficent hath taken unto Him-self a son. Be He Glorified! ***Nay, but*** (those whom they call sons) are honoured slaves.

Ali: And they say: (God) Most Gracious has begotten offspring. Glory to Him! They are (***but***) servants raised to honour.

Daw: They say: The Merciful has begotten children. Allah forbid! They are ***but*** His honoured servants.

Hi and Kh: And They say: The most Gracious (Allah) has begotten a son (or children). Glory to Him! They [whom they call children of Allah i.e. the angles, Isa (Jesus) – son of Maryam (Mary), Uzair (Ezra)], are ***but*** honoured slaves.

retractation by correspondent retractation.

To maintain their aim, the other translators give an explanatory translation: they render (بل) into ***Nay*** and ***Nay but*** using an archaic style to reflect the grandeur of the original. But inconsistency in the translation Ali and Hi and Kh show that they don't always stick to their aim, perhaps because they do not feel a big difference between ***but*** and ***nay*** / ***nay but***.

In this example, Arb. breaks his promise of using modern English style in the translation: he should have rendered (بل) into ***No*** / ***No but*** to keep his intention.

Concerning the text type (appeal – focused), perhaps ***Nay but*** is stronger than ***Nay*** in creating the sense of negation that fits the meaning of retractation in the Quranic language and eliciting the

not hear or understand Allah's words). ***Nay***. Allah has cursed them for their disbelief, so little is that which they believe.

In these Ouranic verses the particle (بل) is rendered into:

1. Nay but = 4
2. But = 4
3. Nay = 2

Nay is the old form of ***No***: it means not only that, but also, (Homby, 1989: 562). But is considered as one of the indicators of negation in English. Therefore, it seems that all the translators succeed to conceive this particle of retractation as an indicator of negation (لا) and successfully reflect it in their renderings.

Since Dawood's aim is to produce a translation rather than an interpretation, he properly renders (بل) in both cases into ***but*** which means replacing

Pick: Then, even after that, your hearts were hardened and became as rocks, ***or*** worse than rocks, for hardness.

Ali: Thenceforth were yours hearts hardened, they became like a rock ***and even*** worse in hardness.

Daw: Yet after that your hearts became as hard as rock ***or even*** harder.

Hi and Kh: Then, after that, your hearts were hardened and became as stones ***or even*** worse.

In these Quranic verses the particle (أو) is rendered into:

1. Or even = 4
2. Or = 5
3. And even = 1

A key step in translation and translation criticism is to understand accurately the meaning of the source. Al-Baqari (1984: 168) states that (أو) is used in Arabic to mean either:

intended non-linguistic reaction on the TT readers.

2. (أو)

12 (وَأَرْسَلْنَاهُ إِلَى مِائَةِ أَلْفٍ أَوْ يَزِيدُونَ) **(الصافات: ١٤٧)**

Arb: Then We sent him unto a hundred thousand, ***or*** more.

Pick: And We sent him to a hundred thousand (folk) ***or*** more.

Ali: And We sent him (on a mission) to a hundred thousand (men) ***or*** more.

Daw: Thus We sent him to a nation a hundred thousand strong ***or*** more.

Hi and Kh: And We sent him to a hundred thousand (people) ***or*** even more.

13 (ثُمَّ قَسَتْ قُلُوبُكُمْ مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ فَهِيَ كَالْحِجَارَةِ أَوْ أَشَدُّ قَسْوَةً...) **(البقرة:٧٤)**

Arb: Then your hearts became hardened thereafter and are like stones ***or even yet*** harder.

(1) الشك والإبهام (doubt / uncertainty) as in:

14 (قَالُوا لَبِثْنَا يَوْماً أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ فَاسْأَلْ الْعَادِّينَ) **(المؤمنون: ١١٣)**

(2) التخيير (choosing) as in:

15 (قُلْ كُونُوا حِجَارَةً أَوْ حَدِيداً * أَوْ خَلْقاً مِمَّا يَكْبُرُ فِي صُدُورِكُمْ...) **(الإسراء: ٥٠-٥١)**

(3) التقسيم والجمع المطلق where (أو) gives the meaning of (and) (و) in:

16 (لَيْسَ عَلَى الأَعْمَى حَرَجٌ وَلا عَلَى الأَعْرَجِ حَرَجٌ وَلا عَلَى الْمَرِيضِ حَرَجٌ وَلا عَلَى أَنفُسِكُمْ أَنْ تَأْكُلُوا مِنْ بُيُوتِكُمْ أَوْ بُيُوتِ آبَائِكُمْ أَوْ بُيُوتِ أُمَّهَاتِكُمْ أَوْ بُيُوتِ إِخْوَانِكُمْ...) **(النور: ٦١)**

(4) الإضراب (retractation) as in (12) and (13).

Thus, when (أو) is translated into ***or even*** and ***or*** they give the first two meanings (i.e. uncertainty and choosing). Whereas ***and even*** gives the third meaning. No one has considered (أو) as a particle of retractation to imply negation.

To give the intended meaning of retractation, the particle (أو) might be rendered respectively, to imply negation, into:

Then we sent him, not to a hundred thousand but more.

Then your hearts became not like the hardness of stones but harder/ stronger.

Besides the meaning of retractation, such translations would also preserve the third meaning of (أو) i.e. (و) which is indicated by the recitation of (12) as (وأرسلناه إلى مائة ألف ويزيدون) recited by Imam Jafar Al-Sadaq (Mukhtar and Salim, 1988: 5/248). Such translation also corresponds to the aims of the translators.

3. (أم)

17 (أَمْ لَهُمْ آلِهَةٌ تَمْنَعُهُمْ مِنْ دُونِنَا...)

(الأنبياء: ٤٣)

Arb: ***Or*** have they gods that shall defend them apart from us?

Pick: ***Or*** have they gods who can shield them from us?

Ali: ***Or*** have they gods that can guard them from us?

Daw: Have they other gods to defend them?

Hi and Kh: ***Or*** have they alihah (gods) who can guard them from us?

18 (أَمْ كُنتُمْ شُهَدَاءَ إِذْ حَضَرَ يَعْقُوبَ الْمَوْتُ...) (البقرة: ١٣٣)

Arb: ***Were you*** witnesses, when death came to Jacob***?***

Pick: ***Or*** were ye present when death came to Jacob.

Ali: ***Were ye*** witnesses when death appeared before Jacob***?***

Daw: were you present when death came to Jacob***?***

Hi and Kb: ***Or*** were you witnesses when death approached Yaqub (Jacob)***?***

In these Quranic verses, (أم) is translated into:

1. Or + Q = 6
2. Why + Q = 1
3. Q = 3

Arab grammarians call this أم (أم المنقطعة). It is used to separate sentences and considered as a particle of retractation to mean (بل) and imply negation.

It is obvious that all the translators consider these Quranic verses as questions starting with (أم). Therefore, they render them into questions starting with ***or*** / ***zero***.

It is true that their translations (questions) can be considered as rhetorical questions to imply negation, but this shows that the translators misinterpreted the meaning and use of (أم) in the Quran. (أم) is used in these verses to imply negation. Moreover the aim of translators is supposed to

thoughts and private confidence? ***Nay, but*** Our envoys present with them, do record.

Ali: Or do they think that We hear not their secrets and their private counsels? ***Indeed*** (we do), and Our Messengers are by them, to record.

Daw: Do they think We cannot hear their secret talk and private converse? ***Yes!*** Our angels, who are at their side, record it all.

Hi and Kh: Or do they think that We hear not their secrets and their private counsel? (***yes***, we do) and out messengers (appointed angels in charge of mankind) are by them, to record.

20 (أَيَحْسَبُ الإِنسَانُ أَلَّنْ نَجْمَعَ عِظَامَهُ * بَلَى قَادِرِينَ عَلَى أَنْ نُسَوِّيَ بَنَانَهُ) **(القيامة: ٣-٤)**

present the meaning and interpretation of these verses.

Therefore, we suggest the following translations for (17) and (18) respectively:

They do not have gods that can defend / shield them from us.

You were not witnesses when death came / approached Jaqob.

Such negative declarative statements coincide with the linguistic context of the verses and the aim of the translators.

4. (بلى)

19 (أَمْ يَحْسَبُونَ أَنَّا لا نَسْمَعُ سِرَّهُمْ وَنَجْوَاهُمْ بَلَى وَرُسُلُنَا لَدَيْهِمْ يَكْتُبُونَ) **(الزخرف: ٨٠)**

Arb: Or do they think We hear not their secret and what they conspire together? ***Yes indeed***, and Our messengers are present with them writing it down.

Pick: Or deem they that We cannot hear their secret

3. Indeed = 2

4. Nay = 2

To translate these verses, one should be aware of the difference (in meaning and use) between (بلى) and (نعم) in the Quran.

In these verses, (بلى) is not equivalent to (نعم). In the Quran (بلى) is used after interrogation to falsify and refute what precedes it. Therefore, as a particle of retractation, it implies negation.

There is a fundamental difference between (بلى) and (نعم) in answering questions like (ألم ينجح زيد؟). If we answer with (نعم), it means that we are stressing his failure, but with (بلى) we are refuting or dening his failure (Nahr, 1987: 352). Al-Baqari (1984: 154) also gives the following Quranic example to show the difference between them:

21 (...أَلَيْسَ هَذَا بِالْحَقِّ قَالُوا بَلَى وَرَبِّنَا...) **(الأحقاف: ٣٤)**

Arb: What, does man reckon We shall not gather his bones***?*** ***Yes indeed***, we are able to shape again his finger.

Pick: Thinketh man that We sltall not assemble his bones***?*** ***Yea, verily***. We are able to restore his very fingers!

Ali: Does man think that We cannot assemble his bones? ***Nay***, we are able to put together in perfect order the very tips of his fingers.

Daw: Does man think We shall never put his bones together again? ***Indeed***, We can remould his very fingers!

Hi and Kh: Does man (a disbeliever) think that We shall not assemble his bones? ***Yes***, We are able to put together in perfect order the tips of his fingers.

In these Quranic verse (بلى) is translated into:

1. Yes indeed / verily = 3

2. Yes = 3

converse, and that Allah will not assemble his bones. The statements which follow ***nay*** explain and strengthen this meaning.

Ali is the only one who gives a correct translation of (20), but he fails to do so with (19).

Although Pick, only in (19), renders successfully (بلى) into ***Nay***, but he destroys the intended meaning by the use of ***but*** instead of ***and***: his ***Nay*** means that Allah cannot hear their secrets, but He (Allah) has envoys to record for him.

Ali and Pick's choice of ***Nay*** strengthens our opinion and our suggested translation. Their inconsistency in translating (بلى) and the failure of the others show that they are not acquainted with the semantic and syntactic aspects of the Quranic particle (بلى).

4. Conclusion:

Here, if (نعم) is used instead of (بلى) it would create a confusion for the reader, i.e. yes it is the truth or yes it is not the truth (نعم ليس بالحق أو نعم هذا حق). A similar confusion arises when in (بلى) in (19) and (20) is rendered into ***yes***, ***yea*** or ***indeed*** (نعم).

Hornby (1989: 562) states that ***Nay*** is the old form of no and it means not only that but also. English has no special word to stand for (بلى) as French has (Si means بلى whereas oui means نعم).

Therefore, the following alternatives are suggested.

Do they thing that we hear not their secrets and private converse? Nay, and our angels are by them to record.

Do man think that we shall not assemble his bones? Nay, and we are able to restore the tip of his fingers.

In these alternatives, ***nay*** is used to refute that Allah does not hear their secretes and private

phenomenon of retractation in the Glorious Quran. Otherwise, they would have overcome the cases of inadequacy and stuck to fixed ready translations for the various particles of this Quranic rhetorical device.

Table (1) shows the most likely translations of these four particles. The most likely translations represent the researcher's alternatives (when he disagrees with the exhibited renderings), and the translation which achieves the highest grade among the renderings, besides his suggestions.

One should pause to note that all the translations have shown inconsistency in their translations: in most cases they have not stuck to a permanent rendering for the particles retractation discussed throughout this study. Consider (أو) and (بل) as examples.

Their inconsistency, besides, the cases of inappropriate renderings, encourages the critic to conclude that they have not enough knowledge (insufficient familiarity) about the complex nature and aspects of the

	Arabic particles of Retractation	Most likely English equivalents
1.	بل	But / nay but
2.	أو	But more / or
3.	أم	Not
4.	بلى	Nay / No

Table (1): Most likely English equivalence of Arabic particles of retractation

REFERENCES

Al-Anbari, K. (1955). ***Al-Inṣaafu fi Masaa'ilil-Khilaaf***. Egypt: As-Saʕaada.

Al-Andalusi, M. (1328H). ***Al-Baħrul-Muħeeṭ***. Egypt: As-Saʕaada.

Al-Anṣari, I. H. (1936). ***Mughnil-Labeeb***. Egypt: Al-Ħamidiya.

Al-Azhari, Kh. (ND). ***Sharħu At-Taṣreehi ʕala t-Tawdheeħ***. Egypt: Al-Ħalabi.

Al-Fayrozabadi, M. (1913). ***Al-Qaamosul-Muħeet***. Egypt: At-Tijaaryah.

Al-Qasimi, M. (1957). ***Maħaasinut-Ta'weel***. Egypt: Al-Ħalabi.

An-Naħas, M. (1979). ***Asaalibun-Nafi fil-ʕarabiyah***. Kuwait: Kulayatul-'Adaab.

An-Nasfi, A. (1344H). ***Madaarikut-Tanzeeli wa Ħaqaa'iqut-Ta'weel***. Egypt: Al-Ħusayniyah.

Ar-Razi, M. (1960). ***Mukhtaaruṣ-Ṣiħaaħ***. Beirut: Daarul-Kitaabil-ʕarabi

As-Siyoti, J. (1368H). ***Al-'Itqaanu fi ʕuluumil-Qur'aan***. Cairo: Hijaazi.

Aṭ-Ṭabari, M. (1374H). ***Jaamiʕul-Bayaan ʕan Ta'weeli Aayeel-Qur'aan***. Egypt: Darul-Maʕrifa.

Az-Zamakhshari, J. M. (1947). ***Al-Kashaaf***. Beirut: Daarul-Maʕrifa.

Ibn-Katheer (1956). ***Tafseerul-Qu'raanil-ʕadheem***. Cairo: Dar Ibnuj-Jawzi.

Kenny, D. (1997). ***Equivalence***, in M. Baker (ed.) (1997a), pp.77-80.

Khan, A. (1987). "Translation of the Holy Quran: Some Problems and Their Solutions". Papers and Lectures on the Arabic Language

The Translations of The Quran:

Ali, A. Yusif (1968). ***The Holy Quran Text, Translation and Commentary***. Beirut: Daral Arabia.

Arberry, A. J. (1964). ***The Koran Interpreted***. Oxford: Oxford.

Dawood, N. J. (1974). ***The Koran***. Hammondsworth, Middlesex: Penguin Book.

Hilali, M. and M. M. Khan (1996). **Interpretation of the Meaning of *the Noble Quran in the English Language***. Riyadh: Darussalam.

Pickthall, M. (1956). ***The Meaning of the Glorious Koran***. New York: The New American Library of World Literature, Inc.

and Literature. Muhammad Ibn Sand Islamic University, pp.7-39.

Lefevre, A. (1982). ***Translating Literature***. New York: Hill, Rinehart and Winston.

Mukhtar, A. and A. Salim (1988). ***Muʕjamul-Qiraa'aatil-Qur'aaniyah***. Kuwait: Thaatus-Salaasil.

Nahr, H. (1987). ***At-Taraakibul-'Inshaa'iyah fin-Nahwil-ʕarabiy***. Baghdad: Matbaʕatur-Rashaad.

Reiss, K. (1971/1977). ***Translation Criticism: The Potentials and Limitations***. Categories and Criteria for Translation Quality Assessment, trans. By Erroll F. Rhodes, St. Jerome Publishing and American Bible Society, 2000.

اثر البيئة الطبيعية في فنون وعمارة بلاد الرافدين

م.م ليال خليل اسماعيل

١-فن النحت

عرف النحت لدى سكان بلاد الرافدين في مراحل مبكرة من تاريخهم الحضاري لكنه شهد تطورا كبيرا في تقنياته عند الاشوريين نظرا لتوفر مجموعة من العوامل البيئية التي ساعدت على قيام مثل هذا الفن في بلاد اشور[١]، وفي مقدمة تلك العوامل هي توفر الاحجار بمختلف انواعها بالقرب من العواصم الاشورية وبالأخص مدينة نينوى اذ يتوفر فيها الرمل بكميات مناسبة في منطقة (**اسكي موصل**) وتوجد هذه الاحجار بشكل قريب من سطح الارض مما يسهل الحصول عليها وزاد استخدامها وبكميات كبيرة في المنحوتات الاشورية.

تعد مشاهد الصيد ذات اهمية في تاريخ الفن واقدم ما تم الكشف عنه تلك المشاهد هي المنحوتة السومرية العائدة لعصر اوروك (٣٠٠٠ق.م) تمثل مسلة صيد الاسود (شكل١) اما ما يخص المنحوتات الاشورية فنجد ان عصر اشور بانيبال قد طغى عليه تصوير هذه المواضيع[٢]، لما له اهمية في اظهار اثر البيئة الطبيعية الحيوانية في فكر الفنان الاشوري في ذلك العصر مما دفعه الى تجسيدها على شكل لوحات فنية تزين جدران الابنية الاشورية وتعد الجدران الداخلية في القصر الشمالي لاشور بانيبال خير مثال على تلك المنحوتات اذ زينت بمشاهد متنوعة من الصيد نحتت على الواح مرمية بالنحت البارز [٣] منها مشهد منفذ على لوح يضم ستة غزلان مع ثلاثة من صغارها وهي ترعى في الطبيعة وقد ظهرت بحركات طبيعية باستثناء احدى الوعول التي تلاحظ عليها علامات اليقظة والتحفز من خلال التفات راسه وحركة ارجله الامامية (شكل ٢) كأنه ينظر القطيع بخطر متوقع وقد عبر الفنان الاشوري في هذا المشهد بعمق عن مدى تأثر مشاعره للانسانية اتجاه ما يحدث في الطبيعة من مشاهد مؤلمة للحيوانات [٤]، وتعد مواضيع صيد الاسود من الاهم المواضيع التي تطرق اليها النحات الاشوري في مجال النحت البارز وعبر من خلالها عن تفاعل الاشوريين مع بيئتهم الطبيعية بالإضافة ممارستهم لحملات واسعة في صيد هذه الحيوانات حتى عدت نوع من انواع

الرياضة الملكية التي ربما تعود في جذورها الى فترات اقدم في تاريخ ملوك بلاد الرافدين هذا ما تاكده المدونات التاريخية والاختام والمسلات والمنحوتات[٥] تلك المشاهد تمكننا من التعرف على البيئة الطبيعية وخاصة الحيوانية وما موجود من (خيول وغزلان واسود، وغيرها) بالاضافة الى مدى براعة الفنان الاشوري في تجسيد مواضيع الصيد بكل تفاصيلها وكذلك البيئة النباتية بما فيها من اشجار النخيل والصنوبر وبيئة مائية مثل الاسماك والسرطان ومياه ومزارع وغيرها كما تمكن الفنان من تنفيذ عدة مواضيع مستوحاة من البيئة الطبيعية وتعبر عن رموز القوى العظمى فيها مثل الاسد والنسر والمحراث وقام بتنفيذها باسلوب الاجر المزجج المسطح لمقاومته الشديدة لمتغيرات البيئة الطبيعة [٦] .

العمارة

حرص الانسان في بلاد الرافدين على استخدام المواد الخام المتوفرة محليا والعمل من اجل صياغتها بشكل ملائم للمناخ[٧] وقد امتازت حركة التطور الاعماري في بلاد الرافدين بتفاعل كامل وحيوي بين المادة الاولية التي تصنع منها المواد الانشائية وبين طبيعة البيئة والمناخ المحيطان بالمنشاة المعمارية [٨] وكان للتربة المتكونة من الترسبات الغرينية (الطين) لنهري دجلة والفرات تاثير عميق في البناء لدورها الاساسي في صناعة الطوف [٩] وصناعة اللبن الذي تطور عنه صناعة الطابوق (الاجر) والاجر المزجج [١٠] بالاضافة الى وفرة المواد الخام الاخرى كالاخشاب والاحجار وانواع اخرى يطلق عليها مواد لاصقة ومساندة ومكملة كالتبن والرمل والقار [١١] .

المواد المستخدمة في البناء

يعد الطين من المواد التي استخدمها سكان بلاد الرافدين منذ وقت مبكر لتشييد الجدران بدليل ان قرية جرمو وهي احدى اقدم القرى المكتشفة كانت بيوتها مشيدة من هذه المادة [١٢] كما استخدمو الحجارة في البناء منذ عصور مبكرة تعود لحدود الالف العاشرة قبل الميلاد اذ تم استخدامها في اسس مباني قرية جرمو والاربجية وزاوي جمي وكان اشتخدام الحجارة على استخدام واسع في المناطق الشمالية والشمالية الشرقة لغنى هذه المناطق بها مما هو عليه في الوسط والجنوب [١٣] ومن بين انواع الاحجار التي عرفت في هذه المناطق هي حجر الكلس (الحلان و المرمر) المتوفر حول مدينة نينوى وقاموا بجلب

انواع اخرى من الاحجار بعد تطوير تقنياتها لاستخدامها في البناء كالديولايت والبازلت لعمل التماثيل والمسلات والنصب الى جانب استخدام الطين واللبن والاجر [١٤] كما عرف الطوف المعمول من الطين منذ دور حسونة وحلف وتطورت عنه صناعة اللبن في عصر العبيد ليصبح مادة رئيسية في المباني في الادوار اللاحقة [١٥] وتوصل السكان الى ان اللبن اذا تعرض للنار لمدة من الزمن اصبح اجرا ويكون صلبا وقويا ويتغير لونه بفعل الحرارة ويتميز الاجر عن اللبن بكونه اكثر تحملا للمتغيرات المناخية [١٦] من المواد الاخرى المتوفرة في بيئة بلاد الرافدين والتي ادرك سكانه اهميتها في عمليات البناء بوصفها مادة لاصقة ورابطة منذ عصور ما قبل التاريخ هو القار (القير) الذي استخدم لربط مواد البناء كاللبن والطابوق والحجر بالاضافة الى استخدامه في تشييد الجسور والسدود والقنوات كما استخدم في بناء الاسس المعرضة للرطوبة وفي التسقيف[١٧] واول ما استخدم في رفع السقوف هو القصب والبردي مستعملا القصب المشقوق والمضغوط والمنسوج على شكل حصران ولا زال الاخير يعد من اهم مواد التسقيف المستخدمة في قرى العراق اذ عرف بوصفه مادة رابطة لتحول دون تشقق او انهيار الجدران نتيجة للظروف المناخية او تسرب مياه الامطار[١٨] اما في وسط وجنوب البلاد فقد وفرت البيئة الطبيعية النخيل الذي استخدمت جذوعه في تسقيف المباني منذ العصور السومرية المبكرة[١٩] وبالنسبة للمنطقة الشمالية فقد كانت بيئتها غنية باشجار الجوز والبلوط والبطم والتي استخدمت للتسقيف[٢٠]

مميزات العمارة في بلاد الرافدين

من مميزات العمارة في بلاد الرافدين ان جدرانها صماء دون فتحات خارجية لغرض عزلها عن البيئة والمحيط الخارجي وحمايتها من الرياح لا سميا المحملة بالرمال ومن اجل زيادة قوة ومتانة البناء فقد زودت الواجهات الخارجية للمباني بزوايا متعددة في جوانب المداخل لزيادة قوة ومتانة البناء ولاضعاف مفعول الامطار والرياح وتفادي اشعة الشمس[٢١] كما رفدت مباني اللبن بالطلعات والدخلات لاعطاء قوة ساندة اضافية وتقليل تاثير الامطار والرياح وتخفيف شدة اشعة الشمس على المساحات الكبيرة لواجهات المباني[٢٢] كما بلغ المعمار الرافديني في سمك الجدران المبنية من اللبن لمنحها نوع من المقاومة االطول لظروف المناخ ولزيادة متانة هذه الجدران استخدم الاشوريين

(الحلان) لتغليف الواجهات الخارجية للاسوار لمنع عمليات اختراق اللبن الهش عند الهجوم اذ بلغ سمك بعض الجدران (٣.٥م) وارتفاعها (٥-٧م)[٢٣].

صيانة المباني الاثرية وطرق معالجتها

نظرا لتقلبات البيئة الطبيعية وما لتلك التقلبات من اثار سلبية على الابنية المشيدة في مختلف العصور كان لابد من اتخاذ عدة معالجات وتدابير معمارية وفنية لتدارك تلك المؤثرات فعمل المعمار الرافديني جاهدا للحد منها ومن اهم تلك المعالجات هي جعل تلك المدن والمباني ترتفع فوق مساطب تتخللها مصارف المياه وكان بعض هذه المساطب فخمة جدا اذ قدر البعض ان المسطبة التي اقيمت عليها ابنية نينوى احتاجت الى نحو (١٠الاف) عامل لمدة ١٢ سنة [٢٤] واتبعت نفس الطريقة في ابينة القسم الجنوبي وخاصة الدينية كالزقورات [٢٥] لحمايتها من الفيضانات فضلا عن دافع الدين وتكونت لدى المعمار نتيجة لذلك عدة عناصر معمارية جمعت بين جمالية الشكل ومساعدتها للبناء في مقاومة مؤثرات الطبيعة واصبحت فيما بعد السمة المميزة للعمارة الرافدينية بالاضافة الى تلك المعالجات المعمارية والفنية كان لابد من ايجاد معالجات بيئية تحد من تاثيرات الطبيعة على عمارة سكان بلاد سكان الرافدين لتفادي وطاءة المناخ لما فيها من اختلاف درجات الحرارة صيفا وشتاءا او اختلافها ليلا ونهارا وتمكن من ايجاد معالم حضارية تخدم تنظيم البيئة وتغير مناخ العام من خلال تشجير مساحات واسعة من الاراضي بعد توفير المياه اللازمة لسقيها عبر جداول طبيعية وصناعية [٢٦] وقبل كل ذلك كان لابد من ان يدرك وقوع مدنها ومبانيه قرب مصادر المياه والفوائد البيئية المترتبة عنها وعن التشجير والمساحات الخضراء مما دفع القادة والملوك القدماء الى الاهتمام بالبيئة الطبيعية المحيطة لمدنهم ومقرات سكانهم ومن امثلة ذلك كوديا حاكم معبد مدينة لكش قد احاط معبد المدينة بالاشجار الجميلة وفرض غرامة مالية وعقوبة لمن يقوم بعمل ضرر بالحدائق العامة[٢٧] كما اولى (اورنمو) حاكم مدينة اور اهتماما خاصا بالحقول المزروعة ووضع غرامة على من يعمل على تخريبها في حين خصص حمورابي جملة مواد في شريعته المعروفة ومن تلك المواد الخاصة بالاهتمام بزراعة النخيل وتلقيحها والمعاملات الخاصة بها [٢٨] اما الملوك الاشوريين فقد اهتموا

بالحدائق وتشجير المدن وجلب المياه اليها ومن امثلة ذلك ما قام به الملك سنحاريب من اقامة السدود على نهر الخوصر لرفع مناسيب المياه حتى يتمكن من ايصالها الى نينوى وفعل الشيء نفسه لمدينة اربيل وخلال عهد الدولة البابلية اعتنمى بعض ملوكها بالحدائق التي اقاموها في عواصمهم ويعد الملك نبوخذنصر الثاني الذي شيد الجنائن المعلقة واحاطها بالمياه واحدا من اكثر ملوك بلاد الرافدين اهتماما بتزيين مدينة بابل وعمل من اجل جمالها[٣٠]

الاثار الباقية

كان لبلاد الرافدين الطبيعية اكبر الاثر فيما خلفه لنا سكانها من الاثار وكان للمادة الاولية والمناخ الدور الاهم في هذا المجال اذ ان ندرة الاحجار والمعادن دفعت بسكان وادي الرافدين الى الاعتماد على الطين كمادة اساسية للبناء من خلال استخدامهم الى اللبن والاجر وقد عرف عن هاتين المادتين قدرتهما الضعيفة على مقاومة العوامل المناخية حقبة من طويلة من الزمن ولا سيما الرطوبة التي تزداد في المناطق الوسطى والجنوبية بسبب قرب المياه الجوفية من سطح الارض[٣١] ورغم كل ذلك فقد خلفت لنا حضارة وادي الرافدين اثارا كثيرة تذخر بها قاعات المناطق العالمية في الوقت الحاضر كما تم الكشف عن عدد كبير من المواقع والمدن الاثرية ترمى الى عصور مختلفة بدءا من العصور الحجرية فصاعدا [٣٢] و كشف عن العديد من القصور والمعابد والزقورات والاسوار والبوابات بالاضافة الى الالاف من القطع الفنية من تماثيل ادمية وثيران مجنحة ومسلات ونصب تذكارية واحجار حدود ولوحات منحوتة نحتا بارزا واحيانا تكون ملونة كما ان هناك القطع العاجية والفخاريات واللالات والادوات والاسلحة والحلي المصنوعة من المعادن والاحجار او الفخار[33] الا ان ندرة المواد الاولية وضعف مقاومة الموجود منها للظروف البيئية فضلا عن طبيعة ارض بلاد الرافدين ونوع تربتها ونسبة الرطوبة ترك اثرا سلبيا على كمية ونوعية الاثار الباقية.

الهوامش

١- عبد العزيز الياس الخاتوني، اثر البيئة الطبيعية في التاريخ وحضارة بلاد الرافدين،

اطروحة دكتوراه غير منشورة، اداب، موصل، ٢٠٠٠،ص١٤٥.

٢- المصدر نفسه ص١٤٥.

٣- هاني محي الدين النعيمي، البيئة في الفن التشكيلي لحضارة وادي الرافدين (٢٠٠٠-٥٣٩ ق.م)، رسالة دكتوراه غير منشورة، الفنون الجميلة، بغداد، ١٩٩٩،ص١٨٥.

٤- المصدر نفسه، ص١٨٦.

٥- انطوان مورتكات، الفن في العراق القديم، ترجمة وتعليق، يسمى سلمان وسليم طه التكريتي، بغداد، ١٩٧٥،ص٣٦.

٦- هاني النعيمي، المصدر السابق، ص١٨٦-١٨٧.

٧- عبد العزيز الخاتوني، المصدر السابق، ص١٣٩.

٨- كهلان خلف متعب القيسي، البيت العراقي في العصر البابلي القديم في ضوء تنقيبات سبار، رسالة ماجستير غير منشورة، اداب، بغداد، ١٩٨٩،ص٢١٥.

٩- الطوف:- تراب مخلوط بنسبة معينة من المل والتبن المسحوق ويتمك مزجه بالماء ويترك ليختمر ثم يعجن مرة ثانية بالماء حتى تتجانس جزيئاته ثم يعمل منه كتلة مكعبة او شبه اسطوانية تبنى بها الجدران.

١٠-الاجر المزجج:- هو الاجر المطور عن الاجر العادي بعد طلي احد اوجهه بمادة المينا ذات الالوان المختلفة وتعريضها لدرجة الحرارة العالية في افران خاصة.

١١-عبد العزيز الخاتوني، المصدر السابق، ص١٣٩.

١٢-عادل عبد الله الدليمي، مواد الانشاء الرئيسية في العمارة العراقية القديمة، العمارة العراقية قبل الاسلام وثارها في العمارة بعد الاسلام، الموصل، ١٩٩٠، ص١٠٧.

١٣-هاني النعيمي، المصدر السابق، ص٨٤.

١٤-المصدر نفسه، ٨٤.

١٥-عادل نجم عبو، فن العمارة، في : موسوعة الموصل الحضارية، مج١، موصل، ١٩٩١، ص٣٩٤.

١٦-عادل عبدالله الدليمي، المصدر السابق، ص١٠٧.

١٧-عبد العزيز الخاتوني، المصدر السابق، ص١٤٠.

١٨-مؤيد سعيد، العمارة من عصر فخر

السلالات الى عصر البابلي الحديث، في حضارة العراق، ج٣، بغداد، ١٩٨٥، ص١٠٢-١٠٣.

١٩-هاني النعيمي، المصدر السابق، ص٨٧.

٢٠-شريف يوسف، تاريخ فن العمارة العراقية في مختلف العصور، بغداد، ١٩٨٢، ص١٧٥.

٢١-طارق عبد الوهاب مظلوم، نماذج لاصالة المعالجات المناخية في العمارة العراقية، مجلة التراث في الحضارة – العدد ٨-٩، بغداد، ١٩٨٦-١٩٨٧، ص١٠.

٢٢- سيتون لويد، اثار بلاد الرفدين من العصر الحجري القديم حتى الاحتلال الفارسي (د-ن)، ترجمة سامي سعيد الاحمد، بغداد، ١٩٨٠، ص٤٤.

٢٣-عبد العزيز الخاتوني، المصدر السابق، ص١٤٣.

٢٤-حسن الباشا، تاريخ الفن في العراق القديم، القاهرة، ١٩٥٦، ص٢١.

٢٥-الزقورة:- بناء صلد من اللبن مغلف بالاجر يتالف من عدة طبقات يعلوها معبد صغير يسمى المعبد العلوي وبجانب سلالم الزقورة معبد اخر كبير يسمى المعبد السفلي ويحيط الكل فناءواسع حوله سور فيه حجرات ومبتكر طريقة الزقورة هو الملك اور_نمو نشاهد بقايا هذه الزقورات في كثير من المدن الكبرى مثل الوركاء ونفر واجملها ما يشاهده الزائر اليوم في مدينة اور ينظر: - مزج بصمة جي، كنوز المتحف العراقي،ص٣٣.

٢٦-عبد العزيز الخاتوني، المصدر السابق، ص١٤٣.

٢٧-فوزي رشيد، الشرائع العراقية القديمة، ط٣، بغداد، ١٩٨٧، ص٣٢.

٢٨-المصدر نفسه، ص ١٣٠.

٢٩-عامر سليمان واخرون، الحياة الاجتماعية والخدمات في الازمنة التاريخية القديمة ، في : المدينة والحياة المدنية، ج١، بغداد، ١٩٨٨،ص٢٣٠.

٣٠-هاني النعيمي، المصدر السابق، ص٥٦.

٣١-عبدالعزيز الخاتوني، المصدر السابق،ص١٤٧.

٣٢-عامر سليمان، العراق في التاريخ القديم، ج٢، موجز التاريخ الحضاري، الموصل، ١٩٩٣، ص٣٥٩.

٣٣-المصدر نفسه، ص٣٦٠.

أثر البيئة الطبيعية على نفسية العراقيين القدماء

م.د. هيفاء أحمد عبد النعيمي م. نسرين أحمد عبد النعيمي

مقدمة

تعد البيئة الطبيعية مصدر الموارد المعتمد عليها الانسان كلياً ويتوقف استخدامه لهذه الموارد على مدى احتياجاته ومستواه العلمي والتقني، فمنذ ان وجد على هذه الارض فهو يؤثر ويتأثر بالبيئة المحيطة به ويتفاعل معها في تفاعلات قد تكون ايجابية احياناً وسلبية في احيان اخرى لذا كان للبيئة الطبيعية وتنوعها في العراق القديم الأثر البالغ على شخصية الفرد وسلوكياته واتجاهاته والقيم التي يؤمن بها، والذي أدى بدوره إلى خلق تنوع في بيئته الثقافية والسيكولوجية وصفاته البدنية، وموروثه الحضاري والتي هي نتيجة لتفاعل الإنسان مع البيئة الطبيعية المحيطة به، فكان يسعى دائماً لتسخيرها وترويضها لخدمته.

فهو يعيش على أرض ذات تضاريس ومظاهر جيومورفولوجية خاصة ومناخ معين وغطاء نباتي وعالم حيواني متميز وكلها تؤثر في الإنسان تأثيراً

كبيراً فكان عليه ان يتكيف مع بيئته وعليه ان يعيش على ما تجود به تربته وان تكون حياته الاجتماعية انعكاساً لهذا التكيف.

لذا كان لابد من معرفة تلك العوامل الطبيعية التي أثرت على نفسية الإنسان العراقي القديم آنذاك وانعكاساته على واقع حياته اليومية والمتمثلة بالمناخ وطبيعة الأرض والأنهار الجارية وتغير مجاريها والتربة وتنوع خواصها فضلاً عن غيرها من العوامل الأخرى التي سوف نوضحها من خلال البحث.

ABSTRACT

The natural environment and its variety in the ancient Iraq had the big effect on the personality of the individual and his behaviours, trends and values that he believes in which in its turn led to create a variety in

his cultural and psychological environment and even his body qualities or his cultural inheritance which were resulted from man's interaction with the natural environment around him. Thus, he always sought to make use of it for his service.

Man live on a ground that has a special geomorphologic, certain climate, botanical cover and distinct animal world and all these affect in man so far. Thus, he has to adapt to his environment and to live on what the ground grants him and that his social life would be a reflection to this adaptation.

Therefore, it is inevitable to know those natural factors that affect ancient Iraqi man psychology at that time and the reflection on the daily life which is represented by climate, ground nature, flowing rivers and the change of their ways and the soil and the variety of its qualities besides many other factors. Which we will clarify through research.

التغيرات المناخية وعلاقتها بالإنسان

تميز المناخ في القسم الجنوبي في بلاد سومر أولى مواطن سكنى الإنسان العراقي القديم، بمناخ حار جاف للغاية وتفاوت شديد في درجات الحرارة صيفا وشتاءاً، فضلاً عن تربة قاحلة تعصف بها الرياح وعوامل التعرية، اما الامطار الساقطة فنجدها غير ملائمة للمواسم الزراعية فالمطر يبدأ بالسقوط في مطلع تشرين الاول ثم تشتد غزارته في شهر كانون الثاني ويبدأ خطها البياني بالارتفاع حتى شهر مارس فترتفع مناسيب المياه في نهري دجلة والفرات ويسهم في طغيانها في شهر نيسان غزارة الامطار فتغرق الاراضي الواسعة على جانبيها في الحين الذي يكون فيه الزرع قد نضج[١] . كما موضح في النص الآتي:

"[… ITI.BA] RAG a-na LUGAL EN-ia […MUL.UDU]. IDIM.GUD.UD ma-a $BURU_{14}$ SIG_5

[…^{d}] IM RA-[is]".

"إلى سيدي الملك في نيسان الأول، عطارد كما يأتي سيكون المحصول وفيراً سيدمر أدد بفيضان"[٢] .

كما يؤدي خطر الفيضان إلى تدمير القرى والمدن بالمعروف ان انهار العراق تنقل مقادير هائلة من الغرين يترسب بعضها في قيعان الانهار في كل عام فتسبب بذلك مشاكل عدة منها ارتفاع قاع النهرين دجلة والفرات عن مستوى السهل الرسوبي، ومنها تكوين الجزر الرملية في مجاري النهرين وتقليل سعة جداول الري واهمالها لصعوبة أو تعذر عمليات الكري، ويؤدي بالتالي إلى نتائج خطيرة وهي تبديل الانهار لمجاريها في فترات زمنية مختلفة الامر الذي يدعو إلى هجرة السكان للمدن والبحث عن مستوطنات جديدة تقام على ضفاف الانهار[٣] .

كما كان لمشكلة ملوحة التربة الأثر البالغ في هجرة سكان بلاد الرافدين إلى منطقة وأخرى بسبب عدم صلاحية الأرض الزراعية فحرارة الجو وزيادة تبخر الماء وعدم معرفة الإنسان آنذاك بوسائل البزل والتصريف.

كما تعكس ظاهرة قلة الامطار أحيانا من انتشار الجفاف وتدهور الحياة الاقتصادية مما يؤدي إلى حدوث المجاعات فضلا عن مشاعر الخوف والمعاناة التي تنتاب السكان وقد اشارت إلى ذلك اسطورة الخليقة بانه قد اجتاحت البلاد كارثة شاملة، فقد توصل هذه الظاهرة ابناء المجتمع إلى السلب والقتل والتعدي احيانا لتأمين متطلبات حياتهم[٤] .

ولقد أثرت هذه الظاهرة بشكل واضح وملحوظ على الناحية السياسية المتمثلة بسلطة البلاد فعلى الرغم من القوة الحاكمة في البلاد كانت ذات سلطة قوية ومتمكنة الا ان الاهمية البالغة لاثار هذه الكارثة والمتمثلة بالمجاعة طالت البلاد بكافة طبقاتها حتى المتنفذة منها وهذا ما يوضحه النص الآتي:

BALA LUGAL TIL MU.AN.[NA. MEŠ ip-pi-yi] GAL.MEŠ KUR-su SU.KU [dan-na IGI]

"إذ ينتهي حكم الملك وستكون هناك سنوات من الصراع وستشهد البلاد مجاعة شديدة"[٥] .

الممارسة كانت تشتد بنحو خاص في اثناء الحروب والكوارث[٦] .

وتتيجة لتلك الظروف فقد اضطر بعض من الاباء والامهات إلى بيع اولادهم، ويبدو ان حدة هذه

كما يتبين ذلك من محتوى النصوص الآتية:

"[U.G] UG ina GN sakin nise maresina ana kaspi ipsura".

"هناك مجاعة في بابل وباع الناس ابناءهم"

Su-un-qu dannu ina mati ibassina nisu marisina ana kaspi ipassara".

"ستحل هناك مجاعة شديدة في البلاد وهكذا سيبيع الناس ابناءهم باي ثمن"[٧] .

وقد تؤدي المجاعة أحياناً للشروع إلى طرق أخرى للحصول على معيشتهم كما في الرسالة التي بعثها الملك الاشوري اشمي–دكان إلى يسمخ ادد موضحاً له فيها حالة الجند الذين تعرضوا للجوع

والعطش الشديد لفترة طويلة مما دعاهم إلى الاستيلاء على قرية حليفة لهم، وهكذا دفعتهم الحاجة والعوز إلى القضاء على أصحاب القرية ليتمكنوا من إنقاذ أنفسهم[٨] .

حتى ان بعض الباحثين يضربون امثلة للتناقض بين الآسيويين المتسامحين ذوي الطباع المرنة، الذين يعيشون في منطقة كثيرة الخيرات وبين الأوروبيين الاشحاء الذين يكدون كداً متصلاً من اجل الحصول على شيء من بيئتهم الفقيرة حتى ان بعض الرحالة والمكتشفون اخذوا يضعون طبائع وأعمال وشعوب المناطق المكتشفة وبيئاتهم التي يعيشون فيها وأثرها في سلوكهم وتصرفاتهم.

وبهذا يمكن القول ان أثر البيئة الطبيعية كبير في حياة الإنسان فسكان السهول مثلاً يختلفون في حرفتهم وأفكارهم عن سكان الجبال وسكان الأودية الخصبة لا يمكنهم العيش حياة سكان الصحراء أو سكان مناطق الغابات وسكان المناطق الحارة لا يتشابهون في ملبسهم ومسكنهم أو مأكلهم أو عادتهم مع سكان المناطق الباردة وهكذا لكل بيئة من البيئات حياة بشرية خاصة تقررها الظروف الطبيعية التي لا يمكن للإنسان السيطرة عليها[٩] .

وبهذه الأسباب وغيرها كانت الحياة في بلاد الرافدين معرضة للخطر ولا يستطيع الفرد مواجهة هذه الأخطار لوحده لذا حتم عليه ان يجتمع ويتكاتف ويشترك لمواجهة تلك الأخطار والقيام بأعمال لتحقيق مصلحة الجماعة مثل بناء السدود والخزانات لدرء أخطار الفيضانات والقيام بشق الجداول والترع لإيصال المياه إلى الحقول الزراعية، إذ تطلب هذه الجهود توجيه الأعمال وتحديد أعمال كل فرد من الجماعة[١٠] .

اثر البيئة في الفكر الديني

يبدو ان الخوف الذي كان يسيطر على الفرد العراقي القديم وهو يواجه قوى الطبيعة ساهم في دفعه نحو ابتكار الالهة وعبادته لها، ليجد فيها ملجأ يزيل عنه ذلك الخوف والقلق الذي يسكنه، فجعل لكل ظاهرة من الظواهر الطبيعية اله معيناً يسيطر على هذه الظاهرة ويتحكم بها اما بشكل سلبي أو ايجابي ونتيجة لذلك ظهرت فكرة تعدد الالهة واصبح لكل

منطقة من مناطق بلاد الرافدين مجموعة كبيرة من الالهة تتحكم بحياتهم[١١] .

فالطبيعة هي التي أثرت فيه وبعثت فيه روح التفكير والتأمل في ماهية الموجودات المرئية ليس باستطاعته مجابهتها لذا عرف عن العراقيين القدماء مبدأ الشرك وتعدد الالهة وبقيت مستمرة إلى اخر الادوار التاريخية اذ انها لم تصل إلى مستوى التوحيد أي عبادة اله واحد ، كما ان قلعه نحو العالم الآخر زاد من مخاوفه اذ كان يرى ان الموت أمر مقرر ذلك لأن الالهة منذ ان خلقت الانسان كانت قد جعلت الموت حظاً له وان الحياة بقيت بيد الالهة هذه وقد اشير إلى ذلك في ملحمة كلكامش لتكشف مدى استسلام الانسان وقبول الموت كأمر مسلم به[١٢] .

وبهذا كان للطبيعة أثرها الديني على معتقدات الفرد وتفكيره فعداها ترجع إلى غضب الآلهة حسب اعتقادهم وأثرت بدورها على نفسية الفرد وعدم استقراره في مكان واحد بسبب تلك الظروف الطبيعية المحيطة به[١٣] .

إذ كان الاعتقاد بان الالهة بنظرهم هي المسيطرة على الظواهر الطبيعية التي عجزت ايديهم من التأثير أو التحكم فيها وعند غضبها تسلطها عليهم بشكل كوارث ودمار وتستطيع ان تدرك بوضوح مدى تأثير سكان بلاد الرافدين بالبيئة وخوفهم منها من خلال اكتشاف تمائم وتعاويذ سحرية تقي الناس من بعض تأثيرات البيئة الطبيعية ويبدو ان التمائم كانت شائعة للتخلص من الخوف والقلق ولحماية حاملها من تلك الأخطار[١٤] ينظر الشكل (١) .

وهكذا نجد ان قسوة البيئة وعنفها كان لها أثرها على نفسية الفرد إذ بدأ التفكير بالصراع والكفاح من أجل البقاء، فلم تكن له فكرة واضحة عن الحياة بعد الموت وكان اعتقادهم بان العقاب والثواب في الدنيا فقط خلافاً لما كان عليه الحال في حضارة وادي النيل، فقد اهتموا اهتماماً بالغاً بالحياة الأخرى وعدوها أكثر أهمية من الحياة الدنيا .

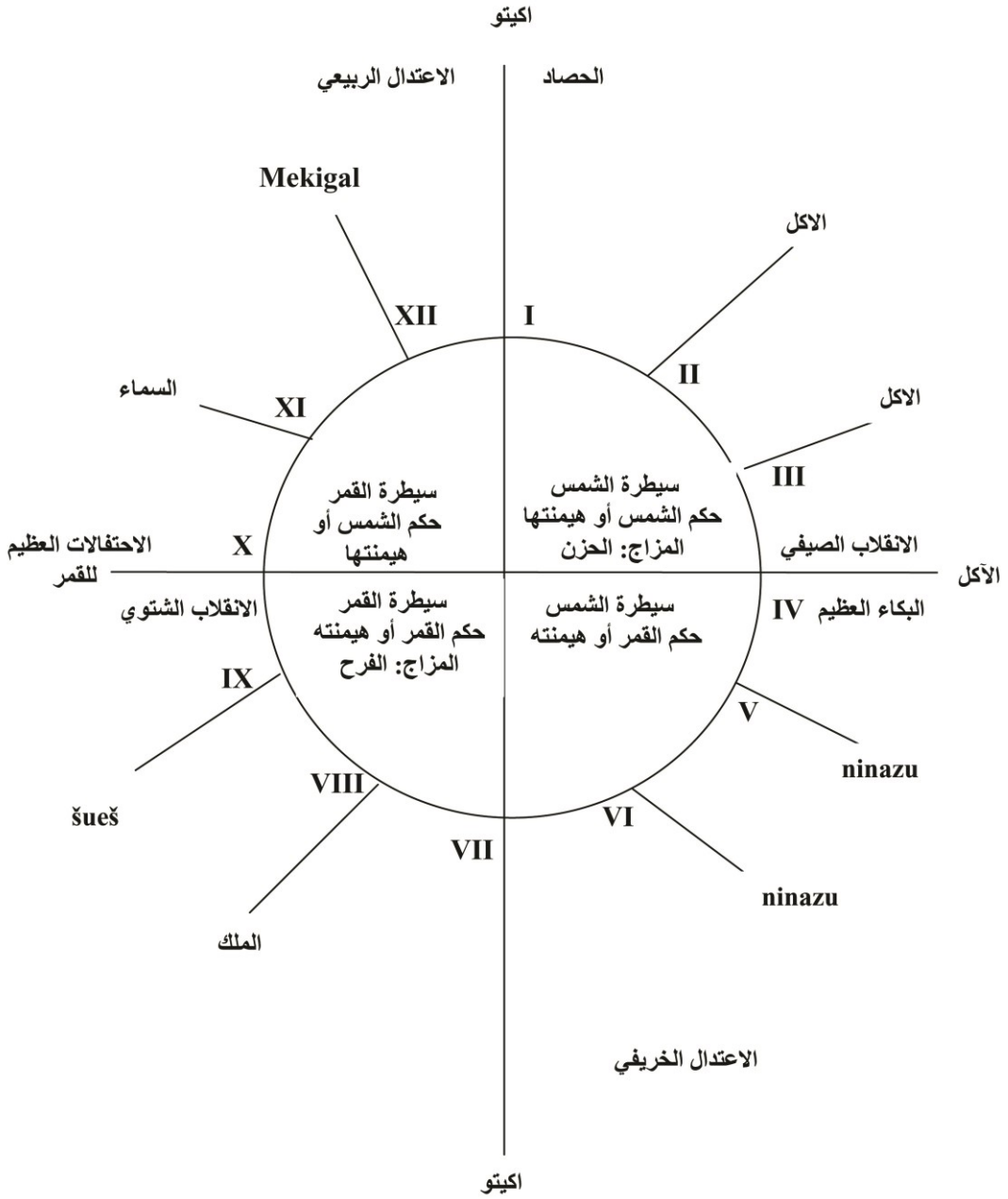
ولعل خير مثال على ذلك في تشييد الأهرامات والمدافن الكبيرة واستخدامهم للتحنيط وذلك يعود لطبيعة البيئة فيها والتي أتسمت بالهدوء

والطمأنينة وإمكانية السيطرة عليها فانعكس ذلك على التفكير بالخلود بعد الموت حسب معتقداتهم.

وكانت الاحتفالات الدينية والفعاليات الزراعية يتم تحديدها بالإشارة إلى التغيرات المناخية في الطبيعة التي تتسبب بها حركة الشمس والقمر[١٥]. فالمسألتان الرئيستان للعام الديني هي الاعتدالات عندما كانت تتم رؤية الشمس والقمر في السماء لوقت متساوٍ تقريباً وحصل احتفال akitu في كل اعتدال من الشهر الأول والشهر السابع ففي اور مدينة القمر كان احتفال akitu في الشهر السابع احتفالاً لانتصار نانا، القمر عندما كان يرى لفترة أطول من الشمس وربما يكون هذا السبب الذي جعل احتفال akituالشهر السابع في أور أكثر أهمية من احتفال الشهر الأول[١٦].

وعلى الرغم من ان معظم الكتابات القديمة لا توافينا سوى بإشارات قليلة عن تفاصيل الاحتفال بعيد اكيتو وما يجري فيه من طقوس والذي بدأ في مدينة أور ومنها انتقل إلى العديد من المدن السومرية[١٧]. إلا انه يبدو ان احتفال AKITU في الشهر السابع أشر فترة سمو القمر على الشمس بينما يؤشر احتفال AKITU في الشهر الأول فترة سمو الشمس على القمر وهو وقت اقل متعة لمدينة اِلُ القمر. وينتج عن ذلك ان الشهر الرابع الذي يوافق (حزيران – تموز) في مدينة أور قد أشار إلى وقت الحزن لأن القمر لا يمكن رؤيته إلا لفترة قصيرة من كل ليلة. وبذلك فإن النقاط الأربع الرئيسة لتقويم أور كان يميزها احتفال أو مناسبة عامة وكل منها ذات بعد نفسي معين كما في الجدول والمخطط الآتيين.

وقت الدموع	الوقت في سماء الشمس مقابل القمر	المهرجان	المنظور النفسي
الاعتدال الربيعي	متعادل	AKITU	يصبح حزيناً
الانقلاب الصيفي	الشمس	البكاء العظيم	الحزن
الاعتدال الخريفي	متعادل	AKITU	يصبح سعيداً
الانقلاب الشتوي	القمر	المهرجان العظيم	السعادة[١٨]



مخطط التقويم الديني[١٩]

وعلى وفق حساب الفلكيين العراقيين القدماء فإن الانقلاب الصيفي والاعتدال الخريفي يحدثان في الخامس عشر من شهر (simana) حزيران والخامس عشر من شهر (alulu) أيلول. اما الانقلاب الشتوي فيحدث في الخامس عشر من شهر (kislmu) كانون الاول، ويحدث الاعتدال الربيعي في الخامس عشر من شهر (addaru) شباط[٢٠].

اما في اللوح الثاني من السلسلة الفلكية المعروفة **مول**

. ابـين **MUL.APIN** فـإن الاعتـدالات الأشهر ١ و ٤ و ٧ و ١٠ وهذا يعني أنها وضعت في والانقلابات قد تم وضعها في اليوم الخامس عشر من ليالي القمر الكامل (البدر) [٢١] .

وفي الاسطرلاب[٢٢] هنالك بيانات رقمية يمكن توضيحها من خلال الجدول التالي:

الأشهر	القيمة الرقمية
I	3.20
II	3.40
III	4
IV	3.40
V	3.20
VI	3
VII	2.40
VIII	2.20
IX	2
X	2.20
XI	2.40
XII	3[٢٣]

كان ترتيب النص إما على شكل دائري أو على شكل أعمدة وضعت البيانات فيها عمودياً من الشهر الأول إلى الشهر الثاني عشر. ويتضمن العمودان القيمة الرقمية من ابعد حلقة في الاسطرلاب الدائري والمقترنة مع كل شهر وتنظيم الأرقام ذاتها حول قيمة متوسطة ٣ ولهذه الأرقام قيمة قصوى M=4 وقيمة دنيا M=2 وان الحقيقة التي مفادها ان القيمة القصوى تقع في الشهر الثالث والقيمة الدنيا تقع في الشهر التاسع والقيمتين المتوسطتين ٣ تظهر في الشهرين السادس والثاني عشر تؤكد من دون شك النقاط الأربع المهمة للسنة[٢٤] .

وبذلك يتضح ان الاعتدالات والانقلابات في الاسطرلاب تقع في الأشهر الثالث والسادس والتاسع والثاني عشر من السنة القمرية[٢٥] .

ويكون تفسير القيمة القصوى في الشهر الثالث على انه انقلاب صيفي والقيمة الدنيا في الشهر التاسع على انه انقلاب شتوي وان القيمتين المتوسطين هما الاعتدالان المذكوران آنفاً[٢٦] .

أثر البيئة في العمل الأدبي

ونتيجة لهذه الظروف البيئية وغيرها من الظروف الأخرى التي أحاطت وتحكمت بالعراقيين القدماء والتي تميزت بالعنف والتشاؤم والتوتر والتأزم وتوقع المفاجآت وطغت عليها الناحية العملية في الحياة مما عكس كل ذلك على نفسية الفرد العراقي فجاءت القصص والأساطير محاكاة للحياة القاسية التي عاشها التي كانت مليئة بالصراع من أجل البقاء[٢٧] . وربما كانت المراثي أحد نتائج الأدب المهمة التي عكست حالة من التفكير بالمآسي والنكبات التي تحدثها الكوارث سواء كانت الكوارث السياسية من خلال رثاء المدن وغيرها أو ما تحدثه كوارث البيئة الطبيعية من خلال قصة الطوفان كما ذكرنا، التي تحكي قصة القحط والجوع والتشرد[٢٨]، إذ ان هذا التعاقب للكوارث الطبيعية والسياسية يعني الموت والمجاعة وخلق الرهبة والخوف في قلب الإنسان وفكره، وتشعره بالعجز أمام تلك الظروف القاسية، فكانت التراتيل والمراثي الواقع الذي يمكن ترجمته بصيغة أدبية تحاكي مشاعر الحزن والألم الذي كان يعتري ذلك الإنسان[٢٩] .

وتعبيرا عما يجول داخله من احتدام وصراع من تغيرات الطبيعة كما في التراتيل التي كانت تقام أثناء خسوف القمر جاء فيها :-

" وحلت الظلمة في باب السماوات (السماء) واضلمت المعابد التي أساسها راسخ السماء، واكتأب كهنتها وأرتمو على الأرض، وناح شعب الرؤوس السود كأهل المراثي وجرت الدموع، عسى ان يستمر الباكون والنائحون حتى يكسروا القيثارات عند نواحهم، وعسى ان يستمر كهنتها (المعابد) بتقديم القرابين فيها"[٣٠] .

كما انعكست هذه الظاهرة على فكر الإنسان العراقي في المراثي لتحكي مشاعر الذعر والخوف التي انتابت الأهالي من تلك الظواهر كما في النص الآتي:-

^{d}utu an ur-ra i-in-na sahar kur-ra
zal-am ^{d}nanna an-[pa]-ai-in-na-un-e ni-bi-in-te

"

اسودت السماء بظلمة حالكة وأصدت الجبال واختفى القمر وسط السماء وعاش الناس في رعب"[٣١] .

كما وضحت ترتيلة أخرى عن الحزن الذي أصاب أصحاب المحاصيل أثر الرياح التي أثرت على منتوجهم الزراعي جاء فيها:-

i-du-ur mar (amel) ikkari ul
u-se-sa-a za-r[u] [zeri?]
u-dis an-nu-ut ka-li sip-ru sa [(d)e-a?].

"

وحزن أبناء الفلاحون وأهل الحقول فلم يخرج الزرع، جدد كل ما أهمل من أعمال (ايا)" [٣٢] .

وبهذا يمكن القول ان البيئة الطبيعية كانت ولا زالت المسرح الذي يمارس عليه الإنسان دوره في صنع حضارته وتوارثها جيلاً بعد جيل، ويعتمد نشاطه في البيئات المختلفة إلى عدة مقومات تتفاعل مع بعضها البعض لتحديد أنماط الحياة وجهد الإنسان لاستثمار موارد بيئته ومن ثم تحديد شخصية الأفراد فيها[٣٣] .

وربما تأكيد ذلك من مقولة لأبن خلدون وهي "الإنسان ابن بيئته"[٣٤] .

شكل رقم (١): نماذج من التمائم

المصادر:

(١) الخفاجي، مزهر، خصائص الشخصية العراقية والشخصية المصرية في التاريخ القديم دراسة في التشكيل والتمثيل والاختلاف، بغداد، ٢٠١٤، ص٦٦-٦٧.

(٢) الجمعة، رشا عبد الوهاب محمود، أثر الكوارث الطبيعية في العراق القديم في ضوء النصوص المسمارية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، ٢٠٠٧، ص٣٥.

(٣) الدباغ، تقي، البيئة الطبيعية والإنسان، في: حضارة العراق، ج١، بغداد، ١٩٨٥، ص٥١.

(٤) الجمعة، رشا عبد الوهاب محمود، المصدر السابق، ص٤١.

(5) SAA; X, No. 105, P. 19-20.

(٦) حمود، حسين ظاهر، مكانة الاولاد في المجتمع العراقي القديم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، ١٩٩١، ص١٦٨.

(7) CAD, S., P. 285-389.

كذلك ينظر:

الجمعة، رشا عبد الوهاب محمود، المصدر السابق، ص٤٣.

(٨) الجمعة، رشا عبد الوهاب محمود، المصدر السابق، ص٤٥-٤٦.

كذلك ينظر: ابن خلدون، عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، ج١، بيروت، ١٩٨١، ص٦٨-٦٩.

(٩) سلطان، عبد العزيز الليلاس، أثر البيئة الطبيعية في تاريخ وحضارة بلاد الرافدين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الموصل، ٢٠٠٠، ص١٢-١٣.

(١٠) سليمان، عامر، وفاضل عبد الواحد، عادات وتقاليد الشعوب القديمة، الموصل، ١٩٧٩، ص٤٣-٤٤.

(١١) باقر، طه، مقدمة في تاريخ الحضارات، ط١، بغداد، ٢٠٠٩، ص٣٦٧-٣٦٨.

كذلك ينظر:

بوتيرو، جان، الديانة عند البابليين، ترجمة: وليد الجادر، بغداد، ١٩٧٠.

(١٢) باقر، طه، المصدر السابق، ص٣٦٧-٣٦٨.

كذلك ينظر:

محسن، هالة عبد الأمير، المعتقدات الدينية في بلاد الرافدين، بغداد، ٢٠١٤.

(١٣) نجم، حسين، وآخرون، البيئة والإنسان دراسات وأنماط سلوكية في الايكولوجية البشرية، الكويت، ١٩٨٤، ص٦٦.

كذلك ينظر:

مزهر، خفاجي، المصدر السابق، ص٦٧.

(١٤) الجمعة، رشا عبد الوهاب محمود، المصدر السابق، ص٢٠.

(15) Bidmead, J., the Akitu Festival, U.S.A, 2002, P. 43.
(16) Cohen, M.E., The Sun, The Moon, and the city of ur, Maryland, 1996, P. 16.

(١٧) الراوي، شيبان ثابت، الطقوس الدينية في بلاد الرافدين حتى نهاية العصر البابلي الحديث، أطروحة دكتوراه غير منشورة، إشراف فاضل عبدالواحد علي، جامعة بغداد، ٢٠٠١، ص٧٣.

(18) Cohen, M.E., Op. Cit., P. 17.
(19) Ibid, P. 19.

(٢٠) النعيمي، شيماء علي احمد عبدالرزاق، الفلك في العراق القديم من القرن السابع إلى أواخر القرن الرابع (ق.م)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، إشراف علي ياسين الجبوري، جامعة الموصل، ٢٠٠٦، ص٨١.

(21) Pingree, D., "Legacies in Astronomy and Celestial Omens" in the Legacy of Mesopotamia, Oxford, 1998, P. 128.

(٢٢) الاسطرلاب: ترجع كلمة الاسطرلاب إلى اصل يوناني إلا ان الفكرة والمبدأ يعودان في اصلهما إلى العراق القديم والاسطرلاب البابلي عبارة عن جدول يعدد الكواكب التي تظهر في الشهور الإثني عشر وقد خصص الفلكيون لكل شهر ثلاث نجوم تظهر معه فيكون عدد نجوم السنة ٣٦ نجماً . ينظر:

شيماء وعلي أحمد النعيمي، المصدر السابق، ص٢٦ . وللمزيد ينظر:

Olmstead, A.T., History of Assyria, London, 1975, P. 593-594.

(23) Waerden, V., "Babylonian Astronomy", 11, the thirty-six stars", JNES, Vol. 8, No. 1, 1949, P. 21.
(24) Rochberg, F., "Astronomy and Calendars in Ancient Mesopotamia" in Civilizations of the Ancient Near East, Vol. 3, New York, 1995, P. 1929.
(25) Horowitze, W., Mesopotamian cosmic Geography, USA, 1998, P. 157.
(26) Rochberg, F., Op. Cit., P. 1929.

(٢٧) باقر، طه، المصدر السابق، ص٤٨-٤٩.

(٢٨) الاسود، حكمت بشير مجيد، أدب الرثاء في بلاد الرافدين في ضوء المصادر المسمارية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، ٢٠٠٢، ص١٤.

للمزيد ينظر:

علي، فاضل عبد الواحد، الطوفان في المراجع المسمارية، بغداد، ١٩٧٥.

(٢٩) الاسود، حكمت بشير مجيد، المصدر السابق، ص١٨٣-١٨٤.

وكذلك ينظر:

Postgate, J.N., Early Mesopotamia, England, 1991, P. 295.

(30) Ebeling, E., "Ein Gebet an Finen Refins Tarfins ten Gott aus No Assyischer orientalia, Berlin, Vol. 17, 1948, P. 416-422.

(٣١) مطلوب، محمد عبد اللطيف، تاريخ علوم الطبيعة، بغداد، ١٩٧٨، ص١٩.

كذلك ينظر:

الجمعة، رشا عبد الوهاب محمود، المصدر السابق، ص٧.

(32) Ebeling, E., Op. cit., P. 418.

(٣٣) زيمرمان، مايكل، الفلسفة البيئية من حقوق الحيوان إلى الايكولوجيا الجذرية، مجلة عالم المعرفة، العدد ٣٣٢، ٢٠٠٦، ص١٢٣.

كذلك ينظر:

الصفار، فؤاد محمد، دراسات في الجغرافية البشرية، الكويت، ١٩٧٤، ص١٧.

(٣٤) الاحمدية، محمود، النظريات الثلاثة في علاقة الإنسان بالبيئة، جريدة الأنباء، ٢٠١٥، ص١.

التعليم الحكومي والاجنبي في العراق خلال العهد العثماني

م.د. سحر أحمد ناجي الدليمي

ملخص البحث.

اهتمت الحكومة العثمانية وولاتها بالتعليم ، ومنهم والي العراق داود باشا الذي اهتم بتأسيس المدارس في العراق الا ان الاصلاحات التعليمية الحكومية ظهرت نتائجها في ولايات العراق بشكل جلي بعد صدور قانون التعليم العام والذي كان ثمرة من ثمرات الاصلاح لسنة ١٨٦٩ وعلى يد والي العراق مدحت باشا ، وفي العهد الدستوري ايضا فان كل التطورات التي برزت فيه لم تكن لتحيد عن قانون التعليم العام والاستناد عليه في تنظيم شؤون المعارف في الدولة العثمانية وولاياتها . وايضا فان الاتحاديون حرصوا على اقناع الجميع بأن نصيب التعليم سيحظى برعاية واهتمام كبيرين على اعتبار انه الركيزة التي يمكن ان يتم من خلالها توثيق عرى التعاون والاتحاد مع مختلف الاقوام التي تعيش تحت كنف الدولة العثمانية.

ويركز البحث على التعليم العثماني من حيث نشأته وتطوره والظروف التي احاطت به ولا سيما في العهد العثماني الاخير. ويتطرق الى أنواع التعليم المختلفة في تلك المدة ومنها التعليم الاسلامي (المدارس الاسلامية والكتاتيب) ، الذي ارتبطت نشأته في العراق بدخول الاسلام وانتشاره في البلاد، ثم التعليم الحديث (المدارس الرشدية المدنية والعسكرية ،الاعدادية العسكرية ، مدارس الصنائع) ، وكانت بداياته في عهد الوالي مدحت باشا (١٨٦٩ – ١٨٧٢) الذي اهتم بالتعليم الحديث . وذلك لحاجة الدولة الى دعم المؤسسات الادارية المدنية والعسكرية بعناصر متعلمة تعليما حديثا ، لذلك قامت في أول خطوة لها في مجال انشاء المدارس الحديثة بفتح مدارس مدنية وعسكرية أعلى مستوى من المدارس الابتدائية . كذلك تطرق البحث الى التعليم غير الاسلامي في ولايات العراق الثلاث ومنه تعليم الطوائف المسيحية واهم مدارسه في ولايتي بغداد والموصل ، وكذلك نشاط الارساليات التبشيرية في مجال انشاء المدارس ونشر التعليم الحديث لأبناء الطائفة المسيحية ، وايضا استعرضنا نبذة تاريخية عن التعليم اليهودي ومدارس اليهود في العراق . وحاولنا دراسة كل نوع من انواع التعليم من خلال ارتباطه بمختلف الظروف والعوامل التي ساعدت على نشأته ، واثرت في مسيرته .

State and sectarian education in Iraq during the Ottoman period.

Dr.. Sahar Ahmed Naji Aldlime

Abstract.

The education system in Iraq was based on mosques, thus focusing on religious studies. Education has witnessed a great development in the Ottoman era, with the establishment of modern schools, the most famous of which were Adiliyah, Al-Sulaymaniyah, Aatakah Khatoon and others. The Ottomans were interested in establishing schools in Iraq and tried to please scientists because of their impact on the stability of the country.

Education in Iraq developmental during the reign of the ruler Medhat Pasha greatly, where he was very much concerned with the reform of education, he opened the four schools are the school of civil Rashda, military school, military preparatory school, and the School of Arts and Crafts. The military school curriculum, founded in 1869, was the teaching of modern military arts such as artillery, naval and military engineering, as well as mathematical and natural sciences and principles of geography, history, calligraphy and foreign languages, and the duration of study is four years. The Ottoman government paid attention to the students of the military schools, pledging their living expenses and promising to send their graduates to Istanbul and introduce them to military institutes there. Another development was the opening of other schools starting in 1871, and the opening of a civilian school for the purpose of obtaining administrative staff, and the school of industries and most of its students from the orphans and the poor are trained by craftsmen and experienced people.

In this research, we will attempt to explain how the education system in Iraq evolved and the efforts of the Ottoman government to achieve the progress of education in Iraq.

المقدمة :

يعد التعليم من المؤشرات المهمة لرقي المجتمعات وتطورها والرقي بثقافتها الى الأعلى ، لذلك فان الشعوب المتقدمة تهتم اهتماماً كبيراً في مجال التعليم في مراحله المختلفة ، وانطلاقا من الوعي الذي ساد في الدولة العثمانية بعد انتشار مفاهيم الاصلاح والتغيير برزت المطالبة بضرورة العناية بقطاع التعليم سواء في داخل الدولة العثمانية او في الولايات التابعة لها ، لذا أولت الحكومة العثمانية قطاع التعليم اهتماما كبيرا لاسيما منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر ، وكان التعليم في الولايات العثمانية ومنها العراق يخضع لسياسة الدولة العثمانية التي حددت مساره بالقوانين والانظمة والتعليمات التي كانت تصدرها بين الحين والآخر .

ان اهتمام الحكومة العثمانية وولاتها بالتعليم اعطاه حظا وفيرا من حركة الاصلاحات العامة التي شهدتها الدولة العثمانية خلال النصف الاول من القرن التاسع عشر، فقد اهتم الوالي داود باشا بتأسيس المدارس في العراق وحاول ارضاء العلماء لما لهم من اثر في استقرار البلاد ، على ان الاصلاحات التعليمية الحكومية ظهرت نتائجها في ولايات العراق بشكل جلي بعد صدور قانون التعليم العام والذي كان ثمرة من ثمرات الاصلاح سنة ١٨٦٩ وعلى يد والي العراق مدحت باشا ، وفي العهد الدستوري ايضا فان كل التطورات التي برزت فيه لم تكن لتحيد عن قانون التعليم العام والاستناد عليه في تنظيم شؤون المعارف في الدولة العثمانية وولاياتها ، وايضا فان الاتحاديون حرصوا على اقناع الجميع بأن نصيب التعليم سيحظى برعاية واهتمام كبيرين على اعتبار انه الركيزة التي يمكن ان يتم من خلالها توثيق عرى التعاون والاتحاد مع مختلف الاقوام التي تعيش تحت كنف الدولة العثمانية.

يتناول هذا البحث دراسة التعليم العثماني في العراق منذ ان وضعت الدولة العثمانية الركيزة الاولى لهيكله في سنة ١٨٦٩ حتى اكتملت ملامح بنائه تقريبا بنهاية الحكم العثماني للعراق سنة ١٩١٨ ، ويركز البحث على التعليم العثماني من حيث نشأته وتطوره والظروف التي احاطت به ولا سيما في العهد العثماني الأخير. إذ كان العراق ينقسم الى

ثلاث ولايات : بغداد والموصل والبصرة ، ويتطرق البحث الى أنواع التعليم المختلفة في تلك المدة ومنها التعليم الاسلامي (المدارس الاسلامية والكتاتيب) ، الذي ارتبطت نشأته في العراق بدخول الاسلام وانتشاره في البلاد ، ولم تكن الكتاتيب (مدارس الصبيان) التي وجدت في العراق في أواخر العهد العثماني تختلف اختلافا كبيرا عما كانت عليه في القرن الثالث الهجري . وتم التركيز ايضا على التعليم الحديث (المدارس الرشدية المدنية والعسكرية ،الاعدادية العسكرية ، مدارس الصنائع) ، وكانت بداياته في عهد الوالي مدحت باشا الذي اهتم بالتعليم الحديث وباشر منذ توليه ولاية العراق بإنشاء المدارس الحديثة ، وذلك لحاجة الدولة الى دعم المؤسسات الادارية المدنية والعسكرية بعناصر متعلمة تعليما حديثا ، لذلك قامت في أول خطوة لها في مجال انشاء المدارس الحديثة بفتح مدارس مدنية وعسكرية أعلى مستوى من المدارس الابتدائية ، كذلك تطرق البحث الى التعليم غير الاسلامي في ولايات العراق الثلاث ومنه تعليم الطوائف المسيحية واهم مدارسه في ولايتي بغداد والموصل ، وكذلك نشاط الارساليات التبشيرية في مجال انشاء المدارس ونشر التعليم الحديث لأبناء الطائفة المسيحية ، وايضا استعرضنا نبذة تاريخية عن التعليم اليهودي ومدارس اليهود في العراق .

وحاولنا دراسة كل نوع من انواع التعليم من خلال ارتباطه بمختلف الظروف والعوامل التي ساعدت على نشأته ، واثرت في مسيرته .

اولا: بدايات التعليم في العراق في العهد العثماني (الكتاتيب والمدارس الاسلامية) .

كان التعليم في العهد العثماني الاول مقتصرا على الجوامع والمدارس والكتاتيب في العراق ، وهذا ما كان موجود قبل الفتح العثماني ، فقد انتشرت المدارس والكتاتيب (مدارس الصبيان) التي تعد بمثابة مدارس اولية يتعلم فيها الطلاب ثقافات محدودة وتختص بالغالب بالدراسات الدينية منها تحفيظ القرآن الكريم وتعليم القراءة والكتابة بطريقة (التهجئة)، ولا يتطلب (الكتاب) سوى معلم واحد في اغلب الاحيان يجيد الكتابة والقراءة ، ويكون حافظا للقرآن الكريم وملما ببعض الأعمال الحسابية

الأولية ، وكان يسمى معلم (الكتاب) هذا في العراق (ملا) ، ويرسل الاطفال ما بين الرابعة والسابعة من العمر الى الكتاتيب اذ لم يكن هناك سن معينة لقبول الاطفال في فيها [١] .

وعلى الرغم من ان اعراف المجتمع العراقي كانت تقف عائقا امام تعليم المرأة ، فأنه قد وجدت في أواخر العهد العثماني بعض الكتاتيب الخاصة بالبنات تقوم بالتدريس فيها معلمة تسمى (ملايه) ومعظم البنات الصغيرات اللاتي يدخلن هذه الكتاتيب من بنات الأسر المتوسطة ، وقد اقتصر وجود كتاتيب البنات هذه على المدن الكبيرة [٢]

تمثلت اهمية الكتاتيب في العراق في انها كانت الاساس التعليمي الوحيد الذي اعتمدت عليه الدولة اعتمادا يكاد يكون كليا في تقديم الخدمات التعليمية في المستوى الاولي حتى الى ما بعد قيامها بتأسيس المدارس الحديثة بمدة طويلة ، فقد عدت الدولة هذه الكتاتيب بمثابة مدارس اولية تقوم مقام المدارس الابتدائية الحديثة التي شرعت بالتوسع في فتحها ، وادى التوسع فيما بعد في حركة أنشاء المدارس الحديثة الى ان يتطلع الناس الى مستقبل افضل لأبنائهم من خلال ادخالهم تلك المدارس التي كانت تقبل خريجي الكتاتيب فازداد بناءً على ذلك عدد الاطفال الذين يلتحقون بالكتاتيب بهدف اكمال دراستهم في تلك المدارس [٣] .

اما المدارس الاسلامية في العراق فيعود تأسيسها الى القرن الرابع الهجري كمعاهد جديدة للتعليم ، وفي منتصف القرن الخامس الهجري (الحادي عشر الميلادي) انشأت مجموعة من المدارس عرفت بالمدارس (النظامية) وكان اشهرها المدرسة النظامية في بغداد [٤]، وفي العهد الاخير من عهود الحكم العثماني انقسمت المدارس الاسلامية في العراق الى قسمين : يمثل الاول منهما مدارس بغداد

١ – جميل موسى النجار ، التعليم في العراق في العهد العثماني الاخير ١٨٦٩ –١٩١٨ ، ط١، بغداد ، ٢٠٠٢، ص ٧١ .

٢ – عبد الرزاق الهلالي ، تاريخ التعليم في العراق في العهد العثماني ١٦٣٨ – ١٩١٧ ، شركة الطبع والنشر الاهلية ، بغداد ، ١٩٥٩، ص٦٠

٣ – النجار ، المصدر السابق ، ص ٨٠ .

٤ – جرجي زيدان ، تاريخ التمدن الاسلامي ، ج٣، مصر ، ١٩٢٠ ، ص١٩٤

والموصل ، ويمثل الثاني مدارس النجف وبقية مدن العتبات المقدسة ، وكانت مدارس بغداد والموصل تنشأ من قبل الدولة، او ولاتها ، او من بعض ذوي الجاه والمال . اما مدارس النجف فكان يقوم بإنشائها بعض علماء الدين من الاموال التي تصلهم من مختلف البلدان كحقوق شرعية (كالزكاة مثلا) ، وكانت معظم مدارس بغداد والموصل تقام في أركان المساجد والجوامع ، وأفردت للقليل منها بنايات مستقلة خاصة [٥] .

بما ان اكثر مدارس بغداد الاسلامية كانت في الجوامع والمساجد لذا حملت الكثير منها اسماء هذه الجوامع نذكر منها ، الامام الاعظم ، الحيدر خانة ، الآصفية ، الشيخ شهاب الدين ، الخلفاء ، سيد سلطان احمد وغيرها الكثير وان اعداد الطلاب في هذه المدارس تتراوح ما بين ٥ — ١٥ طالب ، عدا مدرسة الامام الاعظم كانت تضم ٣٠ طالبا [٦] .

وأن اغلب المدارس الاسلامية كانت تضم بين جوانبها مكتبات تحوي كتباً في مختلف فروع المعرفة واصناف العلوم، وتميزت المدارس الاسلامية في العراق بسيرها في اتجاهين مذهبيين مختلفين ، الا انها اشتركت جميعا في تدريس موضوعات دراسية واحدة تتعلق كلها بالعلوم الدينية وعلوم اللغة العربية واهم تلك العلوم هي : الفقه وأصول الفقه والتفسير والحديث ، فضلا عن علوم اللغة العربية كالنحو والصرف والبلاغة والمنطق ، ولعل تشعب اتجاهات تلك المدارس قد اثرى الدراسات الدينية لاسيما الفقهية والآصولية منها واغنى المكتبة الاسلامية

٥ – كان عدد المدارس في مدينة بغداد اوائل القرن العشرين (٢٦) مدرسة منها ثلاثة فقط لها بنايات خاصة وهي مدرسة خضر الياس والسليمانية ونائلة خاتون . النجار ، المصدر السابق ، ص ٨٤ .

٦ – خصصت سالنامة وزارة المعارف الصادرة سنة ١٣١٦ هـ – ١٨٩٨ م جدولا خاصا بالمدارس الدينية في ولاية بغداد كررته في اعدادها اللاحقة ، أذ اوردت ٢٧ مدرسة منها ٢٤ في مركز بغداد وواحدة في كل من هيت وسامراء وكربلاء ، وأوردت اسماءها واماكنها ومدرسيها وعدد طلبتها واسماء مؤسسيها . لمعرفة المزيد انظر : فاضل مهدي بيات ، التعليم في العراق في العهد العثماني (دراسة تاريخية في ضوء السالنامات العثمانية) ، القسم الاول ، مجلة المورد ، العدد ١ ،بغداد ، ١٩٩٤ ، ص ٣٣ .

بمصنفات العلوم الدينية بغض النظر عن اختلاف آراء واتجاهات هذه المصنفات [٧] .

كانت المدارس الاسلامية في العراق تعد ثروة علمية في حينها لم تحظى الكثير من البلدان بهذا النصيب الوافر من المدارس في العدد والتكوين الثقافي ، واستمرت الكتاتيب والمدارس الاسلامية في عملها كمؤسسات للتعليم الى أواخر العهد العثماني، وواصلت مهمتها هذه حتى بعد قيام الدولة بفتح المدارس الحديثة ، وبناء هيكل متكامل للتعليم المدني الحديث [٨] .

ثانياً: التعليم الحديث في العراق في عهد الوالي مدحت باشا (المدارس الحديثة) .

حدثت بعض التطورات التعليمية في العراق عن طريق البعثات التبشيرية التي قامت بفتح مدارس خاصة لها للطوائف الموجودة في العراق وهذا ما أثار الدولة العثمانية ، وبالتالي جعلها تلتفت الى اصلاح التعليم في العراق لأهميته في توجيه مسار الدولة العثمانية نحو التقدم والصمود امام التنافس الاوربي القادم . لذا اصدرت حكومة استانبول في عام ١٨٤٦ تعليمات لإجراء اصلاح شامل في الحركة التعليمية ، والى ايجاد مؤسسات تربوية حديثة في ولايات الدولة العثمانية كافة ، وكان لتأسيس مجلس المعارف في اسطنبول في العام نفسه ، دور في متابعة حركة التعليم [٩]. وكان صدور قانون المعارف العثماني عام ١٨٦٩ قد وضع اساساً للنظام التعليمي المتكامل في ولايات الدولة العثمانية ومنها العراق ، ونص هذا القانون على تأليف مجلس عال للمعارف، ومجالس معارف في الولايات [١٠] .

بعد اشهر من صدور قانون المعارف اتخذت في العراق خطوات واضحة للسلطة العثمانية لإنشاء المدارس الحديثة وكانت على عهد الوالي مدحت

٧ – محمد بهجت الاثري ، أعلام العراق ، المطبعة السلفية ، القاهرة ، ١٣٤٥ هـ / ص ١٩٠ ؛ النجار ، المصدر السابق ، ٨٨

٨ – احمد جودة ، تاريخ التربية والتعليم في العراق وأثره في الجانب السياسي ١٥٣٤ – ٢٠١١، ط١ ، بغداد ، ٢٠١٢ ، ص ٣٩.

٩ – محمد عصفور سلمان ، حركة الاصلاح في الدولة العثمانية وأثرها في المشرق العربي ١٨٣٩ – ١٩٠٨ ، (اطروحة دكتوراه) غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة بغداد ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٥٤ .

١٠ – محمد عصفور سلمان ، العراق في عهد مدحت باشا (١٢٨٦ – ١٢٨٩ هـ) – (١٨٦٩ – ١٨٧٢ م) ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية الآداب ، جامعة بغداد ، ١٩٨٩ ، ص ٦٣ .

باشا الذي تميز من بين ولاة العراق بسعة الافق الثقافي والرغبة الملحة في الاصلاحات العديدة وتحديث بعض جوانب الحياة في العراق ومنها التعليم. فقد اولى التعليم جانبا من اهتمامه ، واشار الى ذلك بقوله " الاهلون لائقون لكل تعليم وانهم يستطيعون اكثر من غيرهم التقدم عند توفر الفرصة " [١١] .

اكتسبت مدة ولاية مدحت باشا على الرغم من قصرها ، اهمية خاصة تمثلت في قيام هذا الوالي بوضع اسس اصلاح وتقدم العراق في عدة مجالات كان التعليم في مقدمتها ، اذ شرع بعد بضعة اشهر من وصوله الى مدينة بغداد بتأسيس عدد من المدارس الحديثة كانت نواة للتعليم الحكومي الحديث . والمدارس الحديثة هي المدارس التي انشأتها الدولة على غرار المدارس الاوربية ، وتتميز عن الكتاتيب والمدارس الاسلامية التقليدية باهتمامها بتدريس العلوم وفق منهج دراسي محدد . ويقوم بالتدريس فيها معلمون اعدوا اعدادا خاصا لهذه المهمة [١٢] .

١١ – مقتبس في : المصدر نفسه ، ص ٦٣ .

١٢ – النجار ، المصدر السابق ، ٩٩.

أ– ١

لمدارس الرشدية المدنية والعسكرية.

باشر مدحت باشا أعماله في مجال الخدمات التعليمية بافتتاح اربع مدارس هي المدرسة الرشدية المدنية [١٣]، والمدرسة الرشدية العسكرية ، والمدرسة الاعدادية العسكرية ، ومدرسة الفنون والصنائع [١٤] . وعلى الرغم من عدم وجود تاريخ محدد لبدء هذه المدارس في عملها ، الا ان سالنامة الدولة العثمانية ذكرت اسم ولاية الموصل ضمن اسماء الولايات العثمانية الـ ٢٩ التي تضم مدارس رشدية فيها في سنة ١٨٦٥ [١٥] ، فتذكر المصادر انه افتتحت مدرسة ابتدائية من هذا النوع في مدينة الموصل بمساعي أحد وجهاء هذه المدينة قبل سنة

١٣ – هي المدارس التي تقابل المدارس المتوسطة الحالية ويرتبط تاريخ انشاء المدارس الرشدية بالحركة الاصلاحية التي بدأت في عهد السلطان محمود الثاني عام ١٨٣٩، وارتبط انشائها بأسم الصدر الاعظم مصطفى رشيد باشا وسميت باسمه . انظر : احمد جودت ، المصدر السابق ، ص ٤٤ .

١٤ – اسماعيل نوري الربيعي ، تاريخ التعليم في العراق في العهدين العثماني والملكي ، مقالة على الانترنت www.iraqcenter.nat

١٥ – بيات ، المصدر السابق ، ص١٠.

١٨٦١ ، وقد أضيفت لتلك المدرسة سنة ١٨٦١ صفوف للدراسة الرشدية، وذلك في عهد ولاية كنعان باشا (١٨٦١ – ١٨٦٧) على الموصل [١٦] . ولم يمض وقت طويل حتى انشأت الدولة العثمانية مدرسة رشدية في بغداد سنة ١٨٦٩، فتحت ابوابها للطلاب في أواخر شهر تشرين الثاني من تلك السنة ، كان طلاب هذه المدرسة من الذين تلقوا مبادئ تعليمهم في الكتاتيب ، اذ لم تكن المدارس الابتدائية قد تأسست بعد وكانت تجرى لهؤلاء الطلاب امتحان في القراءة والكتابة والاعمال الحسابية الاولية لتقرير مدى صلاحهم للالتحاق بالمدرسة الرشدية [١٧] . وكانت مدة الدراسة فيها اربع سنوات، واعتمدت هذه المدارس التركية لغة رسمية لها وقد اقتصر التدريس فيها والذي كان يقوم به معلمون من الاتراك ، على بعض المواد المقررة للدراسة الرشدية حسب قانون التعليم العام وهذه المواد هي الجغرافية والتاريخ (العمومي والعثماني) ، قواعد اللغة العثمانية والعربية والفارسية ،علم الحساب ، رسم الخطوط ، مبادئ الهندسة ، مبادئ العلوم الدينية [١٨] . وكان الهدف من تأسيس هذه المدارس تخريج موظفين كفوئين لدوائر الولاية [١٩] .

كان عدد المدارس الرشدية التي انشأتها الدولة العثمانية في ولاية بغداد حتى عام ١٨٨٣ (١٣) مدرسة ، اثنان منها في مركز الولاية والبقية موزعة على مناطق المنتفك وبعقوبة ومندلي وسامراء وكوت الامارة والزبير واربيل والحلة والعمارة وعقرة وكربلاء، يتراوح عدد طلابها بين ٣٠ في مدرسة بغداد الاولى و ١٨ في مندلي. ثم انتشرت المدارس الرشدية في مراكز المدن ، فكان في ولاية الموصل اربع مدارس رشدية موزعة في مركز الولاية والسليمانية وكركوك وراوندوز، ويتراوح عدد الطلبة فيها بين ٦١ في الموصل و١٨ في راوندوز [٢٠] .

١٦ – القس سليمان صائغ ، تاريخ الموصل ، ج١ ، المطبعة السلفية ، مصر ، ١٩٢٣ ، ص٣٢٢ .

١٧ – جريدة الزوراء ، العدد ١٧٣ ، ١٠ جمادى الآخر ١٢٨٨هـ (١٨٧١م) .

١٨ – النجار ، المصدر السابق ، ص ١١١ .

١٩ – ابراهيم خليل أحمد، تطور التعليم الوطني في العراق ١٨٦٩ – ١٩٣٢ ، البصرة ، ١٩٨٢ ،ص ٣٧ .

٢٠ – بيات ، المصدر السابق ، القسم الثاني ، ص ١٠ .

وفي عام ١٨٨٧ بلغ عدد المدارس الرشدية في الولايات العراقية عشرين مدرسة ، سبعة منها في ولاية الموصل ضمت ٣١٨ طالبا ، وثمانية منها في ولاية بغداد ضمت ٣٧٧ طالبا ، وخمس مدارس في ولاية البصرة ضمت ١٤٤ طالبا . وفي عام ١٨٨٤ تم دمج المدرستين في مدينة بغداد واصبحت مدرسة داخلية يقيم الطلاب فيها ، وبلغ عدد طلابها في عام ١٨٩٨ (٣٤٣) طالبا ، اما مدرسة الموصل ارتفع عدد طلابها لنفس السنة الى ٤٣١ طالبا [٢١] .

اما المدارس الرشدية الخاصة بالإناث فلم تؤسس في بداية الامر الا في مراكز الولايات ، وورد ذكر المدرسة الرشدية للبنات في الموصل، في سالنامة وزارة المعارف لسنة ١٣١٧ هـ ، وكان عدد طالباتها سنة ١٨٩٨ عشرين طالبة ، وهذه اول مدرسة رشدية للبنات تتأسس في العراق في العهد العثماني. اما المدرسة الرشدية للإناث في بغداد فقد تأسست بعد مدة قصيرة من تأسيسها في الموصل ، وكانت المدارس الرشدية للبنات تضم قسمين : القسم الابتدائي والقسم الرشيدي وعدد سني الدراسة فيها ست سنوات ، ولم تختلف المواد المقررة في المدارس الرشدية للبنات كثيرا عن المواد المقررة في مدارس الذكور ، بل اضيفت اليها بعض المواد مثل القراءة والاملاء والاخلاق وحفظ الصحة وادارة البيت والاعمال اليدوية وحذفت مادتي اللغة الفرنسية والهندسة . اما فيما يتعلق بالهيئة التعليمية في المدارس الرشدية فكانت وزارة المعارف قد اسست دار المعلمين الذي يضم ثلاثة اقسام : الابتدائي والرشدي والاعدادي ، وكان خريجو القسم الرشدي يتخصصون في التعليم في المدارس الرشدية ، وبلغ عدد طالبات المدرسة الرشدية في بغداد حتى عام ١٩٠٠ (٩٥) طالبة . وفي سعيها لتشجيع تعليم الاناث وتطويره قررت الحكومة العثمانية في عام ١٩١٠ ، اقامة مدرسة رشدية للبنات في كل من كربلاء والحلة والديوانية وخانقين [٢٢] .

وعقب تأسيس المدرسة الرشدية المدنية قام مدحت باشا بتأسيس مدرسة رشدية عسكرية ، وذلك عام ١٨٧٠ . تمهيداً لتأسيس مدرسة

٢١ – المصدر نفسه ، ص ١٠.

٢٢ – المصدر نفسه ، ص١١.

اعدادية عسكرية لتهيئة الطلاب العراقيين للالتحاق بالكلية العسكرية في استانبول ، وقد قبل في هذه المدرسة عدد من الطلاب الذين اتموا دراستهم الاولية في الكتاتيب وكانت مدة الدراسة فيها اربع سنوات تدرس خلالها بعض المواد النظرية منها اللغة العربية والتركية والفارسية والتاريخ والجغرافية والدين والحساب والخط ، وكان مدرسوها من العسكريين الاتراك العاملين في وحدات الجيش السادس الذي كان مقره في بغداد. وكانت هذه المدرسة مجانية وتوفر كافة احتياجات طلابها [٢٣] ، وعدت هذه المدرسة خطوة اولى لتخريج ضباط عراقيين للجيش السادس في العراق .

وتحقيقا لفكرة اعداد ضباط عراقيين للجيش تأسست في بغداد عام ١٨٧١ مدرسة اعدادية عسكرية ، وكانت مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات ، وكانت الحكومة تلتزم بنفقات الطلاب ، والمتخرج منها يؤهل لدخول الكلية العسكرية في استانبول ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات ايضا ، وبلغ عدد الطلاب الذين باشروا بالدراسة خمس وعشرين طالبا . وهذا يفسر حقيقة ان عدد الطلاب العراقيين في تلك الكلية كان يفوق عدد الطلاب القادمين من باقي الولايات العربية [٢٤] ، وتخرجت اول دفعة من طلاب الاعدادية العسكرية في بغداد عام ١٨٨١، وكان عددهم (١٣) طالبا ولأجل اكمال تحصيلهم الدراسي ارسلوا الى مكتب الحربية باسطنبول ، وقد حفز نقل الطلاب الى اسطنبول والتحاقهم بالمدارس العالية هناك على حساب الحكومة العثمانية الكثير من الطلاب على الرغبة في الدخول في المدارس العسكرية ، لذا نجد ان هناك اعداد كبيرة من خريجي المدرسة العسكرية في اسطنبول ، ومن يستعرض اسماء رؤساء الوزارات الذين تولوا الحكم في العراق يجد ان معظمهم كانوا ممن درسوا في المدارس العسكرية تلك [٢٥] .

ب :- المدارس الاعدادية.

تأتي المدارس الاعدادية بعد المدارس الرشدية في المستوى التعليمي وقد حددت التعليمات ان يكون

٢٣ – النجار ، المصدر السابق ، ص ١١٢ .

٢٤ – محمد عصفور سلمان ، العراق في عهد مدحت باشا ، ص ٦٤.

٢٥ – احمد جودة ، المصدر السابق ، ص ٤٧ .

الطالب الراغب في الالتحاق حاصلا على شهادة الرشدية ، واصبحت الدراسة الاعدادية داخلية وفرضت اجور على الطلاب الميسورين ، وتقرر قبول الفقراء من الطلبة مجانا في الاعدادية والقسم الداخلي . وانشأت اول مدرسة اعدادية في مدينة بغداد عام ١٨٧٣ ، التي اصبحت موضع اهتمام السلطة العثمانية فعينت لها ملاكا كاملا، وكان مديرها ومعظم اعضاء الهيئة التدريسية حتى عام ١٨٧٥ من ضباط الجيش ، بسبب قلة المدرسين المختصين [٢٦]، وبلغ عدد طلبتها عام ١٨٩٦ ٦٠ طالبا وارتفع العدد عام ١٩٠٦ الى ٢٢٦ طالبا منهم ١٩٥ مسلما اما الباقون وعددهم ٣١ فكانوا من غير المسلمين ، وتذكر سالنامة بغداد لسنة ١٨٩٦ انه صدر امر سلطاني بتحويل المدرسة الى مدرسة داخلية فأصبح الطلاب يقيمون فيها ، وفي ولاية الموصل افتتحت في عام ١٨٩٥ اول مدرسة اعدادية فيها في مركز الولاية ، كما افتتحت مدرستان اخريان في لوائي شهرزور (كركوك) والسليمانية [٢٧] .

اما المواد الدراسية التي كانت تدرس في المدارس الاعدادية فهي نفس مواد المدارس الرشدية في الصفوف الثلاثة الاولى ، اما في الصفين الرابع والخامس فكانت تدرس مواد القرآن الكريم والعلوم الدينية واللغتين العربية والتركية والاخلاق والفرنسية والحساب والهندسة والجغرافية والتاريخ وعلم الاشياء (العلوم العامة) والخط والرسم [٢٨] .

ج : – مدرسة الصنائع.

يعود الفضل في تأسيس مدارس الصنائع في الدولة العثمانية الى مدحت باشا الذي اسس اول مدرسة من نوعها في نيس عام ١٨٦٠ ، وكانت الغاية من تأسيسه لهذه المدرسة هي جمع الاطفال المشردين واليتامى وتعليمهم وتربيتهم ، وعندما اصبح واليا على العراق لم يغب عن باله اقامة مثل هذه المدارس فيه فأسسها في بغداد عام ١٨٦٩ وسماها صنايع

٢٦ – ابراهيم خليل احمد، المصدر السابق ، ص ٤٠ ؛ الهلالي ، المصدر السابق ، ص١٥٧.

٢٧– بيات ، المصدر السابق ، القسم الثاني ، ص ١٢.

٢٨ – المصدر نفسه ، ص ١٢ .

مكتبي (مدرسة الصنائع) وخصصها للأطفال اليتامى والمشردين الذين لا معين لهم [٢٩] .

أخذت المدارس المهنية (مدارس الصنائع) اهتماما ملحوظا من قبل مدحت باشا محاولة منه لأعداد عمال فنيين للمشاريع التي كان يزمع تأسيسها في العراق كمشروع استخراج النفط من آبار خانقين ، ومعمل النسيج الذي اسس خلال مدة ولايته ، وغيرها من المشاريع الصناعية [٣٠] . ولأهمية التعليم المهني في تطوير بعض الصناعات وفقا للأساليب الحديثة التي شرعت الدولة العثمانية في الأخذ بها من الدول الاوربية . وكان هنالك هدف آخر من تأسيس مدارس الصنائع تمثل في ايواء الاطفال الفقراء لاسيما اليتامى منهم ، في هذه المدارس ، وتعليمهم حرفة من الحرف يكسبون من ورائها معيشتهم [٣١] .

انحصرت الدراسة في مدارس الصنائع بتدريس مواد التاريخ العثماني والجغرافية واللغتين التركية والفارسية والرياضيات والرسم اليدوي والرسم الميكانيكي والدين . اما التدريب العملي فجرى في مجالات البرادة والحدادة والخراطة والسباكة والنجارة والخياطة والاسكافية [٣٢] .

أفتتحت مدرسة للصنائع في كركوك عام ١٨٧١ عن طريق تبرعات العراقيين ، وفي العام نفسه طالب بعض اهالي الموصل بتأسيس مدرسة للصنائع في مدينتهم ولكن بدون نتيجة . واستعان مدحت باشا في تدريب التلاميذ على هذه الصناعات ببعض الاسطوات المهرة من العراقيين ، ونجح في ان يغطي مصروفات المدرسة من دخل انتاجها البالغ (١٠٠٠) ليرة عثمانية سنويا ، وكانت خزانة المدرسة تقدم قرضا مالياً للتلاميذ المتخرجين ليتمكنوا من الاستمرار في حرفتهم التي تدربوا عليها في المدرسة ، ولكن مدرسة الصنائع لم تجد من يهتم بها بعد مدحت باشا . وان هذه المدرسة الانتاجية لم يؤخذ

٢٩ – المصدر نفسه ، ص١٣ .

٣٠ – صالح عبد الله سرية ، تطوير التعليم الصناعي في العراق ، بغداد ، ١٩٦٩ ، ص ٥٤ .

٣١ – النجار ، المصدر السابق ، ص ١١٤ .

٣٢ – مسارع الراوي وآخرون ، التعليم الصناعي في العراق ، بغداد ، ١٩٦٨ ، ص٤٧ .

بها في التعليم المهني في العراق الا في بداية الخمسينات [٣٣] .

ثالثاً :- بدايات التعليم غير الاسلامي والاجنبي في العراق في العهد العثماني.

أن انشاء المدارس لم يكن يقتصر على الحكومة فقد شاركت الطوائف الدينية والاجانب بإنشاء قسم منها ، وكانت كل طائفة تهتم بشؤونها الثقافية والعلمية ، فانتشرت المدارس غير الاسلامية في الدولة العثمانية قبل اعلان التنظيمات ولم تتدخل الحكومة في شؤونها ومناهجها في بداية الامر [٣٤]، وقد انتعشت هذه المدارس كثيراً وقام افراد الطوائف غير المسلمة بأحياء هذه المدارس واصلاحها ، ولم تكن هذه المدارس هي المدارس الوحيدة التي يتعلم فيها غير المسلمين ، بل كانت المدارس الرسمية العثمانية مفتوحة لأبنائهم وما ورد من احصائيات في السالنامات العثمانية المختلفة تؤكد ذلك .

اما المدارس الاجنبية فقد تأسست قبل عهد التنظيمات لكنها انتعشت كثيرا في هذا العهد وكانت تطبق نفس المناهج والكتب المقررة في الدول التي تعود اليها هذه المدارس ، وكان التدريس فيها يتم باللغات المحلية الا ان وزارة المعارف الزمتها بتدريس اللغة العثمانية كمادة مستقلة . ومن الممكن تقسيم المدارس غير الاسلامية التي اقيمت في الولايات العراقية الى :-

أ-

ذالمدارس المسيحية وهي مدارس الكاثوليك والكلدان والسريان والارمن

ب-

المدارس الاجنبية وهي مدارس اللاتين والبروتستان والالمان

ج-

المدارس اليهودية .

رابعا :- التعليم عند الطوائف المسيحية .

أنشئت المدارس المسيحية في أول الامر داخل الكنائس ، فكان للمسيحيين مؤسسات تعليمية دينية

٣٣ – محمد عصفور سلمان ، العراق في عهد مدحت باشا ، ص

٣٤ – المصدر نفسه ، ص ٦٨ .

تشبه في الغرض الذي من أجله انشئت كتاتيب المسلمين ومدارسهم ، وقد لعبت المدارس الدينية المنتشرة في الكنائس والاديرة دورا كبيرا في التعليم ومعظم معلمي هذه المدارس من القسس والرهبان الشمامسة ويتلقى تلاميذ هذه المدارس دروسهم باللغة العربية أو السريانية [٣٥] . وكانت الدراسة فيها دراسة اولية تقتصر على تعليم مبادئ القراءة والكتابة والدين، وكانت بعض مدارس الكنائس تقوم بتدريس العلوم الدينية واللاهوتية وبعض اللغات والعلوم الاخرى ، ثم تطورت المدارس لتنفصل عن الكنيسة شيئاً فشيئاً ، وشرعت بالعمل وفق النظم التعليمية الحديثة وادخلت العلوم العصرية في مناهجها الدراسية [٣٦] .

اعتمدت المدارس المسيحية في العراق في تشييد مدارسها الخاصة على المساعدات المالية التي كانت تجمع من أفراد تلك الطوائف لاسيما الاغنياء منهم ، وكانت بعض المدارس تتقاضى من طلابها مبالغ مالية صغيرة شهرية او سنوية بمثابة اجور دراسية لدفع مرتبات معلميها وتغطية جانب من مصاريفها الاخرى ، الان ان الدولة العثمانية اصدرت قرارا في ٥ تشرين الثاني سنة ١٨٨٥ بحظر جمع التبرعات المالية لأنشاء المدارس والكنائس الا بعد موافقة الحكومة المحلية ومنحها اجازة تحريرية بذلك [٣٧] .

ويستدل من السالنامات العثمانية ان المدارس المسيحية انتشرت في ولاية الموصل انتشاراً كبيراً ، وهي لم تتمركز في مركز الولاية فحسب بل انتشرت في مختلف ارجاء الولاية [٣٨]، و لاسيما في المناطق يشكل المسيحيون فيها نسبة تتمكن من اقامة مدرسة وتحمل اعبائها وتكاليفها معتمدة على نفسها، ففي أواخر القرن التاسع عشر كانت هناك مدرسة واحدة لكل (٩٠٩) افراد تقريبا من مسيحي ولاية الموصل ، كما ان بعض المدارس المسيحية في ولاية الموصل ايضا كانت مدارس دينية

٣٥ – ايناس سعدي عبد الله ، تاريخ العراق الحديث ١٢٥٨ – ١٩١٨ ، ط١ ، دار ومكتبة عدنان للطباعة والنشر ، بغداد ، ٢٠١٤ ، ص ٥٥٤ .

٣٦ – النجار ، المصدر السابق ، ص ٢٢٨ .

٣٧ – المصدر نفسه ص ٢٢٨ .

٣٨ – بيات ، المصدر السابق ، ص ٣١ .

تخصصت في تخريج رجال الدين [٣٩] ، من اهم مدارس الطوائف المسيحية في ولاية الموصل هي :

أ-

مدارس السريان – بدأ السريان بتأسيس مدارسهم الخاصة منذ عام ١٨٠٠ ، وبلغ عدد مدارسهم اواخر القرن التاسع عشر مدارس اربعة منها رشدية والباقية ابتدائية ، وان المدارس الرشدية انشئت جميعها في مدينة الموصل ولم تؤسس خارج مركز الولاية سوى المدارس الابتدائية ، وبعض مدارسهم كانت مختلط للبنين والبنات

ب-

مدارس الكلدان – اسس الكلدان الكاثوليك مدارسهم في الموصل سنة ١٨٠٥، وبلغ عدد مدارسهم في ولاية الموصل كافة ١٧ مدرسة سنة ١٨٩٢وارتفع الى ٢٠ مدرسة اوائل القرن العشرين وعدد من تلك المدارس كانت خاصة للبنات. وكانت اغلب مدارس هذه الطائفة مدارس ابتدائية .

ج- مدارس اليعاقبة – كانت طائفة اليعاقبة اقل الطوائف المسيحية نشاطا في تأسيس المدارس فلم يزد عدد مدارسها في ولاية الموصل اوائل القرن العشرين عن ثلاث مدارس ابتدائية اثنان منها في مدينة الموصل تم تأسيسهما عام ١٨١٤ ، والثالثة للبنين خارج المدينة [٤٠] .

أما في بغداد فقد تمركزت المدارس المسيحية في مركز الولاية نظراً لتركز الغالبية العظمى من مسيحي الولاية في مدينة بغداد الا ان انتشارها كان محدوداً ولم تنتشر مثلما انتشرت في ولاية الموصل ، فقد اسست الطائفة المسيحية في بغداد عام ١٨٧٠ مدرسة لتعليم الاطفال ، وتم جمع الاموال الخاصة بها من قبل بعض الاعيان المسلمين والمسيحيين ، كما ساهم بالتبرع وكيل القنصل الفرنسي في بغداد والقنصل الانكليزي ، وطبيب القنصلية الانكليزية ، وكانت هذه اول مدرسة تقيمها طائفة غير اسلامية في بغداد ، وتوالت بعد ذلك اقامة المدارس في مدينة بغداد [٤١]

٣٩ – النجار ، المصدر السابق ، ص ٢٢٨ .

٤٠ – المصدر نفسه ، ص ص ٢٤٥– ٢٥١ .

٤١ – بيات ، المصدر السابق ، القسم الثاني ، ص ١٤ .

ومن اهم مدارس الطوائف المسيحية في ولاية بغداد هي :

١-

مدرسة الأرمن الأرثوذكس _ تعد من اقدم مدارس الطوائف المسيحية في مدينة بغداد أنشئت عام ١٧٩٠ كمدرسة ابتدائية ملحقة بكنيسة الأرمن الأرثوذكس ، ويقوم بالتدريس فيها عدد من رجال الدين ، توسعت هذه المدرسة عام ١٨٥٣ وكان اعيان طائفة الأرمن قد خصصوا لها الاموال لضمان استمرارها واصبحت الدراسة فيها بمستوى الدراسة الرشدية ومدتها اربع سنوات ، تدرس فيها اللغات التركية ،العربية ،الفارسية ،الانكليزية والفرنسية ، فضلا عن الصرف ، النحو ، الجغرافية ، التاريخ ، الحساب ، الانشاء، الاملاء ، ثم اضيفت اليها مادة الكيمياء عام ١٩٠٥ .

٢-

درسة السريان الكاثوليك_ أسست سنة ١٨٤٢ من قبل طائفة السريان الكاثوليك في بغداد ، أغلقت هذه المدرسة سنة ١٨٧٨عندما تم افتتاح مدرسة (الاتفاق الكاثوليكي الشرقية)التي ضمت ابناء الطوائف الثلاث طائفة السريان الكاثوليك وطائفة الكلدان وطائفة الارمن الكاثوليك ، ثم استأنفت مدرسة السريان عملها عام ١٨٩٤ بأسم (المدرسة الافرامية الطائفية)، واجيزت من قبل الدولة في السنة نفسها .

٣-

درسة الكلدان الكاثوليك – انشئت عام ١٨٤٣ من قبل طائفة الكلدان الكاثوليك ، كانت في بدايتها مدرسة ابتدائية ملحقة بكنيسة الكلدان ، توسعت عام ١٨٧٥ وأصبحت مدرسة رشيدية ، كانت تدرس فيها العلوم الحديثة منها الجغرافية الطبيعية ، الجغرافية الوصفية،التاريخ، الحساب، الرياضيات، الهندسة،الصرف ،فضلا عن اللغات الكلدانية ، العربية،التركية،الفرنسية،الانكليزية

٤-

درسة الأرمن الأرثوذوكس للبنات – تأسست عام ١٨٥٣ وهي اول مدرسة بنات تنشأ في مدينة بغداد على الاطلاق، كانت بمستوى المدارس الابتدائية ، تدرس فيها اللغة الفرنسية واضيف الى مناهجها درس عملي في النقش والتطريز

٥ – مدرسة الاتفاق الكاثوليكي الشرقية – هي مدرسة مشتركة للطوائف الكاثوليكية الثلاث ،الكلدانية والسريانية والآرمنية تأسست سنة ١٨٧٨ ، كانت تعد بمستوى المدارس الرشدية الان ان مناهجها اوسع تضم الدروس الادبية والمواضيع العلمية الحديثة التي تدرس خلال اربع سنوات. واجهت صعوبات عدة اواخر القرن التاسع عشر منها انخفاض الواردات المالية التي كانت تحصل عليها من تبرعات ابناء الطوائف الثلاث مما ادى الى اغلاقها عام ١٨٩٣ [٤٢].

اما في ولاية البصرة فلم ترد اية اشارة الى المدارس المسيحية فيها [٤٣]، الا في أواخر العهد العثماني تم انشاء مدرستين فيها فحسب ويعود سبب ذلك الى قلة أعدادهم وعدم تركزهم في مدينة واحدة ، كما ان النشاط التبشيري فيها في مجال انشاء المدارس تأخر الى اوائل القرن العشرين . فكان مسيحيي ولاية البصرة يرسلون أبناءهم في المدارس المسيحية في بغداد والموصل [٤٤].

اتخذ التعليم الطائفي المسيحي شكله المتميز بعيد مرسوم كلخانه الذي صدر عام ١٨٣٩ الذي تضمن وعودا من قبل السلطان بإجراء الاصلاحات في مجالات عديدة ومنها التعليم ، ثم جاء مرسوم ١٨٥٦ الذي تناول حقوق الاقليات الدينية وفي مقدمتها الاقلية المسيحية ، فكانت وعود الدولة تلك عاملا ساعد على التقدم الثقافي والفكري للأقلية المسيحية إذ استفاد المسيحيون العراقيون من التعليم الطائفي المسيحي ، وقبل ان تقوم الدولة بتأسيس المدارس الحديثة في ولايات العراق بحوالي ربع قرن ، ذلك أن هذه الوعود زادت من ترابط الجماعات المسيحية التي اضطلعت بمهمة تأسيس المدارس لأبناء الطوائف المسيحية ،وان عملية فتح المدارس المسيحية في ولايات العراق توسعت بعض الشيء بعد صدور قانون التعليم (قانون المعارف العام) ١٨٦٩ الذي

٤٢ – النجار ، المصدر السابق ، ص ص ٢٣٨ – ٢٤٤.

٤٣ – بيات ، المصدر السابق ، القسم الثاني ، ص ١٤.

٤٤ – النجار ، المصدر السابق ، ص ٢٣٥.

أجيز فيه تأسيس مدارس للأقليات غير المسلم وفق شروط وضوابط معينة [٤٥] .

كانت الدولة العثمانية قد منحت سلطات واسعة لرؤساء الاقليات الدينية الروحيين ، فكان هؤلاء الرؤساء ينظمون بأنفسهم من دون تدخل الدولة بجميع الأمور التي تخص أوقاف الكنائس وشؤون المدارس ، ورغبة من الحكومة العثمانية في تطبيق المساواة على رعاياها كافة من المسلمين وغيرهم بغية قطع الطريق على تدخلات الدول الاوربية المستمرة بالشؤون الداخلية للدولة بدعوى حماية المسيحيين العثمانيين . فقد أقر قانون التعليم العام بأنشاء مدارس رشيدية للبنين والبنات لاسيما بالمسيحيين في المناطق التي يشكل فيها هؤلاء أكثرية السكان ، وان مناهج الدراسة في هذه المدارس تكون مغايرة لما هي عليه في مدارس المسلمين المماثلة من ناحية الدروس الدينية ، وتقرر ان تدرس بموجب منهج خاص يضعه الرؤساء الروحيون للأقليات المسيحية وتدرس بعض المواضيع باللغة القومية للأقليات التي تؤسس لها هذه المدارس [٤٦] .

أما بالنسبة لنشاط الارساليات التبشيرية في ولايات العراق ،فيعتبر الآباء الدومنيكان من اقدم الارساليات التبشيرية التي قدمت الى الموصل سنة ١٧٥٠ وقد أشتهر الدومينيك بممارسة الطب والتعليم ،وتمثل نشاط الاباء الدومنيكان في تأسيسهم منذ عام ١٨٥٤ مدرسة رشدية مختلطة في مدينة الموصل [٤٧]، وفي عام ١٨٦٧ توسعوا في تأسيس المدارس الحديثة لتشمل مدن كركوك وزاخو وعقرة وقرقوش إذ فتحت في كل مدينة منها مدرس ابتدائية [٤٨] . وبلغ عدد المدارس في نهاية القرن التاسع عشر التي كانت تتبع الاباء الدومنيكان في ولاية الموصل تسع مدارس حديثة [٤٩]. واقتصر نشاط البروتستانت في الولاية على تأسيس مدرستين

٤٥ – ساطع الحصري ، البلاد العربية والدولة العثمانية ، القاهرة ، ١٩٥٧ ، ص ص٨١ –٨٢ .

٤٦ – النجار ، المصدر السابق ، ص ٢٢٤ .

٤٧ – احمد جودة ، المصدر السابق ، ص ٥٨ .

٤٨ – محمد عصفور سلمان ، حركة الاصلاح في الدولة العثمانية ، ص ٢٨٦ .

٤٩ – كمال مظهر احمد ، الاطار الزمني لتحديد تأريخ العراق الحديث مجلة الحكمة ، العدد الثالث ، بغداد ، ١٩٨٦ ، ص٣١ .

رشديتين في الموصل عام ١٨٥٣ ومدرسة ابتدائية للبنين واخرى للبنات عام ١٩٠٠ [٥٠].

وفي ولاية بغداد اسس الاباء الكرمليون عام ١٨٦١ مدرسة للبنات في مدينة بغداد ووسعوا مدرسة للبنين كانت قد اسست عام ١٧٣٤، كما اسسوا عام ١٩٠٢ مدرسة " البنات اليتيمات " ضمت فيها ٨٠٠ تلميذة ، وفي عام ١٨٧٥ اسست اول رياض للأطفال في بغداد [٥١] .

استمر نشاط الارساليات التبشيرية في ولايات العراق وازداد نشاطهم بعد منح قانون المعارف الحق لغير المسلمين في انشاء مدارس خاصة بهم فأسست مدرسة ثانية للبنات سنة ١٨٧٧ ، وصل عدد المتعلمات فيها الى ٤٠٩ تلميذات في عام ١٩٠٥ ، كما أسست الارسالية البروتستانية البريطانية في عام ١٨٩٦ مدرسة للبنين واخرى للبنات تضم اربعين طالبا وعشرين طالبة [٥٢]. وكانت تدرس في تلك المدارس العلوم الحديثة وبأشراف ادارة المعارف في الولايات الثلاث وحسب مفردات المناهج التعليمية للمدارس الحكومية ، وبلغ عدد المدارس الحديثة للارساليات التبشيرية في العراق عام ١٩٠٨ ٢٥ مدرسة [٥٣] .

وهناك جملة من الاسباب التي ساعدت على انتشار مدارس الارساليات التبشيرية في ولايات العراق منها ارتباط نشاط الارساليات التبشيرية بالأهداف الاستعمارية للدول الاوربية كان عاملا اساسيا في ازدهار ذلك النشاط ، كذلك كان انفتاح الدولة العثمانية على الغرب عامل آخر في تزايد نشاط الارساليات التبشيرية الذي كانت تقف وراءه مطامع الدول الاوربية ، فضلا عن التنافس التبشيري المذهبي بين الكاثوليك والبروتستانت أثر في الجهود الكبيرة التي كانت تبذلها الارساليات الكاثوليكية في ولايات العراق تلك الجهود التي اعتمدت على التعليم الى حد كبير كأداة مهمة من ادوات التبشير المذهبي بين مسيحيي العراق ، وايضا كان الاقبال المتزايد على مدارس الارساليات التبشيرية من قبل الطلاب

٥٠ – غانم سعيد العبيدي ، تأريخ التعليم الاهلي في العراق بمرحلتيه الابتدائية والثانوية تطوره ومشكلاته ، بغداد ، ١٩٧٠ ، ص ٤٥.

٥١ – الهلالي ، المصدر السابق ، ص ٢٠٣.

٥٢ – المصدر نفسه ، ص ٢٠٣ .

٥٣ – محمد عصفور سلمان ، حركة الاصلاح في الدولة العثمانية، ص ٢٨٧.

المسيحيين والمسلمين في بعض الاحيان أدى الى زيادة اعداد تلك المدارس وانتظام وتطور اعمالها [٥٤] .

خامسا :- مدارس اليهود في العراق.

أسس اليهود من جانبهم مدارس خاصة بهم في الولايات العراقية وعلى نطاق واسع في العهد العثماني ، وقد نشطت هذه المدارس وتوسعت توسعا كبيرا بمرور الزمن حتى وصلت الى مرحلة فاقت اعداد طلبتها اعداد طلبة اية مدرسة على الاطلاق ، وتناولت السالنامات العثمانية ذكر هذه المدارس باسهاب كبير وبكل تفاصيلها [٥٥] ، وتولت جمعية الاتحاد الاسرائيلي(الاليانس) في باريس وفروعها في لندن تأسيس مدارسها في بغداد وعدد من مدن العراق منذ عام ١٨٦٥ حتى عام ١٩١٣، فان خطة هذه الجمعية في تأسيس المدارس كانت تقوم في البداية على الانفاق على المدرسة التي تؤسسها ثم تلقي بعد ذلك تبعة النفقات على عاتق الطائفة اليهودية بصورة تدريجية [٥٦] .

منذ تأسيس اول مدرسة يهودية في العراق عام ١٨٣٢ ، كانت المدارس اليهودية تستعين بعدد من المعلمين والمدرسين من ابناء الطائفة اليهودية في العراق فضلا عن استعانتهم بمعلمين من اليهود الاجانب ممن لهم ميول صهيونية لاسيما من الاقطار الاوربية وفلسطين ، فكان مديرو ومعلمو مدارس الاليانس فرنسيين وانكليز الى جانب عدد من الصهاينة الذين يرسلون من فلسطين للتعليم في هذه المدارس وغيرها من المدارس اليهودية [٥٧] ، وساهم اليهود الاثرياء في العراق بتأسيس مدارس اليهود في اغلب المدن العراقية لتعليم اولادهم اللغة العبرية والتاريخ اليهودي القديم واللغات الاجنبية والعلوم التجارية واصول المحاسبة ، ليعينوهم في التحكم بزمام الامور في ميادين التجارة والصيرفة . ولعبت المدارس اليهودية في العراق دورا كبيرا في تخريج دفعات من الشباب اليهود المتمرسين بمعرفة لغات اجنبية ودراسات تجارية وعلوم اجتماعية وفنون مختلفة ، وأمن بعضهم

٥٤ – النجار ، المصدر السابق ، ص ص ٢٦٦ – ٢٦٧ .

٥٥ – بيات ، المصدر السابق ، ص ص ١٥ – ١٦

٥٦ – ايناس سعدي ، المصدر السابق ، ص٥٦٦ .

٥٧ – فاضل البراك ، المدارس اليهودية والايرانية في العراق دراسة مقارنة ، بغداد ، ١٩٨٤ ، ٤٩ .

مواصلة دراساتهم العالية في الجامعات الاوربية والامريكية ، حتى اذا ما هاجروا الى الكيان الصهيوني ، وهم قد تعلموا اللغة العبرية في المدارس اليهودية في العراق احتلوا مراكز مرموقة في هذا الكيان [٥٨] .

ويمكن اجمال اهم المدارس اليهودية في ولاية بغداد بما يلي :-

١ - مدرسة الاليانس الابتدائية والمتوسطة للبنين في بغداد والتي اسستها جمعية الاتحاد الاسرائيلي الفرنسية عام ١٨٦٤ وجرى فيها تعليم اللغات الفرنسية والانكليزية والعبرية والعربية والتركية ، وتتألف المدرسة من ثلاثة اقسام هي قسم التلمود والقسم الذي يتعلم فيه التلاميذ التوراة وقسم يضم المبتدئين في تعلم اللغة العبرية .

٢- مدارس المدراش ، وتعد اول مدرسة يهودية في بغداد تم تأسيسها عام ١٨٣٢، وهي مجموعة من المدارس الاولية أقرب الى الكتاتيب منها الى المدارس الابتدائية الحديثة تقتصر على تدريس الكتاب المقدس والكتابة باللغة العربية والعبرية وبعض المعلومات الاولية في الحساب . الجدير بالذكر ان مدارس المدراش وغيرها من مدارس اليهود الاولية كانت وسيلة التعليم الوحيدة عند اليهود حتى سنة ١٨٦٤ عندما قامن جمعية الاتحاد الاسرائيلي (الاليانس) بنشر التعليم الحديث بين اوساط اليهود [٥٩] .

٣ - مدرسة راحيل شمعون الابتدائية للبنين ، تأسست عام ١٩٠٩ من قبل شمعون معلم نسيم واطلق عليها اسم ابنته راحيل [٦٠] .

٤ - مدرسة الاتحاد الاسرائيلي للبنين (الاليانس) - اسست سنة ١٨٦٤ ، ومدرسة الاتحاد الاسرائيلي للبنات (الاليانس) أسست سنة ١٨٩٣ [٦١] .

الاستنتاجات

في ختام هذه الدراسة يمكن ايجاز الاستنتاجات التي تم التوصل اليها وهي :-

١- كان التعليم في العهد العثماني الاول والثاني مقتصرا على الجوامع والتكايا والكتاتيب التي كانت تعلم الطلاب ثقافات محدودة وتختص في الغالب بالدراسات الدينية ، وتأتي اهمية الكتاتيب كونها الاساس التعليمي الوحيد الذي اعتمدت عليه الدولة

٥٨ - المصدر نفسه ، ص ٥٥ .

٥٩ - النجار ، المصدر السابق ، ص ص ٢٩١ - ٢٩٢ .

٦٠ - احمد جودة ، المصدر السابق ، ص ص ٦٦ - ٦٨ .

٦١- النجار ، المصدر السابق ، ص ٢٩٧ .

اعتمادا يكاد يكون كليا في تقديم الخدمات التعليمية في المستوى الاول .

٢ – حدثت بعض التطورات التعليمية في العراق عن طريق الارساليات التبشيرية التي قامت بفتح مدارس خاصة لها للطوائف الموجودة في العراق وهذا ما اثار الدولة العثمانية ، وبالتالي جعلها تلتفت الى اصلاح التعليم في العراق لأهميته في توجيه مسار الدولة العثمانية نحو التقدم والصمود امام التنافس الاوربي القادم .

٣ – لم تترك حركة الاصلاحات العثمانية اثارا واضحة في العراق الا في عهد الوالي مدحت باشا (١٨٦٩ – ١٨٧٣) فكانت خطواته التعليمية البدايات الاولى لوضع اسس نظام التعليم الرسمي الحديث في العراق

٤ – ان اغفال الدولة العثمانية لشؤون التربية والتعليم في العراق ، ترك الباب مفتوحا لمختلف الطوائف والارساليات التبشيرية لفتح المدارس الخاصة بها . وقد قامت الطوائف المسيحية المختلفة والطائفة اليهودية بذلك واخذت مدارسها تدرس طلابها وطالباتها الدروس المختلفة واللغات الفرنسية والانكليزية والعربية والتركية ولم تكن هذه المدارس مقتصرة على قبول ابناء طوائفها فقط بل كانت تقبل الطلاب المسلمين ايضا .

٥ – شهدت الحركة التعليمية في العراق قبيل الانقلاب الدستوري العثماني في تموز ١٩٠٨ احداثا مهمة في مقدمتها تأسيس اول مدرسة رشدية حديثة للبنات سنة ١٨٩٩ ، وبعد الانقلاب الدستوري بدت هناك مظاهر لسياسة تعليمية جديدة منذ الايام الاولى لسيطرة جمعية الاتحاد والترقي على زمام الامور في الدولة ، فشهد العراق حركة لانشاء المدارس الحديثة على الصعيدين الرسمي والشعبي ، فعلى الصعيد الرسمي أظهر الاتحاديون اهتماما بشؤون التعليم واتخذوا من المدارس وسيلة لنشر افكارهم ومبادئ جمعية الاتحاد والترقي ، اما على الصعيد الشعبي ادرك العراقيون حاجة بلدهم الملحة الى المدارس ، لذلك ارتبطت حركة الدعوة الى نشر التعليم بحركة اثارة الوعي القومي العربي .

قائمة المصادر :-

١ – احمد جودة ، تاريخ التربية والتعليم في العراق وأثره في الجانب السياسي ١٥٣٤ – ٢٠١١، ط١ ، بغداد ، ٢٠١٢

٢ – ابراهيم خليل أحمد، تطور التعليم الوطني في العراق ١٨٦٩ – ١٩٣٢ ، البصرة ، ١٩٨٢

٣ – اسماعيل نوري الربيعي ، تاريخ التعليم في العراق في العهدين العثماني والملكي ، مقالة على الانترنت www.iraqcenter.nat

٤ – القس سليمان صائغ ، تاريخ الموصل ، ج١ ، المطبعة السلفية ، مصر ، ١٩٢٣

٥ – ايناس سعدي عبد الله ، تاريخ العراق الحديث ١٢٥٨ – ١٩١٨ ، ط١ ، دار ومكتبة عدنان للطباعة والنشر ، بغداد ، ٢٠١٤

٦ – جرجي زيدان ، تاريخ التمدن الاسلامي ، ج٣، مصر ، ١٩٢٠

٧ – جميل موسى النجار ، التعليم في العراق في العهد العثماني الاخير ١٨٦٩ –١٩١٨ ، ط١، بغداد ، ٢٠٠٢

٨ – جريدة الزوراء ، العدد ١٧٣ ، ١٠ جمادى الآخر ١٢٨٨هـ (١٨٧١م) .

٩ – ساطع الحصري ، البلاد العربية والدولة العثمانية ، القاهرة ، ١٩٥٧

١٠ – صالح عبد الله سرية ، تطوير التعليم الصناعي في العراق ، بغداد ، ١٩٦٩

١١ – عبد الرزاق الهلالي ، تاريخ التعليم في العراق في العهد العثماني ١٦٣٨ – ١٩١٧ ، شركة الطبع والنشر الاهلية ، بغداد ، ١٩٥٩

١٢ – غانم سعيد العبيدي ، تأريخ التعليم الاهلي في العراق بمرحلتيه الابتدائية والثانوية تطوره ومشكلاته ، بغداد ، ١٩٧٠

١٣ –فاضل مهدي بيات ، التعليم في العراق في العهد العثماني (دراسة تاريخية في ضوء السالنامات العثمانية) ، القسم الاول / القسم الثاني، مجلة المورد ، العدد ١ ،بغداد ، ١٩٩٤

١٤ – فاضل البراك ، المدارس اليهودية والايرانية في العراق دراسة مقارنة ، بغداد ، ١٩٨٤

١٥ – كمال مظهر احمد ، الاطار الزمني لتحديد تأريخ العراق الحديث مجلة الحكمة ، العدد الثالث ، بغداد ، ١٩٨٦

١٦ – مسارع الراوي وآخرون ، التعليم الصناعي في العراق ، بغداد ، ١٩٦٨

١٧ – محمد بهجت الاثري ، أعلام العراق ، المطبعة السلفية ، القاهرة ، ١٣٤٥ هـ

١٨ – محمد عصفور سلمان ، العراق في عهد مدحت باشا (١٢٨٦ – ١٢٨٩ هـ) – (١٨٦٩ – ١٨٧٢ م) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة بغداد ، ١٩٨٩

مرتكزات السياستان الداخلية والخارجية العثمانية بين الأعوام ١٨٧٦– ١٩٠٩ وأُسسها

م.د. علي محفوظ الخفاف

الملخص

لقد شهد القرن التاسع عشر صراعاً محموماً بين الدول الاستعمارية الكبرى آنذاك بريطانيا وفرنسا وروسيا القيصرية من أجل السيطرة على أراضي الدولة العثمانية، وفي المقابل فقد عملت هذه جاهدةً ومستميتةً من أجل الحفاظ على وجودها، ولكل ما تقدم فقد حصلت مواجهات في النصف الثاني من القرن التاسع عشر بين الدولة العثمانية وروسيا القيصرية لعل من أبرزها حرب القرم ١٨٥٣–١٨٥٦، والحرب الروسية العثمانية ١٨٧٧–١٨٧٨، وكان للسياسة العثمانية سواءً الداخلية أو المالية أثراً كبيراً في زيادة مشاكل الساسة العثمانيين حيث غرقت ماليتهم بالديون الكبيرة مع فوائدها مما فسح المجال للدول الكبرى لزيادة تدخلها في الشؤون الداخلية للدولة العثمانية بحجة حماية مصالحها الخاصة.

Abstract

The long period where the Ottoman empire continued to control lost of territories in Asia and Africa made it under the eye of many international powers.

On the ground, the last quarter of 19th century and the first decade of 20th century have witnessed a hectic conflict over the existence of the Ottoman empire by great powers at that time like France and United kingdom "Britain" and Germany to seize the Ottoman empire's legacy.

On the contrary, the Ottoman empire fought severely to defend it's existence and keep the unity of it's territories when the interior uprising broke before the Balkan events.

المقدمة

إن الكتابة في المواضيع التي تخص تاريخ الدولة العثمانية تضع الكاتب أو الباحث أمام كم هائل من الآراء وتباين في المواقف بالإضافة إلى العدد الهائل من الوثائق والمصادر نتيجة لطول الفترة الزمنية للدولة العثمانية وتشابك العلاقات والمواقف الدولية تجاهها .

ومن خلال هذا فقد جاء اختياري لموضوع "مرتكزات السياسة الخارجية العثمانية ١٨٧٦–١٩٠٩ وأسسها"، حيث شهدت هذه الفترة ذروة الصراع الدولي على الدولة العثمانية يقابله مواجهة عثمانية تراوحت بين أسلوب الدفاع أو الخضوع للحفاظ قدر الإمكان على ما تبقى من أراضي هذه السلطنة.

ومن خلال ما تقدم فقد قمت بتقسيم بحثي هذا إلى ثلاثة مباحث، في المبحث الأول تناولتُ مواقف الدول الأوربية الكبرى وتشابك علاقاتها مع الدولة العثمانية وهي بريطانيا وفرنسا وروسيا القيصرية والمانيا والنمسا .

أما في المبحث الثاني فقد بحثتُ عن أهم المرتكزات التي استندت إليها السياسة العثمانية الداخلية خلال الأعوام ١٨٧٦–١٩٠٩ والتي قامت أولاً العمل على الحفاظ على وحدة أراضي السلطنة موحدة والركيزة الثانية هي محاولة القيام بإصلاحات داخلية، حيث عمل السلطان عبد الحميد الثاني "١٨٧٦–١٩٠٩" على إجراء إصلاحات داخلية مكملة لما بدأه اسلافه من السلاطين بإنقاذ ما يمكن إنقاذه، ولكن لم يكمل طريق الإصلاحات لعدة ظروف، أما في المبحث الثالث فقد عرضتُ لأهم الأسس التي قامت عليها السياسة الخارجية العثمانية "١٨٧٦–١٩٠٩"، فقد اعتمدت على أولاً: محاولة التخلص من قيود الامتيازات الاقتصادية الأجنبية، حيث كبلت هذه الامتيازات سياسة السلطنة العثمانية الداخلية والخارجية، أفقدتها الكثير من هيبتها واستقلالية قرارها السيادي، وثانياً: محاولة الوصول إلى حل لمشكلة الثورات في البلقان، حيث بقيت مشاكل البلقان مثل جرح ينزف في خاصرة الدولة العثمانية حتى انفصل هذا الجزء لمجموعة عوامل.

وقد اعتمدت على مجموعة من المصادر الأصلية والأساسية في كتابة هذا البحث مثل كتاب الدكتور محمد كامل الدسوقي "الدولة العثمانية والمسألة الشرقية" وكتاب جرانت وهارولد تمبرلي المعنون "أوربا في القرنين التاسع عشر والعشرين"، واستفدتُ من مجموعة طيبة من الأطاريح والرسائل الجامعية الي تخص الموضوع مثل رسالة الدكتوراه "الأزمة البلقانية ١٨٧٥–١٨٧٨" لمحسن حمزة، ورسالة الماجستير المعنونة "سياسة فرنسا تجاه تركيا ١٩١٩–١٩٢٣" للباحث وسام الجبوري، واعتمدت على بعض

البحوث المنشورة في المجلات العلمية الرصينة مثل بحث الدكتور سيار الجميل وبحث الدكتور خليل علي مراد .

وأخيراً أدعو من الله التوفيق والسداد .

المبحث الأول

عرض لمواقف أهم الدول الأوربية من أزمات الدولة العثمانية الداخلية والخارجية منذ منتصف القرن التاسع عشر

أ- بريطانيا: لقد كان الكثير من القادة الاوربيين يخشون من أن يؤدي انهيار الدولة العثمانية إلى تهديد السلام الإقليمي وزرع الفوضى التي لا تحمد عقباها لذلك اتفقوا فيما بينهم على الحرص على وحدة كيان الدولة العثمانية إلى أن تحين الفرصة المناسبة لاقتسام املاكها .[١]

وقد أخذت بريطانيا في اعقاب حرب القرم (١٨٥٣-١٨٥٦) تعمل على إيجاد موازنة ما بين اهمية مصالحها مع الدولة العثمانية وعلاقاتها مع الدول الاوربية فقد كان حجم التجارة البريطانية-الهندية كبيراً مع العثمانيين لاسيما من خلال البلاد التي توجد فيها موانئ أو انهار واسعة، كما هو الحال مع العراق الذي كان جزءاً لايتجزء من الدولة العثمانية، حيث كان العراق في نظر حكومة الهند البريطانية هو خط الدفاع الاول ضد السياسة الالمانية الهادفة إلى التوسع في الشرق.[٢]

وفي حقيقة الأمر فقد كان البريطانيون وبالتعاون مع حلفائهم الفرنسيين يحاولون منع روسيا من الوصول إلى منطقة الشرق نظراً لأطماع روسيا ورغبتها في احتلال العاصمة العثمانية، استانبول، واحياء سلطات الامبراطورية الرومانية المقدسة والسيطرة على المضايق العثمانية المتمثلة بالدردنيل والبسفور وذلك لأهميتها الكبيرة.[٣]

وكان بنيامين دزرائيلي- رئيس وزراء بريطانيا آنذاك وبعد فوزه في انتخابات عام١٨٧٤ يرى أن من مصلحة بريطانيا الحفاظ على الدولة العثمانية إذ توجسّ خيفة من سياسة عصبة الإباطرة الثلاثة – التي ضمت كلاً من المانيا والنمسا وروسيا- تجاه الدولة العثمانية، لكن هذا التوجه والسياسة البريطانية المهادنة للمصير المحتوم لسلطان آل عثمان قد اعتراها

---

[١] ()دونالد كواترت، الدولة العثمانية ١٧٠٠-١٩٢٢ تعريب: أيمن الأرمنازي، الرياض، مكتبة العبيكان، (المدينة، ٢٠٠٤)، ص ١١٨ .

[٢] () عبد العزيز سليمان نوار، المصالح البريطانية في انهار العراق ١٦٠٠-١٩١٤، دراسة وثائقية في الأسباب التي ادت إلى احتكار بريطانيا للملاحة في العراق، القاهرة، ط٦، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة،١٩٦٨، ص ٢٠٥ .

[٣] () وسام علي محمد حامد بلال الجبوري، السياسة الفرنسية تجاه تركيا ١٩١٩-١٩٢٣، رسالة ماجستير في التاريخ الحديث غير منشورة، مقدمة إلى مجلس كلية التربية – جامعة الموصل، ٢٠١٠، ص ٢٢ .

التحوير وعدلت إلى سياسة منع انهيار الدولة العثمانية بدلاً من الحفاظ على وحدة اراضيها، وكانت هذه من مظاهر سياسة رئيس وزراء بريطانية دزرائيلي تجاه الدولة العثمانية طيلة سنوات الأزمة البلقانية ١٨٧٥–١٨٧٨.[٤]

ونظراً للدور البريطاني فقد طلب العثمانيون تدخل بريطانيا لوقف القتال في الحرب العثمانية الروسية بعد ان واصل الروس تقدمهم في حرب١٨٧٧–١٨٧٨، حتى وصلوا إلى صوفيا عاصمة بلغاريا، ولكن قيصر روسيا ألكسندر الثاني "١٨٥٥–١٨٨١" رفض وساطة بريطانيا، وطلب من العثمانيين الاتصال مباشرة بقائد الجيش الروسي المهاجم.[٥]

وفي اعقاب توقيع اتفاقية "سان ستيفانو" فقد نظرت بريطانيا بعين الشك والريبة إلى هذه المعاهدة لوجود القوات الروسية بالقرب من البسفور وخوفاً من ازدياد نفوذ روسيا في الهند نتيجة لهذه المعاهدة[٦]، وهذا ادى إلى ان تثور ثائرتها وقررت التدخل لإجبار القيصر الروسي على ان يعرض هذه المعاهدة بحذافيرها على مؤتمر يمثل الدول الكبرى، للنظر في شروطها واجراء التعديل لها.[٧]

وبعد ان علمت بريطانيا بأن الاساطيل الروسية قد اصبحت على مشارف استانبول مما احدثت هز عنيفة داخلها، حيث أمر دزرائيلي– رئيس وزراء بريطانيا أنذاك– الاساطيل البريطانية بالتقدم نحو استانبول يوم ٢٢ شباط ١٨٧٨ وتقدمت الاساطيل البريطانية لترسوا بناء على طلب السلطان العثماني لترسو على الشاطئ الأسيوي لبحر مرمرة ، واصبح الوضع خطراً وحرجاً، فالجيوش الروسية احتلت أدرنه وتعسكر على بعد عشرة اميال من استانبول والاساطيل البريطانية الحربية في المضايق لا يفصل بينها وبين الجيش الروسي سوى مسافة ٥٠ ميلاً وبقي الحال متوتراً إلى أن تم توقيع اتفاقية الهدنة التي

[٤] ()محسن حمزة حسن حسين، الازمة البلقانية ١٨٧٥–١٨٧٨ "دراسة في السياسة العثمانية والدبلوماسية الاوربية ، أطروحة دكتوراه مقدمة إلى مجلس كلية التربية، جامعة الموصل،٢٠٠١، ص ٤٠؛ عبد الحميد البطريق، التيارات السياسية المعاصرة ١٨١٥–١٩٦٠، دار النهضة العربية، بيروت، ط١، ١٩٧٤، ص ص٥٢–٥٣ .

[٥] () محمد كمال الدسوقي، الدولة العثمانية والمسألة الشرقية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٧٦، ص٢٥٣ .

[٦] ()جمال عبد الهادي محمد مسعود، وآخرون، أخطاء يجب أن تصحح–الدولة العثمانية ١٢٩٩–١٩٢٤ميلادية، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة، ط٢،٢٠٠١، الجزء الثاني، ص ٢٥ .

[٧] () البطريق، المصدر السابق، ص ٥٠ .

سمحت للروس باحتلال مناطق غاية في القرب من استانبول .[٨]

وفي اثناء مؤتمر برلين الذي عقد في عام١٨٧٨حاولت بريطانيا توفير الاجواء لحماية الدولة العثمانية من الانهيار، حيث عمل رئيس الوزراء البريطاني ويليم كلادستون"١٨٨٠-١٨٨٥" على تأخير انهيارها اعتباراً منذ العام ١٨٨٠ إلى أن تتمكن بريطانيا من تدعيم مركزها السياسي والاستراتيجي في الشرق الأدنى والأوسط.

واستمرت بريطانيا في ممارسة ضغطها على السلطان العثماني السلطان عبد الحميد الثاني "١٨٧٦-١٩٠٩" لأجراء الاصلاحات المطلوبة لدرجة أنها قررت سحب قناصلها العسكريين من الدولة العثمانية مادامت هذه الدولة مصرة على رفض كل اصلاح، كما ازدادت العلاقات البريطانية فجوة مع العثمانيين نتيجة لاحتلال الاولى مصر عام ١٨٨٢واعلان حمايتها لها وسلخها عن املاك السلطنة بشكل رسمي.[٩]

ب- فرنسا: لقد كانت بدايات انطلاق العلاقات العثمانية-الفرنسية في القرن السادس عشر منذ عام ١٥٢٨ حيث عقدت بين الطرفين معاهدة تجارية نصت على حماية التجار الفرنسيين الموجودين في الدولة العثمانية فضلاً عن حرية التجارة والتنقل براً وبحراً بين الدولتين، ثم اعقبتها معاهدة عام ١٥٣٥ وهي معاهدة صداقة تجارية بين السلطان العثماني سليمان القانوني وبين الملك الفرنسي فرانسوا الاول.[١٠]

وبقي الفرنسيون ينظرون إلى انفسهم على انهم حماة المسيحين الكاثوليك في الدولة العثمانية، واتخذوا هذا ذريعة لتدخلهم في شؤون الدولة العثمانية ومنافسة القوى الطامعة في احتلال العثمانيين كلما سنحت لهم الفرصة لذلك، حيث قامت فرنسا باحتلال الجزائر عام ١٨٣٠ واحتلت تونس في عام ١٨٨١.[١١]

وقد سعت فرنسا خلال القرن الثامن عشر من أجل الحصول على أكبر قدر ممكن من الامتيازات وأدى هذا التغلغل الكبير في ممتلكات الدولة العثمانية على مر الزمن إلى تطوير وتوسيع نظام الامتيازات الاجنبية بموجب المعاهدات والاتفاقيات التي شملت معظم دول آوربا في تلك الفترة.[١٢]

---

[٨] () الدسوقي، المصدر السابق، ص ٢٥٤.

[٩] () الدسوقي، المصدر نفسه، ص ص٢٨٠-٢٨١.

[١٠] () الجبوري، المصدر السابق، ص ص٢-٣.

[١١] () حسين، المصدر السابق، ص٤٢.

[١٢] () الجبوري، المصدر السابق، ص ٧.

كما ازداد التغلغل الاقتصادي الفرنسي خلال منتصف القرن التاسع عشر بشكل اوسع في الدولة العثمانية عن طريق القروض التي حصل عليها العثمانيون من البنوك والمصارف الأوربية لمواجهة الأزمات المالية وسد نفقات الجيوش العثمانية وتسليحها.[١٣]

وخلال مؤتمر برلين الذي عقد في عام ١٨٧٨ فقد تخلت فرنسا–وتماشياً مع توجه بريطانيا–عن سياستها التقليدية الخاصة بالمحافظة على وحدة أراضي الدولة العثمانية ولو إلى حين.[١٤]

ج: روسيا القيصرية: يمكن عدّ روسيا القيصرية على انها أكبر عدو للدولة العثمانية ابتداءً من القرن السادس عشر وحتى انهيارها في الحرب العالمية الاولى إذ سارت السياسة الروسية تجاه الدولة العثمانية بعد معاهدة باريس عام ١٨٥٦– على أثر انتهاء حرب القرم ١٨٥٣–١٨٥٦– بالإضافة إلى سياستها التقليدية العدائية السابقة في اتجاهين أولهما: تشجيع حركة الجامعة السلافية في منطقة البلقان وثانيهما: محاولة التخلص من شروط معاهدة باريس لعام ١٨٥٦ وبخاصة ما يتعلق بحياد البحر الأسود، وقد وافق مؤتمر دولي عقد في لندن عام ١٨٧١ على طلب روسيا القيصرية، وفي سياق ما خططت له بخصوص حق أنشاء الحصون على شواطئ البحر الأسود وتواجد اسطول روسي دائمي في شواطئه.[١٥]

وحصل بعض التحسن بين الدولة العثمانية وروسيا القيصرية بعد مقتل القيصر اسكندر الثاني في أذار ١٨٨١، حيث عمل القيصر الجديد اسكندر الثالث على تحسين العلاقات مع العثمانيين مستغلاً ما شاب العلاقات من فتور.[١٦]

وعلى الرغم من محاولات تطوير العلاقات الروسية –العثمانية ،فقد شكل دعم روسيا القيصرية لمشروع الجامعة السلافية أكبر خطر على الوجود العثماني في قارة آوربا حيث قصد من وراء هذا العمل هو جمع السلاف في البلقان في دولة واحدة– وعلى اعتبار أن مذهبهم ارثوذكسي

() [١٣]الجبوري، المصدر نفسه، ص ٢٢.

[١٤]() أحمد عبد الرحيم مصطفى، في اصول التاريخ العثماني، دار الشروق، القاهرة، ط ٣، ٢٠٠٣، ص٢٤٦.

[١٥]() حسين، المصدر السابق، ص ٣٦؛ البطريق، المصدر السابق، ص ٤٠.

[١٦]() دسوقي، المصدر السابق، ص ٢٨٢.

مشابه لمذهب الروس- وتخليصهم من السيطرة العثمانية.[١٧]

وخلال القرن التاسع عشر وحتى عام ١٨٧٨ فقد سيطرت على توجيه الاحداث في البلقان ثلاثة عوامل هي: أولها ضعف الدولة العثمانية وثانيها ظهور حركات القوميات الأوربية وازدياد مطامع الدول الاوربية الاستعمارية واختلافها فيما بينها.[١٨]

وبقيت منطقة البلقان مسرحاً للاضطرابات، علماً أن الدول الكبرى، التي كانت ابعد ما تكون عن الوفاق بينها لم ترى مصلحة لها في تفكك الدولة العثمانية، وهذا ادى إلى تعاظم الدور الروسي في هذه المنطقة، لذلك كانت هذه الدول تتدخل فقط للمحافظة على الوضع الراهن والحيلولة دون انهيار الدولة العثمانية بشكل كامل.[١٩]

ومن جانب أخر وجدت روسيا القيصرية ضالتها التي كانت تنشدها في الحرب الروسية- العثمانية ١٨٧٧-١٨٧٨ عندما وصلت اساطيلها إلى مشارف استانبول حيث أنه كان من أعز اماني روسيا القيصرية هو الاستيلاء على استانبول وفتح مضيقي البسفور والدردنيل لسفنها الحربية والتجارية بدون قيد أو شرط في زمن السلم والحرب للخروج من البحر الاسود إلى المياه الدافئة في البحر المتوسط. [٢٠]

وفي نهاية الأمر فرض الروس على العثمانيين توقيع معاهدة "سان استيفاتو" حيث حصلوا على مكاسب لم يكن يصدقها الأوربيون- وربما حتى الروس انفسهم- فبموجب بنود هذه العاهدة أسسوا لقاعدة قوية لهم في البلقان وظهور دولة بلغاريا الكبرى وبالمقابل تنازل الباب العالي لروسيا عن قلعة قارص في أرمينيا وعن ميناء باطوم ،ونتيجة لهذا الوضع فقد قوبلت الاتفاقية بعاصفة من الاحتجاج على روسيا التي وضعت قوتها مرة اخرى في البلقان عن طريق ايجاد دولة بلغارية تحت حمايتها وتسير في فلكها فتهدد مصالح الدول العظمى في المضايق والبلقان.[٢١]

وعلى اثر هذه التطورات فقد دعي مستشار المانيا بسمارك إلى عقد مؤتمر في برلين إذ ضغط على روسيا من اجل اعادة صياغة بنود

---

[١٧] ()عبدالعزيز محمد الشناوي، الدولة العثمانية دولة اسلامية مفترى عليها، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، الجزء الثاني، ١٩٨٠، ص ١٠٦٠.

[١٨] () الدسوقي، المصدر السابق، ص ٢٦٥.

[١٩] () كواترت، المصدر السابق، ص ١١٦.

[٢٠] () الشناوي، المصدر السابق، ح ٢، ص ١٠٦٠.

[٢١] () دسوقي، المصدر السابق، ص ٢٥٥.

معاهدة "سان استيفانو" بما لا يضيع حقوق الروس ولا يؤدي بالمقابل إلى تداعيات خطيرة تؤدي إلى انهيار الدولة العثمانية، وابتغت روسيا القيصرية أن لا تسئ إلى بريطانيا لأنها امتثلت إلى المطالب الاوربية وعلى راسها البريطانية بعدم دخول استانبول وقامت بالجلاء عن أدرنه.[٢٢]

وشعرت روسيا بعزلتها وأحست بخطر التصدي لغضب الدول الكبرى فلم تكن أوربا في اي وقت من الاوقات ومنذ حرب القرم على استعداد لدخول الحرب ضد روسيا القيصرية، مثلما كانت في تلك الفترة منذ أوائل ربيع عام ١٨٧٨.[٢٣]

وفي اطار فرض سياسة الامر الواقع فقد دخلت روسيا القيصرية ضمن عصبة الاباطرة الثلاثة مع المانيا والمملكة الثنائية (النمسا والمجر) حيث اعتقدت هذه العصبة أن انحلال الدولة العثمانية وتفككها اصبح امراً لا مفر منه ولا مناص من تحقيقه وأن تقسيم هذه الدولة اصبح امراً ضرورياً لحفظ الامن والسلام في آوربا.[٢٤]

وفي اثناء احداث الأرمن بين الأعوام ١٨٩٥-١٨٩٦، ولشدة عنف هذه الأحداث في الولايات العثمانية، فقد ظهر أن الدولة العثمانية على وشك الانهيار وبدأ كبار رجال الدولة والجيش من روسيا القيصرية يعدون الخطط لتقسيم الدولة العثمانية عند انهيارها والاستعداد لنوع من التفاهم والاتفاق مع بريطانيا[٢٥]، ولكن هذه الأزمة أظهرت حقيقة الدول الاوربية الكبرى وتضارب المصالح فيما بينها واتفاقها مع السلطنة العثمانية أمراً بعيد المنال.

وفي ٥ أيار ١٨٩٧ وافقت كل من روسيا والنمسا على عدم الاخلال بالوضع الراهن في البلقان ومعارضة اي محاولة لذلك ، واعتبرت روسيا أن مشكلة استانبول والمضايق لا يمكن ان تكون موضع اتفاق ثنائي لأنها مشكلة ذات صبغة اوربية عامة.[٢٦]

د- المانيا والنمسا: لقد نجم عن اتفاقية "سان استيفانو" تعاظم النفوذ الروسي في جميع

---

[٢٢] أ .ج جرانت وهارولد تمبرلي، أوربا في القرنيين التاسع عشر والعشرين ١٨٧٩-١٩٥٠، مراجعة: ليليان .م.بنسون، ترجمة: محمد علي ابو درة ولويس اسكندر، راجع الترجمة : احمد عزت عبد الكريم، مطابع سجل العرب، القاهرة، ١٩٦٧، ص ١٩ ، ٢٤ .

[٢٣] الدسوقي، المصدر السابق، ص ٢٥٦ .

[٢٤] حسين، المصدر السابق، ص ٣٩؛ البطريق، المصدر السابق، ص ٥٣ .

[٢٥] الدسوقي، المصدر السابق، ص ٣٠٠

[٢٦] الدسوقي، المصدر نفسه، ص ص ٣٠٤-٣٠٥ .

مناطق البلقان، ولما كان ذلك يخل بتوازن القوى على الساحة الاوربية فقد سارع الاوربيون وعلى رأسهم المستشار الألماني "بسمارك" إلى عقد مؤتمر برلين في أذار ١٨٧٨ والذي ادى إلى حرمان روسيا من مكاسبها في الحرب الأخيرة مع الدولة العثمانية وسلخ منها رومانيا وصربيا والجبل الأسود وأُعلن استقلالها.[٢٧]

ونتج عن اضمحلال النفوذ البريطاني لدى السلطان العثماني نتيجة لاحتلال بريطانيا لمصر أن بدأ السلطان العثماني في الاتجاه نحو حلفاء جدد هم المانيا والنمسا، إذ اتجه العثمانيون إلى اجراء اتصالات مع هاتين الدولتين، لكنهما عارضتا فكرة التحالف معه مبدئياً لأن ذلك لا ينسجم مع اتفاقية القياصرة الثلاثة بين المانيا والنمسا وروسيا.[٢٨]

وبرغم هذا الرفض المبدئي من قبل المانيا لمساعدة السلطنة العثمانية إلا انها وفي عام ١٨٨١ أقدمت على منح الحكومة العثمانية قرض من البنك الالماني، وأخذ هذا القرض صدى كبيراً لدى المجموعة المالية الفرنسية، حيث عدته فرنسا انتهاكاً لامتيازاتها وأثيرت الاحتجاجات عند الباب العالي، ودافعت الحكومة العثمانية عن هذا القرض لأنه يصب في مصلحتها الاقتصادية.[٢٩]

ونظراً لازدياد النفوذ الألماني في أواخر القرن التاسع عشر، فأصبح يشكل تهديداً للنفوذ الفرنسي، ففي عام ١٨٨١عين الجنرال "فون درغورلتز" رئيساً للبعثة الالمانية العسكرية التي انتدبت لتعيد تنظيم الجيش العثماني، وفي نفس العام زار الامبراطور الالماني "غليوم الثاني" العاصمة استانبول، فشكلت هذه الزيارة بداية صفحة جديدة للتعاون والصداقة بين المانيا والدولة العثمانية.[٣٠]

كما تم في عام ١٨٨٢ إرسال بعثة من الضباط الالمان وقد استقبلت البعثة العسكرية الالمانية استقبالاً حافلاً من قبل الحكومة العثمانية ، وبدأ منذ ذلك الحين النفوذ الالماني في الجيش العثماني والذي استمر حتى نهاية الحرب العالمية الاولى .[٣١]

وفي عام ١٨٨٨اتم البارون هيرش مد خط حديد الشرق إلى استانبول الذي سبق ان حصل على امتيازه في عهد السلطان عبد العزيز "١٨٦١-

---

[٢٧]() كواترت، المصدر السابق، ص ١٢١؛ مسعود، المصدر السابق، ص ٢٥؛ جرانت وتمبرلي، المصدر السابق، ج ٢، ص ص ٢٤-٢٥.

[٢٨]() الدسوقي، المصدر السابق، ص ٢٨٢.

[٢٩]() الجبوري، المصدر السابق، ص ٢٤.

[٣٠]() الجبوري، المصدر السابق، ص ٢٣.

[٣١]() الدسوقي، المصدر السابق، ص ٢٨١.