

مجلة

آداب المستنصرية

تصدرها كلية الآداب بالجامعة المستنصرية

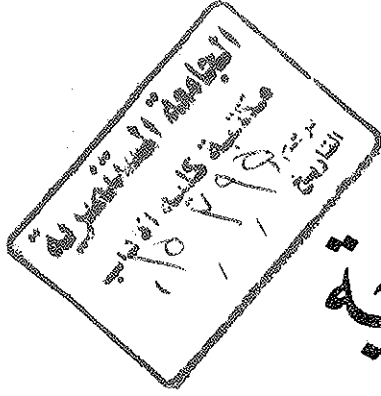
العدد الرابع

١٣٩٩ هـ / ١٩٧٩ م

رقم الايداع في المكتبة الوطنية ببغداد ٢٩٣ لسنة ١٩٧٩

دار الحرية للطباعة - بغداد





مجلة

آداب المستنصرية

تصدرها كلية الآداب بالجامعة المستنصرية

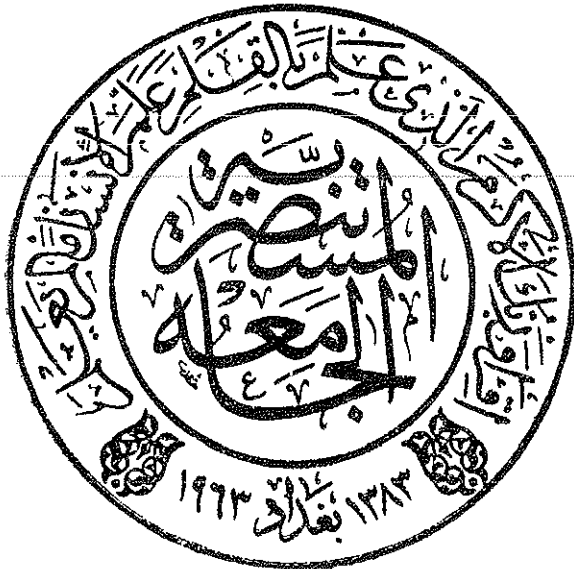
العدد الرابع

١٣٩٩ هـ / ١٩٧٩ م

رقم الايداع في المكتبة الوطنية ببغداد ٢٩٣ لسنة ١٩٧٩

دار الحرية للطباعة - بغداد

Faint, illegible text, possibly a stamp or header, located in the upper right quadrant of the page.

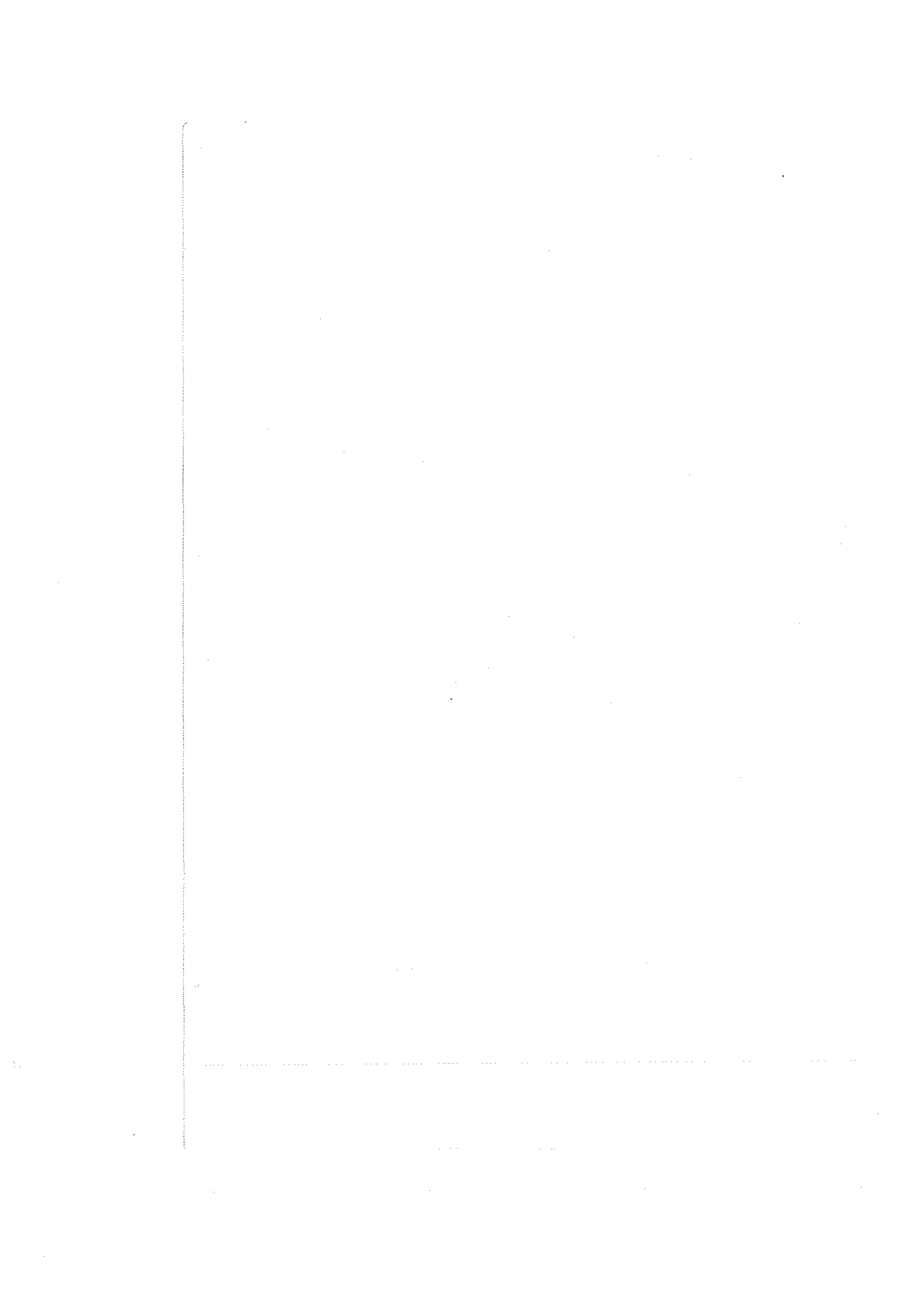


لجنة المجلسة

- ١ - الاستاذ حميد مخلف الهيبي - عميد الكلية
- ٢ - الاستاذ عبدالقادر حسن أمين - رئيس قسم اللغة العربية
- ٣ - الاستاذ عبدالوهاب الوكيل - رئيس قسم اللغات الاوربية
- ٤ - الدكتور نزار مهدي خضير - رئيس قسم علم النفس
- ٥ - الاستاذ نزار محمد علي - رئيس فرع المكتبات
- ٦ - الدكتور سلمان داود الواسطي - رئيس قسم الترجمة

سكرتير التحرير

الدكتور عناد اسماعيل الكبيسي



أما بعد :

فهذا هو العدد الرابع من مجلة آداب المستنصرية وقد حرصنا على إخراجها في الموعد المحدد من نهاية السنة الدراسية ١٩٧٨/١٩٧٩ كما حرصنا على الأخذ بآراء ومقترحات السادة المختصين الذين يتابعون المجلة في إطار نزوع اللجنة إلى تطويرها باستمرار شاكرين للجميع فضل التوجيه والتسديد .

أن من دوافع سرورنا وعزمنا على تطوير المجلة ما نلمسه من إعجاب المؤسسات الثقافية في الوطن العربي والعالم بالمستوى الذي حققته في مجال ما تنشره من موضوعات وأبحاث في حقل اختصاصات أقسام الكلية .

وبمناسبة صدور هذا العدد تخصص اللجنة بالشكر والتقدير جميع الزملاء الذين شاركوا في تحرير المجلة ومدوا بالابحاث والمقالات آمدين ان تتظافر جهودهم في المستقبل لاغنائها بالمزيد من الانتاج الفكري والثقافي لاصدار الاعداد القادمة منها .

ان المقالات والابحاث تمثل من الناحية العلمية وجهة نظر الباحثين اما سياسة المجلة في الاطار العام . . فتتجه الى قيادة اهدافها باتجاه اهداف القيادة السياسية وتوجهها الى تشجيع البحث العلمي واحياء التراث وتطوير البحث الجامعي وربطه بحاجات المجتمع .

ختاماً نشكر للجامعة ما تسعى اليه في مجال تطوير مجلات الكليات المتخصصة واسنادها كما نشكر للجميع فضل التشجيع والدعم . . والله ولي التوفيق .

هيئة التحرير

تقويم الطريقة التوليفية في تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين

الدكتور ابراهيم سعدي الشبلي
عبدالمحسن خلوصي الناصري

الفصل الاول

- المشكلة -

المقدمة

طريقة التدريس اهمية كبرى في التعلم (اكتساب المتعلم للخبرات الحديثة المرغوبة) ومن اجل هذا فان الطريقة تشكل احد اهم اركان المنهج بمفهومه الواسع . وان كانت الطريقة مرتبطة بمفهوم مجموعة الوسائل والاساليب التي يتبعها المعلم في مساعدة المتعلم على التعلم ، فانها ايضا ترسم النهج الذي تؤلف على وفقه الكتب الدراسية .

وتحتل طريقة تدريس اللغة اهمية خاصة في النظام التربوي التعليمي لان تعلم القراءة والكتابة يعتبر حجر الزاوية في تكوين الشخصية الثقافية (ان صح هذا التعبير) للفرد وبخاصة في عصرنا ، عصر العلم والانفجار المعرفي .

وتبرز طريقتان في ميدان تعليم اللغة العربية في الوقت الحاضر اولاهما قديمة تعتمد الصوت والحرف الذي يمشله بداية التعلم وتطلق منه الى الكلمة فالعبارة والجملة ، والثانية حديثة تعتبر اللغة مجموعة من المهارات التي تكتسب عن طريق الممارسة والتكرار للنماذج اللغوية . لذا فهي تعتمد الكلمات والجمال في التعليم ولعقود مضت استخدمت الطريقة الاولى، الصوتية ، في تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين في العراق .

وقد اقدمت وزارة التربية منذ عام ١٩٧٤ على تجريب طريقة حديثة في هذا الميدان هي نمط من الطريقة الكلية والتي اطلق عليها اسم الطريقة التوليفية على اعتبار انها تمثل نمطا جديدا يجمع بين الطريقتين الصوتية والكلية وهي التي نحاول تقويمها ، مقارنة بالطريقة القديمة ، في هذا البحث .

ولابد لنا من التنويه بان اعضاء لجنة اللغة العربية^(١) في مديرية المناهج الكتب كافة ساهموا في العمل الميداني المتمثل باجراء الاختبارات في هذا البحث وهو جهد يستحقون عليه شكرنا .

الباحثان

(١) اعضاء لجنة اللغة العربية الذين ساهموا في اجراء الاختبارات هم :

- ١ - الدكتور نعمة رحيم العزاوي .
- ٢ - السمت شذا زاهد محمد .
- ٣ - السيد محمد حسن يونس الوادي .
- ٤ - السيد عبدالحق احمد محمد .

اهمية البحث والحاجة اليه :

تنطلق اهمية هذا البحث من اهمية تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومن ضرورة الوقوف على واقع تجربة الطريقة التوليفية لاعطاء بعض المؤشرات للوزارة لاتخاذ موقف منها *

هدف البحث :

يهدف البحث الى التعرف الى الفرق في تحصيل التلاميذ المبتدئين في كل من القراءة والكتابة بين التلاميذ الذين درسوا على وفق الطريقة الصوتية واولئك الذين درسوا على وفق الطريقة التجريبية - الطريقة التوليفية ، من خلال اختبار الفرضية الصفرية القائلة انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين تحصيل التلاميذ الذين تعلموا القراءة والكتابة وفق الطريقة الصوتية واولئك الذين تعلموها وفق الطريقة التوليفية وفي حالة وجود فرق ذي دلالة احصائية فقبول الفرضية البديلة التي تقبل وجود فرق لصالح احدي الطريقتين *

حدود البحث :

يتم تجريب الطريقة التوليفية في تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين في ٤٧ مدرسة موزعة على تسع محافظات من محافظات القطر الا ان هذه الدراسة المقارنة لتحصيل التلاميذ في القراءة والكتابة جرت في ست مدارس في بغداد منها (اربع) في جانب الرصافة و (اثنان) في جانب الكرخ * كما يتحدد البحث في اختبار مهارتي القراءة والكتابة من مجمل التحصيل (التغير في السلوك) الذي يشمل الجوانب النفسية والعقلية وسواهما من شخصية التلميذ *

تحديد المصطلحات :

الطريقة الصوتية :

وتعني في هذا البحث الطريقة التي تبدأ بالحروف اصواتا واشكالا ثم الكلمات فالعبارات والجمل في تعليم المتدئين القراءة والكتابة والتي تعتمد القراءة الخلدونية في التدريس في القطر العراقي *

الطريقة التوليفية :

وهي الصورة العراقية للطريقة الكلية (التي تعتمد المعنى والشكل الكلي بدءا بالجمل) والتي تجمع بشكلها العراقي بين هذا النمط وبين تقديم الحروف والاصوات *

المتدئون :

يقصد بهم في هذا البحث تلامذة الصفوف الاولى الابتدائية *

التحصييل :

يقصد به في هذا البحث المدى الذي اكتسبه التلميذ من مهارتي القراءة والكتابة ممثلا بالدرجات التي يضعها المختبرون على وفق اساس معينة *

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

الاطار النظري

تعتبر القراءة والكتابة مهارتين اساسيتين ينبغي على الفرد اتقانهما،
لما لهما من اثر بالغ في تكوين شخصيته وانماؤها ، وفي تطوير مجتمعه
وتقدمه .

وتعتبر اللغة بالنسبة للطفل «الاداة التي يعتمد عليها في الاتصال
بالبيئة وكسب الخبرات المباشرة ، ومتابعة التحصيل . لذلك كانت سيطرته
عليها في سنواته الاولى امرا بالغ الاهمية من الناحية التربوية . ذلك لان
القراءة والكتابة معناهما الخبرة العقلية الرئيسة التي يواجهها الطفل
منذ الصف الاول بالمدرسة الابتدائية ، فاذا تمكن منها فتحت امامه الطريق
الى كسب الثقافة ، وتحصيل المعلومات ، ودراسة المواد المختلفة» (٢) .

وتتجلى اهمية القراءة والكتابة في ان الفرد ، بتعلمه ، يضيف «الى جهاز
النطق جهازا اخر للتعبير هو اليد التي تستعمل القلم ، والى جهاز السمع
جهازا اخر للتحصيل والاستقبال هو العين التي تبصر المكتوب ، وتنقله الى
مراكز القراءة والفهم» (٣) .

(٢) علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي ، الاصول الحديثة لتدريس
اللغة العربية والتربية الدينية ، القاهرة : دار نهضة مصر ، ١٩٧١ ، ص ٣ .

(٣) عبدالعزيز عبدالمجيد ، اللغة العربية أصولها النفسية وطرق
تدريسها ، ط ٣ ، القاهرة : دار المعارف بمصر ، ١٩٦١ ص ٩٩ .

طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين

هناك أصلا ن اساسيان لطرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين :

١ - الطريقة التركيبية :

وهي التي تبدأ بتعلم الجزئيات ، كالباء بتعلم الحروف الابدجديسة باسمائها او باصواتها ، ثم الانتقال بعد ذلك عن طريقها الى تعلم المقاطع والكلمات والجمال التي تتركب منها^(٤) . ويتنشل هذا الاتجاه في الطريقتين البارزتين الاتيتين :

١ - الطريقة الابدجديسة :

وبها يتعلم المبتدئ أسماء جميع الحروف أولا (الف ، باء ، تاء ، ثاء ، ... الخ) ثم الحروف وحركاتها كالفتحة ، والكسرة ، والضمة ، والفتحتين ، والكسرتين ، ... الخ فحروف العلة . وهكذا يتعلم المبتدئ صوراً مختلفة من رسم الحروف ونطقها ثم ينتقل الى تكوين مقاطع او كلمات يتدرب على نطقها . وبعد ذلك ينتقل الى الجمال^(٥) .

ب - الطريقة الصوتية :

وتبدأ بما تدل عليه الحروف من الاصوات ، لاباسماء الحروف كما في الطريقة الابدجديسة .

ففي الطريقة الابدجديسة نقول : الف ، باء ، تاء ، الخ ، اما في الطريقة الصوتية فنقول : أ ، ب ، ت وهكذا . فالطفل يتعلم بهذه الطريقة رسم الحرف مشفوعاً بصوته . وهي تنفق مع الطريقة الابدجديسة في الاساس ، وهو

(٤) محمد صالح سمك ، فن التدريس للغة العربية والتربية الدينية ، ط٣ ، مكتبة الانجلو مصرية ، القاهرة ١٩٦٩ ، ص١١٨ .

(٥) عبدالعزيز عبدالمجيد ، اللغة العربية ، أصولها النفسانية وطرق تدريسها ، مصدر سابق ، ص ١٣٨ .

البدء بالجزء ، ولكنها تخالفها في ان الابدجية تعنى بتعليم اسماء الحروف ، اما الصوتية فترى انه لاضرورة لتعليم اسماء الحروف ، لانها تعوق الطفل اثناء تركيب الكلمة والنطق بها ، لانه من الملاحظ ان اصوات الحروف اكثر ايجاء ودلالة على الكلمة من أسماء الحروف^(٦) وان الكلمة ما هي الا جمع لهذه الاصوات مع اصوات حركاتها .

وانصار هذه الطريقة يرون انها سهلة ، لانها تسير في سبيل التدرج سيراً طبيعياً ، فالانتقال فيها من البسيط الى المركب ، ومن الحروف الى الكلمات ثم الجمل^(٧) .

٢ - الطرق التحليلية :

وهي التي يبدأ التعلم فيها بقراءة كلمات او جمل تامة يراها الطفل مكتوبة ، حتى اذا اجاد نطقها ومعرفة رسمها ، انتقل به المعلم الى تحليلها الى اجزائها ومقاطعها وحروفها . وبذلك يكون ادراك الطفل لمنطوق الحرف تالياً ومرتباً على ادراكه الكلمات والجمل^(٨) وهي تعتمد على النظرية الكلية (نظرية الجشتالت) في علم النفس .

واشهر هذه الطرق طريقة (الجملة) وتبدأ بجملة أو جمل قصيرة مما يألفه الاطفال ، مثل : «عادل يلعب مع سعاد» ويستفاد من اهتمام الاطفال بقراءة مثل هذه العبارة وكتابتها وتمييزها كجملة ذات معنى ، يدركون في اثناء تعلمها انها تتكون من عدد من الكلمات ، ثم بعد ذلك ينتقل التلاميذ الى تحليل الكلمات الى اصوات وحروف^(٩) .

(٦) علي الجبلطي وأبو الفتوح التوانسي ، الاصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، مصدر سابق ، ص ٧٢ .

(٧) المصدر السابق نفسه ، ص ٧٣ .

(٨) محمد صالح سمك ، فن التدريس للغة العربية والتربية الدينية ،

مصدر سابق ، ص ١١٨ .

(٩) الدكتور مسارع الراوي وآخرون ، مرشد المعلم في تعليم القراءة للمبتدئين وتدريس كتاب قراءتي الجديدة للصف الاول الابتدائي ، بغداد : دار الحرية للطباعة ، ١٩٧٦ ، ص ١٥ .

الطريقة التوليفية (التحليلية التركيبية) :

اتبعت هذه الطريقة في تأليف كتاب « قراءتي الجديدة » وهي طريقة انتقائية - توليفية تجمع مزايا الطرق جميعها . فقد بدأ الكتاب بالكلمة ، فوفر للتلاميذ جانب الشوق وجانب المعنى ، واثاح لهم وحدة كاملة للقراءة ، وهي الكلمة ذات المعنى (١٠) .

وينتقل الكتاب بعد ذلك الى الجملة القصيرة ، ثم يتدرج ببطء نحو الجمل الطويلة ، ونحو التراكيب كلما ازدادت قدرة التلاميذ على القراءة . واهتم الكتاب ، مستعينا بالتدريبات ، بتحليل الكلمات تحليلا صوتيا لتمييز أصوات الحروف وربطها برموزها (١١) .

الطريقة المطبقة في مدارس التجربة :

تسير مدارس القطر كافة باستثناء مدارس التجربة على وفق الطريقة الصوتية في تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين وتعتمد كتاب القراءة (الخلدونية) في التدريس وقد وضع هذا الكتاب المربي ساطع الحصري منذ بداية الحكم الوطني في العراق واستمر الكتاب يدرس في مدارس القطر طوال هذه السنين الا ان تعديلات كثيرة ادخلت عليه كان آخرها ما قامت به لجنة اللغة العربية في مديرية المناهج والكتب عام ١٩٧٦/١٩٧٧ (١٢) .

(١٠) المصدر السابق نفسه ، ص ١٨ .

(١١) المصدر السابق ، ص ١٨ .

(١٢) كتابا مديرية المناهج والكتب ٣٤٠٤ في ١٧-١٠-٩٧٦ و ٥٢٤٠ في

١٥-١٢-١٩٧٦ .

أما مدارس التجربة والبالغ عددها (٤٧) مدرسة فتسير على وفق الطريقة التوليفية التي تعتمد كتاب «قراءتي الجديدة» في التدريس .

وافق مجلس التربية على اقرار كتاب «قراءتي الجديدة» اواخر عام ١٩٧١ . فقد جاء في الفقرة الاولى من مقررات مجلس التربية المتخذة في الجلسة السابعة والعشرين المنعقدة في ١-١٢-١٩٧١ ما يأتي :

١ - الموافقة على اقرار الكتاب واستملاكه وطبعه وتدريبه خلال العام الدراسي المقبل ١٩٧٢ - ١٩٧٣ في بعض المدارس على سبيل التجربة .

٢ - أوصى المجلس باقامة دورات تدريبية على تدريس الكتاب ، والاسراع باعداد المرشد للمعلمين ليكون بين ايديهم خلال سنة التجربة .

البدء بالتجربة :

بدأ تطبيق التجربة ابتداء من العام الدراسي ١٩٧٤^(١٣) ، وذلك بعد اكمال طبع كتاب «قراءتي الجديدة» برسومه ، في خمس عشرة مدرسة في محافظة بغداد ، تسع منها في الرصافة وست في الكرخ^(١٤) .

التوسع بالتجربة :

وفي العام الدراسي ١٩٧٥ - ١٩٧٦ اضيفت مدارس جديدة الى المدارس المشمولة بالتجربة^(١٥) ، بحيث أصبح مجموع المدارس (٤٥) مدرسة^(١٦) ، موزعة على الشكل الاتي :

-
- (١٣) الامر الوزاري ٥٥٢٣٦ في ٢-١٠-١٩٧٤ .
 - (١٤) ملحق رقم (١) يبين أسماء هذه المدارس .
 - (١٥) كتاب مديرية المناهج والكتب المرقم ١٠٤٧٦ في ٢٢-٩-١٩٧٥ .
 - (١٦) ملحق رقم (١) .

المحافظة	عدد المدارس
١ - بغداد :	
أ - الرصافة	٢١
ب - الكرخ	١٥
٢ - ديالى	٠٢
٣ - بابل	٠٢
٤ - نينوى	٠٢
٥ - واسط	٠٢
٦ - البصرة	١

وفي عام ١٩٧٧ اضيفت مدرستان اخريان الى المدارس السابقة كما جاء في قرار مجلس التربية المتخذ في الاجتماع الثالث عشر المنعقد بتاريخ ١٩٧٧-٧-٢٠ ، والذي ورد فيه :

«تستمر التجربة في المدارس القائمة بها حاليا ، مع اضافة مدرستين ريفيتين في محافظتين مختلفتين ، وان تستمر دراسة التجربة وتقييمها من قبل الجهات المختصة ، وتعرض النتائج على المجلس في نهاية السنة المقبلة» .
وتطبيقا للقرار المذكور اضيفت مدرسة واحدة في كل من محافظتي ميسان والانبار^(١٧) ، فأصبح مجموع المدارس المطبقة للطريقة التوليفية (٤٧) مدرسة^(١٨) .

(١٧) كتاب مديرية المناهج والكتب المرقم ٣٤١٨ في ٢٢-٨-١٩٧٧ .

(١٨) ملحق رقم (١) .

(١٩) الدكتور عبدالعزيز القوسي وآخرون ، تجربة الطريقة الكلية لتعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ، بغداد : وزارة التربية ، ١٩٧٦ .

الدراسات السابقة

أولاً : تجربة الطريقة الكلية لتعليم القراءة والكتابة للمبتدئين / تقرير لجنة تقويم التجربة ، اعداد كل من الدكتور عبدالعزيز القوصي ، والاسناد محمد عبدالحميد أبو العزم ، والدكتور حامد عبدالعزيز العبد (١٩) .

بدأت اللجنة المكلفة بالتقويم عملها كالآتي :

- ١ - دراسة الكتب المستخدمة في تعليم القراءة والكتابة .
- ٢ - التعرف على التلاميذ الذين يدرسون على وفق كل من الطريقتين .
- ٣ - تهيئة جو من الالفة مع المعلمين والمعلمات .

اختيار المدارس وعينات التقويم :

بلغ عدد المدارس التي اجري فيها الاختبار (٧) فيما يتعلق بالصف الاول ، وعدد شعبها (١٢) شعبة ، (٦) لكل من الطريقتين .
اما فيما يتعلق بالصف الثاني فقد اجري الاختبار على أربع شعب كانت اثنتان منهما تسييران على الطريقة الكلية في الصف الاول ، وكانت الاثنتان الاخريان تسييران على الطريقة الصوتية . وتقع هذه الشعب في اربع مدارس مختلفة .

وقد روعي في اختيار عينات التقويم ان تكون متقاربة في العدد والعمر والجنس والخلفية الاجتماعية والاقتصادية .
وبلغ عدد التلاميذ المختبرين (٤٠٤) .

أدوات القياس وطرق استخدامها :

النوع الاول : الاختبارات :

النمط الاول :

ويختص بمجال القراءة الصامتة ، ويتكون من اختبارين رئيسيين :

١ - اختبار القراءة للصف الاول :

يتكون الاختبار من قصة مألوفة لدى التلاميذ على شكل جمل قصار وتتألف هذه القصة من (٢٣٧) كلمة ، تعقبها سبعة تمرينات متنوعة .

ويقيس الاختبار : سرعة التلميذ في القراءة الصامتة ، وقدرته على الفهم ، وقد حدد للقراءة الصامتة (١٠) دقائق ، وللتمرينات (٢٠) دقيقة .

ب - اختبار القراءة الصامتة للصف الثاني :

ويتكون من موضوع عنوانه (الاصدقاء الثلاثة) ، يدور حول مقام به التلاميذ بمناسبة ذكرى ثورة السابع عشر من تموز المجيدة ، ومادار بينهم من احاديث تتناول منجزات الثورة . ويتألف الموضوع من (٢٩٨) كلمة على شكل جمل متوسطة الطول . وتلحق بالموضوع اسئلة سبعة تقيس نواحي الفهم والادراك . حدد للاختبار (٥) دقائق للقراءة الصامتة ، و (٢٠) دقيقة للاجابات .

النمط الثاني :

ويختص بمجال النقل والاملاء ، ويتكون من اختبارين رئيسيين :

أ - اختبار النقل للصف الاول :

يتكون من (٣٧) كلمة موزعة على (٩) جمل في (٩) اسطر . وتحت كل سطر مكتوب خط ينقل عليه التلاميذ كلمات هذا السطر . والزمن المخصص للنقل (٢٠) دقيقة . يقيس الاختبار : سرعة التلميذ في الكتابة ، وصحة الكتابة ، ووضوحها .

ب - اختبار الاملاء للصف الثاني :

ويتكون من موضوع عنوانه «انا وصديقي» ، في (٦٥) كلمة ، يقرؤه التلاميذ صامتين ، ثم يقرؤه القائم بالاختبار قراءة جهرية ، يلي ذلك املاء الموضوع على التلاميذ . وقد حدد للاختبار (٢٥) دقيقة وهو يقيس صحة الكتابة ووضوحها .

النمط الثالث :

ويختص بمجال القراءة الجهرية ، ويتكون من اختبارين :

أ - اختبار القراءة الجهرية للصف الاول :

ويتكون من موضوع عنوانه «العيد» والمقصود به عيد السابع عشر من تموز الخالد ، ويتألف من (٥٦) كلمة في (١٢) جملة .
خصصت في الاختبار دقيقة واحدة لقراءة الموضوع قراءة صامتة ،
ودقيقتان ونصف لقراءة كل تلميذ قراءة جهرية ، تسجل على شريط .
يقيس الاختبار سرعة القراءة ، وصحتها ، وحسن الاداء .

النوع الثاني : انطباعات المعلمين

أ - النمط الاول :

تمت مقابلة المعلمين الذين يدرسون شعب الصوتية ، وشعب الكلية ،
وسئلوا اسئلة تتعلق بميزات كل طريقة وما أخذها .

ب - النمط الثاني :

يدور حول رأى المعلمين في الاختبارات المجرأة ، من حيث ملاءمتها
للتلاميذ ، وصياغتها ، وما تشتمل عليه من قياس النواحي المختلفة .

ج - النمط الثالث :

استبيان مطبوع وزع على المعلمين للحصول على تقديراتهم الخاصة
للتلاميذ في نواحي الذكاء والاجتهاد ، والاهتمام ، والمواظبة ، والعلاقة
بالآخرين ، والابتكار .

الدراسة الاحصائية لنتائج الاختبارات

صدق الاختبارات وثباتها :

للتحقق من صدق الاختبارات راعت اللجنة ان تكون مادتها ومحتوياتها مما درسه تلاميذ الطريقة الصوتية والطريقة الكلية .
ولاحظت اللجنة في التوقيت أن يكون الوقت المخصص كافيا ، وأن تكون الاختبارات مميزة يجد فيها كل من الضعيف والقوى فرصته .
وأخذت اللجنة بآراء المعلمات المطبقات للطريقتين - في الاختبارات المجراة .
اما عن ثبات الاختبارات فقد عملت اللجنة على اعادة تطبيق الاختبارات بعد مرور وقت كاف ، ثم حسبت معاملات الارتباط بين التطبيق واعادته فوجدت انها تزيد على ٠.٠٩٥ .

نتائج الاختبارات

أ - نتائج اختبارات القراءة الصامتة :

اتضح ان متوسطات الشعب التي تعلمت بالطريقة الكلية اعلى مسن متوسطات الشعب التي تعلمت بالطريقة الصوتية ، في الصفين الاول والثاني . والفروق كبيرة وواضحة الدلالة في جانب الطريقة الكلية ، في شعب الصف الاول وفي شعب الصف الثاني التي سبق لها ان تعلمت على الطريقة الكلية في الصف الاول .

ب - نتائج اختبارات الكتابة والاملاء :

ان المتوسطات للشعب التي تعلمت بالطريقة الكلية اعلى من المتوسطات للشعب التي تعلمت بالطريقة الصوتية ، في الصفين الاول والثاني . ولوحظ ان الفروق ليست كبيرة ولكنها في جانب الذين يتعلمون ، أو سبق لهم ان تعلموا ، على الطريقة الكلية .

ج - نتائج اختبارات القراءة الجهرية :

ان التلاميذ الذين تعلموا على الطريقة الكلية متفوقون على التلاميذ الذين تعلموا على الطريقة الصوتية ، في الصفين الاول والثاني ، في كل من سرعة القراءة وصحتها والاداء .

ثانيا : تقويم تجربة تعليم القراءة بالطريقة الكلية للمبتدئين من وجهة نظر معلميهما في بعض المدارس الابتدائية في بغداد خلال السنة الدراسية ٧٤-٧٥ .
• للسيد عبدالجليل مرتضى مصطفى (٢٠) .

أهداف البحث :

يهدف البحث الى تقويم تجربة تعليم القراءة بالطريقة الكلية للمبتدئين في الصف الاول في مدارس مدينة بغداد المشمولة بالتجربة ، وذلك من وجهة نظر المعلمات والمعلمين الذين أسهموا في قيام التجربة موضوع البحث في العام الدراسي ١٩٧٤ - ١٩٧٥ ومن حيث الجوانب الآتية :

- ١ - تأهيلهم .
- ٢ - خبرتهم في تدريس الصف الاول .
- ٣ - مدة خدمتهم في التعليم .
- ٤ - رغبتهم في تعليم :
 - أ - مادة القراءة في الصف الاول بصورة عامة .
 - ب - مادة القراءة بالطريقة الكلية .
 - ج - مادة القراءة في كتاب « قراءتي الجديدة » .
 - ٦ - كيفية اختيارهم لتعليم مادة القراءة بالطريقة الكلية .
 - ٥ - طبيعة توجيههم ومدته .

(٢٠) عبدالجليل مرتضى مصطفى ، تقويم تجربة تعليم القراءة بالطريقة الكلية من وجهة نظر معلميهما في بعض المدارس الابتدائية في بغداد خلال السنة الدراسية ٧٤/٧٥ ، بغداد : وزارة التربية ، ١٩٧٧ .

- ٧ - جوهر الطريقة الكلية ، وماهية الاختلاف بينها وبين الطريقة الصوتية في تعليم القراءة والكتابة من وجهة نظرهم .
- ٨ - وجهات نظرهم في تعليم القراءة بالطريقة الكلية .
- ٩ - وجهات نظرهم في مدى صلاحية كتاب «قراءتي الجديدة» للتعليم بالطريقة الكلية .
- ١٠ - وجهات نظرهم في مدى احتياج كتاب «قراءتي الجديدة» الى وسائل ايضاح .
- ١١ - اقتراحاتهم بشأن حذف أو تعديل أو اضافة أية كلمة أو فقرة تتعلق بكتاب «قراءتي الجديدة» .
- ١٢ - طبيعة الاجراءات المقترحة والمتوقع اتباعها في حالة تكليفهم بمواصلة التجربة خلال العام الدراسي القادم .
- ١٣ - الصعوبات التي واجهتهم خلال التجربة .
- ١٤ - اقتراحاتهم .

تمت مقابلة (٢٤) معلما من المعنيين بالتجربة في مدارسهم ويمثل هذا العدد ٨٨ر٨٩ من مجموع الذين اسهموا بقيام التجربة وجمعت المعلومات اللازمة منهم في استبيان اعد لهذا الغرض ، وتم تصنيف وتحليل البيانات المطلوبة .

واسفر البحث عن النتائج الاتية :

١ - تاهيل المعلمين المساهمين في التجربة :

ان اغلبية المساهمين في التجربة هم من الذين يفترض فيهم ان يكونوا من المؤهلين اساسا لمهنة التعليم في مرحلة الدراسة الابتدائية .

٢ - مديات سنوات الخدمة في التعليم الابتدائي للمساهمين في التجربة :

لوحظ ان مديات غالبية المساهمين عالية ، فلم تقل خدمات اثنين منهم عن (٥) سنوات ، في حين تراوحت خدمات اكثرهم بين ١١-١٥ ، بينما زادت خدمة احدهم على (٢٦) سنة .
ومع ان الباحث يرى ان عدد سنوات الخدمة في مختلف مجالات العمل لا يصح ان تقترن بسعة الخبرة ، ونوعيتها دائما ، الا ان قلة سنوات العمل يحتمل ان تقترن بقلة الخبرة من جانب اخر .

٣ - مدى توافر الرغبة في تعليم القراءة للقائمين بالتجربة :

تبين بالنسبة لمدى توافر الرغبة لدى المعلمين في تعليم القراءة في الصف الاول عموما من جانب ، وتعلمها بموجب الطريقة الكلية وكتاب «قراءة-ي الجديدة» من جانب اخر ، ان (١١) معلما منهم يشكلون نسبة (٤٥٫٣٪) قد اشاروا الى توافر الرغبة لديهم اصلا في تعليم القراءة عموما في الصف الاول ، بينما اشار (١٣) منهم يشكلون نسبة (٥٤٫١٧٪) الى ان الرغبة لم تكن متوافرة لديهم في ذلك أولا ، ولكنها توافرت الى حد ما بعدئذ عن طريق الممارسة واستجابة لمتطلبات الواجب .
اما بالنسبة لمدى توافر الرغبة لديهم في تعليم القراءة بموجب كتاب قراءتي الجديدة وعلى وفق الطريقة الكلية فقد اشار جميعهم وبنسبة ١٠٠٪ الى توافر الرغبة لديهم في ذلك .

٤ - توجيه المساهمين في التجربة قبل قيامهم بها :

اشار جميع المساهمين وبنسبة ١٠٠٪ الى انهم قد تلقوا مسبقا توجيها في دورة خاصة .

اما فيما يخص كفاية محتوى التوجيه ومدته ، فقد اشار (١٣) منهم ويشكلون نسبة ٤٥٫١٧٪ الى ان مدة ومحتوى التوجيه كانا كافيين . في حين

أشار (٤) وهم بنسبة ١٦٩٧٪ الى ان مدة ومحتوى توجيههم كانا كافيين الى حد ما ، بينما أشار السبعة الآخرون ، ويشكلون نسبة ٢٩١٧٪ الى انهما لم يكونا كافيين .

ويرى الباحث أن ملاحظة المجموعة الاخيرة جدية بالاهتمام ، مما يستدعي عناية خاصة بمستوى التوجيه ومدته .

٥ - كيفية اختيار المساهمين :

لم تخرج الاجابات عن الاشارة الى ثلاثة اعتبارات : اولها اختيارهم من قبل الجهات المعنية في ادارة المدرسة والاشراف التربوي ، وثانيها قيامهم اصلا بتعليم مادة القراءة في الصف الاول ، وثالثها توافر الرغبة لديهم في ذلك .

٦ - وجهات نظر المساهمين في مميزات تعليم القراءة على وفق الطريقة الكلية :

كشف الاجابات ان المميزات تتمثل فيما يأتي :

أ - السرعة في القراءة والكتابة .

ب - جودة الخط .

ج - متابعة التلاميذ لخطوات الدرس برغبة ونشاط .

د - وضوح مادة الدرس وبساطة أفكاره وسهولة فهم فقراته وعباراته .

اما بالنسبة لسليات الطريقة ، فقد لاحظ واحد فقط ان تلاميذه ضعفاء في الاملاء .

٧ - وجهات نظر المساهمين في مدى صلاحية كتاب «قراءتي الجديدة» لتعليم القراءة بالطريقة الكلية :

اشار جميع المساهمين الى صلاحية الكتاب المذكور اجمالا .

٨ - وجهات نظر المساهمين في مدى حاجة كتاب « قراءتي الجديدة » الى وسائل تعليمية :

اشار (٢٠) منهم ويشكلون نسبة ٨٣٫٣٣٪ الى عدم حاجة الكتاب المذكور الى وسائل تعليمية اخرى ، لان رسومه -من وجهة نظرهم -واضحة ومشوقة . أما الاربعة الاخرون - ويشكلون نسبة ١٦٫٦٧٪ فقد أشاروا الى أنه يحتاج الى وسائل ايضاح اضافية مساعدة الى جانب الكتاب ، كما ذكروا بأن ذلك يشكل مهمة صعبة تجابه بعضهم .

٩ - الاجراءات التي يرى المساهمون القيام بها في هذا المجال خلال العام الدراسي القادم في ضوء تجربتهم :

اشار (٢١) منهم ويشكلون نسبة ٨٧٫٥٪ الى أنهم سيتبعون الاجراءات نفسها التي اتبعوها خلال تجربتهم الحالية ، في حين أشار (٣) منهم ويشكلون نسبة ١٢٫٥٪ الى أنهم سيعملون على الاكثار من الامثلة التوضيحية وزيادة التدريبات .

١٠- الصعوبات التي واجهت المعلمين المساهمين في التجربة :

اشار (٢٢) منهم ، ويشكلون نسبة ٩١٫٦٧٪ الى عدم مجابهة اية صعوبة (بالنسبة للمعلمين انفسهم) ، في حين اجاب (٢) منهم ويشكلون نسبة ٨٫٣٣٪ الى مجابهة كل منهما صعوبة تعلقت بشخصيته .

وعن الصعوبات المتعلقة بالتلاميذ ، اشار (١٨) منهم ويشكلون نسبة ٧٥٪ الى عدم مجابهة اية مشكلة في هذا المجال ، في حين اشار (٦) منهم الى أنهم واجهوا صعوبات تعلقت بتلامذتهم ، حددها اثنان منهم بضخامة عدد التلاميذ ، في حين اشار الاربعة الاخرون الى وجود تلميذ واحد في صف كل منهم متميز بانخفاض مستواه في القراءة والكتابة .

اما عن الصعوبات المتعلقة بالكتاب فقد اشار (٢٣) منهم ويشكلون نسبة ٩٥٫٨٣٪ الى عدم مجابهتهم اية مشكلة .

١١- مقترحات المعلمين القائمين بالتجربة :

لم يقدم (١٤) منهم ويشكلون نسبة ٥٨,٣٢٪ اي اقتراح ، على حين قدم (١٠) منهم ويشكلون نسبة ٤١,٦٧٪ اقتراحات متفرقة .

ثالثا : مقارنة بين التحصيل القرآني لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذين تعلموا القراءة في الصف الاول الابتدائي بطريقتين مختلفتين (الكلية والصوتية) ، للسيد يونس صالح الجنابي (٢١) .

تكون البحث من خمسة فصول :

تناول الفصل الاول طرائق تعليم القراءة واهمية البحث ، ومرايمه، وفرضياته وحدوده ، وتحديد المصطلحات .

وتطرق في الفصل الثاني الى الدراسات التي سبقت هذه الدراسة . اما الفصل الثالث فقد وصف فيه الباحث عينة البحث وبناء الاختبارات . وعرض في الفصل الرابع للنتائج التي توصل اليها . وذكر في الفصل الخامس استنتاجات البحث ، والتوصيات والمقترحات .

مرامي البحث :

يرمي البحث الى الاجابة عن السؤال الاتي :-

هل هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات التلاميذ في الصف الثالث الابتدائي الذين تعلموا القراءة في الصف الاول الابتدائي بالطريقة الكلية ، والذين تعلموها بالطريقة الصوتية من حيث :

(٢١) يونس صالح الجنابي ، مقارنة بين التحصيل القرآني لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذين تعلموا القراءة في الصف الاول الابتدائي بطريقتين مختلفتين « الكلية والصوتية » ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، بغداد ، ١٩٧٧ .

أ - التحصيل القرائي ككل .

ب - المهارات الآتية كل على حدة :

١- الاملاء ٢- الفهم ٣- التعرف على الكلمة ٤- الاداء ٥- السرعة *

عينة البحث :

قام الباحث بعد تحديد المدارس المشمولة بالبحث بزيارة هذه المدارس ، والحصول على أسماء المسجلين في الصف الاول للعام الدراسي ١٩٧٤-١٩٧٥ ، وبعد كتابة الاسماء في قوائم خاصة زار الباحث الصفوف الثلاثة لتأشير أسماء التلاميذ الموجودين فعليا والذين وصلوا الى الصف الثالث بدون رسوب ، وشطب أسماء الراسبين والمنقولين الى مدارس اخرى . ونتيجة لهذه العملية حصل الباحث على قوائم باسماء التلاميذ الذين وصلوا الصف الثالث الابتدائي من الفوج نفسه والموجودين حاليا في المدارس المشمولة بالبحث .

وقد شمل البحث ثماني مدارس في محافظة بغداد ، خمس منها في الرصافة وثلاث في الكرخ ، بلغ عدد شعب الصف الثالث الابتدائي فيها اثنتي عشرة شعبة تعلم تلاميذ ست منها القراءة في الصف الاول الابتدائي بالطريقة الكلية ، بينما تعلم تلاميذ الست الباقية بالطريقة الصوتية . وقد اختار الباحث بطريقة عشوائية ٥٠٪ من التلاميذ المتعلمين بالطريقة الكلية موزعين بصورة متساوية على الشعب الست ، ثم اختار عددا مكافئا لهذا العدد من تلاميذ الشعب الست المتعلمين بالطريقة الصوتية ، وبذلك أصبح عدد التلاميذ المختارين لهذا البحث من كلتا الطريقتين متين وأربعة تلاميذ من الذكور والاناث بواقع اثنين ومئة تلميذ وتلميذة من كل طريقة .

وقد اظهر وصف العينة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى «٥٠ و٥٠» بين تلاميذ المجموعتين الكلية والصوتية في كل مدرسة في

العمر الزمني ،ودخل عوائلهم الشهري ،وتحصيل الابوين الدراسي ،والمنزلة الاجتماعية لمهن الاباء . كما لم يكن هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى «٥٠٥٠» بين مجموعتي المعلمين والمعلمات الذين قاموا بتدريس المجموعتين في الصفوف الثلاثة الاولى من المرحلة الابتدائية .

الاختبارات :

قام الباحث ببناء اختبارات اعتمدت على المواد القرائية للصفين الثالث والرابع من المرحلة الابتدائية . وقد ضمت هذه الاختبارات : اختبار الفهم في القراءة الصامتة (أ) (قطعة من قراءة الصف الثالث) ، اختبار الفهم في القراءة الصامتة (ب) (قطعة من قراءة الصف الرابع) ، اختبار القراءة الجهرية ، اختبار الاملاء المنظور .

وقد توصل الباحث الى النتائج الاتية :

عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (٥٠٥٠) بين تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذين تعلموا القراءة في الصف الاول الابتدائي بالطريقة الكلية والذين تعلموها بالطريقة الصوتية في :

أ - التحصيل القرائي ككل .

ب - المهارات الاتية كل على حدة :

١ - الاملاء .

٢ - الفهم .

٣ - التعرف الى الكلمة .

٤ - الاداء .

٥ - السرعة .

التوصيات :

أوصى الباحث بمراعاة العوامل الأخرى عند الإقدام على اتخاذ قرار حول التعليم بإحدى هاتين الطريقتين كالكلفة وكفاية المعلم والمردودات التربوية والاجتماعية والوطنية .

كما أوصى بعدم تعميم الطريقة الكلية في الوقت الحاضر في الأقل ، قبل تهيئة المستلزمات الضرورية لنجاحها كتقبل المعلمين لها ، وإيمانهم بها ، وتدريبهم على الأساليب الصحيحة في تطبيقها ، وإعداد سلسلة من الكتب القرائية المتدرجة في صعوبتها (تسير وفق هذه الطريقة) تصل حتى نهاية المرحلة الابتدائية .

الفصل الثالث

اجراءات البحث

اختيار العينة :

أ - اختيار المدارس :

كان اختيار عينة البحث اختيارا مقصودا ، حيث اجري البحث في ست مدارس ابتدائية في بغداد من بين المدارس التي تطبق فيها الطريقة التوليفية والبالغ عددها (٣٦) مدرسة في جانبي الكرخ والرصافة . وكان سبب هذا الاختيار هو وجود الطريقتين ، الصوتية والتوليفية ، في كل مدرسة من هذه المدارس الست بعكس المدارس الاخرى التي تطبق في كل منها طريقة واحدة . ان اختيار هذه المدارس الست من شأنه التخفيف من اثر المتغيرات التي من شأنها ان تؤثر في النتائج ، كالمستوى الاقتصادي والثقافي لأولياء أمور التلاميذ ، او المتغيرات داخل المدرسة والمتعلقة بالاشراف التربوي والادارة والابنية المدرسية ، مما يجعلنا نعتبر ان المتغيرات تمت السيطرة عليها بدرجة كبيرة ، وان اي فرق (ان وجد) يمكن ارجاعه الى تأثير المتغير المستقل (الطريقة) .

ب - اختيار التلاميذ :

كانت عينة البحث عشوائية بسيطة ، حيث تم اختيار عشرة تلاميذ من كل صف أي انه اختير عشرون تلميذا من كل مدرسة : عشرة من الدارسين على وفق الطريقة التوليفية ، وعشرة من الدارسين على وفق الطريقة الصوتية ، باسلوب الطريقة العشوائية المنتظمة حيث يختار التلميذ ذو الرقم الاول فالخامس فالناسع ... الخ من كل قائمة . وهكذا بلغ عدد التلاميذ الذين طبق عليهم الاختباران (١٢٠) تلميذا ، ستون منهم يمثلون الطريقة التوليفية (عشرة في كل مدرسة من المدارس الست) .

أدوات البحث :

تم تقويم تحصيل التلاميذ في القراءة والكتابة عن طريق بناء اختبارين ،
أحدهما في القراءة والآخر في الكتابة .

أ - اختبار القراءة (٢٢) :

من اجل عدم اعطاء تمييز لاحد الفريقين (الدارسين على وفق الطريقة التوليفية واولئك الذين درسوا على وفق الطريقة الصوتية) لم تؤخذ كلمات أو عبارات بعينها ، لا من كتاب قراءة الفريق الاول (قراءتي الجديدة) ، ولا من كتاب القراءة للفريق الثاني (الخلدونية) ، وانما اخذت جملة من الموضوع الاول لكتاب القراءة للصف الثاني الابتدائي مع جملتين خارجيتين .
وقد قصد بهذا الاختبار قياس المهارات الفرعية الآتية :

أ - دقة القراءة

ب - السرعة

ج - الفهم .

ب - اختبار الكتابة (٢٣) :

من اجل تقليص اثر بعض العوامل في النتائج اختيرت العبارات ، كما حدث في اختبار القراءة ، على وفق الشروط الآتية :

أ - عدم اخذ عبارات بعينها من احد الكتائين ، قراءتي الجديدة او الخلدونية .

ب - مراعاة احتواء الجمل على اكثر الحروف الابدجية .

• (٢٢) الملحق رقم (٢)

• (٢٣) ملحق رقم (٣)

وقد قصد بهذا الاختبار قياس المهارات الفرعية الآتية :

أ - صحة الكتابة (الاملاء) *

ب - سلامة الخط *

ج - النظافة والتنظيم *

وللتأكد من صدق الاختبارين (الصدق الظاهري وصدق المحتوى)، عرضا على بعض المختصين والميدانيين ، مع الشروط التي تم اختيار جمل كل منهما في ضوءها * وقد اعتبرت هيئة التحكيم (٢٤) ان الاختبارين صادقان في محتواهما ، وان أولهما يمكن ان يقيس مهارة القراءة بمهاراتها الفرعية بصدق، وان ثانيهما يمكن ان يقيس مهارة الكتابة وما حدد في هذا البحث لها من مهارات فرعية بصدق كذلك * وقد اقترح بعض اعضاء هيئة التحكيم اجراء بعض التعديلات الطفيفة التي اخذ بها لوجادتها *

طريقة اجراء الاختبارين :

بدأ تطبيق الاختبارين في ١٤-٥-١٩٧٨ واستمر لغاية ٢١-٥-١٩٧٨، وقد اختير هذا الموعد ليكون في نهاية العام الدراسي بحيث اكمل الدارسون كتبهم وهم في وضع نفسي مهياً للامتحان النهائي * وكان فريق الباحثين (٢٥) يتحرك كل يوم الى مدرسة لاجراء الاختبارين فيها *

ونبين فيما يأتي كيفية اجراء كل من اختباري القراءة والكتابة، وكيفية تصحيح اختبار الكتابة *

(٢٤) تكونت هيئة التحكيم من : الدكتور نعمة رحيم العزاوي والسنت شذا زاهد محمد ومحمد حسن الوادي وعبدالحق احمد *

(٢٥) تألف فريق الباحثين من اعضاء لجنة اللغة العربية وهم : الدكتور نعمة رحيم العزاوي والسنت شذا زاهد محمد ومحمد حسن الوادي وعبدالحق احمد *

١ - اختبار القراءة :

كان ثلاثة من أعضاء لجنة اللغة العربية يشتركون في اجراء الاختبار :
الاول كان يقوم بكتابة القطعة المختارة للقراءة ، على السبورة بخط واضح
جميل . وفي هذه الاثناء يكون تلاميذ كلتا الطريقتين جالسين في مقاعدهم
يتابعون مايكتب المختبر ، ويصغون لقراءته الجهرية للقطعة ، التي تكون
واضحة هادئة معادة ، ثم يخرجون من الصف .
وبعد ذلك ينادى على كل تلميذ على حدة ، فيختبر ، ويبقى داخل
الصف - لكي لا يتأثر التلاميذ ببعضهم - ويقدر عضوا للجنة الآخران
الدرجة له .

اما المهارات التي يختبر فيها فهي :

١ - الاتقان :

ويراد به مدى تمكن التلميذ من قراءة القطعة المكتوبة على السبورة
قراءة صحيحة ، ومدى نطقه الحروف والكلمات نطقا صائبا .
ب - السرعة :

ويقصد بها انسياب قراءة التلميذ ، اوتعثره وبطئه في اثناء القراءة .

ج - الفهم :

يتم توجيه أسئلة الى التلميذ لمعرفة مدى المامه بمضمون الجمل المقروءة
ثم التعبير عما فهمه منها باسلوبه الخاص .

٢ - اختبار الكتابة :

يجمع تلاميذ كلتا الطريقتين في صف واحد ، ثم يقوم المختبر بكتابة
القطعة ، التي ستملى على التلاميذ ، على السبورة بخط واضح جيد . ثم
يقوم بقراءتها على مهل عدة مرات ، شارحا اياها ، جالبا انتباه التلاميذ الى
الكلمات التي يظن انها صعبة عليهم ، ويطلب منهم ترديد ما يقرؤه بعده .

وبعد ذلك توزع على كل تلميذ ورقة كتب عليها اسمه ، وقلم وممحاة •
ثم تمحى القطعة المكتوبة على السبورة ، ويبدأ المختبر باملأها على التلاميذ
على مهل ، مكررا المقاطع والجمل مرات عدة • وبعد الانتهاء من املأها
يقرأها قراءة اجمالية ، تجمع الاوراق بعدها •

اما عملية التصحيح فقد تمت من قبل ثلاثة من اعضاء اللجنة كل يصحح
على حدة واضعا الدرجة في ورقة منفصلة ، ثم اخذ معدل الدرجات الثلاث •

طريقة تصحيح اختبار الكتابة :

روعت في التصحيح ثلاث مهارات :

أ - صحة الكتابة : ويراد بها كتابة الكلمات والحروف كتابة صحيحة
املأيا •

ب - الخط : ينظر فيه الى رسم الحروف رسما جيدا جميلا •

ج - النظافة والتنظيم : يؤخذ فيها بنظر الاعتبار نظافة الورقة المستعملة في
الاختبار ، وعدم استعمال المحاة بكثرة ، وان تكون الكلمات والجمل
منسقة منتظمة •

الاداة الاحصائية :

بالنظر لكون العينتين متساويتين - (٦٠) لكل من تلامذة الطريقتين
الصوتية والتوليفية - ولغرض التأكد من ان الفروق ، في حالة وجودها ،
فروق ذات دلالة معنوية في المهارات الفرعية لكل من القراءة والكتابة ، وفي
المهارتين الرئيسيتين القراءة والكتابة ، وفي التحصيل ككل ، فقد استخدم
الاختبار التائي والذي على الرغم من استخدامه في حالات العينات الصغيرة ،
يمكن استخدامه في مثل هذه الحالة (٢٦) •

(٢٦) ديوبولد فان دالين ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ترجمة

تبيل نوفل وآخرين) ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٦٩ •

وبالنظر لتساوي عدد افراد العينتين المستقلتين ، استخدمت المعادلة

الآتية :

$$\frac{s_2 - s_1}{\sqrt{\frac{e_1^2 + e_2^2}{n}}} = t$$

المكيفة عن المعادلة :

$$\frac{s_2 + s_1}{\sqrt{\frac{e_1^2 + e_2^2}{n}}} = t$$

$$\frac{1}{\sqrt{n}} \left(\frac{1}{\sqrt{2}} + \frac{1}{\sqrt{2}} \right) \frac{s_2 + s_1}{\sqrt{2 - \frac{e_1^2}{n} + \frac{e_2^2}{n}}} = t$$

حيث ان :

- $s_1 =$ الوسط الحسابي للمجموعة الاولى (تلامذة الطريقة الصوتية)
- $s_2 =$ الوسط الحسابي للمجموعة الثانية (تلامذة الطريقة التوليفية)
- $e_1 =$ الانحراف المعياري للمجموعة الاولى
- $e_2 =$ الانحراف المعياري للمجموعة الثانية
- $n =$ عدد افراد العينة

واستخدمت المعادلة الآتية لاستخراج الانحراف المعياري (٢٨) :

$$e = \frac{\sqrt{2(s_2 - s_1)}}{n}$$

- (٢٧) جابر عبدالحميد جابر واحمد خيري كاظم ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٣ ، ص ٣١٩ .
- (٢٨) عبدالجبار توفيق البياتي وزكريا زكي انتاسيوس ، الاحصاء الوصفي الاستدلالي في التربية وعلم النفس ، بغداد : الجامعة المستنصرية ، ١٩٧٧ ، ص ١٦٢ .

الفصل الرابع

عرض النتائج وتحليلها

بعد تصحيح الاختبارين وتفريخ درجاتهما في قوائم اعدت لهذا الغرض وبحسب أسماء المدارس والتلاميذ المشمولين بالتجربة في كل منها وحساب متوسطات الدرجات وحساب دلالات الفروق ، كما هو موضح في الجدول الآتي :-

المهارة	الصوتية	التوليفية
القراءة	٣ر٨	٥ر٤
الاتقان	٣ر٨	٥ر٥
السرعة	٣ر٨	٥ر٥
الفهم	٤ر٢	٥ر٢
الكتابة	٣ر٢	٥ر٩
الاملاء	٣ر٤	٦ر٣
الخط	٣ر٣	٥ر٨
النظافة ، التنظيم	٣	٥ر٥
ككل	٣ر٥	٥ر٦

تبين تفوق التلاميذ الذين تعلموا على وفق الطريقة التوليفية على اولئك الذين تعلموا على وفق الطريقة الصوتية بالتحصيل ككل وفي كل مهارة رئيسية وفي مهارتهما الفرعية .

وبالرغم من ان الفرق واضح وواسع قمنا بحساب دلالة الفروق وذلك باستخدام الاختبار التائي الذي يرى بعض الاحصائيين استخدامه بالرغم من كبر حجم العينة (٦٠) كما أوضحنا ذلك في الفصل السابق . ولزيت من

التأكد اختبارنا دلالة الفروق باستخدام النسبة الحرجة Critical ratio
وبينت النتائج ان الفروق بين المتوسطات هي فروق ذات دلالة احصائية على
النحو الآتي :

١ - كانت القيمة المحسوبة للفرق بين متوسطي التلاميذ في القراءة(*)
يستخدم الاختبار التائي (٤) في حين كانت القيمة الجدولية بدرجة حرية
١١٨ ومستوى دلالة (٠.٠٥) تساوي ١.٦٦ وكانت القيمة المحسوبة
يستخدم النسبة الحرجة (٢.٣) وعلى هذا ترفض الفرضية الصفرية القائلة
بعدم وجود فرق في مهارة القراءة بين تحصيل تلاميذ الطريقتين التوليفية
والصوتية وتقبل الفرضية البديلة القائلة بتفوق تلامذة احدى الطريقتين وفي
حالتنا هذه تلاميذ الطريقة التوليفية .

والخلاصة : تفوق تلاميذ الطريقة التوليفية على تلاميذ الطريقة الصوتية
في القراءة بفرق ذي دلالة احصائية .

٢ - كانت القيمة المحسوبة للفرق بين متوسط التلاميذ في الكتابة (٦.٥)
في حين كانت القيمة الجدولية بدرجة حرية ١١٨ وعند مستوى دلالة (٠.٠٥)
كانت ١.٦٦ باستخدام الاختبار التائي وكانت القيمة المحسوبة (٣.٦)
يستخدم النسبة الحرجة .

وعلى هذا ، ترفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق ذي دلالة
احصائية بين تحصيل تلاميذ الطريقتين في الكتابة وتقبل الفرضية البديلة
بوجود فرق لصالح احدى المجموعتين وفي حالتنا فان الفرق لصالح تلامذة
الطريقة التوليفية .

والخلاصة : تفوق تلاميذ الطريقة التوليفية على تلاميذ الطريقة الصوتية
في الكتابة بفرق ذي دلالة احصائية .

(*) لم نحسب دلالة الفروق في المهارات الفرعية لكل من القراءة والكتابة
وذلك لان الفرق كبير بين المتوسطات ولان حساب الدلالة للمهارتين الرئيسيتين
والتحصيل ككل يكفي .

٣ - كانت القيمة المحسوبة للفرق بين متوسطي التلاميذ في التحصيل ككل (٥٢) في حين كانت القيمة الجدولية بدرجة ١١٨ وعند مستوى دلالة (٥٠) كانت ١٢٦ باستخدام الاختبار التائي ، وكانت القيمة المحسوبة (١٧) باستخدام النسبة الحرجة .

وعلى هذا ترفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين تلاميذ الطريقتين في التحصيل ككل وتقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فرق لصالح احدى المجموعتين وفي حالتنا فالفرق لصالح تلامذة الطريقة التوليفية .

والخلاصة : تفوق تلامذة الطريقة التوليفية في التحصيل ككل على تلامذة الطريقة الصوتية بفرق ذي دلالة احصائية .

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج بحث القوسي وجماعته الذي اسفر عن تفوق تلاميذ التوليفية على تلاميذ الصوتية ايضا بالتحصيل ككل والمهارتين الاساسيتين : القراءة والكتابة ومهارتهما الفرعية نتيجة لاختبارات اعدت لغرض المقارنة .

كما تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج بحث عبدالجليل مرتضى الذي اسفر ، عن طريق استخدام الاستبيانات ، عن ايمان المعينين بافضلية الطريقة التوليفية على الصوتية .

أما نتائج بحث يونس صالح الجنابي فلم تظهر فروقا ذات دلالة احصائية بين الطريقتين بالنسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي . ولم نطلع على بحث منذ تطبيق الطريقة التوليفية في ١٩٧٤ حتى الان كانت نتائجه لصالح الطريقة الصوتية .

توصية :

في ضوء نتائج البحث التي بينت تفوق التلاميذ الذين تعلموا القراءة والكتابة وفق الطريقة التوليفية على التلاميذ الذين تعلموها وفق الطريقة الصوتية ، نوصي بالتوسع بالتجربة .

مقترحات :

بالرغم من ان الدراسة الحالية واكثر الدراسات السابقة كانت لصالح الطريقة التوليفية ، نرى اجراء المزيد من البحوث ذلك لان الموضوع خطير وغاية في الاهمية لاهمية تعلم القراءة والكتابة في حياة المتعلم وان مثل هذه البحوث تسهل مهمة من يتخذ القرار ليتخذ قراره وهو مطمئن لان نتائج البحوث العلمية تسنده ونحن ندعو الى مزيد من البحوث حول الموضوع وبسرعة لكي لا تضيع فرصة الاستفادة من الطريقة التوليفية على آلاف من المتعلمين ان ثبتت سلامتها ولكي لا تتضرر منها أعداد من التلاميذ ان كانت غير ذلك .

ومن اجل هذا نقترح :

- ١ - تطوير الطريقة الصوتية والكتاب الذي يبنى عليها (الخدونية) .
- ٢ - تطوير الطريقة التوليفية والكتب التي بنيت عليها (قراءتي الجديدة بجزءها الاول والثاني للصف الاول وقراءتي الجديدة للصف الثاني) .
- ٣ - القيام ببحوث ودراسات جديدة ك :
 - أ - اجراء بحوث مقارنة على عينات اوسع وفي محافظات غير بغداد .
 - ب - اجراء بحوث حول الجوانب السلوكية للمتعلمين .

ملحق رقم (١)

اسماء المدارس التي تطبق فيها الطريقة التوليفية في محافظات القطر

كافة

بغداد / الكرخ	بغداد / الرصافة
٢٠- الابتكار النموذجية (X)	١- الحريري النموذجية (+)(*)
٢١- اللد المختلطة (X)	٢- تطبيقات دار المعلمين (+)(*)
٢٢- قريش للبنين (+)	٣- المأمونية النموذجية (+)(*)
٢٣- النيل النموذجية (+)	٤- القناة النموذجية (+)(*)
٢٤- الرشيد النموذجية (+)	٥- القاسم النموذجية (+)
٢٥- الجامعة النموذجية (+)	٦- التهذيب للبنات (+)
٢٦- الفراقيد النموذجية (+)	٧- الداراي النموذجية (+)
٢٧- الانتفاضة للبنات (+)	٨- الهدف النموذجية (+)
٢٨- بغداد النموذجية (X)	٩- البارودية للبنين (+)
٢٩- ١٤ رمضان النموذجية (X)	١٠- نجيب باشا النموذجية (X)
٣٠- الايمان المختلطة (X)	١١- السعدون النموذجية (X)
٣١- الشهيد حمودي العزاوي النموذجية (X)(*)	١٢- التوفيق النموذجية (X)
٣٢- المنصور التأسيسية (X)(*)	١٣- الوثبة للبنات (X)
٣٣- العروبة للبنين (X)	١٤- الغري المختلطة (X)
٣٤- ابن الارقم للبنين (X)	١٥- التقوى للبنات (X)
٣٥- ١ حزيران للبنين (X)	١٦- المكاسب للبنين (X)
٣٦- السنابل للبنات (X)	١٧- الحكمة للبنين (X)
	١٨- العودة للبنين (X)
	١٩- الفحامة للبنين (X)

تربية ديبالى

- ٣٧- بعقوبة الجديدة للبنين (X)
٣٨- النجاة التطبيقية (X)

تربية واسط

- ٣٩- أحمد حسن البكر الابتدائية للبنين (X)
٤٠- الوحدة للبنات (X)

تربية بابل

- ٤١- التطبيقات النموذجية (X)
٤٢- الفاطمية النموذجية (X)

تربية نينوى

- ٤٣- ابن زيدون للبنين (X)
٤٤- المروج النموذجية (X)

تربية البصرة

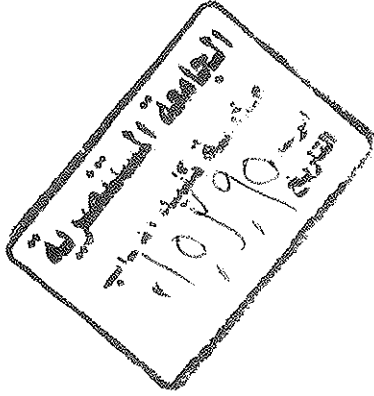
- ٤٥- الجمهورية التطبيقية (X)

تربية ميسان

- ٤٦- الامام الجواد الريفية (++)

تربية الانبار

- ٤٧- ابن الاثير الابتدائية للبنين (++)



-
- (+) المدارس التي بدأت فيها تجربة الطريقة التوليفية .
(X) المدارس التي اضيفت عام ٦٥-٧٦ .
(++) المدرستان اللتان اضيفتا مؤخرا .
(*) المدارس التي اجري فيها التقويم .

ملحق رقم (٢)

اختبار القراءة

قَامَتْ تَوْرَتُنَا فِي السَّابِعِ عَشَرَ مِنْ تَمُوزَ
نَحْتَفِلُ بِعِيدِ تَوْرَتِنَا
نَحْنُ جُنُودٌ لِلْوَطَنِ *

ملحق رقم (٣)

اختبار الكتابة

الْعَمَلُ شَرَفٌ
تَشْتَغِلُ سَعَادٌ فِي مَصْنَعِ الْحَرِيرِ
وَتَجْتَهِدُ فِي زِيَادَةِ الْإِنْتِاجِ *

المصادر

- ١ - البياتي ، عبدالجبار توفيق وزكريا زكي اتناسيوس ، الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، بغداد : الجامعة المستنصرية ، ١٩٧٧ .
- ٢ - جابر ، جابر عبد الحميد وأحمد خيرى كاظم ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٣ .
- ٣ - الجمبلاطي ، علي وأبو الفتوح التوانسي ، الاصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، القاهرة : دار نهضة مصر ، ١٩٧١ .
- ٤ - الجنابي ، يونس صالح ، مقارنة بين التحصيل القرائي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذين تعلموا القراءة في الصف الاول الابتدائي بطريقتين مختلفتين «الكلية والصوتية» ، (رسالة ماجستير غير منشورة) بغداد ، ١٩٧٧ .
- ٥ - الراوي ، مسارع واخرون ، مرشد المعلم في تعليم القراءة للمبتدئين وتدريب كتاب قراءتي الجديدة للصف الاول الابتدائي ، بغداد : دار الحرية للطباعة ، ١٩٧٦ .
- ٦ - سمك ، محمد صالح ، فن التدريس للغة العربية والتربية الدينية ط ٣ ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٦٩ .
- ٧ - عبدالمجيد ، عبدالعزيز ، اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها ، ط ٣ ، القاهرة : دار المعارف بمصر ، ١٩٦١ .
- ٨ - فان دالين ، ديوبولد ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ترجمة نبيل نوفل واخرين) ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٦٩ .
- ٩ - القوصي ، عبد العزيز واخران ، تجربة الطريقة الكلية لتعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ، بغداد : وزارة التربية ، ١٩٧٦ .

١٠- مصطفى ، عبد الجليل مرتضى ، تقويم تجربة تعليم القراءة بالطريقة
الكلية من وجهة نظر معلمها في بعض المدارس الابتدائية في بغداد خلال
السنة الدراسية ٧٤/٧٥ ، بغداد : وزارة التربية ، ١٩٧٧ .

السياق الموسيقي للجملة العربية، وأثره في بنائها

الدكتور أحمد نصيف الجنابي

(١) مجال البحث وأهدافه :

ماذا يراد بالسياق الموسيقي (Rhythmic Context) ؟ يراد به الشكل الموسيقي الذي تنتهي به الجملة من حيث المقطع الكلامي الذي يصح السكوت عنده ، فيؤدى معنى تاما .

والهدف من هذا البحث بيان الوسائل التي يؤثر بها السياق الموسيقي ، في بناء الجملة ، وكيف يؤثر ؟ وما هي النتائج التي تلحق ببناء الجملة من أجل هذا السياق ومراعاته ؟

ومثل هذه الموضوعات تدخل في كتب نقد الشعر والبلاغة العربية ، غير أن النثر العالي يقترب بأساليبه وجملة من الشعر الجيد حيث تكون الجمل مكثفة ، وفيها ملح دون تفصيل « والشعر ملح تكفي اشارته » ، كما يقول « البحثري » ، وفيها كشف عن علاقة لغوية جديدة ، ثرة في مدلولاتها ...

وهذه مزايا النشر العالي * وهي مزايا الشعر الجيد *** وقد يجنح الشعر الى الشرية الهابطة فيغرق في المباشرة ، وفي التفاصيل ، والعبارات الجاهزة (Cliché) ، بلا تجديد ، وقد يسمى مثل هذا الكلام شعرا ، ولكنه اذا امتحن تهاوى أمام الاختبار كما يقول ناقد معاصر^(١)
(Destroyed by Examination)

وتقع تحت هذا الحكم جملة من قصائد : « صلاح عبدالصبور » *
واكتفي - هنا - بالإشارة الى قصائده : « رسالة الى سيدة طيبة » ،
وقصيدة : « لحن » ، من ديوانه : « الناس في بلادي » * وقصيدة :
« بودلير » ، من ديوانه : « احلام الفارس القديم » *
أما التفاصيل فقد اوضحتها في كتاب لي^(٢) .

(٢) أنماط الاساليب ووسائل السياق الموسيقي

يختلف الناس في تعاملهم مع اللغة وقواعدها ، وتتفاوت أقدارهم بين التمسك بحرفية القواعد والتفنن في استعمالها *
فجمهور الناس يتعامل مع قواعد اللغة دون أن يقدم أو يؤخر ، ودون أن يحدف أو يزيد حرفا واحدا ، اما لعدم قدرة هذا الجمهور على التصرف ، واما لخوفه من مغبة الخطأ أو التجاوز على حرمة اللغة ***
وفريق من الناس لا يكتفي من اللغة باثبات قاعدة نحوية أو ظاهرة لغوية ، بل يتجاوز ذلك الى غايات بعيدة ، وأهداف فنية ، وأساليب تعطي اللغة أبعادا تتجاوز تلك القواعد الشكلية ، مع المحافظة على الاصول *
وهؤلاء هم : الادباء والبلغاء وأرباب البيان ، ومنهم الشعراء *
فهم الذين يملكون القدرة والجرأة على التصرف بقواعد اللغة تصرفا يثري اللغة ويجدد حياتها ، ويرسخ جذورها في أعماق الحياة والفكر ،

(١) See: L. Turco: POETRY, p. XIV.

(٢) ينظر كتابي : في الرؤيا الشعرية المعاصرة ، صفحات : ١١٤-١١٥

كالشجرة تزداد نضارة وحياء كلما امتدت أغصانها في الافق وتسربت جذورها
في الاعماق .

وهذا العمق والامتداد جعل هذه النخبة مصدرا للقواعد وضبطها .
ونظرة واحدة في قائمة الاستشهاد اللغوي والنحوي والبلاغي ، ترينا كيف
كانت هذه الانماط مصادر ثرة لارباب اللغة والنحو والبيان ، على حد
سواء .

وأي بليغ لم يقدم ولم يؤخر في كلامه ؟
وأي شاعر لم يحذف أو يزد في بنائه الفني متجاوزا القواعد
الشكلية ؟

هذا بالنسبة للبشر ...

أما بالنسبة لكلام الله ، فله المثل الاعلى ، وهو رب كل شيء ...

(٣) طرائق تأثير السياق :

قد تأتي الجملة في سياق ما (Context) ، يتعين معه أن يحذف جزء
من الجملة : وقد يكون هذا الجزء طرفا ، وقد يكون مفعولا ، وقد يكون
حرفا ، بل قد يكون أجزاء متعددة ، وكل هذه الحذوف أو بعضها قد
تؤدي غرضا واحدا هو المحافظة على السياق الموسيقي للفواصل ،
(Pauses)

وقد يقتضى هذا السياق الموسيقي أن يقدم في أجزاء الجملة ويؤخر
لتناسب السياق ...

بل قد يؤثر هذا السياق في الصيغ فيؤدي الى استبدال صيغة بصيغة
أخرى ، من أجل المحافظة على نسق الكلام وموسيقاه !!
فالطرائق التي يؤثر بها السياق الموسيقي في بناء الجملة العربية هي :

اولا طريقة التقديم والتأخير

لعل أوضح الامثلة على هذه الطريقة التقديم الوارد في السياق الذي جاء فيه الفعل : « اختلف » في القرآن • يقال : « اختلف القوم في الامر فهم مختلفون » • وقد جاءت أمثلة كثيرة في القرآن الكريم توضح ان الجار والمجرور يأتي بعد هذا الفعل • منها :

— « وان الذين اختلفوا في الكتاب لفي شقاق بعيد » •

(سورة البقرة ، آية ١٧٦)

— « فهدى الله الذين آمنوا لما اختلفوا فيه من الحق » •

(سورة البقرة ، آية ٢١٣)

— « وان الذين اختلفوا فيه لفي شك منه » •

(سورة النساء ، آية ١٥٧)

— « انما جعل السب على الذين اختلفوا فيه » •

(سورة النحل ، آية : ١٢٤)

غير أن الفعل جاء في آيات أخر فقدّم الجار والمجرور وأخّر الفعل ، ليتناسب السياق الموسيقي للآيات •

ومن الامثلة على ذلك قوله تعالى :

— « ليبيّن لكم يوم القيامة ما كنتم فيه تختلفون » •

(سورة النحل ، آية : ٩٢)

لأن الآية قبلها تنتهي بالفعل (تفعلون) ، والآية التي بعدها تنتهي بالفعل (تعملون) •

وفي آيات أخر قدّم الجار والمجرور على خبر كان ، أو قُلّ° توسط بين اسمها وخبرها ، كما في الآية ٢٧ من سورة الاسراء : « وكان الشيطان لربه كفورا » لأن السياق الموسيقي للآية ٢٦ هو : « ولا تَبذّرْ° تَبذّيرا » • وسياق الآية ٢٨ هو : « فقل لهما قولا ميسورا » •

وقد يتقدم الجار والمجرور على المفعول الثاني للأفعال المتعدية ، كما في الآية الثامنة من سورة الاسراء : « وَإِنْ عُدْتُمْ عَدَا وَجَعَلْنَا جَهَنَّمَ لِلْكَافِرِينَ حَصِيرًا » • وقد جاء بهذه الصورة من التقديم والتأخير مراعاة للسياق الموسيقي ، لأن الآية السابعة جاءت بهذا السياق : « وَلْيَدْخُلُوا الْمَسْجِدَ كَمَا دَخَلُوهُ أَوَّلَ مَرَّةٍ وَلْيُتَبَكَّرُوا مَا عَكَوْا تَتِيْرًا » • والآية التاسعة جاءت بهذا السياق : « وَيُشِرُّ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنْ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا » • ولو جاء الجار والمجرور حسب القاعدة الشكلية ، ل قيل : « وَجَعَلْنَا جَهَنَّمَ حَصِيرًا لِلْكَافِرِينَ » ، وعندئذ يختل السياق الموسيقي وتذهب حلوة التنعيم ... فسبحان الله الذي أتقن كل شيء !!

ومن أمثلته ، قوله تعالى : « وَمَا رَزَقْنَاهُمْ يَنْفِقُونَ »^(٣) • ورزقنا يتعدى الى مفعولين ، وقد حذف الثاني منهما هنا ، وهو العائد على « ما » ، وتقديره : رزقناهموه ، أو رزقناهم آياه •

وقد أخرج الفعل وقدم المفعول في هذه الآية ، وقدم الفعل وأخر المفعول في الآية التي قبلها في قوله تعالى : « الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ ، ثُمَّ قَالَ : « وَمَا رَزَقْنَاهُمْ يَنْفِقُونَ » لتوافق رؤوس الآي • هذا قول أبي البقاء العكبري^(٤) •

أما الزمخشري فيرى انه قدم مفعول الفعل في قوله تعالى : « وَمَا رَزَقْنَاهُمْ يَنْفِقُونَ » دلالة على كونه أهم ، كأنه قال : ويخصشون بعض المال الحلال بالتصديق^(٥) •

وفاضل الزركشي بين القولين فجعل الاول أجود^(٦) •

ولا تعارض بين القولين ولا تفاضل ، لأن التقديم والتأخير لا يتجرد عن حكمة ولا عن سبب ، فليس التقديم والتأخير مطلوباً لذاته ، وإنما وراءه

(٣) سورة البقرة الآية ٣ •

(٤) املاء ما من به الرحمن ١٢/١ •

(٥) الكشف ٤٠/١ •

(٦) البرهان ٦٣/١ •

تقصد وسبب ، يختلفان باختلاف مواقع السياق ، وما قاله الـرمخشري يعكده
أحد أسباب التقديم والتأخير * وهي رؤية - الى النص - من زاوية غير
الزاوية التي نظر منها العكبري ، وفي كل خير !!

* * *

والملاءمة الموسيقية بين القافية والبناء الكلي للبيت ، والبناء العام
للقصيدة ، تكون بوسائل فنية تدل على امتلاك زمام الشاعرية الناضجة *
ومن أمثلة التقديم والتأخير قول « أبي تمام » في رثاء محمد بن
حميد الطائي في الرائية المشهورة :

فأثبتَ في مُسْتَنْقَعِ المَوْتِ رِجْلَهُ
وقال لها : مِنْ تَحْتِ أَخْمَصِكَ الحَشْرُ
تردّي ثياب الموت حُمراً ، فما دجى
لها الليل إلاّ وَهْيَ مِنْ سُنْدُسٍ خَضْرُ
ولو جاء الكلام حسبما تريد القواعد النحوية الحرفية لقال :
والحشر من تحت أخمصك ...
وهي خضر من سندس ...

ولكن في التقديم والتأخير جمالاً وتصويراً لا تجدهما في إجراء
الكلام على قواعد جامدة لا جمال فيها *
والفرق بين صياغة الشاعر وصياغة هاتين الجملتين كالفرق بين الفن
الأصيل والتقليد الحرفي وفق قواعد لا تخلق فناً أصيلاً *
٥٢

ثانيا : طريقة الزيادة والحذف

أما مثال الزيادة فكقوله تعالى : « لعلِّي أرجعُ الى الناسِ لعلَّهمْ يعلمون »^(٧) . اذ كررتْ (لعل) مراعاة لفواصل الآي ، اذ لو جاءت على الاصل ، ل قيل : لعلني ارجع الى الناس فيعلموا ، اذ ينصب الفعل بالفاء في جواب الرجاء .

أما الحذف فمثاله قوله تعالى : « والليل اذا يسر »^(٨) والمحذوف هو « الياء » من « يسرى » ليتفق مع ما قبله : (والفجر . وليال عشر . والشفع والوتر . والليل اذا يسر) .
وقرأ أبو الدينار الأعرابي : « والفجر . وليال عشر . والوتر . ويسر » بالتنوين^(٩) .

والوقف على آخر القوافي بالتنوين لغة لبعض العرب ، ان كانت فعلا ، أو كان فيها الالف واللام . ومن اجراء هذه الفواصل على هذه اللغة ، قول جرير^(١٠) :

أَقْلِيَّ اللُّومَ عَاذِلَ والعْتَابِينَ
وقتولي إنْ أصبتْ لقد أصابنْ

ومثال الزيادة في الشعر قول البحري :

وكانَ الزمانَ أصبحَ محمومو

لا هواء مع الاخس الأخص .

فقد جاءت كلمة « الاخس » قافية جميلة ملائمة للسياق الموسيقي أية

ملاءمة ، ومناسبة للمعنى مؤكدة له أي تأكيد !!

أما بالنسبة للحذف فأني اذكر أنواع حذف المفعول به عند اعلى البلاغيين

ذوقا وارهفهم حسا ، الا وهو « عبدالقاهر الجرجاني » . . . اذ رصد أهم

(٧) سورة يوسف ، آية ٤٦ .

(٨) سورة الفجر الايتان : ٢-١ .

(٩) البحر المحيط ٤٦٧/٨ .

(١٠) كتاب سيبويه ٢٩٨/٢ ، وكتاب القوافي ١١٩ .

الأهداف التي يتوخاها أبلخ من حذف المفعول به ، دون ان يخص تلك الأهداف بالقافية والفاصلة وان كان جل أمثله صالحا للقافية والفاصلة (١١) .
يرى « عبدالقاهر » أن اغراض الناس تختلف في ذكر الافعال المتعدية :

أ - فهم يذكرونها تارة ومرادهم أن يقتصروا على اثبات المعاني التي استنتقت منها للفاعلين من غير أن يتعرضوا لذكر المفعولين * فاذا كان الامر كذلك فان الفعل المتعدى وغير المتعدى يستويان ، في أنك لا ترى لهما مفعولاً لا لفظاً ولا تقديراً ، وعلى ذلك قوله تعالى : « قل : هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون » (١٢) * المعنى : هل يستوى من لا علم له ومن له علم ، من غير أن يقصد النص على معلوم .

ب - وقسم ثان : هو أن يكون له مفعول مقصود قصده معلوم الا انه يحذف من اللفظ ، لدليل الحال عليه * ومثاله من الشعر قول البحري :

شَجْوُ حُسَّادِهِ وَغَيْظُ عِدَائِهِ

أَنْ يَرَى مَبْصِرٍ وَيَسْمَعُ وَاِع

المعنى : أن يرى مبصر محاسنه ، ويسمع واع أخباره وأوصافه *
وقد حذف الشاعر ليحصل على معنى شريف وغرض خاص ، وهو يمدح الخليفة المعتز ، لأنه أراد أن يقول : « وان محاسن المعتز وفضائله يكفي فيها أن يقع عليها بصر ، ويعيها سمع ، حتى يعلم أنه المستحق للخلافة ، والفرد الوحيد الذي ليس لاحد أن ينازعه مرتبتها ، فأنت ترى حُسَّاده ، وليس شيء اشجى لهم وأغىظ ، من علمهم بأن ههنا مبصراً يرى ، وسامعاً يعي ، حتى ليتمنون أن لا يكون في الدنيا من له عين يبصر بها ، وأذن يعي معها ، كي يخفي مكان استحقاقه لشرف الامامة فيجدوا بذلك سبيلا الى منازعته اياها » .

(١١) دلائل الاعجاز / ١١٨ وما بعدها .

(١٢) سورة الزمر آية ٩ .

ج - ونوع ثالث من الحذف والاضمار ، يسمى « الاضمار على شريطة التفسير » • ومنه قول البحرى :

لو شئتَ لم تُفسِدْ سَمَاحَةَ حَاتِمِ

كرماً ، ولم تهدمَ مآثر خالد

والاصل : « لو شئتَ أن لا تفسد سَمَاحَةَ حَاتِمِ لم تفسدها » • ثم حذف ذلك من الاول استغناء بدلالته في الثاني عليه • ومجيء المشيئة بعد « لو » وبعد حروف الجزاء ، هكذا موقوفة غير مُعَدَّة الى شيء ، كثير شائع ، كقوله تعالى : « ولو شاء الله لجمعهم على الهدى » (١٣) و « لو شاء الله لهداكم أجمعين » (١٤) • والتقدير لو شاء الله أن يجمعهم على الهدى لجمعهم » و « لو شاء أن يهديكم أجمعين لهداكم » ، الا أن البلاغة في أن يجاء به محذوفا •

وقد وجدت مواطن أخرى يحذف فيها المفعول من أجل تحقيق الانسجام الموسيقى ، والتنغيم الصوتي ، غير التي ذكرها الامام عبدالقاهر ••• (أ) فقد يحذف المفعول به في نهاية فاصلة ، ثم يذكر في الآية الاخرى ما يفسر المحذوف • على عكس الحال التي ذكرها « عبدالقاهر » • ومن الأمثلة على ذلك قوله تعالى : « ولكن أكثر الناس لا يعلمون » ، ثم ذكر في الآية الاخرى : « يعلمون ظاهرا من الحياة الدنيا وهم عن الآخرة هم غافلون » (سورة الروم الآيتان ٦ - ٧) •

فقد حذف المفعول في نهاية الآية الاولى ، ثم ذكر في نهاية الآية الاخرى ما يفسره ، لينسجم الفعل المتعدى (لا يعلمون) ، مع الفاصلة التي تليه (هم غافلون) ولو قال : ولكن أكثر الناس لا يعلمون من أمر الآخرة شيئا ، لما حدث مثل هذا الانسجام البديع والتناسق العجيب • ولكن ••• لا عجب من أمر الله •

(١٣) سورة الانعام آية ٣٥ •

(١٤) سورة الانعام ، آية ١٤٩ •

(ب) وقد يحذف المفعول في نهاية الآية ، ولا يذكر ما يفسره لحكمة مقصودة غير الانسجام الموسيقي والتناسق الصوتي ، كما في الآية ٤٤ من سورة القلم : « ذرني ومن يكذب بهذا الحديث سنستدرجهم من حيث لا يعلمون » .

فحذف مفعول « لا يعلمون » ليفيد معنى عميقا وهدفا تصويريا رائعا ، وهو أنهم يؤخذون وهم سادرون في غيهم يسرون نحو مصيرهم المحتوم خطوة خطوة ، على تودة ، ولكنهم لا يعلمون شيئا ، ولا يستفيدون من اسماعهم وابصارهم ولا من حواسهم . وصدق الله العظيم : « ولقد ذرانا لجهنم كثيرا من الجن والانس لهم قلوب لا يفقهون بها ولهم آعين لا يبصرون ولهم آذان لا يسمعون بها ، اولئك كالانعام بل هم اضل ، اولئك هم الغافلون » (١٥) .

(ج) وقد يحذف المفعول لأن الفعل المتعدى يتضمن فعلا آخر . وهذا النهج كثير في القرآن في مثل هذا السياق ، ومنه قوله تعالى : « قد فصلنا الآيات لقوم يعلمون » (سورة الانعام آية : ٩٧) . وقد تضمن الفعل (يعلمون) ، الفعل (يفقهون) ، بدليل الآية الاخرى التي جاءت في السياق نفسه : « قد فصلنا الآيات لقوم يفقهون » (الانعام : ٩٨) .

(د) وقد يحذف المفعول به ويؤدي الحذف أكثر من غرض : ومن ذلك قوله تعالى في شأن الكفار والمشركين - « ذرهم يأكلوا ويتمتعوا ويلههم الامل فسوف يعلمون » (سورة الحجر آية : ٣) . وقوله تعالى : « الذين يجعلون مع الله الها آخر فسوف يعلمون » (الحجر : ٩٦) .

وقد حذف المفعول به ، وكانت نهاية الآية « يعلمون » ، ليؤدي السياق ثلاثة أغراض ، في آن واحد :

- (١) لانسجام الفواصل وتألفها من حيث الجرس والتنغيم •
 (٢) وليؤدي السياق معنى التهديد ويثير في نفوس الكفار ، الخوف من عذاب الآخرة •
 () ولتقريب هذا السياق الى الاذهان نقول : إنه مثل قولك لمن تريد تهديده : « سترى ! » •
 (٣) للايغال في تعذيب الكفار وإفلاق راحتهم النفسية في الدنيا ، لأن عدم وضوح الرؤية يؤدي الى القلق والاضطراب •

ثالثا : تغيير الصيغة

وتكون بوسائل متعددة ، هي :

- أ - التحول من صيغة المفعول الى الفاعل :
- فقد يكون التحول باستعمال صيغة الفاعل مكان المفعول ، كما في قوله تعالى : « فليُنظَرِ الْإِنْسَانُ مِمَّ خُلِقَ • خُلِقَ مِنْ مَّاءٍ دَافِقٍ » (١٦) • أي . مدفوق •
- وعلى هذا جرى السياق في قول الحطيئة يهجو الزبيرقان بن بدر :
- دع المكارم لا ترحل لبغيتها
واقعد فانك أنت الطاعم الكاسي
- (أي : المطعم والمكسو) •
- وقد جاء البيت بهذا السياق ليناسب القصيدة وبناءها الموسيقي • وهي مشهورة معروفة •

ب - التحول من الفاعل الى المفعول

وقد يكون تأثير السياق في بناء الجملة العربية ، باستعمال صيغة المفعول التي يراد بها صيغة الفاعل ، كما في قوله تعالى : « واذا قرأت القرآن جعلنا

(١٦) سورة الطارق الآيتان : ٦-٥ •

بينك وبين الذين لا يؤمنون بالآخرة حجاباً مستوراً»^(١٧) • (أي : ساتراً) •
 ولو جاء في السياق « ساتراً » لاختلقت الموسيقى لان الآية التي قبلها
 كانت نهايتها : « غفوراً » ، والآية التي بعدها كانت نهايتها : « ثفوراً » ،
 فجاءت بصيغة « مستوراً » ، لينسجم السياق كله ، انسجاماً موسيقياً •

ج - التحول من اسناد المثنى الى المفرد

وقد يكون التأثير بوسيلة أخرى ، هي : التحول من اسناد المثنى الى
 إسناد المفرد • كقوله تعالى - مخاطباً آدم وحواء ، محدّراً لهما من إبليس :
 « فلا يخرجكما من الجنة فتشقى »^(١٨) • لينسجم السياق مع الآيات الأخرى
 قبل هذه الآية وبعدها • فالسياق قبلها جاء بهذه الصورة : « واذ قلنا
 للملائكة اسجدوا لآدم فسجدوا إلا إبليس أبى »^(١٩) • أمّا السياق بعدها
 فجاء بهذه الصورة : « إن لك ألا تجوع فيها ولا تعرى »^(٢٠) •

ولو جرى الكلام على النسق المعتاد لقليل : « فتشقى » • وما أنقل
 الأسلوب في تلك الحال ! وما أبعد عن مواطن الإعجاز الفني ! مع كونه
 لا يؤدي الغرض الموسيقي المقصود •

وأسند فعل الشقاء الى « آدم » وحده ، لأنّ في شقاء الرجل - وهو
 قيّم أهله - شقاءهم ، كما أنّ في سعادته سعادتهم^(٢١) • فاختصر الكلام
 بإسناده إليه ، مع المحافظة على النسق الموسيقي •

د - التحول من اسناد المفرد الى المجموع

وهي وسيلة تقابل الوسيلة السابقة • ومن أمثلتها قوله تعالى : « إنّ
 ربك هو أعلم بمن ضلّ عن سبيله ، وهو أعلم بالمهتدين » (سورة النحل ،
 آية : ١٢٥) •

(١٧) سورة الاسراء ، آية ٤٥

(١٨) سورة طه ، آية : ١١٧

(١٩) سورة طه ، آية : ١١٦

(٢٠) سورة طه ، آية : ١١٨

(٢١) الزمخشري : الكشاف ٣/٩١-٩٢

ولو جرى الكلام على النسق المعتاد لقال : « وهو أعلم بمن اهتدى » •
وقد جاء هذا السياق الأخير في سورة النجم اذ قال تعالى : « إن ربك هو
أعلم بمن ضل عن سبيله ، وهو أعلم بمن اهتدى » (آية : ٣٠) ، لأن
السياق الموسيقي الذي جاءت فيه آية النجم يقتضى هذه النهاية • أما السياق
في سورة النحل ، فقد اقتضى أن تكون النهاية : « بالمهتدين » ، لأن السياق
الموسيقي في جُلّ آياتها جاء بالنون المردفة بالياء أو بالواو •

هـ - افراد ماحقه أن يجمع

ومن أمثله في القرآن الكريم ، قوله تعالى : « إن المتقين في جنّات
ونهر » (سورة القمر ، آية ٥٤) •

وقد لاحظ « الفراء » - وهو أول من أشار الى هذا - أن أصل
الكلام : « في جنّات وأنهار » (٢٢) ، ويشبه هذا السياق - من وجهة نظره -
سياق الآية : « سيَهْزَمُ الجمع ويولثون الذُّبْرَ » (٢٣) ، ويريد الادبار ، في
السورة نفسها ، لكنه وحّد ، لتتناسب الفواصل موسيقياً • وإن لم يصرح
الفراء بذلك • فإن سياق الآيات جاء هكذا : « ولقد جاء آل فرعون
النشذُر • كذبوا بآياتنا كلّها فأخذناهم آخذَ عزيزٍ مُقْتَدِر •
أَكْفَرَارِكُمْ خيرٌ من أولئكم • أم لكم براءة في الزُّبْر • أم يقولون : نحن
جميعٌ مُنْتَصِر • سيَهْزَمُ الجمع ويولثون الذُّبْر • بل الساعة
موعدهم والساعة أدهى وأمر • إن المجرمين في ضلالٍ وسعير • يوم
يسحبون في النار على وجوههم ذُوقوا مسَّ سقر • انا كلُّ شيء خلقناه
بقدر • وما أمرنا الا واحدةً كلمح بالبصر • ولقد أهلكنا أشياعهم فهل
من مذكّر ، وكلُّ شيء فعلوه في الزبر • وكلُّ صغيرٍ وكبيرٍ مُسْتَنْطَر •
إن المتقين في جنّاتٍ ونهر • في مَقْعَدِ صِدْقٍ عند مَلِيكٍ مُقْتَدِر •
وذهب الزجاج مذهبا قريبا من مذهب الفراء (٢٤) •

(٢٢) معاني القرآن ١١١/٣

(٢٣) سورة القمر ، آية ٤٥

(٢٤) اللسان (نهر) ٩٦/٧ •

ولكن أوضح الآراء وأكثرها صراحة ما قاله الامام الزركشي « انما وحد
لأنه رأس آية فقابل بالتوحيد رؤوس الای » (٢٥) . وهو ما ارتآه محمود
شكري الآلوسي المتوفى سنة (١٢٧٠هـ) ، في تفسيره الضخم (٢٦) .
وهو رأي لا يختلف في جوهره عن رأي الفراء ، وان كان يزيدہ ايضا
وتفصيلا .

ولكن ما ذهب اليه « ثعلب » (ت ٢٩١هـ) ، يفتقر الى السعة التي نظر
بها « الفراء » الى السياق القرآني . وقد دخل « ثعلب » في قضية أراها بعيدة
عن العبرة من هذا السياق وعن مجيئه بهذه الصورة التي ادركها الفراء .
فثعلب يقول : (نَهَرَ جَمْعٌ نَهْرٌ . وهو جمع الجمع للنهار ، ويقال :
هو واحد نهر ، كما يقال شعر وشعر ، ونصب الهاء أفصح) (٢٧) .
فهل يفسر هذا الكلام حقيقة ذلك السياق القرآني ومجيئه بتلك الصورة
الفنية التي أهملها كثير ممن فسروا النص القرآني أو تعاملوا معه لغويا ؟
ومما يلفت النظر أن الزمخشري ، ذهب مذهب « ثعلب » (٢٨) ، على
غير عادته في التنبيه على الاساليب الفنية .

و - تشنية أصله أن يجمع

وهذه سُنَّة من سنن العرب وطريقة من طرائقهم في الكلام ومن ذلك
تشنية البقعة الواحدة . كما قال زهير :

ديارٌ لها بالرقمتين كأنَّها

مراجعٌ وكشمٌ في نواشر معصمٍ

وعلى هدي هذا النهج سار فريق من اللغويين فقالوا : ان كلمة
« الرقمتين » في قول زهير « قد جاءت بصيغة المثني ويراد بها الافراد ، لأن

(٢٥) البرهان ١/٦٣

(٢٦) روح المعاني ٢٧/٨٢ .

(٢٧) اللسان (نهر) ٧/٩٦ .

(٢٨) الكشف ٤/٤٤٢ .

الرقمتين احدهما قرب المدينة ولاخرى قرب البصرة^(٢٩) ، فلا يمكن أن تكون دار حبيته الا واحدة منهما . و « قد تكون في العربية جنة تُكْتَبُهَا العرب في اشعارها ، وذلك ان الشعر له قوافٍ تُقِيمُها الزيادة والنقصان فيحتمل ما لا يحتمله الكلام » ، كما قال « الفراء »^(٣٠) .

وطبق الامام الزركشي هذا الرأي على كلمة الجنتين الواردة في الآية الكريمة « ولمن خاف مقام ربه جنتان . فبأي آلاء ربكما تكذبان »^(٣١) . وفسره بقوله : « وأشير بذلك الى نواحيها أو للاشعار بأن لها وجهين وانك اذا نظرت اليها يمينا وشمالا رأيتَ في كلتا الناحيتين ما يملأ عينك قسرةً وصدرك مسرةً »^(٣٢) .

وقد نسب « ابن قتيبة » (ت ٢٧٦هـ) ، الرأي القائل بأن تشبیه « الجنتين » جاءت في الآية من أجل التناسب بين فواصل الآي ، نسبة الى « الفراء » كما نقل الزركشي ولم يقل ذلك الفراء في معاني القرآن . كما أنني لم أجد ما قاله « ابن قتيبة » ، في كتابه « تأويل مشكل القرآن » . فلعل كل واحد منهما قال ما قاله في كتاب آخر له .

أما « ابن قتيبة » فيبدو - كما نقل الامام الزركشي^(٣٣) - شديدا في معارضته رأي الفراء ، اذ قال : (وانما يجوز في رؤوس الآي زيادة هاء السكت أو الالف أو حذف الهمزة أو حرف ، فأما أن يكون الله وعد جنتين فنجعلهما جنة واحدة من اجل رؤوس الآي ، فمعاذ الله . وكيف هذا وهو يصفها بصفات الاثنين « ذواتا أفنان »^(٣٤) ثم قال : « فيهما عينان تجريان »^(٣٥) . ولو أن قائلنا قال في خزنة النار : انهم عشرون وانما جعلهم

(٢٩) شرح ديوان زهير / ٥ .

(٣٠) معاني القرآن ٣ / ١١٨ .

(٣١) سورة الرحمن الايتان / ٤٦ ، ٤٧ .

(٣٢) البرهان في علوم القرآن ١ / ٦٥ .

(٣٣) البرهان ١ / ٦٥ .

(٣٤) سورة الرحمن آية ٤٨ .

(٣٥) سورة الرحمن آية ٥٠ .

الله تسعة عشر لرأس الآية ، ما كان هذا القول الا قول الفراء (٣٦) .
وقبل أن أناقش ما نُسِبَ الى « الفراء » أحب ان أقول : إن « ابن
قتيبة » ألزم الفراء ما لم يقله ، لانه قال : (قد تكون في العربية جنة تُسَمَّىها
العرب في أشعارها لأن الشعر يحتمل هذا) . ولم يقل لأن الكلام يحتمل
ذلك . و فرق كبير ما بين التعبيرين .

وقد أطلق صاحب هذا الكلام رأي الفراء وقيده صاحبه بالشعر .
هذا من جهة

والشئ الآخر الذي نواجهه به رأي « ابن قتيبة » هو ، أن القرآن
نزل بلغة العرب فاذا جاء في القرآن ما يوافق أساليب العرب فهذا من طبيعة
الاشياء ، ويتفق اتفاقا تاما مع كونه عربيا .

ومن مناهج العربية وسننها في الكلام أن تعبر عن الجميع بصيغة
الثنى ، وهو نهج وافق عليه « ابن قتيبة » نفسه ، وتبناه في كتابه « تأويل
مشكل القرآن » (٣٧) .

قال امرؤ القيس :

« قما نيك البيت

ويريد : قفوا نيك »

بدليل ما بعده :

« وقوفا بها صحبي علي مطيهم » البيت .

ومنه قوله تعالى ، مخاطباً خزنة جهنم (٣٨) : « ألقيا في جهنم كئل كفار
عنيدي مناع للخير مُعْتَدٍ مريب . الذي جعل مع الله إلهاً آخر فآلقياه في
العذاب الشديد » .

(٣٦) البرهان ٦٥/١

(٣٧) تأويل مشكل القرآن / ٢٨٢ وما بعدها .

(٣٨) سورة ق، الآيات : ٢٦-٢٤ .

فالفعل « ألقيا » لا يراد به مخاطبة اثنين وإنما يراد به مخاطبة خزنة جهنم ، وهم تسعة عشر ملكاً • ومع ذلك فيقول تعالى ، بعد الخطاب الاول : « فألقياه في العذاب الشديد » ، ولم يقل ألقوا ، مراعاة لنسق الكلام ، حيث جرت المخاطبة على ذلك الاسلوب •

فاذا جاءت في القرآن لفظة : « جنتين » ، وأريد بها غير المثني ، فإن الصفات التي تلحق لفظة الجنتين تبقى مطابقة لها في التثنية ، ولهذا جاءت بعدها الآية الكريمة : « ذواتا أفنان » •

وليس معنى ذلك أن « الفراء » أو غيره يجيز أن تأتي لفظة عشرين ويراد بها تسعة عشر ، كما قال « ابن قتيبة » •

والذي أراه أن الجنتين في الآية تعني الجنان الكثيرة وذلك بدليلين : أحدهما : قياسي ، وهو أن العرب تطلق المثني وتريد الجمع • كما مثلنا • ومنه قوله تعالى : « فارجع البَصَرَ هل ترى من فطورٍ • ثم ارجع البصرَ كرتين ينقلبُ اليكَ البصرُ خاسئاً وهو حسير » (٣٩) •

والدليل الآخر : سماعي « أو نقلي » ، وهو أن القرآن نفسه وعهد المؤمنين جنات كثيرة ، فقال تعالى :

« وبشّر الذين آمنوا وعملوا الصالحات أن لهم جنات تجري من تحتها الأنهار » (٤٠) •

(٣٩) سورة الملك • الايتان : ٣-٤ (قال ابو حيان بعد قوله تعالى « وهو حسير » : ان المراد بالكرتين ليس شفع الواحد لانه لا يكل بالنظر مرتين اثنتين بل يراد الكلال من كثرة النظر) • انتهى بتصريف من (البحر المحيط ٢٩٩/٨) •

(٤٠) سورة البقرة ، آية ٢٥ •

« جناتٌ عدنٌ يدخلونها » (٤٢) .

« إنَّ المُتَّقِينَ فِي جناتٍ وَعيونٍ » (٤٢) .

والآيات الشاهدة على ما نقول كثيرة . وهي توضح أن المقصود بالجنتين

في الآية الكريمة « ولمن خاف مقام ربه جنتان » ، الجنان الكثيرة .

وخير ما يفسر القرآن ، القرآن نفسه .

(٤٢) سورة الحجر ، آية ٤٥ .

(٤١) سورة الرعد ، آية ٢٣ .

أولا - المراجع العربية

- ★ املاء مامن به الرحمن . لابي البقاء العكبري ، ط . ثانية ، القاهرة ١٣٨٩ هـ / ١٩٦٩ م
- ★ البحر المحيط ، لابي حيان النحوي . مطبعة السعادة بمصر ، سنة ١٣٢٩ هـ
- ★ البرهان في علوم القرآن ، للامام بدر الدين الزركشي ، ط . القاهرة ١٣٧٦ هـ / ١٩٥٧ م
- ★ تأويل مشكل القرآن . لابن فتيبة ، مطبعة الحضارة العربية بمصر ١٣٩٣ هـ / ١٩٧٣ م
- ★ دلائل الاعجاز ، لعبد القاهر الجرجاني ، ط . القاهرة ١٣٧٢ هـ
- ★ روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني ، للعلامة محمود شكري الالوسي ، المطبعة المنيرية ، بالقاهرة (بدون تاريخ) .
- ★ كتاب سيبويه ، ط . بولاق ١٣١٨ هـ
- ★ شرح ديوان زهير بن ابي سلمى ، المنسوب لثعلب !! ط . دار الكتب المصرية ١٣٦٣ هـ
- ★ في الرؤيا الشعرية المعاصرة ، تأليف د . أحمد نصيف الجنابي ، ط . بغداد ، وزارة الاعلام ١٩٧٣ م .
- ★ كتاب القوافي ، للامام أبي الحسن سعيد بن مسعدة الاخفش ، تحقيق الاستاذ راتب النفاخ ، ط . دار الامانة ، بيروت ١٣٩٤ هـ / ١٩٧٤ م .
- ★ الكشف ، للزمخشري . ط . بيروت ١٣٦٦ هـ / ١٩٤٧ م .
- ★ لسان العرب ، لابن منظور ، ط . بولاق ١٣٠٠-١٣٠٧ هـ .
- ★ معاني القرآن ، للفراء ، ط . مصر ١٩٥٥ م ، وما بعدها .

ثانيا - المراجع الاجنبية

The Poet's Image, by C. Day Lewis, London, 1969.

Poetry, by Lewis Turco, U.S.A., 1973.

التقنين الدولي للوصف البيولوجرافي ومسائل تطبيقه في الفهرسة العربية

اوديت بدران

تمهيد

بدأت فكرة التقنين الدولي للوصف البيولوجرافي في الاجتماع الدولي لخبراء الفهرسة الذي انعقد في كوبنهاغن في تشرين أول سنة ١٩٦٩ انبثقت من الاجتماع لجنة لاعداد دراسة مقارنة في الفهرسة الوصفية من ثمانية بيولوجرافيات وطنية ، ذلك لامكانية وضع قواعد دولية ثابتة للوصف البيولوجرافي . كما اجتمع خبراء الفهرسة في المكتب الدولي للبيولوجرافيا والمجلس العام للاتحاد الدولي لجمعيات المكتبات في موسكو عام ١٩٧٠ واجتمعوا مرة ثانية في ليفربول (انكلترا) في كانون أول سنة ١٩٧١ لاكمال وضع كافة علامات التنقيط الجديدة ، ونشر لأول مرة التقنين الدولي للوصف البيولوجرافي (تدوب) ISBD في نفس السنة . وزع على أكثر من سبعين وكالة تقوم باعداد بيولوجرافيات وطنية . وذلك لمعرفة مدى نجاح تبني التقنين .

بدأ تطبيقه فعلا بنفس السنة في كل من فرنسا وانكلترا والمانيا الاتحادية
واستراليا وكندا ، وفي السنوات الثلاث التالية اتفقت الجمعية الامريكية
للمكتبات على دراسة التقنين الجديد ، ووضعت الصياغة الجديدة لتطبيقه
داخل الفصل السادس من التقنين الانجلو امريكي في طبعته الثانية التي
ستصدر قريبا . كما نشر هذا الفصل بشكل مستقل في سنة ١٩٧٤ وبنفس
السنة بدأ تطبيقه في فهرسة مطبوعات مكتبة الكونغرس .

شكل التقنين

نموذج لبطاقة كتاب من فهرس مكتبة الكونغرس لعام ١٩٧٨^(١) المدخل
والعنوان بحروف رومانية .

Harb Usamah al-Ghazali

(Al-usul al-tarikh'ya Lil-Ishtirakiya al-dimuqratiyah)

الاصول التاريخية للاشتراكية الديمقراطية / تأليف اسامة الغزالي

حرب . - (القاهرة) : الهيئة المصرية العامة للكتاب ،

١٩٧٨ .

(دراسات اشتراكية ديمقراطية ، ١)

174p. 20 cm.

ISBN: 877-201-500-5: L. 0.40

Historical Origin of Democratic Socialism

١ - الاشتراكية الديمقراطية آ - العنوان ب - السلسلة

78-961658

(وقد تحتوي البطاقة على رقم تصنيف مكتبة الكونغرس ورقم تصنيف ديوي
العشري ، ورقم تصنيف المكتبة الوطنية الطبية اذا كان المطبوع في ضمن
العلوم الطبية) .

نموذج لبطاقة كتاب حسب التقنين الدولي للوصف البيبليوغرافي^(٢) .

الخليلي ، غازي

المرأة الفلسطينية والثورة =

Palestinian Woman and the Revolution

/ دراسة اجتماعية /

غازي الخليلي ، (صمم الغلاف عدنان الشريف) • -
الطبعة ١ • بيروت : مركز الابحاث ، منظمة التحرير الفلسطينية
١٩٧٧ •

٣٣٨ ص ، ٢٤ سم

بيبلوغرافيا : ص ٣٣٣ - ٣٣٨

٩٠ ل • : الرقم الدولي

للكتاب

ويمكن ملاحظة تطبيقه في البيبليوغرافية الموصوفة للمواصفات
والمقاييس الدولية لسنة ١٩٧٧ • التي جمعها الاتحاد الدولي لجمعيات
المكتبات^(٣) والتي تحتوي على كل ما يتعلق بأصل وتطور ومعالجة التقنين
الدولي للوصف البيبليوغرافي منذ ١٩٦٩ حتى شهر آب ١٩٧٧ ، وتحتوي
على مصادر متعددة اللغات وتلحق بالمواضيع الجديدة حسب صدورها •

اغراض التقنين الدولي للوصف البيبليوغرافي

- ١ - المساعدة في توحيد مواصفات المواد الثقافية المختلفة المتوفرة في
المكتبة •
- ٢ - تسهيل عملية تفهم السجلات البيبليوغرافية (المختلفة المصادر) بشكل
متداخل بحيث تجعل السجلات والفهارس المنتجة في بلد ما مفهومة
بأي بلد آخر •

٣ - يترجم محتويات السجلات المختلفة اللغات ليفيد المستفيدين بأي لغة أرادوا *

٤ - يساعد على تحويل القوائم البيليوغرافية الى الصيغة المقروءة آليا ولا يهتم بذلك فقط وانما كذلك السجلات الخاصة بالمخطوطات والمواد المطبوعة الاخرى ، وذلك بوضع علامات مميزة للمداخل ويكون ذلك أسهل اذا وجد تقنين عام ومقبول *

المشاكل والتطبيق

تختلف طبيعة الكتابة العربية اذا انها تكتب من اليمين الى اليسار ، لذا اعتبرت مكتبة الكونغرس ذلك وعدلت بعض القواعد في التقنين الدولي للوصف البيليوغرافي ويظهر ذلك واضحا في قائمة المطبوعات الشرق الاوسط التي تصدرها^(٤) مكتبة الكونغرس ، وهي قائمة شهرية للمطبوعات العربية التي تفهرس في فرع مكتبة الكونغرس في مصر بموجب القانون العام رقم ٤٨٠ ، والذي يعزز هذا المنهاج الذي بدأ ١٩٦٨ هو المساعدات المالية التي تقدمها المكتبات الامريكية الى فرع مصر التي تستلم مطبوعات عربية * يلاحظ ان علامة الخط المائل (/) تثبت دائما بنفس الشكل دون أي مشكلة *

مثال :

Al-Sabiq, Jirwan

(Mu'jam a'l-Lughat, Inkilizi — Faransi — Arabic).

معجم اللغات ، انكليزي - فرنسي - عربي

Tr'ngual dictionary, Anglais — Francais — Arab/

تأليف جوان السابق * - الطبعة ١ * - بيروت : دار السابق ،

(١٩٧٢)

1928 (7) p. , 20 cm.

ولو انه من الممكن ان يثبت بشكل معاكس (\) اما ما يخص علامات التنقيط الاخرى فقد طبقت فعلا ولكن بأشكال مقلوبة مثل الفارزة (و) أصبحت بشكل (،) والفارزة المنقوطة (ز) أصبحت بشكل (؛) وكذلك النقطة ومسافة وشارحة ومسافة (* -) والتي تسبق كل حقل جديد ما بعد حقل العنوان وبيانات التأليف^(٦) * فقد ثبتت بشكل معكوس أيضا أي مسافة وشارحة و ثم نقطة كما ان حقل بيانات التأليف سيكون عن يسار الخط المائل (/) بدلا من يمينه كما في الكتابة الرومانية * و اذا لم تطابق علامات التنقيط بصورة كاملة في السجل البيبليوغرافي الذي تعده مكتبة الكونغرس (وان كان ذلك لا يؤثر على اعداد قوائم المؤلفات والفهارس) ستظهر المشكلة في عملية التحويل الى النظم الحسبة^(٧) والصيغ المقروءة آليا وهذا يتطلب ان يكون هناك تشابه كامل بعلامات التنقيط الواجبة الى تحويل المعلومات المفهرسة الى الصيغة المقروءة آليا *

ويمكن ذكر بعض النقاط التي تساعد في عملية التطبيق ومنها :-

- ١ - اعتبار شكل الخط المائل (/) مثل شكل الرقم (١) *
- ٢ - النقطة ومسافة وشارحة ومسافة (* -) يمكن اعتبارها مسافة وشارحة ومسافة (-) فقط *
- ٣ - استعمال العلامة (١١) للسواد الاضافية بدلا من العلامة () *
- ٤ - ان تطبق كافة علامات التنقيط بنفس الشكل دون اجراء أي تغيير عليها بأي لغة * ولو تختلف صفات علامات التنقيط عن صفات الكتابة في اللغة فمثلا علامة التساوي (=) فان مفهومها الدولي في موضوع الرياضيات ، والتي ترمز للعنوان المواز في التقنين الدولي *
- ٥ - يمكن استعمال الرموز التي لا تحتاج الى أي تغيير بأي لغة سواء أكانت تكتب من اليسار الى اليمين أو العكس أو من الاعلى الى الاسفل أو العكس ، على ان تحمل هذه الرموز نفس المعنى وتعبير عن نفس الوظيفة اذا اعدت السجلات في أي قطر من الاقطار في العالم *

٦ - توفر علامات التنقيط في الآلات الطابعة بمختلف اللغات وانه من الصعوبة استعمال طابعتين بلغتين أو الكتابة باليد وهذا يستغرق وقت أطول ويربك بالعمل . ويظهر ذلك بوضوح في الآلة الطابعة العربية التي ينقصها كثير من العلامات منها الفارزة المنقوطة .

٧ - بما انه لا يوجد سوى شكل واحد من الحروف باللغة العربية ، ويوصى بمقدمة التقنين الدولي للوصف البيبليوغرافي^(٨) باستعمال الحرف الكبير لكل كلمة في بداية حقل جديد ، وهذا ما لا يمكن تطبيقه سوى بالكتابة الرومانية ، ولو يمكن الاستغناء عنه ، وتنتج ذلك لانه حينما نشر التقنين في عام ١٩٧٤ فقد فكروا واضعوه بانه سيجزم الى لغات متعددة (ولكنه لم يطبق في بعض اللغات لانهم وجدوا ما يبرر عدم تطبيقه فمثلا في الفهرسة اليابانية فانه لا يفي باحتياجات الفهرسة الوطنية باللغة اليابانية) .

٨ - يمكن ان تؤسس لجنة عربية للاستمرار على التطبيق لهذا التقنين على المطبوعات العربية ويمكن اصدار بما يسمى التقنين العربي للوصف البيبليوغرافي (تعرب)

(ASBAD). Arabic Standards Bibliographic Descriptions.

يحتوى على نفس القواعد الجديدة ولكن بشكل يلائم المطبوعات العربية .

كما ان هذه اللجنة هي التي تقوم بالدراسة والتقييم والترجمة وتكون مسؤولة عن أي تقنيات وطنية اتجاء مكتب البيبليوغرافية الدولي التابع للاتحاد الدولي لجمعيات المكتبات في لندن (IFLA. UBC) . وان تكون مسؤوليتها واتصالها مستمرين .

ولو ان الفهرسة الدولية تحتاج الى مقاييس جديدة و ثم تطبيقات وطنية لقواعد الفهرسة بشكل موحد وتجنب الاختلافات في التقنيات المتعددة^(٩) . والتي تظهر بسبب التناقض في النص والتضارب في تطبيق التقنيات على

الصعيدين الوطني والدولي وهذا مما يلغي أهداف التقنين الدولي كاستعمال الترجمات المتنوعة لنفس المقياس فلا يعتبر ذلك مقياس موحد على الاطلاق *

ملاحظات في اعداد الببليوغرافية العربية

١ - في اعداد السجل الببليوغرافي فان المعلومات الببليوغرافية سبعة وهي :-

المؤلف ، عنوان / بيانات التأليف * - الطبعة * - المكان : الناشر ، التاريخ *

اذا أخذت أي من هذه المعلومات من غير صفحة العنوان فانها توضع بين قوسين ومما يلاحظ ان هناك كثيرا من الكتب العربية التي لا تحمل العنوان في الصفحة الاولى فمعناه ان يوضع بين قوسين *

٢ - ان العنصر الثاني من العنوان هو العنوان المواز والعناوين الاخرى ومعلومات مضافة أخرى لها علاقة بالعنوان والتي تظهر في صفحة العنوان فانها تستنسخ كما هي وبدون أي تمييز بشكل الحروف (يمكن ، لانها بعد الفارزة ، بالكتابة الرومانية) واذا كانت غير مذكورة في صفحة العنوان فانها تكتب في حقل الملاحظات (١٠) *

٣ - استعمال علامة التساوي = والتي ترمز للعنوان المواز فانها لا تخلق مشكلة في التطبيق الا في حالة ان العنوان المواز والعناصر الاخرى بالعنوان كانت طويلة وكان بدء كتابة العنوان المواز على سطر جديد وبدون العلامة = فتكتب هذه في حقل الملاحظات بدلا من حقل العنوان اذا اريد تحويل المعلومات الى الشريط المغنط بموجب نظام محاسب

Computerized System

ويعود ذلك الى اللجنة المختصة باعداد السجلات الببليوغرافية الوطنية * ولو انه يتنافى وقواعد التقنين الجديدة ولكن من صفات

أكثر العناوين العربية الموازية أو البديلة بانها طويلة • وخاصة اذا كان هناك عنوان أو عناوين بلغات أخرى الى جانب العنوان العربي فالسجل الببليوغرافي سيكون أطول • وهذا ما يريد ان يتجنبه المكتبيون •

٤ - اذا كان المؤلف هو هيئة وكان نفسه هو الناشر • هنا يجب تسميته وكذلك تبيت اسم المطبعة واسم صاحبها وهذا وصف مطول وستكون الفهرسة الجديدة مطولة وهذا عكس ما تميل اليه المكتبات وهو الفهرسة القصيرة •

٥ - يفضل ان تطبق التقنيات الجديدة في المكتبة الوطنية أولا ثم بالببليوغرافية الوطنية واذا كان الكادر غير كاف فسيكون هناك حاجة للوصل بين الببليوغرافيات الوطنية والدولية ليسد الحاجة الوطنية •

٦ - لا يمكن استعمال المختصرات المستعملة في المنظمة الدولية للمواصفات والمقاييس
ISO/R/832
والتي تستعملها مكتبة الكونغرس في المطبوع المعنون بـ

Accessions List Middle East. Library of Congress.

وذلك لان تكوين المختصرات باللغة العربية يختلف عن الرومانية ويخالف تعليمات هذه المنظمة لذا يفضل ان يكون هناك قائمة ثابتة بالمختصرات باللغة العربية لتعمل المكتبات العربية ومكتبة الكونغرس بشكل متشابه بسبب تطور خدمات مشروع MARC Tape Services خارج الولايات المتحدة ولان التبادل سيتم مستقبلا بواسطة الشرائط المغنطة والمعدة الكترونيا •

٧ - قدم قسم التوثيق والمعلومات التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الكسو) نفس التقنين باللغة العربية مع العناوين والمصطلحات الفنية والمختصرات وكذلك كيفية استعمال الاستهلايات وقدم شرح مع الاختصارات التي تخص علامات التثقيط^(١١) وقد نوقشت هذه

الترجمة في المؤتمر الببليوغرافي العربي الثاني الذي عقد في بغداد عام ١٩٧٧ والذي أوصى بما يلي :-

- ١ - ان تكون المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم المسؤولة عن التعريب لهذه القواعد و ثم تعميمها *
- ٢ - اعداد نماذج للتقنين تمثل كل احتمالات تطبيقه *
- ٣ - عقد اجتماعات مع رؤساء أقسام الفهرسة لدراسة مشكلات تطبيق التقنين وكذلك اقامة دورات تدريبية *
- ٤ - ان تضع المنظمة قواعد موحدة لارقام المؤلفين العرب وتضاف الى القائمة الموحدة لمداخل أسماء المؤلفين العرب التي استخدم فيها الحاسب الالكتروني *
- ٥ - ان تستخدم الارقام العربية 1, 2, 3, 4, 5 ، وتوفير الآلات الطابعة الملائمة والتي تحتوي على الاعداد المذكورة وعلامات الترقيم المتفق عليها *
- ٦ - تدريس التقنين المذكور والاعتماد على التعريب الذي أصدرته المنظمة (١٢) ولكني أرى انه من الممكن تدريسه واقامة دورات للتدريب (١٣) على هذا التقنين ولكن ليس من الضروري الاسراع في ذلك كما جاء في التوصيات ، لان هذا التقنين مطول ويمكن الاكتفاء بتغير العلامات فقط اما باقي المواصفات (أي مثل كتابة العناوين البديلة والموازية وما لها علاقة بالعنوان واعادة ذكر اسم المؤلف في جسم البطاقة وكذلك ذكر اسم المطبعة وصاحب المطبعة واسم الناشر وسنة حق الطبع وسنة النشر ... الخ * ويمكن الاكتفاء بقواعد الانكلو الامريكية للفهرسة لسنة ١٩٦٧ *
- ٧ - ان تقوم اللجنة الوطنية العربية بالحصول من الوكالتين الدوليتين في باريس وبرلين على حصتها من الترقيم الدولي الموحد للكتب والترقيم الدولي الموحد للدوريات *

ومن الجدير بالذكر انه قد طبقت هذه التقنيات على الكتب فقط في مكتبة الجامعة التكنولوجية في بغداد وكذلك مكتبة الوثائق التابعة لمديرية التوثيق والدراسات في وزارة التربية العراقية وقد بدأ تدريسه في فرع المكتبات في الجامعة المستنصرية منذ السنة الماضية *

٨ - هناك محاولات كثيرة لتحويل الهجائية العربية في المدخل الى الحروف الرومانية^(١٤) (لان التقنين الجديد لا علاقة له بصياغة المدخل الرئيس ورقم الطلب وبيان المتابعات ورؤوس الموضوعات وانما يهمله استخراج المادة بعنوانها ومؤلفها أو موضوعها ومن صفاته الرئيسية هو تحديد الصيغة المقررة آليا) ويلاحظ ذلك في المدخل الرئيسية فقط لمختلف اللغات في الفهرس الوطني الموحد لمكتبة الكونغرس *

ولكن المفروض ان تحول كافة محتويات بطاقة الفهرسة الى هجائية واحدة * يجب اتباع قواعد معينة في عملية التحويل بالهجائية * (ولو ان مكتبة الكونغرس تستخدم مختصرات غير عربية مثل

et al., s.l., s.n., sic.

وتم يحتاج ذلك الى اعادة كتابة المعلومات مما يستغرق وقت أطول وتكاليف أكثر وتضارب بالمدخل الرئيسية مما يجعل اعداد الببليوغرافيات الوطنية غالبا *

٩ - لاعداد الببليوغرافية الوطنية ، على المكتبة الوطنية ان تدرس اسس المكتبة وخدمات المعلومات والايداع القانوني والمعلومات الببليوغرافية الواجب ادخالها في انتاج الببليوغرافية الوطنية وذلك بعد تحديد وانتظام فترات صدورها وتوفير الكادر والمال المناسب^(١٥) *

كما يمكن للمكتبة الحصول على الرقم الدولي للكتب من فرنسا وتشيته في الببليوغرافية الوطنية وان تشترك في الاتحاد الدولي لجمعيات المكتبات IFLA الذي يحدد المقياس الدولي ، ويمثل أكبر أهمية في خطة المكتب الدولي للببليوغرافيا UBC وتنظيم الببليوغرافيات الوطنية وذلك عن طريق :

آ - تبني المقياس الذي يطور خلق الببليوغرافية الوطنية^(١٦) الجارية بشكل كامل مع تنظيم فترات الصدور والتأكيد على صحة المجال والشمول .

ب - الاستفادة من منظمة اليونسكو في تطور تشريع وطني لقانون الابداع .

ج - تبني المقياس الذي يناسب وتبادل الببليوغرافيات دوليا والذي هو التقنين الدولي للوصف الببليوغرافي للكتب والدوريات . وخاصة اذا امكن جعل الببليوغرافية بصيغة مقروءة آليا ومن خلال الاشتراك في المنظمة الدولية للمواصفات والمقاييس .

د - لسعة انتشار نظام تصنيف ديوي العشري وترجمته الى أكثر اللغات (وبما انه ستطبق مكتبة الكونغرس الطبعة التاسعة عشر من نظام ديوي وقواعد AACR. 2 في شهر كانون الثاني ١٩٨٠^(١٧) لذا يمكن اعتماده في الحقل الاضافي الممكن تثبيته في التقنين الوصفي الجديد ليكون هدف التقنين والتصنيف في السجل الببليوغرافي للمستفيد منه سواء كانت الكتابة بلغة المستفيد أو بغيرها .

وبما ان هذه التقنيات لا تزال غير مطبقة في أغلب مراكز المعلومات العراقية فيمكن تخصيص لجنة ممن يعملون في مركز التوثيق ومكتبة جامعة ووطنية ومركز وثائق لتختار العناصر الوصفية الاساسية المناسبة وتطبيق الصيغ النهائية المتضمنة في التقنين الدولي لكل مادة تنتج داخل القطر وعلى ان لا تخل بتسلسل الترتيب وتتبع نفس علامات التقييط . وذلك للمحافظة على المطبوعات التي لا تزال تحت الطبع وكذلك المحافظة على قانون الابداع الذي يؤكد ان كافة المطبوعات التي نشرت قد ارسل منها نسخ الى المستودع القانوني الذي هو المكتبة الوطنية .

الغلاصة

يعالج مشاكل تطبيق التقنين الدولي للوصف الببليوغرافي في الفهرسة العربية ويظهر الاختلافات في التطبيق واحتمالات استعمال علامات تنقيط مغايرة . ويذكر المكتبات التي بدأت تطبيقه في العراق ويؤكد على قائمة بطاقات الشرق الاوسط .

المصادر

1. Accessions list Middle East. By Library of Congress Office in Cairo. August. 1978. p. 507.
2. Wynar, Bohadan S. Introduction to cataloging & classification. 5th. ed., Littleton, Colo., Libraries unlimited, 1976. p. 122-183.
3. Annotated Bibliography of the International Standard Bibliographic Description. Compiled by IFLA, International Office for Universal Bibliographic Control. 26 p. (Occasional papers No. 2). ISBN: 0-903043-17-3.
4. Accession list Middle East.
5. U.S. Library of Congress. National Union Catalog. February, 1978. ISSN: 0028-0348.
6. Kerr, Rosamond. The Development of the ISBD and Some Problems for Non-Roman Scripts. UNESCO Bulletin for Libraries. Vol. 31, No. 4, 1977. p. 214.
7. Elrod, McRee, "Use of International Catalog Standards for Eastern Materials: Using ISBD (M) in Multi-Script Collections", Proceedings of the IFLA Worldwide Seminar, Seoul, Korean Library Association, 1976. p. 21-28.
8. AACR. North American Text. Chapter 6. Separately Published Monograph. Chicago, ALA, 1974, p. 15-16.
9. Clark, T.C. International Standards in Cataloging Practices: Problems and Programs, p. 1. Proceedings of the IFLA World Wide Seminar. Seoul, KLA, 1976.
10. AACR. North American Text. Chapter 6. Separately Published Monograph. Chicago, ALA, 1974, p. 18-20.

- (١١) الهجرسي ، سعد محمد . التقنيات العصرية للوصف البيبليوغرافي
ط ٢ القاهرة .
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٦ ، جزء ٢ .
(١٢) نفس المصدر السابق
(١٣) المؤتمر الثاني للاعداد البيبليوغرافي للكتاب العربي (بغداد ٣-١٢
ديسمبر ١٩٧٧ .) التوصيات ص١-٣
(١٤) الهجرسي ، سعد محمد . التقنيات العصرية للوصف البيبليوغرافي
ط ٢ . جزء ٢ . ص١٣٨-١٤٢ .
15. IFLA. International Office for Universal Bibliographic control. The National Bibliography, Present Role and Future Developments, Paris, UNESCO, 1977, p. 97.
 16. Aje, S.B. ISBD Application to African National Bibliographies. UNESCO Bulletin For Libraries. Vol. 31, No. 4, 1977. p. 216-222.
 17. U.S. Library of Congress, Information Bulletin. Vol. 34, No. 45, 1978. pp. 685-686.

الباب الرابع

اسواق العرب قبل الاسلام

الدكتور حمدان عبدالمجيد الكبيسي
كلية الاداب جامعة بغداد

كانت الاسواق التجارية معروفة عند العرب قبل ظهور الاسلام بفترة بعيدة . وان كلمة « سوق » لم تكن مستعملة بمعنى المكان الذي فيه السَوِّقُ فحسب ، بل كانت مستعملة أيضا بمعنى السَوِّق نفسه . يقول صاحب « المحيط »^(١) : وإنما سميت السَوِّق سوقاً لسوق الناس اليها ، أو لقيامهم فيها على السوق^(٢) . والأسواق ؛ جمع سوق^(٣) ، وهي موضع

-
- (١) بطرس البستاني : محيط المحيط ، ج ١ ، ص ١٠٢٩-١٠٣٠ .
(٢) ويستطرد صاحب المحيط فيقول : ساق الماشية يسوقها سوقا وسيافة ، اي حثها على السير . وسوق الحديث احسن سياقه ، اي سرده احسن سرد . وساق الى المرأة صداقها ، أرسله . وسوق الشجر تسويقا ، صار ذا ساق . وتسوق القوم ، باعوا واشتروا . وتقول العامة : تسوق الرجل ، أي استبضع ما يحتاج من السوق . وقامت الحرب على ساق ، اي اشتدت وتعاضرت .
انظر : البستاني : محيط المحيط ، ج ١ ، ص ١٠٢٩-١٠٣٠ .
وابن منظور : لسان العرب ، ج ١٢ ، ص ٣٢-٣٣ .
والزبيدي : تاج العروس ، ج ٦ ، ص ٣٨٧ .
وظاهر احمد الرازي : ترتيب القاموس المحيط ، ج ٥ ، ص ٥٩٩ .
(٣) ابن منظور : لسان العرب ، ج ١٢ ، ص ٣٣ .

البياعات ، وهي مؤنث وقد تذكر^(٤) . ومن السوق تفرعت السويقة التي هي تصغير لكلمة سوق ، وربما كان يحدث أحيانا خلط بين السوق والسويقة ، وأحيانا كانت تغلب صيغة التصغير على أسواق كثيرة^(٥) .

وقد مارس العرب التجارة منذ عهد سحيق^(٦) . فقد أوضح الثعالبي ذلك حين ذكر أن قریشاً كانت في أول أمرها لا تتاجر إلا مع من ورد على مكة في المواسم وبذي المجاز وسوق عكاظ خلال الأشهر الحرم^(٧) . وهي بهذا لا تبرح دارها ، ولا تتجاوز حرمها ؛ إغترازاً بدينها ، والفة لبيتها^(٨) .

- (٤) محمد بن أحمد العيني : عمدة القساري لشرح صحيح البخاري ، ج ٥ ، ص ٤٧١ .
ابن منظور : لسان العرب ، ج ١٢ ، ص ٣٣ .
الزبيدي : تاج العروس ، ج ٦ ، ص ٣٨٧ .
(٥) ابن منظور : لسان العرب ، ج ١٢ ، ص ٣٣ .
انظر : آمال احمد حسن العمري : المنشآت التجارية في القاهرة ، رسالة دكتوراه غير مطبوعة ، ص ١٠٧ .
(٦) الجاحظ : البخل ، ص ١٩٣ . ورسائل الجاحظ ، ص ١٥٧ .
البخاري : الجامع الصحيح ، ج ٢ ، ص ٤٠٥-٧ و ١٢-١٣ ، و ١٧-١٨ و ٢١ - ٢٢ .
ابن قتيبة : المعارف ، ص ٢٤٩ .
المبلاذري : فتوح البلدان ، (طبعة بيروت) ، ص ص ٤٢٠-٤٢١ .
وأنساب الاشراف ، ج ٩ ، ورقة ٥٥٣ .
الطبري : تاريخ الرسل ، ج ٤ ، ص ٦٥٠ (طبعة بيروت) و (طبعة مصر) ج ٢ ، ص ٢٥٢ و ٢٨٠ .
الهمداني : صفة جزيرة العرب ، ص ص ٧٩-٨٠ .
المرزوقي : الازمنة والامكنة ، ج ٢ ، ص ص ١٦٢-١٦٣ و ١٦٥ و ١٦٩ - ١٧٠ و ٣٣١ .
الثعالبي : ثمار القلوب ، ص ٩ و ٨٩-٩٠ و ٥٤٧ .
وخاص الخاص ، ص ٦٤ .
(٧) الاشهر الحرم : هي رجب وذو القعدة ، وذو الحجة ، والمحرم .
انظر : زكريا بن محمد بن محمد القزويني : عجائب المخلوقات وغرائب الموجودات ، مطبعة التقدم ، ص ٦٥ .
(٨) الثعالبي : ثمار القلوب ، ص ٨٩ . الماوردي : الاحكام السلطانية ، ص ٧٨ - ٧٩ .

غير أن هذه الحالة تغيرت بمرور الزمن ، حيث أخذ تجار قريش يقومون برحلات تجارية منتظمة ، فكان هاشم بن عبد مناف أول من خرج الى الشام ، ووفد الى الملوك ، وأبعد في السفر ، ومرّ بالأعداء ، وأخذ منهم الايلاف^(٩) الذي ذكره الله تعالى في القرآن الكريم : « لايلاف قريش ايلافهم ، رحلة الشتاء والصيف »^(١٠) .

وكانت لقريش رحلتان ؛ رحلة في الشتاء نحو اليمن والحبشة . ورحلة في الصيف نحو الشام وبلاد الروم . وكان هاشم بن عبد مناف يأخذ الايلاف من رؤساء القبائل وسادات العشائر لأمرين : أحدهما أن ذؤبان العرب وصعاليك الأعراب كانوا لا يؤمنون على أهل الحرم . وثانيهما أن أناساً من العرب كانوا لا يرون للحرم حرمة ، ولا للشهر الحرام قدراً^(١١) . وهكذا اشتهرت أسرة بني عبد مناف بالتجارة مع الأقطار البعيدة عن مكة فعرفوا بـ « أصحاب الايلاف » وصاروا أسرة غنية اختصت بالتجارة مع الخارج^(١٢) .

(٩) الايلاف : أي لائتلافهم واجتماعهم في بلدهم آمنين . وقيل : المراد بذلك ما كانوا يألّفونه من الرحلة في الشتاء الى اليمن ، وفي الصيف الى الشام في المتاجرة وغير ذلك ، ثم يرجعون الى بلدهم آمنين في أسفارهم ، لعظمتهم عند الناس لكونهم سكان حرم الله ، فمن عرفهم احترامهم ومن سار معهم أمن بهم . (انظر : ابن كثير : تفسير ابن كثير ، ج٧ ص ٣٧٧-٣٧٨ وقيسل : الايلاف : انما هو شيء كان يجعله هاشم بن عبد مناف لرؤساء القبائل من الربح ، ويحمل لهم متاعاً مع متاعه ، ويسوق اليهم ابلاً مع ابله ، ليكفيهم مؤونة الاسفار ، ويكفي قريشاً مؤونة الاعداء ، فكان ذلك صلاحاً للفريقين ، اذ كان المقيم رابحاً ، والمسافر محفوظاً . (انظر : الشعالي : ثمار القلوب ، ص ص ٨٩-٩٠) .

(١٠) سورة قريش ، الآيتان ٢،١ .

انظر الطبري : تاريخ الرسل والملوك ، ج٢ ، ص ٢٥٢ طبعة دار المعارف بمصر) .

(١١) الطبري : تاريخ الرسل والملوك ، ج٢ ص ٢٥٢ (طبعة دار المعارف بمصر) .

ابن هشام ، تهذيب سيرة ابن هشام ص ٣٠-٣١ .

الشعالي : ثمار القلوب ، ص ٨٩ . محمد كرد علي : الاسلام والحضارة العربية ، ص ١١٦ .

ولم تقتصر رحلات قريش التجارية على الشمال والجنوب ، وإنما قصدوا بلاد الرافدين أيضاً ، فكانت لهم صلات تجارية مع عرب الانبار وعرب الحيرة بعد أن أخذ لهم نوفل بن عبد مناف عهداً من الأكاسرة^(١٣) . وإن هؤلاء التجار حملوا معهم شيئاً أهم وأعظم قيمة من التجارة ؛ هو حروف الهجاء التي أخذ منها الخط العربي الذي كتب به القرآن الكريم^(١٤) . وفي تاريخ العرب وأدبهم نصوص تدل على أن ضرائب منظمة كانت تستوفى في أسواق العراق مما يباع هناك . والظاهر أن الناس استثقلوها فعبر عن وجهة نظرهم الشاعر جابر بن حتى التغلبي بقوله :

أفي كسل أسواق العراق أتأوة

وفي كل ما باع امرؤ مكس^(١٥) درهم^(١٦)

ونستطيع أن ندرك قوة النشاط التجاري الذي كانت تمارسه قريش بـ « ثبات جودهم ، وجزالة عطاياهم ، واحتمالهم المؤمن الغلاظ في أموالهم المكتسبة من التجارة »^(١٧) . ويرجح الثعالبي سبب اقبال قريش على التجارة ؛ هو تمسكهم بالدين « فتركوا الغزو كراهية للسبي واستحلال

(١٢) الطبري : تاريخ الرسل والملوك ، ج ٢ ، ص ٢٥٢ (طبعة دار المعارف) .

(١٣) الطبري : تاريخ الرسل والملوك ، ج ٢ ، ص ٢٥٢ (طبعة دار المعارف) .

المرزوقي : الازمنة والامكنة ، ج ٢ ، ص ١٦٢ .

(١٤) جواد علي (الدكتور) ، تاريخ العرب قبل الاسلام ، ج ٨ ، ص ١٤٦ .

(١٥) المكس = دراهم كانت تؤخذ من بائع السلع في أسواق الجاهلية .

ويقال للعشار صاحب المكس . (الخوارزمي : مفاتيح العلوم ، ص ٤٠) .

ويقول ابن منظور (المكس) : دراهم كانت تأخذ من بائع السلع في الاسواق الجاهلية وكل من باع شيئاً اخذ منه الخراج او العشر وهو المكس . (لسان العرب ، ج ٦ ، ص ص ٢٢٠-٢٢١) مادة المكس .

(١٦) جواد علي : تاريخ العرب ، ج ٨ ، ص ١٦١ . الا:فغاني : اسواق

العرب ، ص ١٨٤ .

(١٧) الثعالبي : ثمار القلوب ، ص ٩ .

انظر أيضاً : الطبري : تاريخ الرسل والملوك ، ج ٢ ، ص ٢٥٣ (طبعة

دار المعارف) .

الأموال ، فلما زهدوا في الغنوب لم يبق مكسبة سوى التجارة ، فضربوا في البلاد الى قيصر بالروم ، والتجاشي بالحبشة ، والمقوقس بمصر ، وصاروا بأجمعهم تجاراً خلطاء» (١٨) .

وبلا ريب ، فقد استفاد أهل مكة من الوضع السيء الذي طرأ على اليمن بخضوعها للاحتلال الاجنبي ، ومن تردي الأوضاع السياسية فيها ، والاضطرابات المستمرة التي وقعت من جراء التصادم الذي دار بين أهل البلاد وبين الغزاة الاحباش وعندئذ وجدت قريش نفسها في وضع يمكنها من استغلال مواهبها في التجارة ، وبذلك حصلت على أرباح طائلة ، وصيرت مكة مركزاً تجارياً مهماً من مراكز الثروة والمال في شبه جزيرة العرب في ذلك الحين (١٩) .

وشهدت السواحل الشرقية من شبه جزيرة العرب نشاطاً تجارياً كبيراً ، إذ قصدتها التجار سنوياً من بلاد كثيرة ، وهم يحملون معهم أموالاً طائلة ، وكانوا يقيمون بها عدة أشهر حتى يحين أوان الغوص في الخليج العربي ، وعندئذ يكتري كل تاجر غواصاً ، ويخرج الغواصون مع التجار جملة ومعهم دليل ماهر ، ولهم مواضع يعرفونها عياناً بوجود صدف اللؤلؤ فيها ، لأن للصدف مراع تجول فيها وتتنقل اليها ، وتخرج عنها في وقت معين الى أمكنة أخرى معروفة باعيانها (٢٠) .

وحينئذ نلمس أن للموقع الجغرافي الفذ الذي تميزت به شبه جزيرة العرب أثره الواضح في هذا المجال . فالى شمالها الشرقي تقع بلاد فارس ، والى شمالها الغربي بلاد الروم ومصر ، وفي جنوبها البحر العربي الذي يوصلها الى بلاد الهند والشرق ، ولا يفصلها عن الحبشة سوى البحر

(١٨) الثعالبي : ثمار القلوب ، ص ٩ .

محمد كرد علي : الاسلام والحضارة العربية ، ج ١ ص ١١٧ .

(١٩) الطبري : تاريخ الرسل والملوك ، ج ٢ ، ص ص ٢٨٠ - ٢٨٢ (طبعة

دار المعارف) .

ابن هشام : تهذيب سيرة ابن هشام ، ص ٢٦-٢٧ .

(٢٠) الادريسي : جزيرة العرب من نزهة المشتاق ، ص ص ٥٢-٥٣ .

الأحمر (٢١) . وإن معظم تجارات العالم ، منذ القديم وحتى نهاية القرون الوسطى ، كانت تنتقل بين هذه البلاد . فالدولتان العظيمتان اللتان كانتا تتنازعان النفوذ والسيادة في العالم آنذاك ؛ هما الدولة الساسانية والبيزنطية ، كانت لهما علاقات تجارية وسياسية وثيقة مع بلاد العرب ، وعلى نحو ذلك كانت العلاقة مع الحبشة وبلاد الهند .

وكان للمواصلات التجارية في شبه جزيرة العرب طريقان : أحدهما غربي يصل اليمن بالشام ماراً بالحجاز ، ناقلاً بضائع اليمن والحبشة والهند إلى بلاد الشام ، وبلغ الشام إلى اليمن ، حيث تصدر إلى الحبشة والهند عن طريق البحر (٢٢) . وكانت صعوبة الملاحة في البحر الأحمر سبباً في تفضيل التجار الطريق البري بين اليمن وبلاد الشام (٢٣) .

واستخدم العرب الرياح الموسمية الجنوبية الغربية في رحلاتهم التجارية إلى الهند أيام الصيف (٢٤) . وعندي أن هذا الأمر كان كشفاً عظيماً أدى إلى تطور خطير في طرق الملاحة والتجارة ، إذ أصبح في استطاعة العرب الوصول إلى أسواق الشرق مباشرة ، وشراء السلع من هناك بعد أن كانت تأتيهم بواسطة تجار أجنبي .

أما الطريق الثاني ؛ فهو شرقي يصل الرأس الجنوبي الشرقي لشبه جزيرة العرب بالعراق ، وتنقل عبره سلع اليمن والهند وفارس براً نحو بلاد الرافدين ، ويستمر صعوداً حتى ينتهي به المطاف في أسواق الشام (٢٥) .

(٢١) الهمداني : صفة جزيرة العرب ، ص ١ و ٤٧ .

(٢٢) الإدريسي : جزيرة العرب من نزهة المشتاق ، ص ٢٠ و ٣١ .

السويدي : سبائك الذهب ، ص ٨ .

(٢٣) الإدريسي ، ص ٢٤ و ٢٦-٣٠ و ٦١-٦٣ و ٦٣ .

(٢٤) المرزوقي : الازمنة والامكنة ، ج ٢ ، ص ٣٤١ و ٣٤٤ و ٤٧ .

السيد محمد يوسف (الدكتور) : «علاقات العرب التجارية بالهند منذ أقدم العصور إلى القرن الرابع الهجري» مستل من مجلة كلية الآداب ، جامعة القاهرة ، المجلد الخامس عشر ، ج ١ ، لسنة ١٩٥٣ ، ص ١٤ .

(٢٥) الاصطخري : الأقاليم ، ص ١٥٠ . ابن حوقل : صورة الأرض ، ص ٤١ .

ابن الفقيه الهمداني : البلدان ، ص ٣٠ . الإدريسي ، جزيرة العرب ،

ص ٤٣ و ٥٥ و ٦٦ .

وكان من الطبيعي أن يمارس كثير من العرب التجارة ، رجالا ونساء ، لاسيما الذين تقع بلادهم على مقربة من أحد هذين الطريقين ، ومن لم يتاجر منهم أفاد من التجارة بصورة غير مباشرة ، فعمل في القوافل التجارية ، اما دليلا ، أو منتظما في جملة حمايتها(٢٦) .

وهيأ الحج ظروفأ أخرى لقريش في ممارستها التجارة . ففي موسم الحج يأتي الناس من أطراف مكة ، ومن البوادي ، فيبيعون ما عندهم من بضائع ، ويشتررون ما يحتاجون اليه مما جاءت به قريش من تجارات ، فتعمر في تلك الأيام أسواق مكة وتنشط ، ويعود على أهلها بالارباح الوفرة . ولتأمين هذا الموسم اتخذت قريش كل ما استطاعت أن تتخذه من وسائل لحماية الوافدين وإراحتهم وتقديم الخدمات اللازمة لهم على قدر الامكان(٢٧) .

ولم يقتصر النشاط التجاري على أهل مكة فحسب ، وإنما شمل أناساً آخرين . فالعرب عموما اشتهروا بالتجارة ، وكانوا ينظرون اليها على أنها من أشرف الحرف وأعلاها قدرا ومنزلة ، وبذلك مارسها حتى ملوكهم الذين استغلوا مراكزهم وقوة نفوذهم فأمروا بايقاف البيع والشراء في بعض الأسواق حتى تباع بضاعة الملك المعروضة(٢٨) . وكذلك مارس التجارة رؤساء المعابد الذين كانوا يتاجرون باسم معابدهم ، ويكسبون كسبا فاحشا ، كما تاجر رؤساء العشائر أيضا(٢٩) .

(٢٦) الطبري : تاريخ الرسل والملوك ، ج٢ ، صص ٢٨٠-٢٨٢ (طبعة دار المعارف) .

الهمداني : صفة جزيرة العرب ، ص ١٩٧ .

الافغاني : أسواق العرب ، صص ٦٥-١٦ .

(٢٧) ابن الاثير : الكاميل : ج١ ، صص ١٨٢-١٨٣ . الماوردي :

الاحكام السلطانية ص ٧٨-٧٩ .

(٢٨) المرزوقي : الازمنة والامكنة ، ج٢ ، ص ١٦١ . انظر الخضري :

تاريخ الامم الاسلامية ، ج١ ص ٢٤ .

(٢٩) جواد علي : تاريخ العرب ، ج٨ ، ص ٦٥ .

ومما يؤكد نشاط التعامل التجاري عند العرب قبل الاسلام ، ورود
 لفظة « تجارة » و « تجارتهم » في مواضع متعددة من القرآن الكريم .
 قال تعالى : « اولئك الذين اشتروا الضلالة بالهدى فما ربحت تجارتهم وما
 كانوا مهتدين » (٣٠) . وقال : « هل أدلكم على تجارة تنجيكم من عذاب
 اليم » (٣١) . وقال : « تجارة لن تبور » (٣٢) . وقال : « يا أيها الذين آمنوا
 لا تأكلوا أموالكم بينكم بالباطل الا أن تكون تجارة عن تراضٍ
 منكم » (٣٣) . وقال تعالى : « وإذا رأوا تجارة أو لهواً انفضوا إليها وتركوك
 قائماً قل ما عند الله خير من اللهو ومن التجارة والله خير الرازقين » (٣٤) . وقال :
 « رجال لا تلهيهم تجارة ولا بيع عن ذكر الله واقام الصلاة وابتاء الزكاة ،
 يخافون يوماً تتقلب فيه القلوب والابصار » (٣٥) . وغير ذلك من الآيات
 التي وردت بشأن التجارة (٣٦) .

وأشير الى شرف التجارة وسمو منزلتها في الحديث النبوي الشريف ،
 مما يدل على ما كان للتجارة من منزلة في نفوس الناس (٣٧) .

وفي اللغة العربية أقوال وعبارات وأمثال ومصطلحات لها صلة مباشرة
 بالتجارة والتعامل (٣٨) . وبلا ريب ، فإن احتواء اللغة العربية على تلك
 المفردات لهو دليل واضح على ممارسة العرب لحرفة التجارة وحنقهم فيها ،
 وافتنانهم بها . وهو والحالة هذه ، يؤكد وجود عقلية تجارية لديهم .

-
- (٣٠) سورة البقرة : آية ١٦ .
 - (٣١) سورة الصف : آية ١٠ .
 - (٣٢) سورة فاطر : آية ٢٩ .
 - (٣٣) سورة النساء : آية ٢٩ .
 - (٣٤) سورة الجمعة : آية ١١ .
 - (٣٥) سورة النور : آية ٣٧ .
 - (٣٦) انظر سورة البقرة : آية ٢٨٢ .
 - (٣٧) الغزالي : احياء علوم الدين ، ج ٢ ، ص ٥٢ .
 - (٣٨) الثعالبي : ثمار القلوب ، ص ٥٤٧ . وخصائص الخاص ، ص ٦٤ .

وتوجد لدينا نصوص كثيرة تؤيد أن الرسول صلى الله عليه وسلم ، وأبو بكر ، وكثير من الصحابة مارسوا التجارة وبرعوا بها^(٣٩) .
ويورد (ابن عبد ربه)^(٤٠) أقوالا كثيرة للعرب تحث على جمع المال .
وان هذه الأقوال وغيرها تؤكد لنا شغف الناس بحب المال ، الأمر الذي يدفع الى امتهان التجارة من أجل تحقيق السعة في العيش ، والمكائنة الرفيعة بين الناس ، ذلك أن المجتمع أكبر من الموسرين لذا قال الشاعر :

فكلُّ مُثْقَلٍ حين يغدو لحاجةٍ
الى كلِّ من يلقي من الناس مذنباً
وكان بنو عمي يقولون مرحباً
فلما رأوني مُقْتَرأ مات مرحباً^(٤١)

وقول الشاعر محمود الوراق :

أظهروا للناس ديناً وعلى الدينار داروا
وله صاموا وصلوا وله حجوا وزاروا
لو بدا فوق الثريا ولهم ريش لطاروا^(٤٢)

وساد اعتقاد بين أصحاب الأموال بضرورة توظيف أموالهم في الاستثمار التجاري والا تعرض للنفاذ ، وان هو حيسه أو ادخره ولم يستثمره لم تمنعه قلة الاتفاق من سرعة النفاذ ، وبذلك قال الشاعر :

وَحَبَسَ الْمَالِ أَيْسَرُ مَنْ بُعِيَاهُ
وَضَرَبَ فِي الْبِلَادِ بَغْسِيرُ زَادِ

(٣٩) عبدالله بن مسلم بن قتيبة الدينوري : المعارف ، ص ص ٢٤٩-٢٥٠ .
الطبري : تاريخ الرسل والملوك ، ج ٢ ، ص ٢٧٧ و ٢٨٠ - ٢٨٢
(طبعة دار المعارف) .

ابن سعد : الطبقات ، ج ١ ، ص ٧٦ .
(٤٠) ابن عبد ربه : العقد الفريد ، ج ٢ ، ص ٣٠٧ .
(٤١) ابن عبد ربه : العقد الفريد ، ج ٢ ، ص ٣١٣ .
(٤٢) ابن عبد ربه : العقد الفريد ، ج ٣ ، ص ١٠١ .

وإصلاح القليل يزيد فيه

ولا يَبْتغى الكثير مع الفساد^(٤٣)

فلا غرو أن يتلمس التجار شتى الوسائل من أجل أن يضمنوا سلامة تجارتهم من كيد الكائدين ، فكان التاجر إذا انفرد وخشي على نفسه وتجارته ولم يجد من يحميه من الطامعين به وتجارته ، قلد نفسه بقلادة من شعر الماعز أو وبر الأبل فيأمن بها ، وإذا صدر التاجر من مكة تقلد من لحاء شجر الحرام ، وبذلك يأمن من كل اعتداء^(٤٤) .

وفي الأسواق ، حيث التجار والصناع ، يتم النشاط التجاري . وإن هذه الأسواق قامت في المجتمعات التجارية التي تتعاطى البيع والشراء . وقد تكون الأسواق مستقرة في محلات معينة على طول أيام السنة ، يرتادها من يريد أن يتزود بالسلع والمواد التي يحتاجها . وقد تقوم أسواق أخرى في مناطق معينة ومواسم خاصة تتفق مع طبيعة تلك المنطقة من الناحية المناخية والدينية والاجتماعية والاقتصادية . وهذه الأسواق تدعى « الأسواق الموسمية » التي لها أيام ومواسم محدودة تقوم وتنشط فيها ، يؤمها الناس لغرض البيع والشراء ، أو لأمر أخرى .

والعرب شأنهم شأن بقية الأمم ، أنشأوا أسواقاً كثيرة من النوعين السابقين ، يتبايعون فيها ، فقامت الأسواق في شبه جزيرة العرب ، وبلاد الشام ، والعراق ، قبل ظهور الإسلام بفترة طويلة^(٤٥) . وإن قسماً من تلك الأسواق كانت تعد لاقامة المهرجانات والاجتماعات العامة .

وذكرت المصادر عدداً من الأسواق التجارية التي يعود ظهورها الى عدة عوامل ؛ منها توفر المحاصيل الزراعية كالحنطة والشعير^(٤٦) ، والقطن والحنا

(٤٣) ابن عبد ربه : العقد الفريد ، ج ٣ ، ص ٣٤ .

(٤٤) المرزوقي : الازمنة والامكنة ، ج ٢ ص ١٦٦-١٦٧ .

(٤٥) الهمداني : صفة جزيرة العرب ، ص ص ١٧٩-١٨٠ .

(٤٦) ابن حوقل : صورة الارض ، ص ٢٥ .

والانرج والرمان والتبن والتمر^(٤٧) ، أما المنتوجات الصناعية فقد وجد منها البرود التي اشتهرت بها هجر وقطر^(٤٨) ، والرماح التي كانت تصنع في البحرين^(٤٩) . ومما يؤدي الى رواج تلك السلع التجارية وجود المستهلكين من أهل العشائر وسكان القرى والمدن ، وتيسر طرق المواصلات .

وأسواق العرب في العصر الذي سبق الاسلام ، لم تقتصر على الأمور التجارية فقط ، بل كان يؤمها - بالاضافة الى التجار - المتخصصون لغرض عقد الصلح ، وطلاب الفداء الذين كانوا يحملون فداء أسراهم ليفكوهم من الأسر ، هذا بالاضافة الى كونها أسواقاً أدبية ينشد فيها الشعراء أشعارهم ، ويتفاخرون بقبائلهم ومواقفها البطولية في أخذ الثأر والدفاع عن الحمى . كما اتخذها قسم أماكن للعبادة ثم غنى عليها النسيان بازدياد شأن الحرم المكي^(٥٠) .

ولما كانت حياة العرب في الجاهلية - في الأعم الأغلب - قوامها الترحال من مكان الى آخر ، تتجه نحو المناطق المتواجدة فيها الماء والكلأ ، فلا بد والحالة هذه أن تتأثر أسواقهم بهذه الظاهرة الاجتماعية التي ألقوها ، فصارت أسواقهم تقام أياماً معلومة ، في أماكن محددة ، متأثرة بالمواسم والاعياد ، متخذة المواضع والطرق التي تلتقى فيها القبائل أو تسلكها أثناء ترحالها^(٥١) . ويستشف من النصوص التي أوردها البلاذري ، أن أسواق العرب ، قبيل الاسلام وفي صدره ، لم تكن منظمة ، ولا توجد فيها أماكن مخصصة لاناس معينين يرتادونها كل يوم ليعرضوا سلعهم فيها . فيروي « صاحب كتاب فتوح البلدان » عن القاسم بن سلام قال : « خرج علي الى السوق

(٤٧) القزويني : آثار البلاد واخبار العباد ، ص ٢٨٠ .

البكري : المسالك والممالك ، ٢١٧ .

(٤٨) ابن سعد : الطبقات ، ج ١ ص ٢٣٧ و٢٧٤ و٢٣٨ وج ٢ ، ص ١٦ -

٧٠ و١٨٠ .

(٤٩) الاصفهاني : الاغانى ، ج ٩ ، ص ١٣ و ٨٩ و ١٤٦ .

(٥٠) دائرة المعارف الاسلامية ج ١٢ ، ص ٢٨٢ .

(٥١) البستاني : دائرة المعارف ، ج ١٠ ، ص ٢٣٦ .

فراى أهله وقد حازوا أمكنتهم فقال : ليس ذلك لهم ، وإن سوق المسلمين كصلاتهم من سبق الى موضع فهو له حتى يدعه» (٥٢) .

وهكذا نجد أن نظام الأسواق في تلك الفترة يقضى بالا يحتفظ البائع بمكان معين يجلس فيه كل يوم ، وإنما يجري على نمط ؛ من سبق الى موضع فهو له حتى نهاية ذلك اليوم . ومن هنا نستنتج أن السلع كانت تنقل الى البيوت في آخر النهار (٥٣) .

ومن أسواق العرب القديمة ما كان يقتصر نشاطه ، في الأغلب ، على ما كان يجاوره من الأحياء والقرى ، وما ينزل بساحته من القبائل (٥٤) ؛ كسوق الثعلبية والاحساء وغيرهما (٥٥) ، ومنها ما كان عاماً تفد اليه الناس من أطراف شبه جزيرة العرب كلها مثل سوق دومة الجندل ، وصحار ، ودبا ، والشحر ، وراية حضرموت ، وذو المجاز ، ونظاة خيبر ، والمشقر ، وحجر اليمامة ، وصنعاء ، ومنى وعكاظ وعدن (٥٦) .

وتميزت الأسواق التي على فرض البحر بوجود النزال الأجانب وتأثر أهلها باختلاطهم بهؤلاء .

ويبدو رسوخ أساليب التعامل التجاري بأسواق العرب تلك ، أنه كان يلي أمر الناس والنظر في شؤونهم التجارية في بعض هذه الأسواق ، أمراء يهبطون الأسواق للاشراف عليها وجمع الأتاوة من تجارها ، كما يفد الى تلك الأسواق أشراف ليستوفوا نصيبهم من المال الذي عينه لهم ذلك الأمير (٥٧) . أما عروض التجار التي كانت تحمل الى الأسواق التي تقام في شبه جزيرة العرب ، فلا تتعدى التمر والزبيب والزيت والآدم والورس والغالية والبرود وبعض ضروب الحيوان كالمواشي والاعنام والخيول والقرود ، وربما الطيور

(٥٢) احمد بن جابر البلاذري : فتوح البلدان ، ص ٤٢٠-٤٢١ .

(٥٣) ن . م . ص ٤٢١ .

(٥٤) الادريسي : جزيرة العرب من نزهة المشتاق ، ص ٣٦ .

(٥٥) ن . م . ص ٤٩ و ٥٠ .

(٥٦) المرزوقي : الازمنة والامكنة ، ج ٢ ، ص ١٦١ .

(٥٧) ن . م . ص ١٦٦ .

والخمر التي يذكر أنها حملت من بصرى وغزة من بلاد الشام الى سوق مجنة
قرب مكة (٥٨) .

واشتهرت اليمن بكثرة أثمارها كالعنب والسفرجل والاجاص والمشمش
والتفاح الحلو والتفاح الحامض والمزوج ، والخوخ الحميري ، والخوخ
الفارسي ، والخوخ الهندي ، واللوز والكمثرى ، والورد والباقلاء الاخضر ،
وجميع أصناف البقول وجميع الحبوب (٥٩) . وبلا ريب فان انتاج هذه الغلال
بهذه الكثرة أدى بدوره الى وجود الأسواق وزيادة النشاط التجاري في
تلك المناطق .

ويعتبر أبو حيان التوحيدي (٦٠) ؛ أن من مظاهر تحضر العرب قيام
أسواقهم في الجاهلية . ومن تلك الأسواق : دومة الجندل (٦١) ؛ التي تقع
في منطقة متوسطة بين الشام والخليج العربي ، على منتصف الخط الواصل
بين العقبة والبصرة تقريبا (٦٢) . وهي أول أسواق العرب قياما ، يوافيها
العرب من كل أوب . وقيامها أول يوم من شهر ربيع الأول ، فيقيمون
أسواقهم بالبيع والشراء ، والأخذ والعطاء . وكان يعثّرهم أكيدر بن
عبد الملك العبادي (صاحب دومة الجندل) ، وربما غلبت على السوق بنو
كلب فيكون العشر لهم ، وعندئذ تمتد هذه السوق الى آخر شهر ربيع
الأول (٦٣) .

(٥٨) الافغاني : اسواق العرب ، صص ١٦٦-١٦٧ .

(٥٩) الهمداني : صفة جزيرة العرب ، صص ١٩٦-١٩٢ و ١٩٩ .

(٦٠) علي بن محمد التوحيدي : الامتاع والمؤانسة ، ج ١ ، صص ٨٣-٨٥ .

(٦١) ياقوت : البلدان ، ج ٢ ، صص ٤٨٧-٤٨٨ .

(٦٢) المرزوقي : الازمنة والامكنة ، ج ٢ ، ص ١٦١ ، الادريسي : جزيرة

العرب من نزهة المشتاق ص ٦٤ .

(٦٣) الطبري : تاريخ الرسل والملوك ، ج ٢ ، ص ٢٠٦٥ .

والرمان والسفرجل وغيرها * فلا غرابة أن أصبحت متاجرها مربحة ، وأحوال أهلها واسعة * .

وعلى أثر انتهاء سوق صحار يرتحل التجار الى سوق (دَبَا) ، وكانت أحد فرض العرب ، يجتمع بها تجار الهند والصين وغيرهم ، فتقوم بها سوق الى آخر يوم من شهر رجب ، فيشترون بها ببيع العرب والبحر ، ويبيعهم مساومة ، وكان الجلندي يعثرهم أيضا^(٧٤) * .

وبعد أن ينفض سوق دَبَا يسير جميع من كان فيه من تجار البحر والبر الى سوق الشَّحْر^(٧٥) - شحرمهرة - فيقوم سوقهم تحت ظل الجبل الذي فيه قبر هود النبي ، وأكثر بيعهم فيها بما يتفق من الآدم والبز وسائر المرافق ، ويشترون بها المر والصبر والدخن ، ولم يكن بها عشر لأنها ليست أرض مملكة ، ويقوم سوقهم للنصف من شعبان ، ويبيعهم بالقاء الحجارة^(٧٦) * .
ولسان بعض أهل مهرة مستعجب لا يكاد يفهم^(٧٧) ، ولعل ذلك كان متأث من كثرة اختلاط التجار الغرباء الذين كانوا يفتدون الى هذه المنطقة * .

وتعد سوق عدن من أقدم أسواق العرب^(٧٨) * وتقوم هذه السوق في أول يوم من شهر رمضان^(٧٩) الى عشر يمضين منه^(٨٠) ، إذ يرتحل الى هذه السوق من تجار البحر من بقي من يبعه شيء ولم يبعه فيوافي الناس بسوق

(٧٤) البيروني : الآثار الباقية ، ص ٣٢٨ . ياقوت البلدان ، ج ٤ ، ص ٣٠ .
المرزوقي : الأزمنة والامكنة ، ج ٢ ، ص ١٦٣ . أبو حيان التوحيد :
الامتناع ، ج ١ ، ص ٨٤ * .

(٧٥) الشجر : صقع على ساحل بحر العرب بين عدن وعمان . (انظر :
ياقوت : البلدان ، ج ٥ ، ص ٢٤٠ * .

الهمداني : صفة جزيرة العرب ، ص ٤٧-٤٨ و ٥١ * .

(٧٦) المرزوقي : الأزمنة والامكنة ، ج ٢ ، ص ١٦٢-١٦٤ * .

البيروني : الآثار الباقية ، ص ٣٢٨ * .

(٧٧) الادريسي : جزيرة العرب من نزهة المشتاق ، ص ٣٩ * .

(٧٨) الهمداني : صفة جزيرة العرب ، ص ٥٣ و ١٧٩ * .

(٧٩) البيروني : الآثار الباقية ، ص ٣٢٨ * .

(٨٠) المرزوقي : الأزمنة والامكنة ، ج ٢ ، ص ١٦٤ * .

عدن ، ومن لم يكن شهد الأسواق التي كانت قبلها • وكانت ملوك حمير تأخذ منه العشر^(٨١) • والى سوق عدن تجلب سلع الهند والصين مثل الحديد ، والفرند والمسك ، والعود ، والسروج ، والدار فلفل ، والنارجيل ، والدارصيني ، والخولنجان ، والبساسة ، والاهليلجات ، والأبنوس ، والكافور ، والجوز بوا ، والقرنفل ، والكبابة ، والثياب المتخذة من الحشيش ، والثياب المخملة وأبياب الفيل ، والرصاص ، والخيزران وغيرها^(٨٢) •

وبعد أن ينفذ سوق عدن يتجه التجار الى سوق صنعاء فيأتونها بالقطن والزعفران والأصبغ وأشباهاها ، مما ينفق بها ، ويشترون منها ما يريدون من البز والحديد وغيرها • وكانت تقوم في النصف من شهر رمضان الى آخره ، ويبيعهم فيها الجس ، أي جس اليد^(٨٣) •

وبعد أن يصدر الناس عن سوق صنعاء يتجه قسم منهم الى سوق الرابية بحضرموت^(٨٤) ، التي لم يكن يصل اليها أحد الا بخفارة لأنها لم تكن أرض مملكة ، فكانت قريش تتخفر بيني أكل المرار من كندة ، وسائر الناس بآل مسروق بن وائل الحضرمي^(٨٥) • والقسم الآخر ، وهم الأكثر ، يتجه نحو سوق عكاظ التي تقع الى الجنوب الشرقي من مكة ، وعلى بعد عشرة أميال من الطائف ، ونحو ثلاثين ميلاً من مكة • وتعد سوق عكاظ من أعظم

(٨١) نفس المصدر والمكان .

(٨٢) الادريسي : جزيرة العرب من نزهة المشتاق ، ص ٥٧ .

(٨٣) المرزوقي : الازمنة والامكنة ، ج ٢ ، ص ١٦٤ .

الادريسي : جزيرة العرب من نزهة المشتاق ، ص ٥٨ .

(٨٤) أبو حيان التوحيدي ، الامتاع والمؤانسة ، ج ١ ، ص ٨٣-٨٥ .

المرزوقي : الازمنة والامكنة ، ج ٢ ص ١٦٥ .

(٨٥) المرزوقي : الازمنة والامكنة ، ج ٢ ، ص ١٦٥ .

أسواق العرب^(٨٦) ، وكانت تنزلها قریش ، وهوازن و غطفان ، وخزاعة ، والأحباش (وهم الحارث بن عبد مناف) ، وعضل ، والمصطلق وطوائف من أفناء العرب ، ينزلونها في النصف من ذي القعدة فلا يرحون حتى يروا هلال ذي الحجة ، ولم يكن فيها عشر ولا خفارة • وفي هذه السوق كانت تعرض سلع ملوك اليمن الذين كانوا يبعثون بالسيف الجيد ، والحلة الحسنة ، والمركوب الفاره ، فيقف بها وينادى عليه ليأخذه أعز العرب^(٨٧) •

ويمكن اعتبار سوق عكاظ بمثابة مجمع أدبي لغوي رسمي له محكمون ، يعرض شعراء كل قبيلة عليهم شعرهم ، وبها منابر خاصة يقوم عليها الخطيب ليلقي خطبته ويعدّ مآثر قومه من عام الى عام^(٨٨) • كما أنها السوق التجارية الكبرى لعامة أهل شبه الجزيرة العربية ، فاليها تجلب السلع من العراق وبلاد الشام ومصر ، وتصلها تجار فارس والحيشة^(٨٩) • قال الشاعر أبو ذؤيب :

إذا ضربوا القباب على عكاظ وقام البيع واجتمع الألوفا^(٩٠)

وكان أشرف العرب يهبطون الأسواق مع التجار ، ذلك أن الملوك كانوا يكرمونهم ، ويضعون لكل شريف سهماً من الأرباح ، فكان شريف

-
- (٨٦) أبو الفرج الاصفهاني : الاغاني ، ج ٤ ، ص ٤١١ . ياقوت البلدان ، ج ٤ ص ١٤٢ •
- المرزوقي : الازمنة والامكنة ، ج ٢ ص ١٦٦ و ١٦٥ • الادريسي : جزيرة العرب من نزهة المشتاق ، ص ٣٦ •
- البكري : معجم ما استعجم ، ج ٤ ، ص ص ٩٥٩ - ٩٦٠ •
- (٨٧) المرزوقي : الازمنة والامكنة ، ج ٢ ، ص ١٦٥ •
- البيروني : الآثار الباقية ، ص ٣٢٨ •
- (٨٨) المرزوقي : الازمنة والامكنة ، ج ٢ ، ص ١٦٦ • ياقوت : البلدان ، ج ٤ ، ص ١٤٢ •
- (٨٩) المرزوقي : الازمنة والامكنة ، ج ٢ ، ص ١٦٨ •
- ياقوت : البلدان ، ج ٤ ، ص ١٤٢ •
- احمد امين : « عكاظ والمريد » ، مجلة الآداب / جامعة القاهرة ، المجلد الاول الجزء الاول ، لسنة ١٩٣٢ ، ص ص ٤٩ - ٥٢ •
- (٩٠) عمرو بن بحر الجاحظ : رسائل الجاحظ ، ص ١٥٧ •

كل بلد يحضر سوق بلده إلا عكاظ فانهم كانوا يتقاطرون عليها من كل
أوب ، ولا يوافيها شريف الا وعلى وجهه برقع" مخافة أن يؤسر يوماً فيكبر
فداؤه . غير أن طريف العنبري كان قد كشف عن قناعه لما رأيهم يطلعون
في وجهه وينفرون في شمائله ، فكان أول من كشف القناع ، قال الشاعر :

أو كلسا وردت عكاظ قبيلة بعثوا الي عريفهم يتوسم^(٩١)

ويصف الادريسي سوق عكاظ ؛ بأنها سوق جامعة تقام في يوم الأحد
من كل أسبوع حيث تعرض بها أنواع التجارات المحوج اليها أهل تلك
المنطقة . فاذا أمسى المساء انصرف كل الى موضعه ومكانه^(٩٢) .

وما بين سوق عكاظ ومكة يقع سوق ذو المجاز الذي يقصده التجار
في بداية شهر ذي الحجة ، فيقيمون فيه حتى يوم التروية^(٩٣) ، ويوافيهم
حينئذ حجاج العرب ممن لم يكن شهد الأسواق الأخرى^(٩٤) . قال
الشاعر :

للفانيات بذى المجاز رسوم في بطن مكة عهدهن قديم^(٩٥)

وفي العشرة الأخيرة من شهر ذي القعدة تقوم سوق مَجَنَّة التي
يقصدها التجار بعد انقضاء سوق عكاظ ، وهي تقع قرب مكة أيضاً^(٩٦) .

(٩١) المرزوقي : الازمنة والامكنة ، ج ٢ ، ص ١٦٦ .

(٩٢) الادريسي : جزيرة العرب من نزهة المشتاق ، ص ٣٦ .

(٩٣) سمي يوم الثامن من ذي الحجة يوم التروية لان الحجاج اذا

انفضوا من سوق ذي المجاز ترووا من الماء لان لاماء يعرفه يومئذ ولا بالمزدلفة .

(٩٤) المرزوقي : الازمنة والامكنة ، ج ٢ ، ص ١٦٦ . الهمداني : صفة

جزيرة العرب ، ص ١٨٠ . البكري : معجم ما استعجم ، ج ٤ ، ص ٩٦٠ .

ياقوت : البلدان ، ج ٤ ، ص ١٤٢ وج ٥ ، ص ٥٥ .

(٩٥) ياقوت : البلدان ، ج ٥ ، ص ٥٥ .

(٩٦) المرزوقي : الازمنة والامكنة ، ج ٢ ، ص ١٧٠ .

الهمداني : صفة جزيرة العرب ، ص ١٨٠ .

البكري : معجم ما استعجم ، ج ٤ ، ص ٩٦٠ .

ياقوت : البلدان ، ج ٤ ، ص ١٤٢ وج ٥ ، ص ٥٩-٥٨ .

(٩٧) المرزوقي : الازمنة والامكنة ، ج ٢ ، ص ١٦٩ .

(٩٨) ت . م ، ص ١٧٠ .

- ۶۸۸ ص ۸ ، ج ۱ ، المجلد الثامن : توفیق
- (ج ۱) (ص ۶۸۸) ، ج ۱ ، المجلد الثامن : توفیق (۳۱۱)
- ۶۸۱ ص ۰ ، ج ۱ (۶۸۱)
- ۶۱۱ ص ۰ ، ج ۱ : المجلد الثامن (۶۱۱)
- ۱۱۱ ص ۰ ، ج ۱ (۱۱۱)
- ۶۰۱ ص ۰ ، ج ۱ (۶۰۱)
- ۱۰۰ ص ۰ ، ج ۱ (۱۰۰)

توفیق و (۳۱۱) المجلد الثامن : توفیق المجلد الثامن : توفیق

• (۶۱۱) المجلد الثامن : توفیق المجلد الثامن : توفیق
 المجلد الثامن : توفیق المجلد الثامن : توفیق المجلد الثامن : توفیق

• (۶۱۱) المجلد الثامن : توفیق المجلد الثامن : توفیق
 المجلد الثامن : توفیق المجلد الثامن : توفیق المجلد الثامن : توفیق
 المجلد الثامن : توفیق المجلد الثامن : توفیق المجلد الثامن : توفیق
 المجلد الثامن : توفیق المجلد الثامن : توفیق المجلد الثامن : توفیق
 المجلد الثامن : توفیق المجلد الثامن : توفیق المجلد الثامن : توفیق

• (۱۱۱) المجلد الثامن : توفیق المجلد الثامن : توفیق
 المجلد الثامن : توفیق المجلد الثامن : توفیق المجلد الثامن : توفیق
 المجلد الثامن : توفیق المجلد الثامن : توفیق المجلد الثامن : توفیق
 المجلد الثامن : توفیق المجلد الثامن : توفیق المجلد الثامن : توفیق

• (۶۰۱) المجلد الثامن : توفیق المجلد الثامن : توفیق
 المجلد الثامن : توفیق المجلد الثامن : توفیق المجلد الثامن : توفیق
 المجلد الثامن : توفیق المجلد الثامن : توفیق المجلد الثامن : توفیق

غربي دجلة^(١١٥) ، وسوق الثلاثاء شرقي دجلة^(١١٦) ، وغيرها من الأسواق المحلية القليلة الشأن .

وحتى الجزر المقابلة لشبه جزيرة العرب كانت فيها أسواق عامرة ونشيطة ؛ ومنها جزيرة زَيْلَعِ المقابلة لساحل اليمن ، وفيها سوق يجلب اليه المعزى من بلاد الحبشة^(١١٧) .

وهكذا يتضح أن قسماً من الأسواق التجارية تنتقل في شبه جزيرة العرب من الشمال الى الشرق والجنوب ، فالغرب ، يحضرها من قرب من العرب ومن بعد ، كما أننا نلمس أن التجار يؤخذ منهم العشر في سوق دومة الجندل وأسواق البحرين وعمّان وبعض أسواق عدن . أما أسواق الحجاز ووسط الجزيرة العربية والشام فلم يكن هناك من يأخذ العشر من هؤلاء التجار . وربما كان للارث الحضاري في هذه المناطق أثره في عدم تعرض التجار لدفع ضريبة العشر التي سبق أن اضطروا الى دفعها في مناطق أخرى .

وحملت هذه الحركة التجارية كثيراً من ألوان الترف الى العرب ، وكان لا عهد لهم بمثلها . فتسابق أشرافهم والموسرين منهم في اقتناء فاخر الثياب والبرود والطيب والسلاح وغيرها .

-
- (١١٥) البلاذري : فتوح البلدان ، ص ٣٤٤ .
الدينوري : الاخبار الطوال ، صص ١٢١-١٢٢ .
الخطيب البغدادي : بغداد ، ج ١ ، صص ٢٥-٢٦ .
الالوسي : اخبار بغداد ، ورقة ٣٧-٣٨ .
(١١٦) الطبري : تاريخ الرسل والملوك ، ج ٩ ، صص ٣١٥-٣١٧ .
(الطبعة الحسينية) .
الخطيب البغدادي : بغداد ، ج ١ ، ص ٩٦ .
ياقوت : البلدان ، البلدان ، ج ٣ ، ص ٢٨٣ .
ابن عبدالحق : مرصد الاطلاع ، ج ٢ ، ص ٧٥٦ .
البستاني : دائرة المعارف ، ج ١ ، ص ٢٣٧ .
(١١٧) الهمداني : صفة جزيرة العرب ، ص ٥٢ .

ويغشى هذه الأسواق عامة العرب للتجارة ، ومن لم يتاجر قصدها للكسب والشراء . ولأن العرب لا تحتشد لشيء مثل إحتشادها في هذه الأسواق ؛ كان الرسول (ص) يقصد أول دعوته ويعرض نفسه ودعوته على القبائل في هذه المواسم^(١١٨) . وإن أعظم ما يحدو العرب في الجاهلية على قصد تلك الأسواق ؛ هو قيام كثير منها في الأشهر الحرم ، ولأن مواسم بعض الأسواق ، كعكاظ ، ومجنة ، وذو المجاز ، تقع في أيام حجهم ، وهي أعمر وأنشط أسواق العرب ، لأن مختلف القبائل يأتونها من كل حدب وصوب ، ومعهم منتجات بلادهم ، وتلك ميزة لا تتمتع بها بلدة غير مكة ، ولا قوم الا قريش^(١١٩) .

والطريف ، أن هذه الأسواق ، في الوقت الذي يقصدها طالب الربح والتجارة والشراء ، يقصدها في نفس الوقت ، طالب الأمن والفداء ، فيأوي إليها الخائف يطلب من يجيره ، وكثيراً ما يجده ، أو يأوي إليها رجل حمل معه فداء أسيره فيفككه من أسرهِ ، وربما حمل بعضهم ديات ودماء فكانوا سبب الصلح بين قبيلتين^(١٢٠) .

ونلمس ظاهرة أخرى في تلك الأسواق ، هي أنها كانت ميداناً تنشد فيها الأشعار ، ويحصل بها التفاخر والمقارعة ، فيفوز في هذا المجال أقوام ، ويخسر آخرون ، وفق ما يصدره محكمون يحتكم اليهم الناس في مفاخراتهم وأشعارهم ، كما لهم في هذه الأسواق خطباء يبرزون وجهة نظرهم أمام المحتشدين^(١٢١) .

وهكذا نلمس أن الناس يفشون أسواق العرب القديمة لمآرب شتى ، وغايات متباينة ، وبذا اعتبر أعظم آثار هذه الأسواق ، قبل البعثة النبوية ،

(١١٨) ابن الاثير : الكامل في التاريخ ، ج ٢ ، ص ٦٥ ، ص ٩٣-٩٤ .

البكري : معجم ما استعجم ، ج ٤ ، ص ٩٦٠ .

(١١٩) ما زال الحج الموسم الاكبر للتجارة في الاقطار العربية وبخاصة

الحجاز ، ففي أيامه تنشط الحركة التجارية هناك ويكثر البيع والشراء .

(١٢٠) أبو حيان التوحيدي : الامتاع والمؤانسة ، ج ١ ، ص ٨٥ .

(١٢١) الافغاني : أسواق العرب ، ص ص ١٧٥-١٧٦ .

هذا التوحيد الذي جرى بين القبائل العربية في اللغة والعرف والعادات ، فآدى ذلك الى نضج مشاعر مشتركة ، ومقاييس اجتماعية ، وقيم اخلاقية مشتركة ، الأمر الذي آل الى تبلور الشعور بالانتماء القومي لديهم . كما أفاض ذلك الحراك الاجتماعي ، والنشاط التجاري سحائب خير وسعة ، على المناطق التي أقيمت فيها الأسواق . وإن نهضة الشعر كانت مدينة للأسواق ، لا بل مدينة لعكاظ خاصة .

والباحث المتتبع لطبيعة أسواق العرب قبل الاسلام ، يلاحظ أن هناك ثلاثة أنواع متميزة بتلك الأسواق هي :

١ - أسواق خاضعة لنفوذ أجنبي ، تدار بنظم خاصة ، فتتضاءل فيها الصبغة العربية ، كما نرى في الحيرة وابلة ، وهجر ، والبحرين ، وثمان ، وبصرى ، وأذرعات ، وغزة وغيرها ، مما يدار بالادارة الاجنبية ، وفيها عمال عرب إليهم أعشارها .

٢ - أسواق أنشأها العرب أنفسهم بحكم الحاجة ، فصارت مع الزمن تمثلهم أصدق تمثيل في اسلوبهم في البيع والشراء والخصام ، ولا يشرف عليها إلا سراة أهلها ، وهي مرآة العرب في الجاهلية ، ولا عاشر في هذا القسم غيرهم .

٣ - أسواق ذات صبغة مختلطة ، نظراً لموقعها الجغرافي ، وهي التي تكون على ساحل البحر مثل عدن ، وصحار ، ودبا . وفيها يجتمع تجار الحبشة والهند والصين وفارس ، ويضؤل فيها الطابع القومي بمقدار ما يقوى نشاطها التجاري (١٢٢) .

ومن المؤكد أن هناك أسواقاً كثيرة كانت قائمة ولم يذكرها المؤرخون ، لأنهم اقتصرُوا على الأسواق الموسمية المشهورة . فمن البديهي أن كل بلدة لها سوق ، ولها متاع أو محصول تختص به . وربما كان لكل قبيلة سوق محلية تقوم في وقت معين حول بئر ماء يؤمه الضاربون حوله . وكان

(١٢٢) الافغاني : اسواق العرب ، ص ١٨١ .

المؤرخون قد عنوا بالأسواق الكبرى العامة ، ولم يأبهوا لتلك الأسواق الضئيلة الشأن .

وهكذا يتضح أن العرب مارسوا فن الاقتصاد التجاري وأتقنوا أحسن الطرق المؤدية الى استثمار رؤوس الأموال وتنميتها ، وما زالت المصادر تكشف آثارهم .

ومعلوم أن الاسلام ظهر بمكة التي كانت مركزاً لتجارة نشطة ، ساهم فيها الرسول (ص) ومعظم المسلمين الأوائل ؛ وقد قضى النبي صلى الله عليه وسلم برهة من دهره تاجراً (١٢٣) . وكان أبو بكر (رض) بزازاً ، وكذلك الحال بالنسبة لعثمان بن عفان وطلحة بن عبدالله التيمي ، وعبدالرحمن بن عوف . وكان سعد بن أبي وقاص يبني النبل ، والزيبر بين العوام خياطاً ، وعمر بن العاص جزاراً (١٢٤) .

وينقل البخاري حديثاً عن ابن عباس قال : « كانت عكاظ ومجنة وذو المجاز أسواقاً في الجاهلية ، فلما جاء الاسلام تأثموا (١٢٥) من التجارة فانزل الله تعالى : ليس عليكم جناح أن تبتغوا فضلاً من ربكم » (١٢٦) . وهكذا استمر النشاط التجاري في هذه الأسواق ، وربما زاد عما كان عليه سابقاً بحكم توافد المسلمين في موسم الحج الى الحجاز ، وموقف

(١٢٣) اجاحظ : رسائل الجاحظ ، ص ١٥٧ .
الطبري : تاريخ الرسل والملوك ، ج ٢ صص ١٧٧-١٧٨ و ٢٨٠ (طبعة دار المعارف) .

ابن الاثير : الكامل ، ج ٢ ، صص ٢٤-٢٥ .
(١٢٤) الجاحظ : البخل ، ص ١٩٣ .
ابن قتيبة : المعارف ، ص ٢٤٩ .
الثعالبي : لطائف المعارف ، صص ١٢٧-١٢٩ .
(١٢٥) : تأثموا : أي تخرجوا من الاثم . (انظر العيني : شرح صحيح البخاري ، ج ٥ ، ص ٤٥٢) .

(١٢٦) البخاري الصحيح ، ج ٢ ، ص ١٦ و ٥ .
العيني : شرح صحيح البخاري ، ج ٥ ، ص ٤٥٢ .
الراغب الاصفهاني : محاضرات الادباء ، ج ٢ ، ص ٤٦٥ .
البكري : معجم ما استعجم ، ج ٤ ، ص ٩٦٠ .

الرسول عليه السلام من التجارة التي كان يحث أصحابه على احترافها إذ قال : « عليكم بالتجارة فان فيها تسعة أعشار الرزق » (١٢٧) * وقال فيما يخص التجار : « التاجر الصدوق يحشر يوم القيامة مع الصديقين والشهداء » (١٢٨) * وبذا لم يخفف الاسلام كثيراً من شغف العرب بالتجارة * ونظمت الشريعة الاسلامية السحساء المعاملات المالية والتجارية ، كما أن الارث التجاري ، والعادات المحلية قد تكاملت مع الشريعة وأعاتتها * وتواترت الايات القرآنية ، والاحاديث النبوية الشريفة (١٢٩) التي أكدت على ضرورة التعامل العادل بين التجار * وقد وردت إشارات الى رؤوس الأموال التي تستثمر في التجارة (١٣٠) أو الربا (١٣١) كما وردت في القروض (١٣٢) والرهون (١٣٣) والايجار والودائع (١٣٤) والاجور (١٣٥) والمبادلة وغيرها * وان ذلك قد نظم وهذب وفقاً لقواعد الاسلام وصار أساساً لنظم التجارة والمال في الدولة الجديدة (١٣٦)

- (١٢٧) الفزالي : احياء علوم الدين ، ج ٢ ، صص ٥٢-٥٣ .
(١٢٨) الفزالي : احياء علوم الدين ، ج ٢ ، ص ٥٢ .
(١٢٩) عبدالرحمن بن الجوزي : تلبيس ابليس ، مطبعة السعداء ، - مصر : ١٣٤٠ هـ - ص ١٩٢ .
الراغب الاصفهاني : محاضرات الادباء ، ج ٢ ، ص ٤٦٥ . ابو حيان التوحيدي ، الامتاع ، ج ٢ ، ص ٩٣ .
(١٣٠) انظر : سورة البقرة ، آية ٢٨٢ وسورة التوبة : آية ٢٤ ، وسورة الجمعة : آية ١١ . وسورة النساء آية ٢٩ . وسورة النور : آية ٣٧ . وسورة فاطر : آية ٢٩ .
(١٣١) سورة البقرة : آية ٢٧٥ و٦٧٢ و٢٧٨ . وسورة آل عمران : آية ١٣٠ . وسورة النساء : آية ١٦١ .
(١٣٢) سورة البقرة : آية ٢٤٥ .
(١٣٣) سورة البقرة : آية ٢٨٣ .
(١٣٤) سورة الانعام : آية ٩٨ .
(١٣٥) سورة البقرة : آية ١١٢ . وسورة الاحزاب : آية ٣١ . وسورة آل عمران : آية ٣٠ . وسورة النساء : آية ١٨٥ . وسورة النساء : آية ١٥٢ و١٧٣ . وسورة فاطر : آية ٣٠ . وسورة الطلاق : آية ٦ .
(١٣٦) البخاري : الجامع الصحيح ، ج ٢ ، صص ٨٤ و٩٠ و٩١ و١٢١ و١٣١ و٢١ و٢٢ و٣٠ و٣١ .

ولما تحررت جميع الأراضي العربية ، وتوطدت أركان الدولة العربية الإسلامية وسع الصحابة نشاطاتهم في التجارة واعمالها (١٣٧) لاسيما وان الدولة أتاحت لهم فرصا واسعة للتجارة والربح *

وحصل تغير أساس في نمط حياة العرب ، أذ القوا حياة الطمأنينة والاستقرار فنشأت عندهم أسواق ثابتة ، وبخاصة في المدن التي مصروها فالمراكز الأساسية للحياة العامة في المدن العربية الإسلامية الجديدة هي المسجد الجامع ، ودار الامارة ، والسوق ، وهو مركز الحياة الاقتصادية . ويظهر هذا التماثل واضحا في كافة المدن الجديدة . فعند تمصير الكوفة جعلت في وسط المدينة ساحة واسعة لم يسمح لاحد بالبناء فيها ، وكانت تحوى الجامع وقصر الامارة والسوق الذي لم يكن فيه بناء في بادئ الامر (١٣٨) . وفي البصرة نشأ سوق كبير في المربد على الطرف الغربي من المدينة على طريق القوافل ، كما ظهر سوق آخر في القسم الشرقي من المدينة (١٣٩) .

ويرى « الدكتور العلي » أن سوق المربد حل محل الاسواق التي كانت تقام في شبه جزيرة العرب قبيل الاسلام ، ذلك أن البصرة كانت ترتبط مع جزيرة العرب بصلات جغرافية وادارية ، وان القبائل المجاورة اتخذت من البصرة وسوق المربد سوقا لتصريف البضائع الفائضة ، وللحصول على حاجاتها . ويبدو ان سوق المربد تأثر بما كان يجري في سوق عكاظ من نشاطات أدبية (١٤٠) .

(١٣٧) جميل بن نخله المدور : حضارة الاسلام ، صص ٩-١٠ . احمد امين ، ضحى الاسلام : ج ٢ ، صص ٨٠-٨١ .
(١٣٨) الطبري : تاريخ الرسل والملوك ، ج ٤ ، ص ١٩٢ - الطبعة الحسينية - .
(١٣٩) المقدسي : احسن التقاسيم ، ص ١١٧ .
(١٤٠) صالح احمد العلي : التنظيمات الاجتماعية والاقتصادية في البصرة ، صص ٢٢٧-٢٢٨ .
احمد امين : ضحى الاسلام ، صص ٨٠-٨١ .

وعلى الرغم من قيام أسواق جديدة في الكوفة والبصرة والفسطاط
وواسط ، الا أن الاسواق الموسمية القديمة في جزيرة العرب وأطرافها ، لم
تختف فجأة ، ولا بد أن يكون قد حصلت منافسة حادة بين النوعين . الا
أ نه يبدو أن الغلبة في النهاية كانت للاسواق الجديدة .

ثبت المصادر

أولاً : المصادر

- ١ - ابن الاثير - علي بن أبي الكرم محمد بن عبدالكريم (٥٥٥-٦٣٠هـ) :
الكامل في التاريخ ، ٨ أجزاء ، ادارة المطبعة المنبرية ، (القاهرة :
١٣٥٣ هـ) .
- ٢ - تلبيس ابليس ، مطبعة السعادة ، (مصر : ١٣٤٠ هـ) .
ابن حوقل - ابو القاسم محمد البغدادي الموصلبي (ت ٣٦٧هـ) .
- ٣ - صورة الارض ، دار مكتبة الحياة ، (بيروت) .
ابن سعد - ابو عبدالله الواقدي (ت ٢٣٠هـ) .
- ٤ - كتاب الطبقات الكبرى ، دار بيروت (بيروت : ١٣٧٦ هـ ، ١٩٥٧ م) .
ابن عبدالحق - صفي الدين عبدالمؤمن بن عبدالحق البغدادي
(ت ٧٣٩ هـ) :
- ٥ - مرصد الاطلاع على أسماء الامكنة والبقاع ، جزآن ، دار احياء
الكتب العربية ، (القاهرة : ١٣٧٣ هـ / ١٩٥٤ م) .
ابن عبد ربه - شهاب الدين احمد بن محمد المرواني الاندلسي
(٢٤٦-٣٢٨ هـ) :

- ٦ - العقد الفريد ، ثمانية اجزاء ، ط٢ ، مطبعة الاستقامة ، (القاهرة) :
 * (٣٧٢هـ/١٩٥٣م)
- ابن الفقيه الهمداني - أبو بكر أحمد بن محمد (ت ٢٩٥هـ) :
- ٧ - البلدان ، مطبعة يريل ، (ليدن : ١٣٠٣هـ) *
- ٨ - بغداد مدينة السلام ، دار الطليعة للطباعة والنشر، (باريس : ١٩٧٧) *
 ابن قتيبة الدينوري - أبو محمد عبدالله بن مسلم (ت ٢٧٦هـ) :
- ٩ - المعارف ، المطبعة الاسلامية ، (القاهرة : ١٣٥٣هـ/١٩٣٤م) *
 ابن كثير - أبو الفداء اسماعيل (ت ٧٧٤هـ) :
- ١٠ - تفسير ابن كثير ، دار احياء الكتب العربية ، (بيروت : ١٩٦٦) *
 ابن منظور - أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ت ٧١١هـ) :
- ١١ - لسان العرب، الناشر دارصادر وداربيروت، (بيروت : ١٣٧٥هـ/١٩٥٦) *
 ابن هشام - عبدالمملك بن هشام (ت ٢١٨هـ) :
- ١٢ - تهذيب سيرة ابن هشام ، (بيروت : ١٣٧٤هـ) *
 أبو حيان التوحيدي - علي بن محمد بن العباس (ت ٣٨٧هـ) :
- ١٣ - الامتاع والمؤانسة ، ٣ اجزاء ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر
 (القاهرة : ١٩٣٩-١٩٤٤م) *
 الادريسي - ابو الفضل عبدالله بن الحسين :
- ١٤ - جزيرة العرب من فزهة المشتاق ، (بغداد : ١٩٧١) *
 الاصبهاني - ابو القاسم حسين بن محمد الراغب (ت ٥٠٢هـ) :
- ١٥ - محاضرات الادباء ومحاورات الشعراء والبلغاء ، ٤ أجزاء ، منشورات
 دار مكتبة الحياة ، (بيروت : ١٩٦١م) *
 الاصطخري - أبو اسحاق ابراهيم بن محمد ، (ت ٣٤١هـ) :
- ١٦ - كتاب الاقاليم ، طبع بالافيسيت لمكتبة المثنى ببغداد *
 الاصفهاني - ابو الفرج علي بن الحسين بن محمد ، (٢٨٤-٣٥٦هـ) :

- ١٧- الأغاني ، نسخة مصورة عن طبعة دار الكتب ، (القاهرة : ١٩٦٣ م) *
الألوسي - محمود شكري بن عبدالله (ت ١٣٤٢ هـ) :
- ١٨- اخبار بغداد وما جاورها من البلاد ، مخطوطة بمكتبة جامعة الحكمة
ببغداد برقم ١٣٥ *
البخاري - أبو عبدالله محمد بن اسماعيل بن ابراهيم ، (١٩٤-٢٥٦ هـ) :
- ١٩- الجامع الصحيح ، ٤ أجزاء ، مطبعة بريل ، (لندن : ١٨٦٤ م) *
البكري - ابو عبيد عبدالله بن عبدالعزيز (ت ٤٨٧ هـ) :
- ٢٠- المسالك والممالك ، دار الارشاد ، (بيروت : ١٩٦٨) *
البلاذري - احمد بن يحيى بن جابر ، (ت ٢٧٩ هـ) :
- ٢١- انساب الاشراف ، الجزء التاسع *
٢٢- فتوح البلدان ، دار النشر للجامعيين ، (بيروت : ١٩٥٨) و (طبعة
لجنة البيان العربي) *
البكري - ابو عبيد عبدالله بن عبدالعزيز (ت ٤٨٧ هـ) :
- ٢٣- معجم ما استعجم من اسماء البلاد والمواضيع ، (القاهرة : ١٩٤٥) *
الثعالبي - عبدالملك بن محمد ، (٣٥٠-٤٢٩ هـ) :
- ٢٤- ثمار القلوب في المضاف والمنسوب ، مطبعة القاهرة ، (القاهرة :
٣٢٦ هـ / ١٩٠٨ م) *
٢٥- لطائف المعارف ، دار احياء الكتب العربية ، (مصر : ١٣٧٩ هـ / ١٩٦٠ م) *
٢٦- خاص الخاص ط ١ ، مطبعة السعادة ، (القاهرة : ١٣٢٦ هـ) *
الجاحظ - أبو عثمان عمرو بن بحر ، (١٦٣-٢٥٥ هـ) :
- ٢٧- البخلاء ، مطبعة دار المعارف ، (القاهرة : ١٩٥٨) *
٢٨- رسائل الجاحظ ، مطبعة التقدم ، (مصر : ١٣٢٤ هـ) *
الخطيب البغدادي - ابو بكر احمد بن علي ، (ت ٤٦٣ هـ) :
- ٢٩- تاريخ بغداد أو مدينة السلام ، ١٤ جزء ، مطبعة السعادة
(القاهرة : ١٩٣١) *
الخوارزمي - محمد بن أحمد ، (ت ٤٥٧ هـ) :

- ٣٠- مفاتيح العلوم ، مطبعة الشرق ، (القاهرة : ١٣٤٢هـ) .
الزبيدي - محب الدين أبو الفيض محمد بن محمد بن عبدالرزاق
(ت ١٢٠٥ هـ) :
- ٣١- تاج العروس من جواهر القاموس ، ١٠ أجزاء ، المطبعة الجبرية ،
(مصر : ١٣٠٦هـ) .
السويدي - محمد امين البغدادي :
- ٣٢- سبائك الذهب في معرفة قبائل العرب ، (القاهرة) .
الطبري - محمد بن جرير (٢٤٤-٣١٠هـ) :
- ٣٣- تاريخ الرسل والملوك ، ١٠ أجزاء ، مطبعة دارالمعارف (القاهرة: ١٩٦٦) .
العيني - بدر الدين أبو أحمد محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد
(٧٦٤-٨٥٥هـ) :
- ٣٤- عمدة القاريء لشرح صحيح البخاري ، ١١ جزء ، مطبعة دار الطباعة
العامة ، (القاهرة : ١٠٣٨هـ) .
الغزالي - ابو حامد محمد بن محمد بن احمد (٤٥٠-٥٠٥هـ) :
- ٣٥- احياء علوم الدين ، ٤ أجزاء ، بولاق (مصر : ١٣٠٩هـ) .
القزويني - زكريا بن محمد بن محمود (ت ٦٨٢هـ) :
- ٣٦- آثار البلاد واخبار العباد ، دارالصيد ، (بيروت : ١٩٦١) .
- ٣٧- عجائب المخلوقات وغرائب الموجودات ، مطبعة التقدم ، (مصر) .
القلقشندي ابو العباس احمد بن علي (ت ٨٢١هـ) :
- ٣٨- صبح الاعشى في صناعة الانشاء ، ١٤ جزء ، المطبعة الاميرية ، (القاهرة:
١٣١٨-١٣٣١هـ/١٩١٣-١٩٢٠م) .
الماوردي - أبو الحسن علي بن محمد (ت ٤٥٠هـ) :
- ٣٩- الاحكام السلطانية ، مطبعة الوطن ، (مصر : ١٢٩٨هـ) .
المرزوقي - ابو علي أحمد بن محمد بن الحسن (ت ٤٢١هـ) :

- ٤٠- الازمنة والامكنة ، جزءان مطبعة مجلس ادارة المعارف ، (حيدر آباد الدكن : ١٣٣٢ هـ) .
- المسعودي - ابوالحسن علي بن الحسين بن علي (ت ٣٤٦ هـ) :
- ٤١- مروج الذهب ، المطبعة الازهرية المصرية ، (القاهرة : ١٣٠٣ هـ) و (مطبعة دار الرجاء) .
- المقدسي - شمس الدين أبو عبدالله محمد بن احمد (ت ٣٨٧ هـ) :
- ٤٢- احسن التقاسيم في معرفة الاقاليم ، ط ٢ ، مطبعة بريل ، (ليدن : ١٨٨٤ م) .
- الهمداني - ابو محمد الحسن بن احمد بن يعقوب بن يوسف بن داود .
- ٤٣- صفة جزيرة العرب ، مطبعة بريل ، (ليدن : ١٨٨٤ م) .
- ياقوت - شهاب الدين ابو عبدالله ياقوت بن عبدالله الحموي الرومي (ت ٦٢٦ هـ) :
- ٤٤- معجم البلدان ، ٥ أجزاء ، دار صادر ودار بيروت ، (بيروت) .

ثانيا : المراجع

احمد أمين :

- ٤٥- ضحى الاسلام ، ٣ أجزاء ، ط ٣ ، (القاهرة : ١٩٥٢ م) .
- آمال احمد حسن العسري :
- ٤٦- المنشآت التجارية في القاهرة في العصر المملوكي ، رسالة دكتوراه مقدمة الى عمادة كلية الآداب بجامعة القاهرة (غير مطبوعة) .
- بطرس البستاني :
- ٤٧- قاموس محيط المحيط .
- جميل بن نخلة المدور :
- ٤٨- حضارة الاسلام في دارالسلام ، مطبعة المقتطف (مصر : ١٨٨٨ م) .
- جواد علي (الدكتور) :

- ٤٩- تاريخ العرب قبل الاسلام ، ٨ أجزاء ، مطبعة المجمع العلمي العراقي ،
 (بغداد : ١٩٥٣-١٩٥٩)
 سعيد الافغاني :
- ٥٠- اسواق العرب في الجاهلية والاسلام، المطبعة الهاشمية (دمشق ١٩٣٧) .
 صالح احمد العلي (الدكتور) :
- ٥١- التنظيمات الاجتماعية والاقتصادية في البصرة ، مطبعة المعارف ،
 (بغداد : ١٩٥٣)
 محمد الخضري :
- ٥٢- تاريخ الامم الاسلامية ، مطبعة المعارف (مصر : ١٣٣٩ هـ)
 محمد كرد علي :
- ٥٣- الاسلام والحضارة العربية ، مطبعة مصر ، (القاهرة : ١٩٣٤) .

ثالثا : الدوريات

- احمد أمين :
- ٥٤- « عكاظ والمريد » ، مجلة كلية الآداب (جامعة القاهرة) ، المجلد
 الاول ، ج١ ، لسنة ١٩٣٣ .
 بطرس البستاني :
- ٥٥- دائرة المعارف الاسلامية ، (بيروت : ١٨٨٣)
 السيد محمد يوسف (الدكتور) :
- ٥٦- « علاقات العرب التجارية بالهند منذ أقدم العصور الى القرن الرابع
 الهجري » ، مستل من مجلة كلية الآداب (جامعة القاهرة) ، المجلد
 الخامس عشر ، ج١ ، لسنة ١٩٥٣ .

الأصمعي

سنية احمد محمد
كلية الاداب / قسم اللغة العربية
الجامعة المستنصرية

عايشت أخبار الأصمعي مدة طويلة ضمن نطاق متابعتي لنقد اللغويين في القرن الثاني • غير أن طبيعة الموضوع فرضت علي إيلاء جل اهتمامي الى أخبار الأصمعي النقدية ، في حين تضاعف اهتمامي بالجوانب الأخرى • ينتمي الأصمعي زمنيا الى القرن الثاني الهجري ، وهو من باهلة ، ويبدو أن هذه القبيلة من الضعة بحيث أن العرب تأنف من الانتساب اليها حتى قال الشاعر :

وما ينفع الأصل من هاشم اذا كانت النفس من باهلة^(١)
والتمسوا لدعم مبدأ هوان باهله وضعتها حتى الحديث النبوي ،
فتزيدوا وبما لا شك في بطلانه ، لاثبات صحة هذا الذي يذهبون اليه^(٢)
وأطلقوا النوادر على ألسنة الاعراب ، بل جعلوها على ألسنة الباهليين
أنفسهم^(٣) •

(١) وفيات الاعيان ، ٣ : ٢٥٣

(٢) نفس المصدر

(٣) روضة العقلاء ، ٢٢٥

وقد هجا اليزيدي الأصمعي بهذا النسب^(٤) ، كما ناله هجاء بشاره
ويبدو أن الهجاء كان موجعا بحيث قال الأصمعي :

«ويلي على هذا العبد القن ابن القن»^(٥)

لم يخرج الأصمعي عن الاطار الثقافي العام في عصره ، فهو
من جهة يتلقى اللغة بصورة مباشرة في البادية العريية ، وفي الاجزاء التي
أباحت المدرسة اللغوية والبصرية الأخذ عن قبائلها ، وهو من ناحية أخرى
يتلقى عن الشيوخ الاوائل الذين ندين لهم بالفضل حتى اليوم .

تتمتع الأصمعي بمكانة مشهودة بين معاصريه ، فهو من الرجال الذين
عرفوا بسعة الحصيلة الثقافية^(٦) ، وبالقدرة على تلقي الشعر وحفظه^(٧) ثم
استيعابه ، والوقوف على كل المشاكل التي رافقت رواية الشعر ، بل التنبيه
على ما اعترى رواية الشعر من مظاهر سلبية تخل بصحة تراثنا الشعري .

اهتم الاصمعي بالرجز^(٨) ، وربما كان هذا الاهتمام وليد عنايته
ومتابعته للغريب في اللغة^(٩) ولازريد مناقشة هذه الاخبار التي قد تبالغ في
الرقم الذي وصلت اليه محفوظاته وحسبنا دلالتها على مدى سعة هذا
الحفظ^(١٠) .

ولم يكن الشعر مسرح اهتمامه الوحيد ، فهو يدعو الى الامام بالنحو،
ويشجع على تعلمه ، مدفوعا بدوافع دينية^(١١) ولكن هذا لايعني ان نعه بين
بين النحويين ، فقد « كان صاحب لغة ولم يكن صاحب اعراب »^(١٢) وعلى

(٤) وفيات الاعيان - ٥ : ٢٣٥

(٥) الاغاني - ٣ : ٢٠٠

(٦) الاغاني - ٥ : ٣٠٢ ، مجالس ثعلب ، ٣ : ١ ، ١٥٦

(٧) مراتب النحويين ، ٤٦ / الورقة لابن الجراح ، ٦٠

(٨) الجمهرة ، ٢ : ٢٦٥ ، مراتب النحويين ، ٥٧

(٩) الصاحبى ، ١١

(١٠) مراتب النحويين ، ٥٧

(١١) روضة العقلاء للبستي ، ١٩٧ / ١٩٨

(١٢) الامالي الشجرية ، ٣٧

الرغم من درجة ثقافته النحوية الا أنه لم يكن يرى ضيراً في التنازع مع النحويين حول قضايا نحوية صرفة . فقد أنكر على الكسائي انشاده قول الشاعر :

انى جزوا عامرا سوءا بفعلهم أم كيف يجزونني السوءا من الحسن
أم كيف ينفع ماتعطى العلوق به رثمان أنف اذا ماضن باللبن
عندما قال : « انما هو رثمان أنف بالنصب . فقال له الكسائي :
اسكت ما أنت وهذا ... » (١٣)

ولم يكن منحاه الثقافي هذا امراً لافتاً محمداً لسمات معينة يختلف فيها بصورة كلية عن معاصريه ، بقدر ما يمكن أن نلمح هذا المفهوم فيما قيل من ، من أنه « كان شديداً التوقى لتفسير القرآن » (١٤) . ومن مظاهر هذا التوقى امتناعه عن أن « يجيب في القرآن » (١٥) ، بل ذهب الى ما هو أبعد من هذا بكثير ، ذلك أنه لم يكن « يفسر شيئاً من القرآن ، ولا شيئاً من اللغة ، له نظير ، او اشتقاق في القرآن » (١٥) وقد اتضح ذلك من امتناعه عن تفسير بعض الكلمات الواردة في القرآن ، كما في « سرى واسرى » (١٧) ، و (١٨) وعصفت وأعصفت . هذا اذا تركنا جانباً كونه لا يجيز أكثر ما تكلمت به العرب من فعلت وأفعلت . وقد شاع اتجاهه هذا بين تلامذته ، وعرفوه عنه حق المعرفة ، فأبو حاتم يعلل عدم تفسيره للربة والربة بان في القرآن : « ربيون كثير (١٩) على أن هذا الحرج الذي يشعر به لم يمنعه من الاجابة على استنهام سائلة عن معاني بعض الالفاظ الواردة في القرآن ، بأن يشير الى دلالتها في كلام العرب لعلمه بهذا الترابط الوثيق بين لغة العرب ولغة

(١٣) نفس المصدر

(١٤) التهذيب ، ١ : ١٤

(١٥) مراتب النحويين ، ٤١

(١٦) نفس المصدر ، ٤٨

(١٧) الجمهرة ، ٣ : ٤٣٤

(١٨) نفس المصدر ، ٤٣٥

(١٩) مراتب النحويين ، ٤٩

القرآن ، دون أن يحمل نفسه تبعه اعطاء تحديد معين للألفاظ القرآنية ، كما حدث عندما سئل عن قوله تعالى « شغفها حبا » فسكت وقال : هذا في القرآن • ثم ذكر قولاً لبعض العرب في جارية لقوم أرادوا بيعها : أتبيعونها وهي لكم شغاف ولم يزد على هذا» (٢٠) •

ولم يكن ممتنعاً عن تفسير المفردات التي لها ما يوافقها في القرآن وإنما كان أيضاً «لا يفسر شعراً يوافق تفسيره شيئاً من القرآن» (٢١) • وقيل بأنه «كان لا يفسر شيئاً من غريب القرآن» (١٢) •

كان الاصمعي شديد التوقير للتفسير والحديث (٢٣) • حتى أنه كان يرفض تفسير الأحاديث النبوية ، فعندما سئل عن معنى كلمة السقب قال: «انا لا أفسر حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم ، ولكن العرب تقول: «السقب اللزيق» (٢٤) •

اذن فالاصمعي يسير على نهجه الذي ذكرنا ، عندما يحيل على لغة العرب وقيل بأنه لم يكن يتكلم في الانواء بدليل امتناعه عن تفسير عنان الشعريين الواردة في قول الشماخ :

طوى ظمأها في بيضة الصيف بعدما جرى في عنان الشعريين الأماعز
كما رفض التعليق على بيتين آخرين • (٢٦)

ولم تقف على نص صريح للاصمعي يبين سبب رفضه القول في الانواء ولكنها وجدنا تعليقات ساقها من حوله فقد ذكر الزيايدي انه «لا يندولاي يفسر

(٢٠) البرهان للزركشي ، ١ : ٢٩٥ وفي ثلاث رسائل ، ٣١ « قد شغفها حبا »

(٢١) الكامل ، ٤٥٠

(٢٢) ثلاث رسائل ، ٣١

(٢٣) شرح سقط الزند ، ٤ : ١٥٨٩

(٢٤) المنتقى من اخبار الاصمعي للربيعي ، عن مجلة المجمع العلمي

العربي بدمشق ج ٥-٦ ، ٤٩٧

(٢٥) الكامل ، ٤٥٠

(٢٦) شرح اشعار الهذليين ، ٣ : ٥٢٦

ما كان فيه ذكر الانواء» (٢٧) ، لقول رسول الله صلى الله عليه وسلم « اذا ذكرت النجوم فامسكوا» (٢٨) .

ويبدو أن الاحساس بالجرح قد رافقه ، بحيث انه لم يمتنع عن القول في الأنواء فقط ، وانما يرفض حتى التعقيب على ما لغيره من آراء بهذا الخصوص فقد « كره أن يتأول على عمر مذهب الانواء» (٢٩) . عندما قال : « المجاديع واحدها مجدع ، وهو نجم من النجوم كانت العرب تقول انه يمطر لقولهم في الانواء» (٣٠)

وقد علق بعضهم أمر امتناع الاصمعي عن تفسير القرآن ، والحديث يكسونه « شديد التأله» (٣١) وان انصرافه ناشيء عن خوفه من الزلل ، وما يترتب عليه . وقد دفعت مظاهر الاعتذار هذه وبشده ، فليس التأله هو الدافع ، وانما الدافع لأن « أبا عبيدة سبقه بالمجاز اليه» (٣٢) . واذا كانت لهجة مخالفة هنا هادئة ، فقد اتسمت بالعنف عند أبي ريش الذي عرف بكونه من الشيعة الزيدية وقد هاجم الأصمعي هجومًا شديدًا ، فهو يترك التفسير القرآني ، ليصدق فيما يتكذبه ، ولينفي التهمة عنه فيما يتخرصه» (٣٣) .

وهو لا ينسى تلقف هذه الاخبار التي تسيء الى الأصمعي وتتهمه بالكذب عندما يذكر رواية ابن دريد التي يقول فيها : « ... سمعت عبد الرحمن بن أخي الاصمعي يقول في خبر حكاه وقد سئل عن عمه : هو جالس يكذب على العرب» (٣٤) .

(٢٧) الكامل - ٤٤٩

(٢٨) الازمنة والامكنة ، ١٧٩

(٢٩) مراتب النحويين

(٣٠) نفس المصدر

(٣١) اللسان - ٣ : ١١٧

(٣٢) نفس المصدر

(٣٣) التنبهات ، ٢٤٨

(٣٤) نفس المصدر

وشخص آخر كان «يذهب من الخلاف على الأصمعي كل مذهب
.....»^(٣٥) ذلك هو ابن الأعرابي ، ولم يكن ظن ابن الأعرابي بالأصمعي
حسناً ، فقد كان يراه «حسوداً نقوساً كذوباً»^(٣٦) ، لا معرفة لديه ، وقد
وصف الأصمعي وأبا عبيده بأنهما «لا يعرفان من اللغة» قليلاً ولا كثيراً
.....»^(٣٧) . وكان تنافسهما من العمق ، بحيث أن الأصمعي يدعو سنم بن
قتيبة إلى عدم الاعتماد على ابن الأعرابي في تعليم أولاده ، بعد أن اختبرهم
في كيفية ضبط كلمة وردت في بيت»^(٣٨) .

وإبن الأعرابي من جهة أخرى يرفض الأخذ برأي الأصمعي ، عندما
أنار عليه بضرورة تصحيح لفظة يرى الأصمعي أنها مصحفة^(٣٩) .

وكانا ينتهزان الفرص ليخرج كل منهما الآخر في لقاءاتهما الكثيرة التي
يبدو أن أغلبها قد تم في مجلس سعيد بن مسلم ، فقد سأل ابن الأعرابي
الأصمعي عن معنى كلمة القواعد الواردة في شعر للعجاج ، فأجاب بانها «تعنى
النساء» فرد عليه ابن الأعرابي قائلاً : «هذا خطأ إنما يقال في جمع النساء
القواعد كما قال عز وجل «والقواعد من النساء اللاتي لا يرجون نكاحاً» ،
ويقال في جمع الرجال القواعد كما يقال راكب وركاب وضارب وضراب
فانقطع»^(٤٠) .

(٣٥) التنبيه للأصفهاني ، ٦١ ، التصحيف والتحريف ، ٨٤ ، تحريف

بسيط

(٣٦) مجلة المجمع العلمي العربي بدمشق عن كتاب المكافأة لآحمد بن
يوسف الكاتب مج : ٥ ، سنة ١٩٢٥ ص ٥٢٣ شرح التصحيف ، ١٤٩ ،
التصحيف والتحريف ، ٨٤

(٣٧) النجوم الزاهرة ، ٢ : ٢٦٤

(٣٨) التنبيهات لعلي بن حمزة ، ٧٩-٨٠ ، المزهرة للسيوطي ، ٢ : ٣٢٢ وفي

٣٧٩

(٣٩) التنبيه للأصفهاني ، ٨٤

(٤٠) أمالي الزجاجي ، ٣٩

إن الرغبة في إظهار المعرفة قد سيطرت على الرجلين على اني أعتقد بان ابن الاعرابي كان بعيدا عن رقة الخلق ، بل هو أقرب الى الجفافة من الناس يتضح هذا التصور من طبيعة رده على احدهم ، وقد سأله في مجلس كان يملئ فيه «يقال قد بلغ الشيب في لحيته ... فقال رجل : أن بعض اصحابك رواه بالعين المهملة ، قال : ... ومن صاحبي ؟ قال : روي يونس بن حبيب النحوي ان رؤبة قال له : ... فقال : ماجعل الله يونس صاحبي فمن أين جعلته صاحبي ...» (٤١)

وكان لكل منهما أنصاره وخصومه ، كل يتعصب لصاحبه ، وقد عرف ابن خالويه واحدا ممن تعصبوا لابن الاعرابي ، ولم يكتف بهذا ، بل تجاوز الى «الطعن على الاصمعي ، وتزكية ابن الاعرابي ، وأكثر من السفه ، والجهل والكلام الهجين الغث» (٤٢) .

أما أبو نصر فقد وقف الى جانب الأصمعي ، ربما لكونه من تلامذته فلا غرو اذن أن يقال إنه كان « يتعنت ابن الاعرابي ، ويكذبه ، ويدعي عليه التزيد ، ويزيفه » (٤٣) ، وكانت المكانة التي حظى بها الأصمعي سبب أكثر مظاهر الخصومة معه ، وقد نجأ منافسوه الى جميع الوسائل كي يضعفوه ، وينقضوا الثقة بمروياته ، وكان منها ما ذكر من « أن عطاء الملك جاء بجماعة من أهل البصرة الى والد الأصمعي ... فقال له : هل لقيت احداً من اهل العلم قط ، أو من أهل اللغة ، أو من الفقهاء ، أو من المحدثين ؟ قال : لا والله قال : ولا سمعت شيئا ترويه ، أو تشدناه ، أو نكتبه عنك قال : لا والله ، فقال لمن حضر : هذا أبو الاصمعي ، فاشهدوا لي عليه ، وعلى ما سمعتم منه ، ولا يقل لكم غداً ، أو بعده : حدثني أبي ، أو أنشدني ففضحه » (٤٤) .

(٤١) التصيف والتعريف ، ٨٤

(٤٢) شرح فصيح ثعلب ، ٣٠٤

(٤٣) المزهر ، ٢ : ٤١١

(٤٤) الاغانى ، ٥ : ٣٨٧

ولم يتخذ اسحاق الموصلي موقفا ثابتا من الأصمعي ، فهو تارة ذلك الرجل الشديد الاعجاب بالأصمعي بحيث لا يرى «... أحداً مثل الأصمعي في العلم بالشعر ، ولا مقاربا معناه» (٤٥) وقد حكم عليه هذا الحكم بعدما استمع الى تعليقه على قول امرئ القيس :

أمن أجل أعرايية حل أهلها بجزع الملا عيناك تبتدران
وقوله : إن في البيت خبيثا باطنه غير ظاهره ، وانه يدل على أن القائل ملك مستهين قادر على الوصول الى ما يريد (٤٦) .

على أن هذه العلاقة تصدعت عندما روى الاصمعي بعض الايات لاسحق وأعلمه أن لا زيادة عليها في بابها (٤٧) ، وعندما اطمأن اسحاق وروى الايات في مجلس الرشيد ، بادر الأصمعي الى انشاد بقية الايات ، مما أثار حفيظة اسحاق ، ودفعه الى تلب الاصمعي أمام الرشيد ، فقد «... كشف للرشيد معانيه ، وأخبره بقله شكره وبخله ، وضعة نفسه ، وان الضيعة لا تزكو عنده» (٤٨) .

بل قيل انه «وضع مرتبة الاصمعي ، وأسقطه عندهم» (٤٩) . وانهم أنفذوا الى أبي عبيدة من أقدمه (٥٠) ان الاصمعي في هذا الموقف بشر ، والنفس البشرية لا تخلو من ضعف ، بل ان الضعف من خصائصها ، ومن هنا نزلت الشرائع السماوية ، لتكون في وجه من وجوها أداة حد من مظاهر الضعف البشري هذا . واعتقد بأن نزعة حب الظهور قد سيطرت على الأصمعي هنا ، فهو يريد اثبات حضوره العلمي على الدوام ، ويسعى لأن يكون متميزا ، وهذا لا يتحقق الا اذا توفرت فيه صفات يمز توفرها ، اذ يلعب عامل الندرة دورا فعالا في عملية تقريبه ممن لهم الحول والقوة .

(٤٥) الحلية ، ٢ : ٢٨٥

(٤٦) نفس المصدر ، في امالي المرتضى ، ١ : ٥٧

(٤٧) الاغانى ، ٥ : ٣٨٦

(٤٨) الاغانى ، : ٣٨٦

(٤٩) الاغانى ، ٥ : ٣٨٦

فهو اذن يريد ان يغلب قبل أن يغلب وفي مجتمع تعددت فيه وجوه الغلبة ووسائلها .

هذه لمحة قصيرة مما عرف عن علم المدرسة البصرية في الراوية . عن رجل لم يكن «يأنف حتى من استشارة أجلاف الاعراب ليستخرج من فصاحة لسانه ما يرنو اليه وينال من مقذوفات لسانه ما يتغيه ، ويصبوا اليه ويحاور من توسم فيه منهم بلاغة ليلتقط من درر كلامه الغريب» (٥١) .

(٥٠) نفس المصدر

(٥١) الملاحن لابن دريد ، ٩١

الفصل الاول

تحليل التفاعل اللفظي بين مدرسي الكيمياء وطلبتهم في الصف السادس الاعدادي والعالي، في بعض مدارس مراكز محافظة بغداد

الدكتور صباح باقر
محسن النصوري

انعقد اجماع المربين على ان عملية التعلم والتعليم ما هي الا عملية هدم وبناء وتعديل في سلوك الأفراد ، وفي طرائق تفكيرهم واتجاهاتهم ... وهذه العملية لا تتم في فراغ وانما تحدث في موقف اجتماعي ، كما أنها تحتاج دائما وابدا الى انماء وتطوير وتعديل في مختلف جوانبها تبعاً لتغير حاجات المتعلمين وتباين رغباتهم واتجاهاتهم من جهة وانساقاً مع التبدلات الاجتماعية والتربوية من جهة ثانية .

(١) هذه خلاصة مكثفة لدراسة مستفيضة من دراسات مركز البحوث التربوية والنفسية رأينا ان نشرها في هذه المجلة يمكن ان يتيح المجال لأكبر عدد من القراء للاطلاع عليها والانتفاع من نتائجها ..

فالطلاب يكتسبون الأنماط السلوكية الاجتماعية ، ويتشربون الاتجاهات والقيم والمعايير نتيجة التفاعل الاجتماعي والتفاعل اللفظي الذي يحدث داخل الصف فيما بينهم من جانب ، وفيما بينهم وبين مدرسيهم من جانب آخر . ولذلك فقد أكدت كثير من الدراسات والابحاث على ان المدرسين هم قادة فكر تقع عليهم مسؤولية قيادة العمل التربوي وتوجيهه باتجاه الأهداف التربوية العليا المرسومة . ومن هذا المنطلق يمكن القول بأن نمو جوانب شخصية الطالب يتوقف أساسا على نوع العلاقات الاجتماعية ، وعلى طريقة التعامل الانساني ونمط التفاعل اللفظي بين الطلاب انفسهم من ناحية وبينهم وبين مدرسيهم من ناحية ثانية .

وهذا البحث يتناول التفاعل اللفظي الذي يحدث داخل الصف بين مدرسي الكيمياء وطلابهم أو بين الطلاب بعضهم مع بعض أثناء عملية التدريس وعملية التدريس ، كما يحددها البحث هنا ، لا تعدو التفاعل اللفظي الذي يدور داخل الصف بين طرفي العلاقة : المدرس وطلابه . . . وهذا (التفاعل) يتم في مجالات وأنشطة معينة مثل الدافعية (التحفيز) للعمل ، والتخطيط واعطاء المعلومات (الاعلام) ، وقيادة المناقشات والضبط والارشاد والتوجيه والتقويم ، والثناء والتوبيخ . . . الخ ومن هنا تتجلى أهمية البحث والحاجة اليه .

أهمية البحث :

١ - تتضح أهمية البحث في معرفة انواع التفاعلات التي تحدث داخل الصف وفي الكشف عن الآثار التي يتركها مدرسو الكيمياء في سلوك طلابهم وطريقة استجاباتهم النفسية والفكرية كما ان التعرف على انواع التفاعلات اللفظية والاجتماعية وتحديد طبيعة ما يدور في الصف بين المدرسين وطلابهم يرسم لنا أفضل الطرائق وأنجح الاساليب التربوية التي يمكن أن تساعد على تعديل أساليب المدرسين في التعامل مع طلابهم وتطوير علاقاتهم الاجتماعية والانسانية . .

٢ - وتوضح هذه الاهمية أيضا في الكشف عن افضل الوسائل لاعداد المدرسين واكسابهم الخبرات والمهارات التي تؤهلهم لاداء مهامهم التربوية والتعليمية على النحو الذي يؤدي الى نمو تربوي شامل في مختلف جوانب النمو : النمو العقلي والنمو الاجتماعي والانفعالي والخلقي والجسدي ، وبالتالي نمو شخصيات الطلبة بشكل بناء ومتوازن .

٣ - وتأتي أهمية البحث أيضا من ان الحاجة تدعو دائما الى استخدام الأسلوب العلمي في معالجة القضايا التربوية وخاصة داخل الصف في مجال تنوع التفاعلات اللفظية التي تحدث بين المدرس وطلبته من جهة ، وبين الطلبة ومدرسيهم من جهة ثانية ، وبين بعضهم البعض من جهة ثالثة حتى يمكن انجاز العمل التربوي على الوجه الأكمل .

وانسياقا مع الحقائق المتقدمة سيستخدم هذا البحث نظام فلاندرز^(١) في تحليل وتقويم انواع التفاعلات اللفظية التي تحدث داخل الصف بين مدرسي الكيمياء في المرحلة الاعدادية وبين طلبتهم في بعض مدارس بغداد آخذين بنظر الاعتبار أثر تباين الخلفيات الاقتصادية والاجتماعية على طبيعىة العلاقات الانسانية والاجتماعية التي تحدث بين اطراف العملية التربوية داخل الصف الواحد من خلال تحليل أنماط التفاعل اللفظي وتحديد آثاره التربوية في شخصيات الطلاب ومدى علاقة ذلك باساليب المدرسين وطرائقهم المتبعة حاليا في التدريس . أما استخدام تصنيفات التفاعل اللفظي للدكتور (فلاندرز) فهي وسيلة مبتكرة وجيدة وحديثة في تقويم الاساليب التدريسية وماينجم عنها من علائق لفظية وسلوكية بين المدرس والطلاب من جانب وبين الطالب والطلاب من جهة ثانية ثم بين اطراف العملية التربوية التي تحدث داخل الصف واثار ذلك في تحسين العمل التربوي بوجه عام .

(١) نظام د . (فلاندرز) يتعلق بتحليل التفاعلات اللفظية التي تحدث داخل الصف بين الطلاب والمدرسين ، وبين الطلاب انفسهم ، وما يتخلل ذلك من صمت أو ضوضاء اثناء الدرس وهو يتناول تحليل كلام المدرس وكلام الطلاب ، وفترات الصمت والفوضى .

ومن المنتظر ان تكون نتائج هذا البحث ومايسفر عنها من توصيات ومقترحات نافعة للمدرسين اثناء الخدمة وللمدرسي المستقبل ايضا *

أهداف البحث :

يرمي هذا البحث الى تحقيق الاهداف التالية :

١ - دراسة نماذج التفاعلات اللفظية التي تحدث في الصف بين الطلبة ومدرسي الكيمياء في ست مدارس أعدادية ولسته صفوف مختلفة في مركز محافظة بغداد *

٢ - التعرف فيما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية بين نسبة كلام المدرس ، وكلام الطالب ، ونسبة الصمت والفوضى في المدارس ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي الواحد *

٣ - التعرف فيما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية بين نسبة كلام المدرسين وكلام الطلاب وحسب فترات الصمت والفوضى ومقارنتها بحسب المستويات الاقتصادية والاجتماعية للمدارس المختلفة *

حدود البحث :

اقتصر البحث الحالي على دراسة أنواع العلاقات الاجتماعية والتفاعلات اللفظية التي تحدث بين مدرسي الكيمياء وطلبتهم في الصف السادس العلمي في ست مدارس أعدادية ومن ثلاثة مستويات اقتصادية واجتماعية مختلفة وبواقع مدرستين من كل مستوى في مركز محافظة بغداد(٢) *

(٢) اعتمد الباحثان في تحديد مستوى المدارس اقتصاديا واجتماعيا علي بحث نشرته وزارة التخطيط «قسم الجهاز المركزي للاحصاء» حول ميزانية العائلة العراقية واحوالها المعاشية في مدينة بغداد وضواحيها - بغداد.١٩٧٠.

أدوات البحث وكيفية تسجيل البيانات :

ثم تسجيل الدروس المختلفة في الصفوف السادسة في المدارس الإعدادية التي اختيرت بصورة عشوائية على شريط تسجيل وكذلك على استمارة خاصة أعدت لهذا الغرض سجلت عليها الاستجابات وأنماط التفاعلات داخل الصف من قبل الباحث الملاحظ ، وكان الغرض الأساس للتسجيل على شريط المسجل هو التأكد من سلامة التقاط أنواع التفاعلات بطريقة موضوعية وقد وضعت هذه الاستجابات وأنماط التفاعلات بمصفوفة (Matrix) تحتوي على عشرة صفوف وعشرة أعمدة فيصبح مجموع الخلايا فيها (١٠٠) خلية وهي تمثل في مجموع خلاياها أنماط التفاعلات التي تحدث بين المدرس وطلابه أو بين الطلاب أنفسهم . ان هذه التفاعلات تسجل على شكل ارقام طبقا لماورد بتصنيفات (فلاندرز العشرة التي تمثل الارقام السبعة الاولى منها (١-٧) كلام المدرس ويمثل الرقمان (٨ ، ٩) كلام التلميذ ، اما الرقم (١٠) فيمثل حالات الصمت أو الفوضى .

عينة البحث :

اعتمد الباحثان في جمع البيانات لهذا البحث على طريقة الملاحظة المباشرة لدروس الكيمياء وفي بعض الصفوف السادسة في بعض المدارس الإعدادية للبنين في مركز محافظة بغداد وقد تم اختيار الصفوف بصورة عشوائية في مدارس إعدادية للبنين تمثل المستويات الاقتصادية والاجتماعية العالية والمتوسطة والواطة كما هو واضح في الجدول الآتي :

جدول رقم (١)

يبين المدارس التي اختيرت كعينة للبحث طبقا للمستويات الاقتصادية والاجتماعية العالية والمتوسط والواطة .

التسلسل اسماء المدارس	المناطق الموجودة فيها	المستوى الاقتصادي والاجتماعي
١ - اعدادية المنصور	الحرثية	عال
٢ - اعدادية المأمون	المأمون	عال
٣ - اعدادية المركزية	منطقة السراي - باب المعظم	متوسط
٤ - اعدادية الاعظمية	الاعظمية - المقبرة الملكية	متوسط
٥ - اعدادية الجمهورية	بغداد الجديدة - المشتل	واطيء
٦ - اعدادية قتيبة	مدينة الثورة	واطيء

الوسائل الاحصائية :

لجأ الباحثان الى استخدام الوسائل الاحصائية الآتية :

١ - استخدام النسب المئوية المتعلقة بكل نمط من أنماط التفاعلات اللفظية الحادثة في الصف بين المدرسين والطلاب وبين الطلاب انفسهم وذلك لايجاد نسب التفاعل اللفظي لكلام المدرس وكلام الطالب والصمت والفوضى وكذلك بقية النسب الاخرى التي تتعلق بمبادأة الطالب أو المدرس أو استجابته أو أسئلته وغيرها من النسب .

٢ - استخدام النسبة الحرجة (Critical Ratio) كوسيلة احصائية للتعرف فيما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية بين كفاءة مدرسي الكيمياء من حيث علاقتهم التفاعلية مع تلاميذهم بالنسبة للخلفية الاقتصادية والاجتماعية لكل منهم .

٣ - استخدام النسبة العرجة كوسيلة احصائية للتعرف فيما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية بين كفاءة مدرسي الكيمياء من حيث علاقاتهم التفاعلية مع طلبتهم وبالنسبة للخلفية الاقتصادية والاجتماعية وبحسب المناطق التي توجد فيها هذه المدارس *

٤ - استخدام معادلة (Scott) لحساب ثبات الملاحظات في الاجراءين اللذين اتبعنا من قبل الباحثين وهما التسجيل على شريط وعلى استمارة خاصة *

النتائج :

تم حساب ثبات الملاحظات في الاجراءين اللذين استخدمنا لغرض رصد وتسجيل التعامل اللفظي داخل الصف المدرسي الاجراء الاول الذي تم عن طريق تسجيل سير التفاعل بواسطة مسجل صوتي والاجراء الثاني بواسطة كتابته وقت ملاحظته من قبل الباحث الملاحظ داخل الصف على استمارة خاصة اعدت لهذا الغرض وقد استخدمت معادلة "Scott"^(١) لقياس ثبات الاحكام استنادا الى معامل الاتفاق بين الاجراءين وقد ظهر بان معامل ثبات الملاحظات في الصفوف والمدارس الاعدادية ذات الخلفية الاقتصادية والاجتماعية العالية كان (٠.٨٣) اما معامل الثبات بالنسبة للصفوف والمدارس الاعدادية التي تقع في المناطق ذات الخلفية الاقتصادية والاجتماعية المتوسطة فقد كان (٠.٨٥) في حين ان الصفوف والمدارس التي تقع في المناطق ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي الواطيء كان معامل ثبات الملاحظات فيها (٠.٨٦) *

الفصل الثاني

الدراسات والابحاث السابقة

ان النجاح في عمليتي التعليم والتعلم يعتمد بدرجة كبيرة على طبيعة التفاعل بين المدرس وطلابه من جهة وبين الطلاب بعضهم البعض من جهة أخرى . ففي بعض الاحيان يحدث هذا التفاعل بطريقة طبيعية وفي أحيان أخرى لا بد من اجراء بعض التعديلات في النظم القائمة كطرائق التدريس - مثلا - لتوفير هذا النوع من التفاعل حيث يلعب الكلام الذي يقوم به كل من المدرس والطلاب في الصف دورا هاما في احداثه . ويلاحظ ان احتمال قيام الطلبة بتغيير سلوكهم لتوفير التفاعل السوي أقل بكثير من احتمال تغيير المدرسين لطرائق تدريسهم لضمان توفير تفاعل أفضل وذلك للأسباب الآتية :-

- ١ - الطلبة عادة أقل قدرة على احداث مثل هذه التغييرات لقلة خبراتهم وحدائث سنهم .

- ٢ - من واجب المدرس نفسه ان يثير الدافعية لدى التلاميذ لتغيير سلوكهم وعلى هذا فالتغيير من صميم عمل المدرس .

والسؤال الهام الذي يطرحه الباحثون هو الى اي مدى يمكن تدريب المدرسين على القيام بأنواع التفاعل اللفظي الفعال ، والى أي مدى يصبح هذا جزءاً متكاملًا من سلوكهم اليومي بعد ذلك ؟ واذا نادى الباحثون بان تعلم تحقيق التفاعل اللفظي الفعال أمر ممكن حدوثه فانهم يستندون في طرحهم لهذا الرأي الى حقيقة ثابتة وهي ان الكفاءة في القيام بالمهارات الاجتماعية تزداد على مر السنين وذلك بتنوع الخبرات الكيفية التي يمر بها الفرد . ان هذه المهارات الاجتماعية لا تتسم بالجمود والثبات ولكنها تتأثر الى حد كبير بالممارسة العقلية بل وبنوعية هذه الممارسة . ومع هذا ، فهناك انماط من الشخصيات تجد انه من السهل عليها استخدام انواع مختلفة من تكنيكات التفاعل، والتعرف على أنواع التفاعل المرغوب فيها في المواقف المختلفة ، ويعتمد هذا

التعرف على حساسية المدرس لتقويم المواقف التعليمية ، ومروته في تكييف طرق تدريسه طبقا لنوعية واختلاف تلك المواقف . فكما هو الحال في أنواع الصداقات التي يقيمها الفرد فكذلك الحال في علاقات تفاعل المدرس مع طلابه من ناحية والطلاب بعضهم البعض من ناحية أخرى ، إذ أن مستويات هذه الانواع من التفاعلات مختلفة تماما . وقد اوضح «بوش Bush» (٢) في دراسته انه لا يوجد المدرس ذو الفعالية الواحدة مع جميع الطلبة من صفه ، وربما كانت الحقيقة انه لا يمكن للمدرس ان يكون ناجحا في علاقاته وتفاعلاته اللفظية مع كل فرد بنفس الدرجة ، على الرغم من ان بعض المدرسين قد يجدون صعوبة في تصديق هذه الحقيقة ولا يمكن ان يوجد نوع واحد من المدرسين ذوي الفعالية في هذه المجالات المختلفة لانه توجد عدة متغيرات تتدخل في هذا التفاعل . وكما هي الحال في تكوين الصداقات فاننا نجد في التدريس ان المدرسين يحظون بحب الطلاب أو كرههم لهم للطبيعة شخصياتهم فقط بل ربما يحظون بدرجة أكبر من التقدير والحب نتيجة لما يستطيعون القيام به او ادائه من اعمال في اطار هذا التفاعل . فالمدرس الكفوء لا يعتبر كذلك لمجرد ان له بعض المميزات او الخصائص ولكن لانه تتوفر لديه بعض الصفات والتي تلعب دورا هاما فعلا عندما يتفاعل مع طلبته في الصف .

ان الابحاث الحديثة في مجال التفاعل الاجتماعي قد تلقي ضوءا على ابعاد البحث في مجال التفاعل اللفظي بين المدرس وطلابه ويقول «باكستر» (٣) ان الابحاث التجريبية تدل على ان جو الصف الدراسي الذي يتسم بالسماحة اكثر عونا على التدريس والتعلم الفعال ولهذا فان بعد النظر في هذا المجال اي استخدام التسامح في التفاعل يجد تاييدا كاملا وبأدلة من البحوث والدراسات التي تستخدم الملاحظة والتجريب كأدوات للبحث . وقد نشرت في العشرين سنة الماضية نتائج الكثير من الابحاث التي تشير الى قيمة البحث في مجالي الشخصية وسلوك تفاعل اولئك الافراد الذين تقتضي طبيعة عملهم

التعامل مع الناس ، والمدرسون بطبيعة الحال من أهم هؤلاء الافراد لان طبيعة عملهم تقتضي منهم الاحتكاك الدائم مع زملاء من المدرسين والطلاب في صفوف الدراسة المختلفة .

ان التأكيد على اهمية المدرس كعامل رئيس في العملية التعليمية امر يديهي وذلك لان التدريس يتضمن نقل المعلومات والمهارات العلمية والفهم الى الافراد الاخرين كما انه يتضمن بالضرورة نقل المفاهيم والاتجاهات وانواع السلوك وطريقة التفكير واسلوب الحياة او فلسفتها التي قد يؤمن بها المدرس . ويقول البعض انه يمكن للالات الحديثة كالحاسبة الالكترونية مثلا وغيرها ان تقوم بأداء بعض هذه المجالات ، ولكن يؤكد بعض الباحثين الاخرين ان الادلة المستخدمة في التعليم والتدريس تجزيء المواد المختلفة كما تجزيء مجالات المعرفة حتى يمكن ان تقسم وتصنف بصورة منظمة منطقية تراعى فيها الفروق الفردية بين المتعلمين حتى يستطيع كل تلميذ ان يقوم طبقا لسرعته وقدراته الخاصة كما هو الحال في المواد التعليمية المبرمجة .

ومع هذا هذا يتفق الباحثان مع «بورجروسيورن»^(٤) تمام الاتفاق في ان المدرس الذي يمكن ان يستبدل تأثيره بواسطة آلة أو أداة تعليمية استبدالاً كاملاً ، تستطيع فعلاً ان يستبدل ذلك ولكن الاولى به ان يترك المهنة وكلمة كان ذلك اسرع كان أفضل .

فالتدريس يتضمن اشياء اخرى غير نقل المعلومات او تلقيها من الات واودوات تعليمية فوظيفة المدرس اثاره الدافعية للتعلم لدى التلاميذ واثارة اهتماماتهم وتوجيههم نحو مجالات المعرفة والدفع قدماً بجميع ميادين التفكير النقاد الابتكاري الخلاق- ويقع على المدرس عبء القيام بتدريب الطلبة على الحياة مع بعضهم البعض في تعاون وانسجام متبادلين ، فكيف يستطيع المدرس القيام بكل هذه المهام ؟ ان فعاليته في هذا المجال تعتمد على تفاعله مع تلاميذه مستخدماً التفاعل اللفظي كحجر اساس في اطار العلاقات الانسانية والاجتماعية .

ولكي ينجح المدرس في فعاليته في عملية التدريس فلا بد ان يكون هناك تجاوب بينه وبين طلبته ، وربما تكون الحاجة ماسة الى هذا التجاوب بين المدرس والتلاميذ جميعهم كمجموعة واحدة متكاملة . وفي بعض الاحيان تكون الحاجة ملحة الى وجود هذا التجاوب بينه وبين مجموعة صغيرة من الطلاب في الصف ، أو بينه وبين طالب واحد في الصف ، ويعتمد وجود التجاوب هذا على عدة عوامل أكدها « هاندلي »^(٥) كما يأتي :

أولا - لا بد ان تتوفر للمدرس الحساسية اللازمة بخصوص الادراك الحسي لطلبته وهذا يتضمن القدرة على رؤية الافراد الآخرين وتقييمهم بصورة صحيحة .

وعندما يتفاعل فردان مع بعضهما البعض وخاصة باستخدام التفاعل اللفظي نجد ان الاهتمام منصب أساسا على مقومات الكلام في هذا التفاعل . وهذا لا يعني بالطبع اهمال المقومات الاخرى غير اللفظية - كتعبيرات الوجه أو اشارات اليدين أو إيماءة الرأس أو نغمة الصوت وحدته ارتفاعا وانخفاضا لان كل هذه تعتبر رسائل واضحة وصريحة تحمل الى المخاطب معاني قد تتساوى ان لم تزد على المعاني التي يحملها التفاعل اللفظي نفسه ، وتشير بعض الدراسات الى امكانية تدريب الافراد على اكتساب هذه الحساسية من التعامل مع الآخرين وخاصة باستخدام التسجيلات الصوتية وقد وجد «ديفيتز»^(٦) ان التدريب قد يؤدي الى تحسين الدقة في التعرف على العواطف والمشاعر نتيجة للاستماع الى الاحاديث المسجلة ذات المحتوى المحايد . اى المحتوى الذي لا يؤيد فكرة معينة ولا يرفض فكرة اخرى ، وقد ادى مثل هذا التدريب الى ان يركز افراد العينة المستخدمة في الدراسة اهتمامهم على الافكار الواردة في الحديث مع عدم وجود اى دلائل مرئية من تعبيرات على الوجه أو اشارات بالجسم أو اليدين الى آخره .

وقد قام باحثون آخرون أمثال «جيك»^(٧) وزملائه بتدريب المدرسين على الحكم على مدى فهم التلاميذ لما يتعلمونه عن طريق مشاهدة الافلام وكان

اهتمام المدرسين موجها نحو تعبيرات الوجه والإشارات التي تدل أحيانا على الفهم ، وبهذا ازدادت حساسيتهم للإدراك الحسي لطلبتهم .

ثانيا - من أجل إيجاد التجاوب مع مجموعة مختلفة من الأفراد فالمدرس في حاجة إلى أن تكون لديه حصيلة كبيرة من التكنيكات الاجتماعية حتى يستطيع أن يكيف طريقته في التفاعل لتتنجم مع حساسيته للإدراك الحسي وطلوبته ويفضل أن تستخدم طريقة التغذية الرجعية (Feed Back) للحصول على أفضل النتائج ، وعلى هذا فالدلائل التي قد تشير إلى عدم فهم التلاميذ لموضوع معين قد تؤدي بالتالي إلى قيام المدرس بشرح هذا الموضوع نفسه بطريقة أخرى ، كما أن الدلائل التي قد تشير إلى مقاومة الطالب للتعلم قد تدعو المدرس إلى التفكير في وسائل أخرى لحث الطالب على متابعة عملية التعلم وهكذا فالمدرس يجب أن يكون مصدرا رئيسا للعملية التعليمية بالنسبة لجميع الطلبة حيث يجد فيه كل طالب العون والتعاضد والتشجيع حتى يمكن أن يتم التفاعل بصورة فعالة وتعتمد مدى إمكانية المدرس على القيام بكل ذلك على شخصيته . فهو بحاجة إلى أن يكون مرنا في معاملاته بالدرجة الكافية التي تسمح بتقبل جميع الطلبة له وتقبله لهم ، وأن يكون مبتكرا ومبدعا وخلاقا في التغييرات التي يحدثها وفي الأساليب التي يتبعها في أنواع التفاعلات المختلفة .

ثالثا - ضرورة تهيئة المدرس للجو الملائم إلى أقصى درجة ممكنة حتى يمكن أن يتم التجاوب بينه وبين طلبته بأحسن الصور . وكثيرا ما يشار إلى الدراسة المشهورة التي قام بها «ليبث وهوايت»^(٨) والتي أوضحت أن الجو انديمتراطي يحدث روحا معنوية أعلى لدى التلاميذ تؤدي إلى إنتاجية أفضل من الجو الديكتاتوري أو اتباع سياسة ترك الجبل على الغارب . ويشير (آرجيل)^(٩) إلى أنه عند اجتماع صفتي السيطرة مع الانتماء إلى الجماعة في شخص واحد فإن السلوك الاجتماعي الناتج عن هذا يتميز بأبداء النصح والتنسيق ، والقيادة الحكيمة والمبادرة ويبدو أن هذه الاستراتيجيات

مثالية للتدريس • فسيطرة المدرس دون ما انتماء تام للجماعة قد تؤدي اما الى السلوك العدواني من قبل الجماعة التي يقوم بتدريسها او الى ارتدادها وانسحابها عن التجاوب معه • وعلى هذا يبدو ان الطريقة المثلى لسلوك المدرس في تفاعله مع تلاميذ هي ان يكون مسيطرا ورفيقا متجاوبا مع الصف الذي يقوم بالتدريس فيه • وتظهر هذه الصورة في السلوك الحازم المشبع بالثقة بالنفس اثناء القيام بالتدريس في الصف مع وجود درجة كبيرة من التأييد والتعاون والمودة الصادقة ويجب على المدرس ان يكون ايجابيا وان يلعب دورا فعالا في اقامة تلك العلاقات السابقة وفي الوقت نفسه يجسب على المدرس ان لا يشعر التلاميذ البتة انهم واقعون تحت سيطرة عليا تتحكم فيهم وتلقى عليهم الاوامر في كل وقت ويقول (هانديلي)^(١٠) ان النشاط وقوى المادة صفات هامة تساعد على اكتساب الكفاءة الاجتماعية التي لها قيمتها في التدريس • ومع هذا فعلى المدرس ان يتذكر ان عليه ان يكبح جماح نفسه قليلا في التفاعل اللفظي حتى يتيح الفرصة لتلاميذه للقيام بالكلام وتوضير الجو المناسب لزيادة اشتراك طلبته في المجالات المختلفة للكلام والتساؤل •

وتدل الابحاث على انه لكي نشجع الافراد الآخرين على الكلام فنحن في حاجة الى ان نتكلم اقل • وان نسأل اسئلة مفتوحة اي الاسئلة التي تدعو الى اعطاء اجابات طويلة وان نذكر الموضوعات التي تثير اهتمام الآخرين وان تكافيء كل ما يقال باظهار علامات الاستحسان بايماءة الموافقة بالرأس او باشارات الموافقة الاخرى كالاتسام او اطالة النظر الى الشخص او عمل اشارت او حركات باليد وهكذا •

رابعا - من الممكن حدوث التجاوب بصورة اوسع واسرع اذا كان المدرس يؤدي عمله بسلاسة وانطلاق مع تحكم تام في معرفة التكنيكات والوسائل اللازمة لاقامة علاقات اجتماعية سوية وتفاعلات لفظية هادئة • ومن الممكن ان تزداد هذه القدرة وهذا التفاعل بالخبرة والممارسة ، وفي بعض الاحوال ، ربما يفشل حدوث هذا التجاوب وخاصة مع المدرسين القلقين

الذين يعانون من التوتر والاضطراب النفسي ، ومن المعروف ان الاشارة العاطفية لدرجة اكبر من حد معين تتدخل في فعالية المهارات الحركية وحل المشكلات كما انها تؤثر في التفاعل الاجتماعي بطريقة عكسية : فقلق المدرس المتزايد على الحد قد يعبر عن نفسه في الحركات المضطربة او الكلام اوحدة الصوت ، فالرؤية قد تصبح أقل عند المدرسين ذوي الاضطرابات النفسية الشديدة كما يميل مثل هؤلاء المدرسين الى عدم النظر الى طلبتهم ومن ذلك تقل اتاحة الفرصة لهم للتجاوب مع مديرتهم او الاشتراك بصورة ايجابية في مجالات التفاعل اللفظي ، وستكون حركات هؤلاء المدرسين المضطربين نفسيا والذين يعانون من حالات شديدة في التوتر حركات عشوائية تخبطية متشنجة وتنسم بالتغيرات الكثيرة المفاجئة التي لامعنى لها . ونتيجة لما سبق نلاحظ ان كلام المدرس المضطرب نفسيا يكون سريعا لاهثا لا يلاحقه التلاميذ كما سيكون هناك الكثير من التردد وتميل تعبيراته الى الاقتضاب ولهجته العامة قد تدل على انه يلهث ولا يستطيع ان يلتقط انفاسه . ويميل المدرس القلق المضطرب نفسيا ، الى الكلام بصوت مرتفع وبنبرة حادة . ان هذه الظاهرة الانفعالية للكلام وللتفاعل اللفظي من جانب هذا المدرس قد تنعكس على الجو العام للصف مما يؤدي بالتالي الى وجود شعور بعدم الامن والراحة والاطمئنان لدى التلاميذ وهذا قد يعرقل امكانية حدوث استجابة سوية من هذا المدرس القلق وتلاميذه .

ان كل هذا بالطبع له آثاره الواضحة في نوعية التفاعل الاجتماعي بين مثل هذا المدرس وتلاميذه عموما والتفاعل اللفظي بصفة خاصة ، وقد يتخذ مسارا بعيدا كل البعد عن تحقيق الاهداف التربوية المرجوه .

ان الكلام في الصف يمثل بطبيعة الحال التفاعل اللفظي الحادث بين المدرس وطلبتة والطلاب بعضهم مع البعض الاخر وتعتبر تصنيفات (فلاندرز)^(١١) التي اتبعها الباحثان في هذه الدراسة لدراسة التفاعل اللفظي للمدرس وطلبتة في الصف امرا جديدا في المجال التربوي .

وقد بدأ الباحثون في إعادة النظر في العلاقات بين السلوك اللفظي للمدرس والنتائج الحادثة عنه كتحصيل التلاميذ واتجاهاتهم وطرائق تفكيرهم ووسائلهم في حل المشكلات التي تواجههم ، وقد وضعت عدة تصنيفات لقياس الميادين السابقة كما تطورت هذه النظم الخاصة بقياس التفاعل اللفظي ، ويعتبر (اندرسون)^(١٢) اول من بدأ هذه الدراسات الخاصة للتفاعل اللفظي عام ١٩٣٩ . وقام الكثيرون من بعده بعمل دراسات وتصنيفات اخرى مثل « ويزول »^(١٣) و « فلاندرز »^(١٤) و « ميدلي ومينزل »^(١٥) و « هيوز »^(١٦) و « سمث »^(١٧) و « بيلاك »^(١٨) و « كاليجار واسكنار »^(١٩) و « تابا »^(٢٠) .

ويعتقد الكثير من رجال التربية ان التصنيفات والنظم الخاصة بدراسة التفاعل اللفظي في الصف ستكون لها فائدة كبيرة في المجال التربوي مستقبلا ، ويبدو كما يقول « اميدون وهاتتر »^(٢١) ان بعض الدراسات تشير الى ان المدرسين يتشابهون الى حد كبير في سلوكهم اللفظي ونظرا لان المدرس له اثره الفعال في العملية التربوية فلماذا يبدو ان الدراسات السابقة تشير ايضا الى ان انماط تحليل التفاعل بين المدرسين وطلابهم متشابهة كذلك ، ويمكن لتصنيفات التفاعل اللفظي داخل الصف ان تعكس ما يحدث فعلا في صفوف الدراسة ويمكنها ايضا ان توفر الوسائل التي يستعين بها المدرسون لاختيار أنماطهم اللفظية في التدريس بوعي وذكاء ودراية ، طبقا للاهداف التربوية التي يودون تحقيقها والتي قد تختلف من موقف الى اخر .

وتطور التصنيف الخاص بالتفاعل اللفظي بوجه خاص ليصبح كوسيلة تستخدم في معاهد إعداد المعلمين وقد صمم هذا التصنيف لمساعدة المدرسين أثناء الخدمة ومدرسي المستقبل ليكونوا على وعي بأهمية التفاعل اللفظي بينهم وبين تلاميذهم داخل الصف . وتشير ابحاث الكثيرين من المربين الى ان نوعية التفاعل اللفظي الذي يشترك فيه المدرس لها تأثير مباشر سريع على التفاعل اللفظي لتلاميذه .

ومما لاشك فيه ان الاتصال غير اللفظي موجود ويجب ان لا يقل من اهميته ولكنه اقل حدوثا في الصف من الاتصال اللفظي مع وجود معامل ارتباط قوى بين الاثنين * فتجهم وجه المدرس مثلا مصحوب في اغلب الاحيان بعبارات تدل على الاستهجان والاستهزاء وعدم الرضا ، بينما تكون الابتسامة مصحوبة عادة بعبارات الاستحسان والموافقة *

ان استخدام تصنيفات التفاعل اللفظي يعتبر وسيلة فعالة قد تسهم في تحرير المدرسين في الخدمة ومدرسي المستقبل من اتباع الطرائق التدريسية التي تعلموا بها هم سابقا او من اتباع الطرائق التقليدية التي يتبعها زملاؤهم في المدرسة او اتباع نمط من التدريس لا يتلاءم مع تصنيفات التفاعل اللفظي واستخداماته استخدما واعيا ذكيا في كل ما تتطلبه عملية التدريس من ابتكار وتجديد مستمرين ، وما يستلزمه تكوين علاقات انسانية واجتماعية سوية بينهم وبين تلامذتهم *

ان طريقة قياس التفاعل اللفظي بين المدرسين وتلاميذهم طريقة مرنة لتحرير المدرسين ولاختيار نوعية تفاعلهم اللفظي طبقا لما يودون تحقيقه من اهداف قد تختلف من موقف تعليمي لآخر وطبقا لطبيعة المادة التي يعرضونها على تلامذتهم ويناقشونها معهم مناقشة تتسم بالحرية يسهم فيها جميع المشتركين في العملية *

ان الباحثين في استخدامهما هذا «التكنيك الجديد» لقياس سلوكية المدرسين وطلبتهم في الصف يؤمنان بأنه من الممكن اعتباره بديلا لطرائق التدريس التقليدية ومدخلا جديدا لاستخدام التفكير والابداع والابتكار في العملية التعليمية *

الفصل الثالث تحليل النتائج وتفسيرها

فيما يتعلق بالهدف الاول من البحث فان الباحثان استخدمتا النسب المئوية لتحقيق هذا الهدف .
١ - ففيما يتعلق بمسار التفاعل اللفظي في صفوف المدارس ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي العالي فان المصنفتين (الاولى والثانية) الآتيتين توضحان ذلك :-

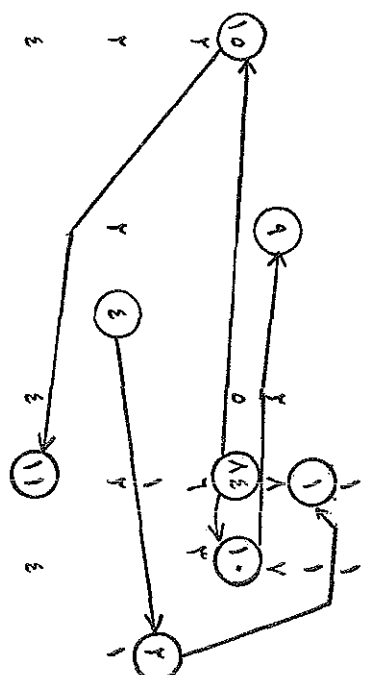
مصفوفة رقم (١) توضح مسار التفاعل اللفظي بين مدرس الكيمياء والطالبة من احد صفوف المدارس ذات المستوى العالي

المحالات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	المجموع
١	١										١
٢		١									١
٣			١								١
٤				١							١
٥					٤						٤
٦						٤					٤
٧							١				١
٨								١			١
٩									١		١
١٠										١	١
المجموع	١	١	١	١	٤	٤	١	١	١	١	١٠
النسبة %	١٠	١٠	١٠	١٠	٤٠	٤٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠٠

نسبة كلام المدرس = ٧٨,٧٪ نسبة استجابة المدرس = ٤٣,٩٪ نسبة اسئلة المدرس الفورية = ١٥,٤٪ نسبة تساوق الخلايا واطرادها = ٣٨,٩٪ نسبة كلام الطالب = ١٤,٣٪ نسبة مبادأة المدرس الفورية = ٧٠,٥٪ نسبة مبادأة الطالب = ٢,٧٪ نسبة حالة ثبات الطالب = ١٣,٥٪ نسبة الصمت = ٦,٤٪ نسبة اسئلة المدرس = ٢٠,٣٪ نسبة المحتوى المتسامد = ٧٨,٧٪

مصفوفة رقم (٢) تبين المجالات والخلاتيا ومجموع التكرارات ونسبها التوزيعية
 درس من دروس الكيمياء للصف السادس العاشر في اعدادية المسامون

المجموع	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	المجالات
صفحة	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	١
٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
٢٩	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
١١٤	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
١١	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
٤	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
١١	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
صفحة	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
٢٣	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
١٩٤	٢٣	٢٣	١١	٤	١١	١١٤	٢٦	٣	٢	صفحة	المجموع
١٠٠	١١١٩	١١١٩	٥٧	٢١	٥٧	٥٨٧	١٣٤	١٥	١٠	صفحة	النسبة /
١٠٠	١١١٩	١١١٩	٥٧	٨٣٤	٨٣٤	٨٣٤	٨٣٤	١٥	١٠	النسبة /	النسبة /



نسبة كلام المدرس = ٨٣٤ = نسبة استجابة المدرس = ٢٥٠
 النسبة = صفح نسبة تساوق الخللايا واطرادها = ٥٠
 نسبة كلام الطالب = ٥٧ = نسبة مبادأة المدرس الفورية = ٢٠
 النسبة = صفح نسبة حالة ثبات الطالب = ١٨٣
 النسبة الصمت = ١١٩ = نسبة استلة المدرس = ٢٠٨
 النسبة = صفح نسبة المحتوى المتعاند = ٩١٨

من النظر الى المصنوفة رقم (١) والتي توضح لنا مسار التفاعـل اللفظي في أحد دروس الكيمياء في الصف السادس العلمي يظهر للباحثين أنه قد تم تسجيل (٢٤٩) استجابة من هذا الدرس يرجع جزء منها لكلام الطالب حيث بلغت نسبته (١٤٩) ونسبة كلام المدرس هي (٧٨٧) ونسبة الصمت والفوضى (٦٤) ولدى مقارنة هذه النسب مع النسبة القياسية التي حصل عليها (فلاندرز) (٢٣) نتيجة بحوثه وهي (٦٨٪) كلام المدرس ، (٢٠٪) لكلام التلميذ وما بين (١١-١٢٪) للصمت والفوضى . يظهر لنا ان نسبة كلام المدرس قد فاقت النسبة القياسية بمقدار (١٠٧) بينما انخفضت نسبة كلام الطالب عن النسبة القياسية بمقدار (٥١) وانخفضت كذلك نسبت الصمت والفوضى بمقدار (٥١٪) ويظهر لنا من تحليل هذه النسب ان المدرس في هذا الدرس كان هو العنصر البارز والنشط في العملية التعليمية ولم يفسح المجال والفرصة لبروز دور الطالب في المشاركة والمناقشة او ابداء الاراء ، كما ان انخفاض نسبة الصمت والفوضى هي مؤشر آخر يدعم ضآلة دور الطالب في هذا الدرس . ويلاحظ كذلك من النظر الى المصنوفة ان نسبة مبادأة الطالب بلغت (٢٧) بينما بلغت نسبة مبادأة المدرس الفورية (٧٠٨) أي ان مبادأة الطالب في هذا الدرس كانت ضعيفة جدا بالقياس الى مبادأة المدرس . ويمكن الاخذ بهذه الملاحظة بالنظر الى نسبة اسئلة المدرس الفورية والتي انخفضت بمقدار (٢٨٦) عن النسبة القياسية ، وهذه النتيجة تشير الى قلة ميل المدرس الى الاستجابة لكلام الطالب وضيق إطار تحركه في اثاره اسئلة جديدة مستنبطة من افكار الطلبة ومما يسند هذه النتيجة ايضا ان نسبة المحتوى المتعامد ارتفعت بمقدار (٢٣٧) عن النسبة القياسية وهذا دليل اخر على ان المادة الدراسية هي الاساس حيث ان المدرس لعب دورا بارزا وقياديا في الصف وانه استأثر بالنشاط والفعالية لوحده دون اشراك الطلبة معه .

ويؤيد هذه النتيجة الأخيرة ان نسبة حال ثبات الطالب كانت (١٣ر٥) والتي انخفضت بمقدار (٤١ر٥) عن النسبة القياسية . وبعبارة اوضح فان معدل سرعة التفاعل اللفظي والاجتماعي بين المدرس وطلابه كان دون المستوى المطلوب الى حد كبير .

أما مسار التفاعل اللفظي لهذا الدرس فقد تم بالطريقة الآتية :

٥ - ٥ - ٤ - ٨ - ٧ - ٣ - ٥

٥ - ٥ - ٤ - ٨ - ٧ - ٣ - ٥

ومن النظر الى سير التفاعل في هذا الدرس يمكن الوصول الى نتيجة عامة وهي ان المدرس اعتمد في تدريسه على طريقة الالتقاء واعطاء المعلومات واثارة الاسئلة من جانب فقط والاجابة عليها من قبله وهذا مما أدى بالتالي الى ابعاد دور الطالب وجعله عنصرا ثانويا في العملية التعليمية، وبصورة عامة فان هذا الدرس لم يحقق الاهداف المرسومة له ولم يكن بالمستوى المطلوب .

اما المصنوفة رقم (٢) فانها توضح مسار التفاعل اللفظي الحاصل بين مدرس الكيمياء في احد الصفوف وطلابه وفي احد المدارس ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي العالي ، ومن النظر الى هذه المصنوفة يلاحظ أن نسبة كل من كلام المدرس وكلام الطالب أو فترات الصمت والفوضى كانت (٨٢ر٤) ، (٥٧ر٥) و (١١ر٩) على التوالي ، وعند مقارنة هذه النسب بالنسب القياسية المماثلة فيها في بحوث فلاندرز يلاحظ أن نسبة كلام المدرس ارتفعت عن النسبة القياسية بمقدار (١٤ر٤) في حين انخفضت نسبة كلام الطالب عن النسبة القياسية المماثلة لها بمقدار (١٤ر٣) وتقاربت في المعدل نسبة الصمت والفوضى في النسبة القياسية المماثلة لها بمقدار (١٤ر٣) وتقاربت في المعدل نسبة الصمت والفوضى في النسبة القياسية المماثلة لها وهذا يعني ان المدرس في هذا الدرس مازال يحتل مركز النشاط في العملية التعليمية في حين ان الطالب تضاعف دوره الى حد كبير ولم تسنح له الفرصة أو يفسح له المجال لاطهار

فاعليته وقدراته بحيث يستطيع التعبير عن نشاطه كما ينبغي وكما تقرر الاتجاهات التربوية الحديثة والتي تؤكد على ان الطالب يجب ان يكون محور العملية التربوية وان دور المدرس هو القائد والموجه فقط .

ومن استعراض النسب الفرعية الاخرى للتكرارات التي ظهرت في المصنوفة - موضوع البحث - يظهر بوجه عام أن هذه النسب تعزز هذا الرأي وتدعمه ، فقد كانت نسبة استجابة المدرس (٢٥٪) وهي اقل من النسبة القياسية بمقدار (١٧٪) ونسبة مبادئه الفورية (٢٠٪) وهي أقل من النسبة القياسية بمقدار (٤٠٪) ونسبة أسئلته (٢٠٨٪) وتقل عن النسبة القياسية بمقدار (٥٢٪) .

ويلاحظ من جهة أخرى ان نسبة مبادأة الطالب كانت تتجه الى اللاشيء وهي الصفر ، ولهذا فان هذا المدرس لم يحقق الاهداف الخاصة المرجوة منه وكما وردت في منهج تدريس الكيمياء حيث اكد الهدف «أن الغاية من دراسة الكيمياء ليست استيعاب الطالب موضوعات معينة لذاتها ، بل تحرى ما لا بد ان يستثير اهتمام الطالب بما يحيط به لذا ينبغي على المدرس ان يجعل نصب عينه ان لافائدة تعود على الطالب من دراسة اي شيء لمجرد انه مكلف بدراسته بل لا بد لكي يفيد الطالب مما يدرسه ان ينشأ في نفسه حافز ليشوقه لذلك الشيء» (٢٣)

ومما يؤكد ان دور الطالب كان سلبيا ارتفاع معدل نسبة المحتوى المتعامد ارتفاعا ملحوظا عن النسبة القياسية حيث بلغت (٩١٨) بزيادة مقدارها (٣٦٨٪) عن النسبة القياسية لفلاندرز ، او انخفاض حالة ثبات الطالب بمقدار (٢١٨٪) عن النسبة القياسية المماثلة لما .

اما مسار التفاعل اللفظي في هذه المصنوفة فقد اخذ الصـورة الآتية :-

٥ - ٥ - ١٠ - ٥ - ٤ - ٨ - ٧ - ٣ - ٥

٥ - ٥ - ١٠ - ٥ - ٤ - ٨ - ٧ - ٣ - ٥

(٢٣) منهج الدراسة الاعدادية ١٩٧٤ ، وزارة التربية ص ١٣٣ .

ولدى تأمل الباحثين في مخطط سير التفاعل في هذا المصنوفة فقد تبين لهما بان هذا الدرس اعتمد الطريقة الحاضرة واللقاء واثارة الاسئلة من قبل المدرس والتي لم تحظ باستجابات كافية من قبل الطلاب ، كما لم تحظ بآية مبادرة من قبلهم .

٢ - أما فيما يتعلق بمسار التفاعل اللفظي في صفوف المدارس ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتوسط فان المصنوفين الثالثة والرابعة توضحان ذلك

مصفوفة رقم (٣) تبين المجالات والفلايا ومجموع التكرارات ونسبتها المئوية للدرس من دروس الكيمياء للمصف الساس العلمي في الاعدادية المركزية

المجالات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	صف	الاجمعي
١	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	١٠	١٠٠
٢	-	١	-	-	-	-	-	-	-	-	٢	٢١٤
٣	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	١٠	١٠٠
٤	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	١١	١١٤
٥	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	١١	١١٤
٦	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	١١	١١٤
٧	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	١١	١١٤
٨	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	١١	١١٤
٩	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	١١	١١٤
١٠	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	١١	١١٤
الاجمعي	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	١٠٠	١٠٠٠

نسبة كلام المدرس = ٧٣٫٢٪ نسبة استجابة المدرس = ٣٩٫١٪ نسبة اسئلة المدرس
 الفورية = صف نسبة تساوق الفلايا وامل ادها = ٥٧٫٠٪
 نسبة كلام الطالب = ٨٫٦٪ نسبة مبادأة المدرس الفورية = ٣٣٫٣٪ نسبة مبادأة
 الطالب = ٤٠٫٧٪ نسبة حالة خبات الطالب = ٧٫٤٪
 نسبة الصمت = ١٨٫٢٪ نسبة اسئلة المدرس = ٩٫٩٪ نسبة المحتوى المعامس = ٧٠٫٤٪

مصنوفة رقم (٤) توضح مسار التفاعل اللفظي بين مدرس الكيمياء والطلبة
للصف السادس العلمي بمدرسة اعدادية الاعظمية

المجموع	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	المجالات
صفر											١
١١				٢	١	٥	٣				٢
٢						١	١				٣
٤٩	٩					١٠	٧		١		٤
٨٤	٥	١				٧	٢٤		٢		٥
١٧	٢		٢			٧	٥		١		٦
١٠					١	٥	١	٢	١		٧
٢٧	١		٢		٣	٤	٥		٤		٨
١						١					٩
٢٤	٧		٤		٢	٦	٣		٢		١٠
٢٢٥	٢٤	١	٢٧	١٠	١٧	٨٤	٤٩	٢	١١	صفر	المجموع
١٠٠	١٠٠٧	٠٠٤	١٢٠١	٤٠٤	٧٠٥	٣٧٠٣	٢١٠٨	٠٠٩	٤٠٩	صفر	النسبة %
١٠٠	١٠٠٧	١٢٠٥				٧٦٠٨					النسبة %

نسبة كلام المدرس = ٧٦٠٨ = نسبة استجابة المدرس = ٣٢٠٥ نسبة اسئلة المعلم
الفورية = ٥٠٠ = نسبة تساوق الخلايا واطرادها = ٢٧٠١
نسبة كلام الطالب = ١٢٠٥ = نسبة مبادأة المدرس = ٢٦٠٥ = نسبة مبادأة الطالب =
٣٠٦ = نسبة حالة ثبات الطالب = ٧٠١
نسبة الصمت = ١٠٠٧ = نسبة اسئلة المدرس = ٤٨٠٥ = نسبة المحتوى المتعاقد =
٨٣٠١

وتمثل المصنوفة رقم (٣) مسار التفاعل اللفظي والتكرارات والنسب المئوية الخاصة باحد دروس الكيمياء في الصف الساس الاعدادي العلمي في احد المدارس الاعدادية للبنين ذات الخلفية الاقتصادية والاجتماعية المتوسطة ومن تحليل مسار التفاعل وبعد مقارنة النسب التي حصلوا عليها بالنسبة القياسية التي حصل عليها فلاندرز في بحوثه بأن نسبة كلام المدرس قد ارتفعت عن النسبة القياسية بمقدار (٥٢٪) فيما انخفضت نسبة كلام الطالب بمقدار (١٤٪) عن النسبة القياسية وهو انخفاض ملحوظ يشير بوضوح الى ان المدرس كان في هذا الدرس يمثل محور العملية التعليمية وان عملية التفاعل اللفظي كادت ان تنحصر في الخلية (٥-٥) الخاصة بالمدرس اذ سجلت التكرار الاكبر بالنسبة الى خلايا المصنوفة جميعها .

وبعبارة أخرى يمكن القول بأن دور الطالب كان ضئيلا الى حد كبير وان المدرس بوجه عام استخدم في تدريسه الطريقة الالقاءية وتقرير الحقائق العملية على الطلبة من جانبه فقط دون الاعتماد ولو جزئيا على فعاليتهم الذاتية داخل الصف .

اما نسبة فترات الصمت والفوضى التي تخللت هذا الدرس ، فقد ارتفعت عن النسبة القياسية بمقدار (٦٪) تقريبا ، وهذه الزيادة يمكن ان تعزز ميل المدرس الى اثاره الاسئلة وخلق جو من النقاش حول مادة الدرس وخاصة اذا اخذنا بنظر الاعتبار مقدار زيادة المحتوى المتعامد في المصنوفة على نسبة فلاندرز القياسية وهما (٤٠٪) و (٥٥٪) على التوالي ، وهذا الفرق يوحى بان النقاش الذي حصل داخل الصف كان يدور حول المدرس أولا وان المدرس نفسه كان يقوم بنشاط وفاعلية بمفرده يفوق كثيرا نشاط وفاعلية الطلبة .

كما أن تلك الزيادة يمكن ان تنبئ بان المدرس يستطيع ان يساهم وبشكل فعال في هذا النقاش ، ان العنصر الايجابي في هذا الدرس كما يظهر من المصنوفة هو المدرس ، أما الطالب فيكاد يختفي أثره أو يكاد يكون

عنصرًا ثانويًا في العملية التعليمية داخل الصف ، واستنادًا إلى دلالات النسب المئوية لخلايا المصفوفة وإلى مؤشرات مسارات التفاعل ومقارنة ذلك كله بالنسب القياسية لدراسات (فلاندرز) فإن هذا الدرس يمكن أن يوصف بوجه عام بأنه لم يحقق أهدافه ولم يبلغ الحد المقبول بالنسبة للمحك القياسي الذي توصل إليه (فلاندرز) في بحوثه وهو القياس الذي اتخذته هذا البحث محكا عمليا لقياس صدق نتائجها .

أما المصفوفة رقم (٤) فإنها تمثل مسار التفاعل اللفظي بين مدرّس الكيمياء والطلاب في الصف السادس العلمي لمدرسة إعدادية الأعظمية بعد اختيار هذا الصف عشوائيًا من بين بقية الشعب وتظهر في المصفوفة النسب المئوية لكل من كلام المدرس وكلام الطالب وفترات الصمت والقوضى على التوالي (٧٦٫٨٪) و (١٢٫٥٪) و (١٠٫٧٪) وبمقارنتها بالنسب القياسية المماثلة لها في بحوث فلاندرز يتضح بأن نسبة كلام المدرس تفوق النسبة القياسية بمقدار (٨٫٨٪) بينما تنخفض نسبة كلام الطالب عنها بمقدار (٧٫٥٪) ونسبة الصمت والقوضى بمقدار (٣٫٠ - ١٫٣٪) ومعنى ذلك أن دور المدرس وأهميته في هذا الدرس قد تجاوز الحد القياسي بحيث أهمل دور الطالب واستبعد تأثيره في العملية التعليمية داخل الصف . ومن النظر إلى النسب الفرعية الأخرى ومقارنتها بالنسب القياسية يظهر ما يؤيد الرأي السابق حيث كانت نسبة استجابة المدرس لطلابه أقل من النسبة القياسية بمقدار (٩٫٥٪) ونسبة مبادأته الفورية أقل من النسبة القياسية بمقدار (٣٣٫٥٪) وهذه الفروق السلبية تفسر لنا ضعف استجابة المدرس لأفكار طلابه من جهة وقلة اهتمامه بمشاعرهم وعدم تشجيعه لفعاليتهم واتخاذها مادة للنقاش داخل الصف من جهة أخرى .

أما نسبة أسئلة المدرس العادية والفورية فقد كانت فوق المستوى القياسي مما تؤكد شدة ميل المدرس لاستخدام الأسئلة داخل الصف حيث كانت نسبة أسئلة المدرس (٤٨٫٥٪) وهي تزيد بمقدار (٢٢٫٥٪) على النسبة

القياسية ونسبة اسئلته الفورية (٥٠ر٥) وهي تزيد بمقدار (٦٪) على النسبة القياسية

أما نسبة مبادأة الطالب فقد كانت ضعيفة جدا حيث بلغت (٣٦٪) وهي اقل من النسبة القياسية بمقدار (٣٥ر٤٪) وهذا يعني ان الطلاب لم يظهرُوا في هذا الدرس مبادرات تلقائية تعبر عن استيعابهم لمادة الدرس وتأثرهم بها وانما كانوا في وضع يستمعون فيه الى كلام المدرس وياخذونه كحقائق مسلمة غير قابلة للنقاش .

ومما يعزز هذه النتيجة ان نسبة المحتوى المتعاقد قد جاءت عالية جدا حيث بلغت (٨٣ر١٪) بزيادة مقدارها (١٨ر١٪) عن النسبة القياسية .

أما نسبة تساوق الخلايا واطرادها . فقد كانت (٢٧ر١٪) وهي اقل من النسبة القياسية بمقدار (٢٢ر٩٪) مما يدل على ان تبادل الكلام بين المدرس وطلابه كان سريعا وفوق الاعتيادي ، ويستدل كذلك من انخفاض نسبة حالة ثبات الطالب على ان عملية التفاعل اللفظي بين المدرس وطلبه كانت تجري ببطء .

اما مسار عملية التفاعل في المصفوفة فقد اخذ الشكل الاتي :-

٥-٦-٧-٥-٧-٨-٤-٥-٥
- - - - -
٥-٦-٧-٥-٧-٨-٤-٥-٥

ومن ملاحظة النسبة المثوية السابقة وتمحيص مسار التفاعل في المصفوفة يمكن القول بوجه عام ان هذا الدرس اعتمد بالدرجة الاولى على نشاط المدرس وفعاليته ولم يعط اهتماما كما يجب لدور الطالب ، ولهذا فانه لم يحقق اهدافه المنشودة على الوجه الاكمل .

٣ - اما فيما يتعلق بمسار التفاعل اللفظي في صفوف المدارس ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي الواطيء فان المصنوفتين الخامسة والسادسة توضحان ذلك .

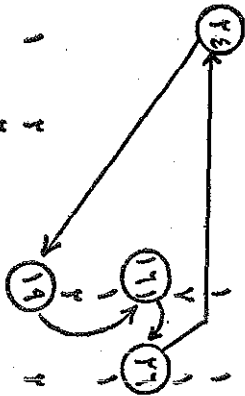
مصفوفة رقم (٥) تبين المجالات والغلايا ومجموع التكرارات ونسبها المئوية للدرس من دروس الكيمياء في الصف السادس العلمي في امدادية الجمهورية

المجالات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	المجموع صف
١											٦
٢					٢						٨
٣				٢	٢						٤٣
٤				٢	٢						١٢٨
٥				٢	٢						٨
٦											١٦
٧											٢٦
٨											٨
٩											١٩
١٠											٢٦٢
المجموع صف											١٠٠٠
النسبة/											٧٩٣
المجموع صف											٧٩٣
النسبة/											١٢٩٩

نسبة كلام المدرس = ٧٩٨ = نسبة استجابة المدرس = ٣٦٨
 النسبة = ٧٩٨ = نسبة تساوق الغلايا وامرادها = ٣٨
 نسبة كلام الطالب = ١٢٩ = نسبة مادة المدرس الفورية = ١٣٥
 النسبة = ٢٣٥ = نسبة حالة تيات الطالب = ٥٩
 نسبة الصمت = ٧٩٣ = نسبة اسئلة المدرس = ٣١٦
 النسبة = ٨٧٧ =

ممنوعة رقم (١) توضح مسار التفاعل الفلطي بين مدرس الكيمياء والطالبة للمصفى السادس العلمي المدرسة الثانوية قتيبة

المجموع	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	المجالات
صفين											١
صفين											٢
٢											٣
٣٢											٤
١٩٣											٥
٢											٦
٤											٧
٢٥											٨
٣											٩
٥											١٠
٢٢٦	٥	٣	٢٥	٤	٢	١٩٣	٣٢	٢	صفين	صفين	المجموع
١٠٠	١٢٩	١٢١	٩٤	١٢٥	٠٨	٧٢٥	١٢٠	٠٨	صفين	صفين	النسبة/الصف
١٠٠	١٢٩										١٠٠



نسبة الكلام المدرس = ٨٧٪ = نسبة استجابة المدرس = ٢٥٪ نسبة اسئلة المدرس + التورية
 = ٥٩ نسبة تساوق العاليا وامرأها = ٢١٪
 نسبة كلام الطالب = ١٠٪ = نسبة مساهمة المدرس = صفين نسبة مساهمة الطالب =
 ٧٠٪ نسبة حالة ثبات الطالب = ٧١
 نسبة الضممت = ١٢٩ = نسبة اسئلة المدرس = ١٢٩ نسبة المترسوى المعتمد =
 ٩٢٢

تمثل المصنوفة رقم (٥) درسا آخر من دروس الكيمياء للصف السادس الاعدادي وقد ظهر فيها ان نسبة كل من كلام المدرس والطالب ونسبة الصمت والفوضى هي على التوالي (٧٩٨/٧) و (١٢٩/٧) و (٧٣/٧)، وبالمقارنة بين هذه النسب والنسب القياسية المماثلة لها في بحوث فلاندرز يتبين ان نسبة كلام المدرس تفوق النسبة القياسية بمقدار (٧١/٧) كذلك فان نسبة الصمت والفوضى تقل عن النسبة القياسية بمقدار (٣٧ - ٤٧/٧) معنى ذلك ان المدرس في هذا الدرس مازال اكثر نشاطا وفعالية من نشاط الطالب وان دوره في الصف اهم وابرز من دور الطالب ومع ذلك فان المدرس هنا يبدو اكثر استجابة لافكار طلابه واشد ميلا لمشاعرهم ، فقد كانت نسبة استجابته قريبة من النسب القياسية ، اذ بلغت (٣٦٨/٧) وهي تقل عن النسبة القياسية بمقدار (٥٢/٧) وهو مقدار بسيطة لا يؤثر كثيرا على المستوى القياسي لاستجابة المدرس .

أما نسبة مبادئه الفورية فقد كانت واطئة اذ بلغت (٣٣٥/٧) وهي تقل عن النسبة القياسية بمقدار (٣٦٥) ومعنى ذلك ان المدرس في هذا الدرس لم يظهر ميلا ملحوظا لتوحيد أفكار طلابه واتخاذها مادة للنقاش في الصف ، كما لم يحاول اطراء طلابه بعبارات المدح والتشجيع ، ومما يدعم هذا المعنى ويؤكد ارتفاع نسبة اسئلة المدرس عن النسبة القياسية المماثلة لها ومعنى ذلك النسبة المقاسة المماثلة لها فقد بلغت (٣١٦/٧) وهي تزيد على النسبة القياسية بمقدار (٥٦/٧) . أما نسبة اسئلته الفورية فقد جاءت دون النسبة القياسية بمقدار (٣٦٩/٧) وهذا الفرق الشديد يطرد وينسجم مع الحكم السابق الذي اعتبر المدرس في هذا الدرس كثير الفعالية والنشاط في الصف وهي تفوق النسبة القياسية بمقدار (٣٢٧/٧) وهذه الزيادة تدل على ان المدرس هنا كان اكثر نشاطا وفعالية من طلابه .

اما نسبة تساوق الخلايا واطرادها فقد كانت (٣٨٥/٧) وهي تفصل بمقدار (١١٥/٧) عن النسبة القياسية . ومعنى هذا ان تبادل الكلام بين

المدرس وطلابه كان سريعا بينما سرعة التفاعل بينهما كانت بطيئة والنسبة القياسية لفلاندرز هي (٣٥-٤٠٪) .
 أما مسار عملية التفاعل في هذا الدرس فكان على النحو التالي :-

$$\begin{array}{r} ٥-١٠-٥-٣-٧-٨-٤-٥-٥ \\ \hline ٥-١٠-٥-٣-٧-٨-٤-٥-٥ \end{array}$$

ومن ملاحظة النسب السابقة ومتابعة مسار التفاعل في هذه المصفوفة يمكن لقول بوجه عام بان المدرس في هذا الدرس اتبع طريقة المحاضرة في التدريس واعطاء الحقائق من جانبه ، وان الطلبة كانوا على وجه العموم مجرد مستمعين يأخذون ما يقرره المدرس دون تمحيص او استيعاب ويحفظونه عن ظهر قلب هذا الحكم لا يمنع من القول بأن المدرس اظهر في بعض الاحيان استجابة ملحوظة لافكار طلابه ومشاعرهم .

أما المصفوفة رقم (٦) فانها تمثل مسار التفاعل اللفظي في احد صفوف (مدرسة ثانوية قتيبة) والتي تمثل المستوى الاقتصادي والاجتماعي الواطي هي الاخرى ومن ملاحظة نسبة كل من كلام المدرس وكلام الطالب ونسبة الصمت والفوضى في هذا الدرس وهي على التوالي (٨٧٪) و (١٠٪) و (١٩٪) ولدى مقارنة هذه النسب الاساسية بما يماثلها من النسب القياسية نجد ان نسبة كلام الطالب ونسبة الصمت والفوضى على التوالي بمقدار (٩٥٪) و (٥٠٪) ومعنى هذا هو ارتفاع نسبة كلام المدرس عن النسبة القياسية بمقدار يقرب من الثلث يقابل ذلك انخفاض نسبة كلام الطالب عن النسبة القياسية بمقدار يقرب من النصف اضافة الى انخفاض نسبة الصمت والفوضى انخفاضاً شديداً لحل هذه المؤشرات تقدم أكثر من دليل على أن المدرس في هذا الدرس كان المحور الاساس في الصف ، وكان يتحمل عبء العمل التعليمي بمفرده دون اشراك طلابه فيه ودون ان يتيح لهم فرصة التعبير عن ارائهم ومبادراتهم وابرار دورهم كما يجب ، ومما يعزز هذا

الرأي ان مباداة المدرس الفورية التي تعرب عن ميل المدرس الى تشجيع الطالب ومدحه وتوجيه افكاره ومشاعره وجعلها مادة للنقاش في الصف كانت منعدمة تماما في هذا الدرس اذ جاءت صفرا في المائة فقط في حين ان ان النسبة القياسية لها هي (٦٠٪) يقابل هذا ان نسبة مباداة الطالب ونسبة اسئلته الفورية كانت (١٦٤٪) و (٩٥٪) على التوالي ، واذا لاحظنا نسبة المستوى المتعامد لوجدناها عالية جدا اذ بلغت (٩٦٢٪) وهي (١٠٧٪) وهي تقل عن النسبة القياسية بمقدار (٣٣٣٪) وان نسبة اسئلة المدرس تفوق النسبة القياسية بمقدار (٤١٢٪) وهذا الارتفاع في النسبة يفسر لنا بروز دور المدرس وحده وكثرة نشاطه وفعالته اضافة الى التزامه بموضوع الدرس ، واذا لاحظنا ايضا ارتفاع نسبة تساوق الخلايا واطرادها عن النسبة القياسية المماثلة لها حيث ان معدل النسبة في المصفوفة (٦١٧٪) ومعدلها القياسي (٥٠٪) أدركنا ان عملية التبادل في الكلام والتفاعل اللفظي بين المدرس وطلابه في داخل الصف كانت بطيئة وضعيفة مما يؤكد وضوح دور المدرس وعدم وضوح دور الطالب .

أما سير التفاعل في المصفوفة فقد اخذ الصورة التالية

٥-٨-٤-٥-٥

٥-٨-٤-٥-٥

ومن دراسة النسب السابقة وملاحظة سير التفاعل في المصفوفة يمكن القول بأن المدرس وحده في هذا الدرس كان يتولى عملية التدريس باجمعها من غير ان يشرك فيها طلابه وهذا يعني بوضوح بانه لم يحصل في هذا الدرس تبادل في الاراء والافكار ولا تفاعل في الالفاظ والمشاعر والميول ، وبالتالي فان هذا الدرس لم يحقق أهدافه المرجوة .

اما فيما يتعلق بالهدف الثاني من البحث والخاص بدراسة الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين كلام المدرسين ، وكلام الطلاب والصمت والفوضى في المدارس ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي الواحد فقد لجا الباحثان الى استخدام النسبة الحرجة كوسيلة احصائية لمعرفة هذه الفروق .

اولا : الفروق بين نسب كلام الطلاب

١ - الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين نسب كلام المدرسين في المدارس ذات الخلفية الاقتصادية والاجتماعية العالية :

فقد ظهر بانه ليست هناك فروق ذات دلالة احصائية بين نسب كلام المدرسين في مدرستي (المنصور والمأمون) حيث كانت نسبة كلام المدرسين في مدرسة المنصور (٧٨٧٪) بينما كانت هذه النسبة في مدرسة المأمون (٨٢٤٪) ومن هذا يتضح بان التفاعل اللفظي بين المدرسين وطلبتهم في المدرستين يكاد يكون متساويا اذ ظهر أن قيمة النسبة الحرجة (٠٠٩٨٪) وهي لا ترقى الى مستوى الدلالة الاحصائية (٠٠٥) .

٢ - الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين نسب كلام المدرسين في المدارس ذات المستوى الاجتماعي والاقتصادي المتوسط .

لم تظهر اية فروق ذات دلالة احصائية بين نسب كلام المدرسين في مدرستي (الاعدادية المركزية والاعظمية) مما يوضح بان مسار التفاعل القائم بين أنشطة المدرسين وتفاعلهم اللفظي مع طلبتهم مسار واحد لا يختلف حيث ظهر بأن قيمة النسبة الحرجة (٠٠٩٥) وهي لم ترق الى مستوى الدلالة الاحصائية (٠٠٥) .

٣ - الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين نسب كلام المدرسين في المدارس ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي الواطيء .

أظهرت النتائج بعد تطبيق النسبة الحرجة بين مدرستي الجمهورية وقتية بان هناك فرقا ذا دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين نسبة كلام المدرسين في مدرسة الجمهورية وهي (0.797) بينما بلغت هذه النسبة في مدرسة قتيبة (0.876) ويدل هذا الفرق على ان تفاعل الطلاب مع مدرسهم في مدرسة الجمهورية أفضل من تفاعلهم في مدرسة قتيبة . حيث ان أنشطة الطلبة ومشاركتهم في الدرس كان أعلى في مدرسة الجمهورية منه في مدرسة قتيبة .

ثانيا : الفروق بين نسب كلام المدرسين

١ - الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين نسبة كلام الطلاب في المدارس ذات الخلفية الاقتصادية والاجتماعية العالية . . . ظهر بان هناك فرقا ذا دلالة احصائية على مستوى (0.01) بين نسبة كلام الطلاب في مدرستي (المنصور والمأمون) في منطقتي (المنصور والمأمون) على التوالي حيث كانت نسبة كلام الطلاب في اعدادية المنصور (0.149) بينما في اعدادية المأمون كانت (0.057) ويتضح من هذا ان طلبة المنصور كانوا أكثر نشاطا وفاعلة ومساهمة في المناقشات في داخل الصف من زملائهم في المأمون وأكثر نشاطا في التفاعل اللفظي .

٢ - الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين نسب كلام الطلاب في المدارس ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتوسط .

اتضح من البحث بانه ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين نسب كلام الطالب بين مدرستي الاعدادية (المركزية - والاعظمية) في منطقتي الميدان والاعظمية على التوالي :

٣ - الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين نسبة كلام الطلاب في المدارس ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي الواطيء .

أظهرت النتائج بان هناك فرقا ذا دلالة احصائية على مستوى (0.05%) بين نسب كلام الطلاب في مدرستي أعدادية (الجمهورية وقتيبة) مما يدل على ان مساهمة الطلاب في مدرسة الجمهورية وتفاعلهم اللفظي مع مدرسهم أفضل من أعدادية قتيبة .

ثالثا : الفروق بين نسب الصمت والفوضى

١ - الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين نسب الصمت والفوضى في المدارس ذات الخلفية الاقتصادية والاجتماعية العالية :-

ظهر بان هناك فرقا ذا دلالة احصائية على مستوى (0.05%) بين نسبي الصمت والفوضى في مدرستي اعدادية (المنصور والمأمون) في منطقة المنصور والمأمون على التوالي حيث كانت نسبة الصمت والفوضى في المدرسة الاولى (11.9%) والثانية (6.4%) ويتضح بان التفاعل اللفظي في اعدادية المأمون افضل منه في مدرسة المنصور حيث استخدم المدرسون كل وقتهم مع طلبتهم في تفاعلهم بصورة صحيحة وبطريقة افضل .

٢ - الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين نسب الصمت والفوضى في المدارس ذات الخلفية الاقتصادية والاجتماعية المتوسطة .

أظهر البحث بان هناك فرقا ذو دلالة احصائية على مستوى (0.05%) بين نسب الصمت والفوضى في مدرستي الاعدادية (المركزية والاعظمية) في منطقتي الميدان والاعظمية حيث كانت نسبة الصمت والفوضى في المركزيه (18.2%) بينما انخفضت هذه النسبة في مدرسة الاعظمية (10.7%) ويتضح بان وقت الدرس كان قد استغل بصورة افضل من قبل المدرس وطلابه في مدرسة الاعظمية عنها في مدرسة المركزية .

٣ - الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين نسب الصمت والفوضى في المدارس ذات الخلفية الاقتصادية والاجتماعية الواطئة .

اتضح في البحث بان هناك فرقا ذا دلالة احصائية على مستوى (٠.١) بين نسب الصمت والفوضى في مدرستي اعدادية (الجمهورية وقنينة) حيث كانت نسبة الصمت والفوضى في الاولى (٧٣٪) بينما انخفضت في الثانية الى (١٩٪) ويتضح بان المدرس وطلابه في المدرسة الثانية كانوا افضل في تفاعلهم اللفظي ومشاركتهم مع بعضهم من المدرسة الاولى *

أما فيما يتعلق بالهدف الثالث الخاص بمعرفة الفروق ذات الدلالة

الاحصائية بين نسبة كلام المدرسين وكلام الطلاب والصمت والفوضى ومقارنتها حسب المستويات الاقتصادية الاجتماعية المختلفة للمدارس وفي المناطق المختلفة فقد لجأ الباحثان الى استخدام النسبة الحرجة كوسيلة احصائية لمعرفة هذه الفروق *

اولا : الفروق بين متوسطات كلام المدرسين

١ - الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين متوسطات نسب كلام المدرسين في المدارس ذات الخلفيتين العالية والمتوسطة *

اتضح من البحث بانه ليست هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات نسب كلام المدرسين في المدارس ذات الخلفية العالية ومثيلاتها في المدارس ذات الخلفية المتوسطة *

٢ - الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين متوسطات نسب كلام المدرسين في المدارس ذات الخلفيتين العالية والواطة *

اتضح من البحث بانه ليست هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات نسب كلام المدرسين في المدارس ذات الخلفية العالية ومثيلاتها في المدارس ذات الخلفية الواطة *

٣ - الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين متوسطات نسب كلام المدرس في المدارس ذات الخلفيتين الواطة والمتوسطة *

اتضح من البحث بان هناك فرقا ذات دلالة احصائية على مستوى (٠٠٥) بين متوسطا نسب كلام المدرسين في المدارس ذات الخلفيتين الواطئة والمتوسطة اذ بلغت في الاولى (٣٨٧٪) والثانية (٧٥٪) ومنها يتضح ان التفاعل اللفظي بين المدرسين وطلبتهم في المدارس الثانية افضل من الاولى حيث اتاحت الفرصة بصورة أفضل للطلبة للمساهمة في النقاشات ولم يستأثر المدرس بالوقت كله .

ثانيا : الفروق بين متوسطات كلام الطلاب

١ - الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين متوسطات نسب كلام الطلاب في المدارس ذات الخلفيتين العالية والمتوسطة .

اتضح انه لا يوجد هناك فرق ذات دلالة احصائية من متوسطات كلام الطلاب في المدارس ذات الخلفيتين العالية والمتوسطة .

٢ - الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين متوسطات نسب كلام الطلاب في المدارس ذات الخلفيتين العالية والواطة .

أضح انه لا يوجد هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطات كلام الطلاب في المدارس ذات الخلفيتين العالية والواطة .

٣ - الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين متوسطات نسب كلام الطلاب في المدارس الخلفيتين الواطئة والمتوسطة .

اظهرت النتائج بانه ليست هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات كلام الطلاب في المدارس ذات الخلفية الواطئة ومثيلاتها في المناطق الوسطى .

قالنا : العروى بين متوسطات نسبة الصمت والفوضى

١ - الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين متوسطات نسب الصمت والفوضى في المدارس ذات الخلفيتين العالية والمتوسطة *

دلت النتائج بانه لا يوجد هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطات نسب الصمت والفوضى في المدارس ذات الخلفيتين العالية والمتوسطة *

٢ - الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين متوسطات نسب الصمت والفوضى في المدارس ذات الخلفيتين العالية والواطة *

اظهرت النتائج بان هناك فرقا ذا دلالة احصائية على مستوى (٠٠٥) بين متوسطات نسب الصمت والفوضى في المدارس ذات الخلفيتين العالية والواطة اذ بلغت في الاولى (٩١٥/٠) بينما بلغت في الثانية (٣٦٥/٠) وقد يفسر ذلك على ان الطلاب في المدارس ذات الخلفية الواطة لا يحركون ساكنا وفي اطار من السلبية التامة حيث يتقبلون كل ما يقوله المدرس بينما في المدارس ذات الخلفية العالية فان مشاركة الطلاب ومناقشتهم داخل الصف تتضح من النسبة العالية للفوضى *

٣ - الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين متوسطات نسب الصمت والفوضى في المدارس ذات الخلفيتين المتوسطة والواطة *

اظهرت النتائج بانه هناك فرقا ذا دلالة احصائية على مستوى (٠٠١) بين متوسطات نسب الصمت والفوضى في المدارس ذات الخلفيتين المتوسطة والواطة اذ بلغت في الاولى (١٤٤٥/٠) بينما انخفضت في الثانية الى (٣٦٥/٠) وقد يفسر ذلك على ان الطلاب في المدارس ذات الخلفية المتوسطة أكثر مساهمة وحركة في التفاعل اللفظي داخل الصف بينما الطلاب في المدارس ذات الخلفية الواطة كان دورهم في اطار من السلبية التامة حيث كانوا يتقبلون كل ما يقوله المدرس وفي اطار من الصمت التام ودون رغبة في المناقشة *

التوصيات والمقترحات

١ - أظهرت النتائج بصورة عامة ارتفاعاً في نسب كلام المدرسين عن النسبة القياسية لفلاندرز وفي معظم الدروس التي شملها البحث * وهذا دليل على ان نشاط المدرسين وفعاليتهم داخل الصف كان فوق المستوى المطلوب بحيث انهم استأثروا باكثر لنشاط والذي من المفروض ان يكون مركزاً على دور الطلبة ومناقشاتهم ومساهماتهم في مادة الدرس * لذا ينبغي عند تدريب المدرسين في دورات خاصة أو عامة بأن التركيز على الانشطة الصفية يجب ان يكون محوراً الرئيس هم الطلبة امدوراً للمدرسين فيقتصر على التوجيه والارشاد بوجه عام *

٢ - أظهرت النتائج انخفاضاً ملحوظاً في نسب كلام الطالب في المدارس (المدرسة) بصورة عامة وعلى اختلاف مناطقها ومستوياتهم الاقتصادية والاجتماعية ومعنى ذلك ان المدرسين كانوا يعتمدون في الغالب على انفسهم في شرح مادة الدرس حيث ان انشطتهم وفعاليتهم طغت على أنشطة الطلبة وجعلتهم مستمعين ومستجيبين *

لذا يقترح الباحثان ان من الضروري عند تدريب المدرسين التأكيد على ضرورة دفع الطلبة الى المساهمة في أنشطة وفعاليات الدرس بصورة أكثر والعمل على إعادة كلام الطالب بصياغة جديدة واعطاء وتثمين للطالب المستجب * وهذا مما يدفع الطلاب الاخرين ويشجعهم على المبادرة والمساهمة في موضوع الدرس * ومن الضروري كذلك التخطيط المسبق للاستئلة الجيدة والتي توضح من قبل المدرس وبصيغات ومفاهيم وألفاظ يفهمها الطلاب وتتناسب مع مستوياتهم العقلية وتتلاءم مع المرحلة والصف الذي ينتمون اليه *

٣ - تبين من النتائج ان نسب الصمت والفوضى قد اختلفت تبعاً للمدارس ومستوياتها الاقتصادية والاجتماعية فكانت اوطأ من النسبة القياسية في المدارس ذات المستوى العالي واعلى من النسبة القياسية في

المدارس التي تقع في المناطق ذات المستوى المتوسط إن ارتفاع وانخفاض نسب الصمت والفوضى يفسر لنا ان المدرسين كانوا في المناطق ذات المستوى المنخفض يستخدمون الطريقة الالقاءية ويقفون موقفا سلبيا من الطلبة ويغفلون دورهم في العملية التعليمية * * أما في المناطق ذات المستوى المتوسط فكانت نسب الفوضى والصمت اعلى من النسبة القاسية وهذا دليل على مساهمة الطلبة وفعاليتهم وتفاعلهم بصورة اكثر ،

لهذا يقترح الباحثان اقامة دورات تجديدية للمدرسي الكيمياء يؤكد فيها على الاهمية التربوية والنفسية للتفاعل اللفظي واهمية مشاركة الطلبة في أنشطة الدرس ونجاحه *

٤ - أظهرت النتائج ان انخفاض ملحوظا في متوسطات نسب استجابة المدرسين بصورة عامة ولكافة مدارس عينة البحث بما يدل على انه لم تكن هناك رغبة من قبل المدرسين للاستجابة لافكار الطلبة واراتهم وافساح المجال لهم بالمشاركة في الأنشطة الصفية واعتبار أفكارهم المحور الاساس الذي تدور عليه العملية التعليمية *

لهذا يوصي الباحثان بضرورة التركيز داخل الدورات التدريبية اثناء الخدمة على اهمية تشجيع مشاركة الطلبة في الفعاليات وضرورة الاستجابة لاراتهم وافكارهم وتشجيعها لان هذا يعني خبراتهم وينمي شخصياتهم ويكسبهم بالتالي الثقة بالنفس ويساعد على استقلالهم ذاتيا فيما بعد *

٥ - تبين من نتائج البحث ان هناك انخفاضا ملحوظا في مستويات نسب مباداة المدرسين الفورية بصورة عامة لطلبتهم وقد كانت هذه النسب منخفضة وبدرجة كبيرة في المدارس التي تقع في المناطق ذات المستوى المنخفض ويعزى ذلك الى عدم تقبل المدرسين لآراء وأفكار طلبتهم وعدم ميلهم للمدح والتشجيع أو العمل على ربط الافكار والآراء المطروحة *

وهذا ما يدفع الطلبة الى الجمود وعدم الرغبة في بذل المزيد من النشاط أو المشاركة وبالتالي ينعكس على تحصيلهم المدرسي ويفقدون الثقة بانفسهم .

لهذا اقترح الباحثان ضرورة عدم الأقلال من قيمة أفكار وآراء الطلبة وضرورة تقبلها مهما كانت بسيطة والعمل على تعديل مسار هذه الافكار والآراء بحيث تتماشى مع الاتجاه العلمي والموضوعية .

٦ - دلت نتائج البحث على ان هناك انخفاضا ملحوظا في نسبة اسئلة المدرسين الفورية في معظم المدارس وعلى اختلاف مستوياتها مما يوضح انه لم يكن هناك استعداد لدى المدرسين لمناقشة آراء الطلبة بل كان جـسـل اعتمادهم ينصب على طريقة الالقاء والمحاضرة .
ولهذا يقترح الباحثان ضرورة استخدام طريقة المناقشة الحرة والاعتماد على انشطة الطلبة وافكارهم كأساس لهذه المناقشة وكذلك تعويدهم على الاستنباط والاستنتاج وربط الافكار والآراء .

٧ - أظهرت النتائج بان هناك انخفاضا ملحوظا في متوسطات نسب مبادأة الطلبة في معظم المدارس وهذا دليل على ان طريقة التدريس لم تكن مشوقة للطلبة ولم تكن المادة الدراسية بالجودة المرغوب فيها .
ولهذا لم يعبر الطلبة عن وجهات نظرهم ولم تكن لهم مبادأة او مبادرة أو ابداع في مجال المناقشة وفي مجال توجيه الاسئلة .
ولهذا يقترح الباحثان ضرورة الابتعاد عن الطرائق التقليدية واستخدام المختبرات وعرض الافلام العلمية وغير ذلك .

٨ - تشير النتائج الى ان هناك ارتفاعا ملحوظا في نسب المحتوى المتعامد في جميع المدارس وعلى اختلاف مستوياتها مما يدل على ان اهتمام المدرسين كان منصباً بالدرجة الاولى على موضوع المادة الدراسية دون الاهتمام بدفع الطلبة للمشاركة وضرورة مساهمتهم في النقاشات وبالتالي عدم تنشيط عملية التفاعل اللفظي او الاجتماعي داخل الصف .

ولهذا يقترح الباحثان بهذا الصدد ضرورة التأكيد على ان العملية التربوية ليست عملية اعطاء معلومات وحقائق بقدر ماهي عملية تربوية يتفاعل من خلالها المدرس مع الطالب وان المادة الدراسية ليست الاوسيلة نمو وتطوير لشخصية الطالب من جميع النواحي النفسية والاجتماعية والعلمية

٩ - اظهرت النتائج ان هناك انخفاضا واضحا وكبيراً في نسبة حالة ثبات الطلبة وهذا دليل على رغبة الطلبة في المشاركة والتفاعل مع المدرسين في الانشطة داخل الصف .

لهذا يقترح الباحثان ضرورة تشجيع المدرسين لطلبتهم على المساهمة بصورة أكثر في الانشطة والمناقشات الصفية .

المراجع

The following references from No. 2 up to No. 11 are mentioned in the following reference:

George D. Handley, *Personality, Learning and Teaching*, Routledge and Kegan Paul, London and Boston, 1973.

(1) Richard L. Ober, Ernest L. Bentley, Edith Miller, *Systematic Observation of Teaching an Interaction in Analysis Instructional Strategy Approach*, 1971, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, pp 80-85.

(2) R. N. Bush, *The Teacher Pupil Relationship*, New York: Prentice-Hall N.Y., 1954.

(3) B. Baxter, *Teacher — Pupil Relationships*, MacMillan, N.Y., 1950.

(4) R. Borger and A. E. M. Seaborro, *The Psychology of Learning*, Penguin, 1966.

(5) George D. Handley, *Personality, Learning and Teaching*, Routledge and Kegan Paul, London and Boston, 1973.

(6) J. R. Daivtz, *The Communication of Emotional Meaning*, McGraw-Hill, New York, 1964.

(7) J. D. Jocker Otal, "Improving accuracy in interpreting non-verbal cues of comprehension", *Psychology in Schools*, 2, 1964.

(8) R. Lippitt and R. K. White, "An Experimental Study of Leadership and Group Life", in E. E. Caccoby, T. M. Newcomb and E. L. Hartley (eds), *Reading in Social Psychology*, Holt, N.Y., 1950.

(9) N. Argyle, *The Psychology of Interpersonal Behaviour*, Penguin, 1967.

(10) George D. Handley, *op. cit.*, p. 105.

(11) Ned A. Flanders, *Analysing Teaching Behaviour*, Addison-Wesley Publishing Company, Reading, Massachusetts, 1970.

The following references from No. 12 up to No. 21 are mentioned in: Edmond Amidon and Elizabeth Hunter, *Improving Teaching. The Analysis of Classroom Verbal Interaction*, Holt, Rinehart & Winston Inc., 1974.

(12) M. H. Anderson, "The Measurement of Domination and of Socially Integrative Behaviour in Teachers' Contacts with Children", *Child Development*, Vol. 10 (1939), pp 78-89.

(13) John Mithal, "The Development of a Technique for the Measurement of Social-Emotional Climate in Classrooms", *Journal of Experimental Education*, Vol. 17 (1949).

(14) Ned A. Flanders & Edmond J. Amidon, The Role of the Teacher in the Classroom (Minneapolis: Paul S. Amidon & Associates, 1963).

(15) Donald H. Medley & Harold E. Hitzel, A Technique for Measuring Classroom Behaviour", Journal of Educational Psychology, Vol. 49 (1958), pp. 86-92.

(16) Marie H. Hughes, "Utah Study of Assessment of Teaching", in Arno A. Bullack (Ed.), Theory and Research in Teaching (New York: Columbia University, Teachers College, Bureau of Publication, 1963), pp. 25-36.

(17) B. Othanel Smith, "A Conceptual Analysis of Instructional Behaviour", Journal of Teacher Education, Vol. 14, No. 3 (1963), pp. 294-298.

(18) Arno A. Black and others, The Language of the Classroom: Meanings Communicated in High School Teaching, U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, Cooperative Research Project No. 1974 (New York: Institute of Psychology Research Columbia University, 1963).

(19) James J. Sallagher and Mary Jane M. Aschner "A Preliminary Report: Analysis of Classroom Interaction", Merrill-Palmer Quarterly of Behaviour and Development Val. 9 (July, 1963), pp. 183-194.

(20) Hilda Taba and Others, Thinking in Elementary School Children, U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education Cooperative Research Project No. 1574 (San Francisco State College, 1964).

(21) Edmund Amidon and Elizabeth Hunter, Improving Teaching, The Analysis of Classroom Verbal Interaction, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1967, p. 9.

(22) Need, Flanders, Analysing Teaching Behaviour Reading, Massachusetts, Addison, Wesley, Company, 1970, p. 101.

(23) منهج للدراسة الاعدادية / ١٩٧٤ وزارة التربية ص ١١٣ .

مراجع ومصادر للاستزادة في مجال بحوث التفاعل اللفظي .

- ١- صباح باقر وآخرون ، تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والتلميذ في الصفين الرابع والخامس الابتدائي في مادتي العلوم والحساب في بعض مدارس مركز محافظة بغداد منشورات مركز البحوث التربوية والنفسية - بغداد ١٩٧٦ .
- ٢- صباح باقر وآخرون ، التفاعل اللفظي بين مدرسات اللغة الانكليزية والطالبات في بعض المدارس الاعدادية للبنات في مركز محافظة بغداد منشورات مركز البحوث التربوية والنفسية - مطبوع بالرونيو حزيران ١٩٧٥ .
- ٣- ابتسام قرياقوس ، التفاعل اللفظي في الصفوف المتباينة الاحجام من مادة العلوم والتربية الصحية للصف الخامس الابتدائي - رسالة ماجستير - كلية التربية جامعة بغداد ١٩٧٦ .

ملحق رقم (١)

تم استخدام الاجراءات التالية لغرض حساب واستخراج كل نسبة من النسب التي وردت في البحث .

أ - نسبة كلام المدرس : "Percent Teacher Talk"

ويرمز لها بالحرفين (T.T.) ويمكن استخراجها من مجموع التكرارات في الاعمدة في (١ - ٧) وتقسيمها على المجموع الكلي للتكرارات في المصفوفة الواحدة وضرب الناتج في (١٠٠) ولغرض التطبيق العملي لحساب هذه النسبة سنأخذ كمثال المصفوفة رقم (١) والتي تمثل درس من دروس الكيمياء .

$$18 + 5 + 123 + 32 + 11 + 6 + 1 \\ 789 = 100 \times \frac{\quad}{249}$$

ب - نسبة كلام التلميذ : "Percent Pupil Talk"

ويرمز لها بالحرفين (P.T.) وهي تستخرج من مجموع التكرارات في الاعمدة (٩،٨) وتقسيمها على المجموع الكلي للتكرارات في المصفوفة وضرب الناتج في (١٠٠) وهي كما يلي :

$$1 + 36 \\ 149 = 100 \times \frac{\quad}{149}$$

ج - نسبة الصمت والفوضى : "Percent Silence or Confusion"

ويرمز لها بالحرفين (P.C.) ولايجاد هذه النسبة تقسم مجموع التكرارات في العمود العاشر على المجموع الكلي للتكرارات في المصفوفة مع ضرب الناتج في (١٠٠) وهي كما يلي

$$64 = 100 \times \frac{16}{249}$$

د - نسبة استجابة المدرس : Teacher Response Ratio

ويرمز لهذه النسبة بالاحرف (T.R.R.) ٠٠ ولايجاد هذه النسبة يقسم حاصل جمع الاعمدة (١ ، ٢ ، ٣) على مجموع التكرارات في الاعمدة (٧٦٦،٣٦٢،١) ثم يضرب الناتج في (١٠٠)

$$439 = 100 \times \frac{11+6+1}{18+5+11+6+1}$$

هـ - نسبة مباداة المدرس الفورية Instantaneous Teacher Response Ratio

يرمز لهذه النسبة بالاحرف والرقم (T.R.R. 89) ويمكن حساب هذه النسبة بجمع تكرارات الخلية المتكونة من الصفين الثامن والتاسع ومن الاعمدة (٧٦٦،٣٦٢،١) ثم يضرب الناتج في (١٠٠) ٠

ان نسبة استجابة المدرس ومبادأته الفورية عبارة عن ميل المدرس لمذح او توحيد افكار التلاميذ ومشاعرهم لتكون مادة للنقاش في الصف من اللحظة التي يتوقف فيها التلميذ عن الكلام ٠٠ وذلك على النحو الاتي

$$705 = 100 \times \frac{11+6+1+1+36}{18+5+11+6+1+1+36}$$

و - نسبة اسئلة المدرس

Teacher Questions Ratio

ويرمز لهذه النسبة بالاحرف (T.O.R.) * * ويمكن حساب هذا المعدل بواسطة قسمة مجموع التكرارات في العمود الرابع على مجموع التكرارات في العمودين الخامس والسادس ، ثم ضرب الناتج في (١٠٠) *
ويقصد بهذه النسبة ميل المدرس الى استخدام الاسئلة حينما يقسود او يوجه المناقشة داخل الصف

$$\frac{32}{5 + 123} = 100 \times \frac{25}{100}$$

ز - نسبة اسئلة المدرس الفورية Instantanous Teacher Question Ratio

ويرمز لها بالاحرف والرقم (T.Q.R. 89) * * وتحسب هذه النسبة بجمع التكرارات في الخلايا المتشكلة من الاعمدة والصفوف التالية (٤٤٨) (٤٤٩) وتعرف هذه النسبة بانها ميل المدرس الى الاستجابة لكلام التلاميذ مع طرح اراء مبنية على افكارهم ومن مزج ذلك وادخاله ضمن المحاضرة *

$$\frac{2 + \text{صفير}}{5 \times 2 + \text{صفير} + \text{صفير}} = 100 \times \frac{154}{100}$$

ح - نسبة مبادأة التلميذ : "Pupil Initiation Ratio"

ويرمز لهذه النسبة بالاحرف (P.I.R.) وتحسب هذه النسبة بقسمة مجموع التكرارات في العمود التاسع على المجموع الكلي لكلام التلميذ في الحلقين (٩٤٨) وبتطبيق المصفوفة رقم (١) تظهر لنا النسبة كما يلي :

$$\frac{1}{1 + 36} = 100 \times \frac{27}{100}$$

ك - نسبة حالة ثبات التلميذ : "Pupil Steady State Ratio"

ويرمز لها بالحروف (P.S.S.R.) وتحسب هذه النسبة بجمع التكرارات في الخلايا (٨ ، ٨) (٩ ، ٩) وقسمتها على مجموع التكرارات التابعة لكلام التلميذ وضرب الناتج في (١٠٠) ويؤكد فلاندرز في بحوثه بان النسبة اذا كانت منخفضة فانها تدل على وجود حركة تبادل في آراء وأفكار المدرس وطلبته اما اذا كانت النسبة عالية فانها تدل على ضعف التفاعل القائم وانعدام حركة تبادل الآراء .

$$+ ٥ \text{ صفر} \\ ٢٥ = ١٠٠ \times \frac{\text{---}}{١٩٦}$$

ملحق رقم (٢)

استمارة تسجيل الملاحظات ورموز انماط التفاعل التي تحدث في الصف المدرسي

اسم المدرسة :	نوعها :	منطقتها :	الصف
موضوع الدرس :	وقت التسجيل :	رقم الاستمارة	
الرمز	الملاحظات	الرمز	الملاحظات

قواعد في كتابة الابحاث والرسائل الجامعية

بقلم عبدالكريم ابراهيم الامين

حين يكلف الطالب بكتابة رسالة جامعية أو ان يعد تقريراً يكون عملاً دراسياً ضمن مادة دراسية يدرسها خلال السنة يسعى هذا الطالب جاهداً أن يكون عمله متقناً ومهما ويود صادقاً أن يحيط بمعلومات ومعارف واسعة حول ذلك الموضوع الذي تحمل مسؤولية الكتابة عنه وسيظل هذا الموضوع شيئاً عزيزاً بل مدعاة لفخره واعجابه وسيكون وسيلة لتثمين جهوده الدراسية يعرضه على اصدقائه بشيء من الزهو وانه واحد من المنجزات العلمية التي اكملها خلال ايام دراسته وقد تنمو معارفه في هذا الموضوع فيتابع ما ينشر عنه ويحيط بادبياته فيصبح خيراً ومختصاً به^(١)

ولكي يتصف البحث بالصفة العلمية لا بد ان يتعلم الطالب كيف يكتب هذا البحث واذا كنا نستطيع ان نؤكد ان $1 + 1 = 2$ كذلك نستطيع القول ان هناك طريقة صائبة تساعد على كتابة البحث وان اتبع هذه الطريقة يوفر الكثير من الجهد والوقت وستجعل البحث قد نظم نفسه بنفسه وسأحاول في هذا البحث الموجز ان اقدم لطالب البحث كل مستلزمات

هذه الطريقة التي تغطي المعلومات التالية التي هي الاركان الاساسية وسأضع هذه المعلومات في الاسئلة التالية لاتحدث عنها *

كيف يستعمل الطالب المكتبة ؟ كيف يجسد المواد الثقافية التي يحتاج اليها ؟

كيف يختار الموضوع المناسب ؟ كيف ينظم البيلبوغرافية ؟ كيف يعد مخطط البحث ؟ وغيرها من اجراءات واعمال ضرورية لكتابة الابحاث والرسائل *

١ - ايجاد الموضوع Finding a Subject

حالما يكلف الطالب بكتابة رسالة فمن النافع جدا ان يبدأ العمل في الحال لتنجز الرسالة قبل موعدها المحدد دفعا لكثير من الاحتمالات والظروف المفاجئة واول هذه الاعمال اختيار موضوع البحث وحتى في حالة تعيين المواضيع من استاذ المادة فان هناك مجالا لاختيار الموضوع اذ من الضروري جدا ان يكون الموضوع المنتخب مناسباً ومرغوباً به وللباحث رغبة في كتابته * * * * * واذا افترضنا ان البحث جزء او متسم لمادة دراسية فلا بد ان ينتخب بحيث يكون متضمنا بعض مفردات تلك المادة الدراسية لتكون تلك المواد رصيذا للباحث على أن يكون ذلك الجزء المنتخب مما يميل اليه الطالب * * * فاذا كنا ندرس مادة الأدب العربي الحديث ، شعرا او نثرا وكان الطالب ميالا للشعر فقد يختار جانبا منه فقد يختار مثلا القومية في الشعر العربي الحديث وقد يختار الاتجاه الاجتماعي في الشعر العراقي الحديث * * * أو المسرحية في شعر احمد شوقي أو الوطنية في الشعر العربي الحديث * * * أو اثر فلسطين في الشعر العراقي * * * أو السفور في شعر جميل صدقي الزهاوي وهكذا * * * وقد يختار طالب آخر شخصية شاعرة مجددة ليكتب عنها وعن التجديد في شعرها وعن الاسلوب الشعري ولنفرض انه اختار الشاعر بدر شاكر السياب * * * فان حبه لشاعرية السياب تجعله يوفق

في دراسته ودراسة أسلوبه في الشعر الحر أكثر مما لو اختار شاعرا آخر
لم يكن ميالا للبحث أو الاحاطة بشاعريته (٢) .

اما اذا كان الطالب يحتاج الى ان يعد رسالة للحصول على درجة علمية
كالماجستير او الدكتوراه فقد يختار موضوعا عاما أو اخر خاصا في ميدان
دراسته لا بد أن يضع نصب عينيه ان رسالة مثل هذه يجب ان تكون ذات
جدة واصالة وموضوعها جديد لم يسبق ان طرقة باحث وعليه ان يضيف
شيئا جديدا أو يثبت امرا من الامور لا أن يأتي نسخة ثانية أو عملا مكررا
لان ابسط صفات البحث الجيد ان يكون نسيجا وحده في الجودة والابتكار
والاسلوب (٣) واذا وفق الطالب في اختيار الموضوع فقد تأتي في الاهمسية
الخطوة التالية لا بد ان يكون الطالب على يقين تام ان المكتبة التي يستعملها
ضمت موادا كافية تغطي النقاط والمعلومات التي يود الباحث الحديث عنها
في رسالته ولا بد ان يعرف وبشيء من الدقة والاحاطة والشمول كم تحتوي
من مواد اساسية وذات معلومات جديدة فاذا تبين ان مجاميعها في ذلك
الموضوع قليلة لا تسد حاجته فقد يكون مناسب ان يغير موضوعه الى آخر
توفرت مراجعه ومواد البحث فيه قبل ان تضع الجهود والاقوات عبثا
ودون فائدة فكما ان المهندس حين يخطط بناء يضع امامه معرفة كم من المواد
يحتاج لانجازه كذلك يفعل الباحث او كاتب الرسالة (٤) . . . وحصر هذه المواد
في مكتبة ما يجعلنا على يقين والفة تامتين بأسلوب تلك المكتبة في تنظيم
فهارسها العامة والخاصة وتنظيم المواد الثقافية على الرفوف وغيرها من
شؤون يتطلبها استعمال مواد تلك المكتبة . . . ولكي يلم الطالب بالخطوط
العريضة لموضوعه لا بد ان يهيء نفسه لقراءات في الموضوع المنتخب وعليه
الا يقلق اذا بدأ في موضوع لا يعرف عنه شيئا كثيرا اذ ان شروعه في العمل
سيجعله يعجب لنمو معارفه في الموضوع ذاته فيصبح مختصا به ولا يكفي
لتكون الرسالة دقيقة وعلمية وجود المواد الثقافية عنها في المكتبة وانما يجب
ان تكون المصادر الاساسية والمراجع متوفرة ايضا اذ هي التي تلقي ضوءا

كشافا على الموضوع او على جانب منه ... ومثال هذه المصادر الاولية الرسائل الشخصية أو الرسمية والوثائق والمذكرات واليوميات ، وتنتائج الاختبارات العلمية والنظريات والتقارير والرسائل الجامعية غير المنشورة واحاديث شهود العيان والمخطوطات وما يماثلها اذ ستكون الرسالة علمية ومستساغة لدى القراء والمناقشين ان اعتمدت على هذا النوع من المصادر أو ان بعضا من مراجعها كانت من هذه المصادر الاولية^(٥) .

ايجاد الكتب والمواد الثقافية Finding books and other Materials

وهذا يعني ان يتعلم الطالب كيف يستعمل مواد المكتبة اذ سيواجه هنا العمل مباشرة حيث يبدأ في تجميع البليوغرافيات - وهي قائمة أو قوائم الكتب والمواد الثقافية الباحثة عن الموضوع أو عن جانب منه سواء كانت هذه المواد كلها في الموضوع المراد بحثه أو ان بعضا منها يحتوي على فصل أو فصول فقط ... ان هذا النوع من الاجراء نسميه التهيء البليوغرافي ولا يشترط ان تستعمل كل هذه المواد المجمعة في كتابة البحث اذ تأتي بعد ذلك مرحلة الاستبعاد أي ان الباحث يستبعد المواد التي لا تفيده كأن تكون موضوعاتها قد ذكرت في كتب أخرى أو انها ليست ذات علاقة مباشرة في اظهار حقيقة يريد الطالب اظهارها في بحثه^(٦) ... وهكذا .

ويتطلب التهيء البليوغرافي ان يعد الطالب بطاقات صغيرة تكتب عليها أسماء المواد الثقافية واسماء مؤلفيها ونوع الطبعة ليكون من السهولة تنظيمها هجائيا تحت اسماء المؤلفين تجعله قادرا على استبعاد ما لا يراه مناسباً دون الاخلال بالترتيب ويسهل حملها وفحصها لتجنب التكرار فضلا عن امكانية اضافة بطاقات اخرى في مكانها الهجائي .

وتجري عملية التهيء البليوغرافي وفق الخطوات التالية :

١ - قراءات للمقالات المكتوبة في دوائر المعارف عن موضوع البحث لتكوين الرصيد الفكري والخلفية الثقافية في ميدان الموضوع والوقوف على

ما حدث فيه من تطور وتجديد وفي اغلب الاحيان تدرج دوائر المعارف في نهاية كل مقالة من مقالاتها اسم كاتبها مع قائمة بالمراجع التي اعتمدها الباحث في كتابة مادته يحتاج الباحث الى كتابتها على بطاقات لتكون ضمن التهيء البليوغرافي ◊

٢ - مراجعة فهرس المكتبات سواء المكتبة التي اعتاد الطالب ارتيادها أو المكتبات الاخرى - كما يراجع البليوغرافيات الوطنية والموضوعية والفهارس العامة الاخرى والكشافات التحليلية لمقالات المجلات وغيرها ليدرج كل المواد الثقافية التي تبحث في الموضوع المنتخب أو ان لها علاقة به على بطاقات التهيء البليوغرافي ◊

٣ - يفحص فهرس المكتبة العام للتأكد من وجود هذه المواد الثقافية المجمعة على البطاقات في مخازن المكتبة التي يستعملها الطالب اذ يكتب في اعلى البطاقة رقم طلب المادة الثقافية الرقم الذي يحدد مكان المادة الثقافية على الرف ليكون بمقدور الطالب الحصول على هذه المواد الثقافية عندما تتولد الحاجة اليها ◊

٤ - تفحص المواد الثقافية الاخرى التي لا توجد ضمن مجاميع المكتبة فيستبعد منها ما ليس ضروريا أو لا علاقة له بالموضوع مباشرة أما المواد الثقافية ذات العلاقة بالموضوع ولم تكن ضمن مجاميع المكتبة فقد تستشار ادارة المكتبة أو الجامعة لتجد طريقة مناسبة للحصول عليها من خلال طلبها أو استعارتها وفق قوانين الاستعارة بين المكتبات^(٧) ◊◊

فكرة عن تنظيم فهرس المكتبات

غالبا ما تنظم فهرس المكتبات على بطاقات متعددة ، بطاقات لمؤلفي الكتب و بطاقات لعناوينها وأخرى لرؤوس الموضوعات التي ادرجت الكتب تحتها وتكون بطاقات المؤلفين - وتسمى البطاقات أو المداخل الرئيسة - مرتبة حسب الاسماء الاخيرة للمؤلفين متبوعة بعد فاصلة بأسمائهم الاولى والثانية . وندرج هنا بطاقة تمثل المدخل الرئيسي أو بطاقة المؤلف .

٩٤٤٤٥

هـ ٩٤٥ هيرولد ، ج . كرستوفر

بونابرت في مصر ، ترجمة فؤاد اندراوس ومراجعة محمد

أحمد أنيس . القاهرة ، دار الكتاب العربي ، ١٩٦٧ .

٥٥٥٩ ص ، خرائط .

بيليوغرافية ص ٥٥٦-٥٥٩

ترجمة كتاب Bunapart in Egypt

١ : نابليون الاول - غزو مصر ١٧٩٨/١٧٩٩

(١) مصر - تاريخ - الاحتلال الفرنسي ١٧٩٨ - ١٨٠٢

(١) العنوان ٤ - اندراوس ، فؤاد (مترجم)

أما بطاقات العناوين ورؤوس الموضوعات فهي أيضا كبطاقة المؤلفين سوى انه يضاف العنوان أو رأس الموضوع على السطر الاعلى للسطر الذي كتب عليه اسم المؤلف وابتداء بالبعد الثاني عشر من حافة البطاقة اليمنى (أو ١٢ مسافة طباعية) للكتب والمواد الثقافية المكتوبة في اللغة العربية ومن الحافة اليسرى للمواد المكتوبة باللغات الاوربية .

وترتب هذه البطاقات ذات المداخل المختلفة في ترتيب هجائي حسب مداخلها ومن هنا جاءت تسميته بالفهرس المعجمي وقد ترتب هذه البطاقات في بعض المكتبات في مجموعتين هجائيتين ، مجموعة تضم بطاقات المؤلفين

وعناوين الكتب وأخرى تضر رؤوس الموضوعات • وتوجد هناك انواع
أخرى من التنظيم يستوجب ان يلم بها طالب البحث فمثلا لا بد ان يعرف
ان الكتب الباحثة عن مؤلف أو عن شخصية ادرجت بطاقتها هجائيا كمواضيع
حسب اسماء مؤلفي هذه الكتب فاذا كانت هناك خمسة كتب تبحث عن
جمال الدين الافغاني فان هذه الكتب الخمسة تدرج تحت رأس الموضوع
جمال الدين الافغاني ، هجائيا حسب اسماء مؤلفي هذه الكتب • وهكذا •
ولا بد ان يتبع الطالب وهو ينقل هذه الكتب الى قائمته البليوغرافية
قواعد المكتبة في استعمال الفواصل والمسافات والمعلومات الوصفية لكي
يتعلم اسلوبها ويستعمل مصطلحاتها ليألف نظامها •••

ويحتاج طالب البحث الى مراجعة قسم المراجع في المكتبة اذ سيجد
المراجع المنظمة في مجالات المعرفة المختلفة التي يحتاج الى استشارتها أو
الاعتماد عليها في تفسير او اسناد الكثير من النصوص والحقائق وغالبا
ما يتضمن قسم المراجع في المكتبة •

أ - دوائر المعارف والموسوعات العامة والاخرى المتخصصة ذات المجلدات
المتعددة أو ذات المجلد الواحد في اللغة العربية واللغات الاوربية

ب - المعاجم اللغوية معاجم الألفاظ ومعاجم المعاني ومعاجم التعابير والامثال
واللهجات والعامية المفصلة والموجزة في اللغة العربية واللغات الاجنبية •
ج - معاجم الموضوعات ومعاجم التراجم ومعاجم الجغرافية ومعاجم
المصطلحات العلمية والادبية والاجتماعية في اللغة العربية واللغات
الاجنبية •

د - الادلة والكتب السنوية والكتب العملية واليدوية والاحصائيات
والبيانات والاحداث واليوميات والوثائق وما يماثلها •

هـ - البليوغرافيات وفهارس الكتب والكشافات التحليلية لمقالات المجلات
والصحف والمستخلصات وما يماثلها •

و - كتب التراث العربي والاسلامي وفهارس وكشافات الكتب المقدسة والحديث النبوي والتفاسير وغيرها من مصادر المعلومات والتقويم والمشاكل المعاصرة والامم المتحدة وهكذا يحتاج طالب البحث ان يتعلم خصائص هذه المراجع والصور الخاصة بكل منها وكيفية استعمالها ومن النافع ان يستشار المسؤول عن قسم المراجع ان واجهت طالب البحث مشكلة في مجال بحثه أو في الحصول على احدث المعلومات في مجال موضوعه .

استعمال الكتب Using Books

ان الكتاب مثل فرشة الرسام في يد الفنان فهي في يد غير مدربة لا تعدو ان تكون فرشة تصنع بقعا من الالوان ولكنها في يد الفنان الماهر تصنع الاعاجيب وهكذا الحال في كتابة الابحاث يستطيع الطالب ان يتعلم كيفية استعمال هذه الكتب وهنا خطوات تساعد على استعمالها :

١ - عند اختيار الطالب الكتاب المناسب لا بد ان ينظر الى عنوانه ليجد العلاقة بين هذا العنوان وبين الموضوع المنتخب .

٢ - يفحص محتويات الكتاب لعله يجده فضلا قد تطرق الى الموضوع يفحص كشاف الكتاب لعل فيه بعض الحقائق ذات العلاقة بالموضوع .

٣ - تقرأ مقدمة الكتاب اذ يحدد المؤلف غرضه أو الموضوعات التي يريد الحديث عنها في كتابه فقد ترشد المقدمة الطالب الى ما يريد الاستفادة .

٤ - قد يكون من المفيد تقليب صفحات الكتاب بشيء من الدقة لالتقاط رؤوس موضوعات مناسبة اذ ليس دائما يدل العنوان على موضوع الكتاب وليس من الحكيم الصائب ان تقرر على ما في كتاب اعتمادا على المظهر الخارجي .

ومن هنا فعلى الطالب ان يمتلك حاسة تقييم الكتاب النافع والا يستهين
بما كتب حول الموضوع فقد تكون معلومات استوعبت صفحة او صفحتين
ولكنها ذات أهمية من حيث جدتها وأصالتها ولا بد ان يدرك الطالب مدى
ما امتازت مادة الكتاب عن غيرها فلا تكون مجرد تكرار لمعلومات سابقة وان
يأخذ بنظر الاعتبار النقاط التالية :

أ - الوضوح والالمعية والجدة والاصالة *

ب - الحياد التام في معالجة القضايا والموضوعات *

ج - الامانة المطلقة في عرض الحقائق مع ابداء وجهات النظر المختلفة *

د - الاسناد والاعتماد على المصادر والمراجع اذ كلما كان البحث موثقا كان
من البحوث القيمة *

ومع هذا فقد تكون معارف الطالب في الموضوع قليلة بحيث لا تؤهله
لان يحكم على كتاب ولكن من خلال القراءة المستمرة حول الموضوع
سيكون قادرا على التحكيم فاذا تصادف ان حصل الطالب على كتاب جيد
ووجد ان هناك نقدا قد قرر قيمة الكتاب العلمية فسيكون هذا تعزيرا
لثقته وتأييدا لحكمه ومن هنا قد يكون من المناسب ان نقرأ ما يظهر عن
هذه الكتب من نقد في المجالات^(٩) *

اخذ الملاحظات Taking Notes

البطاقات * * أو دفتر الملاحظات :

قد يستعاض عن البطاقات التي تهيء لكتابة النصوص والمقتبسات
والملاحظات بدفتر اعتيادي تكون اوراقه حرة غير مثبتة فيه أي بالامكان
نزعها ووضع اوراق اخرى تثبت بمشبك قد يستعاض بهذا الدفتر عند اعداد
رسالة او تقرير لدراسة في مرحلة جامعية اولية * * غير ان اعداد الرسائل
والابحاث للدراسات العالية يفضل ان تهيء بطاقات بيضاء بحجوم مناسبة

كأن تكون بحجم 10x15 سم تفرد بطاقة كاملة لكل نص او مقتبس او ملخص يراد كتابته لاستخدامه في البحث واذا كانت الرسالة صغيرة الحجم فمن الافضل ان يكتب النص على صفحة واحدة من البطاقة او الورقة وفي نهاية النص يوضع خط تكتب تحته ارقام الصفحات التي تحدد مكان النص في الكتاب الذي نقل عنه النص او المقتبس .

يحتاج هذا الطالب الى ان يتعلم كيف يستخدم مخازن كتب المكتبة وهذا الاستخدام يتطلب ان يفهم نظام ترتيب المواد الثقافية على الرفوف اذ من الضروري ان يأخذ فكرة عن نظام التصنيف الذي تبناه المكتبة ويعرف الأرقام او الحروف التي تمثل الموضوعات وكيف يجد الكتب على الرفوف وتتبع اغلب مكتباتنا في العراق وفي الاقطار العربية نظام تصنيف ديوي العشري والذي بموجبه تقسم المعرفة الانسانية الى عشرة مواضع رتب ومثلت بأرقام هي :

٠٠٠ الاعمال العامة ١٠٠ الفلسفة وعلم النفس ٢٠٠ الديانات ٣٠٠ العلوم الاجتماعية ٤٠٠ اللغات ٥٠٠ العلوم النظرية ٦٠٠ العلوم التطبيقية ٧٠٠ الفنون الجميلة ٨٠٠ الاداب ٩٠٠ التاريخ والجغرافية والتراجم والانساب .

ويتفرع من كل موضوع رئيسي موضوعات فرعية هي الاخرى تنفرع الى موضوعات فرعية اخرى تمثلها ارقام عشرية حتى نصل الى موضوع لا نجد له فرعا ليتفرع عنه فمثلا اذا كان الرقم ٥٠٠ يمثل العلوم النظرية فان ٥٠١ يمثل فلسفة العلوم ورقم ٥٠٢ يمثل ملخصات في العلوم . وهكذا .

وقد تتبع بعض المكتبات تصنيف مكتبة الكونكرس الامريكية اذ جعلت المعارف الانسانية في ٢٦ موضوعا رئيسا مثلت بالحروف الهجائية اللاتينية والارقام العربية وهذا التصنيف ملائم لمجاميع مكتبات كبيرة واسعة . وهناك تصانيف اخرى لا داعي لذكرها ولكن من الضروري ان تتعلم اساليبها اذا كنا نستعمل مكتبة اختارت نظاما من انظمة

التصنيف .. ولا بد ان يلم طالب البحث بالتعديلات التي ادخلتها المكتبة على التصنيف الذي تبنته فمثلا وضعت مكتباتنا تعديلا لتصنيف المجاميع العربية لم يكن موجودا في الاصل او انه كان لموضوعات اخرى او انها فصلت موضوعات عربية ومثلتها ارقام عشرية كما هو الحال في التعديلات العربية اذ جعلت الرقم ٢١٠-٢٦٩ للديانة الاسلامية وعلومها

والرقم ٤١٠-٤١٩ لموضوعات اللغة العربية

والرقم ٨١٠-٨١٩ لموضوعات الادب العربي

والرقم ٩٥٣ مع اضافة ارقام عشرية لتاريخ العرب والاقطار العربية اذ ان معرفة الطالب بالارقام الممثلة للمواضيع تسهل عملية تجميع كنبه في موضوع واحد فاذا كان الطالب مثلا يعرف ان رقم ٩٤٢ دالا على تاريخ بريطانيا فيسكون بمقدوره تجميع الكتب الباحثة عن بريطانيا وان لم يكن يعرف مؤلفي هذه الكتب او عناوينها .. وليس هذا وحسب وانما سيجد كتباً أخرى تحمل ارقام تصنيف بريطانيا مع ارقام عشرية لها علاقة بتاريخ بريطانيا قد يحتاج الى مراجعتها الباحث ..

وليس هذا كل ما يفعله الطالب في مرحلة التجميع الجغرافي وانما هو بحاجة الى فحص كتب السياحة والرحلات والاستكشافات فهي تعد من أهم المراجع القيمة لا بد ان يتعلم كيف يجد المعلومات المطلوبة منها كما ان عليه فحص هوامش الكتب فقد تحتوي على اشارات لكتب اخرى في الموضوع نفسه اعتمد عليها مؤلف ذلك الكتاب هذا اضافة الى فحص الجغرافية التي ادرجها مؤلف الكتاب في نهاية الفصول او في نهاية الكتاب ثم ندرج جميعها اذ هي الاخرى مصادر قد تكون مهمة ونافعة في اعداد البحث او الدراسة . وطبيعي كما قلنا الا تكون هذه الكتب المجمعة موجودة في مكتبة طالب البحث ولكن يمكنه ان يستعيرها من مكتبات أخرى كما يمكنه ان يستشير أمين المكتبة في كيفية الحصول عليها (٨) .

- ولعل الخطوة الاولى في كتابة الملاحظات او أخذ النصوص تلخص في :
- ١ - اختيار الكتاب من البليوغرافية المجمععة عند الطالب *
 - ٢ - كتابة المعلومات البليوغرافية التالية على البطاقة :
مؤلف الكتاب ، عنوان الكتاب ، محل النشر ، اسم الناشر وتاريخ النشر وعدد صفحاته تكتب هذه المعلومات بالترتيب البليوغرافي الذي سنتحدث عنه في غير هذا المكان *
 - ٣ - تكتب هذه المعلومات البليوغرافية الكاملة بدقة وعناية لانه يحتاج الى ان يعود اليها حين يشرع في كتابة الرسالة *
 - ٤ - يجب الا تستعمل المختصرات في كتابة اسم المؤلف او عنوان الكتاب على البطاقة لاسيما حين تكتب للمرة الاولى لانه في احيان كثيرة يوجد اختلاف بحرف واحد فقط بين اسم مؤلف وآخر او بين عنوان كتاب وآخر *
 - ٥ - تكتب النصوص او المقتبسات بشكل دقيق وتدرج في نهايتها ارقام صفحات الكتاب الذي نقلت عنه النصوص والمقتبسات ويوضع في أعلاها رأس موضوع يحدد موضوع النص والمقتبس للاستفادة منه وتحديد مكانه في الرسالة (١٠) *

تنظيم المواد المرجعية

- توجد قواعد تتبع في التنظيم البليوغرافي جدير بنا ان ندرجها هنا لتكون واضحة للباحث وتشمل هذه القواعد التنظيمية مختلف المواد الثقافية الكتب ، وفصول الكتب ومقالات الدوريات ومقالات الموسوعات :
- ١ - فاما الكتب فان كانت كل محتوياتها في الموضوع فيجري تنظيمها على الشكل التالي :
- اسم المؤلف ، عنوان الكتاب ، محل النشر ، الناشر ، تاريخ النشر ، عدد الصفحات *

اذ يكتب اسم المؤلف في بداية السطر وبعده توضع نقطة يكتب بعدها عنوان الكتاب منتهيا بنقطة ويوضع تحته خط ثم يكتب محل النشر ويفصل بفاصلة يكتب بعدها اسم الناشر ثم بعد فاصلة يدرج تاريخ النشر ينتهي بنقطة فاذا انتهى السطر فتستكمل بقية المعلومات في السطر الثاني ابتداء من المسافة الطباعية الثامنة من بداية السطر الاول
مثل :

عثمان ، حسن • منهج البحث التاريخي • القاهرة ، دار المعارف ،
١٩٧٠ • ٢١٩ ص

٢ - اما اذا كان الكتاب قد احتوى على فصل واحد في الموضوع وكان كاتب الفصل غير مؤلف الكتاب فيجري تنظيم المعلومات البليوغرافية على الشكل التالي :

اسم كاتب الفصل • عنوان الفصل ويوضع بين قوسين وبعد القوس تكتب عبارة في كتاب بعدها يكتب عنوان الكتاب ويوضع تحته خط ثم تكتب كلمة تأليف ويكتب اسم المؤلف ثم محل النشر وبعد فاصلة اسم الناشر وبعد فاصلة يكتب تاريخ النشر وبعد نقطة تكتب ارقام صفحات الفصل مثل :

هيلمر ، بينر • « دولة اسرائيل تهديد للسلام » في كتاب ابعاد للقضية الفلسطينية • تأليف محمد يوسف زايد ، بيروت ، مطبعة بيان وشركاؤه ، ١٩٧٠ • (٤١-٥٠)

اما اذا كان مؤلف الكتاب والفصل هو المؤلف نفسه فيكتب اسم المؤلف ثم عنوان الفصل ويوضع بين قوسين ثم يدرج عنوان الكتاب بعد كلمة في كتاب ولا يعاد ذكر اسم المؤلف اذ يستكمل بقية المعلومات وتستكمل في السطر الثاني ابتداء من المسافة الطباعية الثامنة مثل :

خلف الله ، احمد محمد • « الثقافة الدينية واهم مصادرها » في كتاب دراسات في المكتبة العربية • القاهرة ، مركز التربية الاساسية ،

١٩٥٩ • (٢٩-٥٨)

٣ - وتنظم المطبوعات الحكومية تحت اسم القطر يدرج اسم الدائرة التي أصدرت المطبوع بعد اسم القطر تفصل بينهما وتستكمل بقيسة المعلومات الجيولوجرافية مثل :

العراق • دائرة الاحصاء المركزي • نتائج التعداد الصناعي للمؤسسات الصناعية الصغيرة • بغداد ، وزارة التخطيط ، ١٩٧٢ • ٢٣٠ ص •

٤ - مطبوعات الجمعيات والمعاهد فتدرج بعد المدينة التي فيها تلك المؤسسة أو المعهد اسم المعهد أو الجمعية ثم عنوان المطبوع وبقيسة المعلومات الجيولوجرافية مثل :

بغداد • جمعية اتحاد المكتبيين العراقيين • المكتبة وعروبة الخليج ، وقائع المؤتمر المكتبي الثاني من ١١/١٠-١٤/١٠/١٩٧٥ • البصرة الموصل ، مطبعة الموصل ، ١٩٧٥ • ٢٧٨ ص •

٥ - مقالة في مجلة او دورية :

يكتب اسم كاتب المقالة ثم عنوان المقالة وتوضع بين قوسين ثم اسم المجلة ثم عددها ومجلدها وتاريخ نشرها باليوم والشهر والسنة ثم ارقام الصفحات التي استوعبها المقال ، مثل :

الجندي ، أنور • «التراث الاسلامي والمستشرقون» الهلال • القاهرة ع الاول س ٨٤ ، يناير ، ١٩٧٦ • (٦٠ - ٦٧)

- مقالة في دائرة معارف :

يكتب اسم كاتب المقالة ان وجد ثم عنوان المقالة بعدها اسم دائرة المعارف والطبعة والمجلد ولا داعي لدرج ارقام الصفحات اذا كانت مواد الدائرة مرتبة هجائيا مثل « النفط » الموسوعة العربية الميسرة ، ١٩٦٥ • القاهرة ، مؤسسة فرانكلن •

وليس من الضروري ان تعاد كتابة المعلومات الجيولوجرافية ثانية عن كتاب تؤخذ منه ملاحظات للمرة الثانية وانما يكتب في الغالب بتدوين اسم المؤلف او جزءا من عنوان الكتاب في الجانب العلوي من جهة اليمين او

اليسار في البطاقة للتعريف بان الملاحظة مقتبسة من ذلك الكتاب وترتب هذه البطاقات هجائيا حسب اسماء المؤلفين او هذا الجزء من العنوان .

وفي بعض أنواع الابحاث قد توجد مواد خاصة تتطلب نوعا آخر من التنظيم وعلى سبيل المثال اذا استوجب ان يأخذ الطالب ملاحظات عو رسائل كثيرة كتبت الى شخص او انه كتبها فقد يستحسن ان يفرد لكل رسالة ملاحظة تنظم حسب تواريخها على ان يسجل العنوان الكامل للكتاب الذي ضم هذه الرسائل على ان توضع ملاحظة عن كل رسالة في بطاقة مستقلة مع تاريخ تلك الرسالة ويدون اسم كاتب الرسالة ثم المحل الذي كتبت فيه ثم مؤلف الكتاب او المختصر لعنوان الكتاب الذي ضم تلك الرسائل (١١) .

اخذ النصوص والملاحظات

وبعد ان يكون الطالب قد هيا البطاقات وادرج في قسمها المعلومات الببليوغرافية تبدأ الخطوة التالية وهي أخذ الملاحظات واقتباس النصوص وتحتاج الى :

١ - اعداد هامش على يمين البطاقة بخط عمودي يخصص لكتابة ارقام الصفحات التي تؤخذ منها النصوص والمقتبسات .

٢ - يسجل في هذا الهامش رقم الصفحة ويكتب في الجانب المقابل للهامش النص المنقول فاذا افترض ان الطالب أخذ نصا من الصفحة الاولى كتب رقم ١ في الهامش بعدها يكتب النص والملاحظة المأخوذ من تلك الصفحة وحين يحتاج نقل نص اخر في الصفحة العشرين فيوضع رقم ٢٠ في الهامش ويكتب النص امام هذا الرقم وهكذا اذ بهذه الطريقة يستطيع الطالب ان يحدد مكان النص المقتبس .

الطرق الخاصة بأخذ الملاحظات والنصوص والمقتبسات (١٢) :

توجد ثلاثة طرق رئيسة لاخذ الملاحظات هي :

١ - الطريقة الاولى ان تلخص المادة بأسلوب وكلمات طالب البحث ولا حاجة الى ان ينقل النص وانما تلخص المعلومات او فكرة الكاتب .

٢ - الطريقة الثانية : الاقتباس وفيها يحاول الباحث ان ينجز شيئين هما نقل كلمات المؤلف كلمة كلمة تماما كما هي حتى ولو كانت محتوية على اخطاء في التهجي والنحو وتوضع هذه النصوص بين قوسين لكي لا تلتبس مع كلام طالب البحث . .

وإذا شاء الطالب حذف بعض ما لا يحتاج اليه من النص المقتبس فتوضع ثلاث نقاط . . . بعد نهاية ما أخذ من نص ثم يدرج النص الاخر الذي لم يكن على صلة مباشرة بالنص السابق المقتبس وتعني هذه النقاط الثلاث ان بعض الشيء من النص قد ترك لسبب ما .

٣ - والطريقة الثالثة : ان يأخذ الطالب الملاحظة او يشرحها اذ يجد رسالة طويلة احتوت على اكثر مما يريد ان يستعمل او يقتبس وقد تكون مادتها مكررة نقلت من مرجع اخر او قد تبدو ليست ذات أهمية ولكن يحتمل ان يرجع اليها ثانية وهنا يكتفي ان يكتب على بطاقة الفكرة التي تدور حولها توضع بين قوسين لتكون اشارة الى انها ليست مقتبسة من الكتاب وانما كتبها الطالب بأسلوبه . . .

وثناء نقل الطالب هذه النصوص والمقتبسات يحاول ان يضع خطأ تحت الكلمة او الكلمات المهمة التي يعتقد انها تصلح ان تكون رأس موضوع وقد يربحاً وضع هذه الخطوط الى ان تستكمل جميع المقتبسات . والشئ المهم الذي لا بد ان يؤكد عليه هنا هو لا يكفي ان يقرأ الطالب الكتاب او الكتب وانما يجب ان يختار منها احسن المعلومات الموثوق بها وان يسجل افكاره عن هذه الحقائق وليضع الطالب اهتمامه على المعلومات المسندة والحقائق الموثوقة بالدرجة الاولى وان يكون هدفه الوصول الى نتائج جديدة متجنباً الاستنساخ والنقل ليس غير لا بد ان يحاول ان يجعل

الموضوع وانه عمل من نتاجه وان حقائقها قد توصل اليها بنفسه وانها معززة بالبرهان والدعم ومن هنا لا بد ان يوسع معارفه ليكون له رصيد واسع من خلال قراءات مستمرة ومستفيضة .

اصنع نقدا Making Criticism

وحيث يكون الطالب قد انتهى من اخذ الملاحظات وتدوينها على البطاقات فيحتاج الى ان يكتب في نهايتها وبمكان يميزها عن النص او المقتبس - ان يكتب نقده او وجهة نظره فيها مينا قيمة ذلك العمل اذ يحتاج الى هذا التقويم في اخر الامر عند اعداده البليوغرافية ويذكر في النقد المعلومات التالية :

١ - هل كانت معلومات الكتاب تجعله مرجعا اوليا ام انه من المراجع الثانوية ام انها معا وما مدى النسبة بينهما والمصادر الاولية وقد تسمى المصادر الرئيسية هي لم تكن مهينة للنشر أو التداول وانما اعدت بتكليف كالتقارير والمخطوطات والمذكرات وما اليها اما المصادر الثانوية فهي كل المطبوعات المنشورة والتي من السهولة تداولها بين الافراد .

٢ - يبين هل ان هذه المادة قد غطت الموضوع تغطية كاملة ام انها تعرضت لجانب واحد من جوانب الموضوع والى أي حد كانت هذه المادة نافعة في البحث والدراسة مع مقدار هذه الفائدة اذ ان الامانة العلمية توجب ذلك .

٣ - يذكر ايضا فيما اذا كانت مواد الكتاب موثوقا بها وانه امتساز عن غيره بصورة او خصيصة معينة .

مخطط البحث The Outline

وقبل ان يشرع الباحث في كتابة بحثه لا بد ان يعد بعناية ودقة هيكل البحث وهذا الهيكل او مخطط البحث يكون على مرحلتين :

أ - المخطط الاولي * ب - المخطط المفصل النهائي

والمخطط الاولي او المختصر The brief outline ينظم عادة بعد قراءات عامة في الموضوع - اذ يكفي ان يقرأ الطالب فكرة عامة في موضوعه في دوائر المعارف وفي الكتب الدراسية والكتب العامة الاخرى ليكون لنفسه فكرة عن موضوعه يستطيع بهذه المعرفة من اعداد المخطط المختصر ونضع هنا نموذجا يصلح ان يكون مخططا مختصرا ليحتذي به طالب البحث * * فلو ان طالبا اراد ان يكتب عن جارلس دكنز فسيكون المخطط المختصر لهذا البحث على الشكل التالي :

أ - جارلس دكنز

تعريف وتمهيد

شبابه - نضوجه

ب - انجازاته - كتاباته - دعواته الاصلاحية

ج - شيخوخته ووفاته

د - أهميته * *

The Detail Outline

اما المخطط النهائي والمفصل

ويبدأ الباحث في اعداد هذا المخطط قبل الشروع في كتابة البحث او الرسالة ويعني هذا المخطط ان الرسالة نفسها تكتب على شكل هيكل - ان اعداد المخطط المفصل يجعل الباحث يقتصد الكثير من الوقت في انجاز بحثه ويسهل عليه كتابتها كما انه من السهولة تبديل او اضافة بعض النقاط التي يراها ضرورية كما يجعل الباحث قادرا على تصحيح الاخطاء قبل ان يتعذر عليه اصلاحها بعد كتابة الرسالة * *

والخطوة التي يبدأ بها الباحث في اعداد هذا المخطط الكامل هو اعداد كشف هجائي بالنقاط التي وردت في ملاحظاته ومقتبساته التي نقلها على البطاقات ثم يقرأ الباحث هذا الكشف ليختار النقاط الرئيسة لتكتب كل نقطة على بطاقة او ورقة مستقلة ثم يدرج تحت كل نقطة رئيسة النقاط

المتعلقة بها او المتفرعة عنها على ان تدرج المراجع التي اخذت منها المقتبسات
وتحدد ارقام الصفحات ومثالها اذا افترضنا ان باحثا اختار ان يكتب عن
طه حسين وانه اختار النقطة الرئيسية شباب طه حسين فيكون الهيكل

طه حسين

شبابه

وفي نهاية الصفحة يكتب اساء المراجع وارقام الصفحات التي وردت
فيها المقتبسات عن هذه النقطة بالذات مثل

طه حسين في شباب طاهر الطناحي ، ص ٢٥-٢٧

وهكذا في النقاط الرئيسية الاخرى ..

وتأتي بعد هذا الاجراء الخطوة الاخرى في وضع النقاط التي اعدت
في الكشف في مكانها المناسب في المخطط ويتطلب هذا العمل اعادة نظر في
تنظيم النقاط الرئيسة والاخرى التي تتفرع عنها مع مراجعتها ..

فمثلا اذا كان الطالب يكتب عن فلسطين فسيجمع تحت النقطة الرئيسية
كل النقاط الفرعية بترتيب منطقي وزمني واضح كالشكل التالي :

فلسطين

أ - اقامة دولة يهودية في فلسطين

ب - ارغام السكان العرب على مغادرة بلادهم

ج - قرارات الامم المتحدة

د - فكرة تاريخية

هـ - القومية اليهودية ١ - هرتزل ومفاوضاته ٢ - وعيد بلفور *

٣ - بريطانيا والمطامع اليهودية ٤ - الانتداب والاستعمار البريطاني *

٦ - محاولة بريطانيا حل القضية الفلسطينية والكتب التي اصدرتها

بهذا الشأن ٧ - قرارات التقسيم ٨ - موقف العرب *

و - حرب ١٩٤٨ *

ز - نتائجها

ح - اللاجئين ***

قواعد اساسية في اعداد مخططات الابحاث

ان اختيار وتنظيم النقاط الرئيسة لمخطط البحث تعتمد على أسس يجدر بالباحث اخذها بنظر الاعتبار اذ هي عوامل مساعدة في اعداد المخطط لابي بحث قد يكون مفيدا ان نضعها في النقاط التالية :

أ - التنظيم الزمني Chronological Order

ينظم مخطط البحث تنظيما تاريخيا زمنيا لاسيما حين يكون الزمن عاملا مهما في كتابة البحث اذ ان الحديث يجب ان يتدرج بشكل زمني خاصة في ذكر الاحداث وتتابعها . .

ب التسلسل المنطقي للافكار Logical Progression Thought

اذ يبدأ الباحث بالافكار المألوفة للقراء ثم ينتقل تدريجيا وباتصال وترابط فكري للافكار الاخرى التي يريد عرضها .

ج محاولة التشابه والتساوي في النقاط . .

وهذا يعني ان يجعل الباحث النقاط المتحدث عنها ذات اهمية متساوية وبنفس الاسلوب في المساواة ترتب النقاط الفرعية تحت كل موضوع فان كانت النقاط في المواضيع الرئيسة اسما كانت المواضيع الفرعية اسما ايضا وهكذا . .

د - الشمول والتكملة

اذ لا بد ان يكون الموضوع مشتملا كل ما يخصه . . على ان يتجنب الباحث التكرار واذا استعمل الباحث موضوعا في جانب من الرسالة فلا حاجة ان يعيده ثانية في جانب اخر .

هـ - العلاقة الدراسية والرسالة المعدة

يحاول الباحث الربط بين مواد الدروس التي يدرسها وبين مواد الرسالة يستفيد من كل المعارف التي درسها في دعم وجهة النظر في رسالته .

و - شخصية الباحث في الرسالة

لابد ان يكون للباحث مجال في ان يعرض افكاره واره التي نوصل اليها خلال بحثه اذ ان الرسالة تمثل شخصية كاتبها ووجهة نظره في القضايا العامة والخاصة التي يتناولها في بحثه وليست مجرد افكار واره مقتبسة من هنا وهناك .

ز - الغاية او قمة الرسالة

لابد ان تكون الرسالة قد خطت لتكون متطورة تمثل التدرج في التفكير ولا بد ان يجعل الباحث القاريء يشعر بهذا التدرج وهو يتابع قراءة الرسالة فتكون بداياتها منطقية ليصل الى الهدف وان يأخذ بيد القاريء حتى يصل بخطوات سليمة الى قمة هذه الاهداف .

كتابة الرسالة Writing The Paper

يجب ان يضع الطالب - وهو يكتب رسالته - نصب عينيه ان يكتب شيئا خاصا به اذ يجب ان تكون تعبير الكاتب وتمثيلا لمعارفه وافكاره وان قراءات الكاتب وسيلة لعرض الحقائق ودعما لتبدو الرسالة كما لو اها خاصة به دون غيره . ان كتابة الرسائل مران وتدريب ومن هنا فان الوقت الذي تستغرقه رسالة كتبها كاتب لاول مرة لم يكن قد انجز عملا كتابيا اكثر من رسالة يكتبها كاتب مدرب كان قد انجز اعمالا علمية مماثلة ومن هنا نوصي ان يشرع في كتابة الرسالة حالما يكلف بها لكي تنجز في وقت مناسب (١٣) .

اجزاء الرسالة او شكلها

يكتب عادة عنوان الرسالة بحروف بارزة على قمة الورقة بمسافة مناسبة من حافتها العليا و في الانكليزية فتكتب بحروف كبيرة Capital Letter . تترك بعض السطور يكتب بعد ذلك اسم كاتب الرسالة وفي الصفحة نفسها الى الاسفل يكتب اسم الدرس الذي اعدت له

هذه الرسالة واسم المدرس المشرف الذي أشرف على الرسالة وتاريخ الرسالة ويستعمل لكل معلومة من هذه المعلومات سطرا مستقلا كما يكتب اسم الجامعة * * وفي الغالب ان كل جامعة من الجامعات لها نظام خاص في كتابة صفحة عنوان الرسالة تلزم الطالب باتباعها * *

وبعد اعداد صفحة العنوان تأتي صفحة او صفحات المحتويات وتوضع في قائمة المحتويات ارقام الصفحات وارقام الفصول من بداية الرسالة حتى نهايتها وامامها عناوين هذه الفصول وموضوعاتها وبعدها المحتويات تأتي المقدمة وفيها يخبر القاريء ماذا يحاول الكاتب ان يعمل او يشرح من مشاكل مشتملة على الموضوع المتحدث عنه واذا كان الكاتب قد تسلم مساعدات قيمة في كتابة رسالته فلا بد من التعبير بالشكر والتقدير لمقدمي تلك المساعدات * * وتأتي بعدها النصوص ومتون الرسالة وتقسّم الى فصول يخصص كل فصل لموضوع من مواضيع الرسالة حتى اذا انتهى النص او المتن يأتي التذييل قد يكون اكثر من واحد كل واحد يأخذ رقما تسلسليا يتضمن التذييل على معلومات ضرورية كالجداول والاحصاءات وغيرها وبرقم التذييل بالارقام الرومانية *

الاسلوب Style

وإذا لم تكن الرسالة في الادب او في تطور الاساليب الادبية التي يكون الاسلوب عنصرا هاما من عناصر كتابة الرسالة فعلى العموم يكون الاسلوب في الغالب واضحا ومقروءا وهنا بعض القواعد المتبعة في كتابة الرسائل هي :

أ - اختيار الكلمات المناسبة التي تعبر عن الافكار بوضوح لا يحتاج القاريء الى ان يتساءل ماذا يريد الكاتب ان يقول أي ان تكون الفكرة واضحة مفهومة *

ب - استعمال الجمل القصيرة متجنباً تراحم الافكار بجمللة واحدة بحيث يصعب على القاريء متابعتها *

- ج - تجنبه العواطف ومحاولة التنوع أي ان يكون تركيب الجمل مختلفاً
- د - وحدة الفقرة ان تكون الرسالة ذات فقرات واحدة ومتراطة وفيها استمرارية وان كل فقرة لها فكرة ترتبط او تتعلق بالفكرة السابقة والآخرى اللاحقة بشكل منطقي وواضح *
- هـ - التعريف او التمهيد يبدأ الطالب في كل فصل بجميلة تحمل فكرة واضحة مألوفة للقاريء مع عدم ادعاء المعرفة وانما يكتب شيئاً يثير رغبة القاريء ثم تتابع الافكار المتعلقة بعضها ببعض الآخر *
- و - النتائج اذا توصل الطالب الى نتائج فلا بد ان تدرج بوضوح تام في نهاية الفصل او في نهاية الرسالة *
- ز - تجنب ضمير المتكلم ولاسيما في اعداد الرسالة التاريخية اذ انها تربك القاريء وهي ذات شكل رديء * * ويتجنب الكاتب - قدر الامكان - استعمال الحاضر في الكتابة التاريخية لان جميع الاعمال التاريخية قد أخذت مكانها في الماضي *
- ح - التنقيح واعادة النظر اذ يعاد النظر في محتوى الرسالة تصحيح اخطاء اللغة والنحو والكتابة ولا بأس ان يستعان بمن هو اهل لمراجعتها * *
- ط - ترقيم صفحات الرسالة * * تقسم الرسالة الى قسمين رئيسيين :
- ١ - الصفحات التي قبل النص وترقم بالارقام الرومانية الصغيرة او بالحروف الهجائية او الابدجية * *
- ٢ - صفحات النصوص او المتن وترقم بالارقام العربية او الارقام الهندية وتستثنى الصفحات التالية :
- أ - صفحة العنوان فهي تعتبر مرقمة بالرقم الروماني الصغير ودون ان يكتب *
- ب - الصفحة الاولى من كل فصل اذ يرقم بالارقام الهندية او العربية وحسب تسلسل الارقام ولكن يكتب في اسفل الصفحة ويوضع بين قوسين *

المقتبس والمقتبسات

قد يكون المقتبس نادرا وقد يقتبس الكاتب حين يعتقد ان احدا قد قال شيئا أحسن مما يمكن ان يقوله هو أو حين يريد الكاتب ان يأتي بنموذج ليسند ما يقول او يدعم فكرة توضع المقتبسات بين قوسين وفي حالة حذف بعض الكلمات من المقتبس فتوضع ثلاث نقاط لتشير الى المحذوف اما اذا استغرق المقتبس اكثر من خمسة اسطر فلا حاجة ان يوضع المقتبس بين قوسين ولكنه يكتب بعد ترك خمس مسافات طباعية ويطبع بمسافة طباعية واحدة اي ان يكون بمسافة طباعية مغايرة لطباعة الرسالة *

طبع الرسالة

أول كل شيء يجب ان تكون الرسالة واضحة الطباعة وتطبع بنسخ متعددة تختلف من جامعة الى اخرى ويلاحظ في الطباعة القواعد التالية :

- ١ - تطبع على جانب واحد من الورق *
- ٢ - تطبع على اسطر بمسافتين طباعيتين وتطبع الهوامش في اسفل الصفحة بمسافة طباعية واحدة وتفصل الهوامش عن المتن بخط ويوضع رقم في نهاية المقتبس ويثبت هذا الرقم في الهامش ليشير الى مصدره الذي اخذ منه *
- ٣ - تراجع الرسالة بعد نهاية طبعتها لتصحيح اخطائها الطباعية اذ يجب ان تكون في اسلوب عربي واضح وصحيح مع ملاحظة التنقيط والفواصل وغيرها من علامات وأصول الكتابة *

اعداد الهوامش Making Footnotes

تستعمل الهوامش على العموم لتزويد القراء بالمعلومات القيمة التي لسبب او لآخر لم يقتنع الكاتب ان يضعها في النص وتفيد الهوامش :

- ١ - اسناد النصوص المنقولة اي ان يذكر فيها من اين اخذت هذه المقتبسات المستشهد بها فقد يود القاري ان يقرأ ذلك المصدر *

- ٢ - تذكر فيها اضافات وشروح لنقاط ذكرت في المتن وتحتاج الى شرح
أو تعليق ليكون النص اكثر وضوحا .
- ٣ - تعريفات وتعليقات أو عرض وجهات نظر لا يرى الكاتب ضرورة
ذكرها في النص .

شكل الهوامش

تكتب الهوامش بدقة وتستعمل المختصرات بعناية ولهذه الهوامش
قواعد وأساليب ندرج بعضها منها :

أ - مقتبس من عمل للمرة الاولى في هذه الحالة يكتب في الهامش اسم
المؤلف وعنوان العمل ومحل الطبع واسم الناشر وتاريخ النشر ثم
أرقام الصفحات التي تحدد مكان المقتبس في ذلك العمل . وتوضع
نقطة في نهاية كل هامش لانها بمثابة جملة مثل :

نجلاء عز الدين . العالم العربي . القاهرة ، عيسى البابي ، ص ٥٣٦ .

ب - الاقتباس من كتابين للتأكيد على حالة واحدة فيذكران :
نجلاء عز الدين ، المصدر السابق ، ص ٥٦ . فيليب حتى ، المصدر
السابق ، ص ٧٥ .

ج - اقتباس من عمل للمرة الثانية واذا اقتبس الكاتب من عمل للمرة
الثانية او اكثر فان الهامش يكون واحدا من شكلين :

اذا اقتبس من كتاب كان هامشه مباشرة بعد هذا الكتاب فالمعلومات
عن المؤلف والعنوان يرمز لها بالكلمة Ibid وفي العربية المصدر
نفسه متبوعا بالجزء وارقام صفحات المقتبس مثل المصدر نفسه

ص ٥٦ وكلما اقتبس من هذا الكتاب بعد ذلك فيرمز بكلمة Ibid

او المصدر نفسه مع ذكر ارقام الصفحات .

اما اذا اقتبس من عمل كان الكاتب قد اقتبس منه اولا وكان بين هذا
العمل والعمل الاخر كتاب اخر فحينذاك يكتب في الهامش اسم المؤلف

الأخير مع المختصر Op. Cit. ثم رقم الصفحات

نجلاء عز الدين • الكتاب نفسه ص ٧٥

ان كلمة Op. Cit. تستعمل لتحل محل عنوان الكتاب وان كسد Ibid

تستعمل لتحل محل اسم المؤلف والعنوان حينما يكون نفس العمل قد اقتبس منه لمرات ...

د - المقتبس من عملين لمؤلف واحد ففي هذه الحالة يكتب في الهامش

اسم المؤلف الأخير مع مختصر من عنوان كل كتاب مثل

العقاد •• مراجعات ص ٧٦

العقاد ساعات بين الكتب ص ٧٨

الهوامش التفسيرية

يكتب التفسير او الشرح اولا بعدها تذكر اين توجد هذه المعلومات بالطريقة نفسها ولا حاجة ان توضع بين قوسين وان كانت هذه التفسيرات منقولة عن مصدر فيذكر وتذكر ارقام الصفحات التي تحدد مكانها في ذلك العمل •

مراجع البحث •• او اليبوغرافية ١٥

المراجع •• او اليبوغرافية هي قائمة بالمؤلفات والمواد الثقافية التي استعملها كاتب البحث او انه قد راجع هذه المصادر او انه استشارها وهي تحتاج الى ان تدرج في قائمة موحدة وفق ترتيب وتنظيم ليعلم القارئ اين يجد المعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة او الرسالة كما سيعرف الكاتب نفسه أحسن الأعمال في ذلك الموضوع •• وتدرج عادة كل هذه المصادر والمراجع ولا يستثنى منها طالما قد استفاد منها كاتب البحث ويحاول كاتب البحث ان تكون مراجعه - قدر الامكان - مشتملة على

١ - مصادر ومراجع اولية نادرة قد يكون من الصعوبة تداولها قد تضمنت دراسات قيمة لتعطي القيمة العلمية والاسناد الموثوق اضافة الى كشفها للجهود المضنيه التي بذلها كاتب البحث للوصول ببحته الى المستوى العلمي الناجح .

٢ - الاعتماد على مصادر علمية أخرى تتصف بالاضافة الى العلمية والأصالة الى انها حديثة فيها تغطية ومتابعة لما استحدث من جديد في المجال العلمي ليكون البحث قد استوفى كل متطلبات العلمية والحدثة

٣ - سيطرة تامة على ما نشر في موضوع الدراسة في المجلات والدوريات من خلال مراجعة الكشافات التحليلية لمقالات الصحف والمجلات والاعتماد عليها كمصادر في كتابة الموضوع فضلا عن السيطرة على بقية الاوعية الثقافية الاخرى

وتنظم اليبوغرافية في ترتيب هجائي حسب اسماء المؤلفين وفي حالة عدم وجود اسم المؤلف أو ليس من السهولة الحصول عليه فيدرج العمل تحت الكلمة الاولى من عنوانه دون احتساب اداة التعريف ويسار في تنظيم اليبوغرافية وفق تنظيمها على البطاقات ويكتب بعد كل مرجع خلاصة نقدية للمرجع ولا بد ان تكون هذه التعريفات النقدية قد كتبت على البطاقات في حينه لكي لا يعاد الى كتابتها ثانية

مصادر البحث حسب تسلسل ارقامها في البحث

1. Hastings Eells. Writing a thesis. The Antioch Press, p. 3.
2. C. J. Parsons. Theses and Project Work, London, George Allen, p. 13.
3. شلبي احمد . كيف تكتب بحثا او رسالة . القاهرة مكتبة النهضة ص ١٥
4. Hastings Ells, P. 13.
5. ———, p. 6-7.
6. Ibid., p. 5, 8.
7. Ibid., p. 7.
8. Ibid., p. 9.
9. Ibid., p. 10.
10. Edward D. Seeh. A Style Manual For Students. Indiana University.
11. ———, p. 7-10.
12. Hasting, p. 11-15.
13. ———, p. 10.
انظر ايضا كيف تكتب الرسالة العلمية تاليف
نود لارسن ترجمة عبدالكريم الامين ، مجلة المكتبة
الكويت م ٢ / العدد ٢ يناير ، ١٩٧٣ ص ٢٢
Knud Larsen
14. Edward. p. 25.
15. ———, p. 49.

المصطلحات العلمية في التراث العربي

الدكتور عبدالله الجبوري

تكاد المصطلحات العلمية في اللغة العربية تكون من اظهر مشكلاتها في العصر الحاضر .
ومشكلة المصطلحات العلمية واجهت العرب قديما كما تواجههم اليوم ، فقد نهض الى مواجهتها علماء الامس من العرب ، فانتصروا عليها ، بالهمم الشوامخ وكتبوا العلوم الطارفة بها ، ووضعوا الاثار العلمية - موضوعة و مترجمة - حتى غدت لغة العلم والحضارة في العالم - في ذلك الحين وتسابق العلماء الى وضع نتائج قرائحهم باللغة العربية ، حبا بالذويوع والشهيرة ، والامثلة على ذلك كثار . . نذكر منهم البيروني ، الرازي ، الخيام ، انذي لم يكتب بلغته القومية شيئا من اثاره ، الا (رباعياته) . . . التي ساوره الظن انها ليست بذات بال . . اما كتبه العلمية في الرياضيات والفلك ، فقد كتبها باللغة العربية . . .

القديمة) ، فتجمع فيها من المترادفات في الاسماء والصفات والافعال ، والاعداد
والمشترك اللفظي ، ما لم يجتمع مثله للغة أخرى .
ومعجم واحد من معجماتها الكثيرة - المطبوعة والمخطوطة والمفقودة
يضم ثمانين ألف مادة ، وهو / (لسان العرب) (٣) لابن منظور (ت - ٧١١هـ) ،
وهذا العدد من الألفاظ لم تجتمع لمعجم عربي آخر . يكفي للدلالة على
ما نذهب اليه من سعة العربية وقدما قال فيها حجة العرب الامام
الشافعي (ت - ٢٠٤هـ) « لسان العرب أوسع اللسان مذهباً وأكثرها ألفاظاً
ولا نعلمه يحيط بجميع علمه انسان غير نبي » . وذكر الزبيدي ان كتابه
(تاج العروس) يضم مائة وعشرين ألف مادة لغوية . .

٢ - النحست :-

وهو من خصائص العربية ، ومن أدلة تطورها ، والحاجة من أهم عوامل
التطور ، وعناصر (الحاجة) اليه كثيرة ، أمثال / السياسة ، الاجتماع
الاقتصاد ، والعلوم . وهو / ضرب من ضروب الاختصار والايجاز ، كان
يجعل كلمة واحدة مأخوذة من كلمتين ، أمثال / اللانهاية (في القديم) و

= العبرية، الارامية ، الكنعانية ، الثمودية ، المندائية وغيرها . . وافترضوا أن
لهذه اللغات (اما) مجهولة . فثبت أن هذه (الام) ماهي الا العربية القديمة
وما هذه (الاخوات) الا لهجات وفروع منها ، واذعت هذا على زملائي طلاب كلية
الاداب - في الجامعة المستنصرية ، وذلك في سنة ١٩٧٥ - ١٩٧٦ ، واثبتته في
كتابي « فقه اللغة ، تاريخ ومنهج » مدعماً بالأدلة العلمية

(٣) ومن المعروف أن (لسان العرب) يحتجج المعجمات التالية :-

- ١ - تهذيب اللغة للازهري (ت-٣٧٠هـ) .
 - ٢ - الصحاح ، للجوهري (ت-٤٠٠هـ) .
 - ٣ - المحكم ، لابن سيده (ت-٤٥٨هـ) .
 - ٤ - التنبيه والافصاح (حواشي الصحاح) لابن بري (ت-٥٨٢هـ) .
 - ٥ - النهاية في غريب الحديث والاثار لابن الاثير (ت-٦٠٦هـ) .
- ينظر / تاج العروس ١/٩ ، وابن درستويه ، لعبدالله الجبوري ص /٣١٧ كلام
العرب ، د. حسن ظاظا ، ص-١٢٥ . و (الرسالة) للامام الشافعي (الفقرة
/١٣٨) . القاهرة ١٣٥٧هـ .

(الاسلكي) في العصر الحديث • وهو من أسباب رقد العربية واثرائها
 بالجديد من المصطلحات والمسميات الحديثة • وبه تتمكن اللغة من مواكبة
 الحضارة ، ومسايرة التقدم^(٤) • والنحت^(٥) قسم من الاشقاق الاكبر ، وقد
 عرفه اهل اللغة بقولهم / ان يؤخذ لفظ من لفظ ، من غير ان يعتبر جميع
 الحروف الاصول للمأخوذ منه • ولا الترتيب فيها • بل يكتفي بمناسبة
 الحروف في المخرج •

ولم يضع له الأقدمون نظاما معروفا ولاضابطا يتوجب الخضوع له،
 لذلك عدّه بعض النحاة سماعيا • وقل الاعتماد عليه عند المتأخرين من علماء
 العربية أمثال^(٦) ابن مالك وذهب ابن فارس (ت - ٣٩٥هـ) الى / ان اكثر
 الكلم الزائد حروفها على ثلاثة أحرف منحت • كقول العرب للرجل الشديد
 ضبط ، من (ضبط ، وضير) • وصلادم من (الصلد والصدم)^(٧) •

والنحت يقسم على الاقسام الآتية :-

١ - النحت الفعلي ، ومثاله / (حمدل و (سجل) • اي / الحمد لله، وسبحان
 الله •

٢ - النحت النسبي ،

وهو ان تنسب رجلا الى بلدين ، مثل / طبرخزي ، نسبة الى طبرستان
 وخوارزم •

او الى قبيلتين ، مثل - عشمي ، وعبدري ، أي - الى عبد شمس ، وعبد

الدار

(٤) ينظر : دلالة الالفاظ • د • ابراهيم انيس ص ١٣٩-١٤٢ ، واللغة
 والمجتمع ، د • علي عبدالواحد وافي ص ٥٢-٦١ وعلم اللغة ص ٢٨٦ •

(٥) ينظر عنه : لسان العرب (٩٧/٢) وتاج العروس (١/٥٩٠) ،
 والمزهر ١/٢٨٦ ، ومقدمة المقاييس لابن فارس ، وتجديد العربية ص ١٤-٥٥
 ودعوة الى تعريب العلوم في الجامعات • د • احمد مطلوب ص ٧٩ ، وفقه اللغة ،
 تاريخ ومنهج ، لعبدالله الجبوري ص ١٢٠ •

(٦) على ما يظهر من خلال كتابه - التسهيل •

(٧) ينظر - المزهر ، واللسان (ص / ذ / م) •

٣ - النحت الوصفي ،

وهو - ان تنحت وصفا من جملة للدلالة على معناها ، أو أشد . كما اذا وصفت الليل ، بأنه شديد الظلمة بقولك - ليل مدلهم ، فإنه منحوت من / دلم ودهم .

٤ - النحت الاسمي ،

مثل / الطلبة ، والدمعة ، وهما / اطال الله بقاءك ، وادام الله عزك ولما رأى مجمع اللغة العربية في القاهرة ان بعضا من الكلم المنحوتة ، على سبيل التركيب المزجي ، لا يوافق الذوق العربي ، توقف في قبولها ، ثم اجازها وقيدها بما يقره ذلك في (المصطلحات العلمية) وعند الضرورة^(٨) .

٣ - الاشتقاق (Etymologie)

وهو الآخر من أدلة حيوية اللغة العربية ، ومسبار قدرتها على التجديد والتطور ، وقد أصابت العربية بفضل ثروة عظيمة من المادة اللغوية ، حفلت بها معجماتها ، نظير ما حدث من الالفاظ الاسلامية ، في تاريخ التطور اللغوي للعربية وهو (أي الاشتقاق) : «أخذ صيغة من اخرى مع اتفاقهما معنى ومادة وهيئة تركيب ، ليبدل بالثانية على معنى الأصل بزيادة مفيدة لأجلها اختلفا حروفا وهيئة» . ولأهميته عالجه جمهور علماء اللغة العربية قدامى ومحدثون وأفرده غير واحد بالتأليف ، أمثال / الأصمعي عبدالمك بن قريب (ت - ٢١٦هـ) والأخفش (ت - ٢٢١هـ) ، وابن السراج (ت - ٣١٦هـ) وابن دريد (ت - ٣٢١هـ) ، وابن جنبي (ت - ٣٩٢هـ) الذي بلغ النهاية في البراعة والقدرة في فهمه ، وابن فارس (ت - ٣٩٥هـ) حيث حاول تطبيق (نظرية) لغوية بارعة ، تتضمن ارجاع مفردات كل مادة لغوية الى معنى واحده او الى معان مشتركة ، وذلك في كتابه (مقاييس اللغة) . الذي أصاب فيه حظا كبيرا من النجاح ، ودرس فيه المادة اللغوية على وفاق القياس المطرد وهو ما يعرفه اللغويون بالاشتقاق الكبير .

وممن كتب فيه / ابن درستويه عبد الله بن جعفر (ت - ٣٤٧ هـ)
والرمانى علي بن عيسى (ت - ٣٨٤ هـ) *

والاشتقاق^(٩) عندهم / ارجاع المادة الاصلية للفظة ، سواء أكانت من اللغة نفسها أم منقولة من لغة أخرى ، ويتم هذا الصنيع بنزع لفظ من لفظ (ولومجازا) إي / اخراج كلمة من كلمة أخرى ، اذا اتفقا في المعنى والحروف الاصلية وترتيبها على وفاق الاوزان العربية والقواعد التصريفية ، وهو عندهم أنواع ، أظهرها ، نوعان هما / *

١ - الاشتقاق الصغير ، أو الأصغر

٢ - الاشتقاق الكبير ، أو الأكبر

١ - الاشتقاق الصغير :-

ما كان مبنيا على الاشتراك في ثلاثة حروف مرتبة ترتيبا ثابتا من غير تبديل في أصولها بين الكلمة المشتقة والمادة الأصلية ، وذلك وذلك يتم بشرط تناسب اللفظ والمعنى بينهما *

٢ - الاشتقاق الكبير :-

هو النظر الى الحرف العربي وقدرته في الدلالة وأثره في تكوين معنى الكلمة ، وهو الذي ابتكره ابن جنى ، كما صرح هو بذلك ، وهو السذبي تجوز بعض اهل اللغة بتسميته (بالقلب) * وبواسطة الاشتقاق يتوصل الى المسميات الجديدة بالمصدر الصناعي واسم الآلة ، وهما في اركان صنع المصطلحات العلمية ، وهو بذلك يجعل اللغة مرنة ، تجن عوامل البقاء

(٨) ينظر / - جلسات المجمع ، الجلسة - ٢١ ، ١٩٤٨ م - و - في اصول اللغة - ص ٤٩-٦١ *

(٩) المصادر التي عالجتها كثيرة ، قديمة وحديثة ، ينظر / الاشتقاق ، لعبدالله امين ، والاشتقاق د. فؤاد حنا ترزي ، وابن درستويه ص/٩٠ ، والمزهر ١/٣٤٨ هـ وفقه اللغة ، تاريخ ومنهج ، (الاشتقاق) .

والتطور ، وبه تستطيع ان تؤدي رسالتها في بناء العلم والحضارة و «اذا أردنا - مثلا - على ثروة العربية بهذا الضرب من الاشتقاق والتصريف، فلننظر الى كلام رجل من المشتغلين بالعلوم الطبيعية ، فهو يرى في كلمة (صهر) أي : أذاب الجسم بالنار ، انه يستفاد لتأدية هذا المعنى بكلمات كثيرة تجرى على صيغ متنوعة ، ولكل صيغة منها معنى يدل على حالة دقيقة من حالات الجسم تخالف غيرها من الحالات «٠٠٠» (١٠) وللصيغ الفعلية وأوزانها في اللغة العربية أثر قوي في أثرائها وجعلها قادرة على الدلالة والتوليد من زيادة في اللفظ ، ومع الاحتفاظ بطابع التركيز والدقة والعمق والأصالة (١٢)

٤ - التضمين :-

وهو من المباحث النافعة ، التي عالجها النحاة ، وأقرها مجمع اللغة العربية في القاهرة ، وقد عرفه الصبان (١٢) بقوله : «هو اشراب الفعل والاسم المشتق منه معنى آخر أو مشتق آخر من هذا الفعل - ، يعطي حكمه في التعدي بنفسه او بحرف دون حرف) .

أو / هو أن يؤدي فعل أو ما في معناه في التعبير مؤدى فعل اخر أو ما في معناه ، فيعطي حكمه في التعدي واللزوم (١٣) وهو باب من أبواب البيان وعلى قلّة من عالجه من أهل العربية ، فهو موضع اختلاف عند من بحث فيه ، فالنحاة بين مبطل له ومجيز (١٤) لذلك قال به نفر منهم وذهبوا فيه مذاهب ، شتى فقال بعضهم / انه قياسي ، وقال آخرون / سماعي والى

-
- (١٠) فلسفة اللغة العربية ، د. عثمان امين . القاهرة . ١٩٦٥ ، ص ٤٨
(١١) احمد عبدالرحيم السايح ، (من خصائص اللغة العربية) ، الاقلام (ص ٢١س ٦ ج ١ ، ١٩٦٩ م) .
(١٢) حاشية الصبان ١- ٥٣ .
(١٣) الشيخ احمد الاسكندري ، مجلة مجمع اللغة العربية - ج ١/ ١٨٠ -
(١٤) ينظر - ابن درستويه ص ١٢٥-١٢٧ ، والخصائص ٢/ ٢٠٨ ، والمغني ١/ ١١١ ، والصبان ٢/ ٢١٦ .

الرأى الاول ذهب مجمع اللغة العربية في القاهرة واجاز الاخذ به عند
الضرورة^(١٥) .

والتضمين في اللغة / هو تحرير معاني الالفاظ القديمة وبهذا
يكون من اهم دعائم وضع المصطلحات العلمية .

٥ - التعريب :-

وهو من المباحث المهمة في اللغة العربية ، له خطره في الدراسات اللغوية
اذ به تساير العربية حركة التطور ، وعليه تعتمد في استيعاب الجديدة مس
الحضارة . والتعريب غير (الترجمة)^(١٦) بمعناها المعاصر . وقد وقع في كتب
العربية على امتداد تاريخها الطويل ، بدأ من كتاب سيبويه ، والى الان
ولعل أول من استعمله بمعناه الاصطلاحي هو الجوهري (ت - ٤٠٠هـ) حيث
عرفه بقوله «تعريب الأسم الاعجمي ان تنفوه به العرب على مناهجها»^(١٧) .
وأفرده بعض العلماء العربية بالتأليف كما اختصت به بابات وفصول
من كتب غيرهم فمن الفريق الاول /

١ - العرب من الكلام الاعجمي ، للجواليقي موهوب بن أحمد (ت - ٥٤٠هـ)
وهو مشهور .

٢ - جامع التعريب بالطريق القريب ، مؤلفه : مصطفى المدني ، المتوفى في
حدود سنة / ١١٠٠ هـ . وهو تلخيص (التذيل والتكميل) لجمال

(١٥) مجلة مجمع اللغة العربية في القاهرة . (ج ١/٣٣) ، وششرح
التصريح ٤/٢ ، والامام السيد محمود شكري الالوسي ، في رسالته (الجوهري
التمين في حقيقة التضمين) . مخطوطة .

(١٦) الترجمة ، عند القدامى تعني - (المعينات) او الشفرة بلغة
العصر . . . لذلك كانوا يطلقون على - الترجمة - اسم النقل . . ينظر / الفهرس
لابن النديم والخصائص ، لابن جني .

(١٧) الصحاح واللسان والتاج - ع - ر - ب - العرب والصاحبي ص /
٢٤-٢٥ ، والمغرب ص ٦ .

وهما متقولان بنصهما من (الكتاب) لسيبويه (٢٠) .
وقد جعل العرب للمعرب (٢١) القديم ، حكم اللفظ العربي الصحيح ،
ولمن كان من اصل اعجمي ، ووضعوا له قواعد واشتروا لوقوعه شروطا
اعتمدها ليتلائم مع الذوق العربي ، امثال اتفاهه مع الصيغ العربية ، على
أوزانها المعروفة ، وذلك لانهم يعربون اللفظ ويخرجونها عن بنائها الاصيلي
ويتصرفون فيها ، وربما خرجوا بها أيضا عن معناها الاصيلي الى معنى حديث
من اوضاعهم لا وجود له في وضعه الاعجمي . واليه اشار جلال الدين السيوطي
في (المزهر) (٢٢) . بقوله / هو ما استعمله العرب من الألفاظ الموضوعه لمعان
في غير لغتها . . . أي / ادخال الفاظ اعجمية في لغتنا العربية واستعمالها
بمعانيها . . . وهذا أهم وجه له من وجوه اعتماد المصطلحات العلمية
عليه . . .

وميزه العرب عن (الدخيل) أو المولد (٢٣) وهو القسم الذي جروا فيه ،
على اقيسة كلام العرب من مجاز أو اشتقاق أو نحوهما ، كاصطلاحات
العلوم والصناعات وغير ذلك ، وحكمه انه عربي سائغ) .
ولهم فيه اثار كثيرة ، اكثره مخطوط ، أو مفقود ، لعل من اظهرها :

- ١ - شفاء الغليل فيما ورد في كلام العرب من الدخيل ،
للشهاب الخفاجي المتوفى سنة (١٠٦٩هـ) ، وهو مطبوع .
- ٢ - قصد السبيل فيما في اللغة العربية من الدخيل .

(٢٠) عن مبحث مطول لكاتب هذا البحث . بعنوان / « التعريب واثاره
في التراث العربي » .
(٢١) ينظر / المعرب ص-١١-١٢- والمزهر ٢٧٠/١ ، والاوزان العربية
د . محمد صلاح الدين الكواكبي (مجلة اللغة العربية بدمشق) - ص/٦١٠-
٦١٦ ، ١٩٦١-١٣٨١ هـ .
(٢٢) المزهر ٢٧٠/١ ، مجلة مجمع الشام (م ٣ ج ١ ، ١٩٢٣) خواطر في
المعربات ، الاب انستاس ماري الكرمني .
(٢٣) مصطفى الشهابي (مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق) م ٣٢ ج
٣ ص : ٤١٣ ، ١٩٥٧م « اهم القرارات العلمية » له في (م ٣٢ ج ٤ ص : ٥٥٧
- ٦٠٤) ، وابن درستويه ص ١٠٠-١١٤ .

لمحمد أمين بن فضل الله المحببي ، (ت - ١١١١هـ) * وهو مخطوط *
وبعد :

فهذا هو التعريب احدى وسائل نمو اللغة العربية ، وهو مظهر من مظاهر حيويتها وهي ليست بدعا بين اللغات الحية ففي كل لغة دخيل من الكلم ، وربما من التعابير من لغات أخرى ، وهذا يتم بالاختلاط ، ويقع نتيجة الحاجة ، وقد نادى بعض الغير على لغة الوحي ، بالكف عن استعمال (المعرب) اذا كان له اسم في لغة العرب ، خشية منهم على تفشي (المعربات) ومزاحمتها حرم الضاد * * * لذلك قال به مجمع اللغة العربية في القاهرة عند الضرورة ورأى فيه الامير مصطفى الشهابي (ت - ١٩٦٨م) : انه ليس من مقومات اللغة ولا يخاف منه ، ويرى ان مجاله واسع في أسماء الأعيان العلمية التي تكون منسوبة الى اعلام ، أو تكون في منزلة أسماء الأعلام كأسماء الأدوية والمركبات الكيميائية^(٢٤) *
والالفاظ الاجنبية التي يراد تعريبها نوعان :-

١ - نوع له معان واضحة يمكن ترجمتها الى العربية بسهولة ، ولثقافة المترجم اثر في نجاح عملية الترجمة والتعريب ، وقد أشار الى هذا الجاحظ^(٢٥) (ت - ٢٥٥هـ) * حيث قال : « ولا بد للترجمان من أن يكون بيانه في نفس الترجمة في وزن علمه في نفس المعرفة ، وينبغي ان يكون اعلم الناس باللغة المنقولة عنها والمنقول اليها ، حتى يكون فيهما سواء وغاية » * * * * *

٢ - نوع من الالفاظ المنسوبة الى الاعلام ، وهي التي (تعرب) وفاق طرائق التعريب المعروفة عند العرب *

هذه هي بعض وسائل التعريب ، وبها نبتعد عن الدعوة اللئيمة التي اطلقتها الحاقدون على الامة والضاد ، ومنهم (سلامة موسى) الذي نادى الى :

(٢٤) مجلة (العلوم) - ع-١ ، اذار ، ١٩٥٦ ، ص : ٤٣ . -

(٢٥) أدب الجاحظ ، حسن السندوبي ، القاهرة ص/٨٣-٨٤ ، ١٩٣١ م .

١ - ان لانخترع اسماء للكلمات العلمية ، بل ندخلها في لغتنا كما هي لان هذه الكلمات ليست انكليزية أو غيرها من اللغات . ولكن كلمات علمية اتفق العلماء على أن يبقوها كما هي ، ولا يترجموها الى لغاتهم .

٢ - ان نكتب العربية بالحروف اللاتينية .

ثم ناشد العلماء والمهندسين والأطباء وعلماء النبات والحيوان ، ان يكتبوا بالحروف اللاتينية ، لأنهم لم يجدوا التعبير السليم في الحروف العربية أى : ان الحرف العربي قاصر عن العلم^(٢٦) .

والادلة الثابتة تدحض (ترهات) سلامة موسى وغيره من الشعوبيين ، وفاته ان العربية في سالف عهودها ، كانت لغة العلم والحضارة وكانت بعض جامعات أوروبا تدرس العلوم بها حتى أواخر القرن الثامن عشر للميلاد ، وتاريخ التعليم العالي في الشام ، منذ سنة ١٩١٩ م والى الان ، وفي مصر منذ عهد محمد علي الى بداية عهد الاحتلال الانجليزي ، حيث كانت تدرس الطب والعلوم الاخرى باللغة العربية وتدرّس الطب في احدى معاهد الهند اليوم باللغة العربية يقف (شاهد اثبات) كما يقال بلغة القانون لصالح العربية لتدريس العلوم . ثم لماذا يفهم الصيني مطالب العلم والحضارة بلغته ، وهي مجموعة كبيرة من الصور والرموز ويفهمها الروسي ، والياباني ، والتركي والالمانى ، والایراني وهم يدرسون العلوم بلغاتهم القومية ، ولا يفهمها العربي اذا درسها بلغته القومية ؟^(٢٧) .

(٢٦) مجلة (العلوم) بيروت ، (ع/١س١ ، اذار ١٩٥٦ م ص/٤٢-٤٥) .
(٢٧) ينظر ردود : مصطفى الشهابي ، ونقولا شاهين ، ود . عبد الرحمن بدوي وطه حسين ، عليه في العدد المذكور من مجلة (العلوم) . وينظر مجلة (الاداب) العدد ١١- ، السنة الاولى ، ص١٢-١٥ ، تشرين الاول ١٩٥٣ م (العربية والمصطلحات العلمية) ، ندوة ، اشترك فيها : العلابي ، الشهابي مصطفى د . عبد العزيز الدوري ود . عبدالله عبدالدائم ، قدوري حافظ طوقان ، د . حسني سبيح د . حكمت هاشم ، د . كمال الحاج .

ثم ان العلم التطبيقي لا يحتاج الى تعمق وامعان في اللغة الاجنبية ، بل ان لغته محدودة ، وتتألف من مصطلحات تكاد تكون عالمية ، وبامكان من يطلب ممارسة هذا العلم أن يتعلق لغته (٢٨) .

كما غاب عن هؤلاء ، ان العربية ، لغة مرنة تتسع وتنمطى عند الحاجة فتضم اليها كل ما يراد ضمه من علم وأدب ، ولم تضق ذرعا بالجديد عن المصطلحات . ولم يتأفف أحد من علمائها تأفف هؤلاء العجزة من التكلين (٢٩) .

وان التعليم باللغة القومية يعود بافضل النتائج على الدارسين ، ومن هذا المنطلق ، كانت منظمة الصحة العالمية توصي باستعمال اللغة القومية في تعليم الطب (٣٠)

مفان المصطلحات العلمية

- في التراث العربي -

تشتد الحاجة الى المصطلح عند شيوع اللغة العلمية وكثرة الترجمة، وهذا ما واجه العربية في عصورها الاولى ، وبخاصة في العهدين : الأموي ، الأول ، واللغة العربية لم تكن بهذه السعة وليس لها مدونات مهيئة ، أما اليوم فان أسباب وضع المصطلحات متوفرة ، بشرط توفر النية الصادقة والهمه المخلصة . لذا أرى اثبات مفان المصطلحات العلمية عند العرب ، وأورد ذكرها على سبيل التقييد والاستقصاء وهي تقسم على الأصول التالية :-

(٢٨) ينظر : د، فاضل الطائي، ص: ٥٧ مجلة - المعلم الجديد - ج ١ ، كانون الثاني - شباط ، اذار ، ١٩٦١ - المجلد ٢٤ - اللغة العربية وتدريس العلوم .

(٢٩) المرحوم طه الراوي ، مجلة (عالم الغد) بغداد - العدد ٣ السنه الاولى ، كانون الثاني ١٩٤٥ ص/٧٥-٧٦ . تيسير العربية على المتعلمين . . . (٣٠) د . مازن المبارك ، اللغة العربية في التعليم العالي ، ص-٣٢ ، بيروت ١٩٧٣ .

اولا - اصول اللغة العربية :

- ١ - ويمكن الرجوع فيها الى ، معجمات اللغة ، وبخاصة (لسان العسرب) ، و (تاج العروس) .. اذ هما من أوسع دواوين اللغة ، والتاج أغزر المعاجم العربية القديمة بمادة المصطلحات العلمية ...
- ٢ - كتب اللهجات والقراءات ، وفيها ثروة لفظية كبيرة ، يمكن للدارسين اصطیاد المصطلح العلمي من خلالها ، اذ فيها صيغ واستعمالات جديدة
- ٣ - كتب الحديث النبوي وكتب التفسير ، وبخاصة التفاسير التي تنسزع نحو التفسير اللغوي وتعالج مطالب لغوية ، او فلسفية ، امثال : تفسير الرازي (مفاتيح الغيب) وتفسير القرطبي (الجامع لاحكام القرآن) ، تفسير الطبرسي (مجمع البيان) وتفسير أبي حيان النحوي الاندلسي (البحر المحيط) (روح المعاني) لابي الثناء الالوسي .
- ٤ - كتب لغوية ودواوين النحو ، امثال : (كتاب) سيويه ، (المقتضب) للمبرد شرح المفصل ، اسرار العربية للانباري ، كتب ابن جني : سر صناعة الاعراب المنصف ، الخصائص ، وغيرها .
والكتب اللغوية ، امثال : كتب الاصمعي ، وأبي زيد الأنصاري ، (النوادر) وغيرها . وكتب الحيوان ، وكتب الفروق اللغوية ، وكتب الفروق اللغوية ، وكتب الأنواء والفلک (بمفهومه الاول عند العرب) ، وكتب الطبيعة المطر ، الرعد ، السحاب وغيرها .

ثانيا - كتب ثقافية عامة :-

وهي تضم مواد صالحة لصنع المصطلحات العلمية ، وفيها جملة طيبة منا ، امثال كتب الجاحظ ، البيان والتبين ، الحيوان ، رسائله ، وكتب التوحيددي : أخلاق الوزيرين (مثالب الوزيرين) ، الامتاع والمؤانسة ، .. وقد اودعها التوحيددي جمهرة من المصطلحات العلمية ، في الطبيعيات ، والفلسفة ، والحكمة والتاريخ ، والعقائد ، ما لا نظير لها في كتب غيره .

وكتب ابن قتيبة ، المعارف ، عيون الاخبار ، غريب الحديث^(٣١) وفيه مادة غزيرة من المصطلحات العلمية ، وهو من أوسع كتب غريب الحديث مادة . ودواوين الثقافة العربية القديمة ، وكتب الأنساب ، أمثال : صبح الأعشى ، الأنساب للسمعاني ، العقد الفريد ، ونهاية الأرب للنويري .
ثم مقدمة ابن خلدون ، وفيها جمهرة كبيرة من المصطلحات العلمية عند العرب في الفلك والرياضيات ، الطبيعيات ، الفلسفية ، الطب ، الصيدلة .

ثالثا - كتب علمية عربية قديمة :

وهذا النوع من أوسع كتب التراث العربي احاطة بالمصطلحات العلمية ، وهذا يوضح المصطلح العلمي في أتم وجه من الدقة والوضوح ، ويمكن فرزها حسب موضوعاتها .

١ - كتب الرياضيات والفلك :

وهي كثيرة جدا ، ومما يؤسف له ان معظمها مخطوط وما طبع منها الا نزر يسير ، وتأاتي آثار الكندي ، الفارابي ، ابن سينا ، الحسن بن الهيثم ، رسائل إخوان الصفا والبيروني ، الخيام ، وغيرهم^(٣٣) .
في المقدمة .

٢ - الطب والصيدلة :

وهي اكثر من ان تعد او تحصى وطبع القليل منها^(٣٤) ، وربما

(٣١) غريب الحديث ، طبع في بغداد ، بتحقيق كاتب هذا البحث ، فسي ثلاثة مجلدات سنة ١٩٧٧ م .

(٣٧) ينظر عنها : تراث العرب العلمي في الفلك والرياضيات ، للمرحوم قدري حافظ طوقان ، وتاريخ علم الفلك في العراق ، للمرحوم عباس العزاوي ، وعلم الفلك ، لنينلو وتاريخ علم الحساب العربي د. احمد سعيدان وتاريخ العلوم والحركة .

(٣٣) لكاتب البحث وبحث بعنوان (ما طبع من كتب الطب العربي القديم) وينظر الانسانية الحديثة لجورج سارطون ، ورياضيو وفلكيو العرب وموءلفاتهم، لزوتر ، واثار العرب في الرياضيات والفلك د . محمد سويسبي (مجلة جوهرة الاسلام س٦ ع/٨،٩،١٠) . والعلم عند العرب واثره في تطور العلم العالمي ،، الدوميلي . وتاريخ الادب العربي ،، كارل بروكلمان (جظ العربية) علماء =

تكون كتب : ابن سينا (القانون في الطب) وغيره ، و(الحاوي) للرازي
وكتب ابن النفيس ، وابن زهر ، والزهرابي ، وغيرهم من اهمها
واشهرها .

٣ - كتب الزراعة والبيطرة ، او (كتب الفلاحة) كما تعرفها المصادر العربية
القديمة ومن اهمها :-

(الفلاحة) لابن العوام أبي بكر بن محمد الاشيلي ، وهو مطبوع^(٣٤)
و(الفلاحة) لابن بصال ، وهو مطبوع^(٣٥) ايضا . . «الفوائد المسطرة في علم
البيطرة» لابن هذيل الغزاري^(٣٦) وهو مخطوط و (الفلاحة النبطية)
لابن وحشية^(٣٧) ، و (الفلاحة الرومية) لقسطوس بن اسكور اسكينة ، نقله

= الرياضيات والفلك في العراق للمرحوم عباس العراوي ، مجلة سومر ، ح - ١ -
ج ٢ / م ٢٤ ص : ١٣٩ / ١٧٠ ، ١٩٦٨ م - .
عن اثار العرب الطبية - على سبيل المثال - الطب العربي ، امين خيرالله ،
ولمحات من التراث الطبي العربي ، د . مرسي محمد عرب وتاريخ العلسوم ،
ساراتون وحضارة العرب ، لوبون ، تاريخ طب العيون د . هيرشبرج - ٧ -
مجلدان - وللمرحوم محمد رشاد عبد المطلب ، مبحث ، اسمه - كتب الطب
والصيدلة عند العرب ، المخطوطة والمطبوعة - ومارال مخطوطا .
وكتاب (الموجز في تاريخ الطب والصيدلة عند الغرب) الذي نشرته المنظمة
العربية للتربية والثقافة والعلوم ، - جامعة الدول العربية - وطبع بنفقة
الحكومة الليبية ، وقام بتأليفه الدكتورة : الجزء الاول - قسم تاريخ الطب :
محمد كامل حسن ، محمد داود التنير ، مرسي عرب ، ابو شادي الروبي ،
سمير ابو زيد ، فؤاد الحفناوي ، فهيم ابادير ، وساعد في اعداده : احمد
شوقي حسين ، واما الجزء الثاني - قسم تاريخ الصيدلة فقد اشترك في تأليفه
الدكاترة :

عبدالعظيم حفني صابر ، وعبدالحليم منتصر ، والاب جورج شحاته
قنواتي .

(٣٤) طبع سنة ١٨٠٣ م مع ترجمة اسبانية ، نشره (بانكويري) . وترجمة
كليمان ميولييه) الى الفرنسية ونشره سنة ١٨٦٤ م .
(٣٥) نشره (د . خوسما مباس فيكروسا) مع ترجمة اسبانية ، تطوان
١٩٥٦ م .
(٣٦) مخطوط ، منه نسخة في مكتبة الاكاديمية التاريخية في مدريد ،
(في ١٤٢) ورقة .
(٣٧) وهو من اقدم ما الف في الفلاحة ، كتبه ابن وحشية في سنة ٢٩١ هـ

الى العربية ، سرجس بن هليا الرومي ، وهو مطبوع^(٣٨) . . . وكتاب (المجموعة)
لابن وافد عبد الرحمن بن محمد اللخمي ، (مخطوط^(٣٩)) و (جامع فوائد
الملاحة في علم الفلاحة) لرياض الغزي العامري ، مخطوط ، وهو اللخمي ،
اختصره عبد الغني النابلسي (ت - ١١٤٣هـ) بكتابه المطبوع (علم الملاحة في
علم الفلاحة) :

و (جامع أشتات النبات) للادريسي ، وهو من أجمع كتب الزراعة
العربية لمادة المصطلحات ومنه نسخة فريدة يتيمة في معهد المخطوطات العربية
(في جزأين) و (مختصر ابن العبري) لكتاب الغافقي في النبات ، والمختصر
مطبوع في بولاق (٣-١) أجزاء ، والأصل مفقود .

وهذه الكتب تقيض بالمصطلحات العلمية في (علم الزراعة)^(٤٠) .

٤ - كتب عملية اخرى ، امثال كتب علم الحيل (الميكانيك) علم البحار
الفلك ، الكيمياء ، الفيزياء ، وغيرها^(٤١)

رابعا - كتب المصطلحات العلمية :

وهذا الضرب من الكتب ، وضع لاسعاف المشتغلين في العلوم بمادة
المصطلح منها أنموذجات فقط .

(٣٨) طبع في القاهرة ، سنة ١٣٩٣ هـ ، (ونسب خطأ الى : قسطابن
لوقا البعلبكي) .

(٣٩) كان يظن انه مفقود ، وقد عثر عليه في احدى مكتبات المغرب .

(٤٠) ينظر : مصطفى الشهابي (كتب الفلاحة العربية والفاظها المولدة
مجلة دمشق (م/٣٥ ج٤ من : ٥٢٩-٥٤٠) ١٩٦٠ م . وعلم الفلاحة عند
المؤلفين العرب - مياس بيكروسا ، تطوان ، ١٩٥٧ م .

(٤١) ينظر مقدمة علم الميكانيك عند العرب ، ماجد الشمس ، بغداد
١٩٧٧م الحلقة الاولى من سلسلة كتب (مركز احياء التراث العلمي العربي /
بغداد) وعلم الحيل عند العرب ، طوقان - مجلة الرسالة ع/١٤٦ ، ص :
٦٦٥-٦٦٧-١٩٣٦ م .

١ - رسالة في المصطلحات الفلسفية ، لفيلسوف العرب^(٤٢) الكندي يعقوب بن اسحاق (ت - ٢٦٠ هـ) اسمها : (رسالة في حدود الاشياء ورسومها والكندي ، هو اول (معجم) للمصطلحات الفلسفية عند العرب ، وجمع فيه ثمانية وتسعين مصطلحا فلسفيا ، كلها من وضعه ومن أصل عربي ، باستثناء مصطلحين اثنين فقط ، هما (فلسفة و / اسطقس) اذ هما من اصل يوناني وبهذا يكون الكندي ، اول العلماء العرب الذين اختصوا بوضع المصطلح العلمي في التراث العربي .

٢ - احصاء العلوم ، للفارابي أبي نصر محمد بن محمد (ت-٣٣٩هـ) وهو من اغنى كتب المصطلحات العلمية في تراثنا الخالد ، تناول فيه الفارابي المصطلحات الأدبية والمصطلحات الرياضية (علم التعاليم) ، وعلم الحيل والطبيعات ، ومصطلحات ما بعد الطبيعة (العلم الالهي) و (العلم الطبيعي) الفيزياء ، الفلك ، والفقه ، والأدب ، وغيرها^(٤٣) .

٣ - مفاتيح العلوم ، للخوارزمي الكتاب أبي عبدالله محمد بن أحمد (ت - ٣٨٧ هـ) تناول فيه : علم الشريعة ، من فقه ، كلام ، النحو الكتابة ، الأدب ، والعروض ، وغيرها من علوم العربية .

كما جعل القسم الثاني (المقالة الثانية) في تسعة ابوابا وتناول فيه علوم العجم من اليونانيين وغيرهم من الامم - امثال : الفلسفة ، المنطق الطب ، علم العدد ، (الحساب) ، الهندسة ، علم النجوم ، الموسيقى الحيل ، الكيمياء .

(٤٢) طبعت في (رسائل الكندي) القاهرة ص ١٦٥-١٧٩ الجزء الاول ومجلة الازهر المجلد ١٨ (ص ١٨٦-١٩٩) ١٣٦٦ هـ ، بعناية د . محمد عبد الهادي ابي بريدة ، وينظر . د. علي نور (الكندي) مجلة - المجلة - العدد ١٣٨ ص ٤٦ ، ١٩٦٨ م .

(٤٣) ينظر مقدمة محفظة الدكتور عثمان امين ، ١٩٦٨ م القاهرة (ص ٨-٥٠)

٤ - رسالة في اقسام العلوم العقلية^(٤٤) ، لابن سينا (ت ٤٢٨ هـ) والرسالة من المصطلحات الفلسفية ، وقسم ابن سينا فيها الحكمة (الفلسفة) قسمين ، قسم نظري مجرد ، وقسم عملي ، ثم بدأ بتقسيم القسم النظري الى العلم الطبيعي ، والعلم الاوسط (العلم الرياضي) والعلم الانهبي والرسالة مطبوعة * وله رسالة صغيرة أخرى في المصطلحات الفلسفية ، ضمنها اثنين وسبعين مصطلحا ، وبعض هذه المصطلحات سابقة الوضع ، معروفة عند الفلاسفة اليونان ، وهي قليلة ، وبعضها محدثة ، قام هو بوصفها ، وشرحها شرحا دقيق المعنى ، محكم الترتيب * والرسالة مطبوعة ضمن مجموعة رسائله ، في مطبعة الجوائب ، (استانبول) ، ١٢٩٨ هـ * (صفحة ٤٩ - ٦٩) وهي الرسالة الرابعة من هذا المجموع *

٥ - ارشاد القاصد الى اسنى المقاصد ، لشمس الدين محمد بن ابراهيم السنجاري الاكفاني الانصاري ، (المتوفى سنة ٧٣٩ هـ) ، والكتاب رسالة صغيرة تضمنت طائفة من العلوم وفيها مجموعة من المصطلحات^(٤٥) *

٦ - مفيد العلوم ومبيد الهموم ، لابي جعفر احمد بن محمد الحشاء وهو معجم^(٤٦) شرح فيه المصطلحات الطبية التي وردت في الكتاب (المنصوري) جعله مؤلفه على نسق المجامع اللغوية ، فهو يأخذ اللفظ العلمي و (الطبي) ثم يشرحه شرحا موجزا ودقيقا ، والكتاب مطبوع في (١٣٣٣) صفحة متوسطة * والكتاب (المنصوري) لمحمد بن زكريا

(٤٤) نشرت في القاهرة ، ١٣٢٨ هـ ضمن مجموعة (رسائل ابن سينا)

(٤٥) نشره الشيخ طاهر الجزائري ، في القاهرة سنة ١٣١٨ هـ .

(٤٦) وهو غير (مفيد العلوم ومبيد الهموم) لابي بكر الخوارزمسي

المتوفى سنة ٣٨٣ هـ وهو مطبوع ايضا *

- للرازي الطبيب المشهور^(٤٧) (ت - ٣٢٠ هـ) * نشره وصححه : جورج كولان (Colin) ورينوا (Renaud) في الرباط ١٩٤١ م *
- ٧ - كنز العلوم والدر المنظم ، لجمال الدين محمد بن علي المغربي الاندلسي الصودي ، (ت - ٥٢٤ هـ) ، وهو في (حقائق الشريعة ودقائق علم الطبيعة) وهو مخطوط لم يطبع بعد ، ومنه نسخة في (مكتبة الاكاديمية التاريخية) في مدريد * في (١٠١ ورقة) *
- ٨ - بحر الجواهر ، لمحمد بن يوسف الطبيب الهروي (ت - ٩٣٨ هـ) ، وهو معجم طبي مطبوع *
- ٩ - المطالب الالهية ، الملا لطفى الطوقاني (ت - ٩٠٤ هـ) في موضوعات العلوم وهو مخطوطة ، ومنه نسخة في (المتحف البريطاني) وأخرى في (المكتبة العامة في فينا - النمسا) *
- ١٠ - تعريف الالفاظ الاصطلاحية في العلوم ، لشيخ الاسلام زكريا بن محمد الانصاري (ت - ٩٢٥ هـ) *
- ١١ - جنات العلوم في اصطلاحات العلوم وتعريفاتها لمحمد مؤمن بن قاسم الجزائري (ت - ١١٣٠ هـ) *
- ١٢ - باب الفضة في شرح الفاظ الروضة لابن حميدة احمد المطر في (ت - ١٠٠١ هـ) * وهو معجم في مصطلحات التوقيت ، مخطوطة منه نسخة في الخزنة العامة بالرباط) والروضة هي (روضة الازهار) في التوقيت *
- ١٣ - كليات ابي البقاء ، (الكليات) ، لابي البقاء ايوب بن موسى الحسيني الكفوي (ت - ١٠٩٤ هـ) * وهو معجم في المصطلحات العلمية ، والفروق اللغوية ، جمع فيه مؤلفه مصطلحات جملة من العلوم ، كالفقه الحنفي ، الفلك الرياضيات ، العمران ، الفيزياء (الحكمة الطبيعية) ،
-
- (٤٧) ينظر : كشف الظنون : ٢-٧٧٧ ، وهو القسم الخاص بالتشريح من (الحاوي) *

والطب ، وبعض علوم العربية ، وضعه ابو البقاء علي حرف المعجم ، وقد طبع مرات ، اخرها في دمشق ، سنة ١٩٧٤ م ، صدر منه مجلسان ، بتحقيق د . عدنان درويش ومحمد المصري .

١٤- كشف اصطلاحات الفنون ، للمولوي التهانوي الهندي محمد علي بن شيخ علي الفاروقي (ت - ١١١١ هـ) وهو مطبوع مشهور ، طبع لأول مرة^(٤٨) في (كلكتا) سنة ١٨٦٢ م. في مجلدين ، ثم طبع في القاهرة سنة ١٩٦٣ م بتحقيق الدكتور لطفي عبد البديع ، وصدر منه ثلاثة اجزاء . . . والكشاف من اوسع كتب المصطلحات العلمية في التراث العربي .

وهو مرتب وفاق السياق المعجمي تكفل بالتعريف بالمصطلحات لجميع العلوم المتداولة بين الناس ، كالحكمة والطبيعات ، الرياضيات والهيئة ، والطب ، والاسطرلاب ، وعلوم العربية وعلوم الشريعة . . . التعريفات ، للجرجاني السيد علي بن محمد (ت - ٨١٦ هـ) ، ويعرف ايضا بـ (الاصطلاحات) . . .

وهو معجم يشرح الالفاظ المصطلح عليها بين الفقهاء والنحاة والمتكلمين والصرفيين والمفسرين رتبه المؤلف على حروف الهجاء ، مطبوع مشهور

١٦- جامع العلوم في اصطلاحات الفنون ، الملقب بدستور العلماء . تأليف القاضي عبد النبي بن عبد الرسول الاحمد نكري الهندي . وهو من أهم الكتب العربية التي عالجت موضوع المصطلحات العلمية ، ويعد بحق - موسوعة (جمهرة) في بابهِ . . . وقد طبع في مطبعة دائرة المعارف النظامية - حيدر آباد ، بأربعة مجلدات ، وأشرف على طبعه وتهذيبه قطب الدين محمود بن غياث الدين علي الحيدر آبادي .

ثم طبع مرة ثانية (بالأوفست) سنة ١٣٩٥ هـ - ١٩٧٥ م .

والكتاب مرتب وفاق الحروف الابدجية ، قال فيه مؤلفه : «ان هذا

(٤٨) طبع جزء منه في اسطنبول سنة ١٢١٧ هـ .

(دستور العلماء جامع العلوم) ، حاوى الفروع ، والأصول النقلية
فيه فوائد غريبة ، وجرائد عجيبة ، في تحقيق اصطلاحات العلوم
المتناولة وتدقيقات لغات الكتب المتداولة ، وتوضيحات مقدمات
منتشرة مشكلة على المعلمين (٥٥٥٥)

١٧- جامع المفردات (جامع الأدوية المفردة) ، تأليف / ابن البيطار عبدالله
ابن أحمد المالقي المتوفى سنة ٦٤٦هـ ، وهو من أغنى كتب الطب
العربي بالمصطلحات العلمية في الأدوية والاعشاب والطب والصيدلية
وفيه (١٤٥٥) لفظ نباتي منها (٢٥٥) اسم لم يسبق اليه من قبل .
والكتاب مطبوع في (بولاق سنة ١٢٩١ هـ في اربعة أجزاء ، ثم اعادت
نشره مكتبة المثنى بالطبع (بالاوفسيت) ومختصره المعروف بـ (المعتمد
في الأدوية المفردة) للملك المظفر يوسف بن عمر المتوفى سنة ٦٩٤هـ .
وهو مطبوع أيضا ، طبع في القاهرة مرتين ، الثانية سنة / ١٣٧٥ هـ -
١٩٥١ م بتصحيح للمرحوم الاستاذ مصطفى السقا .

١٨- اللعة الكافية في الادوية الشافية

للملك الأفضل عباس بن علي المتوفى سنة ٧٧٨ هـ . وهو مطبوع
ايضا (٤٩) .

١٩- التوقيف على مهمات التعاريف ، لعبد الرؤوف بن محمد المناوى
(ت - ١١٣١ هـ) قال المؤلف في مقدمته : «فقد وفقت على كتاب لبعض
المتقدمين ، ملقب بالذريعة الى معرفة ما اصطلحت عليه الشريعة ، ذكر
فيه تعاريف الالفاظ المتداولة على السنة حملة الشريعة المحتاج اليها
في العلوم الشرعية لثلاثة ، ولايستغني مفسر ولا محدث ولافقيه عن
معرفتها ورأيت المولى العديم المثال الجرجاني قد اتقى من ذلك الكتاب

(٤٩) مجلة - المجلة - القاهرة ، ع / ٨ ص ١٣٥ ، ١٩٥٧٥ م ملخص
لدراسة الدكتور تومازو سازنيلي ، والمنشورة اصلا في : - مجلة الدراسات
الشرقية - التي تصدرها الجامعة الايطالية في روما .

تعريفات واصطلاحات ولم يستوعبه ، ولكن زاد من غيره قليلا ،
وألفت الامام الراغب الف كتابا في تحقيق مفردات الفاظ القرآن ..
فجمعت زبد هذه الكتب الثلاثة ووشحتها بفوايد اقتنتتها من قاموس
كتب غير مشهورة لا يطلع عليها كل أحد » والمصطلحات مرتبة على حروف
الهجاء والكتاب مخطوط ، منه نسخة في دار الكتب الوطنية في
باريس ، برقم (٤٢٦٧) في (١٩٠) ورقة (٥٠) .

٢٠- غاية الارشاد الى معرفة أحكام الحيوان والنبات والجماد ، للمناوي
ايضا مخطوط في دار الكتب الوطنية ، في باريس ، منه نسختان ،
برقم (٢٧٦٨ و ٢٧٦٩) ، في (١٤٠) ورقة .
والكتاب معجم العلوم الحيوان ، والنبات والجماد ، مرتب على حروف
المعجم ، بخط ابن المؤلف ، مع تعليقات للمؤلف ، مع تعليقات للمؤلف
نفسه نفيسة .

٢١- مقاليد العلوم في الحدود والرسوم ، للمناوي ايضا وهو يعرف
بمصطلحات واحد وعشرين علما . مخطوط ايضا (٥١) .

٢٢- كتاب السمات في اسماء النبات ، لعز الدين ابي اسحق ابراهيم بن
محمد بن طرخان الانصاري (ت - ٦٩٠هـ) .
مخطوط ، منه نسخة في دار الكتب الوطنية بباريس ، برقم (٣٠٠٤) في
(٣٠٧) ورقة بخط المؤلف .

والكتاب معجم مرتب على الحروف الأبجدية ، ولبعض الالفاظ نظائرها
في اللغات ، اللاتينية ، واليونانية ، والبربرية (٥٢) .

٢٣- الشذور الذهبية في المصطلحات الطبية ،
معجم كبير ، وهو في الاصل ، (قاموس القواميس الطبية)
(Dictionnaires de Medecine Dictionnaire. des.)

(٥٠) مباحث عربية ، د. بشر فارس ، ص ١٢٥ / القاهرة ١٩٣٩ م .
(٥١) مباحث عربية ص / ١٢٦ ، وبروكلمان - ج ١ ص ٢١٦ - ط الامانية .
(٥٢) مباحث عربية ص / ١٢٦ .

تأليف : فاير : (Faber) وهو في ثمانى مجادات ، باللغة الفرنسية ويشتمل على جميع المصطلحات العلمية والفنية في الطب والنبات والحيوان والعلوم الأخرى المختلفة المتصلة بالطب .
ترجمته لجنة من (مدرسة الطب) في القاهرة ، واللجنة هم / د. بروان ابراهيم النبراوي ، محمد الشباسي ، عيسوى الغمراوي ، أحمد الرشيدى حسين غانم الرشيدى ، مصطفى السبكي ، حسنين علي .
ترجم كل منهم جزءا واحدا . ثم اشترك معهم الشايخ ، محمد عمر التونسي ، سالم عوض القنياتي ، علي العدوى ، فنظروا في (القاموس المحيط) للفيروزابادي ، وأضافوا اليه ما فيه من مادة لغوية ، وبما في (القانون في الطب) لابن سينا ، (وتذكرة) داد والانطاكي و (مختصر الصحاح) للرازي لجمع مادة جديدة من المصطلحات . فرتب الشيخ التونسي الفاظ هذا المعجم والمصطلحات على حروف المعجم ، فلما انتهى منه قابله معه الدكتور محمد شافعي ، ولم يقصره على العربية انما ضمنه «أسماء لاتينية وأخرى فرنساوية - وأخرى فارسية سواء استعملتها العرب أو كانت محدثة ودخلت في الالفاظ الطبية لأدنى سبب» .

ومنه نسخة مخطوطة كاملة في (دار الكتب الوطنية في باريس) ومنها (مصورتان) في دار الكتب المصرية .

نشرت دار الكتب المصرية جزءا صغيرا منه ، في مائة صفحة ، بتحقيق الدكتور أحمد عيسى «ت - ١٩٤٦ م) انتهى فيه الى لفظ (أزدون) سنة ١٩١٠ م ، ثم اعاد الدكتور احمد عيسى نفسه ، ترجمة كل لفظ منه الى الانجليزية والفرنسية ، ونشر ما أتمه في مطبعة المقتطف - سنة ١٣٢٢ هـ - ١٩١٤ م (٥٣) .

(٥٣) د . جمال الدين الشيال ، مجلة - الثقافة - العدد - ٦٤٤ ، السنة ١٩٥١، ١٣ م - ١٣٧٠ هـ ، ص : ٨ - ٩ - حركة القواميس والمعاجم في مصر .

٢٤- ضياء النبراس في حل مفردات الأنطاكي بلغة أهل فاس * للشريف
العلمي عبد السلام بن محمد (من أهل القرن الرابع عشر الهجري) *
وهو معجم للمصطلحات الطبية العربية ، وقد ضم فيه مؤلفه مفردات
بربرية ولاتينية وفرنجية ، في مصطلحاته العلمية الحديثة ، أمثال:
التصعيد ، التقطير ، وغيرها * والكتاب مطبوع في (فاس) سنة ١٣١٨
وبهامشه كتاب (الدار المنير في علاج البواسير) *
٢٥ المذكرة اللغوية

تأليف : عازر بن ارمانبوس ، وفيه ترجمة أهم المفردات في الطبيعات
باللغات الثلاث : العربية : العربية ، الفرنسية ، الانجليزية *
وهو في المصطلحات العربية ، وما يقابلها باللغات الأوربية وطبع الكتاب
في القاهرة ١٩٢٠ م *

وهذا النمط من انماط المعرفة - يضم مجاميع طبية من المصطلحات
العلمية ، اذ هو ومختص بتعريف جملة من المعارف * * * * * ومن خلال
تعريف الفن (العلم) يمكن اصطياذ المصطلح العلمي * * * * * ومن هذه
الكتب *

١ - اتمام الدراية لقراء النقاية ، لجلال الدين السيوطي (ت - ٩١١ هـ) ،
والكتاب ، شرح لكتاب (قراء النقابة) ، وقد ضمنه خلاصة أربعة عشر
علما طبع *

٢ - الأنموذج من العلوم لأرباب الفهوم في أربعة عشر علما * لنجم الدين
ابراهيم بن علي الطرسوسي (ت - ٧٥٨ هـ) ، مخطوط ، منه نسخة في
بغداد - برقم (٦٤٧٠) في (٩١) ورقة (٥٤) *

٣ - تحفة الجنان ، للحاح أحمد المعروف بـ (حياتي) قاضي بغداد
(ت - ١٢٢٩ هـ) والكتاب (٥٥) : شرح لرسالة في العلوم وأنواعها

(٥٤) فهرس مخطوطات الاوقاف في بغداد ، لعبدالله الجبوري ، ج ٤
ص ٢٨٦ *

(٥٥) فهرس مخطوطات بغداد - الاوقاف - ج ٤ ص ٢٨٦ *

وواجبات التدريس ، وما الى ذلك من المطالب التربوية ، وفيه مصطلحات
تربوية نافعة ، وهو مخطوط ، منه نسخة في بغداد برقم (١/٥٢٢٠
مجاميع) في (١٧٨) ورقة .

٤ - رسالة في تقسيم العلوم ، مؤلفها من علماء بغداد في القرن الثالث عشر
الهجري ، وهي رسالة مفيدة في وضع المصطلح العلمي ، كتبها مؤلفها
لوالي بغداد ، داود باشا ، مخطوطة ، برقم (٩٨٧٣) في (٤١)
ورقة في مكتبة الاوقاف .

٥- رسالة في تعريفات العلوم (مقدمة في انواع العلوم) (٥٧)

لناصر الدين عبد الله بن عمر البيضاوي (ت - ٦٨٥ هـ) ، مخطوطة
جاء في أولها قول المؤلف : «القول في علم الأدب - وهو علم يعرف به
التفاهم عما في الضمائر ..» وهي في أربعة ورقات ، برقم (٢/٥٣٧٠
مجاميع) .

٦ - رسالة في تصنيف العلوم ، مؤلفها مجهول ، مخطوطة ، وأولها :
«الحمد لله حق حمده .. ان العلم لا ينكر ثبوتها الا السوفسطائية ،
وهم ثلاث فرق ، ينكرون العلم أصلاً ويقولون لا حقيقة للاشياء وكلها
خيالات ..» وخطها قديم ، في (٣٠) ورقة ، وهي برقم (٣/٢٦٢٢٧
مجاميع) (٥٨)

٧ - قرّة العيون بنموذج الفنون ، لأحمد الحنفي الحموي (ت - ١٠٩٧ هـ) ،
مخطوطة ، برقم (٣٧٩٦/١٧) في (٩-) ورقات أوله : «الحمد لله
الذي باسمه تتوشح معاطف الطروس .. وبحمده تتقطر اردان
النعم ..» (٥٩)

(٥٦) من مخطوطات مكتبة الاوقاف في بغداد ، ينظر : فهرس المخطوطات
ج٤ ص٢٨٩ .

(٥٧) فهرس المخطوطات لمكتبة الاوقاف في بغداد ج٤ ص٢٩١

(٥٩) فهرس مخطوطات الاوقاف ، بغداد ج٤ ص٢٩٢ .

٨ - الطريف للأديب الطريف ، لعبد الاول بن علي الجونفوري ، عرض في الصفحة - ٤ منه ، لمصطلحات العلماء ، امثال : استعمال الرموز المستعملة في المتابة للدلالة على التاريخ والوقف والعلامة ونحوها ، مطبوع *****

٩ - مطالع العلوم ، لمحمد أمين بن خيرالله الخطيب العمري ، (ت-١٢٠٣هـ) مخطوط - ٥٥٥

وهو دائرة معارف من كل علم طرف ، لعلوم اللغة العربية والشريعة والطبيعات والرياضيات ، والفلك ، الهندسة ، المنطق ، الهيئسة ، الموسيقى ***** منه نسخة في دار الكتب الوطنية ببائيس ، برقم (٢٣٣٩) في (٢٠٥) ورقات (٦٠)

سادسا - معاجم الكتب

وهي اختصت بالتعريف بالكتب العربية ، وذكرت مضامينها ومؤلفيها وقد دأبت هذه الاثار على تعريف كل علم تريد اثبات ماوضع العلماء فيه من كتب وهي مهمة جدا لاستخراج المصطلحات العلمية ، حيث انها تعطي معرفة تامة عن علوم العرب القديمة ، مع ذكر مصطلحاتها ، وفيها جملة كبيرة من المصطلحات التي يمكن استعمالها اليوم وقد ضاع اكثر هذا اللون من الكتب المهمة ، وما بقي منه الا القليل ومن اهم الموجود منه:-

١ - مفتاح السعادة ومصباح السيادة ، لطاش كبرى زاده ، أحمد بن مصطفى (ت - ٩٦٨ هـ) ، وهو موسوعة لموضوعات العلوم الاسلامية واعلامها مع ذكر آثارهم ، وقد قسم العلوم على سبعة اقسام ، هي البيان والفصاحة والمنطق ، والفلسفة النظرية ، والفلسفة العملية وهدفه «ارشاد الراغبين في تحصيل العلوم النظرية والعملية» وقد خص المؤلف جزءا كبيرا من كتابه لشرائط التعليم ، وجعلها بمثابة

(٦٠) ينظر : مباحث عربية ، د . بشر فارس ص ١٢٧ .

مقدمة لعلم (التربية) ، وهي مفيدة جدا لدراسة التربية التربية والتعليم
عند العرب *

وهذا أنموذج منه ، قال المؤلف :-

الشعبة الثالثة في العلم الطبيعي (٦١) :-

وهو علم باحث فيه عن احوال الاجسام الطبيعية بأنواعها ، موضوعة
وأشار الى مصطلحاته ، وغايته وموضوعه ، ثم يبدأ بذكر الكتب المؤلفة فيه
الجسم من حيث كونه متغيرا ، معرفة أحوال البسيطة ، من الافلاك والعناصر
المركبة ، كالمواليد الثلاثة ، وكائنات الجو ، وغير ذلك من الحوادث العجيبة
وغرائب المزاجات ، من الاحجار والنباتات والحيوانات *** ثم سرد اقسام
العلم الطبيعي ، امثال : الطب ، الكيمياء ، الفلاحة ، احكام النجوم البيطره
والبيزرة ، ثم يأخذ بذكر الكتب المؤلفة في كل لون من ألوانه *** وقد طبع
(مفتاح السعادة) مرتين :

١ - في : حيدر - آباد الهند ، سنة ١٣٢٨ هـ *

٢ - في القاهرة ، بتحقيق : بكرى كامل ، وعبد الوهاب أبو النور في أربعة
أجزاء ، الجزء الرابع خاص بالقهارس *

٢ - كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون ولحاجي خليفة ، مصطفى
عبد الله كاتب جلبي (ت - ١٠٦٨ هـ) ، وهذا الكتاب ، معجم كبير
في عناوين الكتب العربية ، والتركية ، والفارسية ، التي تيسر للمؤلف
أن يقف عليها أو سمع بها * وقد تكلم فيه المؤلف على ماهية كل علم
وأشار الى مصطلحاته ، وغايته وموضوعه ، ثم يبدأ بذكر الكتب المؤلفة
فيه ، وفاق السياق المعجمي ، وأسماء الكتب العربية هي الغالبة على
غيرها *

وتضمن (كشف الظنون) ذكر عنوانات (١٤٥٠٠) اسم كتاب ولم يؤلف
مثله في تاريخ العلوم عند العرب ، وهو مطبوع مشهور ****

(٦١) مفتاح السعادة ج ١ ص ٢٢٤

وقد تصدى لتهديبه واختصاره :-

١ - ابراهيم بن علي المشهور بـ (عربه باشا ، المتوفى سنة ١١٩٠هـ) و صحح فيه أشياء ، وأزال منه على قدر ما وسعه كثيرا مما في بيان الوفيات) *
٢ - الحاج لطف الله بن عبدالله البغدادي الشهير بـ (الخزندار المتوفى سنة ١٢٤٣ هـ) *

وهو اختصار (للكشف) ، وقد أسماه : (أسامي الكتب والفنون) وقصره على كتب : الفقه ، النحو ، الصرف ، التفسير ، التواريخ ، ورتبه على حروف الهجاء ، مخطوطة ، ومنه نسخة بخط المؤلف ، كتبت في سنة ١٢٤٤ هـ ، في (٢٠٩٩) ورقات في مكتبة الاوقاف العامة ببغداد برقم (١٧٧٨) (٦٢) *

٣ - وعلى الكشف ، تنمة ، للبغدادي اسماعيل باشا بن محمد أميين (ت - ١٩٢٠هـ) باسم (هدية العارفين) و (ايضاح المكنون في الذيل على كشف الظنون) وهما مطبوعان ... و (أسماء الكتب المنتمية لكشف الظنون) لعبداللطيف بن محمد رياضي زادة ، طبع ١٩٧٩م . في دمشق *

٣ - أبجد العلوم ، لصديق حسن خان ، ملك بهوبال (الهند) المتوفى ١٢٠٧هـ ، وهو معجم وجيز للتعريف بالعلوم الاسلامية ، مع ذكر عنوانات الكتب المؤلفة فيها ، والكتاب مطبوع في بهوبال / المطبعة الصديقية ، سنة ١٨٦٦ هـ *

٤ - معجم المصنفين ، للمولوي محمود بن حسن خان التونبكي الهندي (المتوفى سنة ١٣٦٦ هـ) ، وهو موسوعة كبيرة في العلوم الاسلامية ، أتمه في مدة عشرين سنة ، وهو في خمسة وعشرين مجلدا ضخما ، رتبه على حروف المعجم ، طبع منه أربعة اجزاء فقط ، الجزء الاول منها هو الذي يفيدنا في المصطلحات ، لانه تكفل بشرح العلوم الاسلامية ،

(٦٢) فهرس مخطوطات الاوقاف ، بغداد ، ج٤ ص ٢٩٧ - ٢٩٨

والجزء الثالث فيه أسماء المؤلفين ، طبعت الاجزاء الاربعة في بيروت
والاصل المخطوط الان تحتفظ به دائرة المعارف العثمانية في الهند .
وهناك كتب - مطبوعة ومخطوطة - خاصة بمصطلحات المتصوفة، وأهل
الأدب والكتاب والبلغاء ، وأهل الخط ، وغيرهم (٦٣) .

- جيل الرواد -

في مطلع القرن التاسع عشر الميلادي ، عرفت العربية جيلا رائدا في
وضع المصطلحات العلمية ، في الوقت الذي لم تكن فيه اللغة العربية حرة
وليس لها ما لها الان من (حضارة) ولا علوم العصر ، وكانت تقتصر الى (لغة
العلم) وعلى الرغم من هذا كله ، نهد هؤلاء الى اصطياد جمهرة كبيرة
من المصطلحات العلمية من كتب اللغة ومعاجمها ، ومن كتب الثقافة العربية
القديمة . والتي مازلنا نعلم باستعمالها في مجالات التربية والتعليم والثقافة
وحتى مناحي الحياة العامة . . .

وقد استشرف هؤلاء الرواد ابعاد خطر المصطلح العلمي للنهوض
الفكرية ، لذلك بكروا في صنع مادة المصطلح للغة الوحي ، وكانت همهم التي
لا تعرف الونى ولا يعرفها الأين ، تستبق الاحداث وتواكب آلات الحضارة
ومقوماتها الى البلدان العربية ، فيسارعون الى وضع مصطلحاتها ومسمياتها
لا كما هو عليه الان ، تنتظر مجامعنا اللغوية والعلمية شيوع المسميات العلمية
الطارئة ، ثم ترسخ في الاذهان ، وتستقر في كتب الدراسة والبحث ، ويمضي
عليها حين من الدهر ، ثم تستقبض الى وضع ما تجود قرائح اعضائها
وعلى سبيل امثال ، أعرض لهذا الانموذج للتدليل على عجز هذه المجاميع عن

(٦٣) ينظر : عنها : مفتاح السعادة ح ١ - ٣٨ - الماتمة - ثم ٢٧٢ وكشف
الظنون ١٧١١/٢ واصطلاحات الصوفية ، لابن عربي - مطبوع باخر التعريفات
للجرجاني ، واصطلاحات الصوفية للكاشي - ت - ٢٧٠ هـ ، ومقدمة في بيان
المصطلحات الفقهية ، للشيخ علي بن محمد الهندي ، - مطبوع وغيرها كثير . .

مواكبة ركب الحضارة ، وربما يكون (المجمع العلمي العراقي) في طليعتها بطلاً وتخلفاً .

كانت مصطلحات علم الأرض - مثلاً - لا تتعدى ألف لفظه في سنة ١٩١٢ م ، فأصبحت في سنة ١٩٤٥ م (تتعدى ١٥٥٠٠ لفظة) واليوم ١٩٧٨ م تتعدى (الثلاثين ألف لفظة) وضعنا لها الى سنة ١٩٦٥ م (١٣٠٠٠ لفظة^(٦٤)) . . . وهذه المشية البطيئة مميّنة لمسيرة المصطلحات عندنا^(٦٥) .

بينما وضع أفراد مصطلحات علمية لمسميات علمية ، قبل أن تصل آلائها الوطن العربي ، ومن ذلك مثلاً - ألفاظ ، التلفاز ، والتلفزة ، والنفث (Jet) وضعت قبل أربعين^(٦٦) ،

ومن جيل الرواد الذين بكروا في وضع المصطلحات العلمية :-

١ - أحمد فارس الشدياق (١٢٢٩ - ١٣٠٤ هـ / ١٨٠٤ - ١٨٨٧ م) لهذا العالم الجليل أياذ بيض على اللغة العربية ، وعلى النهضة العلمية المعاصرة

(٦٤) نهض لوضعها مجمع اللغة العربية في القاهرة ، فأصدر لها - معجم الجيولوجيا - ١٩٦٥ م ، وفيه - ١٢٠٠ - مصطلح ، ينظر : د . احمد فـوءاد الـهوانـي ، مجلة الرسالة ص : ٤٨٣ : عدد ٦١٨ ، س ١٢ ، ١٩٤٥ م .
قال المرحوم الدكتور مصطفى جواد : - ولا ننسى فضل المجمع اللغوي بمصر ولكنه فضل منزور بالنسبة الى البرهة التي امضاها في اعدادها ، وانا لا ابري مجمعنا العلمي العراقي من بعض التقصير في هذا الشأن - ، الاساليب الفعالة في ايجاد مفردات تعبر عن حاجات المجتمع العربي الحديث في العلم والفلسفة والادب . ثم توحيدها في جميع الاقطار العربية وهي محاضرة القاها في - اسبوع ادباء العرب - في بيروت ، ١٩٥٤ م -
أقول : هذا وكان في المجمع علماء اجلاء ، امثال ، منير القاسبي و د . جواد علي ومحمد رضا الشبيبي ، محمد بهجة الاثري ، شيبث نعمان ، هاشم الوتري ، توفيق وهبي ، محي الدين يوسف ، وغيرهم ينظر : (المجمع العلمي العراقي ، نشأته ، اعضاؤه ، أعماله) لعبدالله الجبوري - بغداد - ١٩٦٥ م .

(٦٥) ينظر أحمد الاخضر غزال ، مجلة (البحث العلمي) الرباط ع/١٤ - ١٥ ص ٦ ص ٥٢ ١٨٦٩ م - ١٣٨٩ هـ .

(٦٦) ينظر : العلم الحديث في المجتمع الحديث ، د . فواد صروف ، بيروت ١٩٦٦ م وفيه فصل (سير ألفاظ علمية عربية مستحدثة) .

فقد تمكن من وضع أكثر من خمسمائة مصطلح علمي ، بثها في كتبه لمسميات علمية وهي أسماء عربية احتضنتها المعجمات اللغوية العربية فأحيائها بعد ان هجرها الناس . وهذا الرجل كان بمفرده (مجمعا علميا) (٦٧) وقد سلك طرقا عدة في وضع المصطلحات منها :-

أولا : بعث ألفاظ عربية تقابل المصطلحات الأعجمية ، أو اعتقد انها تقابلها .
ثانيا : الترجمة الحرفية ، وقد عمد الى ايضاعها ليقينه انها ستكون مغلقة على القارئ .

ثالثا : التعريف ، واجراء الألفاظ المعربة على أوزان العربية اذا امكن .

رابعا : التعبير بجملته عن اللفظ حين الحاجة .

خامسا : استعمال ألفاظ - عامية - درجت على الألسن ، وألفها الناس ومنها جمهرة كبيرة فصيحة

١ - الملهى (Theatre) .

٢ - الجامعة (Universite) ، أسماها : مدرسة جامعة .

٣ - المستشفى (أطلقه على مأوى العجزة) ثم سماه (المارستان) .

٤ - الدستور (Constition) .

٥ - هرموني (Harmonie) أطلقها على (الأصوات تتألف على الفناء) .

٦ - سكك الحديد .

٧ - التلغراف (Telegraphe) .

٨ - الملاكمة (Boxe) .

٩ - الطائرة (Avion) .

(٦٧) ظافر القاسمي ، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق (م/٤٠ ص: ٤٣٠-
١٩٦٦م ١٩٦٥م - ١٣٨٤ هـ (مصطلحات شدياقية) ، وقد احصى فيه (٢٠٤)
مصطلحات عرض لها بالنقد والدرس ، و(أحمد فارس الشدياق) لمحمد عبدالغني
حسن ص ١٤٣/ و (المصطلحات العلمية في اللغة العربية) للامير مصطفى الشهابي
ص ٥٠/ .

١٠- متحف (Musee) *

١١- جواز (سفر) (Passe-Port) ثم ترجمه بـ « الباسبورت » *

١٢- المنطاد (Balion) *

١٣- تمثيلية (Piese-theatrale) *

هذه نماذج مما وضعه الشدياق للمصطلحات العلمية ، وقد نسقها الاستاذ ظافر القاسمي ، واستخرجها من كتابين فقط من كتبه ، وهما :
(الواسطة في معرفة أحوال مالطة) و (كشف المخبا عن فنون أوربا)
فكيف بالمصطلحات الأخرى التي ضمتها كتبه الأخرى المؤلفة والمترجمة) أمثال (شرح طبائع الحيوان) و (الساق على الساق) و (غنية الطالب) فضلا عن مباحثه ومقالاته ، والتي احتجج بعضها كتاب (كنز الرغائب في منتجات الجوائب) وهو في سبع مجلدات

٢ - عبد القادر المغربي (ت - ١٩٥٦م) *

وهو من اعلام اللغة في العصر الحديث ، وقف نشاطه العلمي ، وهو عزيز جهم - على خدمة العربية ، وقد وضع طائفة من المصطلحات العلمية ، بثها في مجلة (المجمع العلمي العربي بدمشق : مجمع اللغة العربية) وعلى طيلة خمس وثلاثين سنة ومنها : (الأطروحة ، لرسالة الجامعية) و (الدراجة) وغيرها وهو من اشترك في تعريب (الدواوين ولغة العلم) في الشام أبان الحكم العربي فيها وقد نشر جمهرة كبيرة من مباحثه اللغوية في مجلات (المجامع العلمية العربية الثلاث - دمشق - بغداد - القاهرة) وفيها طائفة غير قليلة من المصطلحات العلمية

٣ - الدمتور بروان ،

فرنسي ، من أركان (مدرسة الطب) (٦٨) في القاهرة ، والتي انشأها محمد علي باشا في سنة ١٨٢٧ م . (ثم ألحقت بها مدرسة الصيدلة سنة ١٨٢٨م) وضع كتاب (الجواهر السنوية في الأعمال الكيماوية) في ثلاثة أجزاء

وطبع في القاهرة سنة ١٢٦٠ هـ ، وقد ألحق به ذيلًا ، جعله (معجمًا) للمصطلحات الكيميائية التي وردت في كتابه ، ورتب هذا (الذيل) الشيخ محمد عمر التونسي ، على حروف المعجم ، والمصطلحات العلمية ، التي وضعها (براون) مازالت حية في كتبنا الدراسية (في الكيمياء) ٥٥٥٥ أمثال ، البوتقة الدروق ، الانبيق ، الانبوبة ، الجفنة ، المرشح ٥٥٥ وغيرها ٥٥٥ ويقع هذا (المعجم في ١١٩ صفحة) .

٤ - أحمد فايد (ت - ١٣٥٥ هـ)

(عرب) كتابا في الجغرافية ، سماه : (الاقوال المرضية في علم بنية الكرة الأرضية) ، طبع في القاهرة ، (بولاق ١٢٥٧ هـ) ، وهو أحمد مدرسي (مدرسة المهندسخانة الخديوية) ٥٥٥٥ كما (عرب) كتب أخرى ، أمثال : (كتاب الجولوجيا) ١٢٥٧ هـ بولاق) و (تحريك السوائل ، بولاق ١٢٦٤ هـ) ٥٥٥٥ فكان يلحق بعض هذه الكتب المعربة ، بمعجم من صنعه ، يضمها المصطلحات العلمية كما صنع في آخر كتاب (الاقوال المرضية) ، حيث ألحق به ذيلًا في ثماني وثلاثين صفحة شرح فيه الألفاظ التي وردت فيه ٥٥٥ ومثل (أحمد فايد) كثير من رجال التربية والتعليم الذين بكروا في وضع المصطلحات العلمية ، قبل أكثر من مائة سنة ٥٥٥ : «عبدالله باشا فكري (ت - ١٣٥٦ هـ / ١٨٩٨ م) والجبرتي المؤرخ عبدالرحمن بن حسن (ت - ١٢٣٧ هـ) ، ورفاعة الطهطاوي (١٢٩٥ هـ / ١٨٢٣ م) ، والمستشرق الدكتور كورنيليوس فاندايك (١٨١٨ - ١٨٩٥ م) الذي وضع جملة من الكتب العلمية ، : الطب ، الهندسة ، الجبر ، الفلك الكيمياء ، والجغرافية ، كتبها

(٦٨) ينظر عنها : (مرور مئة سنة على مدرسة الطب المصرية) ، مجلة الهلال ، القاهرة ، ص ١٠١٨ - ١٠٢٣ س ٣٣ ج ١ - ١٩٢٥ م تموز ذو القعدة ١٣٤٣ م .

باللغة العربية ، مفيدا من ثقافته الغزيرة في استخدام المصطلحات و (لغة العلم)
وكلها مطبوعة^(٦٩)

وما يحسن ذكره ان المستشرق قد استقال من (مدرسة / الجامعة
الامريكية) عندما اصر (بوست) على اقتصار التعليم فيها بالانجليزية ، هجرا
للغة العربية وابعادا لها عن قاعة الدرس ، وذلك في سنة ١٨٨٢ م . حبا
باللغة العربية .
وبعد :

ان ما عرضت له من ذكر هؤلاء الاعلام^(٧٠) الرواد ، ما هو الا فيض من
فيض وهؤلاء نماذج حية كريمة للهمة والنية المخلصة^(٧١) ، في خدمة اللغة
العربية .

(٦٩) ينظر : انيس المقدسي - اللغة كائن حي - عرض لنماذج مسن
المصطلحات وضعها الطهطاوي ، والجبوتي ، والشدياق في مجلة لمجمع اللغة
العربية بدمشق ، المجلد ٤٢ ج ٣ ص : ٣٨٥-٣٨٨ - ١٣٨٦ هـ - ١٩٩٧ م .

(٧٠) ينظر : المستشرقون ج ١ ص ٩٨٣ - الطبعة الثانية القاهرة -

(٧١) ارجأت التعريف بجهود المعاصرين في وضع المصطلحات الى مبحث

اخر ..

عبد الرحمن شكري ودوره في الشعر العربي الحديث

الدكتور
عناد اسماعيل الكبيسي

كان المثقفون في بداية هذا الجيل ، ينظرون نظرة اعجاب الى شعراء الفترة الاحيائية من أمثال البارودي وحافظ والرصافي والزاوي ، أما شوقي فمع أنه يتفق معهم في كثير من الاحيان ، الا أنه يختلف عنهم بسوهبته الفذة التي تسبغ على النص الأدبي مسحة من الفن ترفع الحدث الى مستواه ، وانما جاءهم هذا الاعجاب من خلال استقراءهم للنماذج الشعرية التي كان يتعاطاها شعراء هذه الفترة مقارنةً بغيرهم من شعراء التقليد في القرن التاسع عشر ، ومع ايماننا بان الحياة تنمو في جميع مجالاتها ، بفعل قانون التطور الطبيعي ، الا أن النظرة الفاحصة في ادب الفترة الاحيائية لا توصلنا الى الانموذج الشعري الجيد ، بل انهم وفي أحيان كثيرة راحوا يضيّقون من الاطر التي ينبغي للشاعر أن يتعدها ، وبهذا - عن وعي وعن غير وعي - كانوا مثالا غير حسن لعدد غير قليل من الشعراء الذين تابعوهم في أشكالهم ومضامينهم حصولا على الشهرة المبتغاة .

لقد ارتفع كثير من هؤلاء الشعراء لا على أساس الفن ، وانما لانهم أنزلوا ما يمكن أن يكون فنا الى مستوى الاحداث ، حرصا منهم على اشباع رغبة القارىء من جهة ، وظنا منهم انهم بصدد تجديد يلائم الى حد ما الظروف التي كانوا يعيشون في ظلها ، وهكذا جاء هذا اللون من الشعر مجرد موضوعات آنية ومضامين فكرية ، وحوادث تاريخية تتلاحق حلقاتها طيلة النصف الاول من هذا القرن .

وانما في الوقت الذي لا يمكننا اغفال الدور الذي أداه هؤلاء الشعراء في الحياة العامة باعتبارهم يعيشون مع شعوبهم فترة انتقال ، هي بأمس الحاجة الى مثل هذا اللون من الشعر لما فيه من اثاره خطائية وحث للتغيير ، الا أنهم وفي مراحل كثيرة من حياتهم باتوا يشكلون فترة انتقال لا تكاد تنتهي ، فيها الكثير مما يستلزم الى الجيل الماضي بصلة ، وفيها الكثير مما يمت الى الحياة الحديثة بصلة ، ولكنها صلة المضامين فحسب ، اذ ليس من التجديد في شيء أن تتحول الناقه الى عربة ، وليس من التجديد في شيء أن ينهر الشاعر فيصف القاطرة والباخرة والطائرة كما يراها ، باعتبارها مخترعات حديثة ليكون شعره جديدا ، مع انها مجرد مادة ذهنية لا حس فيها ولا حركة .

لسنا ننكر ان هذه الجماعة وجدت نفسها في مشاهد كثيرة من الشعر العربي الحديث ، وأنها احيت الشعر العربي القديم من خلال اساليبها بعد أن طغت موجة التقليد الى القرن الماضي ، لكنها من ناحية أخرى انحرفت بالادب باعتباره فنا جميلا الى مسالك ذهنية وخطائية واوجدت رأيا ضيقا من خلال الالاحاح على النسق المتواتر والموضوعات المتكررة حتى بات الشاعر يلاحق الاحداث اليومية ، لتغدو القصيدة بالتالي مقالا صحفيا ، لاتجد فيها من فرق بين ما يقوله الكاتب في صحيفة سيارة وبين ما ينظمه الشاعر ، الا في الاشكال الظاهرة التي تتكون منها طبيعة القصيدة ذاتها .

يضاف الى هذه الظاهرة التي كانت طافحة خلال النصف الاول من هذا القرن وإبان ظهور عبدالرحمن شكري، ظاهرة اخرى ماتزال في عنقوانها، ونعني بها المدرسة القديمة التي ينطوي تحتها عدد غير قليل من الشعراء ، ومن يقرأ هذا الشعر لا يجد فيه متعة أدبية كما لا يجد فيه زادا لعواطفه ولا زيادة في ثروتنا الذهنية وانما لتؤرخ طورا من أطوار حياتنا الأدبية^(١) ، وذلك لان هؤلاء الشعراء يرون أن الشعر لا يعدو ان يكون قدرة على النظم وتوليد المعاني أو الاخلية ، دون أن يكون الشعر مرآة لجوهر النفس ومزاجا لشخصية صاحبه ، وهكذا فقد امتلأ شعرهم بالتكلف واستعراض عضلاتهم في اللغة ، فراحوا يكثرون من التورية والترصيع والجناس والطباق ، مجرد شكليات لأهمية فيها غير جمعة ألفاظ بلا طائل ، وكان كثير منهم لا يعي شأنا واقعه وانما تراه في البادية يذكر لك كل شيء فيها كأنه واحد من أبنائها ، ومن هؤلاء على سبيل المثال محمد عبد المطلب «كان داعية من دعاة البادية حتى سمي الشاعر البدوي» ، مع ان هذا الشاعر كان من جيل المدرسة الاحيائية^(٢) ويذكر الاستاذ محمد رجب بيومي وهو يقدم لديوان شكري عن هذه الطائفة من الشعراء ، فيقول : « لقد كانت رسالة الشعر في مطلع هذا القرن مجهولة أو كالمجهولة من الشعراء والقراء معا فالكثرة الكاثرة من اولئك وهؤلاء يرون جودة الصياغة وجزالة التراكيب وكثرة التشبيه هي كل ما يطلب من الشاعر ، ولا ينتظرون منه غير الحديث عن الاغراض التقليدية في قوالب محفوظة تمدها الذاكرة الدارسة لا الاحساس المرهف »^(٤) في حين يذكر الاستاذ العقاد أن الشعراء في هذه الفترة كانوا يهتمون بالاشكان ويتلاعبون بالالفاظ ويخطون كلامهم بكلام غيرهم «واما الشعر فكان لا يقصد به غير الوزن والاستكثار من

(١) انظر الادب العربي المعاصر - شوقي ضيف ص ٢٨

(٢) محمد مندور - الشعر المصري بعد شوقي ص ٤٢

(٣) توفي الشاعر محمد عبدالمطلب سنة ٩٣١

(٤) مقدمة لديوان عبدالرحمن شكري - محمد رجب بيومي - ص ١٦

المحسنات الصناعية ، فبلووه بالتورية والكناية والجناس والترصيع وجعلوا قصائدهم كلها كأنها شواهد نظموا ليزينوا بها كتب البيان والبديع فظهر في الشعر التطريز والتصحيف والتشطير والتخميس ، وراح الشعراء يتبارون في اللعب بالالفاظ وجمعها ، وكان الشاعر منهم يلاحق البيت بالبيت ويخلط كلامه بكلام غيره»^(٥) ولسنا هنا بصدد عرض النماذج الملائمة ، فمن أراد المزيد فعليه قراءة ديوان واحد من هؤلاء ليرى ذلك ، كأن يقرأ ديوان محمد عبد المطلب او ديوان علي الجارم ، وفي العراق الاخرس والعمرى وغير هؤلاء كثير .

وهناك جانب آخر حاول أن يغير الشعر العربي ، شكلا ومضمونا ، الا أنه على ما نرى وقف موقف المتردد ، الامر الذي يدل على قلقه وخوفه من المجهول وربما كانت الظروف العامة غير مواتية لان تستوعب مثل هذا التغيير المفاجيء ، فالنظرة القديمة مازالت من القوة بحيث انها كانت قادرة على ان تكبح جماح كل من يخرج عن المؤلف ، ونعني بذلك الشاعر خليل مطران . لقد وقف النقاد ومؤرخو الادب موقفا متناقضا من هذا الشاعر ، فبعضهم يرى أنه رائد من رواد التجديد في الشعر العربي الحديث ، في حين لا يرى فيه الاخرون ذلك ، فالعقاد مثلا يرى أن خليل مطران من طبقة شوقي وحافظ ابراهيم يقول «خليل مطران من جيل أحمد شوقي وحافظ ابراهيم ، ولكنه لم يؤثر بعبارته أو روحه فيمن أتى بعده من المصريين ، لان هؤلاء كانوا يطلعون على الادب العربي من مصدره ، ويطلعون على الادب الاوربي من مصدره ، وليس للاستاذ مطران وساطة بين الامرين»^(٦) ويذكر الاستاذ محمد مندور الى ان هناك ما يميز شعر مطران عن شعر مدرسة الديوان التي يمثلها شكري خيبر تمثيل «فمدرسة الديوان تتميز عن مدرسة مطران من ناحية الذاتية والموضوعية ، فمطران رائد الشعر الموضوعي الحديث في اللغة العربية ، بينما تجنح مدرسة الديوان نحو شعر الوجدان الذي تطفئ عليه شخصية الشاعر

(٥) مندور الشعر بعد شوقي ص ٣

(٦) ن ٠ من ص ٥٢

وتلون الموضوع كله بأحاسيسه الخاصة»^(٧) ويذهب طه حسين الى أن مطران حلقة وصل بين القديم والجديد ، وانه ليس بالقديم ولا بالجديد ، وهو رأي يشبه الى حد بعيد رأي العقاد ، يقول طه حسين «وهو معتدل ، فهو لا يرفض القديم كله ، وله في جمال الشعر مذهب ، وان لم يكن واضحا كل الوضوح ولا مبتكر كل الابتكار ، فهو على كل حال مذهب قيم ، لانه يمثل شيئا من المثل الاعلى الفني في هذا العصر»^(٨) ويرى الاستاذ محمد عبد المنعم خفاجي ، مع ميله الى مطران ، يرى انه في شعره حصيلة اتجاهين ، اتجاه عربي قديم واتجاه غربي ، بل ان مطران يحتفظ بشخصية ازاء القدماء اكثر مما يحتفظ بها شوقي «يجري شعر مطران كما يجري شعر شوقي ، تياران من القديم العربي والجديد الغربي ، ولكن مطران يحتفظ بشخصية ازاء القدماء اكثر من شوقي ، هو يأخذ منهم المادة ولكنه يدخلها في مخيلته ليحملها أفكاره ومعانيه ، ومن ثم لا يبدو التقليد واضحا في شعره»^(٩) ، ويندفع الاستاذ عبد العزيز الدسوقي اكثر من غيره في هذا المجال فيرى ان التجديد الحقيقي لم يأت من مطران وانما جاء من مدرسة الديوان «إنّ الخليل لم يقدر حركة التجديد في شعرنا المعاصر وانما قادها شكري والمازني والعقّاد»^(١٠) ، والاستاذ خليل مطران نفسه يعترف اعترافا لامواربة فيه ، انه اضطر في احيان كثيرة لان يكون بدويا ، ولان يراعي مشاعر الرأي العام لظروف خاصة به وبعضه ، كما يعترف أنه كان يتوجس خيفة في التعبير عن رأيه بصراحة يقول «فشرت أنظمه لترضية نفسي ، حيث اتخلى ، او لتربية قومي عند وقوع الحوادث الجلى ، متابعا عرب الجاهلية في مجازاة الضمير على هسواه ومراعاة الوجدان على مشتتهاه ، موافقا زمني فيما يقتضيه من الجرأة ٠٠٠ ولم أكن مبتكرا فيما فعلت ، فقد فعل فصحاء العرب قبلي ما لا يقاس اليه فعلي

(٧) ن ٠ من ص ٥٥

(٨) شوقي ضيف الادب العربي المعاصر ص ١٧

(٩) محمد عبد المنعم خفاجي دراسات في الادب المعاصر ص ١٠٥

(١٠) عبد العزيز الدسوقي ص ٧٠

وجاريتهم في تصريف الكلام على ما اقتضاه هذا العهد من أساليب النظم « واحسب أن هذا الاعتراف واضح من الشاعر نفسه ، فهو مع ايمانه بالتجديد وضرورة تغيير بعض من أساليب القصيدة العربية ، الا أنه لم يكن يملك الجرأة التي تدفعه الى شيء من ذلك ، وقد جاء رأيه هذا في مقدمة ديوانه الاول الذي أصدره قبل أن يصدر عبد الرحمن شكري ديوانه باشهر ، وحساب الأشهر في تغيير كبير مثل هذا لا يقاس عليه^(١٢) ونحن اذا قارنا محتوى الديوانين نجد فرقا كبيرا في الاسلوب ، بأشكاله ومضامينه ، ففي الوقت الذي يعج به ديوان مطران بكثير من الشعر التقليدي والاعراض المعروفة في شعرنا العربي ، لانجد شيئا مثل هذا في ديوان عبد الرحمن شكري الذي أصدره في الفترة ذاتها ، بل اننا في هذا الديوان نحس وكأن عبد الرحمن شكري خلص من التقليد نهائيا ، فلم نعد نعثر فيه على تلك الاعراض القديمة ، ولا تلك الالفاظ البدوية التي ولع بها مطران ، أما المدح فاننا لم نجد قصيده واحدة في هذا المجال .

وعلى كل حال فإن تجديد مطران انما ينحصر في الشعر الموضوعي الذي جاء به وبخاصة الشعر القصصي الذي يحمل روح الدراما ، وفيما خلا ذلك فان له جوانب غير قليلة في التقليد ، وانه لم يكن صريحا في كثير مما كان يذهب اليه ، وهذا يعود ، كما ذكرنا الى أن الرجل ربما يكون بصدد تغيير في اسلوب الشعر غير ان ظروفه الخاصة وظروف الحياة العامة التي كان يحياها المجتمع العربي في مصر وفي غير مصر لم تكن مواتية الى درجة يشجع الشاعر معها لكي يثبت آراءه ويحدث نقلة في الشعر الحديث ، ونظرة فاحصة في ديوانه تريك الجوانب التقليدية الكثيرة التي كان يتعاطاها مطران ، بل إننا في أحيان كثيرة لا نجد بينه وبين شاعر آخر عاش في القرن الماضي أي فرق ، قال يمدح الخديوي عباس الثاني

(١١) ديوان الخليل - خليل مطران ص ٨

(١٢) اصدر مطران ديوانه سنة ١٩٠٨ بينما اصدر عبدالرحمن شكري

ديوانه في سنة ١٩٠٩

النيل عبدك والمياه جوارى باليمن والبركات فيه جوار
أمّنته بمعاقل وجوارى وجعلته ملكا عزيز جوار
انظر سفائنك التي سيرتها فيه كالمواد على التيار^(١٢)

ولا ريب أن القارئ لاحظ بوضوح ولعه بالجناس وبالصناعة اللفظية وهو ولع ثقيل ليس فيه من الفن شيء ، ويقول في قصيدة أخرى :

خرجت هند ذات يوم وفوز وسعاد يهمن من غير قصد^(١٣)
وأكثر موضوعاته خارجية لا تكاد تحس معها بمشاعر تعبر عن انفعال
الشاعر مع موضوعه ، وله فوق ذلك عدد ضخم من شعر المناسبات إضافة
إلى الأغراض التقليدية الأخرى

أما عبدالرحمن شكري فكان مثال من آمن بشيء وراح يطبقه على نفسه ، فقد حوت مقدمات دواوينه آراء نقدية رائده ، أحسب أنه ممن الضروري أن نقف عندها ، لتبين من خلالها الدور الذي أداه الرجل في مجال التجديد الشعري الحديث في مصر وفي العالم العربي ، وتبدأ هذه المقدمات من الديوان الثالث (أناشيد الصبا) أما الديوان الأول فيخلو من المقدمة ، في حين كتب مقدمة الجزء الثاني الاستاذ الكبير عباس محمود العقاد .

تناول شكري في مقدمة أناشيد الصبا دور العاطفة في الشعر ، وبين أن هذه العاطفة لا ترتفع إلى مستوى الانفعال تحت أي ظرف من الظروف ، وإنما تأتي للشاعر في أوقات معينة ، عليه أن يستغلها لكي تكون التجربة صادقة «فالشاعر لا يمكن أن يهيء روحه متى شاء ، بل لابد من أسباب يتوخاها زمنا حتى يساعده الطبع ، فتتهياً نفسه ثم يوقع عليها ما يشاء وجدانه من الالحن» وليس معنى العواطف عنده أن يدعي الشاعر ، مجرد ادعاء، الفاظ الحزن والالام ، أو الفرح والمرح ، ليثير هذه العاطفة في نفسه وفي الآخرين فلا يكفي لأن تتوجع حتى نذرف الدموع ، كما لا يكفي أن نضحك حتى تثير المرح في الآخرين ، إن الأديب الحق هو الذي يعيش موضوعه ، ليكون جزءا

منه فينفع تلقائيا حتى تخرج العاطفة على طبيعتها «فقلب الشاعر مرآة الكون فيه تبصر كل عاطفة جليلة شريفة فاضلة ، او قبيحة مردولة وضيعة ، إن شعر العواطف لا يعني رصف كلمات ميتة تدل على التوجع او ذرف الدموع ، ومن ذلك لا ينظم الشاعر الا في نوبات انفعال عصبي»^(١٣) وهو بهذا انما يقصد اولئك الشعراء الذين يتخذون من شعرهم مجرد عرض الفاظ قديمة او مجرد صناعة لفظية لاتعبر عن احساس او تجربة تجد سبيلها الى اللغة متعادلة مع المشاعر والاحاسيس التي تتراكم في اعماق الشاعر فعرفت كيف تخرج طبيعية تلقائية عفوية .

وفي زهر الربيع ، حيث الديوان الرابع لشكري نجد انتقالا رائعة الى موضوع مهم يتوقف عليها الكثير من معاني الشعر وقيمه ، كما ان آراءه هذه تضع حدا فاصلا بين طريقتين قديمة تقليدية ، وجديدة مبتكرة ، والظاهر ان صاحبنا اراد ان يلفت انتباه القراء الى ضالة الاغراض التقليدية القديمة في استيعاب المعاني الانسانية بعد ان قيدها القدامى في ظروف ربما تكون ملائمة لحاجاتهم وحاجات عصرهم الا انها لم تعد قادرة على ان تستوعب مشاعرنا او حياتنا الحديثة ، فليس كل الشعر مدحا وهجاء او غزلا وفخرا ، اننا بهذا نحدد المجال الذي يجول فيه الشاعر ، ويدخله في أمور قد لا تكون من مصلحته كفنان على المدى البعيد ، وهكذا يوسع شكري مفهوم الشعر ليغدو كل شيء في هذا الوجود قصيدة « كل شيء في هذا الوجود قصيدة من قصائد الله والشاعر ابلغ قصائده» ، ولم تعد هناك موضوعات شريفة واخرى وضيعة ، وانما الفنان هو الذي يسبغ على موضوعه ما يجعله شريفا أو وضيعا ، حينما يعبر عن تجربة شعورية صادقة مع نفسه قبل كل شيء ، وربما تبدو هذه الملاحظة عابرة لمن لا يعرفون الاوضاع الادبية في القرن الماضي أو حتى في بداية هذا القرن ، ولكنها في الواقع ثورة هدت الكثير من الالاسس التي وجد فيها الآخرون على أنها خلاصة رائعة في مسيرة الشعر

(١٣) ديوان الخليل ج١ ص ٤٤ ، (١٢ج) ج١ ص ٤٩

العربي ، صالحة لكل زمان ومكان ، وهم بهذا انما يحصرون الفكر الانساني في مجال ضيق ، مع أن الحياة تتغير ، والفكر الانساني يكتسب كل يوم تجارب متنوعة تترك أثرها في تصورهِ على المدى البعيد . ولما كان الشعر أكثر التصاقا بالحياة وأشد انفعالا بها ، واخذاً عنها ، راحوا يعكسون هذا في أدبهم بالطريقة التي يرونها ، ماداموا يرون فيها صورة صادقة لما يعتمل في دخيلتهم واعماق نفوسهم ، وبهذه الطريقة ينتفي الدافع الخارجي او يضمحل فلم يعد هناك من أثر خارجي يمكن أن يفرض شروطه «لقد كان الشاعر بالامس نديم الملوك وولية في بيوت الامراء ، ولكنه اليوم رسول الطبيعة ترسله مزودا بالنعمة العذاب كي يصقل بها النفوس ويحركها» ومن هذا المنطلق راح عبد الرحمن شكري يصب غضبه على المعايير القديمة التي ما يزال كثير من الشعراء يرسف في قيودها الى وقته «وبعض الناس يقسم الشعر الى أبواب منفردة فيقول باب الحكم و باب الغزل و باب الوصف» وفي هذا تحديد للحياة على سعتها ، تحصر الاديب في اضيق الاطر بحجة المحافظة على التقاليد الموروثة مع أن « النفس اذا فاضت بالشعر أخرجت ما تكنه من الصفات والعواطف المختلفة في القصيدة الواحدة فلا رأي لمن يريد أن يجعل كل عاطفة من عواطف النفس في قصص وحدها » وقد أفضت به هذه الآراء لان يصل الى نقطة مهمة باتت تشكل ظاهرة عامة في عصرنا الحديث ، لا في مصر وحدها وانما في العراق كذلك ، في وقت انشغل فيه الادباء بمتابعة الاحداث اليومية والمناسبات الطارئة التي استهلكت مواهبهم وجعلتهم أسرى قيود لا تنفق مع طبيعة الفن الذي نذروا حياتهم له ، وهناك فرق بين شاعر يجد نفسه جزءا من هذه الحياة وآخر يراها من خلال الآخرين ، وهناك فرق بين شاعر يثور على نفسه من خلال نفسه وآخر تأتيه الثورة من الخارج ، وان الذين يعجبون بالحرية لذاتها هم الذين يحسون طعمها وأهميتها ، واما الذين يساقون اليها بالعصا فهم دائما وأبدا على قارعة الطريق لا يجدون لحياتهم طعما ولا يجدون للحياة نفسها طعما، وهكذا راح شكري يعرى شعر المناسبات، وبخاصة حينما

تكون مغرقة في الفردية » وبعض القراء يهذي بذكر الشعر الاجتماعي وبشعر الحوادث اليومية مثل افتتاح خزان او بناء مدرسة او حملة جراد او حريق او زيارة ملك ، فاذا ترفع الشاعر عن هذه الحوادث اليومية قالوا : ما له؟ هل نضب ذهنه أم خبت عاطفته أم دجا خياله ؟ ويجعلون منزلة الشاعر على قدر قصائده في تلك الحوادث» (١٤) وهكذا أبعد من حظيرة الادب شعر المناسبات كما أبعد من دائرة الادب حكم الجمهور حينما يكون غير مكتمل الثقافة وغير مهياً لأن يحكم على الادب حكماً فنياً ، ومع أن آراءه هذه فيها الكثير مما لا يمت الى واقعنا بشيء لان لهذه الجماعة أدبها الخاص وذوقها الخاص، فانها آراء جديدة وضعت القراء الذين يرتفعون الى مستوى الذوق الادبي أمام تجربة طريفة ونبتت الشعراء لان يرتفعوا بفنهم الى مستوى يستطيعون معه اثناء ذوق الجماهير وتحريك مشاعرهم ، على أن لا يؤثر ذلك في مواهبهم الفنية وعلى الطريقة التي يعبرون بها ، وانما أراد الرجل ان يرتفع بالشعر حتى لا ينزل الى مستوى الاحداث اليومية ويصبح أسيراً لها فتموت القصيدة بموت الحدث ولا تتعدى زمانه .

ان عبد الرحمن شكري ، وكما يبدو من خلال آثاره الشعرية ، هو خير من آمن بفكرة وراح يطبقها عملياً ، والقارئ الفاحص لديوانه يأخذ العجب حينما ينتقل بين اجزائه المختلفة فلا يعثر على قصيدة واحدة او مقطوعة قيلت في المدح ، واحسب أن هذه الظاهرة نادرة حتى عند الشعراء الذين ما يزالون يعيشون بيننا في هذه الايام ، بل انه في اغراض اخرى كالرثاء مثلاً لا تكاد تحس شعوراً بالضعف أمام شخصية المرثي ، فالعوامل الخارجية لم يعد لها وجود في توجيه الرجل ، فقد ذهب بالرثاء مذهباً اخر ، بعيداً عن ذكر حسنات المرثي وما خلفه من آلام ، لقد انتقل شكري الى فلسفة الحياة والموت وبين ما يلعبه الدهر بالاحياء ، فأعطاه مسحة رومانسية صوفية يجد القارئ فيها نفسه .

(١٤) عبد الرحمن شكري اناشيد الصبا ص ٢٠٩

وشكري أول من نادى بالتجربة الشعورية وأولها ما يمكن أن تستحقه معتمدا على مخزونات شعورية راح يلح عليها أكثر مما ينبغي وكأنه يعتصر الألم على حساب راحته كأنسان ، لقد كان صاحبنا يجد متعته في الألم ، حتى إذا طفح هذا الألم تحول إلى كلمات لاهبة مثلثة بالمشاعر والاحاسيس ، وبهذه الطريقة كان رائدا لشعراء الرومانسية الذين جاءوا بعده ، اذ وجدوا مدرسة كاملة يتلقون منها ما يريدون يقول شوقي ضيف « ولا نصل إلى سنة ٩٠٩ حتى يخرج عبدالرحمن شكري أول محاولة لهذه المدرسة ، فقد نشر ديوانا سماه ضوء الفجر وهو يجري في هذا الذوق الجديد ، اذ تعالج قصائده معاني انسانية عامة تنبع من قلب صادق الاحساس بمشاعره ، فهو شعر ذاتي كامل الذاتية ، انما هو حديث نفس تترجم عن داخلها ووساوسها والامها واحلامها»^(١٥) ، وحينما تفتح ديوانه الاول باعتباره الديوان الرائد تتراءى لنا من خلاله الروح الجديدة متمثلة في عناوين قصائده ، التي تعبر عن محتوى هذه القصائد تعبيراً رائعا (خطرات في المساء ، حنين الغريب ، حمام الكازينو مناجاة الحبيب ، شكوى الزمان ، الحب والليل ، النغمات) وقد يطول بنا الحديث اذا نحن تتبعنا هذه العناوين ، وكلها على هذا المستوى من العواطف ، أما الليل والبحر والمرأة ، فقد اعطاها الشاعر طعما خاصا يتفق الى حد بعيد مع سمات المدرسة ، اذ ولع بها الشاعر وصير منها ملاذا يلتجئ اليه من هذه الحياة العابثة ، فيجد فيها المشاركة والتسرية ، وعلى كل حال فان الشك والقلق والكآبة والنظرة القائمة السوداء ، تلف سائر أدب الرجل حتى ليبدو وكأنه فقد اتزانه وسط زحمة هذه المشاعر التي باتت تشكل مرضا يحد من نشاطه وابداعه في مجالات أخرى ، ماذا يريد ؟ ايريد ان يخلق عالما آخر من خلال تخيلاته :

لقد لفظتني رحمة الله يافعا فصرت كاني في الثمانين من عمري
واني أرى أن في الموت راحة وأجنيه حتى كأنني لأدري
ورب ليال بت أدحو ظلامها بطرفي وذيل الليل يعثر بالفجر

(١٥) عبدالرحمن شكري زهر الربيع ص ٢٨٧

هذه مشاعر مريضة نكبتها على صاحبها أشد من نكبتها على الناس، ولكن على ما يبدو أن الرجل وجد في مثل هذه الآهات تطمينا وقتيا لنفسه على الأقل، وما شعره غير دموع وجد فيها شيئا من الراحة بعد عناء مضمّن لا سبيل الى نهايته، هؤلاء الرومانسيون أطفال، يضحكون لاتفه سبب، ويبتكون لاتفه سبب، أو بلا سبب، يبتكون على تعاستهم أو على انقراض قصورهم التي كونوها في الخيال، انهم يبتكون عالما خاصا بهم تآلفوا معه وصاروا جزءا منه ومتى ارادوا الخروج تحولوا الى مجرد انقاض خربة واجسام خاوية بلا روح، انظر الى هذه الايات التي جاءت في قصيدته (كلمات النفس) لتستبين القلق الذي يلفها ويلفه :

طورا أكون كبعض الهبا	ء ليجّ به العاصف التائر
وطورا أكون كذات القلوب	ع هم بها الهائج المائر
وطورا أكون كأرجوحة	يرجرها طفها الجامح
وطورا أكون كفن الجنى	يسيل به الثمر الصالح

انهم لا يبتكون زمامهم، قلقون أشد ما يكون القلق وكانهم وجدوا زادهم في كل هذه الامراض، يعرضونها على الناس يبشون من خلالها آلامهم فمن كان مستوعبا لها أخذها كمخزون فكري وعاطفي وانما البليّة تقع على اولئك الذين يتأثرون في كل شيء ويتركون جانب العمل الانساني الخبير الذي يقوم على النظرة المرنة والحياة الحلوة لخدمة البشرية عامة .

وفي احيان كثيرة يبلغ فيه الالم مبلغه، وتضيق عليه الدنيا بما رحبت فيتسنى الفناء على أن يعيش في هذه الحياة، وما يكاد ينتهي من خاطرة الا لينتهي الى أخرى :

كفى بنفسي داء اني رجل	أخشى الحياة وأقل سطورة الاجل
أجنّ بالعيش طورا ثم ابغضه	ما اضيع المرء بين اليأس والامل

إني ولعت بعيش كله خـسـدع كما برمت بعيش غير مقـتـبـل
ما من مجير على هذا الملـال سـوى موت يعبـد بين النفس والعـلـل
لو كان لي حيلة أفـسي بها مـلـي من الحياة لما قصـرت في الحـيـل

كان شكري يعرف أنه صاحب طريقة جديدة في الشعر العربي الحديث وكان يريد من الناس أن ينتبهوا لها ، ولكنهم غافلون عنه بشعر شوقي وحافظ في حين راح الآخرون يحطون من هذه الطريقة باعتبارها طائفة على الشعر العربي «وكان شعر شكري شعرا جديدا إلا أن الجمهور لم يقبل عليه لسببين أما أولهما فيرجع إلى أنه لم يكن قد بلغ من النضج العقلي ما يمكنه من تذوق هذا اللون الجديد من الشعر ، وأما ثانيهما فيرجع إلى شكري نفسه لأنه لم يستطع أن يوازن بين جديده وبين الصياغة القديمة كما وازن شعراء البعث»^(١٦) لقد كان الشاعر يتوقع أن الناس ستطرب لطريقته هذه وانهم سيثيرون إليه باعتباره رائدا مجددا في الشعر العربي ، وحينما اصطدم بالواقع قال :

ألقي الموت لم أنبه بشعري ولم يعلم سواد الناس أمري
وفي نفسي من الأبد اتساع تدور الكائنات به وتجري
لكأن الألم عرف كيف يجد سبيله إلى قلب هذا الرجل ، وعرف كيف يعيش في أعماق نفسه ، حتى صار جزءا منه :

حياتي أما للنحس حدٌ ولا مدى فاني كرهت العيش في أول الصبا
حياتي إن الجسم يبلى ودونه فؤاد شجي ليس يدركه البلى
آلام حياتي أذرف الدمع حسرة ولا ينفع المحزون إن رددت البكى

وتزداد حسرته ، حينما يرى من هو دونه وقد ارتفع اسمه وصار علما بارزا بين الناس مع انه ما يزال يعيش حياة الخاملين ، وهو الأديب الكبير المجدد الذي لا يلتفت إليه أحد ، ذلك هو شعوره ، ولهذا راح يجسم الأمور

(١٦) شوقي ضيف الأدب العربي المعاصر ص ٤٩

أكثر منا ينبغي ويحملها من الاوهام ما يجعلها حقيقة ، حتى صار الناس في نظره - وكأنهم موكلون أن يغمطوا حقه وينسوا فضله ، يذكر العقاد حادثة لها مغزاه في هذا المجال لتدل بالتالي على التعاسة التي كان الرجل يعيشها وهو يعلق على قصيدة اليتيم « كانت من أسباب وجومه الذي لزمه في مقبل شبابه ، وكان من دواعي هذا الوجوم ، ان هذه القصيدة اختارها محمد أمين واصف في كتاب من كتب المطالعة مستحسننا لها ، موصياً بحفظها دون أن يذكر اسم صاحبها ، فكان هذا الاغفال مما ألم الشاعر أشد الايلام » (١٧) ولو كان الشاعر طبيعياً في احكامه لكانت المسألة أقل من أن تثير فيه كل هذا الالام ، ولكن هذا شأنه ، فهو مصاب بمرض الحساسية ، انه من الرقة بحيث يفسر كل شيء ضده ، ولو أن الناس درسوا نفسية الرجل لحاولوا أن يخففوا من وطأة هذه المشاعر ، لكن الذي حصل أنهم اغفلوا شعره واغفلوا دوره فزاد هذا في ايلامه وصار يبحث عن السلوى ، حيث لا تنفعه السلوى ، في شعره ، فكان كله آهات لا تعرف للبهجة طعماً « ولقد كان بعض الانصاف خليقاً أن يلطف من وحشه الشاعر التي لازمته منذ بواكير شبابه ولكن التواطؤ على نكران فضله بين من يعرفونه ومن يجهلونه محنة لم يكن ليصبر عليها طويلاً مع ما فطر عليه من الحس المرهف والملل السريع » (١٨) .

والذي زاد المسألة تعقيداً أن أقرب أصدقائه اليه ، ومن له فضل عليه ، وتأثر بطريقته ، ثار عليه ثورة عنيفة تعدت حدود تحمله وتركت آثاراً لا تمحي حتى اضطر أن يعتزل الحياة بعد ان هداه تفكيره ، أن ليس في هذه الحياة ما يفره بها ، ونعني به الاستاذ المازني الذي كتب مقالات في الديوان جعله هدفاً يرمى مع انه صاحب فضل عليه ، باعتراف المازني نفسه ، يقول « كنا يومئذ طالبين في مدرسة المعلمين العليا ، وكانت صلتني به وثيقة ، ولم أكن يومئذ الامبتدأ على حين هو كان قد انتهى الى مذهب معين في الادب ،

(١٧) ن ٠ ف ص ١٦

(١٨) الهلال عدد شباط ١٩٥٩

فضلا عن كونها أمدت الشاعر بنفس طويل لم يعهده الشاعر في أكثر قصائده الا في النادر . ومع أنه هيا لنفسه هذه البادرة الجديدة فان الشاعر لم يحاول الاستفادة منها الى مدى بعيد ، لانها لاتتسق في جميع ابياتها من حيث التأثير النهائي ، ولانه حشر فيها كثيرا من الايات التي يمكن أن تدخل في صفوف الحكمة العارضة التي ألفناها في الادب العربي القديم ، فقصيدة الاهداء مثلا ، وهي اول قصيدة مرسله في ديوانه الاول ، تدور حول الصداقة المثالية ومايجب عليها ان تكون ، كما انها لاتخلو في كثير من الاحيان من جوانب تعليمية تعج بالمتناقضات وبالعبر والدروس ، كما لانحس معها بالوحدة الموضوعية التي راح شكري يلح عليها في كل شعره .

خليبي والاخاء الى جفاء اذا لم يغذه الشوق الصحيح
وبعد أن يعطينا ماينبغي على الصديق أن يكون ، ينتقل الى الحياة وما فيها من صروف ومأساة ، وذلك شيء طبيعي لمن يعرف الشاعر ونفسيته معرفة جيدة ، دون أن ينسى الالام المبرحة التي عاناها في حياته :

وكم في العز مفسدة لقوم وفي الارزاء اعلاء للناس
وكم من جرعة كانت شقاء فعادت غصة تأتي بداء
أضاعت عزتي الدنيا وأمسى جناح الذل مأمون الحفيف
ايحسدني على صبري أناس وليس الصبر محمود المذاق

ويستطرد في تعداد الخطوات التي مرت عليه في حياته ، وبين هذه وتلك يأتي بالحكمة التي تبدو في بعض الاحيان باردة جامدة ، وربما نحذف البيت والبيتين فلانحس بوجود فراغ مخل في القصيدة ، وفي القصيدة انتقالات اخرى الى موضوعات أخرى كالحرب ثم الغزل الذي يشكل حيزا غير قليل في الجزء الاخير منها ، وقد كرر الشعر المرسل في دواوينه المختلفة وكله على هذا النسق .

وله فوق ذلك قصائد مقصورة ، وأبيات مزدوجة ورباعيات منظومة
ومترجمة ، وأشكال شتى وكلها طريفة في الشعر العربي الحديث لا علاقة لها
البتة بطريقة التخميس والتشطير التي الفناهما في الشعر العربي إبان القرن
الماضي ، يقول العقاد « وله عدا ذلك في ميدان القريض فضل الرائد الذي
سبق زمانه في عدة حسنات مآثورات ، فهو من أسبق المتقدمين الى توحيد
بنية القصيدة والى التصرف في القافية على أنواع من التصرف المقبول ، فنظم
القصيدة من نوع واحد ، ومقطوعات متعددة القوافي ونظمها مزدوجات
وأبياتا من بحر واحد بغير قافية ملتزمة ، وتسنى له في جميع هذه المناهج أن
ينظم الكثير من القصص العاطفية والاجتماعية قبل أن يشيع نظم القصص
في أدبنا الحديث » (٢٢) .

والغريب في الامر ان الرجل لم يعط حقه حيا ، واما بعد وفاته فقليلون
هم الذين انتبهوا اليه واحتفلوا به ، فمنهم من رآه صاحب طريقة جديدة ومنهم
رآه متأثرا بمطران ، الا انه هو الذي أرسى الاسس الجديدة ، ومنهم الاستاذ
من رآه متأثرا بمطران، الا انه هو الذي أرسى الاسس الجديدة، ومنهم الاستاذ
كمال نشأت في كتابه عن أبي شادي وجماعة ابولو «ويتلقى عبدالرحمن شكري
رسالة التجديد او يقطع بها شوطا يوطد فيه شخصية الشاعر وارتباطها بزمنها
واخذها من ثقافات الأمم الأخرى» (٢٣) ويرى الاستاذ مندور في كتابه عن
الشعر المصري بعد شوقي أن عبد الرحمن شكري أهل «على القصيدة العربية
فوجدتها ترسفت في انحلال من الشكل والمضمون ، فكان في طليعة المبادرين
الى تحرير الشعر من الأغراض القديمة ، تعمد الى تجاربه الذاتية وانفعالاته
الخاصة كما كان له الفضل في انه أول من يثور على القافية ويرى فيها عائقا
عن الوحدة العضوية للقصيدة» (٢٤) وينقل الاستاذ محمد عبدالمنعم خفاجي
رأيا للمازني في الشعر الجديد ودور عبد الرحمن شكري في هذا المجال

(٢٢) العقاد - الهلال ص ٢٥

(٢٣) كمال نشأت - ابو شادي ص ٢٢٣

(٢٤) مندور - الشعر المصري بعد شوقي - ص ١٥

يقول المازني «كان الجزء الاول من ديوان عبد الرحمن شكري ويومييات
العقاد بداية اقتحام المذهب الجديد في الادب وفتحة الصراع بينه وبين
المذهب القديم» (٢٥)

والواقع اننا يجب أن ننظر الى الرجل من خلال النقلة الكبيرة التي
أحدثها في الشعر العربي الحديث ، والتي يعتبر فيها رائدا سبق غيره في كثير
من الالتفاتات الجديدة في جو يغلب عليه الخمول ، فأحدث ثورة نبّهت
الاذهان اليه ، كما أنه هياً الحربة لكثير من الشعراء الذين جاءوا بعده،
كشعراء مدرسة أبولو ، وادباء المهجر ومدرسة الشعر الحر بعد ذلك .

المراجع

- ١ - مطران خليل مطران ديوان الخليل القاهرة سنة ١٩٤٩
- ٢ - ضوء الفجر عبدالرحمن شكري الاسكندرية سنة ١٩٠٩
- ٣ - لاليء الافكار عبدالرحمن شكري الاسكندرية سنة ١٩١٣
- ٤ - اناشيد الصبا عبدالرحمن شكري الاسكندرية سنة ١٩١٥
- ٥ - زهر الربيع عبدالرحمن شكري الاسكندرية سنة ١٩١٦
- ٦ - الخطرات عبدالرحمن شكري الاسكندرية سنة ١٩١٦
- ٧ - ازهار الخريف عبدالرحمن شكري الاسكندرية سنة ١٩١٩
- ٨ - ديوان عبدالرحمن شكري الاسكندرية ١٩٦٠
- (٩) د . محمد مندور الشعر العربي بعد شوقي القاهرة لم يذكر التاريخ
- (١٠) د . شوقي ضيف الادب العربي المعاصر القاهرة ١٩٥٧
- ١١ - محمد عبدالمنعم خفاجي قصة الادب المعاصر القاهرة ١٩٥٦
- ١٢ - محمد عبدالمنعم خفاجي دراسات في الادب العربي الحديث ومدارسه
القاهرة
- ١٣ - العقاد والملازني الديوان القاهرة سنة ١٩٢١
- ١٤ - د . كمال نشأت ابو شادي وحركة التجديد والشعر الحديث
القاهرة سنة ١٩٦٧

ألفاظ الزمان بين اللغة والقرآن

بقلم : كاظم فتحي الراوي

مقدمة :-

قال تعالى (هو الذي جعل الشمس ضياء والقمر نورا وقدره منازل لتعلموا عدد السنين والحساب ما خلق الله ذلك الا بالحق يفصل الايات لقوم يعلمون)^(١) فبالشمس تعرف الايام وبسير القمر تعرف الشهور والاعوام .
ان الله جلت قدرته خلق الكون وجعل له نظاما محكما (انا كل شيء خلقناه بقدر)^(٢) ولا يزال العقل البشري في دراسة لاسرار هذا الكون غير انه لم يوفق بعد الا للقليل (وما اوتيتم من العلم الا قليلا)^(٣) ، وكلما تقدم العلماء في دراستهم ازدادوا عجبا وتطلعوا الى المزيد ، وحساب السنين والشهور والايام وسائر الازمنة من آيات الله الدالة على بديع صنعه ، فالقران الكريم كما في الاية السابقة آيات اخرى مماثلة يبين ان الزمن يتمخض عن سباحة الشمس والارض والقمر في هذا الكون يقول سبحانه (والشمس تجري

(١) يونس / ٥ وانظر تفسير ابن كثير ٤٠٧/٢ .

(٢) القمر / ٤٩ .

(٣) الاسراء / ٨٥ .

لمستقر لها ذلك تقدير العزيز العليم) (٤) اي ان الشمس تدور حول نفسها وفي مكانها لا تتجاوز (٥) ويقول سبحانه : (والقمر قدرنا منازل حتى عاد كالعرجون القديم) (٦) اي قدرناه من حيث مسيره منازل ثمانية وعشرين يوما وليلة ان كان تسعة وعشرين يوما (٧) والغالب في الشهور القمرية ان تكون تسعة وعشرين يوما ، قال الرسول صلى الله عليه وسلم : «الشهر تسعة وعشرون يوما» وتعنى الاية ان القمر غير ثابت فهو ينزل منازل مختلفة يتغير فيها مظهره فيظهر للناس باوجه مختلفة حتى يصير بدرا ثم يتناقص ويعود في النهاية هلالا كما بدا هلالا ، اي ان القران يعلل اوجه القمر بان سببها هو انتقال القمر في امكنة مختلفة بالنسبة للارض وهذا ما يوافق ما وصل اليه العلم الحديث اخيرا وهو ان سبب ظهور القمر باوجه مختلفة هو دورانه حول الارض» (٨)

ويقول سبحانه : (لا الشمس ينبغي لها ان تدرك القمر ولا الليل سابق النهار وكل في ملك يسبحون) (٩) وكل تنويته عوض عن المضاف اليه من الشمس والارض والقمر والنجوم ، واختلاف الليل والنهار وتعاقبهما يدل على دوران الارض حول نفسها امام الشمس (١٠)

ولقد اشار القران الى تكوير الارض وحركتها قبل علماء الفلك بقرون فقال تعالى (خلق السموات والارض بالحق يكور الليل على النهار ويكور النهار على الليل وسخر الشمس والقمر كل يجري لاجل مسمى الا هو العزيز الغفار) (١١)

(٤) يس / ٢٨ .

(٥) تفسير الجلالين .

(٦) يس / ٢٩ والعرجون القديم : اي كعود الشماريخ اذا عتق فانه يرق

وينفوس ويصغر .

(٧) تفسير الجلالين .

(٨) الاسلام يدعو الى العلم / ٣٠ وانظر كل شيء عن النجوم / ٣٢ والفوائد

في مشكل القرآن / ٧٨ .

(٩) يس / ٣٠ .

(١٠) الجغرافية الطبيعية / ١٥ .

(١١) الزمر / ٥ .

وذلك انما يدل على سمو التنزيل وكمال الشريعة واعجاز الرسالة ولولا العناية الالهية لما اختلفت الاوقات على الكرة الارضية ، ولو كانت الارض ثابتة ومنبسطة كما كان يزعم البعض لكان الوقت واحدا ولتعدت الحياة على الارض وفي ذلك يقول سبحانه : (قل ارايتم ان جعل الله عليكم الليل سرمدا الى يوم القيامة من اله غير الله ياتيكم بضياء افلا تسمعون ، قل ارايتم ان جعل الله عليكم النهار سرمدا الى يوم القيامة من اله غير الله ياتيكم بليل تسكنون فيه افلا تبصرون) (١٢)

فالليل والنهار يتكونان من حركة الارض حول نفسها امام الشمس ، والنصف المقابل من الكرة الارضية للشمس يكون نهارا والنصف الاخر يكون ليلا وهكذا يتعاقبان بتدبير الصانع الحكيم لتستقيم الحياة ويعرف الزمن الذي ينظم حياة الناس والى ذلك يشير سبحانه بقوله : (وجعلنا الليل والنهار ايتين فمحونا اية الليل وجعلنا اية النهار مبصرة لتبتغوا فضلا من ربكم ولتعلموا عدد السنين والحساب وكل شيء فصلناه وتفضيلا) (١٣) وتشير الاية الى الاشهر الرومية او الشمسية والى دورة الارض حول الشمس والتي تتم في $\frac{1}{365}$ يوم او في سنة ويسمونها علماء الفلك الدور السنوي وتتم في نفس الوقت الذي تدور فيه الارض حول نفسها والطريق الذي تسلكه الارض في دوراتها حول الشمس يسمى مدار الارض ومحور الارض الذي تدور حوله الارض - وهو الخط الوهمي الذي يصل بين النقطتين مارا بمركز الارض - هذا المحور مائل عن الوضع العمودي على مستوى المدار بمقدار $23\frac{1}{2}^\circ$ ومحافظ على هذا الميل دائما اي انه مائل في اتجاه واحد لا يتغير (وكل شيء عنده بمقدار) (١٤)

ومن دلائل دورة الارض حول الشمس اختلاف مكان المجموعات النجمية واختلاف الفصول الاربعة وتعاقبها فحدوث الفصول الاربعة

-
- (١٢) القصص / ٧١-٧٢
 - (١٣) الاسراء / ١٢
 - (١٤) الرعد / ٨

واختلاف طول الليل والنهار انما ينتج عن امور ثلاثة :

١ - دوران الارض حول الشمس ٢ - ميل المحور عن الخط العمودي
٣ - ثبات ميل المحور في اتجاه واحد^(١٥) فسبحان الخلاق العليم
ولولا القمر ودورانه حول الارض لما كانت الشهور القمرية او العربية
قال تعالى : (ويسالونك عن الالهة قل هي مواقيت للناس والحج)^(١٦) اي
يسالونك يا محمد عن الالهة لم تبدو دقيقة ثم تزيد حتى تمتلئ نورا ثم تعود
كما بدت ولا تكون على حالة واحدة كالشمس قل لهم هي مواقيت^(١٧) للناس
يعلمون بها اوقات زرعهم ومتاجرهم وعدد نساءهم وصيامهم واطارهم كما
يعلم بها وقت الحج اذ لو استمرت على حالة واحدة لم يعلم ذلك .

وقد بين سبحانه وتعالى الفرق بين السنة الشمسية والقمرية بقوله :

(ولبثوا في كهفهم ثلاث مائة سنين وازدادوا تسعا)^(١٨)

وهذه السنون الثلثائة عند اهل الكتاب شمسية وتزيد القمرية عليها
عند العرب تسع سنين ، بينه قوله تعالى (وازدادوا تسعا) اي تسع سنين
فالثلثائة الشمسية تساوي ثلثائة وتسع قمرية^(١٩)

وقد اثبت العلم الحديث ان كل ١٠٠ سنة شمسية تقابلها ١٠٣ سنة قمرية
اي ان ٣٠٠ سنة شمسية تقابلها ٣٠٩ سنة قمرية هذا هو علم العصر الحديث
وهذا ما قرره القران الكريم قبل اربعة عشر قرنا^(٢٠)

وقد بين سبحانه وتعالى ان حساب الشهور والازمنة على النحو الذي
نراه اليوم قديم قدم السموات والارض قال تعالى : (ان عدة الشهور عند الله
اثنا عشر شهرا في كتاب الله يوم خلق السموات والارض)^(٢١)

(١٥) الجغرافية الطبيعية / ١٨ .

(١٦) البقرة / ١٨٩ .

(١٧) جمع ميقات .

(١٨) الكهف / ٢٥ وانظر معاني القرآن للقراء ١٣٨/٢ .

(١٩) تفسير الجلالين .

(٢٠) الاسلام يدعو الى لعلم / ٤٠ .

(٢١) التوبة / ٣٦ .

وسوف اتناول الفاظ الزمان بالشرح والتفصيل ، ان شاء الله مستتيراً
بالقران وكتب اللغة ، مبتدئاً باقصر وقت اشار اليه القران الكريم (٢١)

١ - لمح البصر : عبر القران الكريم عن اقصر وقت * بلمح البصر ، ولمح الشيء
يلمحه : رآه بسرعة ، يقال لمح ببصره ولمح بصره ، واللمح بالبصر الاسراع
في النظر قال تعالى : (وما امر الساعة الاكلمح بالبصر وهو اقرب (٢٢)

وقال تعالى : (وما امرنا الاواحدة كلمح بالبصر) (٢٣) والمقصود انه اذا
تعلقت ارادة الله تعالى بخلق شيء فانه ينفذه في اقصر وقت بكلمة واحدة
قيل انها كلمة «كن» قال تعالى : (انما امره اذا اراد شيئاً ان يقول له كن
فيكون) (٢٤)

وقد عبر القران عن الوقت القصير ايضاً بارتداد الطرف فقال تعالى :
(أنا آتئك به قبل ان يرتد اليك طرفك) (٤٥)

٢ - الساعة : الوقت الحاضر والجمع الساع والساعات والساعة اصلها
جزء من الليل والنهار لايلحظ فيه التحديد قال تعالى : (فاذا جاء اجلهم
لايستأخرون ساعة ولايستقدمون) (٢٦) وقد وردت في ثمانى آيات ،

والساعة معرفة بالالف واللام : القيامة ، قال تعالى : (حتى اذا جاءتهم
الساعة بغتة قالوا يا حسرتنا على ما فرطنا فيها) (٢٧) وقد وردت بهذا المعنى في
اربعين آية

٣ - الفجر : فجر الماء فانفجر أي بجسه فانبجس وبابه نصر
واصله الشق والتفتح في الشيء والفجر في اخر الليل كالشفق في اوله وقد

(٢٢) النحل / ٧٧ .

(٢٣) القمر / ٥٠ .

(٢٤) يس / ٨٢ .

(٢٥) النمل / ٤٠ .

(٢٦) الاعراف / ٣٤ .

(٢٧) الانعام / ٣١ وانظر معجم ألفاظ القرآن .

أفجرنا : كاصحبنا من الصبح ، والفجر اول وقت النهار قال تعالى : (سلام هي هي مطلع الفجر)(٢٨)

وقد اقسم سبحانه بالفجر ليلفت النظر الى بديع اياته وكمال قدرته وذكرت كلمة الفجر الدالة على استقبال الصباح في ست آيات ، وبها سميت اول صلاة قال تعالى : (من قبل صلاة الفجر)(٢٩)

٤ - الفلق : الفلق المطمئن من الارض بين ربوتين والفلق شق الشيء وفصله الى شقين ، والفلق : الصبح ، لان الظلام ينفلق عنه ، ومن الشدة في الفلق والشق الى شيئين جاء منه معنى الرهبة والاعظام فالفيلقة : الداهية العظيمة والامر العجب العظيم ، والفيلق كذلك وافلق : اتى بالفلق فقالتسوا شاعر مفلق * وورد منه الفلق وفعل المطاوعة واسم الفاعل قال تعالى : (قل اعوذ برب الفلق)(٣٠)

٥ - الصبح : اول النهار او الفجر قال تعالى : (ان موعدهم الصبح اليس الصبح بقريب)(٣١) هما بمعنى اول النهار وكذلك في المدثر - ٢٤ ولعاديات - ٣

وفي قوله تعالى : (والصبح اذا تنفس)(٣٢) بمعنى الفجر واصبح دخل في الصباح اوصار كما في قوله تعالى : (فاصبح من الخاسرين)(٣٣)

٦ - الضحى : البروز،فضاحية البلد ناحيتها البارزه وضحى الطريق ظهر وضحى الرجل تعرض للشمس والضحوه ارتفاع النهار والضحى - مقصورة حين تطلع الشمس فيصفو ضوءها ، والضحاء ، بالفتح والمداد ارتفع النهار

٠ ٥ / القدر (٢٨)

٠ ٥٨ / النور (٢٩)

٠ ١ / الفلق (٣٠)

٠ ٨١ / هود (٣١)

٠ ١٨ / التكوير (٣٢)

٠ ٣٠ / المائة (٣٣)

واشتد والفعل : ضحى كرضى وضحا يضحو ضحوا : اذا اصابه حر الشمس
قال تعالى : (وانك لاتطمأ فيها ولا تضحى)^(٣٤) اي لا يصيبك حر الشمس وقال
تعالى : (ان ياتيهم باسنا ضحى)^(٣٥) هو للوقت وصلاة الضحى سنة وتكون
وقت ارتفاع الشمس اي منتصف الوقت بين الصبح والظهر *

٧ - الظهر : بالضم بعد الزوال ومنه صلاة الظهر ، والظهير : الهاجرة
قال تعالى (و حين تضعون ثيابكم من الظهيرة)^(٣٦) وقال تعالى (وله الحمد في
السموات والارض وعشيا وحين تظهرون)^(٣٧) اي تدخلون في الظهيرة وفيه
صلاة الظهر *

٨ - العصر : الدهر وكذا العصر مثل عَشْرٌ وَعَشْرٌ قَسَالٌ أمرو
القيس : وهل يعمن من كان في العَصْرُ الخالي *

والجمع عصور ، والعصران : الليل والنهار وهما ايضا الغداة والعشي
ومنه سميت صلاة العصر * ووقت صلاة العصر حين يصبح ظل كل شيء مثله
او قبل غروب الشمس بساعتين ونصف الساعة * قال تعالى : (والعصر ان
الانسان لفي خس)^(٣٨) اي والدهر او ما بعد الزوال الى الغروب او صلاة
العصر ، والله اعلم وفي كل من المعاني المقسم بها لفت نظر الى كمال قدرته
سبحانه وعظيم اياته *

٩ - الاصيل : العشي والوقت بعد العصر الى المغرب والجمع أصل
واصال واصائل واصل الشيء : اساسه وقاعدته واسفله وجمعه اصسول *
والاصل : الحسب ، وقولهم لا اصل له ولا فصل ، واصل دخل في الاصيل ،
وقد وردت كلمة اصيل في اربع آيات مقترنة بكلمة «بكرة» ، قال تعالى :
(اكتسبها فهي تملى عليه بكرة واصيلا)^(٣٩) اي غدوة وعشيا * وقال تعالى :

(٣٤) طه / ١١٩ *

(٣٥) الاعراف / ٩٨ *

(٣٦) النور / ٥٨ *

(٣٧) الروم / ١٨ *

(٣٨) العصر / ٢-١ *

(٣٩) الفرقان / ٥ *

(وسبحوه بكرة واصيلاً) (٤٠) اي اول النهار واخره ، وذكرت بصيغة الجمع في ثلاث آيات (ودون الجهر بالغدو والاصال) (٤١) اي اوائل النهار واخره وفي الآيات الثلاث اقترنت «بالغدو»

١٠ - الغدو : اول النهار وقد ورد في القران الكريم : غدوا ، غدوها بالغداة لغد ، غدا ، غدوا ، غدوت ، اغدوا ، غداءنا ، والمادة تدور على زمان وما ينشا او يفعل فيه ثم توسع في ذلك ، فالغدوة وجمعها غُدُى والغداة وجمعها غدوات : من اول النهار وقد يقابل هذا الوقت بالاصيل من النهار وقد يقابل بالعشي ، كما قوبل بالرواح ، وكما في استعمال القران ، وغدا عليه غدوا وغُدُوا وغدوة ذهب في ذلك الوقت وقد يتوسع فيه فيستعمل في الذهاب مطلقا ، وغدا : نشأ في ذلك الوقت ، كالعادية : السحابة تنشأ صباحا والغداء : الطعام يؤكل في ذلك الوقت ، والفعل منه : غدي كرضي غدى - وتغدى ، والغد : اليوم الذي يلي يومك ، واصله غدو ، ووردت المادة للوقت للذهاب وللطعام قال تعالى : (غدوا وعشيا) (٤٢)

وقال تعالى : (غدوها شهر ورواحها شهر) (٤٣) اي مسيرها من الغدوه بمعنى الصباح الى الزوال ورواحها : اي مسيرها من الزوال ، ورواحها : اي مسيرها من الزوال الى الغروب ، وقال تعالى (آتنا غداءنا) (٤٤)

١١ - بكرة : بكر الى الشيء بكورا من باب دخل : اتى اليه بكرة اي اول النهار او اسرع اليه اي وقت كان ومثله بكر تبكيرا وابكر ابكارا ، «والبكرة» بضم الباء : الغدوة اول النهار وقد قوبلت في الكتاب الكريم بالعشي في موضعين وقوبلت بالاصيل في اربعة مواضع وذكرت منفردة غير

- (٤٠) الاحزاب / ٤٢ وانظر الفتح / ٩ والانسان / ٢٥
- (٤١) الاعراف / ٢٠٥ وانظر الرعد / ١٥ والنور / ٣٦
- (٤٢) غافر / ٤٦ وانظر معاني القرآن للقراء / ٢ / ١٣٩
- (٤٣) سبأ / ١٢
- (٤٤) الكهف / ٦٢

مقابلة بشيء في موضع واحد قال تعالى : (فاوحى اليهم ان سبحوا بكرة
وعشيا) (٤٥)

وقال : (وسبح بالعشي والابكار) (٤٦) والابكار اما اسم للبكرة
بمعنى اول النهار واما مصدر ابكر ومجيء الابكار بمعنى البكرة كمجيء
الغدو - وهو مصدر دالاً على الغداة ، وقال تعالى : (انها بقرة لا فارض
ولا بكر) (٤٧) اي لامسنة ولافتية ، والبكر من النساء : العذراء خلاف الشيب
وجمعها ابكار ، قال تعالى : (انا انشأناهن انشاء فجعلناهن ابكار) (٤٨)

١٢ - القيلولة : قال ياقيل قبلاً : نام واستراح وقت القيلولة او القائلة
وهي نصف النهار فهو قائل وهم قائلون ، قال تعالى : (وكم من قرية اهلكناها
فجاءها باسناياتاً او هم قائلون) (٤٩) اي نائمون بالظهيرة والقيلولة استراحة
نصف النهار وان لم يكن معها نوم • والمقييل مكان القيل الذي
يستريح فيه القائل ، قال تعالى : (اصحاب الجنة يومئذ خير مستقراً واحسن
مقيلاً) (٥٠) اي ان مستقر اهل الجنة وماواهم افضل من مستقر اهل النار
وماواهم والفرق بين المستقرين واضح ، وانما نص عليه لتفريق اهل النار •

١٣ - النهار : الوقت الذي ينتشر فيه الضوء وهو عند العرب وفي عرف
الناس من طلوع الشمس الى غروبها وفي عرف الشرع ما بين طلوع الفجر
وغروب الشمس ، وأنهر دخل في النهار ، وورد النهار في القرآن الكريم في
اغلب موارد مقابلاً لليل وورد مرة مقابلاً للبيات وورد ايضا مفردا قال تعالى
(امنوا بالذي انزل على الذين امنوا وجه النهار واكفروا اخره) (٥١) وقد

- (٤٥) مريم / ١١
- (٤٦) آل عمران / ٤١
- (٤٧) البقرة / ٦٨
- (٤٨) الواقعة / ٣٦
- (٤٩) الاعراف / ٤
- (٥٠) الفرقان / ٢٤
- (٥١) آل عمران / ٧٢

ورد النهار معرفاً ومنكراً في سبع وخمسين آية ، قال تعالى (أناها امرنا ليلاً
أونهاراً فجعلناها حصيداً) (٥٢)

١٤ - العشيّة : العشي آخر النهار والعشاء : أول ظلام الليل ومنبه
يكون في المادة معنى الظلام وقلة الوضوح وضعف البصر فيقال : العشا : سوء
البصر بالليل والنهار والاعشى الذي لا يبصر بالليل وهو بالنهار يبصر والفعل
منه عشي كرضي فهو اعشى والعشواء : الناقة التي كأنها لا تبصر ما أمامها
فتخبط كل شيء ، وعشا إلى ناره يخبط إليها في الظلام وفي المتعاشي الذي
ينظر كنظر ذي العشا ، يقال عشا - كدعا - عن كذا ، أي تغافل وأعرض ، إذا
نظر كنظر الاعشى وورد من المادة الوقت والنظر المتغافل ، قال تعالى : (إن
سبحوا بكرة وعشيا) (٥٣) وقال تعالى : (لم يلبثوا الا عشية اوضحاها) (٥٤)

وقال تعالى : (وسبح بالعشي والابكار) (٥٥) وذكرت كلمة «العشي»
في ست آيات ، وصلاتاً العشي هما الظهر والعصر *

١٥ - المغرب : الغرب والغراب من كل شيء حده وغارب كل شيء
أعلاه ومن معنى النهاية في الحد يفهم معنى البعد وعين غربة : بعيدة المطرح
والغرب الجهة أقصى ما تنتهي إليه الشمس ومثله المغرب للموضع ثم استعمل
في المصدر والزمان وقياسه الفتح ولكن استعمل بالكسر كالمشرق والمسجد ،
وصلاة المغرب تكون بعد غروب الشمس مباشرة وقد ورد المغرب للمكسان
قال تعالى : (ولله المشرق والمغرب) (٥٦) وكذلك المغارب والغروب والمغربين *

(٥٢) يونس / ٢٤ *

(٥٣) مريم / ١١ واللفظ في مريم / ٦٢ وانزوم / ١٨ وغافر / ٤٦ *

(٥٤) النازعات / ٤٦ *

(٥٥) آل عمران / ٤١ *

(٥٦) البقرة / ١١٥ *

(٥٧) المختار - عشي *

(٥٨) يوسف / ١٦ *

(٥٩) النور / ٥٨ *

١٦ - العشاء : في اللغة اذا غابت الشمس فهو العشاء ، وفي الشرع وقت زوال الشفق الاحمر او بعد غروب الشمس ساعة وربع او حواليها وهو وقت صلاة العشاء ، وزعم قوم ان العشاء من زوال الشمس الى طلوع الفجر^{٥٧} ، وفي الشرع تصح صلاة العشاء ما بين زوال الشفق الاحمر وطلوع الفجر ، والصلاة لوقتها خير ، قال تعالى : (وجاءوا اباهم عشاءً يكون)^{٥٨} أي وقت المساء وقال تعالى : (ومن بعد صلاة العشاء)^{٥٩} .

١٧ - العتمة : وقت صلاة العشاء ، قال الخليل : العتمة الثلث الاول من الليل بعد غيوبة الشفق وقد عتم الليل من باب ضرب . وعتمة ظلامه واعتما من العتمة كاصبحنا من الصبح وعتمت تعيماً سار في ذلك الوقت^{٦٠} .

١٨ - المساء : امسى : دخل في المساء وهو من الظهر الى المغرب او الى نصف الليل في قول بعضهم ، قال تعالى : (فسبحان الله حين تمسون وحين تصبحون)^{٦١} حين تمسون اي تدخلون في المساء وفيه صلاتان : المغرب والعشاء وحين تصبحون اي تدخلون في الصباح وفيه صلاة الصبح .

١٩ - البيات : بات الرجل يبيت وبيات بيتوته وبات يفعل كذا اذا فعله ليلاً وبيت العدو اوقع بهم ليلاً والاسم البيات وبيت امرأ دبره ليلاً ومنه قوله تعالى (اذ يبيتون ما لا يرضى من القول)^{٦٢} اي يضمرون وقال تعالى : (وكم من قرية اهلكناها فجاءها باسنا بياتاً او هم قائلون)^{٦٣} اي وقت بيات فكانه قال ليلاً . وفي قوله تعالى : (افا من اهل القرى ان ياتيهم باسنا بياتاً وهم نائمون)^{٦٤} اللفظ صالح للمصدرية والاسمية اي وقت بيات او ايقاعاً مفاجئاً ، وقوله تعالى : (قل ارايتم ان اتاكم عذابه بياتاً او نهاراً ماذا يستعجل منه المجرمون)^{٦٥} اي وقت بيات فكانه قال ليلاً او نهاراً .

- (٦٠) المختار - عتم
- (٦١) الروم / ١٧
- (٦٢) النساء / ١٠٨
- (٦٣) الاعراف / ٤
- (٦٤) الاعراف / ٩٧
- (٦٥) يونس / ٥٠

٣٠ - زلزلة : الطائفة من اول الليل وجمعها زلّف ؛ قال تعالى (واقم الصلاة طرقي النهار وزلفاً من الليل) ^{٦٦} هي الساعات من اول الليل وقيل المغرب والعشاء • وزكّف اليه زكّفاً وزلّفى وزلّفةً وازدلف وتزلف : دنا منه وتقرب والزلزلة : القرب قال تعالى : (فلما رأوه زلّفةً سيئت وجوه الذين كفروا) ^(٦٧) اي لما رأوا العذاب ذا قرب ، والزلّفى : المنزلة والدرجة •

٢١ - الغسق : او لظلمة الليل وقد غسق الليل اظلم وبابه جكس ، والغاسق : الليل اذا غاب الشفق وقوله تعالى : (ومن شر غاسق اذا وقب) قال الحسن : هو الليل اذا دخل وقيل انه القمر اذا خسف والمادة تدور على معنى الانصباب والسيلان ومن انصباب الليل على الكون يجيء الاظلام، غسقت العين - كضرب غسّقاً وغسوقاً دمعت او انصبّت او اظلمت وغسق الجرح : سال منه ماء اصفر قال تعالى : (اقم الصلاة لدلوك الشمس الى غسق الليل) ^{٦٨} ودلوك الشمس : وقت زوالها ، وغسق الليل اقبال ظلمته اي الظهر والعصر والمغرب والعشاء ^{٦٩} •

٢٢ - السّحر : قبيل الصبح تقول لقيته سحراً اذا اردت به سحر ليلتك لم تعرفه لانه معدول عن الالف واللام وهو معرفة وقد غلب عليه التعريف من غير اضافة ولا الف ولا الم وان اردت به نكرة صرفته ، قال تعالى : (الا آل لوط نجيناهم بسحر) ^(٧٠) والسّحرّ بالضم السّحرّ الاعلى تقول اتيته بسحّر وبسحرة واسحرنا سرنا وقت السحر واسحرنا صرنا في السحر ، واستحر الديك صاح في السحر والسّحور بالفتح ما يتسحر به • والسّحرّ : القطع الاخير من الليل وجمعه اسحار • قال تعالى : (الصابرين

• (٦٦) هود / ١١٤

• (٦٧) الملك / ٤٧

• (٦٨) الاسراء / ٧٨

• (٦٩) تفسير الجلالين

• (٧٠) القمر / ٣٤

والصادقين والقانتين والمنفقين والمستغفرين بالاسحار)^{٧١} والاسحار او اخر
الليل خصت بالذكر لانها وقت الغفلة ولسذة النوم .

٣٣ - الليل : ما يعقب النهار ويمتد من غروب الشمس الى طلوعها وفي
عرف الشرع يمتد من غروب الشمس الى طلوع الفجر وقد ذكر هذا اللفظ
في القرآن الكريم :

١ - مفرداً معرباً في اربع وسبعين آية قال تعالى (واختلاف الليل والنهار)^(٧٢)
٢ - ظرف زمان مفرداً منكراً في خمس آيات ، قال تعالى : (اناها امرنا ليلاً
او نهاراً)^{٧٣} .

٣ - الليلة : الليل وتقابل اليوم اما الليل فيقابل النهار وتستعمل ليلية
تمييزاً للعدد وجمعه الليالي بزيادة الياء على غير قياس وجمعه القياسي
ليالات وقد ذكرت هذه الكلمة في القرآن الكريم في اربع صور :

أ - ليلة : قال تعالى : (واذا واعدنا موسى اربعين ليلة)^{٧٤}
ب - ليلها : قال تعالى : (واغشى ليلها واخرج ضحاها)^{٧٥}
ج - ليال : قال تعالى : (ايتك الا تكلم الناس ثلاث ليالٍ سوياً)^{٧٦}
د - ليالي : قال تعالى : (سيروا فيها لياليً واياماً آمنين)^{٧٧}

٢٤ - الامس : اسم حُرِّك اخره لالتقاء الساكنين واكثر العرب يبيته على
الكسر معرفة ومنهم من يعربه معرفة وكلهم يعربه فكرة ومضافاً ومعرفة باللام
فيقول كل غد صائر امساً ومضى امسنا وذهب الامس المبارك وقال سيبويه
قد جاء في ضرورة الشعر منذ امس بالفتح ولا يصغر امس كما لا يصغر غد

(٧١) آل عمران / ١٧ واللفظ في الداريات / ١٨

(٧٢) آل عمران / ١٩٠ .

(٧٣) يونس / ٢٤ .

(٧٤) البقرة / ٥١ .

(٥٧) النازعات / ٢٩ .

(٧٦) مريم / ١٠ .

(٧٧) سبأ / ١٨ .

والبارحة وكيف واين ومتى واي وما وعند واسماء الشهور والاسبوع غير
يوم الجمعة • وامس هو اليوم الذي قبل يومك ويستعمل مجازاً في الزمن
الذي مضى قال تعالى : (فجعلناها حصيداً كان لم تغن بالامس) ٧٨ •

٢٥ - البارحة : اقرب ليلة مضت وهي من بَرَح اي زال ؛ تقول
لقيته البارحة ولقيته البارحة الاولى • وبرح المكان - كعلم - وبرح الارض
يبرح بَرَحاً وبراحاً : فارقتها ؛ قال تعالى : (فلن ابرح الارض حتى يأذن لي
ابي) ٧٩ •

٢٦ - اليوم : يجمع على الايام وهو يجيء لما يأتي :

أ - فاليوم : الزمن الممتد من طلوع الشمس الى غروبها وقد يكون احد

أيام الاسبوع كيوم الجمعة ويوم السبت وهذا هو اليوم العادي •

ب - واليوم : الزمن الممتد من الفجر الصادق الى غروب الشمس كما في

ايام الصوم وهو اليوم الشرعي •

ج - واليوم : الزمن المطلق اي مطلق الوقت تقول : جئني يوماً اي زمناً

في ليل او نهار •

د - واليوم : زمن مقدر بمقدار يعلمه الله كما في ايام خلق السموات

والارض •

هـ - واليوم : الزمن الحاضر اي وقت التكلم ؛ تقول : اليوم اراك اي الان •

و - واليوم : زمن مقرون به حدث من الاحداث قل ذلك الزمن او اكثر

ويأتي فيه ما يأتي :

١ - فياتي ليوم القيامة ويعبر عنه بعبارات مختلفة كيوم البعث ويوم

التناد ويوم لا ريب فيه •

٢ - وياتي لزمن الحرب ، كيوم حنين •

٣ - وياتي للنقمة على العصاة كايام الله مع عاد وثمود •

(٧٨) يونس / ٢٤ وانظر القصص - ١٨، ١٩، ٨٢ •

(٧٩) يوسف / ٨٠ •

٤ - ويأتي للنعم يسبغها الله على عباده .

٥ - ويأتي للدولة والنصرة ومن ذلك قولهم : الايام دول بين الناس
ويضاف «يوم» الى «اذ» المضافة الى جملة تقول : ازورك يوم
تزورني وقد تحذف الجملة وينون «اذ» تقول ازورك يومئذ وقد
ذكر «اليوم في ٣٤٨ آية ، ويوماً في ١٦ آية ، «ويومكم» في
٥ آيات ، «ويومهم» في ٥ آيات ، «ويومين» في ٣ آيات ، وآيام
في ٢٣ آية ، واياماً في ٤ آيات ، «ويومئذ» في ٦٧ آية ،
ويومئذ في آيتين ، قال تعالى : (يود المجرم لو يفتدي من عذاب
يومئذ ببنيه)^(٨٠) وقال تعالى : (هم للكفر يومئذ اقرب منهم
للايمان)^(٨١) .

وايام الاسبوع سبعة :

آ - السبت : الراحة والدهر وحلق الرأس وضرب العنق ومنه يسمى يوم
السبت لانقطاع الايام عنده وجمعه : اسبت وسبوت والسبت ايضاً
قيام اليهود بامر سبتها ومنه قوله تعالى : (يوم سبتهم شرعاً ويوم
لا يسبتون)^(٨٢) وباب الاربعة ضرب ، واسبت اليهودي دخل في
السبت ، والسبات : النوم واصلة الراحة ومنه قوله تعالى : (وجعلنا
نومكم سباتاً)^(٨٣) وبابه نصر ، والمسبوت الميت والمغشي عليه . وسبت
يسبت سبتاً استراح وسكن وذكر السبت معرفة في القرآن الكريم في
خمس آيات ، قال تعالى : (انما جعل السبت على الذين اختلفوا فيه)^(٨٤) .

(٨٠) المعارج / ١١ .

(٨١) آل عمران / ١٦٧ وانظر معجم الفاظ القرآن / ١٩-٧١٧ .

(٨٢) الاعراف / ١٦٣ .

(٨٣) النبأ / ٩ .

(٨٤) النمل / ١٢٤ .

ب، - الاحد : بمعنى الواحد وهو اول العدد تقول احدواثنان واحد عشر واحدى عشرة - وهو اول ايام الاسبوع بعد السبت - يوم الراحة والسكون - ويوم الاحد يجمع على آحاد بوزن آمال

ج - الاثنين : لاثنى ولايجمع لانه مشى فان جمعته قلت اثانين * وهو اليوم الثاني من الاسبوع والثاني من العدد *

د - الثلاثاء : الثلاثاء بالمد ويضم وجمعه ثلاثاوات واثالث القوم صاروا ثلاثة واربعوا صاروا اربعة وهكذا الى العشرة ، والثلاثاء اليوم الثالث من الاسبوع *

هـ - الاربعاء : اليوم الرابع من الاسبوع وحكي فيه فتح الباء والجمع اربعاوات * وفي الحديث « اغبوا في عيادة المريض واربعوا الا ان يكون مغلوبا » قوله واربعوا اي دعوه يومين واتوه اليوم الثالث *

و - الخميس : اخمس القوم صاروا خمسة ويوم الخميس الخامس من الاسبوع وجمعه اخمساء واخمسة ، والخميس : الجيش لانهم خمس فرق : المقدمة والقلب والميمنة والميسرة والساق *

ز - الجمعة : يوم الجمعة بسكون الميم وضما يوم العروبة ويجمع على جمعات وجمع ولما جاء الاسلام سمي يوم الجمعة لاجتماع الناس فيه للصلاة والخطبة قال تعالى : (يا ايها الذين امنوا اذا نودي للصلاة من يوم الجمعة فاسعوا الى ذكر الله وذروا البيع) (٨٥) *

ايام العجوز : وايام العجوز عند العرب خمسة ايام هي : صن وصنبر واخوهما وبر ومطفىء الجمر ومكفىء الظعن وقيل هي سبعة ايام قال الشاعر :

كسع الشتاء بسبعة غير	ايام شهلتنا من الشهر
فاذا انقضت ايامها ومضت	صن وصنبر مع الوبر
وبآمر واخيه مؤتمبر	ومعلل وبمطفىء الجمبر
ذهب الشتاء موليا عجلا	واتتك واقدة من النجر

(٨٥) الجمعة / ٩ *

وترتيبها هو الترتيب المذكور في الشعر الا في مطفيء الجمر فاسه
السادس ومكفيء الظعن هو السابع وهو الذي ذكر معلل مكانه . (٨٦)

ولعلها الايام الشديدة البرد التي ارسلها الله سبحانه على عاد - قوم
هود عليه السلام - لما عصوا رسولهم ، قال تعالى : (واما عاد فاهلكوا بريح
صرصر عاتية سخرها عليهم سبع ليال وثمانية ايام حسوما^(٨٧) فترى القوم فيها
صرعى كأنهم اعجاز نخل خاوية)^(٨٨) اولها من صبح يوم الاربعاء لثمان
بقين من شوال وكانت في عجز الشتاء^(٨٩) . وقال تعالى : (كذبت عاد فكيف
كان عذابي ونذر انا ارسلنا عليهم ريحا صرصرا في يوم نحس مستمر ، تنزع
الناس كأنهم اعجاز نخل منقعر)^(٩٠) ومنقعر ساقط على الارض وشبهوا بالنخل
لطولهم فان قوم عاد اشتهروا بقوة اجسامهم وطولها

وفي الحساب الشمسي الشرقي تكون ايام العجوز في آخر الشتاء
وتأخذ ثلاثة ايام من آخر شباط واربعة ايام من آذار .

والفرق بين الحساب الشمسي الغربي والشرقي ثلاثة عشر يوما
اي ان اليوم الاول من كانون الثاني في الحساب الشرقي يحل عندما يحل
اليوم الثالث عشر من كانون الثاني في الحساب الغربي^(٩٠) ويبقى هذا الفرق
ثابتا في كل شهر (٩١) .

وهذه الايام معروفة عند العامة «ببرد العجوز» واعتاد الزراع في
البلاد العربية ان يؤخروا البذور بعد ايام العجوز هذه ، وباتت هذه الايام
يعتدل الجو في الجزيرة وما جاورها .

(٨٦) الخنار - عجز .

(٨٧) حسوما : متتابعة .

(٨٨) الحاقه / ٦-٧ واعجاز النخل : اصولها .

(٨٩) تفسير الجلالين .

(٩٠) القمر - ٢٠ .

(٩١) الحساب الغربي والشرقي يشير الى الامبراطورية الرومانية

الغربية والشرقية .

٢٧- الاسبوع : من الايام والسبوع بضمها ، وطاف بالبيت سبعا واسبوعا

وسبوعا ، وسبعه تسبيعا جعله سبعة وايام الاسبوع سبعة ورمي
الجمار بسبع حصيات والثناء غسله سبع مرات ، والله اعطاك اجر
سبع مرات ، او سبعة اضعاف (٩٢) واستعمال السبعة في اللغة
والقرآن ورد بكثرة ، قال تعالى : (سخرها عليهم سبع ليال وثمانية
ايام) (٩٣) والسماوات السبع والارضين السبع . . وقال تعالى : (ولقد
آتيناك سبعا من المثاني والقرآن العظيم) (٩٤) وايام العجوز عند
العرب سبعة . وقولهم وزن « سبعة » يعنون به سبعة مثاقيل .

٢٨- الشهر : القمر ، سمي بذلك لشهرته وظهوره وقيل اذا ظهر وقارب

الكمال ، الشهر والاشهر عدد والشهور جماعة والجمع اشهر
وشهور العدد المعروف من الايام سمي بذلك لانه يشهر فيه بالقمر
وفيه علامة ابتدائه وانتهائه . وفي الحديث « صوموا الشهر وسره »
اراد صوموا اول الشهر وآخره وقيل : سره وسطه .

وقال الزجاج سمي شهرا لشهرته وبيانه وقال ابن الاثير : الشهر
: الهلال سمي به لشهرته وظهوره . والشهور : العلماء والواحد شهر
والغالب في الشهر القمري ان يكون تسعة وعشرين يوما ومنه
الحديث « الشهر تسع وعشرون » . وقد ورد الشهر في القرآن
الكريم مفردا ومثنى وجمعا في احدي وعشرين آية ، قال تعالى : (فمن شهد
منكم الشهر فليصمه) (٩٥) وقال تعالى : (فمن لم يجد فصيام

(٩٢) انظر المحيط واللسان والمختار - سبع .

(٩٣) الحاقه .

(٩٤) الحجر / ٨٧ .

(٩٥) البقرة / ١٨٥ .

شهرين متتابعين (٩٦) وقال تعالى : (ان عدة الشهور عند الله اثنا عشر شهرا) (٩٧) ولم يرد هذا الجمع الا في هذه الآية بينما ورد «الاشهر» في ست آيات ، قال تعالى (فاذا انسلخ الاشهر الحرم) (٩٨)

٢٩- الهلال : القمر في الليلتين الاولى والثانية من بدء الشهر القمري وقيل هو القمر في الليالي الاول وسي هلالا لاهلال الناس بالاخبار عنه ورفع اصواتهم بذلك ، ومن اللغويين من يجعله الاصل في المسادة ويجعل الاهلال في رفع الصوت منه ويجمع الهلال على الاهلة ، قال تعالى : (يسألونك عن الاهلة قل هي موافيت للناس والحج) (٩٩) وقد يراد بالهلال : الشهر او القمر .

٣٠- القرء : مدة الحيض او المدة بين الحيضتين ومعدل وقتها شهر ، قد يزيد او ينقص وجمعه : قروء واقراء واقروء ، قال تعالى (والمطلقات يتربعن بانفسهن ثلاثة قروء) (١٠٠) تمضي من حين الطلاق وقروء جمع قرء بفتح القاف وهو الطهر او الحيض - قولان - وهذا غير المدخول بهن اما غيرهن فلاعدة عليهن لقوله (فما لكم عليهن من عدة) وفي غير الآية والصغيرة فمدتهن ثلاثة اشهر .

(٩٦) النساء / ٩٢ .

(٩٧) التوبة / ٣٦ .

(٩٨) التوبة / ٥ وانظر البقرة / ١٩٧ ، ٢٢٦ ، ٢٣٤ ، والطلاق / ٤

والتوبة / ٢ .

(٩٩) البقرة / ١٨٩ .

(١٠٠) البقرة / ٢٢٨ .

((معاني الأشهر العربية أو القمرية))

أ - المحرم : الحرام وهو اول الشهور ، وحرم واحرم دخل في الشهر الحرام ، وروى الازهري باسناده عن ام بكره : ان النبي صلى الله عليه وسلم خطب في صحته فقال : الا ان الزمان قد استدار كهيئته يوم خلق السموات والارض ، السنة اثنا عشر شهرا منها اربعة حرم ثلاثة متواليات : ذو القعدة ، وذو الحجة ، والمحرم ، ورجب مضر الذي بين جمادى وشعبان (١٠١) وفي التنزيل العزيز (منها اربعة حرم) .

والمحرم شهر الله سمته العرب بهذا الاسم لانهم كانوا لا يستحلون فيه القتال واضيف الى الله تعالى اعظاما له كما قيل للكعبة بيت الله . وقيل سمي بذلك لانه من الاشهر الحرم ، والحرمان مكة والمدينة والجمع احرام واحرم القوم دخلوا في الحرم ، والبييت الحرام والمسجد الحرام والبلد الحرام والمحرم : الداخل في الشهر الحرام (١٠٢) .

ب - صفر : سمي الشهر صفرا لانهم كانوا يغزون فيه القبائل فيتركون من لقوا صفرا من المتاع وذلك ان صفرا بعد المحرم . وقد صفر الاناء من الطعام والشراب والرطب من اللبن بالكسر ، يصفر صفرا وصفورا أي خلا فهو صفر . وفي الحديث : (ان اصفر البيوت من خير البيوت الصفر من كتاب الله) ويقال : بيت صفر من المتاع ورجل صفر اليدين . والعرب تصرف صفرا الا ابا عبيدة . واذا جمعه مع المحرم قالوا : صفران والجمع اصفار ، وحكى الجوهرى عن ابن دريد : الصفران

(١٠١) تفسير الجلالين .

(١٠٢) لسان العرب ، والمحيط بتصرف .

شهران من السنة سمي احدهما في الاسلام المحرم وجاء في الحديث :
« لاعدوى ولا هامة ولا صفر » (١٠٣) .

ج - ربيع الاول : ربع بالمكان يربع ربعا اقام واطمان ، والربيع
المنزل والدار بعينها والوطن متى كان وبأي مكان كان . والربيع جزء من
اجزاء السنة فمن العرب من يجعله الفصل الذي يدرك فيه الثمار وهو
الخريف .

وفي حديث الدعاء « اللهم اجعل القرآن ربيع قلبي » جعله ربيعاً
له لان الانسان يرتاح قلبه في الربيع من الازمان ويميل اليه ، وجمع
الربيع اربعاء واربعة مثل نصيب وانصاء وانصبة ، والربيع : الجدول
والنهر الصغير وربما سمي الكلاء والغيث ربيعاً ، والربيع المطر الذي يكون
في الربيع واربع القوم دخلوا في الربيع وصاروا الى الريف والماء (١٠٤) .

د - ربيع الثاني : وهو الفصل الذي يتلو الشتاء وتأتي فيه
الكمأة والنور ، في قول . والربيع عند العرب ربيعان ، ربيع الشهور وربيع
الازمنة ، فربيع الشهور شهران بعد صفر ، ولا يقال فيه الا شهر ربيع الاول
وشهر ربيع الاخره ، واما ربيع الازمنة فربيعان : الربيع الاول وهو الذي
تأتي فيه الكمأ والنور وهو ربيع الكلاء . والربيع الثاني وهو الذي تدرك
فيه الثمار وفي الناس من يسميه الربيع الاول . (١٠٥) .

ومن العرب من يجعل السنة ستة ازمنة : شهران منها الربيع الاول
وشهران صيف وشهران قيظ وشهران الربيع الثاني وشهران خريف
وشهران شتاء (١٠٦) .

ه - جمادى الاولى : الجمد بالتحريك الماء الجامد والجمد بالتسكين
ماجمد من الماء وهو نقيض الذوب ، والجمد بالتحريك جمع جامد مثل

-
- (١٠٣) المختار ولسان العرف بتصرف
 - (١٠٤) اللسان
 - (١٠٥) اللسان
 - (١٠٦) المختار

خادم وخدم ، والجمد : الثلج جامد العين : قليل الدمع ، ظلت العين جمادى
اي جامدة لاتدمع .

وجمادى : من اسماء الشهور معرفة سميت بذلك لجمود الماء فيها
عند تسمية الشهور ، وقال ابو حنيفة جمادى عند العرب الشتاء كله ، وقال
الفراء الشهور كلها مذكرة الا جماديين فانها مؤنثان . والجمع جماديات
على القياس . واذا اضفت قلت شهر جمادى وشهر جمادى ، وجمادى خمسة
هي جمادى الاولى وهي الخامسة من اول شهور السنة .

و - جمادى الآخرة : هي جمادى ستة وهي تمام ستة اشهر من اول
شهور السنة قال ليلى : «حتى اذا سلخا جمادى سنة» . يريد بذلك
جمادى الاخرى والشتاء عند العرب جمادى لجمود الماء فيه ، قال الطرماح:
ليلة هاجت جمادية ذات صر جرياء النسام . (١٠٧)

ز - رجب : رجبته وترجبه وارجه كله : هابه وعظمه ومنه سمي رجب
ورجب شهر سموه بذلك لتعظيمهم اياه في الجاهلية عن القتال ولايستحلون
القتال فيه ، وفي الحديث « رجب مضر الذي بين جمادى وشعبان ، وقوله
بين جمادى وشعبان تأكيد للبيان وايضاح له لانهم كانوا يؤخرون من شهر
الى شهر فيتحول عن موضعه الذي يختص به فبين لهم انه الشهر الذي بين
جمادى الآخرة وشعبان ، لاما كانوا يسمونه على حساب النسب وانما
قيل : رجب مضر ، اضافة اليهم لانهم كانوا اشد تعظيما له من غيرهم
فكانهم اختصوا به ، والجمع ارجاب ، نقول هذا رجب فاذا ضموا له
شعبان قالوا : رجبان . والترجيب : التعظيم ، وان فلانا لمرجب ، ومنه
ترجيب العتيره ، وهو ذبحها في رجب ، والعتيره : هي التي يسمونها الرجبية
وكانوا يذبحون في رجب ذبيحة وينسبونها اليه ، والترجيب : ذبح
النسائك في رجب ، فيقال هذه ايام ترحيب وتعتار . (١٠٨)

١٠٧) اللسان بتصرف .

١٠٨) اللسان - رجب وانظر المختار والمحيط .

ويسمى رجب أيضا بالشهر الاصم الذي كانت مضر تعظمه في
الجاهلية لانه لاينادى فيه يالفلان او يا صاحبا^(١٠٩)

ح - شعبان : الشعب : الجمع والتفريق والاصلاح والافساد - وهو
من الاضداد - وفي حديث ابن عمر شعب صغير من شعب كبير : اي صلاح
قليل من فساد كثير .

وشعبه يشعبه شعبا فانشعب ، وشعبه فتشعب ، والمراد التفريق
وشعب الرجل امره اذا شتته وفرقه ، والشعب : الصدع ، والتأم شعبهم اذا
اجتمعوا بعد التفريق ، وتفرق شعبهم اذا تفرقوا بعد الاجتماع وشعبان :
اسم للشهر سمي بذلك لتشعبهم فيه اي تفرقهم في طلب المياه^(١١٠) وقيل في
الغارات . وقال ثعلب : انما سمي شعبان شعبان لانه شعب : اي ظهر بين
شهري رمضان ورجب ، والجمع شعبانات وشعابين كرمضان ورماضين ،
وشعبان : بطن من همدان تشعبت في اليمن .

ط - رمضان : الرمز والرمضاء : شدة الحر ، والرمض : حمر
الحجارة من شدة حر الشمس وقيل هو الحر والرجوع عن المبادي الى
المحاضر وارض رمضة الحجارة ، والرمض : شدة وقع الشمس على الرحل
وغيره ، والارض رمضاء . ورمض الانسان رمضا مضى على الرمضاء ،
ورمض يومنا بالكسر رمضا : اشتد حره ، وارمض الحر القوم : اشتد
عليهم وفي الحديث : « صلاة الاوايين اذا رمضت العضال » وهي الصلاة
التي سنها الرسول صلى الله عليه وسلم في وقت الضحى عند ارتفاع النهار
ورمضان من اسماء الشهور معروف قال الشاعر :

جارية في رمضان الماضي تقطع الحديث بالايماض

اي اذا تبسمت قطع الناس حديثهم ونظروا الى ثغرها والجمع رمضان
ورماضين وارمضاء وارمضة وارمض ، وكان مجاهد ينكر ان يجمع
رمضان ويقول : بلغني انه من اسماء الله عز وجل .

(١٠٩) الاغانى ٣٦٦/١٧ وانظر القاموس .

(١١٠) اللسان وانظر أساس البلاغة ٤٩٣/١ .

وقال ابن دريد لما نقلوا أسماء الشهور عن اللغة القديمة سموها بالازمنة التي فيها فوافق رمضان أيام رمض الحر وشدته فسمي به • وقيل شهر رمضان مأخوذ من رمض الصائم يرمض إذا حر جوفه من شدة العطش (١١١) وقال تعالى : (شهر رمضان الذي أنزل فيه القرآن) •

ي - شوال : هو اسم الشهر الذي يلي رمضان وهو أول أشهر الحج سمي بشويل لبن الناقة وهو توليه وإدباره وكذلك حال الأبل في اشتداد الحر وانقطاع الرطب •

وقال الفراء سمي بذلك لشولان الناقة فيه بذنبها ، والجمع شواويل على القياس وشواول على طرح الزائد ، وشوالات

والشول من النوق التي خف لبنها وارتفع ضرعها واتى عليها سبعة

أشهر من يوم تتاجها أو ثمانية فلم يبق في ضرعها إلا شول من اللبن أي

بقية ، وقيل الشول من الأبل التي نقصت لبنها ، وقد شولت الأبل

أي صارت ذات شول من اللبن كما يقال شولت المزادة إذا قل ما بقي

فيها من الماء • (١١٢)

ك - ذو القعدة : هو اسم للشهر الذي يلي شوالا وهو اسم شهر

كانت العرب تقعد فيه وتحج في ذي الحجة ، فقيل سمي بذلك لعودهم

في رحالهم عن الغزو والمسيرة وطلب الكلا ، والجمع ذوات القعدة ،

وقال يونس : ذوات القعدات ثم قال والقياس أن نقول ذوات القعدة ، ويقال

رجل قاعد من الغزو وقوم قعاد وقاعدون والقعد الذين لا ديوان لهم وقيل

القعد الذين لا يمشون إلى القتال •

وقعد يقعد وهو نقيض القيام وقال أبو زيد وهو من الأضداد

أي بمعنى قام وحبس والقعدة بالكسر الضرب من القعود كالجلسة وبالفتح

المرّة الواحدة • (١١٣)

(١١١) اللسان والمختار ومعجم ألفاظ القرآن •

(١١٢) اللسان - شول •

(١١٣) اللسان - قعد •

ل - ذو الحجة : شهر الحج سمي بذلك للحج فيه والجمع ذوات الحجة، ولم يقولوا : ذوو على واحده * والحج قصد التوجه الى البيت بالاعمال المشروعة فرضاً وسنة * وقال تعالى : (ولله على الناس حج البيت) ويقراً بالفتح والكسر والفتح الاصل * والحج اسم العمل قال تعالى : (الحج اشهر معلومات) واشهر الحج : شوال وذو القعدة وذو الحجة *

والحج : القصد ، وحج ايها فلان اي قدم وحجة بحجه : قصده ، ثم تعرف استعماله في القصد الى مكة للنسك والحج الى البيت خاصة *

٣١- الفصول : والواحد فصل ، وفصل الشيء فانفصل اي قطعة فانقطع وبابه ضرب وتسمي العرب الفصول ازمناً * والازمنة عند العرب ستة اي ستة فصول وكل فصل شهران وهي :

أ - الربيع الاول : وهو الذي تأتي فيه الكمأة والنور وهوربيع الكلا ومدته شهران

ب - الصيف : وهو بعد الربيع الاول وقبل القيظ يقال : صيف صائف وهو توكيد له كما يقال ليل لائل ، وشيء صيفي ويوم صائف اي حاروليلة صائفة وعامله مصايفة اي ايام الصيف وصاف بالمكان اقام به الصيف واصطاف مثله والموضع مصيف ومصطاف وتصيف من الصيف

ح - القيظ : حمارة الصيف وقاظ بالمكان وتقيظ به اقام به في الصيف والموضع مقيظ وقاظ يومنا اشتد حره * (١١٥)

د - الربيع الثاني : وهو الذي تدرك فيه الثمار ه - الخريف : وسمي كذلك لان الثمار تخترف فيه اي تجتنى، وخرف الثمار اجتناها وبابه نصر ، والثمر خريف ومخروف والنسبة اليه خرف في وخرف في (١١٦)

(١١٤) اللسان ، ومعجم الفاظ القرآن - حج *

(١١٥) المختار - قيظ *

(١١٦) المختار والمحيط - خرف *

ز - الشتاء : وهو جمع شتوه وجمع الشتاء اشتية ، والنسبة الى الشتاء شتوي وشتوي ، وشتا بموضع كذا من باب عدا اقام به الشتاء وتشتى مثله واشتى القوم دخلوا في الشتاء ، وعامله مشاتاة من الشتاء وهذا الشيء يشتيني تشتية اي يكفيني لشتائي . (١١٧)

وتقسيم الفصول على هذا النحو يوافق طبيعة الجزيرة العربية واما الفصول على النحو المعهود الان فقد يوافق البلاد المجاوره .

٣٢ - السنة : واحدة السنين وفي نقصانها قولان : احدهما الواو والاخر

الهاء واصلها السنه بوزن الجبهة وتصغيرها سنيه وسنيهة واستاجرة مساناة ومسانهة فاذا اجمعتها بالواو والنون كسرت السين وبعضهم يضمها ومنهم من يقول سنين بالرفع والتنوين فيعربه اعراب المفرد ، واكثر ما يجيء ذلك في الشعر ويلزم الياء ، اذا ذاك . وقوله تعالى (ثلثمائة سنين) قال الاخفش انه بدل من ثلاث ومن المائة اي لبثوا ثلثمائة من السنين ، فان كانت السنون تفسيرا للمائة فهي جروان كانت تفسيرا للثلاث فهي نصب وقوله تعالى (لم يتسنه) اي لم تغيره السنون .

والسنة : العام وقد يعني بالسنة الجذب والشدة . وقد ورد في الحديث «السنة اثنا عشر شهرا منها اربعة حرم ثلاث متواليات : ذو القعدة وذو الحجة والمحرم ، ورجب مضر بين جمادى وشعبان»

وقد ذكرت السنة في القرآن الكريم معرفة ونكرة وجمعا في تسع عشرة آية ، قال تعالى : (وان يوما عند ربك كالف سنة) وقال تعالى : (فليست في السجن بضع سنين) وقال تعالى (ولقد اخذنا آل فرعون بالسنين)

٣٣ - العام : يؤخذ العام من العوم اي السباحة في الماء لان الافلاك تعوم في جميع بروجها وتجري وقد يقرب هذا تعبير القرآن (وكل في فلك يسبحون) والعام كالسنة الا ان الكثير استعمال السنة في الحول الذي فيه الجذب ويعبر عن الجذب بالسنة على حين يكثر استعمال العام في الحول الذي فيه رخاء وخصب ولعل في بعض مواضع ورود العام في القرآن ما يؤيد ذلك ، وقد ورد

(١١٧) المختار والمحيط - شتا .

العام في القرآن الكريم مفردا ومثنى في ثماني آيات ، قال تعالى : (عام فيه
يغاث الناس وفيه يعصرون)^(١١٨)
وقال تعالى : (وفصاله في عامين)^(١١٩)

٣٤- الحول : الحول : الحيلة وهو ايضا القوه ، ويقال لاحوله له
ولاطول ، ولاحول ولاقوة الا بالله ، وهو ايضا السنه ، وحال عليه الحول :
مر وحالت الدار وحال الغلام اتى عليه حول وبابه قال ، واحال الرجل بالمكان
واحول اقام به حولا ، وقال تعالى : (والذين يتوفون منكم ويذرون ازواجنا
وصية لازواجهم متاعا الى الحول غير اخراج)^(١٢٠) ، وقال تعالى : (والوالدات
يرضعن اولادهن حولين كاملين لمن اراد ان يتم الرضاعة)^(١٢١)

٣٥- الحجة : بالكسر المرة الواحدة وهي من الشواذ لان القياس
الفتح والحجة بالكسر ايضا السنه والجمع الحجج بوزن العنب ، ولم ترد
في القرآن الكريم الا في آية واحدة وبصيغة الجمع ، قال تعالى : (اني اريد
ان انكحك احدي ابنتي هاتين على ان تأجرني ثماني حجج)^(١٢٢)
اي سنوات والحجة بالضم : البينة الواضحة .

٣٥- امد :- الامد : الزمن والغاية ، قال تعالى : (فطال عليهم الامد
فقسست قلوبهم)^(١٢٣) اي طال عندهم الزمن والغاية ، وقال تعالى (تود لو ان بينها
ويينه امدا بعيدا) اي زما بعيدا وغاية،^(١٢٤)

٣٧- أمة :- الامة : بمعنى الحين وجاءت في آيتين ، قال تعالى : (ولئن
اخرنا عنهم العذاب الى امة معدودة)^(١٢٥) اي الى مجيء اوقات وقال تعالى :

- (١١٨) يوسف - ٤٩
(١١٩) لقمان - ١٤ وانظر معجم الفاظ القرآن
(١٢٠) - ٢٤٠
(١٢١) البقرة - ٢٣٣
(١٢٢) التقصيص - ٢٧
(١٢٣) الحديد - ١٦
(١٢٤) آل عمران - ٣٠ وانظر الكهف - ١٢ والجن - ٢٥
(١٢٥) - ٨

(وقال الذي نجا منهما وادكر بعدامة) (١٢٦) اي تذكر بعد حين *
٣٨- حين : الحين : الوقت والمدة من غير تحديد ، يقال حينئذ وربما
ادخلوا عليه التاء فقالوا تحين بمعنى حين ، والحين ايضاً المدة ومنه قول تعالى
(هل اتى على الانسان حين من الدهر)

وحان له ان يفعل كذا يحين وحيناً بالكسر اي بالكسر اي آن وحان
حينه اي قرب وقته وعامله محاينة مثل مساوعة واحين بالمكان اقام به حيناً
وفلان يفعل ذلك ، احياناً وفي الاحايين (١٢٧)

وقد يكون ظرف زمان مبهم المعنى ، يوضح بما يضاف اليه وينصب على
الظرفيه * وقد ورد الحين في اربع وثلاثين اية ، قال تعالى : (ولكم في الارض
مستقر ومتاع الى حين) (١٢٨) واريد به الوقت من غير تحديد ، وقال تعالى :
(والصابرين في البأساء والضراء وحين البأس) (١٢٩) والحين هنا ظرف زمان
مبهم وضحه المضاف اليه *

وقد يضاف الظرف «حين» الى اذ المنوثة عوضاً عن جملة محذوفة ، قال
تعالى : (واتم حينئذ تنظرون) اي حين اذا بلغت الروح الحلقوم
٣٩- قرن : القرن : ثمانون سنة وقيل ثلاثون سنة (١٣٠) والقرن في الناس
اهل زمان واحد وجمعة قرون قال الشاعر :

اذا ذهب القرن الذي انت فيه وخلفت في قرن فانت غريب
والقرن للثور وغيره ، والقرن ، الخصلة من الشعر ، وذو القرنين لقب اسكندر
الرومي والقرن جانب الرأس وقيل منه سمي ذو القرنين لانه دعاهم الى الله
فضرب على قرنيه ، وقرن الشمس اعلاها واول ما يبدو منها في الطلوع * وقد
ذكر «القرن» في سبع آيات ، قال تعالى : (الم يروا كم اهلكنا قبلهم من قرن) (١٣١)

(١٢٦) يوسف - ٤٥

(١٢٧) المختار والمحيط - حين

(١٢٨) البقرة - ٣٦

(١٢٩) البقرة - ١٣٧

(١٣٠) المختار - قرن

(١٣١) الانعام - ٦

وذكرت القرون في ثلاث عشرة آية قال تعالى : (ولقد اهلكنا القرون من قبلكم لما ظلمو) (١٣٢) وفي المحيط : القرن اربعون سنة او عشرون او ثلاثون او ستون او سبعون او ثمانون او مائة او مائة وعشرون والاول اصح (١٣٣) ولم يذكر القرن او القرون في القرآن الكريم الا بمعنى الامم الهالكة .

٤٠ - عمر :- بالفتح والضم مع سكون الميم وبضمتين : اسم لمدة عمارة البدن بالحياة ، وفي القسم استعملوه بفتح العين والسكون فقط ، فقالوا : لعمرك ولعمرى ابي وحياتي وعمرك الله ابي نشدتك الله وسمي الرجل عمر تفاقولا ان يبقى وعمره الله بالتخفيف وعمره بالتضعيف ابقاه فهو معمر ، وقال تعالى (فقد لبثت فيكم عمرا) (١٣٤) اي زمنا او سنين وفي رواية ان موسى لبث اربعين سنة عند فرعون . وقال تعالى : (بل متعنا هؤلاء واباءهم حتى طال عليهم العمر) (١٣٥)

٤١ - دهر : الدهر في الاصل : اسم لمدة العالم من بدء وجوده الى انقضائه ثم يعبر به عن كل مدة طويلة وهو بخلاف الزمان الذي يقع على المدة القصيرة والطويلة ، والدهر : الزمان الذي يقع على المدة القصيرة والطويلة ، والدهر : الزمان وجمعه دهور وقيل الدهر : الابد وفي الحديث : «لا تسبوا الدهر فان الدهر هو الله» لانهم كانوا يضيفون النوازل اليه ف قيل لهم لا تسبوا فاعل ذلك بكم فان ذلك هو الله تعالى .

والدهري : بالضم المسن وبالفتح الملحد . وقال تعالى : (وقالوا ما هي الاحياتنا الدنيا نموت ونحيا وما يهلكنا الا الدهر) (١٣٦) اي مرور الزمان . وقال تعالى : (هل اتى على الانسان حين من الدهر) (١٣٧)

(١٣٢) يونس - ١٣

(١٣٣) المحيط - قرن

(١٣٤) يونس - ١٦

(١٣٥) الانبياء - ٢٢ وانظر معجم الفاظ القرآن

(١٣٧) الانسان - ١

٤٢- السرمد : الدائم ، والزمن الطويل والطويل من اليالي ، قال
تعالى : (قل أرأيتم أن جعل الله عليكم الليل ترمدا الى يوم القيامة من غير الله
ياتيكم بضاء) (١٣٨)
قال طرفة :

لعمرك ما امري عليّ بغمّة نهاري ولا ليالي عليّ بسرمد (١٣٩)
٤٣- الوقت : الوقت مقدار من الزمان يفرض فيه امر والجمع أوقات
والميقات : الوقت المضروب للفعل ، والميقات ايضا الموضع يقال : هذا ميقات
اهل الشام للموضع الذي يجرمون منه ، وتقول : وقته بالتخفيف من باب وعد
فهو موقوت اذا بين له وقتا ومنه قوله تعالى : (كتابا موقوتا) اي مفروضا في
الاقوات ، والتوقيت : تحديد الاوقات ، يقال وقته ليوم كذا توقيتا مثل أجله
وقرىء (واذا الرسل وقتت) بالتشديد و « وقتت » بالتخفيف و « اقتت » لغة
والموقت كالمجلس من الوقت ، والوقت المعلوم : يوم البعث ، قال تعالى :
(قال فانك من المنظرين الى يوم الوقت المعلوم) (١٤٠)
وقال تعالى : (ان يوم الفصل كان ميقاتا) (١٤١) وقال تعالى : يسألونك
عن الاهلة قل هي مواقيت للناس والحج (١٤٢)

٤٤- ابدأ : الابد : الدهر وابدأ ظرف زمان لاستغراق النفي او الاثبات
في المستقبل واستمراره تقول : لا اكلمه ابدأ اي من لدن تكلمت الى آخر عمرك
وساظل في بلدي ابدأ اي لا ابرحها مادمت حيا ، وقال تعالى : (ولن يتمنوه
ابدأ بما قدمت ايديهم) (١٤٣) وقال تعالى : (خالدين فيها ابدأ لهم فيها ازواج
مطهرة) (١٤٤) وقد ورود اللفظ في ثمان وعشرين آية

(١٣٨) القصص - ٧١-٧٢

(١٣٩) شرح المعلقات السبع للزوزني - ١٢٤

(١٤٠) الحجر - ٣٨ وانظر ص - ٨١

(١٤١) النبأ - ١٧

(١٤٢) البقرة - ١٨٩

(١٤٣) البقرة - ٩٥

(١٤٤) المختار والمحيط - زمن

٤٥- الزمن : العصر والزمن والزمان اسم لقليل الوقت وكثيره وجمعه
ازمان وازمنة وازمن ، وعامله مزامنة من الزمن كما يقال مشاهرة من الشهر
وازمن اتى عليه الزمان (١٤٥)

وازمن بالمكان : اقام به زمانا ، وقال ابو الهيثم : الزمان زمان الرطب
والفاكهة وزمان الحر والبرد ، قال : ويكون الزمان شهرين الى ستة اشهر *
وقيل الزمان يقع على الفصل من فصول السنة وعلى مدة ولاية الرجل
وما اشبهه *

وفي حديث للرسول صلى الله عليه وسلم انه قال لعجوز تخفني بها في
السؤال ، كانت تأتينا ازمان خديجة» اراد حياتها ، والزمنا : البرهة (١٤٦)

٤٤- البرهة : والبرهة بفتح الباء جميعا : الحين الطويل من الدهر ، وقيل
الزمان * يقال اقامت عنده برهة من الدهر وبرهة ابي مدة طويلة —
الزمان (١٤٧)

٤٧- الحقبة : الحقبة من الدهر مدة لاوقت لها ، والحقبة بالكسر السنة
والجمع حقب وحقوب كحليه وحلي

والحَقْبُ والحَقْبُ : ثمانون سنة وقيل اكثر من ذلك وجمع الحقب حقب
مثل قف وقفاف وحكى الازهري في الجمع احقابا قال تعالى : (لا تبين فيها
احقابا) (١٤٨) اي دهور لانهاية لها *

وقال تعالى على لسان موسى عليه السلام : (لا ابرح حتى ابلغ مجمع
البحرين او امضي حقبا) (١٤٩) اي دهرًا طويلًا (١٥٠)

(١٤٥) المختار والمحيط - زمن

(١٤٦) اللسان - زمن

(١٤٧) اللسان - بره

(١٤٨) النبأ - ٢٣

(١٤٩) الكهف - ٦

(١٥٠) تفسير الجلالين

طه حسين المعلم الرائد

للدكتور كمال نشأت

كانت حياة طه حسين بكل ما فيها من قوة ارادة ، وتصميم هادف ، نمطا من حيوات العظماء الذين انتصروا على معوقات تقعد بالشجاع المقتحم، وتدفع اليأس الى أشد الناس صلابه . فقد استطاع هذا الصبي الفقير الكفيف الذي ولد في قرية «الكيلو» بصعيد مصر ان يفرض نفسه على الناس بقوة السراى وغزارة العلم ، والتفوق الكاسح . ومثل غيره من العظماء العصاميين ، لم يتنكر لبساطة نشأته الاولى ، وكانت هذه البساطة المادة الخام التي نسج منها قصصه ورواياته وترجمته الذاتية .

وعلى الرغم من هذه الافة التي وقفت بينه وبين الناس ، بل وقفت بينه وبين الحياة العادية التي يحياها الذين لم يعرفوا هذه الافة ، فان هذا الشاب الزري الهيئة والذي كان لا يأكل الا العسل شهورا متتالية - كما وصف نفسه

لابنته بعد ذلك - تمكن من ان يجعل النقص قدرة ، والعجز بابا الى القوة،
بحيث تفوق على الاقران والنظراء جميعا مبصرين وغير مبصرين ، بل استطاع
ان يكون شخصية عالمية عبرت حدود الوطن العربي ، لتلقى الاعجاب والحب
في كل بلد تحترم فيه الثقافة والفكر .

والملاحظة ان رواد اليقظة العربية الحديثة في مجالات العلم والأدب كانوا
من خريجي الأزهر الذين اتصلوا بأسباب الثقافة الأوربية ، فلم يكن الأزهر
قديمًا يخرج لإقضاة الشرع ، وخطباء المساجد ، ومنذ رفاعة رافع الطهطاوي
الرائد الاول لليقظة العربية ، تتوالى أسماء النخبة التي ساهمت في بناء النهضة
العربية الحديثة أمثال محمد عبده وعلي عبد الرزاق وطه حسين وزكي مبارك
وغيرهم . وواضح ان الذين اقتصرُوا على الثقافة العربية في مجال الفكر والأدب
كانوا أدباء مرحليين ، مثل المنفلوطي ومصطفى صادق الرافعي ، فلا أحد يرجع
اليهما في هذه الايام قارئًا متذوقًا الا اذا كان دارسًا أكاديميًا ، وليس هناك
شك في أنهما قد مثلا عصرهما وترجما عن بيئتهما ، والصدوف عنهما يرجع
الى انهما من كتاب «الانشاء» في المقام الاول ، ولسنا ندري هل كان طه حسين
يخطط نفس الدرب اذا كان علمه اقتصر على ما تلقاه في الأزهر ؟

من الواضح ان ريادة طه حسين ترجع في المقام الاول الى دراسته في أوروبا
نفس الشيء الذي حدث بالنسبة الى رفاعة الطهطاوي . ولعل أولى الدلائل
ما يحكيه طه حسين نفسه عن مقارنته بين ما كان يسمعه من الاساتذة الاجانب
من دروس الأدب ونقده ، وبين ما كان يسمعه من شيوخ الأزهر ، فقصد
أكتشف الهوة العميقة التي تفصل بين هؤلاء وهؤلاء ، ولعل هذه المقارنة التي
فرضت نفسها عليه هي التي فتحت أمامه منافذ الاقبال على الاداب الغربية
لانه - كما يقول - وجد فيها غذاء العقل والروح . واذا كانت هذه المقارنة
قد دفعته الى مواقف التحدي والثورة على كل عتيق سلفي لا ينفع الحياة
الحديثة السريعة التطور ، فان التيار العام الذي وجه الحياة في مصر ، قد
ساعده على ذلك ، فقد بدا واضحا منذ النضال الوطني ضد الحملة الفرنسية
حتى ثورة عام ١٩١٩ م ان طريق الخلاص ذو شقين :

التنظيم والعلم ، فالتنظيم يضمن توافر القيادة الواعية ، والعلم يضمن وضوح الرؤية لدى الشعب وقيادته ، ولذلك احتل الكفاح في سبيل العلم موقعا هاما في حركة البعث الحضاري ، فليس غريبا اذن اذا لاحظنا ان في الوقت الذي تفجرت فيه الثورة العراقية ، وهي الانتفاضة الشعبية الاصيلة التي حاولت مصر فيها ان تستيقظ من سبات القرون الوسطى لتأخذ مكانها الجديد ان الشاعر الذي كان احد أقطابها «محمود سامي البارودي» كان الرائد المجدد في الشعر ، وكان عبدالله النديم أحد أقطابها ايضا رائدا من رواد حركة التجديد في الخطابة والنثر ، وكان محمد عبده أحد روادها في فترتها الاولى داعية من دعاة التجديد الاصلاحى في الفكر الديني بعد ذلك ، وكان لطفي السيد مترجم «السياسة» لارسطو ، وصاحب «الجريدة» وأول رئيس للجامعة المصرية سنة ١٩٢٥ م أحد الداعين والمساهمين في حركة اليقظة العامة التي مست وجوه الحياة المصرية . ويأتي طه حسين تلميذ لطفي السيد في «الجريدة» وفي «الجامعة» وفي «حزب الأمة» ليكمل الشوط رائدا في معركة البعث والتقدم (١) .

لقد كان طه حسين ابن عصره ، وهو عصر كانت مصرفية ميدانها لتيارات فكرية وسياسية مختلفة وهو عصر البحث عن الذات ، وتحقيق هذه الذات بعد نوم طال ، ولذلك كان لا بد ان تقوم المعارك وتحتدم المناقشات حول «الشرق والغرب» والقبعة والطربوش ، والقومية المصرية والقومية العربية ، وفكرة الامة في نظر الدين وفي نظر القومية ، والفصحى والعامية ، وقدر الحضارة العربية بالنسبة للحضارات الانسانية ، وعلاقة هذه الحضارة بأوروبا وحوض البحر الأبيض وبتراث الاغريق والرومان ، وطرق التعليم ووسائل الحكم ، ودور الازهر ، ومهمة الجامعة المصرية (٢) .

كان لا بد من وجود «طه حسين» بطريقة او باخرى كما يقولون في هذه الأيام ، فهذا المعتزك المحتدم يتطلب رجالا في عظمة طه حسين ، وفي المجال

(١) مجلة الثقافة العربية - ص ٤٧

(٢) طه حسين كما يعرفه كتاب عصره - ص ١٣٨

الذي تفتحت فيه عبقريته كانت خدماته الجليلة *
ان عظمة طه حسين تكمن في قدرته الفذة على التحليل والتركيب ، انه
يحلل الموضوع الى عناصره الاولية ثم يربطها في اطار فكري متكامل ، واسهامه
في الدراسة العلمية ابتداء من كتابه (في الشعر الجاهلي) يبين منهجه العلمي
في التفكير والتأليف (٣) * .

ان منهج هذا الكتاب الذي تتلمذت عليه أجيال من المثقفين يؤكد زيادة
طه حسين ، فمنهج البحث العلمي الذي سار عليه ، كان حاجة ماسة لامة يغلب
على تفكيرها الافعال * ان جوهر الفكرة التي يحتويها (في الشعر الجاهلي)
قديم معروف ، أشار اليه بعض النقاد القدامى مثل ابن سلام في طبقاته ، كما
أشار اليه قبل طه حسين عدد من المستشرقين ، ولكن قيمة الكتاب ترجع الى
هذه المناقشة الذكية التي أدارها طه حسين حول انكار الشعر الجاهلي والشك
فيه ، وأخطر ما فيه هذا المنهج العلمي الذي اتبعه ، والذي كان شيئاً جديداً في
ذلك الوقت فقد كان التأليف جمعا دون تمحيص وتناجح دون براهين ، بل ان
زيادة هذا المنهج لاتوضح اهميتها الا اذا عرفنا أننا مازلنا الى الان نتخذ
المواقف الانفعالية في كثير مما تناوله بالتفكير والنقد ، ومرجع ذلك هو غياب
المنهجية والتفكير العلمي الصحيح * يقول طه حسين عن منهج «ديكسارت»
الذي تأثر به (سواء رضينا او كرهنا فلا بد ان تتأثر بهذا المنهج في بحثنا العلمي
والأدبي ، كما تأثر به قبلنا أهل الغرب لا بد أن نصطنعه في نقد ادبنا وتاريخه
كما اصطنعه أهل الغرب في نقد آدابهم وتاريخهم ذلك لان عقليتنا نفسها قد
أخذت منذ عشرات السنين تتغير وتصبح غريبة أو قل أقرب الى الغريبة منها
الى الشرقية ، وهي كلما مضى عليها الزمن جددت في التغير وأسرعت في الاتصال
بأهل الغرب * * (٤)

لقد وجد طه حسين ضالته في هذا المنهج الذي يقول عنه صاحبه (انه
قواعد مؤكدة تعصم ذهن الباحث من الوقوع في الخطأ ، وتمكنه من بلوغ

(٣) مجلة الثقافة العربية - ص ٤٧

(٤) طه حسين واثار الثقافة الفرنسية في ادبه - ص ٢٠

اليقين في جميع ما يستطيع معرفته ، دون ان يستنفد قواه في جهود شائعة^(٥)
ولعل الاتفاق الذي تصادف وجوده بين طه حسين وديكارت هو الذي
مكن ايضا لهذا المنهج في نفس طه ، فقد كان نائرا على سلفية الازهر كما كان
ديكارت نائرا على التعليم السائد في عصره ، وكان الاثنان يحاربان جهالة
العصور الوسطى ممثلة في المتزمتين والمتعصبين . بمثل هذه العقلية التي
تشربت ثقافتين : الثقافة العربية والثقافة الاوربية تمكن هذا الرائد من أن
يترك اثرا في الادب وتاريخه ، والنقد الادبي ، والتأريخ الاسلامي ، والنقد
الاجتماعي ، ومستقبل الثقافة ، والمسرح اليوناني . ان عبقريته لا تتضح فيما
كتب قدر انضاحها في المنهج العلمي الذي استخدمه وأشار اليه ، والمقارنة
بينه وبين واحد من جيله ، عبقري مثله هو عباس العقاد تميز نواحي تفوقه
وامتيازاه .

فالعقاد قد استعلن بتحليل النص والشخص ابتداء من (الديوان) كنقد
أدبي ، وعرض السيرة الشخصية (العبقريات) أو في المزج بينهما من خلال تحليل
أعلام التاريخ الادبي (ابن الرومي . . حياته من شعره) . .

وهنا يقف طه حسين موقفا متواضعا بجوار العقاد ، ذلك ان دراساته
النقدية (الجزء الثالث من حديث الاربعاء - القسم الاول من حافظ وشوقي
كتاب من «ادبنا المعاصر» . .) لا تستطيع الوقوف الى جوار دراسات العقاد،
حتى دراساته عن المتنبي او ابي العلاء الذي التفت اليه كثيرا لاتضاهي (ابن
الرومي) ، ولكن تبقى لطه حسين طريقته العلمية في الغوص الى ما وراء
النصوص والاشخاص . . وتحليل الاطار المادي والفكري للنص وللشخصية
المدروسة . . الشيء الذي تفتقده في كتاب العقاد عن أبي نواس ، فطه حسين
حينما يتحدث عن عصر أبي نواس (الجزء الثاني من «حديث الاربعاء) يبهز
ويدهش^(٦) .

(٥) ماذا يبقى من طه حسين - ص ١٤٦

(٦) مجلة الثقافة العربية - ص ٤٨

ان النقد الادبي لم يعرف استقلاله وحدوده الخاصة الا بعد ان انفصلت
دراسة الادب عن دراسة تاريخ الادب ، وقد ساهم طه حسين في هذا الميدان
بالدعوة والتطبيق العلمي . يقول :

(وهنا يظهر الفرق بين الأدب وتاريخ الادب، فالادب مأثور الكلام .
كما قدمنا . . والاديب الذي يعني بالادب من حيث هو أدب يستطيع اليتجاوز
الكلام الجيد نظما أو نثرا ، ولكن مؤرخ الادب لا يستطيع ان يكتفي بمأثور
الكلام اتصالا شديدا لتمكننا من فهمه وتدوقه . . وانما هو مضطر الى ان يلم
بتاريخ العلوم ، والفلسفة ، والفنون الجميلة ، وتاريخ الحياة الاجتماعية ،
والسياسة ، والاقتصادية أيضا) (٧) . وهو بعد ان يحدد الفروق
الفاصلة بين الادب وتاريخه وأسلوب معالجة كل منهما يضيف عاملا آخر هو
الحرية (الادب في حاجة اذن الى هذه الحرية . . وهو في حاجة الى الايعتبر علما
دينيا او وسيلة دينية . . وهو في حاجة الى ان يتحرر من هذا التقديس ، والى
ان يكون قادرا كغيره من العلوم على ان يخضع للبحث ، والنقد ، والتحليل
والشك ، والرفض ، والانتكار . .) (٨) .

بهذه الجرأة الحققة يجابه طه حسين مجتمعة ، داعيا الى اعمال الفكر وسناهج
البحث العلمي دون تقديس لماض ، وهو في قضية اتتحال الشعر الجاهلي يرى
أن هذا الشعر لايسئل حياة العرب في ذلك العصر ، وأن القرآن حدد هذه
الحياة وصورها في الوقت الذي لم يستطع فيه الشعر هذا التصوير ، وعلى
ذلك فهو ينكر هذا الشعر ، ويزعم انه موضوع ، صنعه الرواة لأسباب
سياسية أو قبلية ، أو دينية أو اجتماعية ، يقول (افتظن ان القران كان يعني
هذه العناية كلها بتحريم الربا والحث على الصدقة ، وفرض الزكاة ، لو لم تكن
حياة العرب الاقتصادية الداخلية من الفساد والاضطراب بحيث تدعو الى
ذلك ؟ فالتمس لي هذا أو شيئا كهذا في الادب الجاهلي ، وحدثني اين نجد في
هذا الادب شعره ونثره ما يصور لك نضالا بين الاغنياء والفقراء . . ومع ذلك

(٧) في الادب الجاهلي - ص ٣٠

(٨) المرجع السابق - ص ٥٨

فما هذا الادب الذي لا يمثل فقر الفقير ، وما يحمل صاحبه من ضرر وما يعرض له من أذى ، والذي لا يمثل طغيان الغنى واسرافه في الظلم والبطش وامتصاص دماء المعذيين . . ألم يكن بين هؤلاء العرب البائسين من انطلق لسانه مسرة بالشكوى من هذه الحياة السيئة المنكرة ؟ ألم يكن بين هؤلاء العرب المسرفين في الظلم من انطلق لسانه مرة بما يمثل كبريائه وتسلبه على هؤلاء البائسين . . (٩) وهكذا نظر طه حسين في وقت مبكر الى العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي تلعب دورها في تشكيل أدب أمة ما في فترة ما (١٠) ومهما كانت النتائج التي وصل إليها طه حسين من الصحة او الخطا - ولسنا بسبيل مناقشتها - تبقى له هذه النظرة الباكورة في الدعوى الى دراسة الادب دراسة علمية خالصة ، هذه الدعوة التي نرى بذورها في كتابة الاول (ذكرى أبي العلاء المعري) ، الذي قرر في صفحاته الأولى أنه لن يسلم بكل مذكره المؤرخون ، ولكنه سيرفض كثيرا من الروايات التي أحصوها من غير تحقيق أو تثبت .

ويتصل بهذا المنهج ايمانه بمدرسة (سنت ييف) النقدية ، تلك المدرسة التي تدرس أدب الأديب مرتبطا ببيئته العامة وحياته الخاصة ، فالادب في مفهومها ظاهرة اجتماعية لأنه تفاعل بين ما في البيئة الأديب الخاصة والعامة من مؤثرات وبين نفسه المستوعبة الحساسة . ولقد وصل حب طه حسين لهذه المدرسة النقدية الى حد أن استعار فكرة عنوان مقالاته النقدية (حديث الأربعاء) من عنوان المقالات النقدية التي كان ينشرها «سنت ييف» كل يوم اثنين وكان عنوانها (احاديث الاثنين) (١١) .

ان طه حسين يحدد منهجه القائم على التحليل الاجتماعي للظاهرة الأدبية فيشير مثلا - عند دراسة الشعر الاموي والعباسي - الى هذا التغير الذي مس حياة العرب بعد اتصالهم بالفرس مما كان له أثر كبير في حياة الشعر في هذين

(٩) في الادب الجاهلي - ص ٧٧

(١٠) صدر - في الشعر الجاهلي - سنة ١٩٢٦ وأعيد طبعه بعد تعديله سنة ١٩٢٧ باسم جديد هو (في الادب الجاهلي) ، وقد اثار ضجة كبيرة حين صدوره ، ويكفي القول ان اربعين كتابا قد الفت في الرد عليه .

(١١) طه حسين واثر الثقافة الفرنسية في أدبه - ص ٦٥

العصرين * * يقول (لم يكد يمضى المسلمون في الفتح وبسط سلطانهم على أرض الفرس من جهة والروم من جهة اخرى ، حتى تغير كل شيء في حياة الطبقة العليا من الامة العربية ، وكان مصدر هذا شيئين : أحدهما مادي وهو كثرة ما افاء الله على المسلمين في هذا الفتح والتغلب من المال والغنائم الموفورة التي بدلت حياة هؤلاء الناس فجعلتها يسيرة بعد عسر ، سهلة بعد صعوبة ، لينة ناعمة بعد شدة وخشونة ، والاخر معنوي ، فقد رأى العرب في هذه البلاد المفتوحة نظما للحكم والسياسة لم يألفوها ، وطرقا للادارة وتدبير الامور العامة لم يعهدها من قبل ولم يكن بد من ان يترك هذان الامران اثارا ظاهرة قوية في حياة العقل والشعور * * ومن هنا كان تجدد الشعر ملائما كل الملائمة لتجدد الحياة * .

فنشأ عند العرب في عصر بني أمية نوعان من الشعر لم يكن قد ألفهما الجاهليون ، اوعلى أقل تقدير لم يكن هؤلاء الجاهليون قد أحسنوا فهمهما والعناية بهما ، الاول نشأ عن حياة الترف والغنى والثروة * * وهو (الغزل) والثاني (الشعر السياسي) وقد نشأ عن استحالة الخلافة الى ملك، وعمما كان من حرب بين العصبية من جهة ، ومن حرب بين العصبية والدين من جهة أخرى) (١٢)

ويتحدث طه حسين بعد ذلك عن اسباب نشأة الغزل العذري أو العفيف بعد حديثه عن اصحاب مذهب اللذة فيقول (ان الذين ذهبوا مذهب اللذة في هذا الفن كانوا المترفين من أهل الحجاز وأبناء المهاجرين والأنصار الذين ورثوا الثروة الطائلة الضخمة عن آبائهم ، وحيل بينهم وبين العمل السياسي لامر ما ومن هنا كانت مكة والمدينة في هذا العصر - اقرب الى اللهو والمجون والافتتان في اللذة وما تستتبعه من لعب وشرب وغناء وغزل) (١٣) ، أما الذين ذهبوا مذهب العفة وأسرفوا في هذا المذهب فهم أهل البادية الذين امتزج لديهم الفقر بالياس

(١٢) حديث الاربعاء - ج ٢ - ص ١٤، ١٥، ١٩

(١٣) حديث الاربعاء - ج ٢ - ص ١٨

الناتج عن الحرمان السياسي في ظل استبداد بني أمية ، فنشأ عن ذلك انصراف عن الحياة المادية وعزوف عن الانكباب على اللذات ، وارتدوا الى ذواتهم يقولون هذا الشعر الحزين

ان طه حسين يتمثل المناهج الاوربية في دراسة الادب وهو حسب مفهوم مدرسة سنت ييف يربط بين الظاهرة الادبية وجوها البيئي والاجتماعي ، وهو نمط من الدراسة جديد لم تعرفه الدراسات الحديثة قبله بهذا العمق والنفاذ والحساسية .

وقد تتلمذ على هذا الاتجاه في دراسة الادب جيلان من الدارسين سواء من أخذ منهم عن طه حسين مباشرة في مقاعد الجامعة الدراسية أو الذين عايشوا دراساته منشورة في كتب ، وهنا تظهر قيمة طه حسين ، ويتجلى أثره التوجيهي بحيث يقف وحده بين ابناء جيله وكلهم عمالقة موهوبون .
اما التاريخ الاسلامي ودراسته ، فاهتمامه به يرجع الى ذلك اليوم الذي دعا فيه صديقيه أحمد أمين وعبد الحميد العبادي الى الكتابة في الحياة الاسلامية الاولى بحيث يتناول كل واحد جانبا منها ، وبصرف النظر عن هذه الدعوة فقد تمكن طه حسين وحده ان يتناول السيرة النبوية في كتاب (على هامش السيرة) ويترجم للخلفاء الراشدين (ابو بكر وعمر وعثمان وعلي) ويدرس المجتمع الاسلامي بعد الرسول في كل من (مرآة الاسلام) و (الوعد الحق) (١٤) .

ان طه حسين بعد ان أرسى قواعد النقد الأدبي دخل ميدان التاريخ الاسلامي ، وهو تاريخ يتناول حياة المجتمع القائمة على الدعوة الدينية ، وكان عليه ابتداء ان يجيب عن هذا السؤال (ما حدود الصلة بين البحث العلمي في التاريخ الاجتماعي وبين تقديس المظهر الديني للابطال والشخص؟) . وكانت اجابته موجودة منذ عام ١٩٢٣ م في مقالته (رد على نقد) والتي نشرت بجريدة «السياسة» في ٢٢ شباط من ذلك العام ، وقد ضمها بعد ذلك الجزء

(١٤) ماذا يبقى من طه حسين - ص ١٣٠

الثاني من كتابة (حديث الأربعاء) وهي قوله في مجال الرد على رفيق العظم الذي أخذ عليه الصورة التي رسمها للعصرين الاموي والعباسي ولخلفائه بصورة خاصة (لا يزال العالم الجليل رفيق (بك) العظم وكثير من العلماء المعروفين في الشرق يسبقون على التاريخ الاسلامي صفة من الجلال والتقديس الديني أو الذي يشبه الديني تحول بين العقل وبين النظر فيه نظرا يعتمد على النقد والبحث العلمي الصحيح .. فهم يؤمنون بمجد القدماء من العرب وجلال خطرهم ، وتقديس مكاتبتهم ، وهم يضيفون اليهم كل خير ، وينزهونهم عن كل شر ، وهم يصفونهم بجلال الأعمال ، ويرفعونهم عن صفاتها وهم يتخذون بذلك قاعدة من قواعد البحث ومقياسا من مقاييس النقد) ثم يقول (فأما النقد التاريخي من حيث هو نقد تاريخي ، فاما النظر الى الناس من حيث هم ناس ووصفهم بما يمكن ان يوصف به الناس ، وتحليل أخلاقهم وعاداتهم كما تحلل أخلاق الناس وعاداتهم ، والملائمة بين هذه الاخلاق والعادات وما اكتشفها من الظروف والاحوال - فذلك شيء قلما يفكر فيه هؤلاء العلماء أو يلتفتون اليه ...

ان هذا المذهب .. مذهب تقديس السلف وتنزيهه عن الصفات .. مذهب إسباغ الدين على التاريخ طور من أطوار التاريخ لا بد أن يمر به ، بل طور من أطوار الحياة السياسية للناس لا بد ان يمرؤا به ، وقد خضعت لهذا الطور أمم أخرى غير العرب بهذا التفتح الذهني والروح العلمي والجرأة النادرة كان طه حسين المعلم الرائد في مجالات الفكر والتاريخ والنقد والكتابة الفنية ، ولقد صاغ كل ما كتب بأسلوب متميز عرف به ونسب اليه ، فيه من ايقاع روحه الشيء الكثير .. أذكره وقد احتشد مثقفو الاسكندرية واساتذة جامعتها وطلبتها وكنت يومئذ طالبا بكلية الاداب نستمع اليه جميعا في خشوع واكبار ، وكانت المرة الوحيدة التي رأيت فيها رأى العين وسمعت فيها صوته الساحر والقاءه الخلاب ، وانك لتعجب لهذا التدفق ، وهذه الموسقة وهذا التلوين الصوتي الذي يتدرج مع معاني الكلام . تقول سهير القلماوي

ان اسلوبه يحمل مزيجاً من روح العرب والفرنسيين واليونانيين ، فمن «الذعر الضرير» وهي من تأثير المدرسة الرمزية الفرنسية الى (الصبح اذا تنفس) عن القران الكريم تقع مجالات في اسلوبه تقوم على التناغم والزرَكشة الصادقة^(١٥) وامتداداً لمنهجية العلمية في الدرس ، كانت مواقفه الجريئة الحقة ، فصاحب المنهج لا يرضى الظلم أو الميل مع الهوى أو الانتفاص من قدر الاخرين ، وهو عادل جرىء ، متزن في حدود القدرة البشرية واستنطاقها .

ومن هنا كان رفضه تقديم الدكتوراه الفخرية لبعض السياسيين ، وكان رده على حلمي عيسى باشا وزير المعارف (يا باشا . . عميد كلية الاداب ليس عمدة تصدر اليه الأوامر من الوزير . . أنا لأوافق على اعطاء الدكتوراه الفخرية لاحد لمجرد أنه من الأعيان . .)^(١٦) . ويرتبط بشل هذا الموقف دعوته الى أن يكون العلم مباحاً للجميع كالماء والهواء ، لانه كما قال في كتابه (نظام الاثنيين) الذي ترجمه عن أرسطو (لم أتعلم لا تنفع وحدي) . وكان كتابه (مستقبل الثقافة في مصر) الذي دعا فيه الى العلم لانه طريق التحرر معركة اخرى من معاركه الرائدة . . يقول فيه (اذا كانت الديمقراطية مكلفة ان تضمن للافراد الحرية كما ضمنت لهم الحياة ، فان الحرية لاستنقيم على الجهل ، ولاتعاش الغفلة والغباء ، فالدعامة الصحيحة للحرية الصحيحة انما هي التعليم الذي يشعر الفرد بواجبه وحقه^(١٧) . ولاعجب في ان يعتقد طه حسين بأن التعليم وسيلة الى تحقيق انسانية الانسان وكرامته وسعادته وحرية نفسه ، فالصبي الفقير الكفيف الذي ولد في قرية صغيرة لا مكان لها على خريطة مصر لم يصل الى ما وصل اليه الا عن طريق العلم !

ويكفي هذا المعلم الرائد دوره العظيم الذي قام به في حياتنا الفكرية العربية المعاصرة ليكون قمة شامخة من قمم هذا القرن العشرين .

(١٥) ذكرى طه حسين - ص ١٣٣

(١٦) ماذا يبقى من طه حسين - ص ٧١

(١٧) مستقبل الثقافة في مصر - ص ٦٠

المراجع والمصادر

- ١ - طه حسين واثر الثقافة الفرنسية في أدبه - الاب كمال قلته - دار المعارف - ١٩٧٣
- ٢ - ذكرى طه حسين - الدكتورة سهير القلماوي - مجموعة (اقرأ) - العدد ٣٨٨ - دار المعارف - ١٩٧٤
- ٣ - ماذا يبقى من طه حسين - سامح كريم - ط ٢ - دار القلم - بيروت ١٩٧٧
- ٤ - طه حسين كما يعرفه كتاب عصره - القاهرة - دار الهلال - لتاريخ له .
- ٥ - في الادب الجاهلي - للدكتور طه حسين - دار المعارف - ١٩٥٥
- ٦ - حديث الارباء - للدكتور طه حسين - دار المعارف ١٩٥٩
- ٧ - مستقبل الثقافة في مصر - للدكتور طه حسين - القاهرة ١٩٤٤

الدوريات :

- مجلة الثقافة العربية - مقال طه حسين والفكر العربي المعاصر - لمحمد عبدالشفيق - العدد الاول - السنة اسادسة .

التخطيط للمتابعة في الحملات المحلية الشاملة لمحو الامية

نجدة قاسم الصالحى

المحتويات

- ١/ الاطار النظري
- ٢/ المؤشرات العامة لخطة المتابعة
 - أ - في التخطيط للمتابعة
اسس البرمجة
 - ب - في تنفيذ خطة المتابعة
 - ج - في تقويم خطة المتابعة
- ٣/ نماذج مقترحة لبرامج المتابعة
 - آ - نموذج في متابعة برامج التدريب
 - متابعة البرنامج التدريبي قبل التنفيذ
 - متابعة البرنامج التدريبي اثناء التنفيذ
 - متابعة البرنامج التدريبي بعد التنفيذ
 - ب - نموذج لدور الجامعات في المتابعة في الحملة الشاملة لمحو الامية
- ٤/ آفاق جديدة في المتابعة في اطار التعليم المستمر
 - الالتحاق بالصفوف المنتهية من المدارس الابتدائية
 - اكمال الدراسة في المدارس المسانية
 - التعلم الذاتي
 - برامج التدريب الوظيفي
 - الجامعة المفتوحة
 - التعليم بالمراسلة
 - المؤتمرات والدورات الموسمية او الفصلية

الاطصار النظري :

التخطيط اسلوب علمي عقلاني يستهدف تنظيم عملية التنمية ، وتحديد مسارها ومعدلها ، بما يتضمن ذلك من استخدام واستثمار الموارد المتاحة امثل استخدام ممكن . والتخطيط بهذا المفهوم يتضمن جوانب اقتصادية واجتماعية شاملة ، وفق اهداف معينة مرسومة مسبقا لتلبية احتياجات المجتمع . ومن هنا فان التخطيط يقوم على اسس اربعة :

الاساس الاول : تحديد الامكانيات والموارد المتاحة ، مادية وبشرية ومالية
الاساس الثاني : تحديد الاهداف العامة في ضوء الامكانيات المتعددة .
الاساس الثالث : تحديد وسائل تحقيق الاهداف (الاستراتيجية) بمعنى كيفية استخدام الامكانيات واستثمار الموارد في سبيل تحقيق الاهداف وذلك ببرمجتها وتحديد مشاريع وخطوات كل برنامج .
الاساس الرابع : تحديد فترة زمنية معينة لتحقيق الاهداف ، وتقسيمها حسب البرامج والمشاريع وفق اولوياتها .
ومن بداهة الامور ان الاسس الاربعة المذكورة تتطلب امورا عدة لوضعها في اطار التخطيط المتكامل ، ومن هذه الامور :

- ١ - معرفة الاولويات او الاسبقيات في ضوء مسيرة المجتمع وخطط التنمية القومية .
 - ٢ - وضع صيغ للبدائل وتحديد هذه البدائل بالنسبة لمراحل الخطة وبرامجها
 - ٣ - دراسة الكلف ومصادر التمويل .
 - ٤ - حصر الامكانيات الفنية المنظمة لعملية التخطيط وما يتطلبها من دراسات وبحوث وتدريب وخبرة . الخ .
- وتبعاً لذلك فان التخطيط السليم يتطلب (وبخاصة في اطار استراتيجية محو الامية في البلاد العربية) :

- ١ - وضع اطار الخطة على اساس من المسؤولية المشتركة (المبدأ الثاني والثالث والرابع والخامس من المبادئ العشرة ضمن استراتيجية محو الامية

في البلاد العربية) ، واستصدار القوانين والتشريعات او القرارات المدعمة للخطة ، كأن يكون قرارا سياسيا مثلا ، او اى نوع من القرارات الملزمة لمساهمة كل الاطراف والجهات بالتنفيذ .

٢ - تنفيذ الاهداف المرسومة في الخطة الموضوعية ، وتقسيم الادوار التنظيمية والتنفيذية لكل جهة بعد صياغتها على شكل برامج ومشاريع متداخلة او متعاقبة التنفيذ .

٣ - متابعة نتائج تنفيذ الاهداف المرسومة في الخطة ومتابعة الدارسين بعد اكمالهم متطلبات الدراسة (المبدأ العاشر من الاستراتيجية) .
ولتحقيق اهداف الخطة لابد من توفر بعض الشروط الاساسية ومنها :

١ - وضع الاهداف بالنسبة للعاملين في تنفيذ الخطة وبرامجها على الاصعدة والمستويات كافة ، وهذا يتطلب وضع اهداف خاصة (فرعية) تشتق من الاهداف العامة وتوضحها وتيسر سبيل تحقيقها .

اذ ان وضوح الرؤية امام العاملين في الوحدات الكبيرة والصغيرة من القطاعات والمؤسسات التي تسهم في تنفيذ الخطة ، أمر في غاية الاهمية ، وبخاصة للمحاسبة النهائية او التقويم النهائي للنتائج بعد متابعة المنجز من الاعمال في ضوء المتوقع منه ضمن الاهداف العامة .

٢ - التحقق من قدرة اجهزة التنفيذ على استثمار الموارد المتاحة والصلاحيات الموكلة لتنفيذ الخطة ، اذ ان ابي خلل او سوء تنظيم في بعض الاجهزة المنفذة من شأنه ان يعرقل عملية التنفيذ في هذا الجهاز ويؤثر (تضامنيا) في عرقلة تنفيذ مشاريع الاجهزة او الجهات الاخرى بشكـل او باخر .

٣ - قيام كل جهة من المؤسسات او الاجهزة المنفذة والمتابعة ببذل الجهد المطلوب في سبيل الكشف عن المعوقات المتوقعة والسعي لتذليلها او حلها .

ولاشك ان المتابعة المستمرة والتقويم المستمر المتتابع لنتائج تنفيذاهداف الخطة سواء على المستوى المركزي او المحلي او القطاعي ضرورة من ضرورات التخطيط المتكامل ، وتشمل المتابعة ، بهذا المفهوم ، متابعة الخطة العامة ومتابعه البرامج والانشطة في اطار الخطط التفصيلية أو القطاعية وعلى مستوى اصغر وحدة من الوحدات العاملة في تنفيذ الخطة .

وبحثنا هذا لايغنى بالمنطلقات النظرية للمتابعة من حيث مفهومها وتداخلها مع عملية التقويم بل ينظر الى المتابعة والتقويم نظرة تطبيقية تسعى الى توظيف الجهود والخبرات للخروج بصيغة مناسبة لتطبيقها في عملية المتابعة والتقويم بغية انجاح الحملات الشاملة لمحو الامية وتحقيق اهدافها باسلم الوسائل والطرق واقلها هدرا وفاقدا .

ولما كان التخطيط (اي تخطيط) لايفعل ، اولايبغي له ان يفعل ، جانب المتابعة بكونه احد الجوانب الرئيسة الذي تستند اليه الخطة وتضمن من خلاله تحقيق اهدافها بشكل متكامل فان المتابعة اكتسبت اهمية خاصة بعد ان بان دورها الكبير في :

- ١ - تعديل مسار الخطة وضمان تحقيق الاهداف .
 - ٢ - التأكد من سلامة الاجراءات التنفيذية لتحقيق اهداف الخطة .
 - ٣ - التنسيق بين البعد الاداري التنظيمي والبعد الفني التنفيذي في اجهزة التخطيط والتنفيذ .
 - ٤ - تقويم الجهد الموظف في المشاريع المخططة (أو الحملات الشاملة لمحو الامية) من خلال المردود الاني والمستقبلي المادي والمعنوي .
- ومن هنا كان لا بد من اعمال النظر في المتابعة (كاستراتيجية لا تقل اهمية وجدوى من الاستراتيجية العامة للتخطيط لحملات محو الامية) . وان ترفد (اي هذه المتابعة) الخطة بالجهود والخبرات تعديلا لمسارها وتقليلًا من الهدر فيها وضمانًا لتحقيق اهدافها .

وهذا أمر دعانا الى أن نفصل (لاغراض هذا البحث) بين التخطيط (كعملية متكاملة تمثل المتابعة جزءاً رئيساً منها) وبين التخطيط للمتابعة كاجراءات واساليب تستحق ان توضع لها خطة متخصصة (نظراً لضخامة تبعات الحملات الشاملة لمحو الامية من جهة ، ولخصوصية مشاريع محو الامية وما تستتبع من متابعة مستمرة لاولئك الذين يهون مراحل الدراسة ضماناً لاستمرار تعلمهم وعدم ارتدادهم للامية) * ولا يخفى على اللبيب شروط الاتساق والمداخلة بينها وبين الخطة العامة *

فمن حيث المبدأ كان لا بد من ان تفرد للمتابعة اطار خطة او ملامح عامة لخطة خاصة بها تنسلخ من الخطة العامة وتكون لها آفاقها التطبيقية وخصوصيتها التنفيذية في سياق تطبيق الخطة العامة وتنفيذها *

المؤشرات العامة لخطة المتابعة

اولاً : في التخطيط للمتابعة

ان النظرة التي تصور المتابعة على انها جانب تكميلي للخطة نظرة مجانية للحقيقة ، وذلك لان النظرة الشمولية الى الخطة والى متابعتها تجعلنا نؤمن بان للمتابعة دوراً اكثر اهمية واتساعاً (وبخاصة في الحملات الشاملة لمحو الامية) ، وعلى العموم فهناك نوعان من المتابعة ، يجب ان يتوفر في خطط الحملات الشاملة لمحو الامية وهما :

النوع الاول :

متابعة التنفيذ وتقوم بها عادة الاجهزة التنفيذية او الوحدات التنفيذية مهما صغر حجمها ، وتسعى الى التعرف على المنجز من الاعمال ومستوى اداء كل فرد او مجموعة عمل من الذين يعملون في نطاق هذه الوحدة التنفيذية *

وهذا النوع من المتابعة يجري اعتياديا بالنسبة للبرامج والانشطة القطاعية (ضمن تفصيلات الخطة وفي الخطط الفرعية الخاصة بالوحدات والجهزة والمؤسسات القطاعية) .

كما يمكن ان يشمل هذا النوع ايضا مستوى الاداء الفعلي والمتوقع بالنسبة للافراد الخاضعين لبرامج هذه الوحدات وكيفية تطوير هذا الاداء مستقبلا .

النوع الثاني :

متابعة الخطة ذاتها ، وهي وان كانت من مسؤولية جهاز التخطيط الان المتابعة يمكن ان تؤدي الى تعطيل مسار الخطة ، ويشمل هذا النوع من المتابعة على مراجعة اسلوب الخطة ذاته المرتبط بـ :

١ - الجانب التكنيكي للتخطيط والذي يتوقف على كفاءة العاملين في التخطيط ودقة البيانات والمعلومات المستخدمة واللازمة لعملية التخطيط . . . الخ

٢ - جانب التغيرات التي يقتضيها التخطيط الهيكلي الذي يستحدث باستمرار ، فصدور القوانين والتشريعات والتعليمات او الاظمة يتطلب بالضرورة اعادة النظر في توزيع الادوار على الجهات المختلفة او الافراد او مجموعات العمل . . وكذلك في قوانين العمل والاجور وانشطة الخدمات . . الخ

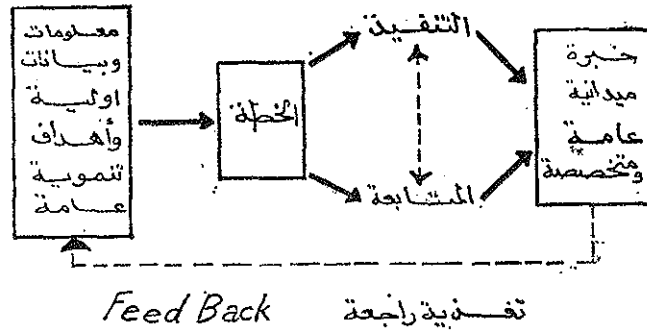
ومن هنا يقتضي ان تكون نظرتنا الى المتابعة او في التخطيط للمتابعة للحملات الشاملة لمحو الامية على انها (بهذا الاعتبار) تساعد الجهاز التخطيطي على مايلي :

١ - تعديل الاجراءات التنفيذية وتغيير الاستراتيجية اذا تطلب الامر بما يضمن تحقيق اهداف الخطة

٢ - تعديل الخطة ومساراتها (اذا ثبت ان الاجراءات العادية المقترحة لا تحقق الاهداف بالمستوى المطلوب كما ونوعا) .

٣ - اقتراح تغييرات هيكلية (إذا ثبت ان تعديل الاجراءات وتعديل مسار الخطة ليسا قادرين على مواكبة النهج الذي ترى الدولة انه ضروري لتحقيق اهدافها) .

ويمكن ان يمثل الشكل الاتي توضيحا مبسطا للعلاقة المبدئية بين الخطة وتنفيذها ومتابعتها واثار ذلك في اغناء واثراء الخطة العامة وتعديلها .



ومن خلال هذه النظرة الشمولية للمتابعة ودورها في التخطيط للحملات الشاملة لمحو الامية يمكن بعد الانتهاء من صياغة ووضع وقرار الخطة العامة للحملة الشاملة ان يصار الى تحديد اطار عام لخطة متابعتها ، ويتطلب وضع ملامح الاطار العام لخطة المتابعة تحديد مايلي :

١ - الاهداف العامة :

وتحدد هذه الاهداف في ضوء الاهداف العامة للخطة الموضوعية للحملات الشاملة لمحو الامية .

٢ - المرامي الخاصة :

ويمكن تحديدها وفق التقسيم المرحلي والزمني لتطبيق الخطة ، بحيث تكون مرامي المتابعة الخاصة بكل مرحلة من مراحل الخطة مختلفة عن مرامي المرحلة التالية من جهة ومتناسقة معها في التسلسل التنفيذي من جهة اخرى .

كما يمكن ان تصاغ مرام متخصصة وفق مناشط الخطة المختلفة من تدريب ومناهج واعلام * الخ ، في ضوء الامكانيات المتاحة البشرية منها والمادية *

٣ - وضع الاستراتيجية

ويتطلب تحديد استراتيجية متكاملة ومحددة بالسقف الزمني للخطة ولمراحلها المختلفة ، وذلك بترجمة الاهداف العامة والمرامي الخاصة الى اجراءات عملية يمكن تطبيقها وتنفيذها ، على ان تاخذ بالاعتبار مدخلات عملية التخطيط كافة والمتوقع من المخرجات عنها في ضوء اهداف الخطة العامة *

٤ - برمجة الاستراتيجية :

حيث تبرمج الاستراتيجية الخاصة بخطة المتابعة الى انشطة متخصصة ومشاريع مرحلية او برامج خاصة ، وما تتطلبها هذه البرامج والانشطة من دراسات وبحوث ، وتخمين الكلفة التقريبية لتنفيذ كل برنامج او كل مشروع (ان لم يكن بالامكان تحديدها بشكل كامل ودقيق) *

٥ - مصادر التمويل :

وتحدد مصادر التمويل في ضوء الميزانية المرصدة لتطبيق الخطة او اي مصدر اخر يمكن ان تسد هذه الثغرة بالتنسيق مع الاجهزة المالية والحسابية في الجهاز التخطيطي *

٦ - تحديد المستلزمات المادية والبشرية التي تتطلبها تنفيذ خطة المتابعة، مع تحديد وتوصيف كامل للمهمات والادوار ومنابع الصرف ومصادره *

٧ - تحديد الجهات والمؤسسات والدوائر التي يمكن لها ان تتعاون وتقوم بدورها في تحقيق اهداف خطة المتابعة * (وهناك نموذج للافادة من اساتذة الجامعات في مجال المتابعة يمكن الاطلاع عليه في متضمنات هذا البحث) *

الاسس البرمجية :

لما كان تنفيذ خطة المتابعة يعتمد في الاساس على مدى النجاح في برمجتها وترجمة اهدافها الى الأنشطة وبرامج متسلسلة قابلة للتنفيذ ، فان تفصيل الكلام في البرمجة وتحديد اسس علمية وواقعية تضمن نجاح اجراءات تنفيذها .

فمن المعروف ان لاية خطة مراحل ، فالمرحلة الاولى لها برامجها ومشاريعها تليها المرحلة الثانية بمشاريع وبرامج اخرى وهكذا ، الا ان المخطط يجب ان يفرق بشكل عام بين هذه المشاريع والبرامج حيث انها تختلف في طبيعتها فضلا عن اختلافها في توقيتها الزمني ومستلزمات تنفيذها ويمكن تقسيم أنشطة الخطة الى ثلاثة اقسام :

١ - أنشطة مستقلة : وهي الأنشطة التي تستمر خلال تطبيق الخطة ولا تتداخل في تنفيذها مع الأنشطة الأخرى . كالنشاطات الاعلامية والتجارب التي يمكن القيام بها او البحوث التي تقوم في اي وقت او اية فترة من فترات تنفيذ الخطة .

٢ - أنشطة متوازية التنفيذ : وهي الأنشطة التي يتداخل تنفيذها مع تنفيذ الأنشطة الأخرى كأن تكون متعاونة في تنفيذ مرحلة من مراحل التخطيط او في فترة زمنية واحدة . كالمناهج وبرامج التدريب ، فاي تغيير في الاولى يتطلب تغييرا وتطويرا في الثانية .

٣ - أنشطة متلاحقة التنفيذ : وهي التي لا يمكن البدء بتنفيذها الا بعد الانتهاء من تنفيذ نشاط معين او أنشطة محددة ومعينة . فمثلا برامج ومناهج وأنشطة مرحلة الاساس ومرحلة التكميل ، فلا يمكن البدء بالثانية قبل الانتهاء من الاولى وهكذا .

والبرامج عادة (خطط سريعة) تنفذ في مدد قصيرة في مداها ، وهي تكون اجراءات وخطوات تنفيذية للقيام بعمل ما او بمهمة معينة . ولعل اي تخطيط لابرمج مراحلها بحيث تكون الاستراتيجية العامة واضحة للعاملين في مشاريع

الخطة او الاداريين الذين ينظمون العمل ويشرفون عليه ، يكون تخطيطا شكليا قد لا يرقى الى مستوى التنفيذ . وهناك خطوات رئيسية يمكن ان تكون محددات لبرمجة الخطط ومنها :

١ - تحديد الانشطة المناسبة لتحقيق الهدف وفقا لمؤشرات الخطة ، وتقسيم هذه الانشطة الى خطوات اجرائية واضحة مع تحديد مستلزمات تطبيق كل خطوة ، كما ويستحسن ان يحدد المخطط او المبرمج تصورا عاما للمشكلات او الصعوبات المتوقعة والتي من شأنها ان تعرقل التنفيذ مع اجراءات مواجهتها او التصدي لها تقاديا للاعاقبة المتوقعة .

٢ - بعد تحديد الانشطة يقوم المبرمج بتحديد العلاقة بين كل خطوة من الخطوات التنفيذية للنشاط والخطوات الاخرى ، وذلك لتوضيح مسار العمل التنفيذي وصولا الى تكاملية تنفيذ النشاط كوحدة متكاملة بغية تحقيق الهدف المنشود من البرنامج .

ويتطلب ذلك دراية واسعة بالاولويات واسبقيات تتابع البرامج وانشطتها اى تحديد تلك الانشطة او البرامج التي تنفذ بالتداخل والاخرى التي تنفذ بالتعاقب ، مع الاخذ بالاعتبار المرونة في ذلك وتحديد الامكانيات المتاحة في اطار السقف الزمني المحدد لكل مرحلة او للبرامج .

٣ - توصيف الادوار بالنسبة للقائمين بالتنفيذ او المسؤولين عن تنفيذ كل خطوة من الخطوات وتوصيف الادوار وتوضيحها امر في غاية الخطورة والاهمية ، اذ يحدد الربط في مسار العمل الاداري والفني ، ويوجد نوعا من الصلة النفسية بين الهدف العام وطبيعة مايقوم به الافراد المعنيون بالتنفيذ .

٤ - تحديد مستلزمات التنفيذ والامكانيات اللازمة للقيام بالبرنامج او النشاط في اية مرحلة من مراحل التخطيط او المتابعة ، مع تحديد الوسائل البديلة والمستلزمات البديلة في حالة عدم توفر الوسائل الاصلية والمخطط لها ، او عجز الوسائل الاصلية عن القيام بالمهمة او الاداء الافضل لها .

- ٥- تحديد السقف الزمني لكل خطوة من الخطوات ، لما لدور الزمن من فاعلية كبيرة في فعالية الخطة وقدرتها على التنفيذ .
- ٦ - محاولة تحديد تواريخ البدء لكل خطوة من الخطوات ، لكي يتسنى لاجهزة المتابعة المركزية او اللامركزية من متابعة الخطوات اولا باول .

ثانيا : في تنفيذ خطة المتابعة

ان تنفيذ خطة المتابعة والبدء به يتطلب امورا عدة منها :

- ١ - قيام او انشاء جهاز خاص للمتابعة او هيئة دائمة عليها تقوم بما يلي :
 - وضع الصيغة النهائية لخطة المتابعة في ضوء مراحل الخطة العامة .
 - تشكيل فرق او هيئات للمتابعة (مركزيا او محليا) يعهد اليها تنفيذ الاستراتيجية بعد ترجمتها الى برامج ومشاريع .
 - الاشراف المباشر او عن طريق هيئات محلية على اجراءات تنفيذ الخطة .
 - تقويم وتعديل مسار الخطة في ضوء نتائج اجراءات المتابعة (واستراتيجيتها) .
- ٢ - وضع مجالات للمتابعة في ضوء أنشطة الخطة (تكلف الهيئة العليا الدائمة للمتابعة بتنفيذها والاشراف عليها) .

آ - المجالات العامة :

وتتضمن مجالات التخطيط والتدريب والمناهج والكتب والوسائل التعليمية ووسائل الاعلام والتنظيمات الادارية والمالية . . الخ .

ب - المجالات المتخصصة :

وتتضمن المجالين الاداري والفني .
حيث تشمل متابعة الجهاز الاداري مايلي :

- سير الاعمال الادارية والتنظيمات الادارية ودراسة معوقات العمل الاداري في مجال محو الامية .
- المصروفات وابواب الصرف والميزانية .
- دراسة كفاية الكوادر العاملة في الجهاز الاداري والفني (كما ونوعا) .
- متابعة مدى التنسيق بين الجهاز الاداري للحملة الشاملة والجهاز الفني لها .
- اما متابعة الجهاز الفني فتشمل مايلي :
- مدى اشراف الجهاز الفني على خطته ومشاريعه ومستويات التنفيذ .
- مستوى الاداء عند الكوادر العاملة ودراسة سبل ارتقاؤها الى مستويات عالية في الاداء .
- الاضافات النوعية التي يقوم بها الجهاز الفني لمسيرة الحملة الشاملة لمحو الامية ، من مستحدثات جديدة ، والتدارك الانبي للظواهر والاطياء . . الخ .
- مستويات المدربين والمتدربين ومقابلتها لاحتياجات الحملة منها .
- الكفاية النوعية للمناهج والوسائل التعليمية واساليب الاعلام للحملة الشاملة .
- ٣ — بعد تحديد مجالات المتابعة لانشطة الخطة واجهزة الحملة الشاملة لمحو الامية ، تحدد برامج او مشاريع صغيرة وسريعة التنفيذ ومتخصصة في ضوء المجالات العامة المذكورة في (الفقرة السابقة) في الحقول الاتية :
- آ — متابعة برامج التدريب والتحقق من مدى كفايتها ومستواها (وتكليف ذوي الاختصاص — والخبرة الميدانية والمسؤولين) بتقويمها باستمرار ورفد الهيئة العليا الدائمة للمتابعة بنتائج دراساتهم ورائهم في هذا المجال . (وهناك نموذج لمتابعة البرامج التدريبية يمكن الاطلاع عليه في متضمنات هذا البحث) .

ب - متابعة المناهج والكتب * بالتقويم المستمر للكتب او للوسائل
من خلال تكليف ذوى - الخبرة والاختصاص واولئك الذين يقومون فعلا
بتدريسها والذين يدرسونها *

ج - تحديد المعوقات واقتراح دراسات وبحوث (مع تحديد للجهات
التي يمكن لها ان تقوم بها) من قبيل :

- دراسات عن دوافع الاميين نحو التعلم
- دراسات عن التسرب من مراكز محو الامية
- دراسات عن التقويم والامتحانات
- دراسات عن الحوافز والمكافآت
- دراسات عن طرق واساليب جديدة في التدريس والتدريب
- دراسات عن اثر محو الامية في زيادة الانتاجية ... الخ وغيرها
- د - متابعة مستوى الاشراف التربوي على مراكز محو الامية *
- هـ - متابعة مستوى الادارة المدرسية لمراكز محو الامية *
- و - متابعة المعلمين ومن يقومون بالتعليم في مراكز محو الامية (من
غير المعلمين) وطرائقهم التدريسية ومدى افادتهم من الدورات التدريبية التي
اجتازوها *

ز - متابعة الدارسين سواء من حيث الدوام والانضباط او من حيث
مدى استعدادهم لمواصلة التعلم * ووضع اطر واضحة للتعليم المستمر بعد
التخرج في مراكز محو الامية *

ثالثا : في تقويم خطة المتابعة :

بعد الانتهاء من وضع الترتيبات اللازمة لتنفيذ خطة المتابعة لابد من
معايير او محاكات موضوعية لتقويم هذه الخطة وفق مجالات انشطتها
المختلفة *

فاساليب التقييم تتعدد وتتنوع وفق النشاط او البرنامج من جهة ووفق
الجهة القائمة بالتقييم ومدى كفاءتها وامكاناتها المادية والبشرية من جهة
ثانية .

ولكي نصل الى تحديد معايير يتم بموجبها القياس والتقييم للخطوة
لابد من الاخذ بالاعتبار الاسس الاتية :

- ١ - الافادة من الخبرات والتجارب العالمية ، وبخاصة تلك التي تتشابه
ظروفها مع الظروف المحلية القائمة .
- ٢ - الاستناد الى مؤشرات الخطوة وتوضيح اهدافها وبرامجها وانشطتها .
- ٣ - اعتماد السقف الزمني المحدد في الخطوة كاساس للتقييم بموجبه .
- ٤ - اعتماد حدود الكلف المالية والمرصدة لكل مرحلة من مراحل الخطوة
والتقييم بموجبها .

ان تحديد المعايير الخاصة بالتقييم لخطوة المتابعة يمكن ان يشارك في
صياغتها او في اقرارها عدة جهات منها :

- الاجهزة الخاصة بالتخطيط ووضع الخطوة .
- الاجهزة القائمة بالتنفيذ .
- الهيئة العليا الدائمة للمتابعة او جهاز المتابعة

اما بالنسبة للمعايير الاخرى التي يتم بموجبها تقويم الانشطة والبرامج
فيمكن ان يسترشد في صياغتها واقرارها براء الخبراء والمتخصصين
والقائمين على ادارة مراكز محو الامية وواضعي مناهجها والمشرفين على سير
التدريسات فيها .

وبعد تحديد مبدئي لمثل هذه المعايير وتصنيفها حسب الانشطة لابد
من تجربتها في مراحل الخطوة المختلفة وبخاصة في المراحل الاولى للتأكد من
مدى سلامتها ودقتها .

ان نشدان التقييم السليم لخطوة المتابعة يتطلب ضرورة تجريب المعايير
التي وضعت للتقييم ، ويمكن ان يتم هذا النوع من التجريب بالشكل
الاتي :

١ - تجريب اساليب المتابعة ومعاييرها في نهاية المرحلة الاولى من تطبيق الخطة وقبل بداية المرحلة الثانية ، والتأكد من صلاحية المعايير المستخدمة للقياس والتقويم ومردوداتها الايجابية على ضمان نجاح الخطة في مرحلتها الثانية ، او تعديل مسارها ضمن هذه المرحلة .

٢ - في حالة التأكد من جدوى صلاحية معايير المتابعة واساليبها في المرحلة الاولى ومسايرتها لاهداف الخطة ، يعاد التجريب مرة اخرى في نهاية المرحلة الثانية (يشمل المرحلتين الاولى والثانية معا) للتأكد من سلامة سير العملية وللخروج بنتيجة تضمن صلاحية المرحلتين الاولى والثانية في التمهيد للمرحلة الثالثة .

٣ - اما في حالة التأكد من ضرورة تعديل مسار الخطة في مرحلتها الثانية (في ضوء تجريب اساليب المتابعة ومعاييرها في المرحلة الاولى) فيصار الى تجريب اساليب المتابعة في المرحلة الثانية وحدها ، ثم تقويمها في ضوء التعديل الجديد .

٤ - ان تجريب اساليب المتابعة في هذه المراحل لايعني اغفال اساليب المتابعة الخاصة بالبرامج والانشطة الصغيرة او حتى المتابعة المباشرة ، بل يعني ان هذه الاساليب اجزاء متخصصة وروافد صغيرة تصب في الرافد الاساس وهو متابعة المرحلة ككل .

ان اتباع المرونة والتنوع والتطوير في اساليب تقويم الخطة وبرامجها وانشطتها يعتبر - امرا في غاية الاهمية تخلصا من الجمود والشكليات التي قد توطر خطة المتابعة اذا ما تشرنقت حول شكليتها واطرها دونما خوض في الحياة الواقعية ومعوقات العمل ودونما اخذ للمتغيرات الواقعية بعين الاعتبار .
ومن هنا كان لا بد من التاكيد بان الاساليب التقويمية المطروحة هي ليست الاساليب الوحيدة بل يمكن ان تضاف اليها اساليب اخرى تتوفر فيها شروط الموضوعية وصفات المعايير المتفق عليها .

ويمكن تقسيم مجالات التقويم حسب القائمين به كما يلي :

١ - في تقويم الاهداف والتخطيط والمناهج واساليب التدريس مشـلا:
يشارك المتخصصون في المجال التربوي او الخبراء في التربية وعلمهم
النفس واقتصاديات التعليم مع المتخصصين الاخرين او المسؤولين
العاملين بالمؤسسات التربوية .

٢ - في تقويم مدى كفاءة المناهج والوسائل التعليمية وبرامج التدريب،
يؤخذ في الاعتبار اراء المدربين والمدرسين والمشرفين على السدورات
التدريبية وغيرهم من المعنيين بشؤون التدريب والمعلمين ومتخصصي
المناهج والوسائل التعليمية .

٣ - في تقويم اداء مراكز محو الامية ، تؤخذ اراء السلطات التربوية
والمشرفين التربويين والمعلمين الذين يقومون بالتدريس في هذه المراكز
واراء المتعلمين .

وهكذا يتضح ان جهاز المتابعة او الهيئة الدائمة للمتابعة تستطيع ان
تقوم بهذه المهمات معا اذا توفر لديها شرط التنسيق والتنظيم والمرونة،
وبعكسه فان عمليات المتابعة ككل تغدو ضربا من الارتجال
والعشوائية .

ولا يضير التطرق هنا الى بعض الاساليب التقليدية في التقويم بالنسبة
للمتعلمين - والمعلمين ومديري مراكز محو الامية والمشرفين التربويين عليها،
الا ان هذا لا يعني التقييد الشكلي بها او التفرد في الاعتماد على بعض منها دون
الآخر . ومن هذه الاساليب :

١ - الاختبارات النظرية - (الشفوية والتحريرية) - والعملية .

٢ - الملاحظة الموضوعية .

٣ - استطلاع الآراء (الاستفتاء مثلا) .

٤ المقابلات المباشرة (الفردية والجماعية) .

٥ - دراسات الحال .

٦ - اعتماد السجلات الرسمية والملفات الشخصية .

- ٧ - التقارير الشهرية او الفصلية عن ابي منشط من المناشط او عن الافراد
- ٨ - الزيارات الميدانية *
- ٩ - الدراسات التتبعية لمدى الانجاز في ضوء المتوقع منه *
- ١٠ - المناقشات الجماعية ... وغيرها *

نماذج مقترحة لبرامج المتابعة

اولا : في متابعة برامج التدريب :

للاهمية الخاصة وللدور الخاص الذي يتميز به التدريب فان متابعة برامج التدريب وتقويم مستوى الاداء فيه ، تستحق ان ينظر اليها نظيرة شاملة ضمن التخطيط العام للمتابعة وفي تنفيذها ، وذلك لان التدريس في الاساس يتناول عناصر عدة تتعاون معا ، ثم ان التدريب يتنوع باختلاف الاحتياجات من مستويات التدريب ، ولهذا فان برامج التدريب هي من اكثر البرامج عرضه للتقويم المستمر ولاعادة البناء تحقيقا لمبدأ الايفاء بالاحتياجات التربوية *

ومن هنا فان الهدف في متابعة برامج التدريب ليس رسدا للاخطاء والمثالب ومعاينة القائمين بها او المقصرين ، قدر ماهو مراقبة لتنفيذ خطة التدريب بمختلف برامجها وسعي الى التوجيه والتعاون وتبادل الخبرات الفنية والعلمية وحسن استثمارها لرفع مستوى الاداء التعليمي ، وكفاءة القائمين بالتعليم او بالتدريب معا *

وعملية متابعة التدريب تفسح المجال امام المسؤولين سواء من المخططين او من الجهات التنفيذية للتدخل في تقويم مسار الخطة ومعالجة المشكلات والصعوبات التي تعترض التنفيذ بشكل مباشر احيانا وضمن التوجيهات العامة في احيان اخرى *

ولما كان التقويم عنصرا بارزا في متابعة برامج التدريب فلا بد لنا من ان نفرق في متابعتنا لخطة التدريب بينهما ، حيث ان خطة متابعة برامج التدريب تتضمن الاجراءات التي تضمن مراقبة تنفيذ خطة التدريب من خلال البرامج والانشطة والاطمئنان على كونها في المسار الصحيح لتحقيق الاهداف اما التقويم هنا فيشمل الاجراءات التي تستخدم لقياس مدى كفاءة برامج التدريب وقياس كفاءة القائمين بالتدريب والمشرفين عليه . . . الخ . ويمكننا ان نقسم مراحل متابعة برامج التدريب الى ثلاث :

١ - مرحلة ما قبل التنفيذ

٢ - مرحلة التنفيذ

٣ - مرحلة ما بعد التنفيذ

١ - متابعة البرنامج التدريبي قبل التنفيذ :

بعد ان تصاغ الخطة العامة للحملة الشاملة لمحو الامية والتي تأخذ في اعتبارها (بالضرورة) خطة التدريب واساليبه ، فان برمجة خطة التدريب يمكن ان تقوم بها مجموعة من المتخصصين والمسؤولين تقوم بما يلي :

- تنسيق برامج التدريب ومناهجه بحيث تلبي الاحتياجات التدريبية للمتدربين .
- تنظيم مناهج التدريب باسلوب منطقي متسلسل ومتدرج وفق المواد العلمية التي تدرس في مراكز محو الامية .
- تنويع المواضيع التدريبية وفقا لمتطلبات التدريب ونشاطاته .
- مراعاة الربط بين المواضيع النظرية والتطبيقات العلمية في الميدان .
- ضمان ارتباط اهداف البرنامج باهداف الخطة العامة .
- ضمان ملائمة اساليب المتابعة والتقويم المقررة للبرنامج ومناهجه .
- دراسة الكلفة المتوقعة لتحقيق اهداف التدريب .

- ضمان ملاءمة الوسائل التعليمية لموضوعات الدراسة ومستويات المتدربين .
- وضع شروط واساليب اختيار المدرسين والمتدربين .
- اختيار الامكنة والمواقع المناسبة والتوقيت المناسبة للدورات والحلقات الدراسية وقيرها لتحقيق اهداف البرنامج .

ب - متابعة البرنامج التدريبي اثناء التنفيذ :

- بالرغم من التصور المسبق لبرامج التدريب قبل تنفيذه فان التطبيق والتنفيذ لبرامج التدريب وانشطته قديظهر مواقف جديدة ومنها بعض جوانب القصور التي لم تكن واضحة قبل التنفيذ . وهذا يستلزم ضرورة التصدي لهذه الجوانب بالمتابعة والتقويم خلال وبعد التنفيذ مباشرة ، ويمكن اجمال الاجراءات المطلوبة في هذه المرحلة بالاتي :
- التعرف على نواحي الخلل في تصميم مناهج موضوعات الدراسة وفقا لاهداف البرامج واهداف التدريب .
 - تطوير وتعديل اساليب التدريب بما يحقق فاعلية لها .
 - اكتشاف بعض الجوانب السلبية في استخدام الوسائل التعليمية وتطويرها وتعديلها .
 - السعي لتحويل وتعديل وتطوير المادة العلمية المعروضة في برامج التدريب (اذا اقتضى الامر ذلك) . . .

ج - متابعة البرنامج التدريبي بعد التنفيذ :

ان التعرف على جدوى انبرامج التدريبية والتأكد من مدى تحقيقها للاهداف التي وضعت لها لايتأتى الا من خلال المتابعة لهذه البرامج وللقائمين بالتدريب وللمتدربين في ميدان العمل . حيث ان المتدربين في هذه المرحلة

يعودون الى ممارسة اعمالهم التدريسية التي تدربوا على القيام بها ، فلا بد من الاهتمام بالتأكد من مدى كفاءتهم للقيام بهذه المهمات التعليمية والتعرف على اثر التدريب في ادائهم للعمل* .

وعملية المتابعة في هذه المرحلة تسلط ضوءا على مدى كفاءة البرامج التدريبية وتكشف نواحي القصور فيها ان وجدت ومن ثم تيسر السبيل للقيام بالتقويم والمعالجة ومن ثم بالتطوير* .

ولكن هناك صعوبات تعترض عملية المتابعة في هذه المرحلة ، ولعل من

اهم هذه الصعوبات :

— كثرة اعداد المتدربين

— توزيعهم على مرافق المؤسسات التعليمية او القطاعات الاخرى* .

— تنوع اختصاصاتهم

مما يتطلب اعدادا وفيرة من الاختصاصيين والفنيين للقيام بهذه المهمة* . وهذه الاعداد الكبيرة من الاختصاصيين والفنيين قد لا تتوفر بسهولة ، كما ان عدم وجود جهة ادارية متخصصة لتنظيم المتابعة في هذه المرحلة يلعب دورا كبيرا في الاعاقة* .

الا ان المتابعة الميدانية (سواء بالزيارات المباشرة الفردية والفرقية او عن طريق التقارير والدراسات المتخصصة بمتابعة هذه الانشطة تعتبر اساسا في متابعة المتدربين والبرامج التدريبية في هذه المرحلة بغية التوصل الى تعديلها وتطويرها للمراحل المقبلة من التخطيط* .

وإذا تعذر القيام بالمتابعة الميدانية للمتدربين جميعا لكثرة اعدادهم وتوزعهم الجغرافي فان المتابعة يمكن ان تقوم على اساس متابعة عينات تختار منهم للتأكد من تحقيق الاهداف من جهة والتأكد من اجراءات المتابعة المكتبية (عن طريق التقارير) ، والتي يرفعها المشرفون التربويون على المراكز او مدراء المراكز عن سير العملية التعليمية واقتراحاتهم حولها ، من جهة اخرى* .

ثانيا : دور الجامعات في المتابعة في الحملة الشاملة لمحو الامية -

ان هذا النموذج لدور الجامعات في المتابعة ، نموذج مقترح للحملة الوطنية الشاملة لمحو الامية الالزامي والتي تبدأ رسميا من ١-١٢-١٩٧٨ وبلدى ثلاث سنوات في العراق ، وقد اخذ بالاعتبار تعدد الجامعات العراقية وتوزعها في المحافظات - ووجود كليات للتربية او متخصصين في التربية وعلم النفس ضمن كلياتها او اقسام هذه الكليات ، فضلا عن وجود اقسام للتعاونيات الزراعية او للارشاد الزراعي ضمن كلياتها الزراعية ، الامر الذي يدعو الى التفكير في اسلوب للافادة من جهود اساتذة هذه الاقسام والكليات في الحملة الوطنية الشاملة وبخاصة في مجال المتابعة والتقييم .

وقد شمل النموذج المقترح مايلي :

١ - ان يحدد كادر تربوي متخصص من اساتذة الجامعات العراقية تتوفر فيهم (الخبرة والرغبة في الاسهام بالحملة الوطنية) وذلك بالاتفاق والتنسيق بين المجلس الاعلى للحملة الشاملة ورئاسات الجامعات العراقية من خلال :

آ - عمادات كليات التربية (اقسام التربية ، الارشاد التربوي والنفسي ٠٠٠)

ب - عمادات كليات الاداب (اقسام علم النفس ، وعلم الاجتماع)
ج - عمادات كليات الزراعة (اقسام التعاونيات ، والارشاد الزراعي الريفي ٠٠)

٢ - بعد تحديد هذا الكادر (بالمواصفات المذكورة) تعقد حلقة دراسية مكثفة في بغداد وبإشراف المجلس الاعلى للحملة لاطلاع هذه الكوادر على اهداف الحملة ووسائلها وامكانياتها وكوادرها العاملة في مديريات محو الامية في المحافظات ومتطلباتها واحتياجاتها من جهود هذه الكوادر .

٣ - بعد عقد الحلقة الدراسية توضع خطة لمهام المتابعة المناطة لهذا الكادر قوامها مايلي :

أ - يتولى الكادر الجامعي المساهم في هذه الحملة (من جامعتي الموصل والسليمانية) تغطية مهام المتابعة للمحافظات الشمالية بالتعاون مع مديريات محو الامية فيها

ب - يتولى الكادر الجامعي المساهم في الحملة (من جامعتي بفسداد والمستنصرية) تغطية المهام المذكورة للمحافظات الوسطى بالتعاون مع مديريات محو الامية فيها

ج - يتولى الكادر الجامعي المساهم في الحملة (من جامعة البصرة) تغطية المهام المذكورة للمحافظات الجنوبية بالتعاون مع مديريات محو الامية فيها *

كما ويمكن لكل من هذه الفرق الاستعانة بجهود كوادر الفرق الاخرى حسب الحاجة والتنسيق مع جامعاتها *

٤ - يمكن لعمادات الكليات وبأمر من رئاسة الجامعة تنسيق العمل الاشرافي والزيارات بالشكل الاتي :

أ - داخليا : توزع الكوادر الموجودة الى مجموعات اوحتى الى افراد (حسب العدد المتوفر) للقيام بالزيارات والاشراف الميدانسي للمحافظات المعينة بالتعاقب بحيث لا يؤثر قيامها بهذه المهام على مهماتها التدريسية داخل الجامعة *

ب - خارجيا : بالتداول والتنسيق مع المجلس الاعلى للحملة الوطنية الشاملة ، حسب متطلبات العمل التي يحددها المجلس وفق منظوره للحاجة على صعيد القطر العراقي ككل وتبعاً للخطة الخاصة بالمتابعة *

٥ - تتولى مديريات محو الامية توفير المستلزمات الكافية لتسهيل مهمات الفرق الاستشارية هذه (او هيئات المتابعة) سواء داخل مركز المحافظات او في الاقضية والنواحي *

٦ - ترفع الفرق (المكونة من هذه الكوادر) تقارير فترية (كل ثلاثة اشهر) عن سير العمل ومتطلبات التسريع فيه ومستلزماته وايجابياته من خلال الزيارات او الدرسات التي تقوم بها *

٧ - يستحسن تشكيل هيئة مركزية للمتابعة قوامها مدراء التخطيط والمتابعة والتقويم من المجلس الاعلى واستاذين او اكثر من الجامعة (ويفضل ان يكونا من جامعتي بغداد والمستنصرية لضرورات العمل وتواجد الجامعتين في بغداد) *

وتتولى هذه الهيئة تنسيق هذه التقارير وتقديمها الى المجلس الاعلى (كل ثلاثة اشهر ايضا) بشكل مركز يلخص سير العمل ويضع مؤشرات تنفيذية امام المجلس كما يمكن لها ان تقترح مائزاه مناسبة ، لكي يستطيع المجلس الاعلى اتخاذ القرارات المناسبة ازاء هذه المقترحات مركزيا *

وتعقد هذه الهيئة حلقة دراسية (للفرق التي قامت بمهمات المتابعة على صعيد القطر العراقي) مرة كل سنة للوقوف على طبيعة سير انجاز المهمات وتقويم العمل السابق استعدادا لاستلام التوجيهات الجديدة من المجلس الاعلى *

٨ - ولما كانت هناك تقارير اخرى ترفع من مديريات محو الامية في المحافظات حول متابعة اعمالها (في اطار خطة كل محافظة) فان هذه التقارير تعهد الى مديرية المتابعة في المجلس الاعلى (والتي يكون مديرها عضوا في الهيئة المركزية للمتابعة) حيث يتم اغناء هذه الهيئة بخلاصة التقارير لكي تقوم الهيئة المذكورة بدورها باعطاء صورة واضحة عن مهمات المتابعة وتائجها ومستلزمات نجاح الحملة الشاملة الى المجلس الاعلى لكي يتخذ المجلس القرارات المركزية المناسبة *

افاق جديدة في المتابعة

في اطار التعليم المستمر

لما كان الانسان غاية عملية التنمية ووسيلتها ، فان الايمان بضرورة الارتقاء به من المستويات الدنيا في التعليم أو من اساسياته الى مستويات تضمن له تعايشا ايجابيا مع الحياة ضمن الركب الحضاري ، يعتبر جزءا من الايمان بالحياة وبدور الانسان في بنائها .

ومن هنا كان لا بد من التفكير باساليب وطرق ومجالات مناسبة لتحقيق مبدأ الاستمرار بالتعلم وعدم التوقف فيه بمجرد انتهاء المرحلة الدراسية الخاصة بمحو الامية ، وذلك لان اهداف محو الامية الحضارية (المبدأ الاول من المبادئ والاتجاهات الاساسية لاستراتيجية محو الامية في البلاد العربية) لا تتحقق بانتهاء مرحلة الامية الابدئية بل قد تبدأ مرحلة ما بعد التخرج في مراكز محو الامية لتكون بداية لتحقيق مثل هذه الاهداف .
وفيسا يلي عرض موجز لبعض هذه الاساليب والمجالات :

١ - الالتحاق بالصفوف المنتهية من المدارس الابتدائية .

يفترض في المناهج المطبقة والمعمول بها في مراكز محو الامية تحقيق الالغراض التي يكون الدارس بموجبها في مستوى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي (في العراق مثلا) ، ولذلك فان فتح ابواب المدارس الابتدائية (الصف الرابع فما فوق) للراغبين في اكمال دراستهم من متخرجي مراكز محو الامية امر يعتبر من الدوافع الرئيسة لشغفهم في التعلم ودفعهم الى الدراسة والاستمرار فيها ، على ان يشترط في مثل هذا الخيار لهؤلاء التفكير في بعض الامور المهمة (كالمستويات العمرية للراغبين في اكمال الدراسة

وطبيعة الصفوف التي سيشغلونها ، هل يكون هذا الاشغال مع الاطفال العاديين في المدارس الابتدائية ام في صفوف خاصة من نفس المدرسة ، وطبيعة توزيعهم على هذه المدارس ومدى تعارض الدوام الرسمي للمدارس مع عملهم ومتطلبات وظائفهم او اعمالهم الحقلية (الخ) *

٢ - اكمال الدراسة في المدارس المسائية :

ان المدارس المسائية عادة تقبل طلابها من ذوي اعمار مختلفة او من الذين يرسبون في المدارس النهارية ولايسمح النظام (بعد سنوات معينة من الرسوب) بقاءهم في المدارس النهارية فينتقلون عادة الى مدارس مسائية . كما ان ظروف الدراسة المسائية قد تتلاءم مع ظروف ارباب العمل النهاري فيفضلون الدراسة المسائية . *

وقد يكون المتخرج في مراكز محو الامية من العاملين في المؤسسات الرسمية او عاملا او فلاحا او جنديا اورية بيت . . . اوغير ذلك ، وهؤلاء يعيشون في ظروف عمل قد لا تساعدهم على الاستمرار بالتعلم الا في المساء . فيمكن ان تكون المدارس المسائية والاستمرار في الدراسة فيها حلا لمشكلات الكثيرين منهم وبخاصة للراغبين منهم في مواصلة الدراسة . *

٣ - التعلم الذاتي :

ان اسمى هدف يمكن ان يحققه التعليم (في اي مجال من مجالاته) هو خلق الدافع للتعلم المستمر وخلق الحافز الدائم على التعلم ، وهذا امر قد لايتحقق الا بتوفر كثير من الامور اثناء الدراسة الرسمية في مراكز محو الامية او مابعدھا . *

ولعل التفكير في متابعة المتخرجين في مراكز محو الامية من خلال طبيعة اعمالهم واهتماماتهم امر في غاية الاهمية يوازي في جدواه جميع الجهود المبذولة في تعليمهم في مراكز محو الامية ، ولجل ذلك فان اقتراح الوسائل والطرق الاتية يمكن ان تفي بالغرض :

أ/ الكتب الصغيرة (الكراريس) :

على ان تتضمن هذه الكتيبات معلومات عامة يراعى في تأليفها وصياغتها
اوضاع المتخرجين ومستوياتهم ويتعد عن التكرار *

ب/ الكراسات الوظيفية المهنية :

وتكون كراسات مختلفة حسب اختلاف المهن والاعمال ، فهناك مثلاً
كراس لعمال النفط و اخر لعمال البناء والانشاءات وثالث لعمال المصانع
والمناجم وكراسات اخرى فلاحية (يمكن ان تطبع وتوزع في مختلف المواسم
الزراعية) وتكون فيها معلومات عن البذار والحصاد وبعض الارشادات
الصحية او العملية في هذا المجال *

ولا بد عند التفكير في مثل هذه الكراسات من اخذ التقسيم المهني
وانواع المهن بنظر الاعتبار بالشكل الذي يضمن لكل متخرج الحد الأدنى
من الرغبة في استمرار التعلم ويمكن ان تتحقق هذه الرغبة اذا كانت هناك
وشائج تربط بين المتخرج من مراكز محو الامية وبين عمله او مهنته * وهنا
يمكن لهذه الكراسات الوظيفية او المهنية ان تلعب دوراً مهماً في هذا الصدد *

ج/ النشرات الفصلية المتخصصة :

حيث يمكن ايجاد صلة بين المتخرج في مراكز محو الامية وبين جهات
المتابعة وذلك بان تطبع نشرات متخصصة (سواء على شكل صحف او مجلات
او ابي شيء اخر) ، توزع عليهم ويطلب منهم ابداء الرأي والملاحظات
والاسهام ، او للاجتماع كل فترة معينة لتدارس الامور في مركز من مراكز
محو الامية للاطمئنان على حسن سير عملية المتابعة بهذا الاسلوب *

د/ الافادة من المساجد :

ان المساجد كانت ومازالت دور عبادة وعلم ، ولتطبيق هذا المبدأ يمكن
الافادة من الوعاظ او مشايخ الجوامع والمساجد في اذكاء روح التعلم ، وكذلك

في الاشراف على استمرارية التعلم ، سواء بالاشراف المباشر من قبلهم او بالتعاون مع الجهات الرسمية ، ويمكن الافادة من خطب الجمعة في هذا المجال ومن اوقات الصلاة العادية وفي الاحتفاء بالمناسبات الدينية (حيث تكتظ الجوامع باعداد غفيرة من الناس) .

ان دور المساجد كبير ولا يمكن الاستغناء عنه لاسباب كثيرة منها تأكيد الدين الاسلامي على طلب العلم واعتباره فريضة . ثم (المعلومية) التي تمتاز بها المساجد عن غيرها وعدم غربتها كمؤسسات دينية وعلمية بالنسبة لجماهير الاميين وحتى المتخرجين في مراكز محو الامية . فالجهل بالديين والجهل بالعلم ينكرهما الدين كما ان البقاء على الجهل وعدم الاستمرار في التعلم هو ابتعاد عن الدين وتعاليمه ، كل هذه الامور يمكن ان يفاد في ترسيخها من المساجد والجوامع واذكاء روح الاستمرار في التعلم في روادها .

وما يصح على المساجد ينسحب ايضا على دور العبادة كافة كالكنائس وغيرها . . في المناطق التي تمثل الكنيسة او غيرها من دور العبادة كيانا خاصا في نفوس ابناء المنطقة .

هـ/ وسائل الاعلام : الصحف - الاذاعة - التلفزيون . . . الخ .

ان وسائل الاعلام هي الوسائل الاكثر اتصالا في حياة الاميين اليومية فالتلفزيون مثلا يمكن ان يخصص برنامجا او منهاجا خاصا بمتابعة المتخرجين (بالتعاون مع جهاز المتابعة) ، كما ان الاذاعة (وهي الاكثر انتشارا وبخاصة في الاوساط الريفية) يمكن ان تؤدي مهمات كبيرة في هذا المجال ، وكذلك الصحف اذا ما اصدرت ملحقا خاصا بمتابعة المتخرجين في مراكز محو الامية (ويكون هذا الملحق بحروف كبيرة ومواضيع تلائم مستوياتهم) تستطيع ان تسهم اسهاما فاعلا في هذا الجانب .

٤ - برامج التدريب الوظيفي :

يمكن للمؤسسات والقطاعات المختلفة ان تستثمر برامج التدريب الوظيفي في التأكيد على متابعة الدراسة وتخصص لمتابعة الدارسين الذين تخرجوا في مراكز محو الامية موضوعات تناسبهم في اطار تدريبيهم الوظيفي ، ويعتبر التدريب الوظيفي بهذا الاعتبار مجالا مناسباً لحفز المتدربين من متخرجي مراكز محو الامية على الدراسة والتتبع .

٥ - الجامعة المفتوحة :

تنحو بعض الدول حسب امكاناتها وقدراتها الى انشاء جامعة مفتوحة يتخلص المنتسب اليها من بعض الشروط كشرط العمر مثلا في قبوله بهذه الجامعات .

ان الامي اذا فسحت امامه الفرص التعليمية فان وجود هذه المجالات تعتبر بحد ذاتها دافعا وحافزا على التعلم اذا توفر الحد الادنى من هذا الحافز .

كما ان المتخرجين في مراكز محو الامية اذا وجدوا فرصا مستمرة للتعلم وبخاصة اذا كانت هذه الفرص مقرونة بحوافز مادية او معنوية ومؤثرة في تدرجهم الوظيفي والعلمي ، فان كثيرا منهم يرغب في مواصلة الدراسة . ولعل الجامعة المفتوحة تعتبر ميزة وفرصة لأولئك الذين فاتتهم فرص التعليم ويجدون في انفسهم رغبة في التعويض عنها .

٦ - التعليم بالمراسلة :

كما ان الجامعة المفتوحة تعتبر فرصة واملأ كبيرا لمن فاتتهم فرص التعليم الاولى او العالي ، فان توفير فرص الاستمرار في التعلم دون التقيد بالدوام النظامي او الشكلي في المؤسسات الرسمية يعتبر ايضا املا كبيرا لأولئك

الذين لا يجدون ظروفًا مناسبة للالتحاق بالمدارس الابتدائية منها أو الإعدادية
أو حتى الجامعة ، بحيث يستطيعون أكمل دراستهم فيها .

٧ - المؤتمرات الموسمية والدورات الفصلية :

تستطيع بعض المؤسسات أو القطاعات على مختلف اختصاصاتها وطبيعة
عملها القيام بعقد مؤتمرات أو دورات فصلية أو موسمية متخصصة تتابع
من خلالها الاميين الذين انهموا الدراسة في مراكز محو الامية بنجاح لضمان
اتصالهم المباشر بعملهم من جهة والاستمرارية فتح افاق علمية ومعرفية جديدة
امامهم بالشكل الذي يضمن استمرارهم في التعلم وعدم ارتدادهم الى الامية
ويفضل ان يقترن النجاح في مثل هذه الدورات بالحوافز المادية والمعنوية
تشجيعا لهم على مواصلة الدراسة والاستمرار في التعلم .

نشأة اللغة وتطورها في مباحث اللغويين العرب والأجانب

بقلم : الدكتور هادي نهر

اللغة نظام من الرموز الصوتية المنطوقة المسموعة ، أوهي «اصوات يعبر بها كل قوم عن اغراضهم»^(١) فهي وسيلة من وسائل التعبير ، ونقل الافكار في اطار البيئة اللغوية وفي مجتمع معين .
واذا كانت اللغة وسيلة من وسائل التعبير فانها ليس الوسيلة الوحيدة بل هناك وسائل للتعبير اخرى كثيرة نذكر منها^(٢) :

(١) ابن جنى : الخصائص ٣٣/١ . تحقيق : محمد علي النجار دارالمعارف - القاهرة ١٩٥٢ .

(٢) انظر : د. حسن ظاظا : اللسان والانسان ص ١٥ وما بعدهما دار المعارف - مصر ١٩٧١

د. علي عبدالواحد : نشأة اللغة عند الانسان والطفل ص ٢٧٠ . مصر ١٩٦٢ د . طه

عبدالحميد : فقه اللغة ٣٨/١ القاهرة ١٩٦٨-١٩٦٩

١ - التعبير بالاشارة كتحريك الرأس واليدين والكتفين ، والسدق
بالقدم ، ورضع السبابة في الهواء بحزم ، كل هذه الاشارات لها دلالات
ما تزال نكتفي بها كثيرا عن اللفظ الى الان ، فترفع يدينا الى جانب الجبهة
للتحية ، ونضرب كفا بكف وبحسب شكل هذا الضرب يتحدد المعنى ، فييدا
من التعبير عن الياس ، وينتهي الى تصفيق يثير الحماس والاستحسان
والذي يختلف في ذلك هو سرعة تلامس الكفين ، ووضع الواحد منها بالنسبة
للآخر ، والايماء بالرأس الى اسفل دليل على الموافقة ، والى اعلى او الى الجانبين
دليل على العكس (٣) .

وعلى الرغم من تشابه نظم الاشارات لمختلف الشعوب تشابها واضحا
الاتنا نلاحظ احيانا اختلافا في مدلول الاشارات فحركة صغيرة للرأس الى
الاسفل تعني الموافقة بالنسبة للبعض وتعني الرفض بالنسبة للبعض الاخر
لذا «فان النقطة الاساسية في الموضوع لا تكمن في الاشارة بل في نظام
الاشارات» (٤)

ومما يجدر ذكره هنا ان التعبير بالاشارة قد دخل في الفن فظهر الرقص
وظهر المسرح الصامت الباتومييم كما ان الركوع والسجود والطسواف
بالاضرحة والتمرغ في التراب ونحوها تعابير بالاشارة .

٢ - التعبير بملامح الوجه ، ارادية كانت كمط الشفتين والشمسوخ
بالانف واسبال العينين وغيرها أو لارادية كشحوب الوجه وارتعاش الجسم
واحمرار الوجه ، وكل هذه التعبيرات منظوره لدى المقابل ويمكن ادراك

(٣) ومن الاشارات المعروفة عند الشعوب : اشارات الالوان : الرموز
والرسوم الاصوات كقرع الطبول والابواق والاجراس واشارات النيران
والاضواء ويدخل ضمن هذا ما يسمى - بالاشارات التحليلية - وما يسمى
ب (لغة الحيوانات و (لغة الاتكيت) ، والحركات اليدوية للصم والبكم ،
يستخدمه الفرد الذي لا يفهم لغة المخاطب وما تستخدمه بعض الشعوب في
حالات (الصيام الديني) وغير ذلك ، انظر اللغة : اصوات واشارات : أ .

كوندرايوف ترجمة : ادور يوحنا ١٦ وما بعدها . بغداد ١٩٧١

(٤) انظر : أ . كوندرايوف : اللغة : اصوات واشارات .

ماوراءها من المعاني والمشاعر ، فمط الشفتين تعبير عن الاحتقار والاشمئزاز
واسبال العينين للتواضع او الحياء ، وشحوب الوجه للفرح ، واحمـراراه
للخجل وهكذا .

٣ - تعبيرات صوتية : وهي اصوات طبيعية سمعية تدرك بالسمع ،
ومنها الضحك وهو اشارة السرور والانبساط او الاشمئزاز والاستخفاف
او التعجب او الاستغراب ، ومنها البكاء وصراخ الالم والتوجع او اللفهة
والتفجع ومنها صراخ التشجيع والتعصيد ولغة الموسيقى وغيرها مما يكون
اقرب الانواع الى التعبير الصوتي الحيواني الغريزي العفوي .

كل هذه الاشارات والتعبيرات والاصوات وسائل من وسائل التعبير
الانساني استخدمها الانسان لنقل بعض من افكاره وخواطره ، بل ان بعض
الشعوب عرفت لغة كاملة مستقلة من هذا النوع ، استخدمتها وحدها في جميع
الشؤون والظروف ، كاللغة التي استخدمتها الأمم البدائية لامريكا
واستراليا والتي اطلق عليها اسم (لغة الاشارات التحليلية) (٥) ومع هذا كله
فان مثل هذه اللغات والاشارات والتغيرات لا تسمى كلاما ولا ترقى الى اهمية
الكلام ، الذي هو ترجمة صائته للفكر الانساني .

ويمتاز عن وسائل التعبير الحيواني بامور متعددة منها ان لغة الانسان
لها مراكز مخية تشرف على مختلف مظاهر هذه اللغة كمركز اصدار اللفاظ
ومركز حفظ الكلمات المسموعة وغيرها ، وذلك لانظير له في مخ اي فصيلة
حيوانية اخرى حتى الفصائل العليا من القردة .

واذا كانت اللغة بمفهومها المعروف لاتعني مجرد اشارات وملامح
وتعبيرات وانما تعني الوسيلة الاساسية للاتصال البشري ، الوسيلة المنطوقة
(الكلام) فالسؤال الذي يظل يطرح نفسه هو : ما الاسلوب الذي نشأت عليه
اللغة او على اية صورة ظهرت تلك المقاطع الصوتية المركبة المتميزة الكلمات
المختلفة المعاني ، وما موقفنا عما قيل بهذا الشأن من نظريات وارهاء ؟ نقول : قد

(٥) نفسه : ١٦ وما بعدها .

يكون من المفيد في بداية حديثنا عن نظريات نشأة اللغة ان نشير الى راي المحدثين من علماء اللغة فيما يتصل بهذا الموضوع من دخوله في مباحث فقه اللغة اوخروجه عنه اذ ان ذلك موضوع شغل به الناس من قديم فسببت الاساطير القديمة عند اكثر الجماعات الانسانية وضع اللغة الى اله من الهتهاء، قوة عليا خارقة * * وفي العصور الوسطى اشتد الجدل بين نظريتين تتوزعان هذه القضية فتذهب احداها الى ان اللغة الهام من الله تعالى اختص به الانسان وتذهب الاخرى الى انها تواضع واصطلاح من قبل الانسان نفسه وقد فسرت لاختيرة باوجه كثيرة مختلفة *

ولما كانت نظرية الالهام غيبية (ميتافيزيقية) لا تخلو من سداجة وتعتمد على ادلة ثقيلة تحتل وجوها من التأويل ، رفض علماء اللغة التعويل عليها في تفسير نشأة اللغة *

اما نظرية التواضع والاصطلاح فهي بكل وجوها لا تقوم على اساس علمي يسكن قبوله *

وبالنظر الى قصور الادلة العقلية والعقلية على هاتين النظريتين راي كثير من علماء اللغة تنحية البحث في نشأة اللغة من مجال دراسة فقه اللغة اذ لا سبيل الى القطع فيه برأي ، او الوصول في شأنه الى راي علمي * * على حين يرى القليل منهم ارجاء البحث في نشأة اللغة الى ان يتم جلاء مايكتنفه من غموض عن طريق الكشوف العلمية ، ومعطيات علم الاجناس البشرية ، وعلم الوراثة وغيرها من العلوم الانسانية ، وان كان المرجح ان تقدم هذه العلوم لن يمكننا من معرفة هذه النشأة على وجه اليقين (٦) *

ومع ما نميل اليه من الاخذ برأي المحدثين في هذه القضية - لانرى باسا من عرض مجمل النظريات التي قبلت بشأن نشأة اللغة ، لنحدد موقفنا مسن القضية التي شغلت الباحثين وما زالت تشغلهم *

(٦) انظر : علم اللغة : د علي عبدالواحد وافي ط ٤ القاهرة ١٩٥٧ *

النظرية الاولى : نظرية الالهام والتوقيف

قرر فلاسفة الاغريق القدماء ان اللغة الهام من الرب اختص به الانسان فقد علمه النطق واسماء الاشياء . فنحن اذا لفظنا كلمة (شمس) مثلا يمكن لكل سامع مهما يكن اللسان الذي يتكلمه ان يفهم منها ما يفهمه العربي باعتبار ان الاسماء تدل على مسمياتها بالطبيعة لا بالتواطؤ والاصطلاح ، وان هذه الاسماء قد اعطيت من لدن قوة آلهية لتكون اسماء لمسمياتها .

وقد ذهب الى هذا الرأي في العصور القديمة الفيلسوف اليوناني هيراقليط (ت ٤٨٥ ق م) واليه ذهب ايضا (افلاطون) فقد كان من القائلين بان اللغة الهام ومقدرة فطرية يكتسبها الانسان منذ الخلق «وقد نهج بادئ ذي بدء نهجا عقليا خاصا عرف به وهو (قياس الماضي على الحاضر) فرأى ان لاسبيل الى فهم الحقيقة اللغوية الا بالنظر في الالفاظ الاولى وفي لغات عدة، لذا فقد رأى ان النظر في اللغات الاخرى للشعوب المختلفة امسر ضروري للوصول الى الغاية المطلوبة» (٧) .

وفي القرون الوسطى سيطرت النظرية التوقفية على التفكير المسيحي واعتمد هؤلاء على ادلة عقلية فاحتجوا بما جاء في سفر التكوين (الاصحاح الثاني) قوله : «وقال الرب الاله لا يحسن ان يكون الانسان وحده ، فاصنع له عوناً بازائه وجبل الرب الاله من الارض جميع حيوانات البرية ، وجميع طير السماء واتى بها آدم ليرى ماذا يسميها ، فكل ما سماه به ادم من نفس حيه فهو اسمه ، فدعا ادم جميع البهائم وطير السماء وجميع وحش الصحراء باسماء» (٨) .

وتقرر التوراة ايضا ان اللغة كانت واحدة في جميع الارض ، ثم تعددت وليبان اسباب هذا التعدد تأتي القصة الاتية (٩) وكان انهم لما رحلوا من

٧ د . ابراهيم السامرائي : التطور اللغوي التاريخي ٨ مصر ١٩٦٦

(٨) انظر : سفر التكوين : الاصحاح الثاني الايات : ١٨-٢٠

(٩) سفر التكوين : الاصحاح الحادي عشر الاية الاولى .

المشرق وجدوا بقعة في ارض شنعار فاقاموا هناك وقال بعضهم لبعض: تعالوا نضع لبنا وننضجه طبخا : فكان لهم اللبن بدل الحجارة ، والحمر كان لهم بدل الطين . وقالوا تعالوا نبين لنا مدينة وبرج رأسه الى السماء ، وتقم لنا سما كى لا تنبدد على وجه الارض كلها ، فنزل الرب لينظر المدينة والبرج ان الذين كان بنود ادم بينونها . وقال الرب انهم شعب واحد ولجميعهم لغة واحدة وهذا ما اخذوا يفعلونه ، والان لا يكفون عما هموا به حتى يصنعوه ، هلسم نهبط ونبلبل هناك لغتهم حتى لا يفهم بعضهم لغة بعض فبددهم الرب من هناك كلها وكفوا عن بناء المدينة ، ولذلك سميت (بابل) لان الرب هناك بلبل لغة الارض كلها ، ومن هنا شتتهم الرب على كل وجهها» .

وقد اتفق اغلب الباحثين المحدثين في اوربا المسيحية ، وفي الاوساط اليهودية المستتيرة ، على اعتبار هذه القصة اسطورة شعبية لا تحكي واقعا بقدر ما تلمس تعليلا فنيا لاختلاف الالسنه واللغات^(١٠)

ومن مفكرى اوربا المحدثين الذين ذهبوا مذهب التوقيفين المفكر الفرنسي (دى يونالد) في كتابه (التشريع القديم) .

اما العرب فقد عرفوا النظرية التوقيفية وقالوا بها معتمدين على ادلة ثقيلة وعقلية تماما كما ذهب اليه مفكرو الاغريق والعصور الوسطى في اوربا .

فهذا ابن فاس يعتمد على قوله تعالى «وعلم آدم الاسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال انبئوني باسماء هؤلاء ان كنتم صادقين قالوا

(١٠) انظر : د. حسن ظاها اللسان والانسان ٤٧ واعلم : ان العلاقة بين اسم بابل وبين بلبله الالسنه ليست الا من الخيال الشعري اذ ان الثابت علميا ان كلمة ببل اصلها في اللغة البابلية نفسها (باب - الو) (باب - ال) ومعناها باب الرب وباب الالهة لان بابل كانت مدينة مقدسة وكان سكان العراق القديم يحجون الى معبدها الكبير المتميز ببرجه الضخم الذي ذهب القدامى الاراميون واليهود في الحديث عنه مذاهب شتى تتسم بالسداجة والخرافة ولاساطير .

انظر : الفلكور في العهد القديم . جيمس جورج فريزر ترجمته د .

ظاها

سبحانك لا علم لنا الا ما علمتنا انك انت العليم الحكيم ، قال يا آدم انبئهم باسمائهم فلما انبأهم باسمائهم قال ألم اقل لكم اني اعلم غيب السموات والارض واعلم ما تبدون وما كنتم تكتمون^(١١) ، دلالة ثقيلة على القبول بالتوقيف والالهام . وذكر عدة آراء في هذا الموضوع عن سبقوه ، فمن قائل بان الله علم ادم الاسماء كلها وهي هذه الاسماء التي يتعارفها الناس من دابة وارض وسهل واشباه ذلك من الامم وغيرها او علمه اسماء الملائكة ، او اسماء ذريته اجمعين^(١٢) الى البشر .

وحاول ابن فارس ان يعزز مقولته في توقيف اللغة بدليل عقلي يسند دليله النقلي ويرد على من قال بالتواطؤ «وخلة اخرى انه لم يبلغنا ان قوما من العرب في زمان - يقارب زماننا اجمعوا على تسمية شيء من الاشياء مصطلحين عليه ، فكنا نستدل بذلك على اصطلاح قد كان قبلهم ، وقد كان في الصحابة - رضي - وهم البلغاء والفصحاء من النظر في العلوم الشريفة مالا خفاء به ، وما علمناهم اصطلاحوا على اختراع لغة او احداث لفظة لم تتقدمهم ومعلوم ان حوادث العالم لا تنقضي الا بانقضائه ، ولا تزول الا بزواله وفي كل ذلك دليل على صحة ما ذهبنا اليه في هذا الباب»^(١٣)

اما ابن جني فقد ساق لنا هذه النظرية وغيرها ، وقد اضاف اليها شيئا جديدا ، وهو ان احياء اللغة الى ادم كان احياء بجميع اللسان واللغات معا قال :

«ان الله علم ادم اسماء جميع المخلوقات بجميع اللغات العريضة والفارسية ، والسريانية ، والعبرانية والرومية ، وغير ذلك من سائر اللغات فكان ادم وولده يتكلمون بها ، ثم ان ولده تفرقوا في الدنيا ، وعلق كل منهم بلغة من تلك اللغات فغلبت عليه ، واضمحلت عنه ماسواها ، لبعدهم عهدهم

(١١) البقرة : ٣١

(١٢) انظر : ابن فارس : ابو الحسن احمد : الصحابي في فقه اللغة ،

حققه وقدم له . د. مصطفى الشويبي ص ٣٠ وما بعدها بيروت ١٩٦٣

(١٣) : ابن فارس : ابو الحسين احمد : الصحابي في فقه اللغة ص

بها»^(١٤) ، ومن هنا يبدو رفض المسلمين لاسطورة برج بابل بشأن تبلبل
الالسنة^(١٥) .

ما موقفنا من هذه النظرية ؟

مهما اعتمدت هذه النظرية من ادلة ثقلية او عقلية فهي تبقى قاصرة
عن اعطاء التفسير المقبول لنشأة اللغة ، ويمكن بيان ماخذ هذه النظرية بما
ياتي :

١ - انها تنطلق في البحث عن نشأة اللغة من نظرة تقديسية تأليهية ، فيها
اعجاب وفخر وادعاء ، ومثل هذه النظرية ستقودنا حتما ، اوقادتنسا
بالفعل الى حدود غير مقبولة وفق المنطق العلمي ، وانها تبقى التنازع بين
الجنس البشري قائما في ادعاء شرف النشأة الاولى للغة ، فهي اللغة
القديمة ، وبها نطق الانسان الاول فهي الباقية الخالدة ، هكذا زعم
الصينيون ، والارمن ، والعبرانيون ، والاراميون ، والافريق الاقدمون
واهل اوربا في عصورهم المختلفة ، والعرب كذلك .

٢ - اما الدلالة الثقلية التي قيلت بشأن هذه النظرية فهي ساذجة كما ذكرنا
لأنها تحتتمل وجوهاً من التاويل والتفسير ، وكل دليل يتطرق اليه
الاحتمال ، وتكثر فيه التفاسير ، يسقط باعتبار المنطق الصحيح ولا
يعتد به او يستدل ، فما جاء في التوراة يشير الى ان ادم هو الذي اعطى
الحيوانات اسماءها ، ولم يوح الله بها اليه ، ومن هنا كان ما في التوراة
دليلا على نقض هذه النظرية لاعلى تايلدها .

(١٤) ابن جنى : الخصائص ٤١/١ .

(١٥) : ذ . حسن ظاظا ، اللسان والانسان : ٥٨ .

اما ما جاء في القرآن فقد كثرت حوله الاقوال وتعددت الاحتمالات
والتناسير^(١٦)، ومن ذلك انه قد يكون معنى قوله تعالى ان الله اقدر
الانسان على وضع الالفاظ *

٣ - اما الدليل العقلي الذي استمد من طريقة قياس الماضي على الحاضر
فهو لا يخلو من سذاجة تكفي لعدم التعويل عليه ، فالاصطلاح الذي
انكره ابن فارس مثلا كان يحدث في كل الازمنة ، وقد ذكر علماء
اللغة ان المسلمين اصطلمحو الفاظا جديدة كالمسجد والمئذنة والمنبر والمصحف
فضلا عما اشار اليه ابن جني من اصطلاحات اصحاب الصنائع فيما
يختص بالانتم وصناعاتهم^(١٧) *

٤ - وهذه النظرية بادلتهما النقلية والعقلية تغفل المشكلة الرئيسية في هذه
القضية وهي البحث عن العوامل التي دعت الى ظهور اللغة في صور
اصوات مركبة ذات مقاطع متميزة الكلمات ، والكشف عن الصورة
الاولى التي ظهرت بها تلك الاصوات اي الاسلوب الذي سار عليه
الانسان الاول في مبدأ الامر في وضع اصوات معينة لمسميات خاصة،
وتوضيح الاسباب التي وجهته الى هذا الاسلوب دون غيره *

(١٦) انظر ابن فارس : ٣٢ ، الطبري ، محمد بن جرير : تاريخ الامم
والملوك ٤٩-٥٠ ج ١ مصر ١٣٢٦ هـ .
وابن كثير الدمشقي : تفسير القرآن الكريم : ٧٢-٧٥ ج ١ الحلبي مصر .
والزمخشري : محمود بن عمر الكشاف عن غوامض التنزيل وعميون الاقاويل
في وجوه التاويل : ٦١-٦٣ ج ١ مصر ١٣٥٤ هـ .
(١٧) د . حسن ظاظا اللسان والانسان : ٦٢
وانظر ابن : الخصائص ٤١-٤٧ .

النظرية الثانية : نظرية التواضع والاصطلاح *

تري هذه النظرية ان اللغة لا يمكن ان تكون وحيا يوحى ، وانما هي من وضع الانسان ، ابتدعها واستحدثها بالمواضعة والاتفاق وارتجال الالفاظ ارتجالا ، قالوا : وذلك كأن يجتمع حكيمان او ثلاثة فصاعدا فيحتاجون الى الابانة عن الاشياء المعلومات فيضعوا لكل منها سمة ونظما اذا ذكر عرف به مامسماه ، ليمتاز عن غيره وليغني بذكره عن احضاره الى مرآة العين * * * ثم لك بعد ذلك ان تنقل المواضعة الى غيره فتقول :
الذي اسمه (انسان) فليجعل مكانه (مرد) بالفارسية (وادم) بالتركية و(ناشا) بالسريانية ، و (أدم) بالفرنسية وهكذا ، والذي اسمه (امراة) فليجعل مكانه (سر) بالفارسية و (اوروات) بالتركية و (بختة) بالسريانية و(فام) بالفرنسية *

وفي معرض ردهم على نظرية التوقيف ، قالوا «ان القديم لا يجوز ان يوصف بان يواضح احدا من عباده على كل شيء ، اذ قد ثبت ان المواضعة لا بد معها من ايماء او اشارة بالجارحة نحو المومى اليه ، والمشار نحوه والقديم سبحانه لا جارحة له ، فيصح الايماء والاشارة بها منه فبطل عندهم ان تصح المواضعة على اللغة منه» (١٨) *

وقد ذهب الى هذا الرأي في العصور القديمة الفيلسوف اليوناني (ديمقريطس) من فلاسفة القرن الخامس قبل الميلاد ، الذي اعتبر منشأ اللغة عملية توطؤية لان الاسم الواحد ذاته كثيرا ما يقبل عدة مسميات ، ولان الشيء الواحد كثيرا ما يقبل عدة اسماء ، او قد يتبدل اسمه ولا يتبدل هو وانتهى بهذا المبدأ الى ان الاسماء تعطي للاشياء من لدن الانسان لامن لدن قوة الهية *

(١٨) : الخصائص : ٤٥/١ . والمقصود بالقديم الله سبحانه تعالى .

وهنا فان كلمة (شمس) على راي ديمقريطس لا يستطيع كل سامع لها مهما يكن اللسان الذي يتكلمه ان يفهم منها ما يفهمه العربي ، مخالفاً بذلك راي (هرقليطس) الذي راي العكس كما اسلفنا ، وقد انطلق كل منهم في ذلك من خلال النظرية التي يؤمن بها .

اما في العصور الحديثة فقد ايد هذه النظرية الفلاسفة الانجليز (ادم سميث ، وريد ، ودجلد ستيورات ، ولوك) . وقد لخص لوك هذه النظرية بقوله (الكلمات لاتعني (اشياء) بقدر ماتعني (افكارا) علاقاتها بالباطن لا بالخارج . ولكن من اقام هذه العلاقة بين الكلمات والافكار ؟ هو الله ام هي طبيعة قضت ان يكون لكل فكرة كلمة تدل بجرس حروفها عليها ؟ لاهذا ولاذاك ولو كان شيء منه اصحيجاً لتكلم الناس جميعاً لساناً واحداً، ولاتارت الكلمات عينها وفي اذهان الجميع المعاني ذاتها ، اذن من اقام هذه العلاقة ؟ انه الانسان ، ولماذا ؟ لانه اراد ان يروح عن نفسه ، انه اعطى افكاره وعواطفه اسماؤها لكي ينقلها الى الاخرين فيخفف بذلك عن لواعج نفسه» (١٩)

اما العرب فقد عرفوا هذه النظرية ايضا ، و اشار ابن جني في خصائصه الى ان اكثر اهل النظر قد ذهبو مذهبها قال : «ان اكثر اهل النظر على ان اصل اللغة انما هو تواضع واصطلاح ، لا وحي وتوقيف» (٢٠)

وبعد ن يعرض اراء القائلين بالتوقيف ويتناولها بالشرح والتعليق يكرر مقولة ان «اصل اللغة لا بد فيه من المواضعة» (٢١) ومن الممكن ان يكسبون التواضع قد تم بطريقة اتفاقية تحكيمية لاتستند عند المتكلمين الى شيء غير تخصيص رمز صوتي مسموع للمعنى المراد دون ان تكون هناك علاقة طبيعية اوارتباط عضوي بين اللفظ والمعنى ، اى بين الاسم ومسماه ، وذكر في ذلك

(١٩) محمد الانطاكي : ٦٠ فقه اللغة وخصائص العربية دار الفكر -

بيروت ١٩٧٢ ابن جني : الخصائص : ٤٠ ، ٣- نفسه : ٤٤

(١٢٠) البقرة - ٢٤٠

(٢١) نفسه : ٤٤-٤٥ ، وانظر د . حسن ظاظا : اللسان والانسان .

شيئا عن اختلاف الالفاظ للمعنى الواحد في لغات متعددة كالعربية والفارسية والرومية والزنجية ، كما انه لم يغفل التنويه بالمظهر المتطور للغة وارتباطه بتطور المجتمع ، وان هذا المجتمع يضع بمحض ارادته الفاظا جديدة للمعاني الجديدة وهو مانص عليه بقوله : (وعلى هذا ما نشاهده الآن من اختراعات الصناع لالات صنائعهم من الاسماء) بل يذهب الى ابعد من هذا ، وهو ان الاصطلاح المقصود به الالغاز والتعمية واخفاء المعاني على غير العارفين بسفاتيح هذه المعينات جائز في كل آن بين البشر ، ثم يزيد على ذلك فيقول ان ذوق الناس في صنع لغاتهم دون تدخل من وحي اولهام لا يشبه الا الاختلاف في طريقتهم في الكتابة فكل امة لها خط يميزها يقول : «وعلى ذلك ايضا اختلفت اقلام ذوى اللغات كما اختلفت الاصوات المرتبة على مذاهبهم في التواضعات»

والمعروف عن المعتزلة في ميادين علم اللغة وفقة اللغة انهم يقولون بان اللغة من وضع البشر وليس وحيا الهيا وبنوا على ذلك القول بان القران مخلوق وليس قديما يقدم الله عز وجل ، فالمعاني وحدها كانت قائمة في عمله تعالى ، ولكنه خلق لها الالفاظ عندما اوحى بها الى النبي ص الله عليه وسلم وهذه الالفاظ في الاصل من صنع العرب تحقيقا للمبدأ الذي تقول به الآية الكريمة :

«وما ارسلنا من رسول الا بلسان قومه ليبين لهم»

اما معظم الذين فهموا من كون القران كلام الله انه صفة من صفاته وبالتالي يجب ان يكون ازليا ابديا سرمديا كذاته ، فقد اضطروا الى القول بان صانع اللغة هو الله لانه صنع بها كلامه اولا وبعد ذلك قالوا ان القران قديم غير مخلوق ، وبان اللغة ظهرت بين الناس بوحي من الله تعالى ، وذلك يفسر لنا قول بعضهم ومنهم ابن فارس ان كل اللغات يمكن ان تكون من صنع البشر باستثناء اللغة العربية لانها لغة القران الكريم (٢٢) .

(٢٢) ابن فارس ٤٠ والسيوطي : في علوم اللغة وانواعها ، ص ٢٠ وما بعدها القاهرة ١٣٢٥ هـ و د. حسن طاطا : اللسان والانسان : ٦٧-٦٨ .

وهن العرب من حاول التوفيق بين المذهبين الاصطلاحي والتوقيفي ، ذاهبا الى ان كليهما ممكن وقوعه فقوله تعالى «وعلم ادم بالاسماء كلها» يعني ان التعليم حصل بالالهام ، اى بالقوة ، لقد وضع الله في الانسان ملكه الخالق ثم تركه يخلق على هواه ، واذا اسلمنا ان الاسماء قد اعطيت لادم بالتوقيف فان الذين جاءوا بعده لم يوقفوا عليها ، لقد اصطلح اولاده من بعده على لغاتهم ، والدليل على ذلك قوله تعالى : «وما ارسلنا من رسول الا بلسان قومه» (٢٣) .

ماخذ على هذه النظرية :

- ١ - انها اقرب الى الخيال والتخمين منها الى الراى والتسليم فليس لها سند عقلي او نقلي اوتاريخي .
- ٢ - ان ماقرره يتعارض مع القوانين العامة التي تسيير عليها النظم الاجتماعية فهذه النظم لا ترتجل ارتجالا ولا تخلق خلقا ، بل تتكون بالتدرج من نفسها .
- ٣ - ان التواضع على التسميات يتوقف في كثير من مظاهره على لغة صوتية يتفاهم بها المتواضعون ، «وعلى هذا يستحيل ان يكون الانسان خالقا للغة لماذا ؟ لسبب بسيط ، هو انه لكي يخلق الانسان اللغة يجب ان يكون لديه فكرة واضحة عنها ، فلا يعقل ان يخلق خالق شيئا لا يسلك عنه اية فكرة ، ولكي توجد هذه الفكرة عن اللغة عند الانسان يجب ان يكون مفكرا اى ان يكون (لاغيا) ومعنى هذا انه لكي يخلق الانسان اللغة يجب ان يكون مالكا للغة وبعبارة اخرى ان وجود اللغة شرط لخلق اللغة ، او ان اللغة واجب وجود لمنشأ اللغة ذاتها ، ولما كان هذا مستحيلا على الانسان فقد وجب ان تكون اللغة هبة من لدن الله (٢٤) .

(٢٣) سيف الدين الامدي : الاحكام في اصول الاحكام ج ٢ القسم الاول

مصر / ١٩١٤

(٢٤) محمد المبارك : ٦١

٤ - ان هذه النظرية تغفل كسابقتها المشكلة الرئيسية في البحث اللغوي وهي بيان العوامل التي دعت الى ظهور اللغة في صورة اصوات مركبة ذات مقاطع متميزة الكلمات ، والكشف عن الصورة الاولى التي ظهرت بها الاصوات .

٥ - لم يوضح اصحاب هذه النظرية كيف تم التواضع على الكلمات الدالة على الانفعال والحروف والمعاني الكلية مع ان هذه الامور ليست لها في الخارج مدلول حسي يشير اليه المتواضعون .

النظرية الثالثة : نظرية الغريزة الكلامية

تقرر هذه النظرية ان الفضل في نشأة اللغة يرجع الى غريزة زود بها الانسان في الاصل للتعبير عن مدركاته الحسية والمعنوية بكلمات خاصة فكما ان للانسان غريزة تحمله على القيام بحركات واصوات خاصة كالضحك والبكاء والتاوه ، واحمرار الوجه وغير ذلك ، بحسب الحالة الانفعالية المعينة فالضحك للفرح ، والبكاء للحزن وهكذا ، وان جميع هذه الانفعالات كانت متحدة عند جميع الافراد في طبيعتها ووظائفها وما يصدر عنها ، فان للانسان كذلك غريزة خاصة زود بها تحمله على التعبير عن مداركه الحسية بكلمات خاصة وان الانسان بعد نشأة اللغة الانسانية الاولى لم يستخدم هذه الغريزة فاخذت تنقرض شيئا فشيئا حتى تلاشت كما انقرض لهذا السبب كثير من الغرائز الانسانية القديمة (٢٥) .

ومن اشهر من قال بهذه النظرية الالماني (مكس مولر ت ١٩٠٠م) والفرنسي (رينان ت ١٨٩٠م) .

(٢٥) انظر : د . علي عبدالواحد وافي : علم اللغة ٢٨ ط ٤ القاهرة ١٩٥٧ .

وان ماقدمه مولر في تثبيت رايه هذا هو دراسته لاحدى الفصائل اللغوية وهي فصيلة اللغات الهندية الاوربية^(٢٥) ، فقد ظهر له ان مفردات هذه اللغات جميعها ترجع الى خمسمائة اصل مشترك ، وان هذه الاصول تمثل اللغة الاولى التي انشعبت منها هذه الفصيلة فهي لذلك تمثل اللغة الانسانية في اقدم عهودها : وتبين له من تحليل هذه الاصول انها تدل على معان كلية وانه لا تشابه مطلقا بين اصواتها وما تدل عليه من فعل او حالة وان دلالتها على معان كلية برهان قاطع على ان اصل اللغة الاولى لم تكن نتيجة واتفاق كما يذهب اليه اصحاب النظرية الثانية ، وعدم تشابه اصواتها يدل على انها لم تكن ناشئة عن مبدا محاكاة الانسان لاصوات الطبيعة خلافا لما ذهب اليه اصحاب هذه النظرية ، واذا ثبت ان اللغة لم تنشأ عن المواضعة او محاكاة الاصوات الطبيعية لم يبق معقولا لهذه النشأة الا انها راجعة الى الغريزة الكلامية .

ولعل اهم ما يمكن توجيهه لهذه النظرية من الماخذ يتحدد في الاتي :

- ١ - انها لم تحل المشكلة الرئيسية التي نحن بصدد البحث عنها .
- ٢ - انها زادت المشكلة غموضا بطرحها مشكلة الغريزة الكلامية التي لم ندرك كنهها .
- ٣ - انها تفسر الشيء بنفسه فكل ما نقوله يمكن تلخيصه في العبارة الاتية:
«ان الانسان الاول نطق لانه كانت عنده غريزة النطق باللغة»
وهذا تقرير للمشكلة في صيغة اخرى ، وليس حلا لها .
- ٤ - ان قدرة الانسان الفطرية او المكتسبة على لفظ هذا النوع من الاصوات ليس موضوع البحث ، وانما هو الوقوف على اول مظهر لاستغلال هذه القدرة والاسلوب الذي سار عليه في مبدأ الامر في وضع الاصوات المعينة لمسميات خاصة .

(٢٦) - المصدر السابق : ٢١

هـ - ان الاصول الخمسمائة التي تمثل اللغة الانسانية الاولى والتسيي تدل على معاني كلية - على فرض وجودها - تحتاج الى درجة كبيرة من الرقي العقلي لادراكها لانتصوره في الانسان السحيق في القدم ، فقد اثبت علميا قصور العقلية الانسانية الاولى عن ادراك المعاني الكلية في كثير من لغاتها «ففي لغة الهورونيين (من السكان الاصليين لامريكا الشمالية) يوجد لكل حالة من حالات الفعل المتعدّي لفظ خاص بها ، ولا يوجد للفعل نفسه لفظ يدل عليه فيوجد لفظ للتعبير عن الاكل في حالة تعلقه بالخبز ولفظ اخر للتعبير عنه في حالة تعلقه باللحم ، وثالث في حالة تعلقه بالزبد ورابع في حالة تعلقه بالموز وهكذا ، ولكن لا يوجد فعل ولا مصدر للدلالة على الاكل على العموم او الاكل في زمن ما وقرب استراليا يسكن قوم لا توجد في مفردات لغتهم لفظة تدل على الصفة ، فاذا ارادوا وصف شيء لجئوا الى تشبيهه باخر مشتمل على الصفة المقصودة ، فيقولون مثلا : فلان كشجرة كذا اذا ارادوا وصفه بالطول^(٢٦) واذا لاتفيدنا هذه النظرية علما الا بالتعابير التي طرات على اللغة لاعلمنا بكيفية نشأتها ، وهي اعتبار ما ذكره مولر بقايا لغة حديثة قطعت شوطا كبيرا في سبيل الرقي والكمال ، ولم تصل اليها الامم الانسانية الا بعد ان ارتقت عقليتها وافكارها ، او هي مجرد اصول نظرية ولم تكن يوما ما موضوع لغة انسانية .»

النظرية الرابعة : نظرية المحاكاة

تقرر هذه النظرية ان اللغة الانسانية نشأت عن طريق محاكاة الانسان لاصوات الطبيعة واصوات الحيوان ، واصوات الاحداث كصوت الضرب والطرق والقطع والكسر ... الخ . واستخدم هذه المحاكاة في التعبير عن الشيء الذي يصدر عنه هذا الصوت ، وقد نشأت هذه اللغة ساذجة وناقصة ومبهمة في نواحي اصواتها وقواعدها ومدلولاتها ، ثم سارت في سبيل الرقي

شيئا فشيئا تبعا لارتقاء العقلية الانسانية وتقدم الحضارة ، واتساع نطاق الحياة الاجتماعية وتعدد حاجات الانسان ووجوه نشاطه ، وتعامله مع ابناء جنسه .

وقد ذهب الى هذا الراى كثير من المحدثين من علماء اللغة وعلى راسهم العلامة (وثني) ومن قبله ذهب اليها بعض فلاسفة العصور القديمة والوسطى وتقرر هذه النظرية ايضا ان لغة المحاكاة محدودة الالفاظ قليلة التنوع قريبة الشبه بالاصوات الطبيعية التي اخذت عنها ، قاصرة على الدلالة على المقصود ، ومن ثم كان بحاجة الى مساعد يصحبها ليوضح مدلولاتها ، وكان هذا المساعد الاشارات اليدوية والحركات الجسمية وهي حركات فطرية تصحب انفعالاته منذ نشأته ثم اخذ نطاق هذه اللغة يتسع تبعا لارتقاء تفكير الانسان وتعدد حاجاته ومظاهر حضارته ، وكلما ارتقى في سلم الحضارة استغنى عن مساعدة الاشارات بابتكار الفاظ كاملة الدلالة ، وهو في كل طور يتعد شيئا فشيئا عن اصول لغته الاولى تحت تأثير عوامل كثيرة كالتطورات الطبيعية التي تعتور الصوت ، واعضاء النطق الانساني وكعلاقات المجاورة والمشابهة التي تعتور الدلالات ، وهكذا تمت له اللغة التي تفي بحاجاته .

ويرى المنتصرون لهذه النظرية انها تتفق في كثير من وجوها مع مراحل الارتقاء اللغوي عند الطفل ، فمن المقرر ان المراحل التي يجتازها الطفل في مظهر ما من مظاهر حياته ، تمثل المراحل التي اجتازها النوع الانساني في هذا المظهر .

وقد عرفت نظرية المحاكاة عند العرب ، وقال بها ابن جنبي ، وهي عنده وجه صالح ومذهب متقبل ، قال : «وذهب بعضهم الى ان اصل اللغات كلها انما هو من الاصوات المسموعة كدوى الريح وحنين الرعد ، وخريير الماء ، ونعيق الغراب وصهيل الفرس ونزيب الطيب ، ونحو ذلك ، ثم ولدت اللغات عن ذلك فيما بعد وهذا عندي وجه صالح ، ومذهب متقبل» (٢٧)

(٢٧) ابن جنبي : الخصائص : ٤٦-٤٧ .

ان غير ابن جنبي لا يقطع بهذه النظرية اذ يعاوده تردده وعدم اطمئنانه في ان يسلم بنظرية معينة ، وهو المهور بسحر العربية ودقتها ، واذا به بعد ما رايناه يذكر ان اللغة اصطلاح من البشر يرجع مترددا ، ففي وجدانه انه لايسكن ان تكون هذه اللغة العربية المعجزة وليدة اصطلاح عشوائي من جماعة من الناس ، ومحال ان تكون مأخوذة من اصوات الريح والرعد والغراب والفرس والطبي ، واذا به يميل من جديد في نهاية جولته الى انها وحي من الله تعالى ، وكأنه في هذه المرة يخصص ماعسه في البداية ، بل انه يختار في النهاية التوقف بين وجهتي النظر : التوقيفية ، والاصطلاحية ، لا يختار منهما ولا يرجع احدهما بل يقف حسيرا بينهما^(٢٨) اسمعه يقول : «واعلم فيما بعد انني على تقادم الوقت دائم التنفير والبحث عن هذا الموضع فاجد الدواعي والخوارج قوية التجاذب لي ، مختلفة جهات التناول على فكري ، وذلك انني تأملت حال هذه اللغة الشريفة الكريمة اللطيفة ، وجدت فيها من الحكمة والدقة ، والارهاف والرقّة ما يملك عليّ جانب الفكر ، حتى يكاد يطمح به امام فلوله السحر . فمن ذلك ما نبه عليه اصحابنا رحمهم الله ومنه ما حدوته على امثلتهم ، فعرفت بتتابعه وانقياده ، وبعد مراميه واماده : صحة ماوقفوا لتقديره منه . . . وانضاف الى ذلك وارد الاخبار الماثورة بانها من عند الله جل وعز فقوي في نفسي اعتقاد كونها توفيقا من الله سبحانه ، وانها وحي ثم اقول في ضد هذا كما وقع لاصحابنا ولنا ، وتنبهوا وتنبهنا ، على تأمل هذه الحكمة الرائعة الباهرة ، كذلك لانكر ان يكون الله تعالى قد خلق من قبلنا - وان بعد مداه عنا - من كان الطف منا اذنانا ، واسرع خواطر واجر جنانا ، فاقف بين تين الخلتين حسيراً واكثرهما فانكفسيء ، مكشورا . وان خطر فيما بعد يعلق الكف باحدى الجهتين ويكفها عن صاحبتهما قلنا به وبالله التوفيق^(٢٩)

(٢٨) انظر : د . حسن ظاظا : اللسان والانسان ٥٩ .

(٢٩) ابن جنبي : الخصائص : ٤٧/١ .

وقد اعتبرت هذه النظرية من اكثر النظريات اتفاقا مع سنن التطور والارتقاء التي تخضع لها الكائنات والنظم ، واكثرها اتفاقا مع طبائع الاشياء كما ان المراحل التي تقررهما بشأن اللغة الانسانية تتفق في كثير من وجوهها مع مراحل الارتقاء اللغوي عند الطفل كما ذكرنا ، وهي ايضا تفسر الى حد ما مشكلة النشأة الاولى للغة بتوضيح الاسلوب الذي سار عليه الانسان في مبدا الامر في وضع اصوات معينة لمسميات خاصة ، والعوامل التي وجهته الى هذا الاسلوب دون غيره ، كما انها تتفق مع مانعرفه من خصائص اللغات في الامم البدائية التي تعتمد في تعبيرها الاصوات والاشارات^(٣٠) فقط بحكم وجود التخلف الحضاري عندها .

اين نقف نحن ؟

نقول : انه على الرغم مما يبدو في نظرية المحاكاة من اقتراب من الحقيقة المنشودة التي لم يقم دليل يقيني على خطائها ، الا اننا لم نجد الدليل اليقيني على صحتها وقد وضح ذلك من تردد اكابر العلماء من القطع بها خاصة او القاطع باحدى النظريات السابقة عامة .

فقد وجدنا ترددا واضحا لابن جني كبير علماء العربية في مثل هذه الدراسة وقد اطل علينا احد جهابذة الباحثين المعاصرين هو الاستاذ ج . ريفيز استاذ علم اللغة في جامعة امستردام بكتابة المرسوم بـ (ما قبل تاريخ الكلام) عرض فيه جميع الاحتمالات ، ووجهات النظر التي قبلت وماتزال تقال حول نشأة اللغة ، والم فيه بمذاهب العلماء القدماء والمحدثين ، ولكنه لم يستطع في النهاية تقرير اي من تلك النظريات اقرب الى الصحة ، على الرغم من كونه يميل الى الاخذ بنظرية الاصطلاح - الاجتماعي وتفضيلها على القول بالوحي والالهام من الله ، يقول : « لو ان الكلام كان قد منح للانسان كهبة سماوية خلقت بدونه مستقلة عنه لما كان من حق العلم ولا في امكانه ان يبحث عن اصلها ، اما ان كان الكلام من ابتكار الطبيعة الانسانية ، وان كان يمثل

(٣٠) الاصوات المبهمة + الاشارات : وهي نظرية التلخيص العام .

خطوة وتطورا منتظما فانه من الممكن ان نصل باستنتاجات مشروعة الى مهد هذا الكلام .

والمسألة كما نرى كانت على عهد ابن جني وكانت في اوروبا في القرن التاسع عشر وفي وقتنا الحالي عند اللغويين المعاصرين موضع احتمالات وافتراضات واستنتاجات واجتهادات لا ترتفع الى درجة اليقين ولا تسلم من الشكوك والطعون والاعتراضات (٣١) .

وقد تكون الافكار التي راودت العلماء منذ القدم ان يتلمسوا معرفة بداية الكلام من ملاحظة كلام الاطفال مقبولا للوهلة الاولى ، لكن تاملا بسيطا يوقنا على عدم توفيق هذا النهج ، فملاحظة لغة الاطفال لا تقودنا الى شيء مما نريده ، فالطفل كما نعلم لا يخلق لغته خلقا وانما يأخذها عن ابوية ومجتمعة المحيط الذي يعيشه ، وعلى هذا فلغته «لا اثر فيها للبداية بالمرّة ، ولا شك في ان دراسة عملية الكسب اللغوي عند الطفل تنبها الى جوانب كثيرة من عوامل تطور اللغة التي يتعلمها الطفل ، لاعلى لسانه فحسب وانما على السنة الكبار على مر العصور (٣٢) ولكنها لا توقنا على النشأة الاولى للغة والدوافع والاسباب الموجهة لنشأتها . بقي ان نقف عندما ما نقله السيوطي في المزهر وما اطلق عليه (امكان التوزيع) ، فقد توصل السيوطي بعد نقله لاراء السابقين في هذه المسألة الى امكانية القول بان اللغة تقوم على دعامين :

التوقيف الالهي من ناحية والنشاط البشري من ناحية اخرى .

قال : «ودليل امكان التوقيف احتمال خلق الله تعالى الالفاظ بازاء المعاني وخلق علوم ضرورية في ناس بان تلك الالفاظ موضوعة لتلك المعاني ودليل امكان الاصطلاح ان يتولى واحد - اوجمع وضع الالفاظ لمعان نسم يفهمونها لغيرهم بالاشارة كحال الوالدات مع اطفالهن وهذان الدليلان هما دليلا امكان التوزيع (٣٣) .

(٣١) انظر : د . حسن ظاها : اللسان والانسان ٦١ .

(٣٢) انظر د حسن ظاها اللسان والانسان ١٩ .

(٣٣) السيوطي : المزهر : ١٧ .

قوته الفردية فدعا من حوله من بني جنسه ليساعده على ذلك ، وكان لا بد من اكتشاف ضابط ايقاعي يتحركون عليه جميعا ، حتى تتجمع قواهم العضلية متزامنة فتصل الى ما لم يوفق اليه بمفرده ، وهنا يبدأ صياح جماعي ايقاعي لضبط حركة العمل العضلي للجميع وانطلاقا من هذه النقطة اكتشف الانسان ببطئته الفطرية ان صوته الطبيعي له من المرونة مايسهل تشكيله كما يريد وبعد ذلك اكتشف الجهاز اللغوي . . . وبناء على هذه النظرية يكون الكلام قد بدا لا على شكل جمل مكونة من الفاظ لكن على شكل كتل صوتية ذات مدلول جماعي عام ، وذات مظهر ايقاعي منظم موزون تشبسه ما هو معروف اليوم عند الحماليين وعمال وملاحى السفن والعسكريين في الجيوش وغيرهم .

وبعد ذلك بدا الانسان يعطي الاشياء اسماءها ويفصل تفاصيل الكون المحيطة به فيميزها بالفاظ مفردة ، لكن كم من الزمن ثابر فيه الانسان على ذلك حتى صنع له جهازا للتفاهم مع غيره ، جديرا بان يسمى لغة ، وكيف تها لهذا اللغة البدائية الناقصة في اصواتها ومعانيها وقواعدها ان ترقى وتوضح وتصبح اداة للتعامل ونقل الافكار ؟

يختلف الباحثون في الاجابة عن هذا السؤال بحسب اختلاف نظرتهم الى مسألة نشوء اللغة التي اسلفنا الحديث عنها ، ويمكن ايجاز ذلك بالاتي :

١ - ان الذين اعتمدوا الناحية الصوتية اساسا لنشأة اللغة وارتقاؤها ذهبوا الى ان اللغة مرت عبر تطورها بمراحل ثلاث :

آ - مرحلة الصراخ وكانت اللغة في هذه المرحلة عبارة عن اصوات مبهمة تحاكي اصوات التعبير الطبيعي عن الانفعالات ، اوتحاكي اصوات الظواهر الطبيعية واصوات الحيوانات .

ب - المرحلة الثانية : مرحلة المد وفيها ظهرت اصوات اللين في اللغة الانسانية

ج - مرحلة المقاطع ، وفيها ظهرت الاصوات الساكنة في اللغة (بساء، تاء ، ثاء) وقد اعتمد هؤلاء لغة الطفل ولغات الامم البدائية اساسا في تاييد اقوالهم ولايسكن الركون الى هذه النظرية اذانه لا يوجد في اية لغة من اللغات سواء اكانت ميتة او حية او راقية او ساذجة لغة تخلو من اصوات اللين او الاصوات الساكنة هكذا اولاء وثانيا : ان ظهور الاصوات الساكنة غير متوقف على ارتقاء لغة ما او على تطور صوتي ، فمثل هذه الاصوات موجودة في كثير من فصائل الحيوانات ٢ - اما الذين اعتمدوا ناحية المفردات اللغوية ودلالة بعضها على معان جزئية وبعضها على معان كلية فكانوا احد فريقين :

آ - فريق يرى ان اللغة بدأت بالفاظ دالة على معان كلية ثم تشعبت الى معان جزئية كما هو الحال في اللغات الهندية الاوربية ومن هؤلاء (مولر)

ب - وفريق يرى ان اللغات قد بدأت بالفاظ دالة على معان جزئية، وهذا الراى هو المقبول لدينا ، بدليل حالة الطفل والامم البدائية وقد اشرنا الى ذلك .

٣ - ومن العلماء من ينظر الى تطور اللغة من حيث نوع الالفاظ التي ظهرت فيرى ان الصفة هي اول ماظهر من اللغة الانسانية ثم تلتها الاسماء الدالة على المعاني والذوات ، ثم ظهرت الافعال التي ادت الى رقي اللغة ونضجها لاهميتها في الحديث وكثرة وظائفها المعنوية ثم اختتم رقي اللغة بظهور الحروف (٣٦) ويثبت هؤلاء نظريتهم بالاتي :

أ - بملاحظة لغة الطفل والاقوام البدائية ، كانهدام الحروف في لغة الطفل والاقوام البدائية في المراحل الاولى .

ب - ماكشفه (مولر) من امور اللغات الهندية الاوربية من كلمات دالة على صفات وان اكثر الافعال في هذه اللغات مأخوذة عن الصفات والافعال وبغض النظر عن مدى صحة هذه النظريات والاراء ، نرى ان سنة

(٣٦) اشهر من قال بهذه النظرية ريبو .

التطور اللغوي تخضع فيما تخضع لسنة الارتقاء والتطور الفكري للانسان وهو في تطور مستمر كما نعلم تنتقل من الجزئيات الى الكليات ومن البسيط الى المركب ، ولما كانت اللغة هي التعبير التجريدي للفكر الانساني ، فقد تطورت بدورها تبعا لتطور الفكر ، ونمت وتعقدت بنمو واتساع وتعقد التفكير الانساني وانها تضيق وتحبس كلما ضاق وضعف الفكر الانساني * ومن الثابت ان التطور اللغوي يسلك اتجاهات متعددة وطرقا مختلفة لمستويات والابعاد يمكن ايجازها بالاتي: (٣٧) *

١ - مرحلة النمو وتبدا بسيطة كبساطة التفكير الانساني ورغباته وافكاره .
٢ - مرحلة الانتقال من التركيب المعرب الى التركيب الموقوف وبالعكس والانتقال من المعرب الى الموقوف يبدو واضحا في المجتمعات القديمة ، اذ يحتاج المتكلم في صنع الجملة الى اقصى حد من المرونة في التركيب والترتيب حتى تيسر له هذه المسيرة التي يلاحق فيها اللفظ جزئيات المعنى وهي ما تزال في طور التكوين ، والذين لهم اتصال باليونانية القديمة مثلا او البابليسة يعرفون هذا الوجه من الذوق اللغوي الذي يميز التعبير القديم ، حيث يكثر في الجملة رد المتأخر على شيء سبق النطق به ، وهو يتعلق به تعلقا فكريا ، كما تكثر صيغ التردد والاحتمال بدرجاته وادوات الفصل والوصل ، وانواع من الزوائد تتجاوب مع حركات عقلية جزئية تحتاج في الفكر لحظة التغيير ، على حين ان المتكلم باللغات الحية المعروفة يكاد يفرغ من تكوين فكرته داخليا قبل سكبها في قالب الكلام *

والانتقال من الموقوف الى المعرب تقتضيه مقاييس معينة ، تتحدى كل عوامل التجزئة والتحلل الاعرابي وتسور اللغة بسور الاعراب وترفض ان تنمى وتنشأ الى لهجات سوقية حفاظا على الاواصر القومية والمصالح التراثية والحضارية للامم ويساعدها في ذلك قدسية كتبها المنزلة ، فاللاتينية

(٣٧) انظر تفاصيل ذلك في د . حسن ظاظا ، اللسان والانسان ١١٢ وما بعدها .

بقيت قروبا طويلة بعد الرومان بفضل المسيحية الكاثوليكية التي كرسستها
لغة دين وعبادة وكذلك العربية بكتابها المبين القران *

٣ - وتتطور الصيغ الصرفية وتتعدد وتختلفي بحسب حاجة المتكلمين
وتؤكد ابحاث علماء اللغة ان من اوائل صيغ الافعال ظهورا هو فعل الامر من
اواخرها صيغ المصدر على عكس ما يزعمه النحاة والصرفيون اذا ليست هناك
صيغ فعلية اسطد واقرب الى الرجل البدائي من قوله : اذهب ، ارجع ، خذ
اشرب ... الخ ، فهو قبل ان يشعر بالحاجة الى الاخبار عن شيء كان قد
حدث او احتمال شيء سيحدث او تصور الحدث المطلق المجرد عن الزمن
والفاعل والمفعول كان يطلب شيئا ، او يامر بعمل شيء ، ولهذا نرى السمات
الصرفية للمادة الفعلية الاصلية اكثر وضوحا في صيغ الامر في اكثر
اللغات (٣٨) *

ومثل ذلك يقال في بعض الادوات التي تميز معنى زائدا على صيغة الفعل
مثل السن وسوف ، وقد او معنى ثانويا للجملة مثل (رب) فقد تاخرت هذه عن
الظهور نسبيا والدليل على ذلك وجودها في العربية وانعدامها في بقية لغات
الارومة السامية ، مع وجود المادة التي اشتقت منها كلمة (رب) في هذه اللغات
بمعنى الكبير او الكثير *

ومثل ذلك يقال في ادوات التعريف التي لم تظهر في اللغات الابعس ان
وقف الانسان موقعا عقليا واضحا محدد الازاء الشيء المعروف والشيء المجهول
وهو موقف فلسفي يحتاج الى تطور فكري وحضاري طويل ، والى تكامل
ثقافي في نظرية المعرفة ، ولهذا بقيت اداة التعريف غير معروفة في البابلية
واللاتينية ، وظهرت الاستعانة على تمييز المعروف من المجهول في عصور متأخرة

(٣٨) يتفق فعل الامر ما يسميه نحاة اللغة الفارسية بالمادة الفعلية
للاشتقاق في كل الحالات تقريبا . انظر د . حسن طائبا : ١٢٣ .

باسماء الاشارة اوباجزاء مقتطعة منها او احيانا بتحديد النكرة دون المعرفة
كما في الفارسية (٣٩) .

اما الصيغ المزيده من الاسماء والافعال فهي تنشأ في اللغات في عصور
متفاوتة وبحسب الحاجة ، ثم ان استعمالها يقل ويكثر بنسب متفاوتة ، فمثلا
صيغة (فعل) و (انفعل) اقدم واوسع انتشارا من صيغة (افعول) وصيغة
(انفعل) و (افتعل) اكثر من صيغة المبني للمجهول لكراهية تعاقب حركتي
الضم والكسر في البناء للمجهول وهو ما يبتعد عنه الذوق العربي واكسده
النطق العامي ايضا ، بل انه اختفى تماما وحلت محله صيغ المطاوعة من نحو
(انفعال) و (افتعل) و (انفعل) ، انسرق ، واحترق . ونحو ذلك .

اما التطور في متن اللغة اي في الالفاظ ودلالاتها على المعاني فميسدان
يحتاج الى حديث خاص .

(٣٩) انظر د . حسن ظاظا : اللسان والانسان ١٢٤ و د. هادي نهر
التعريف في اللغات ودراسة مقارنة : مجلة كلية الاداب عدد ١٩٧٦ .

مصادر ومراجع البحث

- ١ - الاحكام في اصول الاحكام : سيف الدين الامدي - القسم الاول/ مصر ١٩١٤ .
- ٢ - ال التعريف في اللغة العربية : دراسة مقارنة . مجلة اداب المستنصرية عدد ١٩٧٦ .
- ٣ - تاريخ الامم والملوك : الطبري : محمد بن جرير مصر/١٣٢٦هـ .
- ٤ - التطور اللغوي التاريخي : د . ابراهيم السامرائي مصر/١٩٦٦ .
- ٥ - تفسير القرآن الكريم : ابن كثير الدمشقي مطبعة الحلبي - مصر .
- ٦ - الخصائص : ابن جنى ، تحقيق : محمد علي النجار دار المعارف - مصر ١٩٥٢ .
- ٧ - سفر التكوين .
- ٨ - الصاحبى في فقه اللغة : ابن فارس : ابو الحسين احمد : حققه وقدم له د . مصطفى الشويبي بيروت ١٩٦٣ .
- ٩ - علم اللغة : د . علي عبدالواحد وافي . ط٤ القاهرة/١٩٥٧ .
- ١٠ - قصة اللغة : د . ط . عبدالحميد القاهرة ١٩٦٨-١٩٦٩ .
- ١١ - فقه اللغة وخصائص العربية : محمد الانطاكي دار الفكر - بيروت ١٩٧٢ .
- ١٢ - الفلكلور في العهد القديم . جيمس جورج فريزر . ترجمة د . حسن ظاظا . مصر .
- ١٣ - الكشف عن غوامض التنزيل وعيون الاقاويل في وجوه التأويل : الزمخشري : جارالله ابو القاسم محمود بن عمر . القاهرة - ١٣٥٤هـ .
- ١٤ - اللسان والانسان : د . حسن ظاظا دار المعارف ١٩٧١ .
- ١٥ - اللغة : ج . فندريس . تعريب عبدالحميد الدواخلي ومحمده القصاص مصر . ١٩٥٠ .
- ١٦ - اللغة اصوات واشارات : أ . كوندرانوف . ترجمة : ادور يوحنا بغداد - ١٩٧١ .
- ١٧ - المزهر في علوم اللغة وانواعها : جلال الدين السيوطي .
- ١٨ - نشأة اللغة عند الانسان والطفل : د . علي عبدالواحد وافي . ط٢ مصر/١٩٦٢ .

Afin de conclure, nous pouvons dire que des rapports existent entre les quatrains d'une part, opposés aux tercets d'autre part. Mais une partie du premier tercet et une partie du second semblent liées ensemble et avoir une relation avec les quatrains et notamment avec "L'Angoisse": "Mais proche la croisée au Nord vacante,... Elle,... encor que... se fixe de scintillations sitôt le septuor.". L'autre partie des tercets a également une relation avec l'angoisse, source de rêves, de créations oniriques, mais cette relation est indirecte.

Pour mieux comprendre les poèmes, il serait nécessaire de voir comment les phrases, à mesure qu'on les déchiffre, semblent engendrées de manière nécessaire. Il faudrait voir comment l'énoncé se plie aux impératifs d'associations sémantiques et formelles entre les mots.

REFERENCES UTILISEES ET CONSULTEES

Abastado Clauue:

Expérience et Théorie de la Création Poétique chez Mallarmé.
Paris, Archives des Lettres Modernes No. 119, 1970.

Aish Deborah:

La Métaphore dans l'Oeuvre de Mallarmé. Paris, Droz, 1938.

Chadwick Charles:

Mallarmé, sa Pensée dans la Poésie. Paris, Corti, 1962.

Delfel Guy:

L'Esthétique de Mallarmé. Paris, Flammarion, 1951.

Gengoux Jacques:

Le Symbolisme de Mallarmé. Paris, Nizet, 1950.

Noulet Emilie:

L'Oeuvre Poétique de Stéphane Mallarmé. Paris, Droz, 1940.

		RIMES	∅ CADUC	SUBSTANTIFS		ADJECTIFS	VERBES		
STROPHE I				inanimés	animés		indicatif	part. passés	part. prés
Grammatical	Vers 1	onyx		ongles (in.p.) onyx (m.s.)		purs (m.p.)			dédiant
Grammatical	Vers 2	lampadophor	∅		lampadophore?		soutient (3è p.s.)		
Grammatical	Vers 3	phénix			phénix?			brûlé	
Grammatical	Vers 4	amphor	∅	amphore (f.s.)			ne recueille pas (3è p.s.)		

		RIMES	∅ CADUC	SUBSTANTIFS		ADJECTIFS	VERBES		
STROPHE II				inanimés	animés		indicatif	part. passés	part. prés
Grammatical	Vers 1	ptyx		crédences (f.p.) salon (m.s.)		vide (m.s.)			
Antigrammatical	Vers 2	sonor	∅					Aboli	
Grammatical	Vers 3	styx			Maître (m.s.) pleurs (m.p.)			est allé	
Antigrammatical	Vers 4	s'honor	∅				s'honore (3è p.s.)		



lines (le Masculin serait alors un des éléments parmi les plus significatifs, les plus importants). De même, seule la présence ou l'absence du "θ" caduc différencie les rimes masculines et féminines en "ix" et "ixe" (onyx, phénix, ptyx; styx, nixe, se fixe) qui se confondent au niveau du langage parlé.

Au quatrième vers des deux quatrains, on trouve deux verbes au présent de l'indicatif: "que ne **recueille** pas de cinéraire amphore", et "avec un seul objet dont le néant **s'honore**" (les rimes de ces vers sont féminines). Au troisième vers des quatrains on a des passés: un participe "Maint rêve vespéral brûlé par le phénix" et un passé composé avec l'auxiliaire "être": "Car le Maître est allé puiser des fleurs au Styx..." (les rimes de ces vers sont masculines). Au deuxième vers du second quatrain et du second tercet on a également des participes passés: "Aboli bibelot d'inanité sonore" et "que dans l'oubli **fermé** par le cadre se fixe". (les rimes sont féminines dans ces vers).

La première strophe et la troisième ont l'une au premier vers l'autre au dernier (le 3ème) un participe présent: "dédiant" et "ruant" ("Ses purs ongles très haut dédiant leur onyx... "Des licornes ruant du feu contre une nixe..."). Donc un rapport existe entre les strophes et les vers pour le placement des participes présents (1ère strophe 1er vers "dédiant"; 3ème strophe 3ème vers "ruant").

Pour mieux comprendre les points que nous venons de dégager nous allons faire le schéma suivant, à savoir que le texte est écrit à la 3ème personne du singulier, tous les verbes sont à l'indicatif et les participes passés sont à la 3ème personne du singulier.

Traits marquants:

Au deuxième vers de chaque quatrain et du premier tercet, trois mots (un nom, un participe passé et un verbe au présent de l'indicatif) semblent avoir un rapport: "Angoisse", "Aboli", "Agonise". D'une part, on trouve ces mots au début du second vers dans chaque cas. Ils ont donc une place privilégiée dans le poème. D'autre part, les sonorités sont très proches l'une de l'autre. La voyelle "a", commune à tous ces mots, est toujours située à l'initiale. La voyelle "o" (vélaire), quant à elle, est placée à l'intermédiaire. Ceci est particulièrement sensible pour "Aboli" et "Agonise". La voyelle "i" (palatale) est également commune aux trois mots. Toutes ces voyelles sont sonores. Que les mots "Angoisse", "Aboli", "Agonise" soient en tête du vers n'est pas le fruit du hasard. Je crois qu'ils sont une des clés du texte. L'angoisse serait, dans ce cas, le sujet principal du poème permettant l'existence même de ce dernier. Ces mots (Angoisse, Aboli, Agonise) sont situés dans les trois premières strophes qui ont ainsi un rapport entre elles. La dernière est différente puisqu'elle ne comporte aucun mot de ce type au début du deuxième vers. Par contre elle débute par le pronom personnel "Elle" sujet remplaçant sans doute l'Angoisse. La conjonction "Mais" est située au début du premier vers du premier tercet. Mise ainsi en évidence, elle indique un changement de plan, une différence au niveau du contenu des idées entre les quatrains et les tercets. (L'Angoisse n'avait été abordée jusqu'alors qu'en tant que source d'images oniriques — quatrains). L'influence du milieu sur le "Maître" est abordée dans les tercets. Le milieu ambiant est, lui aussi, source de rêves à cause de l'Angoisse.

Les tercets sont liés, mais le dernier est privilégié à cause du pronom personnel situé au début de la strophe. Pour résumer ceci, disons que le poème dans son entier présente une unité, mais que, d'une part, les quatrains semblent faire un bloc commun (le point final souligne ce fait) ainsi que les tercets (par l'intermédiaire de "Mais" au début du premier tercet), et d'autre part, le dernier tercet paraît en rapport avec les quatrains alors que le premier marque la séparation vis à vis de ceux-ci.

"Angoisse", "Aboli", "Agonise" sont au début de vers se terminant par des rimes en "ore" (lampadophore, sonore) ou en "or" (décor) très proches les unes des autres. Seule la voyelle "e" finale les différencie dans le texte écrit. Dans le langage parlé, cette voyelle n'est pas prononcée et, de ce fait, les rimes en "ore" semblent devenir des rimes en "or" ce qui accentuerait la prédominance des rimes mascu-

à analyser, le nom "nuit", s'il n'est pas dans le texte, il est remplacé par un équivalent désignant une dimension temporelle similaire "ce minuit", le caractère à la fois onirique et sacré de "l'Angoisse" est marqué par d'autres noms, expressions ou groupes nominaux tel "rêve vespéral". Le mythe du Phénix (oiseau fabuleux renaissant de ses cendres) est évoqué grâce à un participe passé, un nom et un groupe nominal: "brûlé", "phénix", "cinéraire Amphore". "Onyx" vient du grec onyx = ongle, à cause de sa couleur semblable à celle de l'ongle. On comprend la relation existant dans le poème entre: "Ses purs ongles" et "dédiant leur onyx". L'onyx est également une pierre précieuse.

Le mot "crédences", nom désignant un meuble de salon, a aussi le sens de tables où sont posés les objets servant à la messe et ajoute un sens mystique, mythique, mystérieux au vers écrit par Mallarmé surtout lorsque ce dernier dit qu'il n'y a pas de "ptyx" en ces crédences. "Ptyx" en lui-même semble ne vouloir rien signifier, mais la sonorité est aussi mystérieuse, mystique et mythique que la précédente. De plus, ce mot rime avec "Styx", le fleuve des enfers de la mythologie grecque dont les eaux sont invulnérables et sur lequel les serments les plus inviolables sont portés.

D'après l'édition de la Pléiade consacrée à Mallarmé, le mot "ptyx" est employé dans un texte grec avec le sens de: "Coquillage dans lequel on entend le bruit de la mer".

La nixe est une nymphe des eaux dans la mythologie germanique. Les "Licornes" sont des animaux légendaires, fabuleux ressemblant à des chevaux avec une corne. Le mot septuor signifie une composition vocale ou instrumentale à sept parties vocales ou instrumentales.

On voit se dégager, à travers ces mots, les implications religieuses, mystiques et mythiques du poème en liaison avec les sonorités de ces mêmes mots qui sont pratiquement tous des rimes (ptyx, styx, onyx, phénix, nixe; lampadophore, septuor).

D'ores et déjà on peut essayer de tirer une interprétation de ce texte: un homme dans une pièce est angoissé. Cette angoisse nocturne est personnalisée. Elle entraîne l'esprit de cet homme sur des chemins oniriques dont tous les mots du texte sont l'incarnation. Des rêves se succèdent, apparaissent et disparaissent. C'est ce que semble indiquer la métaphore "Maint rêve vespéral brûlé par le phénix que ne recueille pas de cinéraire amphore...". L'angoisse est le catalyseur car elle permet chez cet homme, "le Maître" (Mallarmé peut-être?), la création de visions poétiques. La fiction due à l'angoisse se mêle à la réalité symbolisée par un "or" (je crois qu'un or = un tableau) représentant des licornes combattant par le feu une nixe (combat entre deux éléments contraires: le feu et l'océan).

De ce fait le poème, dans son intégralité, permet une signification totalement différente d'un lecteur à un autre. Les moyens et les capacités des lecteurs sont différents; l'interprétation variera de l'un à l'autre.

Je vais faire maintenant une tentative de mise en ordre de ce sonnet:

Ses purs ongles très haut dédiant leur onyx,
Ce minuit, l'Angoisse lampadophore soutient
Maint rêve vespéral brûlé par le phénix
Que ne recueille pas d'amphore cinéraire. Sur les crédences,
Au Salon vide: Nul ptyx (le bibelot d'inanité sonore est
aboli, ptyx = bibelot)

Car le maître est allé puiser des pleurs au Styx
Avec ce seul objet dont le néant s'honore (le ptyx ou
l'angoisse)

Mais proche la croisée au Nord vacante
Elle (l'angoisse?) se fixe de scintillations sitôt le
septuor.
Un or (= un tableau) agonise selon peut-être le décor
Des licornes ruant du feu contre une nixe
Défunte nue en le miroir dans l'oubli fermé par le cadre
(du tableau)

Qu'est-ce qui justifie une telle vision, ou plutôt une telle compréhension du texte?

Cette mise en ordre du texte est empirique car subjective. J'ai tenu compte des césures pour essayer de rattacher des tronçons de phrases aux propositions principales, mais même ainsi les confusions sont possibles. Puis j'ai dégagé le sens de certains mots que je donne d'ailleurs ci-dessous.

Interprétation de certains mots d'après la définition du dictionnaire et dans le contexte du poème:

Lampadophore = Dans le dictionnaire "Larousse" le mot est orthographié lampadéphore (du grec lampsiados = lampe et phoros = qui porte). C'est le nom de ceux qui, chez les Grecs portaient les lumières dans les cérémonies religieuses. Donc ici ce mot accentue le caractère religieux de l'Angoisse. Les deux mots sont liés puisque "Lampadophore" est en opposition à l'Angoisse. Ils deviennent un symbole l'Angoisse porteuse de lumière = l'Angoisse révélatrice de secrets = l'Angoisse est le catalyseur à la base de la création de rêves oniriques, de visions oniriques captés par le poète.

Dans la première version du poème, on trouve seulement le mot "nuit". L'Angoisse n'y est pas mentionnée par écrit. Dans la version

ETUDE LINGUISTIQUE D'UN POÈME DE MALLARME

Dr. Mehdi Salih Humadi

Toute lecture pertinente de Mallarmé doit prendre comme point de référence la question du langage. Cette étape est nécessaire dans la mesure où elle est la seule qui permette une ouverture du champ poétique dont les effets peuvent être tirés et exploités avec profit. Cette approche textuelle cherche à gagner en intensité et en efficacité ce qu'elle perd en extension. Ce n'est pas le point de vue du général qui importe, mais celui du spécifique. Et au sein de la poésie, le spécifique ne peut être que le texte et la vie magique des mots. D'ailleurs pour les études qui s'éloignent du centre du cercle pour ainsi dire, et qui se cramponnent à la périphérie, il est assez aisé de renvoyer à des études comme celles de Jean Paul Sartre ou de Jean Pierre Richard.

Donc, le langage est le matériau primordial, tout passe par lui, s'informe en lui, se résout en lui. On a toujours affaire à des signes sur le papier, à des agglomérats de mots à travers lesquels quelque chose tente de se dégager et d'être communiqué; mais ce quelque chose n'est pas indépendant des mots eux-mêmes et n'émerge à l'existence que grâce à ces mots. — Partant de ce point de vue, nous allons appliquer cela à un sonnet¹ de Mallarmé:

Ses purs ongles très haut dédiant leur onyx,
L'Angoisse, ce minuit, soutient, Lampadophore,
Maint rêve vespéral brûlé par le Phénix
Que ne recueille pas de cinéraire amphore

Sur les crédences, au salon vide: nul ptyx,
Aboli bibelot d'inanité sonore,
(Car le Maître est allé puiser des pleurs au Styx
Avec ce seul objet dont le Néant s'honore).

Mais proche la croisée au nord vacante, un or
Agonise selon peut-être le décor
Des licornes ruant du feu contre une nixe,

Elle, défunte nue en le miroir, encor
Que, dans l'oubli fermé par le cadre, se fixe
De scintillations sitôt le septuor.

Les césures à l'intérieur des vers accentuent la difficulté d'interprétation du sonnet et prêtent à des confusions, en ce sens que l'on arrive difficilement à dégager les sujets, verbes, compléments.

(1) Oeuvres Complètes, p. 68.

que si un élève prononce le "tout de suite" comme "toute suite", le professeur ne se soucie pas de le rectifier. En revanche, il ne passerait pas sous silence une prononciation déchiffrée telle que "TOUT DE SUITE". Car pour les pédagogues des méthodes audio-visuelles "l'imitation juste de l'intonation et du rythme est bien plus importante que la prononciation correcte d'un son". "Le professeur ne sacrifiera donc Jamais le rythme et l'intonation à la reproduction correct du sons français".⁵¹

(51) VIF p. XXIV. **La France en Direct** préconise la même chose: "Nous croyons que le timbre des voyelles n'est qu'un facteur secondaire et nous accordons la priorité aux facteurs rythmiques et à l'intonation". op. cit., p. 25.

2. L'élève fait son apprentissage dans un cours audio-visuel et atteint un certain niveau de la langue à la fin de celui-ci. Mais quel que soit ce niveau, il sera marqué par le problème de l'orthographe. Ceci, nous avons pu le constater très fréquemment chez des étudiants et des professeurs parlant parfaitement le français, mais qui, lorsqu'il s'agit d'écrire se comportent comme de véritables débutants. Un exemple: des transcriptions telles que: "toute suite" pour "tout de suite" sont très courantes et répandues. Il faudrait dire que ce phénomène n'est pas étonnant dans la mesure où le problème de l'orthographe se pose aux français eux-mêmes. D'abord parce que la langue française elle-même prête particulièrement à ce type de problème. Ensuite, si l'on parle de nos jours avec beaucoup d'insistance de la réforme de l'orthographe, c'est parce que celle-ci est motivée par "notre civilisation du son et de l'image", où "l'on perd l'habitude non seulement d'écrire, mais de lire. Or, les gens qui ne lisent pas, subissent une véritable atrophie de leur mémoire visuelle si précieuse pour l'apprentissage de l'orthographe".⁴⁹ Ceci dit, l'apprentissage par une méthode audio-visuelle est basée sur le son et l'image. Et là il ne s'agit pas de perdre l'habitude de lire et d'écrire, mais tout simplement, des efforts nécessaires ne sont pas déployés en vue d'acquérir cette habitude. Et on peut dire que les démarches suivies et préconisées par une méthode audio-visuelle favorisent généralement le problème de l'orthographe. Ainsi:

* Le premier contact avec la langue étant uniquement audio-oral, les premiers éléments mémorisés et fixés concourent donc pour acquérir une mémoire auditive et non visuelle.

* La priorité étant donnée à l'oral tout au long d'un cours audio-visuel, l'influence des qualités propres à l'oral sur l'expression écrite demeurera (on écrit comme on prononce ou presque). Autrement dit, si un étudiant issu d'un enseignement traditionnel se réfère à sa mémoire visuelle pour écrire, ce qui prévaut pour celui qui est issu d'un cours audio-visuel, c'est la mémoire auditive. Or, en mettant l'accent sur la nécessité de la mise en place d'une bonne audition, l'audio-visuel se soucie moins de mettre en relief les détails de la correspondance graphique de ce que est entendu que de sa reproduction orale exacte, qui ne doit négliger ni rythme ni intonation. Ainsi, comme nous l'avons noté plus haut, la lecture par déchiffrement est proscrite. Elle se fait par groupes rythmiques.⁵⁰ Il en résulte tout naturellement

(49) Annie Coudray, "Va-t-on Se Battre Pour L'Orthographe", Journal du Dimanche, 17.11.1974, Paris.

(50) *La France en Direct*, op. cit., p. 5.

d'énoncés. Elles ont donc trouvé dans le rythme et l'intonation le moyen idéal et le plus pertinent de réaliser l'objectif visé: l'économie de vocabulaire. R. Renard, fait remarquer à cet égard que si les promoteurs de l'audio-visuel soulignent le rôle de l'affectivité dans l'apprentissage de la langue, et attachent par conséquent une grande importance au rythme et à l'intonation qui caractérisent la langue parlée, c'est parce que celle-ci "peut se permettre une relative indigence dans le domaine lexicologique: l'intonation la dote d'un procédé vraiment extraordinaire d'enrichissement du moyen d'expression".⁴⁴ Et on peut illustrer et appuyer cette constatation par celle de A. Hamon: "La langue parlée accorde une importance majeure à l'intonation; c'est l'intonation seule, en effet, qui permet à l'interlocuteur de distinguer le sens exact de:

Paul sera là (affirmation)

Paul sera là? (interrogation)

Paul sera là! (exclamation, de dépit)

Paul sera là! (exclamation, de joie)

Ainsi, alors que toute méthode audio-visuelle "est basée sur l'étude des structures de la langue par l'intonation et le rythme", "la graphie française ne transcrit ni rythme ni intonation".⁴⁶ Dès lors, écarter l'écrit et enseigner l'oral devient, dans l'audio-visuel, un principe de base. L'écrit, privant la langue, du rythme et de l'intonation, "invite à un excès d'analyse"⁴⁷ et incite au découpage de la phrase, ce qui est en contradiction et en opposition fondamentale avec le impératif de l'enseignement audio-visuel qui déploie tous les efforts pour créer, chez l'élève "l'habitude de percevoir et de comprendre par groupes: groupes rythmiques de la phonétique, groupes fonctionnels de la grammaire, groupes de sens de l'énoncé".⁴⁸

De cette priorité absolue de l'oral sur l'écrit, il résulte:

1. L'élève qui aurait besoin surtout de la forme écrite de la langue (que ce soit pour la production: rédiger un mémoire, faire une dissertation — que ce soit pour la compréhension; lecture d'information, de documentation... etc) ne pourrait avoir qu'une satisfaction partielle dans l'audio-visuel. Car ce qu'il a appris (du point de vue lexical et syntaxique) répondrait difficilement aux exigences de la langue écrite. Dans l'audio-visuel, l'écriture-quand écriture il y a — ne constituera pendant longtemps qu'une simple projection écrite de l'expression orale.

(44) Ibid., p. 37.

(45) A. Hamon, Grammaire Française, Classique Hachette, Paris 1967, p. 11.

(46) VIF. op. cit., pp. XXV-XXVI.

(47) Id. p. XXVI.

(48) La France en Direct (Introduction à la méthode), op. cit., p. 5.

sous la forme de l'unité acoustique de la phrase réalisée dans l'intonation que l'étranger apprendra la plupart des sons français en tant que tels".³⁷

On peut dire que cette place saillante réservée au rythme et à l'intonation se justifie par trois raisons différentes:

1. L'affectivité et la compréhension: comme nous l'avons vu plus haut, les méthodologues de l'audio-visuel, inspirés des "méthodes phonétiques pures" (qui prétendent: "la compréhension dépend principalement de l'intonation"; qu'il suffit au débutant d'écouter et de répéter correctement et que "la compréhension viendra d'elle-même, à force d'approximations successives")³⁸ estiment que ce sont le rythme et l'intonation qui, par leur charge d'affectivité, permettent la perception globale des sens des énoncés. Aussi les auteurs de VIF, font-ils remarquer que c'est par l'imitation de l'intonation "qui est une stimulation physiologique", que "les ensembles de phrases vont s'ancrer dans le cerveau de l'étranger".³⁹

2. L'intégration des sons étrangers: nous avons eu l'occasion de noter que le cerveau de tout individu apprenant une langue étrangère résiste aux sons étrangers, notamment ceux qui n'existent pas dans le système phonétique de la langue maternelle.⁴⁰ Pour venir au bout de cette résistance, il faut recourir à l'intonation "qui, en tant que moyen essentiel qui encadre les structures, permet de faire assimiler, accepter par le cerveau des phonèmes étrangers".⁴¹ Car "pour que les phonèmes étrangers soient perçus correctement, il faut les associer à d'autres dans des conditions particulièrement favorables de tension, d'intensité, de hauteur".⁴²

En d'autres termes, "l'oreille fonctionnant de façon structurale, il faut donc faire en sorte que les sons les plus difficiles à assimiler soient présentés aux élèves dans les structures phonétiques les plus efficaces, parce que scellées dans un rythme et une intonation qu'il importera avant tout de faire imiter".⁴³

3. Economie de vocabulaire:

Enfin, les méthodes audio-visuelles qui se sont créées toutes à la suite de l'élaboration du français fondamental et se sont fait leur, les impératifs, les objectifs et les instructions de celui-ci, visent avant tout à enseigner un vocabulaire limité mais très productif, c'est-à-dire, utiliser le moins possible de vocabulaire pour produire le plus possible

(37) VIF, op. cit., p. XXIII.

(38) Voir, R. Renard, op. cit., pp. 45-46.

(39) VIF op. cit., p. XXIII.

(40) R. Renard, op. cit. p. 51.

(41) Ibid., p. 53.

(42) Ibid., p. 54.

(43) Ibid.

C'est cette attention particulière prêtée aux problèmes de l'audition et au rôle primordial que celui-ci joue dans le processus de l'apprentissage qui incite les méthodologues de l'audio-visuel à interdire l'écrit dans la première phase de l'enseignement d'une langue étrangère. A leurs yeux l'écrit est nuisible à l'audition dans la mesure où "la seule vue de caractères connus déclenche chez les débutants des réactions automatique d'articulation en rapport avec leur langue maternelle ou avec d'autres langues qu'ils aient étudiées".³² J. et G. Capelle, les auteurs de *La France en Direct* insistent sur ces mêmes risques d'interférences: "Si l'on présente cette graphie (la graphie d'un mot qui s'écrit d'une façon indentique en français et dans la langue de l'élève) avant ou en même temps que la forme orale, le professeur devra non seulement enseigner la forme orale nouvelle, mais aussi lutter contre l'habitude articulo-écrite que la forme écrite provoque irrésistiblement".³³ Une constatation du Professeur P. Delaterre, citée par R. Renard est très significative et représentative à cet égard: "Après des années en Amérique, constate-t-il, il m'est encore impossible sans effort considérable, de prononcer un son assez ouvert pour l'o des sons anglais comme hot parce que mon esprit résiste à dire un a quand il voit un o. Mais j'ai découvert récemment que je prononçais parfaitement ce son de a pour o dans un mot dont je ne savais par l'orthographe. Et maintenant que je la sais, elle ne me gêne pas parce que l'habitude est prise".³⁴ Quant aux auteurs de "Vois et Images de France", ils expriment de la façon suivante les préjudices que cause l'écrit à l'audition: "Celui qui apprend en portant des formes écrites associe d'emblée cette forme au sens et prétend ne pas pouvoir comprendre ce qu'il n'a pas écrit; il fait peu d'efforts pour entendre, entend de moins en moins, et bientôt n'entend plus sans texte. Il ne peut pas davantage s'exprimer sans passer d'abord par la forme écrite".³⁵

Aussi, R. Renard fait remarquer avec justesse que: "Qui travaille sur l'écrit ne fait plus fonctionner son oreille: au cinéma, nous bloquons inconsciemment l'oreille dès que nous volons lire les sous-titres".³⁶

Il convient d'ajouter que la primauté de l'oral et le refus d'aborder l'écrit dès la première phase de l'enseignement s'imposent par une autre raison qui touche un point essentiel de la stratégie pédagogique des méthodes audio-visuelles, à savoir "le rythme et l'intonation".

En effet, toutes les méthodes audio-visuelles sont unanimes pour croire, comme VIF*, que "le rythme et l'intonation sont les supports les plus puissants en vue de l'assimilation du texte entendu". Car "c'est,

(32) Ibid., op. cit., p. 46.

(33) Introduction à la Méthode, 1, p. 5.

(34) *La Méthode audio-visuelle et structuro globale*, op. cit., pp. 15-16.

(35) VIF, op. cit., p. XXVI.

(36) *La Méthode audio-visuelle et structuro globale*, op. cit., p. 48.

2. "Il faut donc avant toute chose faire acquérir aux élèves la maîtrise de formes parlées de la langue".²¹
3. "Une langue n'est pas un assemblage de mots régis par des règles grammaticales, mais un ensemble de structures phonologiques complexes."²²
4. "Une langue consiste avant tout en un système de sons émis par la bouche et perçus par l'oreille".²³
5. "Il faut passer directement du son au sens pour comprendre et directement du sens au son pour s'exprimer."²⁴ En d'autres termes, il y a dans chaque langue un rapport entre les sons et les sens, et qu'il faut saisir ce rapport sans passer par la traduction des sens ni par la représentation graphique des sons.

Pour nous résumer, les pédagogues de l'audio-visuel, se fondant sur des données psycho-linguistiques, sur les rapports entre le cerveau et l'audition²⁵ et sur l'interdépendance du langage et de la pensée²⁶ estiment que la meilleure façon d'apprendre une langue étrangère, c'est de suivre le processus naturel de l'apprentissage, c'est-à-dire procéder de la même façon dont se réalise l'apprentissage du langage par l'enfant.

Mais en raison même de la langue maternelle, l'apprentissage de la langue étrangère ne peut se faire par le processus naturel que si l'on parvient à "reconditionner" l'audition par "une sorte de deconditionnement de la langue maternelle".²⁷

Ainsi, l'audition devient dans l'audio-visuel la condition **sine quoi non** de l'apprentissage de la langue étrangère. Car aux yeux des pédagogues de ce mode d'enseignement:

- a. l'assimilation, la compréhension d'une langue (donc d'une structure, d'une phrase ou d'un énoncé) dépend en grande partie sinon principalement de l'audition.²⁸
- b. Car pour apprendre à parler, il faut apprendre à entendre²⁹
- c. Il y a chez tout individu apprenant une langue étrangère une résistance inconsciente du cerveau aux sons étrangers, résistance qui se traduit par une mauvaise audition.³⁰
- d. Pour y remédier, il faut donc "réhabiliter" l'audition.²⁷

(24) Ibid., p. 17.

(25) Ibid., op. cit., p. 24.

(26) Ibid., op. cit., p. 47.

(27) Ibid., op. cit., p. 49.

(28) Ibid., op. cit., p. 49.

(29) Ibid., op. cit., p. 24.

(30) *Voix et Images de France* (Livre du Maître.), DREDIF, Didier, Paris, 1962, Préface, p. XXVI.

(31) R. Renard, op. cit., p. 43.

En revanche, dans les méthodes audio-visuelles, l'enseignement, tout au moins à son début, est uniquement audio-oral. Le passage à l'écriture et à la lecture n'intervient que plus tard (en moyenne après une cinquantaine d'heures d'enseignement exclusivement audio-oral). Aussi convient-il de noter que l'ordre de priorité et de primauté (de l'oral sur l'écrit ou vice-versa) dans chacun des deux modes d'enseignement ne se borne pas à cette première phase d'apprentissage, mais s'étend plus ou moins jusqu'à la fin de l'apprentissage. Et il va sans dire que ces différences stratégiques s'expliquent par les objectifs linguistiques et pédagogiques différents des modes d'enseignement.

La primauté donnée à l'écrit dans l'enseignement traditionnel vise:

1. à enseigner un "français excellent et just" et non un "français à bon marché".¹³

2. Permettre aux étudiants issus de cet enseignement d'"affronter seuls les oeuvres de bon nombre de (nos) écrivains".¹⁴

3. Permettre surtout et avant tout aux étudiants "d'entrer en contact avec une des civilisations les plus riches du monde moderne". "Cultiver et orner leur esprit par l'étude d'une littérature splendide et devenir véritablement des personnes distinguées."¹⁵

4. Posséder l'essentiel de la grammaire de base.¹⁶

5. Permettre à l'étudiant "une rédaction correcte".¹⁷

6. Et en dernier lieu, et conséquemment, donner aux étudiants les moyens "de demander leur chemin dans les rues de Paris ou de Marseille".¹⁸

Les objectifs poursuivis sont donc: **la civilisation, la littérature, la rédaction**, la grammaire. La langue, comme un moyen de communication n'a qu'une place secondaire et presque insignifiante.

Or, dans l'audio-visuel, c'est ce dernier point qui est pris comme principe de base. Dans ce mode d'enseignement, la langue est avant tout "un instrument de communication entre individus".¹⁹

Mais au-delà de ce côté pratique, les pédagogues de l'audio-visuel sont mus surtout par des impératifs d'ordre linguistique et méthodologique. Ils justifient la primauté de l'oral comme suit:

1. "Le fondement réel, naturel d'une langue se trouve dans sa **forme orale**".²⁰

(13) G. Mauger, *Cours de langue et de civilisation françaises*. Tome I, Préface.

(14) Ibid.

(15) Ibid.

(16) Ibid.

(17) Ibid.

(18) Ibid.

(19) R. Renard, *La Méthode audio-visuelle et structuro-globale*, Didier, Paris, p. 14.

ne sont pas les mêmes dans toutes les langues";¹¹

- En suivant les indications de la grammaire, il est souvent difficile sinon impossible de convertir d'une façon précise une structure d'une langue donnée en une structure équivalente d'une autre langue.¹²

Par conséquent, au lieu de se référer à une grammaire analytique comparée (de deux langues: la langue maternelle et la langue étrangère) inadéquate à la situation d'un débutant, il vaut mieux enfermer celui-ci à l'intérieur de la langue à apprendre tout en le poussant à suivre les démarches suivantes:

- considérer toute structure comme un bloc, comme une forme grammaticale;
- comprendre le sens global de cette structure;
- saisir et rétablir les relations entre les différentes structures pour acquérir le mécanisme de compréhension et de production.

On voit donc que, là encore, les deux modes d'enseignement sont trop différents pour que les élèves ayant l'habitude des méthodes traditionnelles et par conséquent un besoin impérieux d'explication rationnelle éprouvent des difficultés d'adaptation à des méthodes qui la leur refusent et qui, de ce fait, leur paraissent abstraites. Et là encore, nous assistons à une situation paradoxale: alors que les pédagogues de l'audio-visuel proposent un "mécanisme grammatical" pour éviter à l'élève l'abstraction de la grammaire normative, l'élève se plaint de l'abstraction même de ce "mécanisme grammatical".

L'écrit et l'oral

1. Si nous prenons le deuxième critère, à savoir le besoin essentiel et immédiat des élèves (c'est-à-dire l'usage qu'ils entendent faire de la langue qu'ils veulent apprendre) pour déterminer le choix d'un mode d'enseignement, c'est le problème de l'oral et de l'écrit qui se pose comme le principal point de divergence entre l'audio-visuel et le traditionnel.

S'il est permis, en effet, de distinguer la forme orale de la forme écrite d'une langue, l'élève en apprenant cette langue a-t-il besoin plutôt de la première ou de la seconde? C'est sur ce rapport entre l'oral et l'écrit que se précise la différence entre les modes d'enseignement qui s'acheminent généralement vers des résultats opposés.

On sait que dans une méthode traditionnelle, on apprend à lire et à écrire en même temps. L'expression orale vient comme l'aboutissement de la lecture et de l'écriture.

(11) Ibid.

(12) Ibid.

Les méthodologues de l'audio-visuel rejettent catégoriquement cette grammaire "normative", "rationnelle", "consciente" et "abstraite". Estimant, en effet, que la langue n'est pas un système abstrait, mais un organisme vivant qu'on doit enseigner en situation, ils récusent les explications théoriques qui pourraient nuire à l'ensemble de la stratégie pédagogique suivie et à ses démarches.⁶ Car, de même que le recours à la traduction lexicale comporte des risques d'interférences, de même ces explications théoriques "risqueraient d'être interprétées à travers la connaissance souvent fragmentaire et fausse que possède l'élève du fonctionnement de sa propre langue."⁷ Aussi, croient-ils qu'il est vain "pour l'étudiant débutant qui n'a pas assez d'exemples à sa disposition pour vérifier la remarque ou la règle qu'on lui donne, qui ne peut généraliser, et à qui on ne peut demander de constituer la langue en partant de cette règle", d'apprendre à analyser les constituants d'une phrase et de les désigner par des termes grammaticaux. Cette opération d'analyse n'est-ils intéressante que pour celui qui connaît déjà la langue.⁸

Ne voulant pas, enfin, que la grammaire constitue une fin en soi, ils s'appliquent à l'impliquer en faisant acquérir à l'élève un "mécanisme grammatical" qui lui permettrait de reproduire, d'une façon spontanée et sans qu'il ait besoin de se référer à des règles ou à des modèles de sa langue, des énoncés correspondant aux diverses situations auxquelles il serait confronté. Pour ce faire, ils le soumettent à une série d'exercices structuraux intensifs (de répétition, d'addition, de substitution et de transformation) qui seraient à même de créer chez lui un automatisme de reproduction. En un mot, dans l'audio-visuel, la réflexion cède la place aux réflexes et la grammaire, consciente, raisonnée et analytique, à celle, inconsciente et "structurale".

Le choix de cette "grammaire structurale" se justifie, selon les pédagogues de l'audio-visuel, par les faits suivants:

- "Une structure présente les faits grammaticaux mêlés les uns aux autres et mêlés aux faits lexicaux, ainsi que cela se produit dans la réalité."⁹
- "Chaque langue réagit par des structures particulières à une situation donnée";¹⁰
- Entre les structures d'une même langue il y a des relations: je suis étudiant, je suis malade, je suis à Paris, je suis dans la chambre, je suis derrière la porte... etc., mais "les structures

(6) *De Vive Voix*. Livre du Maître, op. cit., Introduction.

(7) *La France en direct*, op. cit., p. 8.

(8) *Voix et Images de France*. Livre du Maître. Paris, 1970, Didier. Préface, p. XIX.

(9) *La Méthode audio-visuelle et structure-globale de Saint Cloud-Zagreb* par Raimond Renard. Paris, Didier, pp. 72-75.

(10) *Ibid.*, pp. 72-75.

paru assez considérables pour que nous remplaçons la traduction par l'utilisation d'un matériel visuel complexe."⁴ Et il va sans dire que même ce matériel visuel n'est pas fait pour une autre forme de traduction: "le vocabulaire n'étant Jamais enseigné pour lui-même mais en tant que matériel permettant la réalisation des structures et leur manipulation par substitution* et transformation,** il ne saurait être question de présenter à l'aide de figurines des notes isolées."⁵

Vu cette différence radicale entre les deux procédés pour la compréhension, il n'est nullement étonnant que les élèves habitués aux démarches traditionnelles admettent difficilement celles de l'audio-visuel qui leur sembleraient sinon injustifiables et inutiles du moins complexes.

L'origine de ce refus résiderait en ceci que les élèves et le professeur s'acheminent vers des objectifs opposés: alors que les premiers concentrent leurs efforts et leur attention pour comprendre les sens des mots qui les aideraient à comprendre la situation présentée, le second s'efforce d'éclaircir celle-ci pour en faire dégager les sens des mots.

!! reste à noter que si les méthodologues de l'audio-visuel multiplient les mises en garde contre le recours fréquent à la traduction, c'est, comme nous l'avons vu plus haut, pour éviter à l'élève de s'habituer à cette solution facile de compréhension qui les "dispense d'efforts continus". Or, cette habitude n'est-elle pas déjà acquise dans la catégorie des élèves en question?

2. La Grammaire:

Dans une méthode traditionnelle, l'enseignement de la grammaire, qui occupe une place prépondérante dans le processus de l'apprentissage, se fait par l'explication théorique et l'analyse des différents éléments de la phrase. L'élève peut, ainsi, traduire les terminologies grammaticales dans sa langue maternelle pour comprendre la syntaxe des phrases et des constructions enseignées. Quant à la reproduction de nouveaux énoncés, il lui suffirait d'appliquer rationnellement les règles apprises et de transposer les structures.

(4) La France en Direct. Introduction à la Méthode, pp. 8-9.

(5) Ibid., p. 8-9.

+ Example: Vous êtes dans la maison.
Vous êtes dans le chambre.
Vous êtes à Nice.
Nous sommes sur la photo.

++ Example:
C'est une enveloppe
Ce sont des enveloppes.
C'est Sylvie? Oui, c'est elle.
C'est Pierre? Oui, c'est lui.

1. La Traduction

Dans l'enseignement traditionnel, la compréhension d'une phrase, d'un texte ou d'une leçon se fait par la compréhension du vocabulaire. Et celle-ci se réalise sans grande peine et avec une certaine économie de temps par le recours à la traduction dans la langue maternelle des élèves.

Dans l'audio-visuel, en revanche, on essaie d'assurer, d'abord, une compréhension globale et générale du dialogue (le texte ou la matière de la leçon à apprendre) et de la situation, en utilisant des auxiliaires visuels et en suivant un processus qui nécessite un effort soutenu autant de la part du professeur que de celle des élèves. Et c'est par la suite que l'on parvient à saisir le sens du vocabulaire sans passer par la traduction.

Le but de ce procédé long et difficile n'est pas seulement d'éviter les risques d'interférence (entre la langue enseignée et la langue maternelle) que comporte la traduction. Il se justifie surtout par le fait que dans l'audio-visuel le sens d'un mot ne doit être compris que dans un contexte, dans une situation ou dans une phrase afin que l'élève puisse le ré-employer avec exactitude.

En effet, l'audio-visuel ne se borne pas à déconseiller le recours à la traduction, mais l'interdit avec vigueur. Ainsi, si la méthode de "DE VIVE VOIX"¹ concède que l'on explique aux élèves, en langue maternelle, et tout au début de l'apprentissage, les lignes générales de l'histoire qu'ils vont suivre, elle s'empresse d'ajouter que "le recours à la langue maternelle doit être tout à fait occasionnel" et "pour le cas précis de ces mises en condition générale, extérieures au déroulement de la leçon." Et de préciser: "la proposition que nous faisons ici ne saurait justifier la pratique de la traduction et ne doit nullement inciter les professeurs à recourir à la langue maternelle des élèves lorsque ceux-ci rencontrent des difficultés de compréhension". Car, "si les étudiants peuvent espérer que le professeur traduira le dialogue, ils ne tarderont pas à compter sur cette solution facile qui les dispense d'efforts continus".²

La méthode, "La FRANCE EN DIRECT"³ ne fait pas autrement. Si elle reconnaît volontiers la vertu de la traduction et armet qu'il soit "quelquefois possible d'y recourir sans grand risque pour économiser du temps" (traduction accidentelle d'un mot isolé, par exemple "prêt"), elle refuse de faire sien ce procédé. Car, les "désavantages (interférences phonologiques, grammaticales et lexicales...) nous ont

(1) Cours audio-visuel de français élaboré par M. Th. Moget, au CREDIF, Librairie Didier, 1972, Paris.

(2) Id., Livre de Maître, Préface.

(3) Par Janine CAPELLE et Guy CAPELLE, Librairie Hachette. Paris, 1969.

**ESQUISSE D'UNE ETUDE COMPAREE ENTRE
L'ENSEIGNEMENT AUDIO-VISUEL ET L'ENSEIGNEMENT
TRADITIONNEL**

Dr. Abbas Abdul-Hussein Ahmed

Au cours d'un stage de méthodologie de l'enseignement moderne des langues vivantes, organisé dans une université française, à l'intention de professeurs et de futurs professeurs de français, nous avons assisté à l'analyse des stratégies et des philosophies de différentes méthodes d'enseignement dites audio-visuelles, observé et dirigé des classes qui appliquaient les directives de ces méthodes.

L'objectif du stage était de former les participants à l'enseignement des langues vivantes, en l'occurrence le français, par des méthodes audio-visuelles dont on voulait souligner les mérites aux dépens de celles de l'enseignement classique ou traditionnel.

Mais nous avons constaté que, malgré le bien fondé de la théorie et, souvent, les bons résultats obtenus dans la pratique, beaucoup de stagiaires et d'élèves rompus et formés à l'enseignement traditionnel, ne partageaient pas les convictions des pédagogues de l'audio-visuel.

La question qui se pose est donc de savoir si l'enseignement traditionnel peut et doit être remplacé par l'enseignement audio-visuel.

Inspiré de ce stage et de notre expérience personnelle, nous essayons, dans les pages qui suivent, de comparer, à l'aide de références livresques, les principaux points qui différencient les deux modes d'enseignement en prenant pour critères:

- a) la formation et la nature des élèves à qui le français est enseigné.
- b) les besoins de ces élèves (l'usage qu'ils voudraient faire de cette langue.

Car, c'est par rapport à ces critères que se dégagent, nous semble-t-il, le mieux les mérites, les inconvénients de chacun des deux modes d'enseignement.

Prenons d'abord le premier critère pour constater que ceux qui se plaignent généralement de l'inefficacité de l'audio-visuel sont souvent des adultes d'un certain âge ayant déjà appris une langue étrangère selon les démarches traditionnelles, lesquelles diffèrent fondamentalement de celles suivies par les méthodes audio-visuelles sur deux points principaux:

REFERENCES

- Smith, S. Garlota, **Determiners and Relative Clauses**, in **Journal of Linguistics**. in a **Generative Grammar of English**.
- Thompson, S.A., **The Deep Structure of Relative Clauses**. 1971, HR&W.
- Langenden, D.T., **Essentials of English Grammar**. 1970, HR&W.
- Thomas, Owen, **Transformational Grammar and the Teacher of English**, 1965, HR&W.

64. هذا ضارب زيداً أمس
 65. ★ هذا الضارب زيداً أمس
 66. جاءني من قام

A relative pronoun in Arabic needs a conjunct with which it makes an adjectival clause (ابن يعيش p. 150)

الذي with its conjunct قام is an adjectival clause qualifying the noun الرجل . But if you said:

من with its conjunct قام functions as a known noun and not as an adjectival clause (ابن يعيش)

The information in the Arabic relative clause must be already known to the listener, as the information of the speaker is to qualify the mentioned noun with something already known by the listener in order to make it possible to give some new information to the predicate in that the latter must be unknown to the listener as it gives new information about the person (or thing) whom he already knows. So you do not say e.g. (He, who had left, wrote to me) except to someone who knows of his departure and does not know of his writing, because (wrote) is a predicate and (leaving) is a conjunct of the relative pronoun.

SUMMARY

There are two kinds of relative clauses in English: restrictive and nonrestrictive.

Restrictive relative clauses restrict the reference of the NP they follow; nonrestrictive relative clauses add more information (Thomas 1974). In addition to this semantic difference between R relative clauses and N relative clauses, there are syntactic differences. The most obvious is that N relative clauses have pauses before and after them, pauses that are indicated in writing by the commas around them.

Only a N relative clause can modify a proper noun.

A N relative clause can only have the relative pronouns (who) for (humans) or (which) for (nonhumans), whereas R relative clauses allow (who) for (humans), (which) for (nonhumans), and (that) for either.

Indefiniteness is not associated with Arabic relative clauses; therefore, it allows nonrestricted relative clauses only.

modified by a relative clause may be paraphrased by a discourse consisting of two sentences, the first corresponding to the relative clause and the second to the main clause.

Langendoen (1970) gives a purely semantic argument to support this analysis. The placement of the clause has its importance semantically.

The sentence:

57. The girl whom my cousin married became pregnant.

corresponds to the discourse:

58. My cousin married a girl. She became pregnant.

On the other hand, the sentence:

59. My cousin married a girl who became pregnant.

Corresponds to the discourse:

60. A girl became pregnant. My cousin married her.

In the discourses (58) and (60), the order of the sentences reflected a difference in the temporal order of events described in them. Example (58) describes a situation in which a girl becomes pregnant after marriage, and (60) a situation in which a girl becomes pregnant before marriage. This semantic difference between the discourses carries over into the sentences with relative clauses. Thus, the meaning of (57) differs from that of (59) in precisely the same way that (58) differs from (60).

However, there are other discourses in which the order of sentences reflects no such differences and the sentences formed by the relative-clause formation transformation also fail to reflect a difference.

61. I witnessed a car accident. I witnessed it.

As for Arabic, relative clauses may begin with one of the eleven relative pronouns

(ذُو ، أَي ، اللام ، ما ، عن ، اللواتي ، الذين ، اللتان ، اللذان ، التي ، الذي)

الذي is ambiguous as it can be used for both (humans) and (nonhumans)

ما is used for (nonhumans) only, e.g. ساءني ما سمعت

من is used for (humans) only, e.g. زارني من علم بمقدمي

Only definiteness is associated with relative clauses in Arabic. According to this, (62) is grammatical and (63), which is identical with (62) except for the definite article, is ungrammatical.

62. هذا الرجل الذي اكرمني

63. ☆ هذا رجل الذي اكرمني

ال can be used as a relative pronoun before the present participle or the past participle (ابن هشام p. 49)

46. I had a date with the nurse, whom I met in the hospital.
 In this type of sentences, the relative pronoun replaces a referring noun phrase.
 Thompson approves of Ross's proposal (1967) that all clauses of this type are derived from second conjuncts. That is, at some intermediate level before anaphoric pronominalization has applied, given a conjunction each of whose clauses contains an occurrence of a coreferential noun. The second conjunct can be moved to a position immediately following the noun in the first conjunct. Pronominalization can then apply, moving either backwards or forwards, so from the conjunction:
47. John noticed that Mary refused the chocolate, and John didn't take chocolate.
 any of the following can be derived:
48. John, who didn't take any either, noticed that Mary refused the chocolate.
49. John, who noticed that Mary refused the chocolate, didn't take any either.
50. John, who didn't take any chocolate, noticed that Mary refused it too.
51. John, who noticed that Mary refused it too, didn't take any chocolate.

B. Type 2:

Sentences of this type are exemplified by:

52. She took the luggage in her car, which was very helpful.
53. Sam joined the Art College, which Eliza did too.
 The relative pronoun, in this type of sentences replaces an entity. This type also is derived from second conjunctions only. So sentences 52 and 53 can be immediately derived from the sentences:
54. She took the luggage in her car, and that was very helpful.
55. Sam joined the Art College, and that Eliza did too.
 Let us consider a derivation in reverse, with (52) as an example. Its immediate source is (54). The **that** of (54) is a pro-form for certain repeated portions of a sentence; directly underlying (54) would be:
56. She took the luggage in her car, and her taking the luggage in her car was very helpful.
 We can see that the **that** in (54) has replaced the repeated portion of the second conjunct of (56).
 Many grammarians have noticed that a sentence containing a noun

have the conjunct containing **met** as the relative clause, and the head noun will be definite:

39. The girl I met speaks Swahili.

Similarly, if the speaker presupposes that his hearer knows about the girl who speaks Swahili, the corresponding relative clause sentence will have the conjunct **speaks Swahili** as the relative clause, and again the head will be definite.

40. I met the girl who speaks Swahili.

Consider these sentences:

41. The girl, who works at the chemist's, is my niece.

42. The girl who works at the chemist's is my niece.

The representation underlying both of these is:
(girl works at chemist's) (girl is my niece).

For (41) the speaker has decided that the girl is already known to the hearer. The speaker is adding two pieces of information about the girl.

For (42) the speaker assumes that the hearer knows about the girl who works at the chemist's; **the** can be used with this NP, and the information which the speaker assumes to be new appears as the main predicate.

It seems that the differences between restrictive and nonrestrictive relative clause sentences are not of the sort that ought to be represented structurally, instead they are differences representing a speaker's decision about how to present to the hearer information present in the underlying representation. Restrictive and nonrestrictive relative clause sentences with numeral associated with the head nouns do have different representations. Consider these sentences:

43. Two men who had long hair were lying in the dark.

44. Two men, who had long hair, were lying in the dark.

The assertions are quite different:

(43) does not mean that two men were lying in the dark, but that there were two men both of whom were lying in the dark and had long hair. But (44) does mean that there were two men in the dark.

Thompson assumes that non-restrictive sentences must be derived from conjunctions and she distinguishes two types of non restrictive relative clauses:

A. Type I:

Sentences of this type are exemplified by:

45. Jerry, who used to play football, now has a sedentary job.

they must be distinguished from common sentences in this area. The embedding rules, then, contribute to a characterization of predicate sentences.

Consider the following sentences, all of which have specified determiner **the** in the object noun phrase.

25. Newton is the physicist.
26. The librarian is the musician.
27. My cousin is the teacher.
28. Newton is the physicist who discovered the gravity of the earth.
29. The librarian is the musician who plays the violin.
30. My cousin is the teacher whom you met this morning.

25-27 are said to be odd or incomplete by native speakers, but the same sentences with R relatives embedded in the object (28-30) are no longer said to be odd.

It seems then, that predicate sentences must contain R relative clauses if they have certain specified determiners in the object position. If the object noun phrase has **the**, it is obligatory that a relative clause be embedded in it.

Thompson agrees with C. Smith with respect to the importance of the choice of the determiner with relative clause. The choice of the clause to become the relative clause correlates with certain suppositions on the part of the speaker about what the hearer knows and accordingly with the choice of the determiner. (Thompson, S. A. 1971).

31. I know a student who plays the guitar.
 32. I know the student who plays the guitar.
- Thompson proposes to derive relative clause sentences from conjunctions and suggests that underlying (33) is a structure like (34).

33. I met the girl who speaks Swahili.
34. (I met girl) (girl speaks Swahili).

If the speaker presupposes that the hearer knows neither about girl nor about a girl's speaking Swahili, then both of the following conjunction realizations of (34) are acceptable.

35. I met a girl and she speaks Swahili.
36. There's a girl who speaks Swahili and I met her.
as well as both of the following relative clause sentences with indefinite head nouns:
37. I met a girl who speaks Swahili.
38. A girl I met speaks Swahili.

If, on the other hand, the speaker presupposes that there is a girl such that it is known by the hearer that he met her, the relative clause sentence corresponding to this presupposition will

in the containing noun phrase is not definite. Here we need to distinguish between a and the as indefinite and definite articles as they are both of the Specified category.

The deletion transformation does not apply when a Restrictive relative clause has the form (wh is Noun phrase) or (wh verb X)

18. a) I know a man who is a chemist.

18. b)* I know a man chemist.

19. a) There's a man who speaks Sanskrit.

19. b)* There's a man speaks Sanskrit.

Wh is may be deleted from certain non-restrictive relative clauses, e.g. those of the form (wh is Noun phrase) and (wh is Adj+ Comp). These are just the forms that are not available for deletion in restrictive relative clauses.

20. Henry, (who was) a successful business man, earned a lot of money.

21. The girl, (who was) loved, yawned delicately.

The deletion rule allows that more than one restrictive relative clause may directly follow a noun. A restrictive relative clause may be embedded to a noun phrase already having prenominal or or postnominal modifiers that have been produced by the embedding rules.

Two R relatives:

22. David met a man who was from Paris who had never been to the top of Eiffle Tower.

R relative and postnominal modifier:

23. David met a man from Paris who had never been to the top of Eiffle Tower.

R relative and prenominal modifier:

24. I saw a white bear that had escaped from its cage.

Predicate Sentences.

There is a rule that makes fine distinctions with respect to relative clauses and determiners.

The sentences to which the rule applies are not completely rejected by native speaktrs, but it is generally said that they are odd. They are marginally ungrammatical.

Some sentences have the verb to be as their main verb. They will be referred to here as predicate sentences, and sentences with other verbs will be referred to as common sentences. Predicate sentences differ from common sentences in that they are distinguished in both phrase structure and obligatory transformational rules. In applying the embedding rules to predicate sentences,

5. I just met a strikingly beautiful girl.
The adjective-preposing transformation is inapplicable, however, if the adjective is followed by any constituent, or if the adjective modifies an indefinite pronoun (such as someone, anyone) rather than a noun.
Thus, the application of whiz deletion to:
6. I just met someone who was strikingly beautiful.
results in the grammatical sentence:
7. I just met someone strikingly beautiful.
The further application of adjective preposing to 7 would result in an ungrammatical sentence:
- 8.* I just met strikingly beautiful someone.
The adjective-preposing transformation can be written like this:
 $X-N-Adj-Y = X-Adj+N-Y$
But we should notice that there are two kinds of adjectives: attributive adjectives (adjectives immediately preceding nouns, as the funny face, the clover boy) and predicate adjective (those dominated by VP).
So the application of whiz deletion to:
9. I just met a man who was enthusiastic about Wilson.
Results in the grammatical sentence:
10. I just met a man enthusiastic about Wilson.
The further application of adjective preposing, whether it affects just the word *enthusiastic* or the entire phrase *enthusiastic about Wilson*, would result in ungrammatical sentences:
- 11.* I just met an enthusiastic man about Wilson.
12.* I just met an enthusiastic about Wilson man.
Whiz deletion from R relative clauses produces the following post-nominal modifiers.
- a) Prepositional Phrase:
13. I met a lady (who is) from Paris.
b) Sentence:
14. I know a man (whom) Mike knows.
15. I saw a horse (which was) standing in the field.
c) Adj+ complement.
16. He climbed a mountain (that is) higher than Everest.
d) Adj+ intermediate form.
17. I heard something (that was) odd.
To provide for the production of only grammatical sentences, certain restrictions must be made on the transformation.
Not all relative clauses accept deletion.
A Restrictive relative clause of the form (*wh is + adj + Comp*) is available for the deletion transformation only if the determiner

2. R-relative Adjunction:

Structure: S_1 : X Y Z (R) (N) W
 1 2 3 4 5 6
 S_2 : X Y (R) (N) Z W
 7 8 9 10 11 12

Conditions: (1) 4 is not null.
(2) $3+4+5=9+10+11$
(3) 2...5 is NP

Change: 1 2 3 wh 12 4 5 6

N-relative Adjunction.

Structure: same as above.

Conditions: (1) 5 is not null
(2) $3+4+5=9+10+11$
(3) 2 ... 5 is NP

Change: 1 2 3 4, wh 12, 6

Transformational Reduction of Relative Clauses:

There is a transformational rule in English that may, under certain conditions, delete the relative pronoun. There is also a transformational rule that deletes a relative pronoun or particle together with any form of the verb *be*. Since, grammarians, like Ross and Langendoen, have noticed that relative pronouns generally begin with the letters *wh*, and since *is* (pronounced as if it were spelt *iz*) is a common form of the verb *be*, Langendon refers to this rule as "whiz" deletion.

According to this rule, then, the following sentences are stylistic variants:

1. The man who is wearing a black hat is a stranger.

2. The man wearing a black hat is a stranger.

If, after deletion, all that is left of the original relative clause is an adjective preceded by its modifiers, then the adjective, together with its modifiers, is moved in front of the noun modified. The rule that accomplishes this is called the adjective-preposing transformation.

Applying, 'whiz deletion' to the structure underlying.

3. I just met a girl who is strikingly beautiful.

we obtain:

4.* I just met a girl strikingly beautiful.

Then applying the adjective-preposing transformation, we obtain finally:

The Relative Clause Transformation:

One sentence may be embedded in another as a relative clause if the two sentences share a noun phrase.

A noun phrase will be shared with two sentences if the substantive of the noun phrase and the relative markers of the noun phrases are identical in both sentences. Shared noun phrases need not be identical, since the specified category of determiners has more than one member.

The relative transformation has no direction: if two sentences share a noun phrase, either may be embedded in the other as a relative clause.

The relative transformation adjoins a sentence to a marker as a relative clause. Markers are produced after determiners in the phrase structure rules, yet relative clauses occur after nouns. Before a clause is adjoined to a noun phrase it is convenient to move the markers to postnominal position; to allow for this change, the relative transformation is written in two parts. The first part of the relative transformation is applied to the shared noun phrase in the containing sentence, and affects only the relative marker. It shifts the marker beyond the noun and changes the structure of the noun phrase, moving the markers from the determiner to the noun phrase node of the descriptive tree.

The R. relative rule adjoins a relative clause to the left of an R marker. If the relative transformation is applied to a noun phrase already containing a relative clause, only the adjunction part of the transformation applies. A morphophonemic rule will provide that in the final representation of the sentence the R marker is phonetically zero.

The N. relative rule replaces an N marker with a relative clause enclosed by commas or comma intonation. Only one N relative clause may be embedded to a noun phrase.

Here is a simple sketch of relative transformation devised by C. Smith.

1. Order change:

Structure:	X	+	Determiner	+	Marker	+	Noun	+	Y
	1		2		3		4		5
			(where marker is R and / or N)						
Change:			1	2		4	3		
		NP					NP		
	Det.	Noun	—	Determiner	Noun	R	N		
	... R	N			

THE ENGLISH RELATIVE CLAUSE FROM
THE POINT OF VIEW OF MEANING

By

Saleh M. Al-Hafidh

Relative Clause Formation:

There are two kinds of relative clause: restrictive, with *wh* directly following the noun, and non-restrictive (or appositive), with *wh* separated from the noun by comma or comma intonation. They will be referred to as R relatives and N relatives respectively. Not all noun phrases accept both kinds of relative clause. If we take a group of sentences where both kinds of relative clause occur, we can see that not all of them are grammatical. Grammaticalness depends on the determiner of the containing noun phrase and the kind of relative that occurs with it.

- N Rel 1. John, who knows the way, has offered to guide us.
- R Rel 2.* John who is from the south hates cold weather.
- N Rel 3. They pointed to a dog, who was looking at him hopefully.
- R Rel 4. They pointed to a dog who was looking at him hopefully.
- N Rel 5.* Any book, which is about linguistics, is interesting.
- N Rel 6. The book, which is about linguistics, is interesting.
- R Rel 7. Any book which is about linguistics is interesting.
- R Rel 8. He lives in a skyscraper that is twenty stories high.
- R Rel 9. The man who fixed the radio left this note.

Sentence 5 is ungrammatical but 6, although identical with 5 except for the determiner, is grammatical. Sentence 7, although identical with 5 except that the relative clause is restrictive, is grammatical.

There are, then, selectional restrictions between determiners and relative clauses. The occurrence of the relative clause depends on the class of determiner that emerges out of these restrictions. Carlota Smith (1961) divides the determiners into three classes which correspond to an intuitive classification of determiners as to definiteness. Definiteness is associated with non-restrictive relative clauses; indefiniteness with restrictive relative clauses. She names them Unique, Specified, and Unspecified, to indicate that they are distinct from the traditional definite and indefinite: With Restrictive Relatives, Unspecified determiners occur: any, all, etc.; with R and N Relatives, Specified: a, the, o; with N Relatives only, Unique: o (proper nouns).

REFERENCES

I. On Ionesco:

The Theatre of The Absurd, Martin Esslin, Penguin Books, 1977.

Perspective Magazine, Chicago, March 1963, Vol. 12, No. 4, "Beckett, Ionesco, Pinter: We Don't Answer Absurd Questions" by Martin Esslin.

Eugene Ionesco, Leonard C. Pronko, Columbia University Press, 1965.

The Theater of Protest and Paradox, George E. Wellwarth, New York University Press, 1964.

Ionesco, Richard Coe, Edinburgh and London: Oliver & Boyd, 1961.

II. By Ionesco:

Notes and Counter Notes, Eugene Ionesco, Grove Press, New York, 1964.

III. Ionesco's Plays (English Translations):

Vol. I (U.S. edition): The Bald Soprano, The Lesson, Jack or The Submission, The Chairs, trans. by Donald M. Allen, Grove Press New York.

Vol. II (English edition): Amedee or How to get rid of it. The New Tenant, Victims of Duty, trans. by Donald Watson, John Calder, London.

Vol. III: The Killer, Improvisation or The Shepherd's Chameleon, Maid to Marry, trans. by Donald Watson, John Calder, London.

Vol. IV: Rhinoceros, The Leader, The Future is in Eggs, trans. by Donald Watson, John Calder, London.

Vol. V: Exit the King, Motor Show, Foursome, trans. by Donald Watson, John Calder, London.

Vol. VI: Stroll in the Air, Frenzy for Two, trans. by Donald Watson, John Calder, London.

Vol. VII: Hunger and Thirst, The Picture, Greetings, Anger, trans. by Donald Watson, John Calder, London.

whether some of the characters exist or not, whether the real is truer than the unreal or the reverse."¹³

Ionesco's "pessimism" to me is not pessimistic. It embodies a very familiar truth, especially to those who are familiar with the basic idea of religion --- in specific Judaism, Christianity and Islam --- Reading these words by Ionesco: "Nothing holds together, everything falls apart", I recall many similar statements in the **Old Testament**, **The Bible**, and **The Quran**.¹⁴ Ionesco does not deny that he said: "... I am merely repeating the words of King Solomon: **All is vanity; all things return to dust, all is shifting shadow-play I can see no other truth, It is King Solomon who is my master.**"¹⁵

(13) Ibid., p. 135.

(14) Cf. The Books of the **Old Testament**, **Ecclesiastes** or, **The Preacher**, Chapter 1-14, 15, 16, 17, 18. Also **The Holy Quran**, Sorat Al-Imran, Ayah 185 & Sorat Al Hadid, Ayah 20.

(15) Notes, p. 137.

IV

The Bald Soprano consists of ready-made expressions and the most threadbare clichés, it reveals all that is automatic in the language and behavior of people: Talking for the sake of talking. The mechanical routine of everyday life, man sunk in his social background, no longer able to distinguish himself from it.

From the quiet evening at the Smiths's home, we move through a slow accelerando to the recognition scene of the Martins, build to the arrival of the fireman, increasing both speed and intensity as the tales told by the characters become less and less comprehensible, ending finally with the chaotic cries of the characters uttering nonsense-syllables, frustrated completely in their efforts to communicate, and reduced to a subhuman level.

The same problem occurred in the second play **The Lesson**. The tragedy or the satire of language is more explicit: A professor gives a lesson in mathematics and philology to a young student eager to earn her "Total Doctorate." At first apologetic and meek, then laboring under his frustration due to his inability to communicate with his student, he begins to impose his ideas upon her, and becomes a monster, kills the young girl-student with a metaphorical knife as he did with all students before her.

Again the obsession is repeated in the **Chairs**. An old man and woman have lived a lonely mediocre life on an island. Encouraged by his wife, who coddles him, and is convinced that he has something significant to say, the old man has invited all remaining human beings to hear his "Message" before he dies. As the guests arrive we note that they are invisible, but a chair is brought for each, and finally, when the stage is completely cluttered, after having greeted and chatted with their guests, the old couple leap to their death in the sea, leaving the orator (the only other visible character) to deliver the priceless "Message". He is a mute and can only grunt, for what is really a profound message is **incommunicable**.

Just because of a phrase like this: **What is really a profound message is incommunicable**, Ionesco is taken by some critics as pessimist. **Pessimism** and **Optimism** are also terms which Ionesco regards differently. But surely he is so conscious and aware of the utterly ephemeral and precarious world that we live in, "as if it all existed and did not exist at one and the same time, as if it lay somewhere between being and not being: and that is the origin of my tragic farces, **The Chairs**, for example, in which I myself would find it difficult to say

the international universal bourgeois whom he has defined as the man of slogans and fixed ideas who is empty and dehumanized living by the hollowest cliches of everyday language.

The **Bald Soprano** was regarded as a daring experiment in theatrical form; the abstract or pure theater. The theater which Ionesco is so obsessed with:

Abstract theater, pure drama, anti-thematic, anti-ideological, anti-social-realist, anti-philosophical, anti-boulevard-psychology, anti-bourgeois, the discovery of a new free theater. And by free I mean liberated, without prejudice, explanatory: The only theater that can be a sincere and precise witness and uncover fresh evidence.¹¹

So, it is evident Ionesco's attempt to suppress elements he considered untheatrical such as **plot, psychology, specific idea and all that is foreign to the theater as an individual form.**

Every idiom develops, but development and renewal do not mean self-surrender and a change in kind... One develops within the framework of one's own personality. The idiom of the theater can never be anything but the idiom of the theater.

As the idioms of painting and music have developed, they have always adjusted to the cultural style of their day, but without ever losing their pictorial or musical nature... painting has done nothing but try to shake-off all that is not painting: Literature, story-telling, history and photography.¹²

Ionesco believes that the theater is capable of being independent. He believes that nothing is barred in the theater: Characters may be brought to life, **but the unseen presence of our inner fears can also be materialized.** So the author is not only allowed but required to make actors of his props, to bring objects to life, to animate the scenery and give symbols concrete form.

The **Bald Soprano**, and most of Ionesco's one-act-plays are built about a simple situation which, beginning in more or less realistic terms, slowly is dis-articulated, exploded, exaggerated until something monstrous and violent is achieved. This situation or state of anguish, is pushed to the extreme, intensified beyond the point of return.

(11) Ibid., p. 181.

(12) Ibid., p. 33.

Ionesco's definitions and conceptions of terms and words have always opposed the idea of regarding avant-garde authors, as standing outside the main stream of tradition. He insists that the avant-garde is a mere rediscovery of submerged parts of the main tradition, and he admits that Corneille bores him, that he finds Schiller unbearable, Marivaux futile, Ibsen heavy, Strindberg clumsy, Pirandello outmoded and himself as part of a tradition including Sophocles and Aeschylus, Shakespeare and Kleist. Precisely because these authors are concerned with the human condition in all its brutal absurdity.⁹

III

Ionesco tells us that he found his way to write drama while studying English by "Teach Yourself" method. He was struck by the mainly elemental truths voiced by the personages introduced in his lesson book-truths we accept as basic to our everyday living and yet rarely reflect upon. Instead of learning English he began to write a play about the Smiths and Martins whom he had met in his book of learning English.

He realized that theater was his natural way, his own personal mode of expression, as he manages to detach himself from the world and feel able to take a good look at it, which seems to him to be comic in its improbability.

Thus Ionesco's first play came into being. At first he wanted to call it "English made Easy" — or "The English Hour" but in the end it was called *La Cantatrice Chauve* (*The Bald Soprano*.) Ionesco regarded it as a tragedy of language — but when reading it to a group of friends they found it funny, and they laughed heartily. That comic effect did well to assure Ionesco of his sense of the tragic elements in his play or, anti-play, as he called it.

For my part, I have never understood the difference people make between the comic and the tragic... I have called my comedies, "anti-play" or comic dramas and "pseudo-dramas" or "tragic farces": for it seems to me that the comic is tragic, and that the tragedy of man is pure derision. The contemporary critical mind takes nothing too seriously or too lightly.¹⁰

In *The Bald Soprano*, Ionesco started off an attempt to parody the theatre — the commercial French theater, *Le Theatre de Boulevard*, with its conventional situations and shallow psychology — at the same time to parody a certain kind of human behavior, the Bourgeoisie and

(9) *The Theatre of The Absurd*, Martin Esslin, p. 194.

(10) *Notes and Counter Notes*, p. 27.

The word **Absurd** originally meant: Out of harmony (in a musical context). Ionesco defined his understanding of the term as follows: "Absurd is that which is devoid of purpose... cut off from its religious, metaphysical and transcendental roots, man is lost, all his action becomes senseless, absurd, useless."⁵

This same definition is one of the major obsessions, (themes to Ionesco = obsessions or anxieties), that is shown as a permanent background of Ionesco's plays and writings. The obsessions which to him are the same for everyone. Art, in his opinion, is only possible because it is founded on this identity, this universality of response. Thus is his commitment to the problem of the human condition as a whole, in its social and nonsocial aspects. This commitment is not new. It is proclaimed by almost every artist, yet it is usually forgotten:

For me, any drama dealing with secondary problems (social or triangular, stories about other people) is drama that diverts. In "The Fist" Kafka recounts the story of some people who wanted to build a Tower of Babel and who stopped at the second floor because the solution of problems arising from the building of the Tower... had become the principal objective. They had forgotten that they meant to be constructing the Tower. They had forgotten their goal. The only thing that counts is my conflict with the universe. **The Universe is my obstacle.**⁶

As an Avant-Garde author, Ionesco has again his definition of the term:

I prefer to define the avant-garde in terms of opposition and rupture. While most writers, artists and thinkers believe they belong to their time, the revolutionary playwright feels he is running counter to his time.

.....

The avant-garde theater, and indeed all new art and theater, must be unpopular...

If I want to write popular drama at any price, I run the risk of imparting truths which have been imparted to me by others and which I would only be passing on at second hand.⁷

What Ionesco means by **new truth** is the rediscovery of the old and elementary one. "Elementary truth is precisely what one loses sight of, what one forgets. And that is why we breed confusion, why we fail in mutual understanding."⁸

(5) *The Theatre of The Absurd*, Martin Esslin, Penguin Books, 1977 p. 23.

(6) *Ibid.*, p. 130.

(7) *Ibid.*, p. 40.

(8) *Ibid.*, p. 34.

After a few years at school in Paris he developed anemia and was sent to the country. At that time he dreamed of becoming a saint, but reading the religious books available in the village he learned that it is wrong to seek after glory and decided to become a warrior!

At the age of 13 he wrote his first play — a patriotic drama — and at that time 1925 he returned with his family to Rumania. He went through Rumanian schools and became a teacher of French at the University of Bucharest. He wrote his first poems. He also wrote criticism, publishing an attack on three then fashionable and leading Rumanian writers accusing them of narrow provincialism and lack of originality. But a few days later he published a second pamphlet, praising the same authors to the skies as great and universally valid figures of Rumanian national literature. Finally he presented the two essays side by side under the title **No!** to prove the possibility of holding opposite views on the same subject, and the identity of contraries.

In 1939 Ionesco returned to France, where he has lived ever since with his wife and a daughter (born in 1944).

II

Ionesco is identified as an Avant-Gardist and one of the members of the School of Absurd. This is actually what the critics consider him to be not what he thinks of himself.

... for the Theater of the Absurd is not a school; it has no body of theory accepted by all its practitioners. Far from it — its practitioners never tire of assuring the world that they have nothing in common with any of the other writers to whom the label has been attached. And they are right. Each of them is a complete individualist and lonely innovator.³

Yet, going along with Martin Esslin in his essay **Beckett, Ionesco, Pinter: We don't answer absurd questions.**⁴ Ionesco and all the writers whom he is grouped with, have much in common nevertheless, simply because they are sensitive artists responding to a situation they all have in common — the chronic state of uncertainty underlying the spiritual and cultural climate, the spiritual and cultural crisis of Man's age.

(3) *Perspective Magazine*, Chicago, March 1963, Vol. 12, No. 4, p. 46.
'Beckett, Ionesco, Pinter: We Don't Answer Absurd Questions' by Martin Esslin.

(4) *Ibid.*

EUGENE IONESCO'S THEMES OR OBSESSIONS

By

Safynaz Kazem

I

As a playwright Ionesco is 29 years old. His first play *La Cantatrice Chauve* — *The Bald Soprano* was first performed in 1950 (though it was written in 1948). His last dramatic work is *Macbett* and it was published in 1972.

In this period of Ionesco's dramatic activities, he wrote 30 plays some of which are not published and only 22 are available in English. This paper is going to be concerned only with the principal works.

Ionesco never expected to write for the 'Institution' which he not merely disliked but hated:

Sometimes it seems to me that I started writing for the theater because I hated it — I used to enjoy reading literature and essays and I used to go to the movies. Occasionally I would listen to music and visit the art galleries; but I almost never went to the theater — When I did go, it was quite by accident, to keep someone company or because I had been unable to turn down an invitation, because I had to go.¹

Yet getting back to his early childhood he mentioned that his mother could not drag him away from the *Punch and Judy Puppets Show* in the Luxembourg Gardens:

I would go there day after day and could stay there, spellbound, all day long. The spectacle of the *Punch and Judy Show* held me there, as if stupefied through the sight of these puppets that talked, moved, clubbed each other. It was the spectacle of the world itself which, unusual, improbable, but truer than truth, presented itself to me in an infinitely simplified and caricatured form as if to underline its grotesque and brutal truth.²

Eugene Ionesco was born in Slatina, Rumania, on November 26, 1912 of a Rumanian father and French mother. Shortly after he was born, his parents went to live in Paris. French is his first language and he had to acquire most of his Rumanian.

(1) *Notes and Counter Notes*, Eugene Ionesco, Grove Press, New York, 1964, p. 15.

(2) *Ibid.*, p. 20.

- Rostenne, Paul. **Graham Greene: Témoin des temps tragiques.** Paris: Juillard, 1949.
- Tynan, Kenneth. **Curtains.** London: Longmans, 1969.
- West, Paul. **The Wine of Absurdity.** The Pennsylvania State University Press, 1966.
- Wilshere, A. D. "Conflict and Conciliation in Graham Greene." **Essays and Studies**, 19 (1966), 122-37.
- Wyndham, Francis. **Graham Greene.** (Writers and Their Work). London: Longmans, Green & Co., 1955.
- Zabel, Morton Dauwen. **Craft and Character.** London: Victor Gollancz Ltd., 1957.

BIBLIOGRAPHY

Primary Sources:

- Greene, Graham. **The Power and the Glory**. London: Heinemann, 1940.
Greene, Graham. **The Man Within**. London: Heinemann, 1929.
Greene, Graham. **Brighton Rock**. London: Heinemann, 1938.
Greene, Graham. **The Lawless Roads**. London: Heinemann, 1939.
Greene, Graham. **The Heart of the Matter**. London: Heinemann, 1948.
Greene, Graham. **Collected Essays**. London: The Bodley Head, 1969.
Bowen, Elizabeth, Greene, Graham, & Pritchett, V. S. **Why Do I Write?**
(An exchange of views). London: Percival Marshall, 1948.

Secondary Sources:

- Allen, Walter E. "Graham Greene." **Penguin New Writing**, No. 18, July-Sept. 1943; rpt. in **Writers of Today**. Ed. Denys Val Barker. Sidgwick & Jackson, 1946.
Allen, Walter E. **Reading a Novel**. London: Phoenix House, 1949.
Allott, Kenneth and Farris, Miriam. **The Art of Graham Greene**. London: Hamish Hamilton, 1951.
Atkins, John. **Graham Greene**. London: John Calder, 1957.
Calder-Marshall, Arthur. "Graham Greene." **Living Writers**. Ed. Gilbert Phelps. Sylvan Press, 1946.
De Vitis, A. A. **Graham Greene**. New York: Grosset & Dunlap, 1964.
Eliot, T. S. **Selected Essays**. London: Faber & Faber, 1932.
Grob, A. "The Power and the Glory: Graham Greene's argument from design." **Criticism**, 11 (Winter 1969), 1-30.
Karl, Frederick R. **The Contemporary English Novel**. London: Thames & Hudson, 1963.
Lewis, Richard W. B. **The Picaresque Saint**. London: Victor Gollancz Ltd. 1960.
Lewis, Richard W. B. "The Fiction of Graham Greene: between the horror and the glory." **Kenyon Review**, 19 (Winter 1957) 56-75.
Madaule, Jacques. **Graham Greene**. Paris: Editions du Temps Présent, 1949.
Menset, Marie-Beatrice. **Graham Greene and the Heart of the Matter**. London: The Cresset Press, 1954.
O'Faolain, Sean. **The Vanishing Hero**. London: Eyre & Spottiswoode, 1956.
Poole, Roger C. "Graham Greene's Indirection." **Blackfriars**, 45 (June 1964), 257-68.
Reinhardt, Kurt F. **The Theological Novel of Modern Europe**. New York: Frederick Ungar Publishing Co., 1969.

The priest was always afraid of pain, and now he has the additional fear of dying in a state of mortal sin. The night before his death he tells the lieutenant: "I'm not ignorant, you see. I've always known what I've been doing. And I can't absolve myself."⁷¹ He is, in fact, more "in suspension" (to borrow another phrase from Karl) — both physically and spiritually — on the morning of his death than ever before. We look on the shooting scene with Mr. Tench through the window of the jefe's room and see him supported by two soldiers, almost unable to walk.

Greene's concentration on the ugly and the evil aspects of life has raised the question as to whether this attitude is based on a belief in man's predestined corruption — or, indeed, his predestined ultimate salvation. The subject affords much controversy. If predestination were the answer, it would be concurrent with Jansenism:

... the central Jansenist doctrine was that man cannot be saved by his own efforts. Alone he is helpless. He depends for salvation on the arbitrary, if not actually capricious gift of Grace which he can neither achieve of his own efforts nor, if it is granted him, resist.⁷²

By precluding free-will this doctrine eliminates any possibility of heroism. But the priest, for whatever reasons or considerations, chose to go back to hear the dying gangster's confession. It is true that he felt bound by duty to do so, but he could be contrasted with Padre José, who also knew his duty as a priest but did not do it.⁷³

If one must choose from the long list of words that attempt to explain Greene's attitude, it would seem to me that Walter Allen's appraisal in terms of Augustinism and Pelagianism⁷⁴ is the most appropriate. A. A. De Vitis comments:

By allowing for the possibility that man may rise above the evil that is endemic to his nature, Greene's hero may find heaven at the end of his journey.⁷⁵

(71) P.G., p. 206.

(72) Sean O'Faolain, *The Vanishing Hero*, London: Eyre & Spottiswoode (1956), p. 81.

(73) This, incidentally, belies another of the "isms" attached to Greene: Existentialism. According to Sartre Existentialism is: the cult of myself ("le culte du moi"), and Greene's heroes are concerned more with others than with themselves.

(74) Augustinism accepts the idea that evil is inherent in human nature, but allows that it is put there so that man may rise above it, and by rising above it he proves his kinship to God.

Pelagianism insists that man is naturally good, but is perverted by external factors.

(75) A.A. De Vitis, *op. cit.*, p. 149.

the second nameless priest. Greene does not pretend to see further than the human eye can; in fact, the only explicit mention of the priest's possible sainthood is made by Luis's mother, a pious lady, and we know what the author's attitude to piety and to pious ladies is.

Secondly, Karl says that the novel loses its aesthetic value because of the priest's salvation (the "religious out") which is acceptable only to believers. But in my opinion Greene has given both believers and unbelievers enough to justify their respective "readings". (I actually know of an "unbeliever" who came out with a quite different — yet valid — interpretation from mine.) Unbelievers could consider the priest's return with the half-caste an act equal to suicide. The half-caste's story of the dying gangster "had as many holes in it as a sieve"⁶⁵, and the priest "was quite certain that this was a trap."⁶⁶ But there remained the note the gangster had sent: "For Christ's sake, father..."⁶⁷ The note was written in English, which language none of the priest's pursuers understood. And yet the priest could have gone on and saved his own life: "a man's first duty is to himself — even the Church taught that, in a way."⁶⁸

The priest was faced with a dilemma: either to go back across the border to the state where he could be captured, or to continue his journey to safety where he would himself be able to confess and then he would have to admit, "as well as everything else, that he had denied confession to a dying man."⁶⁹ His return with the half-caste is true to character. He has always been returning — the novel began with him turning back from a possible escape and it ends with a similar act. He has never been capable of making firm decisions; if he were, the novel would have ended at its start. The priest's character is consistent throughout, and thus the novel remains "effective dramatically".

Ironically, the gangster refuses to confess. It even seems that he never intended to, or at least did not know that he was putting the priest's life at stake by writing that ambiguous note. He dies unconfessed, and the priest is put under arrest. During their journey home the lieutenant grudgingly concedes that the priest is not "a bad fellow"⁷⁰, and grants him permission to confess. The ultimate irony is that the wife of the only other priest available, Padre José, does not allow him to go to the police-station with the lieutenant, thinking that the call is a trick to get Padre José arrested for the crime of performing a religious duty, although the lieutenant promises that the matter will remain a secret.

(65) P.G., p. 180.

(66) P.G., p. 180.

(67) P.G., p. 179.

(68) P.G., p. 155.

(69) P.G., p. 181.

(70) P.G., p. 201.

sincerity; it is, rather, a result of the normal anti-climax that ensues the completion of every important task and it is to be expected. The last practising priest has been captured; the lieutenant ceases to be confronted with an immediate challenge and is therefore at a loss for something to do. Understandably enough, as his sense of purpose leaves him he begins to feel the desolation and the death that surround him: "No pulse, no breath, no heart-beat, but it's still life — we've only got to find a name for it."⁶⁰ Actually, desolation and death (which to the lieutenant is "still life" — and I don't know whether Greene intended the pun or not, or whether it could conceivably be taken for a slip of the lieutenant's mind, for that matter!) had been there for some time, only the lieutenant, busy with his chase, had not noticed them. In any case, he remains determined to do his best to prevent the triumph of "that old corrupt God-ridden world."⁶¹

I shall return to the second part of the quotation later, but in the last part there are two issues I want to examine. Firstly, Karl seems to take the priest's "ultimate salvation" for granted. I certainly **hope** that this comes to pass; but who **knows**? Greene himself doesn't: the novel is purposefully ambivalent on this matter and the precarious balance it maintains is very definitely a point in its favour. As for the priest, he dies feeling that his account with God is still unsettled. After his arrest he tells the lieutenant that it was pride — the sin of the fallen angels — which made him stay when the others had fled: "It's a mistake one makes — to think just because a thing is difficult or dangerous..."⁶² The lieutenant, infuriated, tells him that he's going to get the satisfaction of being a martyr, but the priest replies: "Martyrs are not like me. They don't think all the time — if I had drunk more brandy I shouldn't be so afraid."⁶³ Needless to say, he does not make this reply for the benefit of the lieutenant. He had dismissed the same idea on a previous occasion. In prison, the pious woman had suggested that there was a martyr among the prisoners (meaning the priest). He had giggled and said: "I don't think martyrs are like this." Then suddenly becoming serious he added: "Martyrs are holy men. It is wrong to think that just because one dies... no. I tell you I am in a state of mortal sin."⁶⁴ The hints at his salvation are ambiguous and to take them up or not depends totally on the reader's disposition. These hints are Luis's dream (in which the dead priest, laid out for burial, winks at the boy), and, possibly, the mysterious appearance of

(60) P.G., p. 202.

(61) P.G., p. 202.

(62) P.G., p. 196.

(63) P.G., p. 196.

(64) P.G., pp. 126-27.

I do know this — that if there's ever been a single man in this state damned, then I'll be damned too.⁵⁵

It does not occur to him that if the half-caste, being his Judas, could be saved, then so could he, had he even been God's Judas.

Critics have diverse opinions on the pattern of the novel. A. A. De Vitis regards it as an allegory on the theme of *Everyman*: It is the story of a whisky priest's attempt to avoid sainthood. "The priest's flight is a flight from God and ... the journey he makes is one of self-recognition."⁵⁶ What enforces this view is that neither the priest nor the lieutenant nor the Judas is named, "so as not to intrude on the allegorical importunities of the major theme...: the grace of God exerted on the soul of a man whose weakness is, paradoxically, the symbol of his strength."⁵⁷

Frederick Karl compares the pattern of the novel to that of a Greek tragedy: "In denying God, the priest comes closest to Him, analogous to the Greek protagonist who comes closest to the powers of fate exactly while flaunting his pride."⁵⁸ The analogy, so far, is very interesting, but as "all analogies limp", it becomes dangerous to push this one too far and judge the merits and flaws of a work of art by using those of another as criteria, especially when there is a difference in genre between the two. This is exactly what Karl does when he assumes that Greene was attempting to write "a Greek tragedy without forsaking a Christian God", and that the attempt failed because Greene did not follow all the rules for writing successful Greek tragedies.

Karl further criticizes the novel for allowing a "religious out" to the problem:

Once the priest convinces the lieutenant of his sincerity and the fickleness of God's ways, the novel declines into a tract, and the character of the lieutenant loses sharpness... the priest held in suspension is a believable character; as soon as he finds God by finding himself, however, he is less effective dramatically than spiritually. With the priest's ultimate salvation, which only a believer can accept, the novel becomes meaningless as a work of art.⁵⁹

However, I don't agree with Karl on these points either. The character of the lieutenant does not **lose** sharpness. The **quality** of sharpness **changes**. The transformation is not quantitative but qualitative, and it does not occur because the priest convinces him of his

(55) P.G., p. 200.

(56) A.A. De Vitis, op. cit., p. 102.

(57) Ibid., p. 90.

(58) Frederick R. Karl, op. cit., p. 93.

(59) Ibid., p. 102.

The novel has been criticized as being narrowly Catholic. I rather think that it transcends this limitation, that the religious theme intensifies the conflict and lends more delicacy to the priest's position. Greene does feel that "the sense of the importance of the human act" necessarily stems from the religious sense.⁴⁹ He does not, however, believe in dogma and institutionalism:

... I belong to a group, the Catholic Church, which would present me with grave problems as a writer if I were not saved by my disloyalty... Literature has nothing to do with edification.⁵⁰

As an artist, he takes for his example Newman, who stood against the "attacks of piety (that morbid growth of religion)".⁵¹ With Newman he recognizes that it is "a contradiction in terms to attempt a sinless Literature of sinful man."⁵²

Returning to the question of loyalty and disloyalty Greene writes:

Loyalty confines us to accepted opinions: loyalty forbids us to comprehend sympathetically our dissident fellows; but disloyalty encourages us to roam experimentally through any human mind: it gives to the novelist the extra dimension of sympathy.⁵³

In *The Power and the Glory* Greene certainly succeeds in awakening our sympathy even for the worst character, the mestizo. The most remarkable thing about the priest is that he never takes himself, or his predicament, quite seriously. He bears no grudge towards his betrayer. He even sees the possibility of the latter's salvation: if he got the reward offered for the capture of the priest.

... it was just possible, he thought, that a year without anxiety might save this man's soul. You only had to turn up the underside of any situation and out came scuttling these small absurd contradictory situations.⁵⁴

Equating himself with the lowest of men, the priest later assures the lieutenant:

'I don't know a thing about the mercy of God: I don't know how awful the human heart looks to Him. But

(49) Graham Greene, "François Mauriac", in *Collected Essays*, Penguin (1970), p. 91.

(50) Elizabeth Bowen, Graham Greene, and V.S. Pritchett, *Why do I Write?* London: Percival Marshall (1948), pp. 31-32.

(51) *Ibid.*, p. 32.

(52) *Ibid.*, p. 32.

(53) *Ibid.*, pp. 47-48.

(54) P.G., p. 100.

For the physical structure of the book Greene makes use of a technique similar to the "cinematic cut":

The story is not continuous. It proceeds by successive scenes that bear no apparent relation to each other and whose special relevance does not become obvious until later... The cinema is, among other things, the art of interruption and simultaneity. It permits the juxtaposition of profoundly heterogeneous realities.⁴⁰

The story of the priest is punctuated by scenes depicting the lives of other people — "the bystanders," as Greene calls them. They are the witnesses to the priest's flight. On each of them he leaves a mark, so that, although unaware of it himself, he does not, after all, "go to God empty-handed, with nothing done at all."⁴¹

The little crosses he had drawn on the wall of the barn were found by Coral (who had lost her faith when she was ten) and it seems that they suggested something to her: "a horrible novelty enclosed her whole morning: it was as if today everything was memorable."⁴² After her mysterious death her father wonders at "the way she went on" after meeting the priest — "as if he'd told her things."⁴³

The priest's death finally persuades Mr. Tench to "clear out for good" and go back to England;⁴⁴ and also tips the balance of Luis's wavering faith in favour of the Church. Luis is perhaps too young to have learnt "to admire a faith, only the men who die for a faith."⁴⁵ but it is significant that the novel ends with his act of affirmation:

'My name is Father—' But the boy had already swung the door open and put his lips to his hand before the other could give himself a name.⁴⁶

Even the lieutenant was touched by the priest's perseverance. After the latter was captured he felt "without a purpose, as if life had drained out of the world."⁴⁷ He is caught up in a maze from which he cannot disentangle himself: "He couldn't remember afterwards anything of his dreams except laughter, laughter all the time, and a long passage in which he could find no door."⁴⁸

(40) Jacques Madatic, *Graham Greene*, Paris: Editions du Temps Présent (1949), pp. 345-46.

(41) P.G., p. 210.

(42) P.G., p. 55.

(43) P.G., p. 214.

(44) P.G., p. 217.

(45) John Atkins, *op. cit.*, p. 127.

(46) P.G., p. 207.

(47) P.G., p. 207.

(48) P.G., p. 207.

It is relevant here to quote a remark from Greene's essay on Frederick Rolfe:

The greatest saints have been men with more than a normal capacity for evil, and the most vicious men have sometimes narrowly escaped sanctity.³⁶

Greene feels that doubt and denial are better than indifference — at least they imply the possibility of acceptance; they allow for the validity of belief. One is reminded of T.S. Eliot's classic statement on this problem:

So far as we are human, what we do must be either evil or good; so far as we can do evil or good we are human; and it is better, in a paradoxical way, to do evil than to do nothing; at least, we exist. It is true to say that the glory of man is his capacity for salvation; it is also true to say that his glory is his capacity for damnation.³⁷

It is very helpful to the understanding of the situation presented in *The Power and the Glory* to read the novel with reference to another book by Greene: *The Lawless Roads*, which is an account of his experiences in Mexico during the religious persecution in 1939. In the state of Tabasco, Greene found the source of his story. It is very easy to see the original people on whom Greene based his characters on the pages of the travel book: the dentist, the chief of police, Coral Fellows, Mr. and Miss Lehr, the half-caste — all had living counterparts. There was actually one priest who had managed to flee when all the others were hunted down or shot. He "existed for ten years in the forests and the swamps, venturing out only at night; his few letters... recorded an awful sense of impotence — to live in constant danger and yet be able to do so little, it hardly seemed worth the horror."³⁸

Greene asked a friend of his about the priest, and he was told that the latter was "just what we call a whisky priest." He [Greene's friend] had taken one of his sons to be baptized, but the priest was drunk and would insist on naming him Brigitta. He was little loss, poor man, ... but who can judge what terror and hardship and isolation may have excused him in the eyes of God?"³⁹

The atmosphere of decay, isolation, and dereliction that pervades the novel is conveyed with mastery. The mood and the nature of the chase is suggested at the very beginning by the epigraph and the title.

(36) Graham Greene, "Frederick Rolfe: Edwardian Inferno", in *Collected Essays*. Penguin (1970), p. 131.

(37) T. S. Eliot, "Baudelaire", in *Selected Essays*, London: Faber & Faber, (1932) p. 249.

(38) Graham Greene, *The Lawless Roads*, London: Mercury Books (1963), p. 129.

(39) *Ibid.*, p. 150.

ism, pity, right and wrong, good and bad — is the ultimate motive of Greene's work."²⁹ We see how the priest, in his former pride, felt no real love for anybody, how he always sought to be successful with pious middle-class parishioners. It was only when he became humbled and humiliated through his sin that he realized how horrifying his hypocrisy had been. Paradoxically, his sin brought him nearer to God.

In fact, when he crosses the border to relative safety and is again able to perform his priestly duties in the usual manner, he begins to fall back into the arrogant ways of the past: "He could hear authority, the old parish intonation coming back into his voice, as if the last years had been a dream..."³⁰ He is appalled at having so soon forgotten what he learnt from suffering; and is at last able to accept the betrayal that awaits him quite cheerfully, knowing that, after all, the temporary peace was not real.

What an unbearable creature he must have been in those days — and yet in those days he had been comparatively innocent. That was another mystery: it sometimes seemed to him that venial sins — impatience, an unimportant lie, pride, a neglected opportunity — cut you off from grace more completely than the worst sins of all. Then, in his innocence, he had felt no love for anyone; now in his corruption he had learnt...³¹

In the crowded prison cell the priest sees a microcosm of the world and is overcome by pity for suffering and misery:

... he was touched by an extraordinary affection. He was just one criminal among a herd of criminals... He had a sense of companionship which he had never experienced in the old days when pious people came kissing his black cotton glove.³²

None of the prisoners would inform on him, "he wasn't aware of Judas as he had been in the forest hut."³³ What he is aware of is "that our sins have so much beauty."³⁴ He tries to impart this discovery to the complacent pious lady:

It needs a lot of learning to see things with a saint's eye: a saint gets a subtle taste for beauty and can look down on poor ignorant palates... But we can't afford to.³⁵

(29) Morton Dauwen Zabel, "Graham Greene: The Best and the Worst", in *Craft and Character*, London: Victor Gollancz Ltd., (1957), p. 282.

(30) P.G., p. 167.

(31) P.G., p. 139.

(32) P.G., p. 128.

(33) P.G., p. 127.

(34) P.G., p. 130.

(35) P.G., p. 130.

was in pain with cancer, he'd "put a bullet through his head."²⁰

The priest points out that suffering is inevitable: if the lieutenant freed the people from the suffering religion entails, he would only put them under another kind of suffering: they would be forced to accept the "sacraments" of the political order, and "what is left but another religion, one that replaces humility and decency and love with fear and violence and despair?"²¹ Furthermore, he remarks that "he who rules through power and fear is open to the temptations of power and fear":²²

That's the difference between us. It's no good your working for your end unless you're a good man yourself. And there won't always be good men in your party... But it doesn't matter so much my being a coward — and all the rest. I can put God into a man's mouth all the same — and I can give him God's pardon. It wouldn't make any difference to that if every priest in the Church was like me.²³

Cowardice is one "product of suffering, or at least, of the potentiality of suffering."²⁴ The whisky priest has lost courage, but there is yet another who has lost more than courage: Padre José, the priest who married to conform to the Governor's orders. Not one bit of self-respect is left in him. "He was a sacrilege. Wherever he went, whatever he did, he defiled God... he was like an obscene picture hung here every day to corrupt children with."²⁵ Remembering "the gift he had been given which nobody could take away"²⁶ he feels "the wild attraction of doing one's duty"²⁷ when people beg him to pray over their dead, but fear petrifies him. He is guilty of "the unforgivable sin, despair."²⁸

The whisky priest never sank to such a fearful level. Although he retained no positive hope, yet he had not despaired. He remained faithful to the divine spark endowed to him.

In *The Power and the Glory*, Greene also grapples with the problem of evil. "To fix and objectify it, to extricate it from the relativity of values and abstractions — abstract justice, impersonal humanitarian-

(20) P.G., p. 200.

(21) A. A. De Vitis, *Graham Greene*, New York: Grosset & Dunlap (1964), p. 94.

(22) *Ibid.*, p. 94.

(23) P.G., p. 195.

(24) John Atkins, *op. cit.*, p. 122.

(25) P.G., p. 29.

(26) P.G., p. 29.

(27) P.G., p. 49.

(28) P.G., p. 49.

It is significant that the alternative title of the novel (under which it was first published in America) is *The Labyrinthine Ways*, as this, together with the epigraph from Dryden, recalls Francis Thompson's "The Hound of Heaven":

I fled Him, down the nights and down the days;
I fled Him, down the arches of the years;
I fled Him, down the labyrinthine ways
Of my own mind; and in the midst of tears
I hid from Him, and under running laughter.

The two sets of conflict offer tremendous possibilities of irony and paradox, and Greene uses them to the full. The relationship between the lieutenant and the priest and the light that each of them throws on the character of the other is superbly handled. The priest is a whisky priest — a "bad priest" who was driven by his pride and eventually by loneliness and fear to give up all his ecclesiastical routines. He has come to the level where he desperately needs drink to help him pluck up some artificial courage to continue his flight from the police. He has a child of his own in whose conception no love was spent: "just fear and despair and half a bottle of brandy and the sense of loneliness had driven him to an act which horrified him — and this scared shame-faced overpowering love was the result."¹⁵ He doubted whether he could feel repentance for what he'd done. "He couldn't say to himself that he wished his sin had never existed, because the sin seemed to him now so unimportant and he loved the fruit of it."¹⁶

The lieutenant, on the other hand, leads an ascetic life. He "simply transfers the values of the clerical orders to his own: no indulgence in sensory pleasure, no swerving from the path of righteousness, no guilt about the commission of a bad act in order to insure a good future."¹⁷ In fact, he sums up all that the priest should have been. Going back to his room (which looked "as comfortless as a prison or a monastic cell"), there was "something of a priest in his intent observant walk — a theologian going back over the errors of the past to destroy them again."¹⁸

The two men meet, and immediately part, in their attitude to pain. They both want their people to be ultimately free of it. The lieutenant feels that "suffering is wrong":¹⁹ if a man who'd served him well

(15) P.G., p. 66.

(16) P.G., p. 128.

(17) Frederick R. Karl, "Graham Greene's Demonic Heroes", in *The Contemporary English Novel*, London: Thames & Hudson (1963), p. 100.

(18) P.G., p. 24.

(19) P.G., p. 194.

While she sat by the rubbish tip, leering enticingly at him, the priest knew that "the world was in her heart already, like the small spot of decay in a fruit... his heart was shaken by the conviction of loss."¹⁰ Yet there was nothing he could do to protect her: "The man or woman waiting to complete her corruption might not yet have been born. How could he guard her against the non-existent?"¹¹

In her candour and integrity, Coral Fellows can be contrasted with the knowingly malicious Brigitta. Coral is the spiritual and good daughter of the priest. She immediately feels that the man she gives shelter to is not an ordinary criminal fleeing the police:

'I hope you'll escape.'... She said gently, 'If they kill you I shan't forgive them — ever.' She was ready to accept any responsibility, even that of vengeance, without a second thought. It was her life.¹²

Standing there, defying the world, Coral recalls the inflexibility of the lieutenant and his determination to capture and shoot the priest even if that would bring trouble on himself: "He was indifferent to his personal future."¹³ But she too, in her isolation, had never really been conscious of childhood. She had learnt very early to assume the adult responsibilities that neither her ailing, neurotic mother nor her shallow father ever cared to attend to.

Luis, the fourteen-year-old, is confronted with two sets of belief: one in his Catholic family and the stories of martyrs' lives his mother reads aloud, the other in the person of the lieutenant whom he admires. But by the time the novel ends, the Church is, through him, "one up" on its oppressors.

The novel is woven around two central conflicts: an external one between the priest (as representative of the persecuted religious order) and the lieutenant (representing the new social and political orders), and an internal, spiritual one in the priest's mind — or rather, between himself and God. Thus there is a double theme of flight and pursuit — a favourite theme with Greene: the priest is fleeing the authorities and God. He is torn between the desire to escape the violent death awaiting him when caught and his attachment to his inescapable duty. "He had tried to escape, but he was like the King of a West African tribe, the slave of his people, who may not even lie down in case the winds should fail."¹⁴

(10) P.G., p. 81.

(11) P.G., p. 87.

(12) P.G., p. 42.

(13) P.G., p. 56.

(14) P.G., p. 19.

It was for these he was fighting. He would eliminate from their childhood everything which had made him miserable, all that was poor, superstitious, and corrupt. They deserved nothing less than the truth — a vacant universe and a cooling world, the right to be happy in any way they chose... He wanted to begin the world again with them, in a desert.⁵

But the lieutenant is not successful with children. He does not know how to communicate with them, and he has no idea how to realize his dream of happiness practically: a vacant universe and a cooling world would be an indifferent, not a positively happy state.

The priest's childhood, however, had been a happy one, "except that he had been afraid of too many things, and had hated poverty like a crime; he had believed that when he was a priest he would be rich and proud."⁶ But later he came to the knowledge that wealth and pride do not necessarily bring happiness, and that even the security they do bring may not last for long. It is he, and not the lieutenant, who can really appreciate happiness because he has experienced positive misery.

The actual children in *The Power and the Glory* play symbolic roles.⁷ The first child we meet at Mr. Tench's door asking for a doctor to attend to his sick mother. He has come to recall the priest, as it were, from his meditated escape. He is a symbol of the priest's inescapable vocation:

... the stranger got up as though he had been summoned to an occasion he couldn't pass by. He said sadly, 'It always seems to happen. Like this.'
'You'll have a job not to miss the boat.'
'I shall miss it,' he said. 'I am meant to miss it.'
He was shaken by a tiny rage.⁸

Most of the children have reached a state of early maturity — often ugly. The priest is appalled at the maturity of his seven-year-old daughter, the living reminder of his sin. It looks as if "there is nothing she does not know, little she understands... she has the brash confidence of the adolescent who had come on too quickly."⁹

(5) P.G., p. 58.

(6) P.G., p. 67.

(7) The female characters in the novel, although vividly drawn, exist merely "as corollaries to men, helping or hindering some vital action". (John Atkins is quoting Julian Symons). John Atkins, *Graham Greene*, London: John Calder (1957), p. 78.

(8) P.G., pp. 16-17.

(9) John Atkins, *op. cit.*, p. 120.

GRAHAM GREENE: THE POWER AND THE GLORY

By

Su'dad Sesi

Department of English

Al-Mustansiriyah University

"Every creative writer worth our consideration, every writer who can be called in the wide eighteenth-century use of the term a poet, is a victim: a man given over to an obsession."¹

These are Greene's words, and if we tried to determine what his obsession is we should find that it is a horror of "what experience can do to the individual."² Hence the thread that runs through all his fiction: a preoccupation with the themes of childhood, evil, and betrayal.

Childhood has a special significance in Greene's work: he has a very strong sense of the vulnerability and sensitivity of children, and is horrified at their susceptibility to corruption. His central characters are usually adults, but we are always given some insight into their early childhood as the time that decidedly influenced all the subsequent courses of their lives. Greene even asserts: "there is always **one moment** in childhood when the door opens and lets the future in."³

The lieutenant in **The Power and the Glory** is moved with something like horror when he remembers

the smell of incense in the churches of his boyhood, the candles and the laciness and the self-esteem, the immense demands made from the altar steps by men who didn't know the meaning of sacrifice. The old peasants knelt there before the holy images with their arms held out in the attitude of the cross: tired by the day's labour in the plantations they squeezed out a further mortification.⁴

Now he wants to destroy everything — he is prepared to make a massacre of all the corrupt older generation — for the sake of the children:

(1) Graham Greene, "Walter de la Mare's Short Stories", in **Collected Essays**. Penguin (1970), p. 108.

(2) Kenneth Allott and Miriam Farris. **The Art of Graham Greene**, London: Hamish Hamilton (1951). p. 15.

(3) Graham Greene. **The Power and the Glory**. Penguin (1972) (Hereafter referred to as P.G.), p. 12. My italicization.

(4) P.G. p. 22.

— Zillah, the new housekeeper, also tells Nelly Dean what happens in *Wuthering Heights* (pp. 306-12).

In this respect, Nelly Dean also behaves like Shahrazad. She lets the characters of her story tell their own experiences which constitute an essential part of the whole story.

One may conclude that the points of resemblance arrived at so far justify the proposition that the narrators in both works have similar qualifications and that their methods of presentation are almost alike. Each of them is a well-read woman and a fair story-teller whose method of presentation stirs the curiosity of her audience. The narrator accumulates the bits of her story from different characters and tells it at different sittings. Also, in the beginning of each story there is either an incident or a tale about a certain character who later plays the role of the audience. This incident or tale is the reason behind telling the whole story.

will be ruinous to her story, but she sticks to the same method, i.e. the narrator is interrupted by the passing of time and continues her story the next day. Although we do not know how many sittings Nelly's story takes, we are certain that it takes different sittings which is a common feature in both **Arabian Nights** and **Wuthering Heights**.

In fact **Arabian Nights** is a mass of tales of varying nature gathered into the limits of one story. This story is bound by the presence of Shahrazad, the narrator, who does not use her point of view only but gives way to the characters in her story to narrate some of the tales. These characters narrate almost their own experience. Apart from the first tale, there are many tales which are narrated by the characters themselves. This may be exemplified, to mention only some of them, by the following:

Shahrazad's father narrates the tale of the "Bull and the Ass".²⁵

The three Shaykhs narrate three tales about their wives.²⁶

The barber narrates the tales of his brothers.²⁷

Needless to say, there are many other examples of the sort. It is Shahrazad who accumulates all these tales and fits them into a coherent story.

In **Wuthering Heights**, Nelly Dean, as nurse and housekeeper, accumulates the bits of her story, not only from her own experience but from those of other characters as well.

It is essential that the story should come to us entire, and from someone who can tell it as a whole after having collected the necessary evidence from various persons who know bits of the story from direct personal knowledge. The only person who is able to accumulate those bits of evidence and fit them together into a connected and coherent story is Nelly Dean, the nurse and housekeeper.

The characters provide Nelly Dean with the bits of her story in the following ways:

- Heathcliff gives an account of what happens to Catherine and to him at the Grange (pp. 47-52). Later on, he tells Nelly Dean what happens in the churchyard after the death of Catherine (pp. 302-5).
- Isabella sends a detailed letter to Nelly Dean about her life in **Wuthering Heights** (pp. 143-64). Another account of life in **Wuthering Heights** is given by her when she runs away to the Grange (pp. 179-92).
- Young Catherine gives full details of her secret visits to **Wuthering Heights** (pp. 259-68).

(25) Op. cit., Burton, pp. 16-23.

(26) Ibid., pp. 27, 32, 36.

(27) Ibid., pp. 317, 319, 324, 328, 331, 335, 434.

(28) Op. cit., **Wuthering Heights**, p. XXIX.

who was original in everything she did, adopted a method which was entirely her own.²⁰

Though the technique of *Arabian Nights*, is modified to suit the atmosphere of *Wuthering Heights*, the essential element remains the same. Nelly Dean is another Shahrazad that can be digested by the English nineteenth-century reader. Mr. Lockwood, as far as narrative technique is concerned, is another Shahrayar.

It is well known that *Arabian Nights*, as its other title suggests — *Thousand and One Nights* — is not narrated in one night, because at the end of each night, Shahrazad holds over the end of her tale to the next night, promising to complete her exciting tale and/or to tell a more interesting one. Every night, the writer repeats the same thing: "And when Shahrazad perceived the dawn of day, she ceased to say her permitted say."²¹ When her sister expresses her admiration of the tale, Shahrazad says: "What is this to that I could tell thee on the coming night, were I to live and the King would spare me."²² This interruption is an essential part of the narrative method because the whole story is planned to be told at different sittings.

In the original work, there are continual interruptions, to the stories, occasioned by the supposed appearance of daylight, which obliged the Sultan to rise, and attend to the affairs of the state. In the two first volumes, these interruptions would have recurred between two and three hundred times.²³

Wuthering Heights is also told at different sittings. When Nelly Dean feels it is too late to continue, she, like Shahrazad, holds over the rest of her story till the next day. "Thus, interrupting herself, the housekeeper rose, and proceeded to lay aside her sewing, because the clock is on the stroke of eleven." Lockwood tells us once more: "At this point of the housekeeper's story, she chanced to glance towards the time-piece over the chimney, and was in amazement on seeing the minute-hand measure half past one." In another place, Nelly Dean also interrupts herself saying: "My history is dree, as we say, and will serve to wile away another morning." Moreover, at the beginning of chapter fifteen, Lockwood says: "I have now heard all my neighbours's history, at different sittings."²⁴

It is obvious that *Wuthering Heights* avoids monotonous repetitions and interruptions. Emily Bronte is aware that such interruptions

(21) *Op. cit.*, Burton, p. 29.

(22) *Ibid.*

(23) G. Moir Bussy, in his introduction to *The Arabian Nights Entertainments*, trans. by Rev. Edward Foster, (London: Blaikfriars, 1850), p. XXVIII.

(24) *Op. cit.*, *Wuthering Heights*, pp. 63, 93-4, 163, 164.

cides to know more. "By Allah, I will not slay her until I shall have heard the rest of her tale."¹⁶

As a well-read narrator, she is able to describe a mass of characters — what they see, hear, or think, and what happens to each of them in detail. The tone she uses and the atmosphere she create help in making her story more interesting.

In *Wuthering Heights*, the first four chapters are told by Mr. Lockwood himself but, being an outsider, he cannot carry out this task to the end. The point of view shifts from Mr. Lockwood to Nelly Dean who bears the major part of the narrative. She is more qualified for the task because she has served in both houses (*Wuthering Heights* — the house of the Earnshaws, and Thrushcross Grange — the house of the Lintons), and because she is present at all the crucial moments in the story. Her qualifications as a story-teller are explained in the following words:

I certainly esteem myself a steady, reasonable kind of body, not exactly from living among the hills and seeing one set of faces, and one series of actions, from year's end to year's end; but I have undergone sharp discipline, which has taught me wisdom: and then, I have read more than you would fancy, Mr. Lockwood. You could not open a book in this library that I have not looked into and got something out of also.¹⁷

As a well-read story-teller, she is influential and her method of presentation interests her audience — Mr. Lockwood, and arouses his curiosity. He tells her: "That is the method I like; and you must finish in the same style. I am interested in every character you mentioned."¹⁸ In another place he also comments on her style. "She is, on the whole, a very fair narrator, and I don't think I could improve her style."¹⁹

This couple of characters — the fair narrator and the curious audience — is the backbone of both works. It is noteworthy that the employment of such characters is unprecedented in the English novel. Emily Bronte is the first English novelist to make use of this technique.

Until the present century... English novelists mostly adopted one or other of two principal methods. Either they used the autobiographical method... or they used the method in which the narrator was imagined to be an omnipresent and omniscient spectator... Emily Bronte,

(16) *Ibid.*

(17) *Op. cit.*, *Wuthering Heights*, p. 64.

(18) *Ibid.*, p. 63.

(19) *Ibid.*, p. 164.

(20) *Ibid.*, p. XXVII.

hands".¹² Her plan is to tell the King an exciting story every night, the end of which she holds over till the next night. Seized by suspense and curiosity, the King suspends the execution of her death, day after day, till he changes his mind, and all the tales of **Arabian Nights** are told.

Wuthering Heights is also told by non-central characters, because both Nelly Dean and Mr. Lockwood are essentially spectators. As in **Arabian Nights**, they constitute a narrator and an audience. The first four chapters are about Mr. Lockwood's visit to his landlord in **Wuthering Heights**. After this visit he is laid up with a cold for two months. His curiosity having been aroused by the remarkable state of affairs he found at **Wuthering Heights**, he asks his housekeeper Nelly Dean to tell him what she knows about those people. Nelly Dean amuses him with her story during the period of his convalescence.

What is remarkable here is the curiosity of Mr. Lockwood — the audience, without which the story would not be told. "He has the gift of curiosity, a very ordinary gift but also a priceless one. He wants to know."¹³ Mr. Lockwood, like Shahrayar, is curious enough to follow every bit of the story. Thus, the curiosity of the audience is creditable and essential in **Arabian Nights** as well as in **Wuthering Heights**. Moreover, the first step in the narrative method of both works is to set an incident or a tale about a character who will, later on, play the role of an audience. This incident or tale is the reason behind telling the rest, and the essential body, of the story. It is the subplot that frames the central narrative.

The narrator in both works is a woman of certain qualifications. In **Arabian Nights**, Shahrazad is described as a well-read lady:

She had persued the books, annals and legends of preceding Kings, and the stories, examples and instances of by-gone men and things; indeed it was said that she had collected a thousand books of histories relating to antique races and departed rulers. She had persued the works of the poets and knew them by heart; she had studied philosophy and the sciences, arts and accomplishment; and she was pleasant and polite, wise and witty, well-read and well-bred.¹⁴

Her narrative style is so fair and effective that her sister comments every night "How fair is thy tale, and how greatful, and how sweet and how tasteful."¹⁵ The King himself is excited by her story and de-

(12) Richard Burton, trans., *Arabian Nights*, (Beirut: Khayat, 1966) Vol. I, p. 15.

(13) *Op. cit.*, Ward, p. XXVIII.

(14) *Op. cit.*, Burton, p. 15.

(15) *Ibid.*, p. 29.

This made it so popular that some of its tales "have almost become part of Western folklore".⁶ In fact, the work of some eighteenth-century orientalists, who translated many Arabic works besides that of **Arabian Nights**, is of particular importance "because it forms part of the main heritage of English culture, and exercised great influence on English men of letters generally".⁷

Examples of this influence may be seen in some famous English works. "Some scholars suggest that the tales of Sindbad's adventures in turn influenced Defoe's **Robinson Crusoe** and Swift's **Gulliver's Travels**".⁸ In fact, **Arabian Nights** influenced others like Tennyson, De Quency, H.B. Stowe, Lessing, and others.⁹

It is worth mentioning that Emily's sister, Charlotte, read **Arabian Nights** and liked it. "The **Arabian Nights** was one of Charlotte Bronte's favourite books as a child."¹⁰ Some of the characters and scenes from **Arabian Nights** appear in Charlotte Bronte's works. In her novel **Villette**, for example, there are many references to "Bedreddin Hassan, transported in his sleep from Cairo to the gates of Damascus" (p. 144), "Open Sesame" (p. 170), "Slave of the Lamp" (p. 179), and "the Valley of Sindbad" (p. 250).

The two sisters were brought up together in an isolated area where "the children had to find most of their entertainment for themselves", and "in the teens, ... they were already writing fiction — making a world of their own into which they turned the flow of their imaginative life".¹¹ The close intimate relationship between the two sisters makes it very likely that Emily also read **Arabian Nights** and might be influenced by her elder sister's admiration of the book.

The Narrator:

In **Arabian Nights**, Shahrazad and Shahryar constitute a narrator and an audience. They are non-central characters except in the first tale which establishes the basis for the whole story. The first tale shows how Shahryar is betrayed by his wife and how he decides to take revenge on all women by marrying a different maiden every night and killing her the next morning. This leads to the introduction of Shahrazad who resolves to save "the virgin daughters of Muslims" from the cruel King, and to be the "cause of their deliverance from his

(6) *The New Encyclopedia Britannica*, 15th. ed., Micropaedia, vol. IV, s.v. "The Thousand and One Nights", p. 976.

(7) Bernard Lewis, *British Contributions to Arabic Studies*, (London: Longmans, Green & Co. Ltd., 1941) p. 16.

(8) *Op. cit.*, Micropaedia, s.v. "Sinbad" p. 225.

(9) *Op. cit.*, Qalamawi, pp. 63-4.

(10) G. Tillotson and D. Hawse, (eds.), *Villette*, by Charlotte Bronte, (Boston: Houghton Mifflin Company, 1971), p. 21.

(11) W. H. Stevenson, *Emily and Anne Bronte*, (London: Routledge & Kegan Paul, 1962), p. 2.

THE NARRATOR
IN THE ARABIAN NIGHTS AND WUTHERING HEIGHTS

By

Salman Hassan Ibrahim M.A.

Al-Mustansiriyah University

College of Arts

Baghdad, 1978

Introduction:

To connect *Wuthering Heights* with *Arabian Nights* may not carry us very far. This paper does not claim to show that *Arabian Nights* has set the perfect example for *Wuthering Heights*, but rather to find the points of resemblance in their narrative method, in so far as the narrator is concerned.

It is said that "Emily Bronte, who was original in everything she did, adopted a method which was entirely her own".¹ English Novelists, at the time, used certain principal methods, none of which is similar to the one used by Emily Bronte. "There is nothing one can compare it to, for the great masters of form have chosen subjects so different from it as to make *Wuthering Heights* exist in a category of creation all its own."² But, by reading *Arabian Nights*, one can find striking similarities in the employment of the narrator in each work.

Whether Emily Bronte (1818-1848) read *Arabian Nights* lacks substantial evidence, and such research is, in fact, beyond the scope of a short paper like this. In any case, *Arabian Nights* was translated into English before Emily Bronte was born. "It was during 1706-8 that the first English rendering of the Nights made its appearance."³ The first Englishman who translated *Arabian Nights* from its Arabic original was Jonathan Scott in 1811. The second was Henry Tossens in 1838; and in 1841, Ed. W. Lane completed his translation of the same work.⁴ In her thesis, S. Qalamawi affirms that *Arabian Nights* was published in England and France more than thirty times in the 18th century.⁵

(1) A.C. Ward, in his introduction to *Wuthering Heights*, (London: Longmans, Green & Co. Ltd., 1968) p. XXVII.

(2) Walter Allen, *The English Novel*, (London: Penguin, 1965) p. 194.

(3) N.J. Dawood, in his introduction to *The Thousand and One Nights*, (Harmondsworth: Penguin Books Ltd., 1961) p. IX.

(4) S. Qalamawi, *Alif Layla wa Layla — The Thousand and One Nights*, — a Ph.D. Thesis (Cairo, Dar el-Maa'rif, 1959) p. 9.

(5) *Ibid.*, p. 65.

REFERENCES

- Alatis, J. ed. (1968) **Report of the 19th Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies**. Georgetown University Monographs.
- Catford, P.C. (1965) **A Linguistic Theory of Translation**. Oxford University Press.
- Corder, S.P. (1973) **Introducing Applied Linguistics**. Penguin.
- Fries, C.C. (1945) **Teaching and Learning English as a Foreign Language**. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Jalling, H. ed. (1968) **Modern Language Teaching**. Oxford University Press.
- James, C. (1969) "Deeper Contrastive Study" in IRAL 7.
- James, C. (1971) "The Exculpation of Contrastive Linguistics" in Nickel, G. ed. **Papers in Contrastive Linguistics**.
- Lado, R. (1957) **Linguistics Across Cultures**. Ann Arbor. University of Michigan Press.
- Lado, R. (1961) **Language Testing**. Longmans.
- Lado, R. (1964) **Language Teaching — A Scientific Approach**. Longmans.
- Mackey, W. (1965) **Language Teaching Analysis**. Longman.
- Mackey, W. (1966) "Applied Linguistics — Its Meaning and Use" in *English Language Teaching* 20.3.
- Nasr, R.T. (1963) **The Teaching of English to Arab Students**. Longmans.
- Newmark, L. & Reibel, D. (1968) "Necessity and Sufficiency in Language Learning" in IRAL 6.
- Nickel, G. and Wagner, R.H. (1968) "Contrastive Linguistics and Language Teaching" in IRAL 6.
- Nickel, G. (1971) "Problems of Learners' Difficulties in Foreign Language Acquisition" in IRAL 9.
- Politzer, R.L., (1967) "Transfer of Training in Foreign Language Learning" in IRAL 3.
- Selinker, L. (1972) "Interlanguage" in IRAL 10.3, reproduced in Richards, J.C. ed. **Error Analysis**. Longman, 1974.

However, contrastive analysis has to itemize the terms of the systems for the purpose of producing a complete description mainly for pedagogic utilization. Such a process of division is not necessary if contrastive analysis is to provide insights for those who have the task of writing new textbooks and teachers of foreign language in general.

Contrastive analysis is reliable as a predictive device in foreign language pedagogy. It has a strong claim to continue and flourish by virtue of its applicability to foreign language acquisition. Contrastive analysis is not on the verge of extinction. The evidence is that contrastive studies and analyses are still produced, utilizing different models. More textbooks are being written for foreign language learners which take into consideration the findings of contrastive analyses. However, contrastive analysis needs to be revitalized, its place within applied linguistics needs to be re-defined and its relationships with other fields, namely psycholinguistics, be expanded in order to achieve more productivity. Thus contrastive analysis can become a more powerful tool for the effective teaching of the foreign language. As often claimed it would be useful in determining syllabus content and in effective grading and staging of the syllabus material selected, particularly as the well-tried education principles proceeding, for example, from the known to the unknown, the easy to the difficult, and the simple to the complex are applied. This will lead to producing better textbooks and better presentation of language materials.

It seems that contrastive analysis alone is not enough and it should be aided by error analysis. Both should be encouraged rather than dismissing one or the other as being ineffective. They are complementary, and the English language teaching programme in Iraq needs both. Contrastive analysis, a priori analysis, while limited to interlanguage, aims at predicting and consequently preventing as many errors as possible. Error analysis, on the other hand, is a posteriori diagnosis which aims at determining the nature of the errors from observation of the errors and their causes and consequently suggests a course of treatment. Both in medicine and applied linguistics the two are complementary. Both prognoses and diagnoses are utilized and applied to human species and very often both are vital.

the make-up of his native language. Many errors actually made have no parallel in the native language. They are simply extensions of the foreign language patterns into areas in which they do not apply. For example:

* She said me so.
on the analogy of
She told me so.

Other errors are due to a confusion of new material with parts of the language not sufficiently learnt. Still other errors are due to the habit, which language learners soon acquire, of avoiding the similarities with their native language. This results in blind guessing or the systematic avoidance of native patterns, even though their counterparts exist in the foreign language.

In fact, there is evidence that something totally 'new' or different may prove easier to learn than something which is slightly different. Besides, what may be difficult to learn for production may not be so at the recognition level. Sufficient exposure to the foreign language as Newmark and Reibel suggest does not ensure that the learner will discover the correspondence because he does not know what parts of the foreign language he already knows. He may make false analogies and 'faux-amis' or assume differences that do not exist. He has to learn differences as well as to discover the similarities.

So what contrastive analysis calls upon the teacher to do is not to model only the problem areas but to make sure that the learner is sufficiently exposed to the less troublesome bits as well. Contrastive analysis, however, calls the teacher's attention in particular to those trouble-spots which it predicts and it is his task to overcome them through careful planning and be prepared to help the students overcome them. It calls upon teachers to consider teaching as a process in which student and teacher interact and not as essentially a process of instruction.

Contrastive analysis is also helpful where the learners tend to overscompensate because they are error-conscious.

4) Contrastive analysis conceives of language structure as a collection of bits and pieces and is committed to a piecemeal theory of learning and there is no reason to think that people do in fact learn language bit by bit:

Contrastive analysis is not based on a naive view of language. It is aware that language is not a collection of separable and self-sufficient parts which are mutually dependent and mutually determinative.

3) Contrastive analysis calls for a teacher-centred approach rather than a learner-centred approach to learning the foreign language. Newmark and Reibel (1968) claim that contrastive analysis conceives of the learner as merely a generator of interference, while he should be allowed to acquire foreign language naturally, i.e. through sufficient exposure to the foreign language:

The basic assumption of contrastive analysis is that "the learner already knows something of what he needs to know, before he comes to the classroom. Obviously we need only teach him what he does not yet know of what he needs to know." (Corder 1973). Learning a foreign language usually begins after the learner has mastered his mother tongue. The question of how great a role the learner's mother tongue should play in the process of foreign language teaching is much debated. Needless to say, the learner's mother tongue will always be present as a factor of interference or support in the teaching process.

The idea that a learner may be able to learn a foreign language in the same way as he has learnt his mother tongue is a theory to whom many adherents of the Direct Method have often subscribed. Learning one's mother tongue is a unique process which can never be repeated. The native language will constantly exist in the mind of the foreign language learner particularly in environments which are alien to the target language. There will be constant conflict between the habits of the native language and foreign language. We cannot expect that the pupil will forget these native language habits as long as he learns the foreign language in his native country, and the teachers or those who plan a foreign language teaching course must constantly be aware of that. The degree of the learner's awareness of his mother tongue will depend on many factors: his physical age, his mental age, the level of his previous education, and especially his previous language training in the native language.

The learner, then, does not start learning the foreign language from scratch. He has already acquired a code, and now he has to acquire a partially new code. Languages, in varying degrees, have features in common, and vary. One way in which the degree of differences between languages is apparent is in the degree of difficulty the speaker of one language has in learning another. Lado (1957) assumes that the student who comes into contact with a foreign language will find some feature of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult. However, if a particular feature of the foreign language is different from the native language, it does not necessarily follow that it is difficult to learn (Nickel 1971). Not all the errors of the language learner are due to

To my mind, the exaggeration is rather the other way round. The teacher's identification of errors is essentially unscientific. Compiling lists of common errors, while useful, is not real analysis. It does not involve systematic and explicit diagnosis. However, such a list of learners' errors can be subjected to scientific analysis by describing the conflicts between the systems that give rise to such errors.

Another sort of exaggeration has been the use of terms such as contrastive methods' of teaching. Contrastive analysis only provides insights and suggestions to aid the language teacher and does not offer a method of teaching. Other fields, especially psychology and sociology, make their contributions, as well.

In brief, while teachers are concerned with actual errors due to various sources, contrastive analysis is interested in potential as well as actual errors that are due only to linguistic sources.

2) The inability of contrastive analysis to predict: The predictions of learners' errors in the foreign language made by contrastive analysis are not reliable. The hypothesis that contrastive analysis can serve to predict levels of difficulty that learners have in learning the foreign language is questionable.

Ever since contrastive analysis became an established part of applied linguistics it has been the focus of controversy. Its theoretical bases — both psychological and linguistic — have been attacked by a variety of scholars and yet "it is curious that Contrastive Linguistics thrives in a period when a serious crisis of confidence exists as to exactly what it is." (Selinker 1972). Practitioners of contrastive analysis continue doing contrastive studies from a belief that whatever the theoretical status of Contrastive Linguistics may be, such studies provide a valid basis for the development of language learning materials or because the tenets will be theoretically interesting even if they are pedagogically useless. They point, moreover, to a body of empirical support derived by contrastive theorists who tested their predictions and affirm that linguists should stop asserting the theoretical invalidity of contrastive analysis and start trying to explain its empirical success.

Contrastive analysis predicts a large number of errors, but it does not claim to be perfect. It may fail to predict alternate variations because it is limited by the present state of linguistic knowledge. "Contrastive analysis claims no more than ability to predict behaviour that is likely to occur with greater than random frequency" (Lado 1961). Clear evidence of the reliability of contrastive analysis is provided by teachers of English using materials based on contrastive analysis.

Teachers, then, have always been aware of some sort of contrastive analysis. Those who applied the Direct Method subscribed to contrastive analysis by insisting on excluding the native language. However, they failed to realize that interference will take place any way. To assume that a foreign language is learnt in the same way as the native language is to ignore a fact. We have approached our native language with empty minds (*tabula rasa*) "whereas with a second language the habit patterns of the first language are already there, and the second language is perceived through the habit channels of the native tongue" (Lado 1964). The teachers' attitude, however, was passive and rather pessimistic. On the other hand, those who apply the Audio-Lingual Approach assume a very active attitude towards contrastive analysis and actively subscribe to it. They use textbooks based on contrastive analysis and have received training in utilizing insights from contrastive analysis. Only with such orientation can they know why the learners' errors are made. With better diagnosis teaching is more efficient. Just as the doctor is armed with knowledge of physiology, anatomy, chemistry and bacteriology, the language teacher cannot ignore the insights of applied linguistics as well as psychology of human learning, the age and education of the pupil and his personality and capacity.

It is true that a good teacher can identify even more errors than contrastive analysis does, simply because there are errors that are due to sources other than native language interference. "Contrastive analysis has never claimed that native language interference is the sole source of error" (Carl James 1971). The errors may be due to lack of motivation, intelligence, or aptitude, poor quality of teaching and teaching materials. This should not lead to the conclusion that the adherents of courses designed on contrastive analysis and Structuralist lines hold an exaggerated belief in the efficiency of contrastive analysis, because contrastive analysis is concerned only with errors caused by the effect of the native language on learners of the foreign language, i.e. interlingual errors.

The efficient Arab teacher of English can identify an error due, for example, to the tendency of the Arab student to use a pronoun immediately after the word it refers to, as in:

- * The girl she went to school.
- * This is the man who I went to him.
- * This is the book which I bought it.

But I very much doubt that he can explain exactly why his students make such mistakes.

ON RESERVATIONS ABOUT THE VALUE OF CONTRASTIVE ANALYSES

By

Samir Abdul-Rahim Al-Chalabi

Contrastive analysis is not new in the sphere of foreign language teaching. Most of the traditional textbooks of the major European languages are based on the traditional grammatical system of classical Latin, and by means of this comparison the systems of the mother tongue and the target language are brought into contact in the process of language teaching. Structural linguistics, however, has led the way to a new approach towards languages and their comparison. Politzer (1967) states that "perhaps the least questioned and least questionable application of linguistics is the contribution of contrastive analysis."

Contrastive analysis was the chief idea as regards language teaching that may be said to have sprung directly from structuralism after the last war. Contrastive analysis is advocated as a means of predicting the learner's difficulties, of identifying the points where there would likely to be interference from the native language. Textbooks and tests are based on the results of such contrastive descriptions which can be used for the correction of learners' errors as well. Carl James (1971) states: "The practical aim of applied contrastive analysis is the production of teaching materials which will minimize the incidence of errors having their origin in interlingual interference."

However, as the tenets of the Audio-Lingual Approach came to be challenged by those subscribed to the cognitive approach, and as behaviourism came to be disputed, the efficiency of contrastive analysis was also criticized. Their critique will now be examined:

1) Not all learners' errors are due to structural interference from the source language (Mackey 1965). In a less systematic way good teachers have probably done something of this kind and have been able to identify more difficulties than contrastive analysis can predict, although they do not have linguistic sophistication.

Can teachers really predict errors or just make guesses? Good teachers can identify errors through their knowledge and experience, while contrastive analysis diagnoses those difficulties and predicts errors as well as explain why errors are made. It may provide suggestions as to how to avoid errors and give hints for remedial teaching. It is then up to the teacher to test such diagnoses and predictions. If these are true, then contrastive analysis has helped in achieving better teaching of the foreign language.

Keats' creative art was at its happiest and most spontaneous in this poem. The diction is of a flawless purity. Though the Spenserian stanza is employed, and sensuous imagery and lavish adornment of the narrative are suggestive. The reliance upon elaborate and vivid presentation rather than upon suggestion differentiate the quality of Keats' romanticism from Coleridge's.³³

It was his nature to live intensely through his senses; his instinctive tendency, in speculation as in language, is always towards the material, concrete, and sensuously apprehensible; and his highest aspiration as a poet is drama, the direct presentation of human life and of the joys and suffering of flesh and blood, men and women. He attaches his imagination to the "Bower of Bliss" in *The Faere Queene*; yet, he does not blindly draw the exact setting. It is true that he partially imitates Spenser, yet, he creates movements which expose Keatsian creativity. His use of the language is strikingly rich and picks up many of the varied strands of meaning that have become part of his own expressions.

Of course, the taste for 'easy floating' language, which Spenser gratifies, is very present in Keats himself. It cuts two ways. On one edge, the taste becomes the delight in felt experience we have noticed in the letters; on the other, the taste can become a self-indulgent voluptuousness.³⁴

The influence of the Elizabethans has been traced in the subject-matter of his poems, in their form and structure, their language, versification, and general style. In his *Mythology and the Romantic Tradition* Professor Douglas Bush mentions some of these affinities:

Keats is commonly linked with the Elizabethans by virtue of his sensuous richness, but there are less obvious and no less important links than these. For one thing, in Keats, as in a number of Elizabethans, it is almost impossible to draw a line between sensuous and spiritual experience. For another, Keats was the only one among the romantic poets who could quite naturally accept of myth as he found it in Spenser, Chapman, Sandys, and others;... Like Spenser, too, he loves beauty in its concrete and human forms, and sees in myth a treasury of the 'material sublime'.³⁵

(33) Albert C. Baugh, *The Literary History of England*, (New York: Appleton — Century — Croft, 1948), p. 1248.

(34) Fred Inglis, *Keats*, (New York: Arco Publishing Company, Inc., 1969), p. 77.

(35) Jean Grundy, "Keats and the Elizabethans", in *John Keats: A Reassessment*, ed., Kenneth Muir, (Liverpool University Press, 1958), p. 2.

It should be noted also that Keats developed the form of his odes out of the form of Spenser's nuptial ode "Epithalamion," which he admired and quoted from the beginning of his poetic career. "Epithalamion," was divided into stanzas of 17, 18, and 19 verses. A normal stanza of 19 verses had the following rhyme-scheme — a b a b c c d c d e e f g g f h h i i, The sixth, eleventh, and seventeenth verses have three stresses and the other verses have five.

Keats admired Spenser's metrical form and wanted to accomplish something similar to that technique. His first step started with the development in the "Hymn to Pan," which he composed in the first book of 'Endymion' in April 1817.

This hymn, or ode, is divided into stanzas of 14, 15, and 16 verses. The last verse and sometimes the third to the last verse of each stanza have three stresses and the other verses have five. The verses are rhymed in couplets, for the hymn was composed to be inserted into 'Endymion', a poem in heroic couplets. The prothalamion in the fourth book of 'Endymion', which was composed in November, 1817, has a similar metrical form.³¹

"The Ode to Maia" is another example which represents the second stage in his development of the form of his great odes. It consists of a single stanza of 14 verses; the second, fourth, eleventh, and thirteenth verses have three stresses and the other verses have five; and the rhyme scheme is a b a b c c d e d e f g f g.

Keats composed this ode in 14 verses, I believe, because he was accustomed to expressing brief intuitions of personal experience in the 14 verses of the sonnet: He adapted the rhyme scheme of Spenser's 'Epithalamion' and the device of inserting verses of three stresses in a pattern of verses of five stresses. He gave an appearance of completeness of the form of the ode by repeating the metrical of the first quatrain in the last quatrain.³²

A thorough review of Keats' debt to Spenser leads the writer to draw several conclusions. What first impressed readers of Keats was his passionate love of beauty, his mastery of poetic form, and his wonderful way in handling the musical elements of verse. All these place him as a literary artist, and disclose his connection with Spenser and the greatest artists of the English language. Keats projects all these elements throughout his famous poem "The Eve of St. Agnes." It shows that Spenserian spirit and at the same time, it exposes sensuousness and complexity in drawing the images.

(31) Finny, V. II., p. 610.

(32) Finny, V. II., p. 611.

the fourth and eighth lines. His stanza ran (a b a b — b c b c) with an almost separate concluding Alexandrine. Full stops, often both the fourth and eighth lines, occurred in the same stanza; but they did occur with more or less equal frequency.

As when Old father, Nilus gins to swell
With timely pride above the Aegyptian vale,
His fattic waves doe fertile slime outwell,
And overflow each plaine and lovely dale:

But when his later spring gins to avale,
Huge Heapes of mudd he leaves, wherein there breed
Ten thousand kinds of creatures, partly male
And partly female, of his fruitful seed;
Such ugly monstrous shapes elsewhere may no man seed

A total of no less than 47.60% (20) of the stanzas of "The Eve of St. Agnes" contain this fourth-line stop as compared with the 37.7% in Spenser. But Keats' sense of stanzaic structure led him also, unlike his eighteenth-century predecessors and his own contemporaries, to employ the second quatrain-division, or eight-line stop, as

Her falt'ring hand upon the balustrade,
Ald Angela was feeling for the stair
When Madeline, St. Agnes' charmed maid,
Rose, like a mission'd spirit, unaware

With silver tapers light, and pious care,
She turn'd and down the aged gossipe led
To a safe level matting. Now prepare,
Young Porphyro, for gazing on that bed;
She comes, she comes again, like ring-dove fray'd
and fled.²⁹

Or another example:

O for some drowsy Morphean amulet!
The boisterous, midnight, festive clarion,
The kettle-drum, and far-heard clarionet,
Affray his ears, though but in a dving tone:-
The hall door shuts again, and all the noise
is gone

(xxix, 5-9)

No less than 33.3% (14) of the stanzas of "The Eve of St. Agnes" possess this second quatrain-division, a percentage higher even than that of Spenser (30.10%).³⁰

(29) Walter Jackson Bate, p. 105.

(30) Ibid., p. 106.

Sometimes her head she fondly would aguize
With gaudy girlands, or fresh flowrets dight
About her necke, or rings of rushes plight...

When they came to the Island,

Into a shady dale she soft him led,
And laid him downe upon a grassy playn;
And her sweete selfe without dread or disdayn
She sett beside, laying his head disarmed
In her loose lap, it softly to sustayn,
Where soone he slumbered, fearing not to be harmed,
The whiles with a love lay she thus him sweetly
 charmed;
By this she had lulled fast a sleepe,
That of no wordly thing he care did take...²⁶

Keats retained the lake in the setting of the story, but he made other changes in the way the characters were behaving or responding to each other. In the first place he converted the gondelay into a pacing steed which he learned from *The Faerie Queene*. On the other hand,

... he made the lady of the ballad a fairy of romance like Phaedra, a lady of mortal stature exceedingly beautiful and with supernatural power. He had the knight, instead of the lady, weave a garland for her head; and he had the lady look at the knight as though she loved him, sing him a song, lead him to her elfin grot.²⁷

In metrics and verse form Spenser again had a strong influence on Keats. Keats put a strict division of lines by pairs which was arranged as alternate-rhyming line. And that could be traced in "The Eve of St. Agnes," where Keats had again found precedent in Spenser:

They told her how, upon St. Agnes' Eve
Young virgins might have visions of delight;/
And soft daring from their loves receive
Upon the honey'd middle of the right
Her falt'ring hand upon the balustrade,
Old Angela was feeling for the stair,/
When Madeline, St. Agnes charmed maid,
Rose, like a missioned spirit, unaware²⁸

For the devices of structure Keats thus turned directly to Spenser himself. The Spenserian stanza fell into two quatrains and one Alexandrine. Spenser frequently used a full break at the conclusion of

(26) Finny, V. II., p. 595.

(27) Finny, V. II., p. 596.

(28) Walter Jackson Bate, *John Keats*, (XXII, 1-9), (Cambridge: Harvard University Press, 1964), (26), p. 99.

O for some drowsy Morphean amulet!
The boistrous, midnight, festive clarion,
The kettledrum, and far-heard clarinet,
Affray his ears, though but in dying tone:-
The fall door shuts again, and all the noise is gone.²²

The melody of his poetry was instinctive and highly individual though he was stimulated and encouraged by Spenser who had created a similar thing of music.

Love, however, lured him out of the mood of the Greek epic into the mood of the metrical romance. He compared the Eve of St. Agnes, accordingly, in the sensuous, romantic style of Spenser's **Faerie Queene**.²³

However, no actual compatibility was distinguished between "The Eve of St. Agnes" and Spenser's **Faerie Queene**. Only a relative similarity could be found between the two poems.

"The Eve of St. Agnes" superficially Spenserian in its sensuousness and dream-like atmosphere, has beneath the surface no links with the poetry of Spenser. The characters are those of 'Romeo and Juliet' reduced to a shadow-play, not characters at all in the dramatic sense of the word, but, rather, parts of a sensuous pattern. To those who refuse to give Spenser's allegory a chance to bite them, **The Faerie Queene** also probably appears to be merely or primarily a sensuous pattern. In fact, it is a complex poem of many levels, in which the sensuous, the spiritual, the moral, and the intellectual are inextricably intertwined. In Keats' poem there is a **sensuous** complexity, but there is no complexity of levels or meanings.²⁴

In the ballad of "La Belle Dame Sans Merci," Keats derived the setting and the persons from Spenser's story "Cymochles," a knight of fierce and fickle passion, and Phaëdra, a wicked fairy who enchanted him with sensual pleasures. "Professor de Selincoure has suggested that in idea and atmosphere Keats' poem is closer to Spenser's description of Phaëdra.²⁵ "When Symochles met Phaëdra she was sitting in a little gondelay by the shore of the idle lake, 'Making sweets solace to herselfe alone.' As she transported the knight to her island she entertained him with light behaviour and loose dalliance."

(22) Hugh I. Anson Faussee, **Keats: A Study In Development** (Martin Secker & Warburg, Ltd., 1922), p. 72.

(23) Finny, V. II, p. 546.

(24) Muir, p. 12.

(25) Alexander N. Crawford, **The Genius of Keats**, (Russell & Russell, 1932), p. 64.

dominant, as he said, 'What an image that is — sea-shouldering whales!'¹⁸

That was a sharp spark that awakened Keats' senses to a new experience in which he dissolved himself entirely with the image. He even went beyond that: "Keats seems to sense the pressure of the song against the threat as he describes the nightingale singing 'of summer in full-throated case.'¹⁹

Poetry produces its effect upon men by means of sensation, images, vague moods, definite emotions, and ideas. It stimulates directly auditory sensations, and because of the associations of sensations with words it stimulates images of all possible sensations.

A quality that fascinated poets in the 1890's is synaesthesia, the substitution of one sense for another. W. J. Bate pointed out that:

... much more characteristic of Keats is the 'substantiation of one sense by another in order to give... additional dimension and depth' as in 'the moist scent of flowers' or 'embalmed darkness'.²⁰

Synaesthesia to Keats meant witchery of sense, which combines in one passionate moment a number of images calculated both by the sense and sound, an unconscious confusion of vivid images under the stress of powerful emotion. "Keats," as Douglas Bush says, "makes us simultaneously see, touch, smell, and almost hear hush'd, cool-rooted flowers, fragrant eyed."²¹

Moreover, sensuousness in his poetry dealt with external and internal sensations. In the first place, it is comprehensive, having images of all sensations of the sensory system — sensation of sight, hearing, touch, temperature, pressure, taste, smell, sensations — and internal sensations, hunger, thirst and lust. In the second place, it is sensuous, being rich of images of the intimately physical sensations of touch, temperature, pressure, taste, smell, and the internal sensations.

It is this suggestion of a dim impassioned world, in which life is a purer and more intimate sensation, that pervades the merely sensuous imagery of "The Eve of St. Agnes," and breaks through the close texture with a sudden thrill as of great distance momentarily revealed, or of a door opened and closed upon a richer world, as in that rude burst of martial music upon the stillness where the 'faded moon made a dim silver twilight':

(18) Sir Sidney Calvin, *John Keats* (1917; Sept. New York: Octagon, 1970), p. 20.

(19) David Perkins, *English Romantic Poets*, (Brace & World, Inc., Harcourt, 1967), p. 1119.

(20) *Ibid.*, p. 1119.

(21) Perkins, p. 1119.

son of Knight Dumarin and the sea-nymph Cyraent, was the guardian of the Rich Strand, defending it against all who attempted to pass over it.

An hundred knights of honorable name
He had subdued, and them his 'vassal made,
That through all Faerie Land his vassal made,
Now blazed was, and feare did all invade,
That none durst passen through that perilous glade.

When Marinel was over-thrown and wounded by Britomart, the maiden knight, his mother, accompanied by sea-nymphs, came to his assistance.

Soone as they bene arriv'd upon the brim
Of the Rich Strand, their charets they forlore,
And let their temed fishes softly swim
Along the margent of the fomy shore
Cyraent found her son lying in a deadly swoon,...
a lumpe of earth forlorne...¹⁵

Often the vividness of conception merges into a direct empathy or sympathetic participation. Keats was able to use his sensory equipment extensively; he dissolved himself within the image that transported him instantly. He believed that a poet is the person

who possesses an unparalleled ability to humanize nature, and in his concentrative and comprehensive technique he wields a weapon peculiarly apt for achieving the sustained and focussed effects which the portrayal of empathy demands.¹⁶

But in order to realize how Keats reacted to certain images that stimulated him, a definition of the word 'empathy' should be given and why it became part of Keats' self.

Through empathy the poet projects himself into the objects of his contemplation by feeling as well as thinking himself inside it, so that through sensation and intuition as well as thought he comprehends it as fully as is possible within the limitation of his nature.¹⁷

A familiar instance of empathic response in Keats is his great reaction to Spenser's phrase, "sea-shouldering whales." Charles Cowden Clarke said: "He hoisted himself up, and looked burly and

(15) Finny, V. II., p. 632.

(16) Richard Harter Sagle, *The Imagery of Keats and Shelley: A Comparative Study*. (The University of North Carolina Press, 1949), p. 152.

(17) *Ibid.*, p. 152.

Achilles preassing through the Phrygian glaives,
And Orpheus daring to provoke the yre
Of damned fiends, to get his love retyre:
For both through heaven and hell thou makest way,
To win them worship which to thee obey.¹²

A thorough look at some of Keats' poems would give the impression that Keats was not only using words from Spenser's *Faerie Queene* but also a whole image of a scene or a setting. Moreover, the new picture which Keats drew and put within his own frame to produce "Ode to Psyche," showed the magical touches of Spenserian art. As one writer states, "If Spenser is often referred to as the poets' poet it seems that Keats might with good reason be described as the painters, poet."¹³ He described Cupid and psyche in a setting which owes a good deal to *The Faerie Queene*, reminding us particularly of Spenser's description of the scene in the Garden of Adonais:

And his true love faire Psyche with him playes,
Faire **Psyche** to him lately reconciled
After long troubles and vnmeet vpbrayes,
With which his mother Venus her reuyld,
And eke himself her cruelly exyld,
But now in stedfast love and happy state
She with him lives, and hath him borne a chyld,
Pleasure, that doth both gods and men aggrate
Pleasure, the daughter of **Cupid** and **Psyche** late.¹⁴

Keats selected magical and suggestive words for his "Ode to a Nightingale." He wanted to create a magical atmosphere of romance by inserting some vivid words used by Spenser in *The Faerie Queene*. Sometimes he reduplicated images, but each expressing in a different way the truth which his imagination grasped. The similarity could be shown throughout the second tercet of the Ode

The same that aftimes hath
Charmed magic casements opening on the foam
Of perilous seas in fairy lands forlorn

and Spenser's story of Marinell in *The Faerie Queene* (Book III, Canto IV).

He drew the image of 'the foam of perilous seas, in fairy lands forlorn' from Spenser's story of Marinell, the

(12) Finny, p. 213.

(13) George H. Ford, *Keats and the Victorians: A Study of His Influence and Rise to Fame*, (Yale University Press, 1944), p. 36.

(14) Ian Jack, *Keats and the Mirror of Art*, (Oxford University Press, 1967), p. 206.

Keats became closely attached to Spenser's imagery which haunted his mind. At the same time, since he possessed great virtue, the great art which he was studying inspired him to win fame by composing his great poem, "Endymion." The poem was derived from Spenser's **Shepherd's Calendar** for December and Spenser's "Hymne in Honour of Love." The germ of the image in the following verses,

Or upward ragged precipices flit
To save poor lambkins from the eagles' mew...

he derived from Spenser's **Shepherd's Calendar** for December...

O sovereign Pan, thou god of shepherds all,
Which of our tender lambkins takest keepe,
And when our flocks into mischance mought fall,
Doest save from mischiefe the unwary sheepe,
Als of their maisters hast no lease regard
Then of the flocks, which thou doest watch and ward...¹¹

Love inspired and opened a new vision of life to Endymion. Love inspired and guided Endymion in his quest of ideal beauty. The thought and the illustrations in the following passage were suggested by those lines of Spenser's "Hymne in Honour of Love." (VV. 225 et seq.) According to Finny in the third book (VV. 92 et seq.) Keats said:

O love! how potent hast thou been to teach
Strange journeyings! wherever beauty dwells,
In gulph or aerie, mountains or deep dells,
In light, in gloode, in star or blazing sun,
Thou paintest out the way, and straight 'tis won.
Amid his toil thou gav'st Leader breath;
Thou modest Pluto bear thin element;
And now, O winged Chieftain! thou hast sent
A moon-beam to the deep, deep water-world,
To find Endymion.

When a man is in love, Spenser said, addressing the God of Love:

Thou art his god, thou art his mightie guyde
Thou, being blind, letst him not see his feares,
But cariest him to that which he hath ey'd,
Through seas, through flames, through thousand
sounds and speares:
No ought so strong that may his force withstand,
With which thou arnest his resistless hand.
Witnesse Leander in the Euxine waves,
And stout Aeneas in the Trojane fyre,

(11) Finny, V.I., p. 264.

Which, purt from mossy beeds, did down distill,
And after parting beds of simple flowers,
By many streams a little lake did fill,

(5-7)

"was suggested by Spenser's description of the 'little lake' in the
"Bower of Bliss":

Ininitely streams continually did well
Out of this fountaine, sweet and faire to see,
The which into an ample lover fill,
And shortly grew to so great quantitie,
That like a little lake it seemed to bee...⁸

No poet has ever pressed purer or richer juice out of the grapes
of **The Faerie Queene**. He looked at words as a lover and also realized
every tone and color for its own sake of beauty. He seized upon a
word, an image, or a situation which delighted him, regardless of the
perspective of the whole poem. In the same stanza the verse, "which
round its marge reflected woven bowers", was suggested by Spenser's
description of the "little lake" in the "Bower of Bliss":

And all the **margent** round about was sett
With shady laurel trees...

(II. xii. Ixiii. 1-2)

And along the shore of the Idle Lake, there swam
A little gondelay, bedecked trim
With boughes and arbours woven cunningly...

(II. Vi. ii)

And, in its middle space, a sky that never lowers, has a parallel in
Spenser,

When so the frowned skye began to lowre...⁹

Other details in his description — the "slopings of verdure", the
"gloomy tide", the "workings of its pride", the "rose-tree", and the
"buds in Flora's diadem" — were suggested by Spenser's description
of the Isle of the Bower of Bliss

Whose fayer grassy ground
Mantled with greene, and goodly beatifiede
With all the ornaments of Floraes pride...¹⁰

(8) Finny, V.I., (II. XII. IXII. 1-5), p. 30.

(9) Finny, V.I., (III. VI. II. 7), p. 30.

(10) Finny, V.I., (III. VI. II. 7), p. 30.

When a poet's imagination is stimulated by natural impressions, he not only sees natural objects in a heightened degree of beauty but also sees, if his mind is pregnant with poetic lore, 'the mysteries of nature, the revelries of the fairies, white coursers pawing and prancing in the air, and gay knights tilting in playful quarrel'.⁵

Clarke introduced Keats to Spenser's poetry, but until he read Lord Houghten's biography of Keats in 1848 he did not know that the first poem Keats composed was the "Imitation of Spenser." That poem had neither story nor allegory. It was an expression of the picture that was formed in his mind by reading Spenser's description of the "Bower of Bliss". His thorough reading revealed something very different from mere imitation; it showed beauty rather than a love story.

Spenser's landscape is a clear-cut allegory of sensual temptation to be overcome; Keats' is a vision of almost indescribable meaning like a dream.⁶

Keats presented a series of flashing images which suggested the full and varied landscape of the "Bower of Bliss" in *The Faerie Queene*, which embodied a timeless world of desire and the instinctual life that seems apt to change and develop. He had been deeply impressed, Clarke said, by the vivid imagery of the Bower of Bliss.

The image of the sea-shouldering whales, at which 'he hoisted himself up and looked burly and dominant', occurred in the story of Sir Guyon's voyage to the island on which the Bower of Bliss was situated.⁷

Keats was dreaming of a morning in spring; the rising sun fought up, flower-spangled hills surrounding a placid lake. An island overgrown with roses was located in the center, golden-sealed fish circled in its depth, and on its surface floated a single swan.

A close analysis of the poem showed how certain words which suggested images taken from Spenser's were similarly used by Keats. And by using few expressions from Spenser's "Bower of Bliss", he was able to project a full scope of his imagination and at the same time his ability to grasp the visual imagery of Spenser. Finny has pointed out the following: "The formation of the 'little lake' from the 'untainted gushes of its rill'."

(5) Finny, V.I., pp. 116-117.

(6) Ward, p. 30.

(7) Finny, V.I., p. 28.

That night he took away with him the first volume of **The Faerie Queene**, and he went through it, as I formerly told his noble biographer, 'as a young horse would through a spring meadow — ramping!' Like a true poet, too — a poet 'born not manufactured', a poet in grain, he especially singled out epithets, for that felicity and power in which Spenser is so eminent. He hoisted himself up, and looked burly and dominant, as he said, "What an image that is — 'sea-shoudering whales'"²

The Faerie Queene haunted Keats' mind and awakened his genius. He was under the great enchantment of the Spenserian world, of its pictorial richness and music. Clarke noticed how the poet at that period of life appreciated the general beauty of the composition, and felt the more passionate passages. Keats' features and explanations were ecstatic once he had comprehended the magnificent meaning of **The Faerie Queene**. Clarke wrote, — How often, in after-times, have I heard him quote these lines:

Behold, while she before the altar stand,
Hearing the holy priest that to her speaks,
And bless her with his two happy cheeks!
And the pure snow, with goodly vermeil stain
Like crimson dyed in grain,
That even the angels, which continually
About the sacred altar do remain,
Forget their service, and about her fly
Oft peeping in her face, that seems more fair,
The more they on it stare;
But her sad eyes, still fastened on the ground,
Are governed with goodly modesty,
That suffers not one look to glance away,
Which may let in a little thought unsound.³

Moreover, momentous as the discovery was for the young Keats, his earliest poems were evidently influenced by this Elizabethan master. Keats acknowledged that influence when in his "Epistle to Charles Cowden Clarke" he wrote of "Spenserian vowels that elope with ease/ And float along like birds o'er summer seas."⁴

Keats appreciated the visual imagery whenever he discovered it, especially in nature itself. He was highly influenced by the romance of Spenser, which was painted in **The Faerie Queene**. The great inspiration called up his memory and reflected his experiences through his poems. Keats said:

(2) Claude Lee Finny, **The Evolution of Keats's Poetry**, (New York, Russell & Russell, Inc., 1936), I, p. 27.

(3) Finny, V.I., pp. 26-27.

(4) E. C. Pettet, **On the Poetry of Keats**, (Cambridge University Press, Syndics 1957), p. 88.

**ADONAI'S UNDER THE ENCHANTMENT
OF THE FAERIE QUEENE**

By

Muneer Naum Mansoor

English Department,

College of Arts,

Al-Mustansiriyah University

Keats was born with creative ability to write poetry; however, Keats had not expressed himself until he was inspired by Spenser, the greatest poet of the Renaissance period. It was pleasure and self-involvement which inspired him after he had read **The Faerie Queene** for the first time. On the other hand, his thorough understanding of the poem stimulated him and gave him the starting point for composing poetry.

His experience flowed naturally into poetry; both his letters and poems were comments on the allegory of his life, and his whole life was a struggle to resolve the conflict between the ideal and the actual, between poetry and fact. It was his profound sense of kinship with suffering humanity, and tension between it and his sensuous love of beauty, which made Keats into a great poet.

Keats was only eighteen years old when he knew about Spenser's **Faerie Queene**. This transported him to a new world of imagination. Besides, Keats had the ability to write poetry:

All the elements were there — the sensitivity to language, the intensity of feeling the sensuous response to the natural world; but they did not fuse in one great moment of discovery till Clarke introduced him to Spenser.¹

It was one momentous afternoon in the summer of 1813, when his older friend and literary guide, Cowden Clarke, read him Spenser's "Epithalamion". Keats' face was transformed with pleasure, for this was poetry of a kind he had never heard before: all the joyous bustle of the wedding morning; the noisy procession to the church, the bride blushing with downcast eyes, the feasting and dancing, the wine splashing the walls, and the bells clanging through the tavern.

Clarke's story of Keats' imaginative reaction to the imagery and melody of Spenser's poetry was vivid and exciting:

(1) Aileen Ward, **John Keats: The Making of a Poet**, (New York: Viking 1963), p. 28.

BIBLIOGRAPHY

- Bedient, Calvin. **Eight Contemporary Poets**. London: Oxford University Press, 1974.
- Brownjohn, Alan. **Writers and their Works, Philip Larkin**. Essex: Longman Group Ltd., 1975.
- Cox, C.B. and Dyson, A.E. **Modern Poetry: Studies in Practical Criticism**. London: Edward Arnold (Publishers) Ltd., 1963.
- Chambers, Harry (ed.). **Phoenix 11/12, Philip Larkin Issue**. Cheshire: Heaten Moor Printing Company, 1974.
- Jennings, Elizabeth. **Poetry To-Day 1957-60**. London: Longmans, Green and Co., 1961.
- Kuby, Lolette. **An Uncommon Poet for the Common Man**. The Hague: Mout and Co. N.V. Publishers, 1974.
- Larkin, Philip. **The Less Deceived**. Hull: The Marvell Press, 1966.
- Martin, Graham and Furbank, P.N. **Twentieth Century Poetry, Critical Essays and Documents**. London: The Open University, 1975.
- Robson, Jermy (ed.). **Modern Poets in Focus: 2**. London: The Woburn Press, 1971.
- Timms, David. **Philip Larkin**. Edinburgh: Oliver and Boyd, 1973.

longer exists, it will never be restored to them. The poem is dominated by a certain kind of mild melancholy which causes tears to come down in silence.

Since we agreed to let the road between us
Fall to disuse,
And bricked our gates up, planted trees to screen us
And turned all time's eroding agents loose,
Silence, and space, and strangers...
(The Less Deceived, p. 26)

Although this parting is very hard and painful, it is the sensible decision, as the poet says:

A little longer
And time will be the stronger,
Drafting a world where no such road will run
From you to me;
To watch that world come up like a cold sun,
Rewarding others, is my liberty,
Not to prevent it is my will's fulfilment.
Willing it, my ailment.
(The Less Deceived, p. 26).

Larkin considers poetry "an emotional business" which should be a natural part of life, dealing with time, suffering, love and death. The pathos and grim humour of experience, the dread of the future, death and all that leads to it — all these are the subjects of most of his poems in "The Less Deceived", which show a deep and moving source of melancholy. A critic said, "Larkin is a shrewd, melancholy lyric poet."²¹ He is a powerful observer of human sadness and suffering; therefore, he comments and reflects upon life as it flows around him. In 1955, he said, "I write poems to preserve what I have seen/ thought/ felt both for myself and for others..."

(21) Elizabeth Jennings, *Poetry To-Day* (London: Longmans, Green and Co., 1961), p. 10.

constantly passing. Once he said, "Life is slow dying." Though sometimes the past is a comfort when one looks at the photographs, it is very affecting. "It anguishingly resembles death."¹⁹ These images of the past move us deeply, arousing our grief and mournfulness:

Yes, true; but in the end, surely, we cry
Not only at exclusion, but because
It leaves us free to cry. We know what was
Won't call on us to justify
Our grief, however hard we yowl across
The gap from eye to page. So I am left
To mourn...

(The Less Deceived, p. 14)

His poem 'Next, Please' is about disappointment of the present. The present becomes merely a waiting time, and the future brings the riches we all hope for and expect. But we are disappointed and sad to discover that the 'Sparkling armada of promises' are nothing but a pretence.

Always too eager for the future, we
Pick up bad habits of expectancy.
Something is always approaching; everyday
Till then we say,

Watching from a bluff the tiny, clear,
Sparkling armada of promises draw near.
How slow they are! And much time they waste,
Refusing to make haste!

Yet still they leave us holding wretched stalks
Of disappointment, for, though nothing balks
Each big approach, leaning with brasswork prinked,
Each rope distinct...

(The Less Deceived, p. 20)

As we watch, the ships approach slowly like hopes growing clearer all the time. When they reach us they never stop — turning and receding once more into the distance. Here Larkin is making the point that our hopes are never fulfilled; but, when they are fulfilled, the fulfilment is only temporary. In the words of another poem 'Deception', fulfilment is often "a desolate attic".²⁰

Philip Larkin in his poem 'No Road' shows us the mutual agreement of parting between those who once were in a very close relationship. This relationship which once they created and shared no

(19) Kuby, op. cit., p. 95.

(20) Timms, op. cit., p. 70.

us. Nothing else can save us from its inevitability, so that we are submitting to it whether we refuse or accept. Larkin's words are:

There is an evening coming in
Across the fields, one never seen before,
That lights no lamp.

Silken it seems at a distance, yet
When it is drawn up over the knees and breast
It brings no comfort.

Where has the tree gone, that locked
Earth to the sky? What is under my hands,
That I cannot feel?
What loads my hands down?

Like any good poet, when Philip Larkin writes about the ordinary things of life, he cannot help imposing his own attitudes of mind. His poem 'At Grass' is an expression of deep grief about the pathos of the old age. The horses seem to be going down into death, as if they were the shades of all human beings. The first stanza reflects this:

The eye can hardly pick them out
From the cold shade they shelter in,
Till wind distresses tail and mane;
Then one crops grass, and moves about
— The other seeming to look on —
And stands anonymous again.

(The Less Deceived, p. 45)

The rhyming scheme of the poem 'abc' helps emphasize the idea of going down — the horses are fading into death, slipping back to the darkness from which they came. The alliteration and the simple internal rhyming words with the repeated 'd' and 'f', as in 'sufficed, fable, faint afternoons, and faded' (second stanza), reinforce the effect of slowness. These words with the 'melancholy rhythm' are appropriate for the old age, adding a sad tone to the whole poem. "The placing of the simple word 'come' at the very end of the poem — Only the groom, and the groom's boy,/ With bridles in the evening come. — suggests the inevitability of the horses' fate. As they are taken back to the stables, it is as if, as with all men, they are submitting to death."¹⁸

In his poem 'Lines on a Young Lady's Photograph Album' Larkin shows us that the photographs continually remind us that time is

(17) Chambers, *op. cit.*, p. 34.

(18) C.B. Cox and A.E. Dyson, *Modern Poetry, Studies in Practical Criticism* (London: Edward Arnold (Publishers) Ltd., 1963), p. 141.

explained. There is no doubt that it does make us feel this desolation, whether we put words to the sound or not; but we are at a loss to explain why."¹⁶ The following lines reveal this:

And we, barely recalled from sleep there, sense
Arrivals lowing in a doleful distance —
Horny dilemmas at the gate once more.
**Come and choose wrong, they cry, come and
choose wrong;**
And so we rise. At night again they sound,
Calling the traveller now, the outward bound:
O not for long, they cry, O not for long —
And we are nudged from comfort, never knowing
How safely we may disregard their blowing,
Or if, this night, happiness too is going.

(The Less Deceived, p. 44).

Larkin is a keen observer, who feels that 'the man who creates' depends on 'the man who suffers'. He, as an emotional poet, responds to pathos, the dread of the future and the fear of death. In his poem 'Next, Please', he tells us how these 'sparkling armada of promises' are an illusion. Nothing is real; but only one ship is seeking us. It is the ship of death.

Only one ship is seeking us, a black-
Sailed unfamiliar, towing at her back
A huge and birdless silence. In her wake
No waters breed or break.

(The Less Deceived, p. 20)

In 'Church Going' death is regarded as a stage in life. Going to church and the church itself are very significant. They symbolize the union of the central events in life: 'marriage, and birth,/And death'. (The Less Deceived, p. 29). The following passage confirm this:

The church which Larkin at first describes with a mixture of pity and ironic levity comes gradually to be recognized as a monument to that serious nexus of human concerns, "marriage, and birth,/ And death, and thoughts of these". But the conclusion is ambiguous: wisdom is taught, not perhaps by the church as a symbol of faith, but by the churchyard where "so many dead lie round", their graves reminding us of our own eventual fate.¹⁷

Life is fading away; and death is so bleak that it creeps on us. In his poem 'Going' the monosyllable words with the help of the iambic metre reinforce the effect of simplicity — how death easily comes to

(16) Timms, op. cit., p. 89.

Slums, years, have buried you. I would not dare
Console you if I could. What can be said,
Except that suffering is exact...

(The Less Deceived, p. 37).

Her suffering is exact in that it is exacted from her pure suffering, the pain of her body. It is exact in that she knows precisely that she suffers and knows precisely the immediate cause. Like the rabbit in 'Myxomatosis' she has been forced by 'external power'.¹⁵ The following lines show how the use of alliteration helps reinforce and augment the intensity of sadness which is diffused through the whole poem:

Even so distant, I can taste the grief,
Bitter and sharp with stalks, he made you gulp.
The sun's occasional print, the brisk brief
Worry of wheels along the street outside
Where bridal London bows the other way,

(The Less Deceived, p. 37).

The sound of the alliterated 'w' in 'worry and wheels' lets us focus our attention to the idea of crushing and the rush of the carriage wheels ignoring the raped girl. The repeated 'b' in 'brisk brief, bridal, and bows' suggests the sound of the bells booming ironically for a wedding, leaving the raped girl alone suffered.

The note of sadness is apparent even in his first book, "The North Ship". The following lines from 'Poem I' reveal the awareness of sadness at the back of things, of the passing of time and the inevitability of death:

Let the wheel spin out
Till all created things
With shout and answering shout
Cast off rememberings;

Let it all come about
Tell centuries of springs
And all their buried men
Stand on the earth again.
A drum taps: a wintry drum.

In 'Arrivals, Departures' the sound made by the ship's horn as it comes near or leaves the dock is really expressive and affecting. It suggests that the arrival or departure of the ship is indeed mournful and sad. Here the use of onomatopoeia adds a certain note of sadness which is inseparable from the sound itself. "The sound of a ship's horn is a perfect expression of a feeling of desolation that cannot be

(15) Kuby, op. cit., p. 47.

Caught in the centre of a soundless field
While hot inexplicable hours go by
'What trap is this? Where were its teeth concealed?'
I make a sharp reply,
Then clean my stick.

(The Less Deceived, p. 31).

This shows that the speaker is unable to offer real comfort to the suffering creature. Here we immediately feel sorry for the rabbit. Also we are very sad when the speaker is unable to comfort the suffering animal. In the following passage a critic comments on this suffering:

To Larkin, that fortuitous devastation and its inescapability was a symbol of man's vulnerability and the individual's valuelessness... Inflection by circumstance or accident of prolonged and undeserved pain is always incomprehensible, "inexplicable hours", yet might be endurable if in time "things would come right again". But to man, as to the rabbit with Myxomatosis, life is a terminal disease. In this poem the omnipotent enemy is external to the sufferer.¹³

In 'Wires' cattle are in a field surrounded by an electric fence without a break in it. The old cattle know enough not to attempt to break through the wires, but the young ones try to go beyond them:

Beyond the wires
Leads them to blunder up against the wires
Whose muscle-shredding violence gives no quarter.
Young steers become old cattle from that day,
Electric limits to their widest senses.

(The Less Deceived, p. 27).

The young cattle learn their limitations through pain and suffering. The burden of the poem is that our lives are inevitably limited. As we age, we come to recognise life's limits through painful and useless attempts; but in youth we always go beyond them. David Timms says that the poem 'Wires' "treats of the way suffering matures the sufferer."¹⁴

In 'Deception' the poet is so sad that he feels pity for the raped girl who cried painfully that she was severely drugged and hardly regained her consciousness. She was very horrified to discover that she been ruined; for some days she was inconsolable. But the only consolation the poet can offer the girl is that her suffering is 'exact':

(13) Kuby, op. cit., p. 44.

(14) Timms, op. cit., p. 71.

The poems of "The Less Deceived" reveal Larkin's ability in writing a kind of poetry very much of "a man speaking to men".⁸ This collection shows Larkin to be a master of a particular kind of poem. Its poetry is concerned with everyday life. Its power lies in its precision and in the areas of feeling it opens in the reader. Above all, Larkin's poetry is honest and unadorned. Its language is never forced and its tone is always easy and conversational.⁹ The following lines from the poem 'Church Going' show this:

— Once I am sure there's nothing going on
I step inside, letting the door thud shut.
Another church: matting, seats, and stone,
And little books; sprawlings of flowers, cut
For Sunday, brownish now; some brass and stuff
Up at the holy end; the small neat organ;
And a tense, musty, unignorable silence,
Brewed God knows how long.

(The Less Deceived, p. 28).

Larkin knows what he wants to say, and he says it perfectly. Once he said, "One should write poetry only when one wants to and has to."¹⁰

In the poems of "The Less Deceived" Larkin adds also a note of profound compassion for the lonely, the deprived, and suffering. Sadness is the dominant emotion in them. In his poem 'Absence' a cry of a sad heart can be felt: "Such attics cleared of me. Such absences!" (The Less Deceived, p. 40). "One of Larkin's masks in "The Less Deceived" was the sad face of a clown: now, after ten years, the joy is thinner, the gloom thicker, the clown has gone."¹¹ Larkin writes: "Life is first boredom." The amount of sadness and disappointment in life make Larkin to measure ordinary life with the rigour of regret. Being passive and plain, "he looks at ordinary life through empty, silent air. His poems sprang directly from the cruel cast of things... and found their pathos in everyday things."¹²

Larkin is sufficiently typical of the climate of the 1950s as far as the word suffering is concerned. 'Wires' and 'Myxomatosis' are two poems about suffering. In 'Myxomatosis' the poet comes across a rabbit suffering from the disease in a field and kills it in order to save it further pain:

(8) Brownjohn, op. cit., p. 12.

(9) Jeremy Robson, *Modern Poets in Focus:2* (London: The Woburn Press, 1971), pp. 35-36.

(10) Timms, op. cit., p. 61.

(11) Lolette Kuby, *An Uncommon Poet for the Common Man* The Hague: Mount and Co., N.V. Publishers, 1974), p. 11.

(12) Bedient, op. cit., p. 77.

Although an interval of ten years separated the publication of "The Less Deceived" from that of "The North Ship" (1945), the same themes occur in both. The only essential difference is that "The Less Deceived" is regarded as poetically developed. His poem 'Church Going' is a good example. Its stanzas are written in iambic pentameter with some variations through the poem. These poetical variations make the nine stanzas weightier and slower as they move towards the last one in which the church becomes "a symbol of a time when belief was strong and value unquestioned..."⁵

A serious house on a serious earth it is,
 In whose blent air all our compulsion meet,
 Are recognised, and robed as destinies.
 And that much never can be obsolete,
 Since someone will forever be surprising
 A hunger in himself to be more serious,
 And gravitating with it to this ground,
 Which, he once heard, was proper to grow wise in,
 If only that so many dead lie round.

(The Less Deceived, p. 29).

This final stanza recognizes the power of the past, of inherited tradition, with all its order and ritual. Larkin feels that the church, the place of religion, surely attracts us because we have a 'hunger' for what it represents. This 'serious house' should be treated with reverence. It symbolizes an ordered and stable society.

Although his poetic production is small, each poem Larkin has published shows the same technical finish and high achievement of the earlier poems. The change with improvement since his early book is apparent in the twenty-nine poems of "The Less Deceived". One can easily feel that his technical command has greatly developed. His work has become "of greater substance, and of a careful, sensitive thoroughness".⁶ Larkin has the ability to convince and to move the reader through the confidence of a fully-developed poetic personality. He had discovered that it is perfectly valid to be entirely himself, using his own language. Calvin Bedient confirms this:

His poetry seems not only the necessary expression of his temperament but the very voice of his view of things, the pure expression of his aim... The result, in any case, is a poetry of mixed formality and informality, mixed severity and charms, mixed humour and pathos, that carries a unique personal impress — a poetry that, for all its conservatism, is unconsciously, inimitably new.⁷

(5) Harry Chambers (ed.), *Phoenix 11-12, A Poetry Magazine* (Autumn and Winter 1973-4), p. 148.

(6) Brownjohn, *Op. cit.*, p. 8.

(7) Calvin Bedient, *Eight Contemporary Poets* (London: Oxford University Press, 1974), p. 80.

A NOTE OF MELANCHOLY IN
PHILIP LARKIN'S "THE LESS DECEIVED"

By

Munir Jamil Ismail

Philip Larkin is one of the best poets England has now. He was born in Coventry in 1922 to middle-class parents. After finishing school he studied English at St. John's College, Oxford in 1940. In 1943 he completed his Oxford years, taking first-class honours. Now he lives in Hull and works there as a librarian.

As a poet Larkin has taken his themes from the world of all of us, from our life: "the gap between hope and cold reality; the illusory nature of choice in life; frustration with one's lot in a present which is dismal, and in face of a future which brings only age and death."² His poem 'Next, Please' reflects this:

..... it never anchors; it's
No sooner present than it turns to past.
Right to the last

We think each one will heave to and unload
All good into our lives, all we are owed
For waiting so devoutly and so long.
But we are wrong.

(The Less Deceived, p. 20).

This shows Thomas Hardy's influence on Philip Larkin, who once said, "Here was somebody writing about things I was beginning to feel myself."³ Hardy taught one to feel rather than to write. His subjects are those we find in most of Larkin's poems: "men, the life of men, time and the passing of time, love and the fading of love."⁴

Poetry, Philip Larkin believes, should have a direct relationship with life, and be considered a part of life, not separate from it. Its subjects should be taken from our everyday life. Larkin himself has maintained that a poet should write about those things in life that move him most deeply; if he does not feel deeply about anything, he should not write. For this reason his poetic production is somewhat small.

(1) This collection of poems was published by the Marvell Press at Hull, Yorkshire, in 1955, when the poet was thirty three.

(2) Alan Brownjohn, *Philip Larkin* (Essex: Longman Group Ltd., 1975), p. 3.

(3) David Timms, *Philip Larkin* (Edinburgh: Oliver and Boyd, 1973), p. 55, citing Philip Larkin.

(4) *Ibid.*, p. 59.

Thus Christ proves that inner sovereignty is the essence of true government, and that external dominion is merely an empty show. Spiritual leadership is more excellent than political sovereignty. The Christ of **Paradise Regained** aims at the essential liberty, the essential safety, the essential sovereignty. He has avenged

Supplanted Adam, and by vanquishing
Temptation, hast regained lost Paradise.
P.R. Bk. IV, lines 607-608

BIBLIOGRAPHY

- Bush, Douglas, ed. **The Portable Milton**. New York, 1961. —
Gardner, W.H. ed. **Poems and Prose of Gerard Manly Hopkins**. London, 1956.
The Holy Bible. New York: Benzinger Brothers, Inc. 1958.
James, Johnfl **Why Evil?** Bristol, 1960.
The Poetical Works of Robert Browning. 2 vols. London: Smith, Elder, & Co., 1899.

But Christ answers with disdain rejecting the control of empires and Satan's condition '... if thou wilt fall down. And/ worship me as thy superior lord'⁸ for

... It is written
The first of all commandments, 'Thou shalt worship
The Lord thy God, and him shalt serve'.⁹
P.R. Bk. IV, lines 175-177.

Christ never cares for worldly power because he holds that a powerful king is

... he who reigns within himself, and rules
Passions, desires, and fears, ...
P.R. Bk. 11, lines 466-467.

Christ emerges as the hero of the conflict with Satan after the third temptation on the highest pinnacle:

There stand, if thou wilt stand; to stand upright
Will ask thee skill. I to thy Father's house
Have brought thee, and highest placed; highest is best.
Now show thy progeny; if not to stand,
Cast thyself down, safely if Son of God;
For it is written, 'He will give command
Concerning thee to his angels; in their hands
They shall uplift thee, lest at any time
Thou chance to dash thy foot against a stone.'

To whom thus Jesus: "Also it is written,
'Tempt not the Lord thy God.' "He said, and stood"¹⁰
P.R. Bk. IV, lines 551-561.

Paradise is regained, not by Christ's passions as the theological viewpoint confirms, but by his victory over temptation — the level of Christ's experience which interested Milton most in **Paradise Regained**.

(7,8,9) Cf. Saint Luke: And the devil led him up, and showed him all the kingdoms of the world in a moment of time. And he said to him, "To thee will I give all the power and this glory; for to me they have been delivered, and to whomever I will give them. Therefore, if you will, worship before me, the whole shall be thine". And Jesus answered and said to him, "It is written, 'The Lord thy God shalt worship, and him only shalt thou serve'."

(10) Cf. Saint Luke: Then he led him to Jerusalem and set him on the pinnacle of the temple and said to him, 'If thou art the Son of God, throw thyself down from here; for it is written, 'He will give his angels charge concerning thee, to preserve thee; and, 'Upon their hands they shall bear thee up, lest thou dash thy foot against a stone'."

And Jesus answered and said to him, "It is said, 'Thou shalt not tempt the Lord thy God'."

hungry but she feels keen desire for food after Satan's cunning persuasion. Eve does not resist the desire. Christ also is not hungry because he is not wasting; but he has a desire for food. He resists the temptation with contemptuous acerbity. He rejects the magnificent banquet, in the description of which Milton employs Classical mythology to build up a powerful and moving suggestion of beauty and splendour. In presenting Eve and Christ as not hungry, Milton aims to show that there is no excuse for breaking the order of God. By curbing his desire, Christ regains paradise, while Eve loses by giving way to it.

But if Christ wants to conquer evil by good, why doesn't he yield to Satan when he presses this moral aspect and urges Christ to deliver his people from the Roman yoke and heathenism? Christ never yields to Satan's temptation because he knows that

All things are best fulfilled in their due time
And time there is for all things, Truth hath said.

P.R. Bk. 111, lines 182-183.

Satan does not give up. He exerts a final effort and puts forth his persuasive language to build up a glorious picture of the civilizations of Greece and Rome:

The city which thou seest no other deem
Than great and glorious Rome, Queen of the Earth
So far renowned, and with the spoils enriched
Of nations; there the Capital thou seest,
Above the rest lifting his stately head
On the Tarpeian rock, her citadel
Impregnable, and there Mount Palatine,
The imperial palace, compass huge, and high
The structure, skill of noblest architects,
With gilded battlements, conspicuous far,
Turrets and terraces, and glittering spires.

P.R. Bk. IV, lines 44-54.

Athens, the eye of Greece, mother of arts
And eloquence, native to famous wits
Or hospitable, in her sweet recess,
City or suburban, studious walks and shades;
See there the olive grove of Academe,
Plato's retirement, where the Attic bird
Trills her thick-warbled notes the summer long.⁷

P.R. Bk. IV, lines 240-245

his argument throughout the short epic. He resists Satan's cunning suggestion that both of them would be relieved if stone would be turned into bread:

But if thou be the Son of God, command
That out of these hard stones be made thee bread;
So shalt thou save thyself and us relieve
With food, whereof we wretched seldom taste.⁵
P.R. Bk. 1, lines 342-345

To confound Satan's argument, Christ refers to **The Old Testament**:

Man lives not by bread only, but each word
Proceeding from the mouth of God, who fed
Our fathers here with manna. In the Mount
Moses was forty days, nor eat nor drank,
And forty days Elijah without food
Wandered this barren waste; the same I now.
Why dost thou then suggest to me distrust,
Knowing who I am, as I know who thou art?
P.R. Bk. 1, lines 349-356.

He addresses Satan using the argument of men. Yet, Christ is not only man. The angelic choir hail him as the 'Son of God'. But Milton does not exert much effort to develop the character of Christ as the Son of God. Unlike Eve, Christ resists his Father's adversory, thus reversing the situation: If Eve's moral weakness brings about the Fall, isn't it by moral strength that it could be won? Milton alludes to various Biblical and other historical events which absorb us and make the personality of Christ more factual. We meet the disciples wondering what has happened to their master, after which our eyes are shifted to another world in which we see Satan reporting to his friends his lack of success. Then we are taken to the central figure, Christ, whom we see communing with himself again, wondering what is to happen to him. The transeference from one scene to another enlarges the scope of the poem which deals with one moment in history, and so Milton makes his limited subject more interesting. Christ feels hunger, but his bodily strength is not impaired. Milton successfully takes us to this significant point to establish that evil could be resisted by man. The situation of Christ now is similar to that of Eve in 'Paradise Lost' when Eve eats from the fruit of the Tree of Knowledge. She is not

(5) Milton's Primary Source for "Paradise Regained" is the account of Christ's three temptations by the devil in the Gospel according to Saint Luke, Chapter IV. Cf. And the devil said to him, "If thou art the Son of God, command that this stone become a loaf of bread".

(6) Cf. Saint Luke: And Jesus answered him. "It is written, 'Not by the bread alone shall man live, but by every word of God'."

inner sovereignty over himself, Christ shows us that inner sovereignty is the essence of true government. The state of natural obedience and natural justice, in which the passions obey reason, is the foundation of both internal and external liberty:

Yet he who reigns within himself, and rules
Passions, desires, and fears, is more a king:
Which every wise and virtuous man attains:
And who attains not, ill aspires to rule
Cities of men, or headstrong multitudes,
Subjects himself to anarchy within,
Or lawless passions in him which he serves.

P.R. Bk. 11, lines 466-472.

It is on this level — the level of temptation — that Milton works to characterize Christ as a man who can conquer Satan:

I who erewhile the happy garden sung,
By one man's disobedience lost, now sing
Recovered Paradise to all mankind,
By one man's firm obedience fully tried,
Through all temptation, and the tempter foiled
In all his wiles, defeated and repulsed.
And Eden raised to all the waste wilderness.

P.R. Bk. 1, lines 1-7

The level of temptation presupposes belief in supernatural hostility which Milton reaches as he contemplates the prevalence of evil. The existence of a hostile being is accepted, and this activity is offered as the reason for there being so much evil. Moral evil is explained as being due to interference with God's creation by creatures of heaven and earth — an interference that is traced back to the fall of some of the hosts of heaven:

The infernal Serpent; he it was, whose guile,
Stirred up with envy and revenge, deceived
The mother of mankind, what time his pride
Had cast him out from Heaven, with all his host
Of rebel angels, by whose aid aspiring
To set himself in glory above his peers.
He trusted to have equaled the Most High,
If he opposed; ...

Paradise Lost, Bk. 1, lines 34-41.

The fall of the hosts leads to Eve's temptation. But the hard road to recovered paradise runs 'through all temptation' and must be travelled in 'firm obedience fully tried'. Christ, unlike Eve, resists Satan's seduction using a precise, firm and quiet language which is characteristic of

John Hopkins (1844-1889) also complains bitterly but begins with faith in his sonnet:

Thou art indeed just, Lord, if I contend
With thee; but, sir, so what I plead is just.
Why do sinners' ways prosper? and why must
Disappointment all I endeavour end?
Wert thou my enemy, O thou my friend,
How wouldst thou worse, I wonder, than thou dost
Defeat, thwart me? Oh, the sots and thralls of lust
Do in spare hours more thrive than I that spend,
Sir, life upon thy cause. See, banks and brakes
Now, leaved how thick! laced they are again
With fretty chevril, look, and fresh wind shakes
Them; birds build — but not I build; no, but strain,
Time's eunich, and not breed one work that wakes.
Mine, O thou lord of life, send my roots rain.³

No man is able to discover the principle governing the assaults of God upon man. We are all bound to a machine that grinds and grinds incessantly till we know nothing but fatigue, frustration, and a sense of futility of living. But faith, as shown in these poems seems to have a pertinacious, almost obstinate, quality. Besides, it seems that adversity has its sweet uses. Affliction impels us to consider the extent of our responsibility for adversity, and our own as members of the human society. Indeed, on account of this value, there have sometimes been, instead of an outcry against it, as in the above-mentioned poems, an outcry for it, as in the opening lines of John Donne's (1572-1631) sonnet:

Batter my heart, three person'd God; for, you
As yet but knocke, breathe, shine, and seeke to mend;
That I may rise, and stand, o' erthrow mee, and bend
Your force, to breake, blowe, burn and make me new.⁴

Milton's concern, however, in *Paradise Regained* is moral evil. He presents Christ re-enacting the role of Adam to show that evil could be foiled. Paradise is regained by Christ's victory over temptation — the level of Christ's experience which interested Milton most. Milton argues that if Eve's and Adam's abuse of free will gives way to evil, doesn't the proper use of this will symbolize the reversal of the Fall? Acting as another Adam facing his temptation, Christ never succumbs. While Adam forfeits his sovereignty over the world after losing his

(3) *Poems and Prose of Gerard Many Hopkins*, Ed., W.H., Gardner, (London, 1956), p. 67.

(4) *John Donne, Complete Poetry and Selected Prose*, ed., John Hayward (London, 1946), p. 285.

THE CONCEPT OF EVIL IN PARADISE REGAINED (1671)

(JOHN MILTON)

By

Malik Yousef Mari

Perhaps the greatest of all religious problems is that known as the problem of evil. Moral evil or sin raises problems because it is possible only on account of the freedom creatures enjoy, and which religion regards as the gift of God. Physical evil also raises problems. Apart from the major upheavals of Nature in storm, earthquake, or volcano, there are the assaults upon man in disease, accident and others, and man's overthrow in death. What makes this suffering all the more baffling is that so much of it seems to be without any meaning or purpose, and that it is distributed without respect for moral worth. Nevertheless, Milton and other poets reiterate their belief in the goodness of God. In 'Paradise Lost' Milton justifies the ways of God to Man:

And chiefly thou, O Spirit, that dost prefer
Before all temples to upright heart and pure,
Instruct me, for thou know'st; thou from the first
Wast present, and with mighty wings outspread
Dove-like sat'st brooding on the vast abyss
And mad'st it pregnant: what in me is dark
Illumine, what is low raise and support;
That to the highth of this great argument
I may assert Eternal Providence,
And justify the ways of God to men.¹

Bk. 1, lines 17-26.

So does Browning (1812-1889), who gives his pungent complaint, yet affirms divine goodness in 'Mihrab Shah':

Wherefore should any evil hap to man —
From ache of flesh to agony of soul —
Since God's All-mercy mates All-potency?
Nay, why permits He evil to Himself —
Man's sin, accounted such? Suppose a world
Purged of all pain, with fit inhabitant —
Man pure of evil in thought, word and deed —
Were it not well? Then, wherefore otherwise?
Too good result? But He is wholly good!
Hard to effect? Ay, were He impotent!²

(1) *The Portable Milton*, Ed., Douglas Bush (New York, 1961), p. 233.

(2) *The Poetical Works of Robert Browning*, Vol. 11, Smith, Elder & Co. (London, 1899), p. 665.

I fear that the human race may with tall walls wall me,
with strong drugs dope me, with wise lies lure me,
on back racks rack me, in blood-baths roll me.

Then the unborn baby foresees what is going to happen in the world. The baby will commit sins which the world will force him to, he will say words dictated to him by others, he will hold opinions that he does not believe in, others will push him to be a traitor, to commit crimes until he loses his life so that those 'others' may live and prosper. He is going to play a part in a play — a part dictated to him by 'old men' and 'bureaucrats'. He prays that 'the man who is beast' or 'who thinks he is God' (L. 26) may not come near him. Then the poet, through what the unborn baby says, records his strong protest against and condemnation of the age of automation which changed man himself into an unfeeling, senseless machine. But man is to blame after all:

I am not yet born; O fill me
With strength against those who would freeze my
humanity, would dragoon me into a lethal automation,
would make me a cog in a machine, a thing with
one face...

(Ll. 28-32)

The unborn baby would rather be killed than lead such a life:

Let them not make me a stone and let them not spill me.
Otherwise kill me.

These are the conclusive lines and the curtain falls on the tragedy of modern man as he stands on the modern stage mutilated and bleeding.

Bibliography

- Auden, W.H., **Collected Poetry**, New York, 1954.
Auden, W.H., **Collected Shorter Poems**, London, 1950.
Bradbrook, M.C., **T. S. Eliot**, London, 1951.
Jennings, Elizabeth, **Poetry Today**, London, 1961.
Leavis, F.R., **Nor Shall My Sword**, London, 1972.
Lewis, Cecil Day (ed.), **The Collected Poems of Wilfred Owen**, London, 1963.
Lewis, Cecil Day, **The Buried Day**, London, 1960.
Press, John, **A Map of Modern English Verse**, London, 1969.
Roberts, Michael (ed.), **The Faber Book of Modern Verse**, London, 1965.

Of dread.

Look upward. Neither firm nor free,
Purposeless matter hovers in the dark.

Thom Gunn sees that the tragedy of man begins even before he is born. There is no problem until man is born:

Much is unknowable
No problem shall be faced
Until the problem is,
I, born to fog, to waste
Walk through hypothesis
An Individual.

(Human Condition)

Two other poets wrote about the tragedy of man which begins before childbirth. In this respect, a comparison can be made between Dylan Thomas' 'Before I Knocked' and Louis MacNeice's 'Prayer Before Birth'. Both poems deal with man before he is born. Though the thoughts of the two poets are different, they reveal the tragedy in which modern man lives. Dylan Thomas (1914-1953), on one hand, acknowledges man's relationship with the worm, so he

Was brother to Mnetha's daughter
And sister to the fathering worm.

(L. 5)

Suffering begins before childbirth. 'As yet ungotten, I did suffer' (L. 19). The unborn baby suffered from 'the winter,/ The darted hail, the childish snow,/... the hellborn dew' (LI. 13-16). Before he was born, his throat knew thirst (L. 25), his belly knew hunger (L. 29) but his heart knew love meanwhile (L. 29). The poet comes to the pessimistic conclusion that man is a ghost living in a ghostly world and doomed to die:

I, born of flesh and ghost, was neither
A ghost nor man, but mortal ghost.
And I was struck down by death's feather.

(LI. 37-39)

Louis MacNeice (1907-1963), on the other hand, wrote 'Prayer Before Birth' in which he deals with the fears and suspicions of a baby before birth. The baby is afraid of the 'bloodsucking bat' or 'the stoat' or 'the clubfooted ghoul' (LI. 2-3) which symbolize modern fears. 'Console me' (L. 4) is the baby's loud cry for sympathy and consolation. The next lines strongly remind one of dictatorial regimes and police states satirized in '1984' & 'Animal Farm' by George Orwell:

of a young woman by a middle-aged Duke while her mother-in-law is busily engaged in a game of chess.

Eliot's world, in general, is one where phantasmagoria reigns. Everything seems nightmarish and unrealistic. This is the type of world skilfully depicted in his famous poem 'The Hollow Men' written in 1925. The world depicted in this poem is a ghostly world without distinct features, name or identity. Modern men are either hollow (empty-minded?) or dummies stuffed with straw. They are scarecrows whispering together with the voice of wind over dry grass. This poem — like 'The Waste Land' — does not express any hope. The short lines and the hurried rhythm reveal the flat, exhausted, mechanical life that the Hollow men live. It is life without feeling or emotion.

We are the hollow men
We are the stuffed men
Leaning together
Headpiece filled with straw, Alas!
Our dried voices, when
We whisper together
Are quiet and meaningless
As wind in dry grass
Or rats' feet over broken glass
In our dry cellar
Shape without form, shade without colour,
Paralyzed force, gesture without motion...

Eliot's pessimism which amounts to a nihilistic philosophy of a peculiarly aggravating type was extended to many of the poets who followed him. Thom Gunn (1929-), for instance, expounds the nihilistic philosophy in a poem entitled 'The Annihilation of Nothing' which may be of interest to refer to. It is a poem that casts eternity aside and the poet believes in nothing but nothingness. Words and phrases used in the poem show how the poet has neither belief nor hope to stick to. The poem starts with a very pessimistic tone:

Nothing remained: Nothing, the wanton name
That nightly I rehearsed till led away
To a dark sleep, or sleep that held one dream.

Such words or phrases as 'contagious absence' & 'stripped to indifference' & 'welcomed zero as a paradigm' & 'images burst with fire' & 'abstract devastations' & 'infinite finitude' prove — beyond any doubt — the emptiness and chaos in which modern man lives until the poet says in the conclusive lines:

It is despair that nothing cannot be
Flares in the mind and leaves a smoky mark

Things fall apart; the centre cannot hold;
Mere anarchy is loosed upon the world,
The blood-dimmed tide is loosed, and everywhere
The ceremony of innocence is drowned;
The best lack all conviction, while the worst
Are full of passionate intensity.

This implies that the solution of modern man's problems lies in religious faith. So that the Quest in Yeats can either be aesthetic or religious.

In Eliot's 'The Waste Land' & 'Marina' man is depicted as a person who has lost something. In the first poem, he is the Fisher King looking for the cup and lance without the restoration of which, the land will remain barren and waste. In 'Marina', he is Pericles looking for his lost daughter. The finding of Pericles's daughter is synonymous with revelation or purgation. The fog stands for the life of sin in the past which is being compared with the happy present after Pericles finds his daughter. The poet indicates that the way to God is near at hand if we only care to look (St. 4). The old, cracked ship (St. 5) is the human body exhausted by sin. 'Between one June and another September' represents the human journey between birth and death. 'The Awakened, lips parted, the hope, the new ships' — this is the end of the journey, the revelation with which the soul is recompensed.

But Eliot is not — generally speaking — a hopeful poet. He is very pessimistic as far as man and man's fate are concerned. Young men are dissolute and profligate in his view. They are Sweeneys among Nightingales. The nightingales here are loose women 'singing near/ The Convent of the Sacred Heart' (The contrast is meaningful). They include 'The person in the Spanish cape/ Tries to sit on Sweeney's knees' and Rachel who 'Tears at the grapes with murderous paws'. Both ladies 'Are suspect, thought to be in league'. Women are vehemently attacked by Eliot. They are represented as indifferent, immoral and barren. They are the Typist in 'The Waste Land' who — after being seduced by her lover, 'She smooths her hair with an automatic hand,/ And puts a record on the gramophone', Madame Sosostriis — the Clairvoyante, Philomela raped by King Tereus or the Hyacinth girl violated by her lover. 'A Game of Chess' (Part II of 'The Waste Land') deals with the lives and loves of two women: one is an aristocratic, neurotic barren woman who is unhappy and whose love is thwarted and futile. The second is a cockney woman who refuses to have children. Sex is barren and wasteful. The title 'A Game of Chess' (taken from Middleton's 'Women Beware Women') refers to the seduction

(6) The Waste Land, III, L. 83.

and sailed calmly on' (L. 21) Auden was against all forms of exploitation, capitalism and imperialism. In one of his famous poems 'Watch Any Day' he attacks the image of the envied aristocrat or capitalist as he steps into his luxurious car. He is neither happy nor free, Auden says. His life is one of pretence, inner suffering and artificiality. He is in great danger 'falls on razor-edge' (L. 7). The suggestion forwarded by Auden in this poem for the solution of man's problems is art 'the song' that refines human nature and gives a different taste to human life as it will 'cancel the inertia of the buried' (L. 12) i.e. man is moving fast towards the grave, the automatic continuation of movement (inertia) springing from his sins will be checked by art. Love is offered as another effective remedy for man's sad state. It helps one find inner peace (L. 14). Love must be faithful regardless of its weakness which is typical of human nature. Auden is always remembered for his famous line 'We should love each other or die'.

Auden, on the other hand, was deeply influenced by the machine age in which he lived. He glorified both the machine and the scientist who invented the machine. One should not forget that Auden's father was a doctor and the son, from early childhood, indulged in reading the scientific books in his father's library. The machine has such a tremendous effect on the modern poet's mind that it has become part of his consciousness. Auden could have hesitated before he likened the beauty of his beloved to that of an engine:

When I was a child, I
Loved a pumping-engine
Thought it every bit as
Beautiful as you.
(Heavy Date)

Auden's heroes are not athletes, monks or lovers but they are mostly scientists; Newton with his law of gravitation:

And make us as Newton was, who, in his garden
watching
The apple falling towards England, became aware
Between himself and her of an eternal tie.
(Perhaps)

Amidst all the problems that modern man suffers from — many of which are of his own making — the modern poet is mainly concerned with the humane view of man in his daily struggle to live. The modern poet is interested in the simple man or woman as he or she goes out in the early morning defying the numerous difficulties of the modern world in pursuit of the daily bread. It is this aspect of human life that F. R. Leavis insists upon:

Here, Auden deals with one of the themes of 'The Waste Land' with which Eliot dealt eighteen years ago⁴ when he wrote:

I have heard the key
Turn in the door once and turn once only
We think of the key, each in his prison
Thinking of the key, each confirms a prison.
(V. What the Thunder Said, Ll. 91-94)

In Auden's poetry, man is often represented as an exile dreaming of home, an alien tortured by homesickness. This is well represented in one of his poems where two refugees stand before the consul without their passports which they have probably lost during the war:

The consul banged the table and said:
"If you've got no passport you're officially dead";
But we are still alive, my dear, but we are still alive.
(Songs & Other Musical Pieces, XXVIII, L. 10)

They lost their country and could not go back:

Once we had a country and we thought it fair,
Look in the atlas and you'll find it there:
We cannot go there now, my dear, we cannot go there now.
(Ibid. 4)

Auden, in fact, is more interested in the ordinary man pursuing his day-to-day living than he is, say, in politics or leftist views. To him, modern man has lost his identity and individual will. In 'The Shield of Achilles' he speaks about

A plain without a feature, bare and brown,
No blade of grass, no sign of neighbourhood,
Nothing to eat and nowhere to sit down.
Yet, congregated on its blankness, stood
An unintelligible multitude,
A million eyes, a million boots in line,
Without expression, waiting for a sign.

(Ll. 9-15)

In 'Musée Des Beaux Arts' the poet deals with the theme of recklessness and indifference towards human suffering in our modern world. A tragedy is taking place, Icarus is falling down from the sky to death, but no one cares or sympathizes. Everything goes on as usual: the ploughman saw the disaster but he went on with his work; the sun shone as usual, the delicate ship 'Had somewhere to get to

(4) Auden's poem was written in 1939.

In family disgrace, denunciation
Of bankers, a premier's assassination.

In another poem, he attacks western capitalistic societies where the privileged enjoy everything leaving deprivation and hunger for the majority. 'In Railway Lines' deals with the problem of beggars 'In railway halls, on pavements near the traffic/... And only measuring time, like the blank clock'. Spender is not going to write a beautiful poem about them 'To make them birds upon my singing-tree', perhaps as Wordsworth did in 'The Old Cumberland Beggar'. Spender's outcry is sharp and cutting:

There is no consolation, no, none
In the curving beauty of that line
Traced on our graphs through history, where the oppressor
Starves and deprives the poor.

(Stanza III)

There is a fault which must be corrected, a schism in society which can only be repaired by revolution in which the capitalist is punished:

But let the wrong cry out as raw as wounds
This Time forgets and never heals, far less transcends.

W. H. Auden (1907-1973) — another eminent figure in the thirties — was a leftist poet for a short period of his life. Although he gave up his marxist views and adopted rigid, Orthodox Christianity, thus going over many of his lines changing and rewording them or dropping them altogether, he was always concerned with society and the pressing problems of the individual. His main concern was with the isolation in which modern man lives. He believed in modern man existing within the limits of his own consciousness and egoism and refusing to open his heart to others. Man is a stranger to himself, to his society, friends and family. Auden was strongly aware of the prison-walls behind which every man and woman shut themselves up in separate cells:

But in the importance and noise of tomorrow
When the brokers are roaring like beasts on the floor
of the Bourse,
And the poor have the sufferings to which they are
fairly accustomed,
And each in his cell of himself is almost convinced
of his freedom...

(In Memory of W.B. Yeats, LI. 24-27)

Singing I was at peace,
Above the clouds, outside the ring:
For sorrow finds a swift release in song
And pride its poise.

One wonders if this is not escapism. For the modern poet, more often than not, sounds as if he wants to dodge the problems that choke him and prevent him from enjoying his life.

Stephen Spender (1909-) holds the same view about our modern world which is shattered by wars and controversies. In a poem entitled 'What I expected' he summarizes his pessimistic views of the modern world

The wearing of Time,
And the watching of cripples pass
With limbs shaped like questions
In their old twist,
The pulverous grief
Melting the bones with pity...

Man in Spender's poetry is represented as a prisoner. His gloomy poem 'The Prisoners' fill one with repulsion as the poet describes the hopeless, meaningless life of miserable, desperate prisoners who have become part of the prison in which they live (The prisoners/Turned massive with their vaults). The prisoners have become paralysed and their 'solid' eyes show that they are irresponsive to sympathy or pity (My pity moves amongst them like a breeze/On walls of stone). The poet cannot help the prisoners or plant any hope in their hearts. Even anger is useless. It is too late.

If I could follow them from room to womb
To plant some hope
Through the black silk of the big-bellied gown
There would I win.

No, no, no,
It is too late for anger,
Nothing prevails
But pity for the grief they cannot feel.

Spender has always been a pessimistic poet. Being a Marxist over a period of his life, he was very sensitive to the disproportions and shortcomings of Western societies. What do these societies expect in the new year? Here is the poet's short, ironic prayer in 'New Year':

Cloak us in accidents and in failure
Of the high altar and marital adventure;

The poets of the thirties were mainly concerned with war and the sufferings of man. Some of them were interested in left-wing politics. The most famous poets of that period are W.H. Auden, Louis MacNeice, Stephen Spender and Cecil Day Lewis. The four poets were known as the MacSpaundays. Though they did not know each other before 1932 and never met before 1947, they had some characteristics in common and this is why they were grouped together. Day Lewis writes:

Nearly all my friends who during this period became active in left-Wing movements... had had the same kind of upbringing... MacNeice and myself were sons of clergymen; Auden had a devout Anglo-Catholic mother; Spender came from an 'old-fashioned liberal' family. We had all, I think, lapsed from the Christian faith...³

Day Lewis (1904-1972) sees that modern man is living in a conflicting, controversial world where everything changes — to the worse, perhaps — and nothing remains stable or secure. 'The Conflict' is one of his political, symbolic poems in which the poet speaks of conflicts, cold wars and fights breaking out in different parts of the world. These conflicts will bring about the destruction of the whole world. But it is the poet's duty to warn and to sing, willy-nilly. In 'The Conflict' the world is depicted as a sinking ship. The poet is standing on board singing to keep up the passengers' courage. Will the song be a waste of breath or denote the coming of spring? The poet wonders. But a poet cannot separate himself from the problems of his age. He is one of the passengers on the sinking ship. He is a human being who will inevitably suffer like all the others. The poem is, in fact, an invitation to all the people of the world to stand together and courageously face the impending danger as no one will escape the bloody conflict. In spite of the grief, people must 'move then with new desires' (L. 29) and face war-mongers, arm-dealers and imperialists in order to restore the land of peace and love which was lost between the two conflicting powers.

The red advance of life
Contracts pride, calls out the common blood,
Beats song into a single blade,
Makes a depth-charge of grief.
Move then with new desires,
For where we used to build and love
Is no man's land, and only ghosts can live
Between two fires.

To evade the conflict, Day Lewis offers a solution which lies in art and the glory of art:

(3) *The Buried Day*, London, 1960. p. 209.

1918), for instance, was one of the poets who wrote about war and his sufferings out of personal experience. He himself was one of its victims as he died in action when he was 25. He was one of the French poets (a group of poets who were taking part in the First World War. Some of its members were Siegfried Sassoon, Isaac Rosenberg and Edmund Blunden). Those poets' main concern was with war:

Yet, in spite of my hatred of war... there was an awful attraction in its hold over my mind, which since childhood had shown a tendency towards tragic emotions about human existence.

Sassoon says:¹ In the Preface to a projected volume of war poems found among his papers, Wilfred Owen writes:

This book is not about heroes... Nor is it about deeds, or lands, nor anything about glory, honour, might, majesty, dominion, or power, except War.
Above all I am not concerned with Poetry.
My subject is War, and the pity of War.
The Poetry is in the pity.²

In a poem entitled 'Exposure', Owen describes the miserable soldiers waiting for their death. These are the first two stanzas of the poem:

Our brains ache, in the merciless iced east winds that knife us...
Wearied we keep awake because the night is silent...
Low, drooping flares confuse our memory of the salient...
Worried by silence, sentries whisper, curious, nervous,
But nothing happens.
Watching, we hear the mad gusts tugging on the wire,
Like twitching agonies of men among its brambles.
Northward, incessantly, the flickering gunnery rumbles,
Far off, like a dull rumour of some other war.
What are we doing here

The ironical tone in which the last question is asked by soldiers adds more meaning as they fight without even knowing what they are fighting for. Thus the modern world has become a nightmarish place in which

Bad dreams remain- made by interior fears.
The penalty of being here at all.
(Roy Fuller: The Lawn, Spring and Summer)

(1) John Press, *A Map of Modern English Verse*, O.U.P., London, 1969. p. 144.

(2) *Ibid.*, p. 146.

THE CRISIS OF MAN IN MODERN ENGLISH POETRY

By

Kamal Ayad Gad, Ph.D.

What a piece of work is man! how noble in reason! how infinite in faculties! in form and moving how express and admirable! in action how like an angel! in apprehension how like a god! the beauty of the world! the paragon of animals! And yet to me, what is this quintessence of dust? man delights not me...

(Hamlet, II, ii)

Centuries have passed since Shakespeare wrote these lines and how greatly times have changed. Man himself has been greatly affected by these changes and as he did not delight Hamlet, he does not please the modern poet either. The modern poet writes in a world which is completely different from that in which Shakespeare lived. Three hundred years and more separate the two worlds. If Shakespeare were to be resurrected, his words would still, I strongly feel, remain unchanged. 'Man delights not me' he would say again — through Hamlet — with the modern poet.

A modern English poet may seem interested in politics, philosophy, psychology, science or in any other field of human activity or knowledge, but what really interests him is Man. In modern poetry, man is being explored, so to speak, in all the phases of his life.

Modern poets have witnessed two destructive world wars and they are still witnessing the threat of a third nuclear war in which the menace of new weapons overshadows human life. Death, suffering and pain reign everywhere. The modern poet's view of man is that he is the victim of the complicated, mechanical, computerized, materialistic world in which he lives. He is also victim of his selfishness and ambitions. He suffers from his own actions and worldliness. He is the agent and victim simultaneously. He is the warmonger and the prey:

For we are conscripts to our age
Simply by being born; we wage
The war we are.

(Auden: New Year Letter, III, L. 1164)

Modern man is not free to live his own life. The only liberty he enjoys is, perhaps, the freedom to suffer and live in fear. The dilemma in which modern man lives is due to the fact that he lives in a violent world governed by the threat of war which has become the predominant feature of modern English poetry. Modern poets took actual part in war and saw how man was victimized by man. Wilfred Owen (1893-

He answers "If you had writ your annals true... Alone I did it." Divorced from Rome and not entirely allied to the Volsces, he is again most alone, and again speaks to them as enemies. Alone, he stands among hired assassins, — trapped — confronting a man, he himself had longed to hunt proudly like alion, who now deals him not an honourable fight but insults about his only and most sacred bond which is his weakness and strength at the same time; namely his subsidiary relation to his mother.

Aufidius tops these insults by standing on the dead body of Coriolanus which marks his act not with revenge but with petty malice.

The dialectical argument between mother and son resolves itself in the mother's side weighing heavily and legitimately down, when it allied itself with a natural cause — patriotism. Mother became symbol of country and native land. On the other hand Volumnia is affiliated with a class that does not exercise restraint on the limits of its power and the class and its affiliates — mother and son — are compelled to resign in the face of the will of the Tribunes, who represent the populace — "the hydra". The Tribunes in turn are weighed and taxed by the task of orienting the populace to the right course of action and deterring it from assuming the quality of the mob in inorganized action or logically inconsistent judgement. After all the people constitute the main body of the city, the nation and the army, and are in effect, the bread-winning member in that organism, the state, which is in turn under constant threat from the Volsces. (The people occupy twenty five of the twenty nine scenes of the play).

The forces of conflict are never resolved finally and completely; they remain in constant interaction where strife and harmony join together, yet as one critic commented: "the experience of this play is more real than actual."

(1) Text of "Coriolanus" in **William Shakespeare the Complete Works**, General Editor, Alfred Harbage (Penguin Books, Baltimore, Maryland, 1969). All further references to the text will be indicated by act, scene and line numbrs.

Myself a former fortune.

(V, iii, 200-202)

To Coriolanus' own mind, he effects a just treaty, without shame to the Romans and no less honor to the Volscies, thus he supposes he has surmounted his dilemma. Be that as it may be, it is the highest point of irony in the play, for here, for the first time, Coriolanus is "just", divested of his pride, and is acting admirably — judging by the people's testimony — in a context other than that of war, in fact in a peaceful and constructive context. Yet this very act which is acclaimed by the people of Rome and Corioles equally well, the act which has a redeeming quality about it, is the one that would ultimately be the fatal cause of his death.

But Aufidius' accusations and actions which follow, as will be shown, will have neither honor nor mercy, but sheer long cherished malice; he says:

Ay, traitor, Marcius!...
Ay, Marcius, Caius Marcius! Dost thou think
I'll grace thee with that robbery, thy stol'n name
Coriolanus in Corioles!

...
... at his nurse's tears
He whined and roared away your victory
That pages blushed at men of heart
Looked wond'ring at each other.

...
... thou boy of tears!
(V, vi, 87-90, 96-100)

Coriolanus is enraged, and he is partially justified at this instance in his rage. He cannot believe an accusation or a libel against his unique integrity, military prowess, or what has been his only noble and selfless act in negotiating peace with Rome. He calls Aufidius "slave!", for betraying his ancient malice and long harbored treason in "Dost thou think/ I'll grace thee with that robbery". Coriolanus also answers the libel "traitor" which he finds unjustified, and for that he calls Aufidius "measureless liar". The peace agreement was not one sided, rather it was effected under Aufidius' sight and hearing, and should he have wished, he could have opposed it and stopped it there and then. But he did not choose to, preferring to use the issue to effect his own revenge, which clearly characterized his treacherous nature.

As to the third accusation, "boy of tears", this, Coriolanus does not comprehend and here more than anywhere else, he is justified in his rage, for he has never known himself, he has never known that mother and war simply cannot constitute a creed in life, particularly when they are immaturely confused in the mind.

negotiate peace. He would ask to be forgiven by his wife, by his mother, he would kneel to show duty more than that of common sons, but he would not bow to the will of Rome, notwithstanding the fact that Volumnia was sent by the Patricians, Tribunes and the common people alike to plead for Rome's safety.

His mother appeals to him first emotionally reminding him of their own personal sorrow, then equating their plight with the country's plight and then Rome with her own person. But was not prepared to listen: "Tell me not/ Wherein I seem unnatural. Desire not/ T'allay my rages and revenges with/ Your colder reasons." (V, iii, 78-86). Volumnia who does not realize Caius' dilemma in that he can neither return to his country a traitor nor enter it a conqueror after shedding the blood of his family, does not foresee the consequences of the peace she proposes he effects between Romans and Volscians, rather, again, she has only an eye for the posterior honor he may claim. Thus when she perceives that her attempts at persuading him are not succeeding, she turns to self-pity and laments herself: "Thou hast/ never in thy life/ Showed thy dear mother any courtesy/ When she poor hen, fond of no other brood/ Has clucked thee to the wars". Finally, enraged by her son's silence, she resorts to her last measures.

... come, let's go.
This fellow had a Volscian to his mother;
His wife is in Corioles, and his child
Like him by chance. Yet give us our dispatch
I am hushed until our city be afire,
And then I will speak a little.

(V, iii, 177-128)

With a final threat of a dying mother's curse, she turns to go. But it is just then that he does actually relent, knowing perhaps only too well and for the first time the consequences of his present choice.

You have won a happy victory to Rome;
But for your son — believe it, O believe it! —
Most dangerously you have with him prevailed
If not most mortal to him. But let it come.

(V, iii, 186-189)

His influence and 'magic' now win a fair peace for Rome, unlike the pre-conditioned peace that was granted to Corioles earlier, which enraged Aufidius, yet this peace now gives Aufidius a sure opportunity of dealing with Marcius as he likes:

Aufidius: I am glad thou has set thy mercy and thy honor
(aside) At difference in thee. Out of that I'll work

mestic power; now he is the 'leg' for Aufidius' plans, again feared for his power. Aufidius knows Marcius flaws, he knows him better than Caius knows himself, and as well as the Tribunes know him:

Aufidius: ... First he was
A noble servant to them. but he could not
Carry his honors even. Whether 'twas pride,
Which out of daily fortune ever taints
The happy man; whether defect of judgement,
To fail in disposing of these chances
which he was lord of; or whether nature.
Not to be other than one thing, not moving
From th'casque to th'cushion, but commanding peace
Even with the same austerity and garb
As he controlled the war; but one of these,
As he hath spices of them all, — not all,
For I dare so far free him — made him feared
So hated, and so banished. But he has a merit,
To choke it in the utt'rance. So our virtues
Lie in th'interpretation of the time;
And power, unto itself most commendable,
Hath not a tomb so evident as a chair
T'extol what it hath done.
One fire drives out one fire; one nail, one nail;
Rights by rights founder, strengths by strengths do fail.
Come, let's away. When, Caius, Rome is thine
Thou art poor'st of all; then shortly art thou mine.

(IV, vii, 35-57)

It is Aufidius who is steadfast in his judgement and is more of a politician than a military man, yet ironically Caius never gratifies his wish in conquering Rome — though his life is lost anyway.

Back in Rome there is no man among the Patricians that can tower as a leader, Menenius acts with great political immaturity; the Tribunes, though never losing faith in the people nor casting a word of blame against Coriolanus, are very weak. Volumnia proves the woman of the situation, she is the only person who can break Caius' will, win Rome peace and return triumphant.

It is to be observed that Caius is oblivious to the memory of Cominius and Menenius and their services to himself and the state; he is obstinate to their demands. But his mother, Valeria, and his child he receives with due respect and hospitality, although he says "let it be virtuous to be obstinate".

Mother is "Olympus", Valeria is "the moon of Rome, chaste as the icicle/ That is curded by the frost from purest snow/ And hangs on Dian's temple." The son is "My brave son". Whereas he speaks a poetic language, Volumnia speaks high rhetoric. She has come to

... for I will fight
Against my cank' red country with the spleen
Of all the under fiends.

(IV, v, 91-93)

Aufidius' answer is significant: embracing him he says he is gladder to receive Marcius than he were his bride on his wedding night. But this wedding now is a provisional one — a political one — and Marcius is the 'lamb' to Aufidius the 'wolf' without Marcius ever suspecting it. (In an earlier analogy the people — the lamb — fed on him — being the wolf — for hunger for bread, now Aufidius feeds on him for thirst for revenge and power.) Addressing him Aufidius says:

... Why, thou Mars, I tell thee
We have power on foot; and I had purpose
Once more to hew thy target from thy brawn
Or lose mine arm for't.

(IV, v, 119-122)

He makes clear his plans which could not offend Coriolanus now, moreover his intentions and Coriolanus' can only be cemented in support of one goal. Aufidius, however, is cleverer than Marcius.

Aufidius: ... yet he hath left undone
That which shall break his neck or hazard mine,
When'er we come to our account.

(IV, vii, 24-26)

At the same time Aufidius is more than dazzled by this man's prowess, popularity and power which exceed his own over his soldiers — Marcius' yesterday's enemies. Aufidius is apprehensive when his lieutenant reports:

I do not know what witchcraft's in him, but
Your soldiers use him as the grace 'fore meat.
Their talk at table, and their thanks at end;
And you are dark'ned in this action, Sir,
Even by your own.

(IV, vii, 2-6)

Aufidius answers wisely now that he is in a position parallel to that of Rome's citizens against Marcius, only he is more aware of the consequences of any action against Marcius.

I cannot help it now,
Unless by using it now,
Of our design...

It was not in the Roman's design to engage in battle against the Volsce, but Caius was the 'gangerened foot' due to his excessive do-

Some time when his soaring insolence
Shall touch the people — which time shall not want,
If he be put upon't, and that's as easy
As to set dogs on sheep — will be his fire
To kindle their dry stubble, and their blaze
Shall darken him forever,

(II, i, 243-48)

Shakespeare reinforces these remarks immediately by the opening of the next scene where the officers enter to lay cushions in the capitol, and conversely they say that Coriolanus seeks the hate of the people with greater devotion than they can render him, further more "he hath so planted his honours in their eyes and his actions in their hearts that for their tongues to be silent and not to confess so much were a kind of ingrateful injury; to report otherwise were a malice that, giving itself the lie, would pluck reproof and rebuke from every ear heard it." (II, ii, 27-32) Indeed this is precisely the dilemma the tribunes would have to handle, and they do handle it with more political wisdom than Menenius is capable of rendering in the way of service to his protege Coriolanus.

The tribunes accept Coriolanus' appointment with one just reservation — that he may remember a kinder value of the people than he has done so far — and this irritates Menenius, as if he were himself infected with the same pride that corrupts Marcius. Brutus retorts ironically to Coriolanus who is already angry "Sir I hope my words disbenched you not." Cominius comments that it is held that valour is the chiefest virtue, but he forgets that it would certainly be true had Marcius not allowed his pride to efface his virtue. Indeed, he has no humility, to show to the gods let alone the "stinking populace." He says:

I do beseech you
Let me o'er leap that custom; for I cannot
Put on the gown, stand naked, and entreat them
For my wounds' sake to give their suffrage. Please you
That I may pass this doing.

Sicinius: Sir, the people
Must have voices; neither will they bate
One jot of ceremony.

(II, ii, 133-37)

But Marcius mistakes the people's voices for votes, and now his trial comes into focus. The people are willing to grant him their voices and consequently their votes for his consulship should he effect a reconciliation, which he does, after much entreating and arguing from Menenius, in an unwholesome manner.

Menenius being a humourous and an appeasing politician then embarks on the tale of the belly which we may consider later. The issue here is that the patricians are hoarding grain, creating a famine, supporting usurers and doing away with whatever laws existing to protect the poor against such acts. The fact that Menenius brings up the fable of the belly as an analogy is itself a poor defence of the state or the statesmen. Clearly it is not a case of proper distribution and management, this that afflicts Rome as it might be in the case of the healthy body. The state of Rome suffers from indigestion.

While Menenius accuses the people — by analogy, the different parts of the body — of rebelling against the stomach, the people diagnose Caius as the gangerened foot in the body, that needs desperate cure. Menenius is clearly not an understanding and sympathizing member of the patricians towards the populace, yet he is the only one who communicates with them and for that he earns their remark that "he is one honest enough". In the first scene of the second act, the same pattern of scene one of act one is repeated, this time between Menenius and the Tribunes, Brutus and Sicinius. There is another witty repartee, this time about the wolf and the lamb, and creatures preying on each other. Menenius still does not prove to have excellent insight into the political malaise of Rome. He is biased to Marcius although he gives a listening ear and composes in good temper, and Brutus takes him at his face value "Come, come you are understood to be a perfecter giber for the table than a necessary bencher in the capitol." He in turn mocks them in every possible way saying "Your beards deserve not as honourable a grave as to stuff a botcher's cushion", and "ridiculous subjects" or again "Ambitious for poor knave's caps and legs"... etc. What is important to notice from these scenes is that the tribunes are set in direct contrast with Menenius, they see farther than he does and exhibit a realism that is neither bitter nor "ambitious" as he construes. When Menenius flies with joy making his house "reel", they confer seriously on the issues of the people and future events. They anticipate that with Coriolanus becoming Consul their office may go to sleep. Brutus says:

I heard him [Coriolanus] swear
Were he to stand Consul, never would he
Appear i'th'market-place nor on him put
The napless vesture of humility;
Nor, showing, as the manner is, his wounds
To th'people, beg their stinking breaths.

(II, i, 220-25)

They anticipate maliciously, however, that:

And Coriolanus answers significantly:

Know good mother
I had rather be their servant in my way,
Than sway with them in theirs.

(II, i, 187-93)

He is in fact too far infected with the pride of his power. The tribunes realize that he will soon betray his own flaws to the people and misuse his newly acquired honour in power.

Sicinius: He cannot temperately transport his honours
From where he should begin and end, but will
Lose these he hath won.

(II, i, 213-15)

His own nature being proud induces him to follow a course of action which neither patrician nor tribune would support. Indeed Cominius — an already acting Consul nominates him for Consulship, the tribunes hoping to assert their political issues remind him that they hope he may adopt a better policy with the people. Menenius at this point shuns the remark and Brutus promptly answers that his caution was more pertinent than the rebuke it received.

It is worthwhile here to consider the nature of this caution, how pertinent and what precisely is the role Menenius. In scene one of the first act the citizens stated their own plight:

We are accounted poor citizens, the patricians good.
What authority surfeits on would relieve us. If they would
yield us but the superfluity while it were wholesome
we might guess they relieved us humanely; but they think
we are too dear. The leanness that afflicts us, the ob-
ject of our misery, is as an inventory to particularize
their abundance; our sufferance is a gain to them. Let
us revenge this with our pikes ere we become rakes,
for the gods know I speak this in hunger for bread, not
in thirst for revenge.

(I, i, 15-22)

Menenius reminds the citizens that the patricians are "The helm o' th'state, who care for [them] like fathers/ When [they] curse them like enemies." But they have a reasonable answer to this.

Care for us? True; indeed, they ne'er cared for us yet;
suffer us to famish and their store house crammed with
grain; make edicts for usury, to support usurers; repeal
daily any wholesome act established against the rich,
and provide more piercing statutes daily to chain up
and restrain the poor. If the wars eat us not up they
will; and there's all the love they bear us.

(I, i, 75-81)

Volumnia: Away you fool! it more becomes a man
Than guilt his trophy.

(I, iii, 27-38)

Marcus fights against the Volscian army in Corioles. He displays the same rough nature in cursing his soldiers and in his reckless irrational judgement as his mother imagines he would. He follows the fliers beyond the gates of the city all alone. His attitude and action contrast distinctly with those of Cominius, his commander-in-chief, who speaks gently with his soldiers as he retires with them!

Cominius: Breathe you, my friends, well fought!
we are come off
Like Romans, neither foolish in our stands
Nor cowardly in retire.

(I, vi, 1-3)

... March on my fellows
Make good this ostentation, and you shall
Divide in all with us.

(I, vi, 85-87)

Whereas Cominius makes collective decisions, Marcus decides alone. Where the first is soft-spoken, the latter is harsh and ill-tempered, where Cominius promises to share the day's rewards with his men, Marcus refused proudly his share saying:

I cannot make my heart consent to take
A bribe to pay my sword.

(I, ix, 39-40)

(a statement which echoes the First Citizen's remark earlier in the play: "but that he pays himself with being proud"). Cominius takes his reply for modesty, but Marcus is yet to be rewarded with the title Coriolanus, which he accepts without protest.

Just before Marcus returns Volumnia speaks to the old patrician Menenius saying: "My boy Marcus approaches — for the love of Juno let's go." To Volumnia, Caius Marcus is ever a boy — her boy. "Titus Lartius gives my son the whole name of the war. There will be large cicatrices to show the people when he shall stand for his place". And the first hint of her long planned goal for him comes. She speaks later:

I have lived
To see inherited my very wishes
And the buildings of my fancy. Only
There's one thing wanting, which I doubt not but
Our Rome will cast upon thee.

pleased to let him seek danger where he was like to find fame. To a cruel war I sent him, from whence he returned, his brows bound with oak.
Virgilia: But had he died in the business, madam, how then?

Volumnia: Then his good report would have been my son; I therein would have found issue. Hear me profess sincerely: had I a dozen sons, each in my love alike, and none less dear than thine and my good Marcius, I had rather had eleven die nobly for their country, than one voluptuously surfeit out of action.

(I, iii, 9-23)

“Die for their country” is a note that does not strike in harmony with the description of Marcius boy, who is the image of his father.

Volumnia: He had rather see swords and hear a drum than look upon his schoolmaster.

Valeria: ... I saw him run after a gilded butterfly and and when he caught it, he let it go again, and after it again, and over and over he comes, and up again; caught it again; he did so set his teeth and tear it! O I warrant how he mammocked it!

Volumnia: One one's father's moods.

(I, iii, 53-63)

Where ignorance is allied with tyranny, patriotism is ill founded. It is indeed a strange virtue that Volumnia finds in the act of mangling a butterfly thus. And if Marcius is a magnified image of his son, for he too commands soldiers as if they were boys chasing after butterflies, then his war is no more than a mere game with little functional value, other than proving his supreme military ability. Another point that becomes evident when reading this passage is the extent of the influence of the Roman mother; it is no small influence and seems to be divested of tenderness; she seems to be consumed by a blood-thirsty passion that has distorted her own humaneness. Volumnia contrasts sharply with the wife who is concerned and laconic:

Volumnia: Methinks I hear hither your husband's drum;
See him pluck Aufidius down by th'hair;
As children from a bear, the Volsces shunning him.
Mehinks I see him stamp thus, and call thus:
'Come on you cowards! You were got in fear.
Though you were born in Rome.' His bloody brow
With his mailed hand then wiping, forth he goes
Like to a harvest-man, that is tasked to mow
Or all or lose his hire.

Virgilia: His bloody brow! O Jupiter, no blood!

towards them is summed up when he hears the news that the Volsces are up in arms against Rome in "I am glad on it then we shall ha'means to vent/ Our musty superfluity". (I, i, 220-21) That is as far as he sees their use and value. It is to be remembered that he enters the stage fuming with anger because the people had just won for themselves five tribunes to represent them on the senate, in another part of the city. His answer:

..... 'Sdeath!
The rabble should have first unroofed the city
Ere so prevailed with me; ...
(I, i, 212-14)

He would have liked to put these people to the sword for he "who deserves greatness/ Deserves [their] hate; and [their] affections are/ A sick man's appetite". In fact the first words he utters as he enters the stage reflect his erratic hatred: "What's the matter, you dissentious rogues,/ That, rubbing the poor itch of your opinion,/ Make yourselves scabs?" And the First Citizen's ironic answer comes: "We have ever your good word".

Marcus does not intend to understand the people's argument; it is outrageous for him that these 'scabs' should have any needs or demands at all, indeed he is not prepared to grant them their human right in bread let alone their political rights in tribunes. Their worth is not even to fend off the wars, rather the wars are good to consume them. Marcus accuses them further of inconstancy in their allegiance to him, which is clearly untrue for they value his military valour and hail him victorious from Corioles, but recognize him as an enemy as far as their civil rights are concerned. Yet ironically, it is precisely Caius Marcus who shortly afterwards leads the Antiade army against Rome and Romans. From this we can only infer that the angry words he heaps on the Roman populace are little founded in rational thinking or constant passion for Rome's welfare.

The kind of fragile balance in Marcus' life can only be permeated with the continuation of war — any war — he is a man brought up and bred solely for the purpose of fighting and winning wars. In scene three of act one, Shakespeare makes a necessary short digression to present to his audience a sample picture of Marcus' background. Volumnia and Virgilia sitting down on two low stools sewing, have a short dialogue the subject of which is Marcus:

Volumnia: ... I, considering how honour would become
such a person, that it was no better than picture
to hang by th'wall, if renoun made it not stir, was

"meaningful" activity in his life. The great irony comes as he enters Corioles after the peace agreement with Volumnia, "marching with drum and colors, the commons being with him" as the stage direction indicates. Having once conquered these people and from their city's name derived his title, these same people now hail him a brave warrior, but cannot save his life yet, when their leader, who having failed to square accounts honorably with him earlier, now lays on him true and false libels, only to earn his long awaited revenge on Cariolanus.

Where Aufidius is the fox in his cunning, Coriolanus is the lion in his daring courage and pride.

The first scene of the play opens with the citizens of Rome denouncing Caius Marcius as "Chief enemy of the people" and stating their own plight. There is famine in Rome and the Patricians are hoarding the corn, The people's resolutoin is "rather to die than to famish" and their verdict is to kill Caius and have corn at their prices. The first and second citizens present the basic dialectical argument that runs as the current theme of this play: namely, that Caius is a brave warrior who has rendered precious service to Rome, that he is proud, egocentric, and that his motive in war is but pleasing his mother.

It may be noted that the first citizen is firey in his attack on Marcius while the second is more moderate. In naming Marcius chief enemy of the people the first citizen evokes the first animal image in the play:

First Citizen: ... He's a very dog to the commonality.

Second Citizen: Consider you what services he has done for his country?

First Citizen: Very well, and could be content to give him good report for't but that he pays himself with being proud.

Second Citizen: Nay, but speak not maliciously.

First Citizen: I say unto you, what he hath done famously, he did it to that aim. Though soft-conscienced men can be content to say it was for his country, he did it to please his mother and to be partly proud, which he is even to the altitude of his virtue.

(I, i, 25-37)

This comment is confirmed by the tribunes of the people later in the scene when Brutus says: "The present wars devour him. He is grown too proud to be so valiant". Marcius' pride not only overflows the measure, but it takes virtue out of his heart, the Roman term 'virtus' being translated 'valiantness'.

Indeed there is little virtue in the heart of the man who has nothing but taunting churlish words for his own people, whose attitude

In all three instances Coriolanus acts to his detriment by committing himself to a course of action without being supported by proper motive or advice; where the one is present the other is lacking. Everything Coriolanus does, he does it alone, to gratify himself or to please his mother. No man can withstand him only one woman can plead with him. However, he little realizes the dimensions of his own power over himself or others or the extent of his mother's power over him. It may be within his power to "plough Rome, and harrow Italy" or fight alone within Corioles' walls, or command men as if they were boys chasing after butterflies, or induce the Volscian soldiers to use him as the "grace fore meat, their talk at table and their thanks at end" (IV, vii, 2-4), yet he remains human. He says "Like a dull actor now / I have forgot my part, and I am out / Even to a full disgrace." (V, ii, 40-42). The man in him melts to see the supplicating "dove eyes" of Virgilia, and the boy in him fears mother's angry voice. At one point he says: "Tell me not / Wherein I seem unnatural. Desire not / T'ally my rages and revenges with / Your colder reasons". But soon, towards the end of the play, as his mother delivers her passionate plea and threat, he stands in a grand eloquent moment which marks the recognition scene of the play:

O mother, mother!
 What have you done? Behold the heavens do ope
 The gods look down, and this unnatural scene
 They laugh at. O my mother, mother! O!
 You have won a happy victory to Rome;
 But for your son — believe it, O believe it!
 Most dangerously you have with him prevailed,
 If not most mortal to him. But let it come.
 (V, iii, 182-89)

And it does come, the blow of the assassins in Aufidius' treachery.

In a sense, Marcius' "aleness" manifests itself most bitterly in this epigrammatic scene as his mother prevails with him. His motives not having been rooted in patriotism or the love of his people, but in excessive devotion to war and revenge, mother now leaves him with nothing.

Coriolanus' motives are irrational and emotional and henceforth inadequate. His pride overflows the measure. To his army he exclaims: "O me alone, make you a sword of me?" (I, vi, 76). In contrast Brutus comments another occasion "We do it not alone, sir" (II, i, 31). About Aufidius, he says "He is a lion that I am proud to hunt" and to him "'tis there / That, like an eagle in a dovecote, I/Fluttered your Volscians in Corioles./ Alone I did it." (V, vi, 112-115). Indeed he does everything alone when "everything" is war, which is the only

"AN APPROACH TO CORIOLANUS"

By

Kawther Al-Jezairi

Coriolanus was never one of Shakespeare's very popular plays. Aside from Max Reinhardt's production in Germany and the 1933-34 production at **La Comédie Française** when the French crowds rioted in the streets, it has been one of the least produced plays. However, Eliot in his essay "Hamlet" described it as one of Shakespeare's "most assured artistic successes". The play is not merely a history or a tragedy, it is a study in the philosophy of history, a political play, where human nature is at once the variable constant and the constant variable. It is difficult to identify with any particular character, thus the play makes intellectual demands on the audience rather than emotional demands. It is necessary to observe the diverse and profound dialectical relationships into which this play presents fine insights: relationships between the ruling upper class and the people; man and mother; man and enemy; military and political roles; when underlying all these types of relationships the simple rule, that power corrupts lurks like 'a lonely dragon' (a term describing Coriolanus at the height of the drama). The drama of Coriolanus lies in his 'aloneness' and in his 'willfulness' — it is the drama of bitter humanism. As a warrior he has little regard for his soldiers, as a leader he has no love for the people, yet his life is betrothed to their service, without him ever realizing this fact. In supporting him Menenius' answer to Brutus' request — that he may 'remember a kinder value of the people than he hath hereto prized them at' — comes curt: "He loves your people, but do not tie him to be their bed fellow". (II. ii, 56-58).¹

Coriolanus errs three times: he plays himself first in the hands of the tribunes when in vain he attempts to act contrary to his own nature; he errs a second time when he acts contrary to a universal law of Nature, allying himself with his enemy in order to carry out an inhuman revenge on his own native country-Rome; and a third time he errs fatally when he breaks a fragile bond he had established for himself after his banishment. This last error however, has a redemptive quality, namely that the motive for it is a human and a natural one-filial love and duty to Mother. It is only this quality which had been hitherto responsible in some measure for Coriolanus' error in pride and willfulness that now triumphs over these same characteristics that it bred.

<p>The fragrant glistening deeps (1.14) From the green rivage many a fall (1.47) Of diamond rillets musical (1.48)</p>	<p>Tigris waters — especially in spring are heavily silted, very different from Tennyson's sparkling translus- cent waters.</p>
<p>Upon me, as in sleep I sank (1.95) In cool soft turf upon the bank (96)</p>	<p>Tigris shores are usually turfless mudbanks</p>
<p>And deep myrrh-thickets blowing round (1.104) The stately cedar, tamarisks (105) thick rosaries of scented thorn (106) Tall orient shrubs and obelisks (107)</p>	<p>Myrrh has never been cultivated in Mesopotamia. The Cedar is only known in Lebanon. Rosaries however are a genuine feature of Abbasid Baghdadi gardens, as they still are. 'Tall Orient shrubs are con- veniently vague. It is highly unlikely that 'Tamarisks' thriving on sea breezes, could survive the dry Meso- potamian climate. There is a possibi- lity that an Egyptian obelisk might have found its way into the Caliph's garden. Indiginous Assyrian or Babylonian obelisks are not as sym- metrical, tapering and attractive as Egyptian ones and hardly likely to be used for ornamental purposes.</p>

Having thus 'murdered to dissect', the conclusion reached is that of Tennyson's profusely eclectic imagination: An Egyptian scene in a south sea island setting upon which an Arabian Night scenario is superimposed. Coledrige's facsimile account as rendered in Purchas's Pilgrimage, on the other hand shows a burrowing; unswerving imagination.

the East. In the 12th century the scholar Adelard of Bath returned to England after a sojourn in Andalusia where he attended the universities of Moorish Spain. He was followed in the same century by Daniel of Morley and Robert of Chester²⁹ British orientalist at Oxbridge kept the flame flickering till the 19th century flare-up.

But it was the Islamic East as the main adversary of European Christendom that drew that distant and inscrutable image which formed the groundwork for the more mysterious East. The Crusades, followed by relentless Ottoman expansion, raised the spectre of Saracen and Turk as the loathed and dreaded arch foes of the West. This permeated the very marrow of English society down to grass roots level, to be found in the remotest heaths amongst furze-cutting rustice. The biblical themes of medieval mysteries and miracles gave way to plays with such antagonists as "The Valiant Soldier and the Turkish Knight" and "Saint George and the Saracen", as performed by the 'mummers' in Hardy's "Return of the Native". The East, as the adversary of many years standing provided grit solid enough to support the elaborate confections of 19th century Romanticising of the East.

'The Recollections' might be considered as more than just a reverie. To glean maximum significance from Tennyson's piece, especially as far as what light it can shed on thought and background, The following table provides possible insight into the relationship between poem and poet:

<p>The tide of time flowed back with me (1.) The forward flowing tide of time (1.5)</p>	<p>Atavism: Belief in a circular rather than linear conception of time, verified by Tennyson's 'Passion of the Past'</p>
<p>True Mussulman was I and sworn (1.9)</p>	<p>Questionable religious allegiance probably inherited from his father who was more or less forced to take or holy orders for which he had no inclination. The insignificant alternative being that 'Mussulman merely denotes a citizen of 'Bagdat'.</p>
<p>rustling through (1.11) The low and bloomed foliage (1.12)</p>	<p>Gives a misleading impression of 'Bagdat' being a tropical South sea paradise. Mesopotamian vegetation is sparse due to the harsh climate. Even a well-tended garden is usually far less luxurious than an equally well-tended say, European one. Tennyson's ideas of Bagdat's tropical luxury suggests a hothouse imagination: involved and undisciplined.</p>

The level lake with diamond plots
Of dark and bright.

In contrast to the faded hues of Mabelthorpe, the Eastern scene is luxuriant, mysterious and challenging; rich sensuality of stillness effusing sensuality of colour, the sensuality a soul in turmoil yearns for; of deep rich colours from which a drained heart draws replenishment. Once attained they bloom in unison into a riotous blaze.

An evaluation of the 'Recollections' should include a treatment of its memorability — or lack of it. A contrast with 'Kubla Khan' is fruitful inasmuch as it shows the effect of a subdued 'self-ness' in an 'opiate' reverie. Compared to an omnipresent one in the 'Recollections' the languorous chant of Coleridge's piece, and its not being intruded upon by the poet shows both the extent and result of the obliteration of 'self-ness'. Tennyson, by making himself the protagonist of his piece effectively downgraded its circle of appeal, or at best restricted it to an audience more interested perhaps in the personal observations of poet-explorers. Third person narration would have been far more apt by way of two ascending degrees of significance: It fits in well with descriptions of Eastern scenes as Kubla Khan shows, and, would have tallied superbly with Arabian Night Storytelling. In the 'Recollections' self-ness obtrudes like an excrescence one wishes to see lopped off; a needless blemish on the rich sharply delineated colours of the poem. The two poems overlap on numerous points, and several similarities arise from their common groundwork. The dark haunting flow of Alpha and the 'sheeny' brightness of the Tigris; "High-walled gardens green and old..." and "... bright with sinuous rills..."; both Xanadu and 'Bagdat' in their remote mysterious splendour. Both the volcanic eruptions and raging torrents of Coleridge's piece, and the enchanted hothouse stillness of Tennyson's give rise to similar wonder provoking effects.

The Rivers, the pleasure domes/pavillions; the high walled gardens; the solitary comely damsels: Such common features of both poems suggest preconceived, almost atavistic, impressions of the East in the minds of 19th English poets, though this confluence is more that of The Arabian Nights and Purchas's Pilgrimage than of the Recollections and Kubla Khan. In this sense we find that these two pieces reflect those aspects of the East that haunted 19th century England. The sources the two poems were based upon and the extent to which they tallied with the original hint that certain archetypal patterns rose in Western minds as having essentially Eastern significance. It is suggested that an ingrained atavistic influence stretching back to the 12th century flared up into the blaze of 19th century Romanticizing of

(29) Bernard Lewis: "British Contributions to Arabic Studies".

The idea thus arises that the staying power of the Beautiful Persian in Tennyson's memory stems from physical attraction and moral beauty enjoyed by the same person. Nouredin had been bled white by a worthless and scavenging circle of friends, and the Beautiful Persian's caution and admonition comes too late to stop his inexorable drift to ruin. There is no other alternative but for her to suggest that he sells her in the slave market "and with the money you will thus obtain which will be very considerable you may commence merchant in some other place where you are not known".²⁸

As an incidental afterthought, and before dealing with a final assessment of the Recollections, Tennyson's concept of Nature may be briefly mentioned, inasmuch as it sheds light on the lush backdrop of the 'Recollections', a diametrical anthesis of which is 'Mablethorpe', which shows a fresh spontaneity that is void of circumlocutions:

Here often when a child I lay reclined:

.....

And here again I come and only find
 The drain-cut level of the marshy lea
 Gray Sand-banks and pale sunsets, dreary wind
 Dim shores, dense rains, and heavy-clouded sea.
 Yet though perchance no tract of earth have more
 Unlikeness to the fair Ionian plain
 I love the place that I have loved before
 I love the rolling cloud, the flying rain
 The brown sea lapsing back with sullen roar
 To travel leagues before he comes again
 The misty desert of the houseless shore
 The phantom-circle of the moaning main

The volatile atmospherics; the driving gusts; the canopy of wetness and humidity; the weak smudged colours of 'Gray sand banks and Pale sunsets' the bleak desolation of 'the misty desert of the houseless shore'; the apparition of the 'moaning main. Such scenes of wind-blown seascapes contrast sharply with the still, full-coloured, hothouse lushness of the Recollections:

Black the garden-bowers and grots
 Slumbered, the solemn palms were ranged
 Above, unwoo'd of Summer wind
 A sudden splendour from behind
 Flush'd all the leaves with rich gold-green
 And, flowing rapidly between
 Their interspaces, counterchanged

(28) Ibid., p. 235.

grand and superb saloon which this pavillion formed was lighted by eighty windows having each a lustre (Tennyson's: The fourscore windows all alight)... there were between the frames silver branches each containing a wax taper (Tennyson's: A million tapers flaring bright... from twisted silvers)²³

There are pointers showing Tennyson's unconscience identification of himself with Nouredin who evinced those seemingly irreconcilable qualities of the charm of adolescence on the one hand and the facility, eloquence and wit of more mellow minds on the other. Nouredin was:

"... an extremely good person, young, agreeable, intrepid; having, moreover, a great deal of wit, and expressing himself with extraordinary facility, he had the enviable gift of being able to carry, by persuasion, every point he wished"²⁴

Yet Nouredin's boyish charm elicits caring maternal admonishments for spending so much time in amorous dalliance with a mere slave girl:

"It is not, my son, becoming a young man like you to waste so much time in a female's apartment. Go withdraw and labour to render yourself worthy of one day succeeding to the honours and dignities of your father"²⁵.

The most effectively haunting aspect of this tale on a Victorian Englishman, steeped in the prudery of his age is the idea of a damsel being GIVEN to anyone as a gift. This brings back what had been mentioned earlier of the fairy-tale wonder of untold good fortune opening up to the chosen. Through the 'Persian girl', it is shown that love, like treasure falls manna-like with gorgeous suddenness and plenitude upon the select. Tennyson thus may well have wondered at Nouredin's reward:

"Nouredin!" says his propitiated conciliated pater
"Thank your mother. It is from respect that I pardon you.
I will GIVE²⁶ you the Beautiful Persian on condition that
you engage, on oath not to consider her a slave, but as
lawful wife..."²⁷

(23) Op. Cit., p. 240.

(24) Ibid., p. 240.

(25) Ibid.

(26) The Writer's Capitals.

(27) Op. Cit.

you that you were purchased for the King, and has he not already cautioned you to take care that Nouredin should not approach you?".²¹

Tennyson had filled in missing descriptions. We are not given any details whatever about the physical charms of the 'Beautiful Persian' in the original whereas the embellishments of Tennyson's Persian girl are given sumptuous treatment. Perfections of feminine physical form were elaborately and painstakingly detailed in eastern commentaries of the 'Nights'. E. W. Lane quotes an Eastern author on this point:

"Four things in a woman should be black; the hair of the head, the eyebrows, the eyelashes, and the dark parts of the eyes: Four white; the complexion of the skin, the white of the eyes, the teeth and the legs; Four red; the tongue, the lips, the middle of the cheeks, and the gums; Four round; the head, the neck, the forearms and the ankles; Four long; the back, the fingers, the arms, and the legs; Four wide; the forehead, the eyes, the bosom and the hips; the lower part of the back, the thighs, the calves of the legs, and the knees; Four small; the ears, the breast, the hands and the feet. To this list of charms is added metaphorically that 'Four things should be short: the hands, the feet, the tongue and the teeth'.²²

We see glimpses of these charms in Tennyson's Persian girl:

Serene with argent-lidded eyes
Amorous, and lashed like to rays
Of darkness, and a brow of pearl
Tressed with redolent ebony
In many a dark delicious curl
Flowing beneath her rose-lined zone

But there are yet closer parallels between the 'Recollections' and the story of Nouredin. Tennyson's descriptions of 'Bagdat's... High walled gardens green and old', and "By garden porches on the brim... the costly doors flung open wide" echo the ramblings of Nouredin and his fair companion:

"They walked for a considerable time by the side of the garden which bordered the Tigris, one of which was by a long and handsome wall. When they arrived... they perceived the garden gate, near a very delightful fountain... This garden, which belonged to the Caliph, had in the middle of it a grand pavillion... (Tennyson's: Emerged I came upon the great pavillion of the Caliphate)... The

(21) Ibid., p. 231.

(22) Introduction to the 'Nights'.

The goodness of Haroun Alraschid is perhaps best exemplified in his response to the blind beggar to whom he had given a gold coin:

"Charitable person!" the beggar pleaded with the incognito Caliph "... do not, refuse me — I beseech you — a further favour, but give me a blow on the head. I deserve this, and even a greater punishment. 'My good fellow' the Caliph replied 'I cannot comply with your request. I shall certainly take care not to destroy the value of my gift by the ill treatment you require at my hands'.²⁰

The 'Recollections' could also be seen as a clinical exposition of some aspects of Tennyson's inner life, uttered while on a metaphoric psychiatrist's couch. As a reverie escaping while the will is in abeyance, it draws out much unconscious debris which would otherwise had been kept down by more conscious efforts. As a form of escapism, the value of the 'Nights' lies in its indication to what particular parts of its far flung realms its readers wish to escape to. We are given a clear idea of that in the Recollections: Floating down a placid eastern river past luxuriously drooping vegetation and garden porches. At one's approach 'the costly doors flung open wide — denoting a yearning for sensuous self-sufficiency; the open sesame syndrome — that intense wishfulness of having the doors of fortune open in response to one's command. 'Open sesame' is a micro reflection of that white-hot point, the epicentre of sexo-emotional expectancy that propels one on. This micro life centre swells with an incandescent glow as the doors of fortune grind open at one's approach. The 'Persian girl' of the Recollections, the symbol of requited expectancy, is the epitome of that life force mentioned above. In 'Noureddin and the Beautiful Persian' there is a taunting appeal to that adolescent life-force straining at the leashes of affectionate maternal protectiveness towards sexual experimentation:

'The chamber of the Beautiful Persian was only secured by a tapestry hanging. Noureddin advanced to enter. The two slaves opposed themselves to prevent it. He took each of them by the arm, turned them out... and locked the door... The excessive boldness of her son affected the good lady extremely... The Beautiful Persian was extremely astonished when she saw the wife of the Vizier bathed in tears... 'Madam' said she 'May I presume to ask what it is that so much afflicts you? ... 'What' (!) cried the Viziers lady 'Can you ask this question with so tranquil an air, after my son, Noureddin, has been in your chamber alone with you... has not my husband informed

(20) Ibid., p. 397.

"The Caliph Haroun Alraschid gave so much attention to Coggia Hassan, that he only perceived by his silence that he had finished his history. He then said to him 'Cogga Hassan, it is a long time since I have heard anything which has given me so much pleasure, as the wonderful manner by which it has pleased God to render you happy in this world. It belongs to you to continue to show your gratitude to Him, by good use you make of the blessings He has bestowed'.¹⁶

But Tennyson being impressed by the Caliph's goodness is most apparent from a reading of "Noureddin and the Beautiful Persian". The Caliph had summoned the Grand Vizier angrily after seeing his pavillion extravagantly illuminated without his knowledge. The Barmecide's explanation was that a minor functionary had asked for Giafer's intercession with the Caliph for permission to hold a religious ceremony in the pavillion. The petitioner was waved away and told to do what he wished with Giafer speaking to the Caliph about it afterwards, which he forgot to do. The admonishment meted out to the Grand Visier for this carelessness, though firm, was magnanimously free from harshness and grit, trailing away to gentle avuncular reproach:

"Giafer! it appears from your own account that you have committed three unpardonable faults: first, in having given permission to Scheich (sheikh) Ibrahim to perform this ceremony in the pavillion... secondly, in having neglected to speak to me on the subject and thirdly, in not having discovered the real object of this good old man... I am persuaded that he had no other view in this undertaking than to see if he can obtain some gratuity. You had not the penetration to find it out, and I think him not to blame to avenge himself of your omission by the greater expense of this illumination."¹⁷

The 'Good Haroun Alraschid' also alludes to the "**Caliph, by nature gentle and compassionate towards those who suffer**"¹⁸ not only towards suffering subjects, but to cruelly treated animals as well:

"Sidi Nouman" the Caliph admonishes a subject who had maltreated his mare "I have seen horses exercised all my life and have often exercised them myself, but never before did I see any pressed in so cruel a manner as that in which I saw yours pressed yesterday in the square full of people, to the great offence of the spectators who loudly complained of it. I was not less offended at it than they were".¹⁹

(16) Ibid., p. 413.

(17) Ibid., p. 243.

(18) Ibid., p. 402.

(19) Ibid., p. 397.

downgrading of the aura surrounding the ruler's position in society through a fatalistic resignation to his being — at the moment — Allah's choice, but may be toppled any moment at the Deity's displeasure. There is far more appeal in glittering wealth, the implication being that wealth is a more trustworthy and durable source of happiness than exalted position. Conversely, in European lore the prince's castle, bleak and draughty as it is, generated enough attraction for the woodcutter's daughter. Titles and position are durable enough for her. Now the Arabian version of this treatment of nursery stories is reflected in the 'Recollections', of a lone wanderer stumbling into wondrous mystery. The 'Nights' take the form of instilling in the impressionable young 'id' a sensuality that need not necessarily crave only for material glitter but could just as satisfactorily be assuaged by the aesthetic sensuality of art, music and poetry.

The incessantly recurring 'Good Haroun Alraschid' sheds light on Tennyson's scale of values. Although we are told that the 'Recollections' are based on two stories from the Arabian Nights. "The History of Aboul Hassan (Aboul Hassan Ali Ebn Becar, and Schemsilahar, the Favourite of the Caliph Haroun Alraschid); and "Noureddin and the Fair Persian (Beautiful, as in Forster's edition)¹³ nevertheless we do find that most of the references to the Caliph's 'goodness' in the Arabian Nights comes from other stories, mainly from "The Adventures of the Caliph Haroun Alraschid" where 'goodness' takes the form of satisfaction drawn from seeing and hearing about the good others have done:

"I heard" the Caliph says to Coggia Hassan "that you make good use of the wealth which God has given you; and that your neighbours speak well of you. This account pleases me... speak to me then... that I may have the pleasure of partaking of your happiness; and that no suspicions may arise in your mind from my curiosity... I declare to you, that far from having any other design, I give you my protection, and you may enjoy your wealth in security..."¹⁴

Coggia Hassan replies:

"... from the public report of the goodness, with which your majesty receives and listens to the most inconsiderable of your subjects I feel encouraged, and do not doubt but it will give me sufficient confidence to procure your majesty the satisfaction you require of me..."¹⁵

Coggia Hassan, having given the Caliph an account of how Providence had endowed him with his wealth...

(13) "Tennyson's poems of 1842" Ed., Christopher Ricks, p. 279.

(14) Nights, p. 402.

(15) Ibid., p. 403.

The 'Passion of the Past' is more precisely defined in 'Tears, idle tears' "Its origin and compelling force is located not in childhood but in the adult experience of unassuageable love".⁹

The anguish arising from tyrannical Eastern absolutism offer a distant parallel to what Tennyson had gone through in his tender years. In his twenties he still smarted from the excruciating memories of Louth Grammar School, when he:

"Often could not hold his knife and fork for days after one of the headmaster's canings... how he remembered to his dying day sitting... crying bitterly after a big lad had brutally cuffed him on the head. He was bitterly homesick and would stand crying in a corner of the playing field until another lout punched him in the stomach, saying he would give him something to cry for... Even in later life, when visiting Louth, Alfred would never go down the street where his old school stood".¹⁰

Childhood persecution generating reflective bookish escapism. his hyper-impressionability and frankness, that he "invariably uttered, with embarrassing condour, what was in his mind"¹¹ gives credence to the view that he readily voiced what he was affected by.

The Arabian Nights as libido-forming imagery is apparent in the Recollections. The Eastern tales' ability to work up wholesome child-like wonder and consequently helping to form a zestfully Optimistic outlook render it standard storybook material. Indiginous European tales evince a lack of sensuous glitter. The 'Nights' filled a gap in European nursery folklore by exciting mystery and wonder through ornate, sensuous, and luxurious imagery. Out of forty-eight fairy tales¹² most of which have forest cottages or bleak draughty castles as background, practically the only wondrous glitter is to be found in Ali Baba's cave. European fairy tales excite the wonder of the young through evoking unexpected fortune; falling manna-like on good-hearted simple folk who usually end up in castles as princesses or princes, showing how wondrous turns of event can surmount even the most indomitable of class barriers. The 'fairy tale' element of the Arabian Nights tells of the wandering poor stumbling inadvertantly into untold riches. In the European instance wonder is excited through the catapulting of the chosen from the lowest classes to the highest. The 'Arabian' reflects the Eastern dict that Providence — not succession determines who the next ruler will be. This contributes to the

(9) Ibid., p. 21.

(10) Philip Henderson, "Tennyson; Poet and Prophet", London, 1978.

(11) Ibid.

(12) The Giant All Colour Book of Fairy Tales, Retold by Jane Carruth, London, 71.

of the 'Nights' the backcloth of luxury took second place to plot, not the other way round, as in the 'Recollections'. Both Eastern narrator and audience had fairly clear ideas of the sumptuous trappings and fittings of potentates abodes. The 'Recollections' thus stresses 'props'; an escape from an all too real Victorian world where gold was far too precious to be made use of even in monarchs' thrones who may have had qualms about commissioning:

Six columns, three on either side
Pure silver, underprop(ing)
A throne of massive ore

Here lies the 'Nights' irrepressible vivacity and pull towards escapism; the sensuality of direct touch, and utilization of, the very best of everything. Precious metals and gems are not only the stuff from which thrones of kings are made, but common hardware as well.

The sea-tossed raft motif appears again in 'Stanza'⁷

..... delight
Life, anguish, death, immortal love
Ceasing not, mingled unrepressed
Apart from place, withholding time

which is a succinct exposition of the bitter-sweet artistry of human existence. 'Life' is the proverbial raft, 'delight' is delight in dreams of wondrous shores, the 'Anguish' is that of being tossed about by the monstrous rollers and abyss-like troughs of life. 'Death' in the 'Nights' is an unconscious reaction against the conditions of the age. Heads may roll at a nod of a tyrant's head, but the storyteller — the epitome of popular aspirations — keeps the corpse's soul alive. Storytelling was a vicarious assertion of individual worth in an age when human life was close to worthlessness. The "Recollections' hover around this point in:

Ceasing not, mingled, unrepress'd
Apart from place, withholding time...

'The silken sail of infancy' is tied to Tennyson's 'Passion of the Past':

"It is what I have always felt even as a boy, and what as a boy I called 'The Passion of the Past', and it is always with me now; it is the distance that charms me in the landscape, the picture and the past and not the immediate today in which I move".⁸

(8) B.C. Southam "Tennyson", p. 20.

and finally the devoted and faithful wife of Abdul Midguel El Mezrab, a bedouin from Syria⁴. Even more 'Arabian Night' sounding was the career of Aimee Dubucq De Rivery, cousin to Josephine Bonaparte, captured on her way home to Martinique from her Nantes convent by Algerian corsairs, sent by the Dey of Algiers to Stamboul⁵ as a gift to the Supreme Porte, and spent her entire life in the Seraglio harem, giving birth to the future Sultan Mahmoud II, yet dying a patriotic Frenchwoman and staunch Catholic⁶. Lady Mary Wortley Montagu, wife of a 19th century British Ambassador to Stamboul describes how closely a 'modern' Arabian Nights milieu tallies with the traditional story-book one:

I went to visit the Kahya's lady, and was met at the door by two black eunuchs, who led me through a long gallery **between two ranks of beautiful girls, with their hair finely plaited**, almost hanging to their feet, all dressed in fine light damasks, brocaded with silver... thought was lost upon my entrance into a large room or pavillion, built round with gilded sashes... the trees planted near them gave an agreeable shade... the jasmines and honeysuckles that twisted round their trunks shed a soft perfume, increased by a white marble fountain, playing sweet water in the lower part of the room which fell with a pleasing sound into three or four basins... On a sofa, raised three steps, and covered with fine Persian carpets sat the Kahya's lady leaning on cushions of embroidered white satin, and at her feet sat two young girls about twelve years old, lovely as angels, dressed perfectly rich and almost covered with jewels...⁷

Tennyson's 'Recollections' echo a significant theme underlying the narrative streams of the Arabian Nights, namely, 'the sea-toss'd raft' syndrome; the idea of the elements having total control over man's raft drifting over the seas of life whilst its solitary passenger has none. Eastern absolutism, whether tyrannical or benign, instilled a fatalism implying that man is a being apparently lost, tossed hither and thither, liable to perish any moment, yet, Sinbad-like, he may well be sea-tossed onto wondrous shores. While subscribing to the dict of man's 'rudderlessness', the wishful thinking generating the intense yearning for such wondrous shores account for the rich texture of the 'Nights' narrative appeal. The "Recollections" start by echoing this sea-tossed raft theme by generating an antithetical yearning for the sensuously soft and slow — the duck-pond placidity of the Tigris. The theme of luxury attracts the most interpretative interest. To the Eastern audience

(4) Lesley Blanch "The Wilder Shores of Love", London, 1959, p. 149-208.

(5) "Stamboul" is a 19th Century Transliteration.

(6) Benjamin Morton, "The Veiled Empress", New York, 1923.

(7) Quoted in the Introduction by G. Moir Bussey to Edward Forster's translation of the Arabian Nights, London, 1850.

A CRITIQUE OF TENNYSON'S "RECOLLECTIONS OF THE
ARABIAN NIGHTS"

By

I. A. Mumayiz

Tennyson was exposed to Cambridge as a centre of Orientalism which dated back to the 17th century when Professorships of Arabic were first founded. By the 19th century it was already imbued with two centuries of Near Eastern scholarship, and the output of its Arabists was prodigious. Edmund Castell (1606-85) toiled eighteen hours a day for some eighteen years on a combined dictionary of the Semitic languages, published in 1669 — one of the first laboriously forged links with Near Eastern civilizations¹. Simon Ockley (1678-1720), whose three-volume cultural and political history of Islam was a popular and understandable rendering of what had hitherto been a remote and esoteric branch of learning. Carlyle learnt Arabic from a Baghdadi traveller in Cambridge and translated numerous Arabic poems into English². Tennyson was at Cambridge in the afterglow of a period of intense interest in Near Eastern studies:

The latter part of the eighteenth century was a period of great interest in Oriental civilization in the West. The growth of European influence in Asia, and the numerous translations made from Arabic and Persian... brought Arabic literature to the notice of most Englishmen of letters. The first European translation of 'The Thousand and One Nights', which appeared at the beginning of the century, also made a deep impression. The result was a wave of Orientalism in European literature. **English poets and writers began to produce tales on Oriental themes, in imitation of Arabic and Persian originals.**³

The spirit of the age evinced a singular enthusiasm for the Levantine, a relentless eastward heave of Byronism. It was not only the Arabian Nights, first translated in the previous century, that captured the popular imagination. Contemporary accounts of adventurers, travellers and diplomats, factual as they were, tallied with amazing exactitude with the wondrous tales of the 'Nights'. The amorous escapades of Jane Digby, successively Lady Ellenborough; mistress to Prince Felix Von Schwarzenbourg; Countess Von Venningen; Countess Theotoky

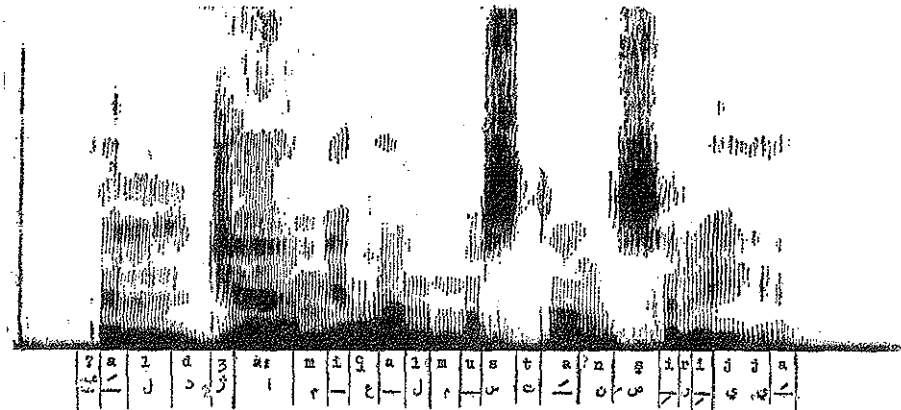
(1) Bernard Lewis "British Contributions to Arabic Studies", London, 1941, p. 12.

(2) Ibid., p. 16.

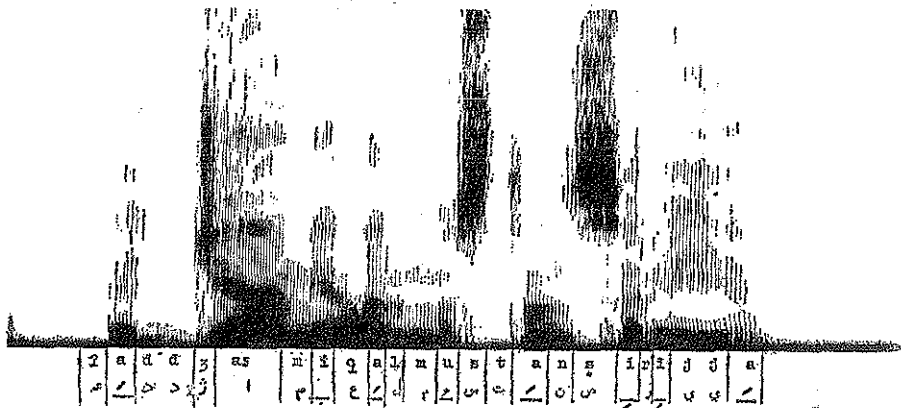
(3) Ibid., p. 19.

REFERENCES:

- Littmann, E. (1948). 'Survivals of the Arabic dialects in Arabic literature', **Bulletin of the faculty of arts (Cairo University)**, 10: 1-44.
- Odisho, Edward Y. (1977). 'Has the sound **ج** changed? (in Arabic), **Al-Aqlam**, 13: 45-48.
- Scully, C. (1973). 'The problem of unstressed vowels and coarticulation within consonantal clusters for English', **IPA Journal**, 3: 4-9.
- Sibawaihi (1881). **Le livre de Sibawaihi** (in Arabic), Paris, L'Imprimerie National.



TYPE B/65 SONAGRAM © KAY ELEMETRICS CO. PINE BROOK, N. J.



These two spectrograms represent two different realizations of ζ . The first is a Moon realization where the "l" of the definite article is retained whereas in the second, which is a Sun realization the "l" disappears and the stop phase of ζ i.e. [d] is geminated.

Fig. 1

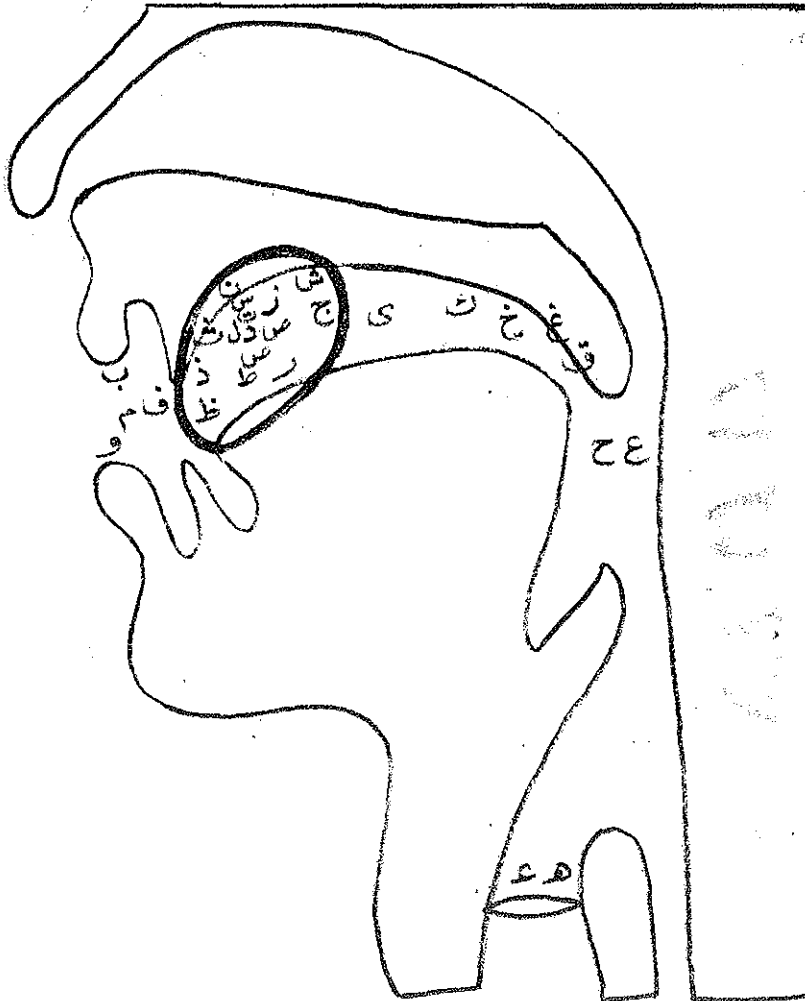


Fig. 1. The distribution of the consonants of modern Arabic according to their place of articulation and the resulting distribution into Sun and Moon consonants which is consistent with the observation concerning the sun status of ج .

TABLE I

Subjects	tokens												m.r.	s.r.		
Category A																
1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13	
2	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	13	-
3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	1	12
4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13
5	-	+	-	-	+	+	-	-	+	+	+	-	+	-	7	6
6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13
7	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	13	-
8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	1	12
9	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	13	-
10	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	13	-
Category B.1																
11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13
12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13
13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13
14	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	1	12
15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13
16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	1	12
17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13
18	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13
19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13
20	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	13	-
Category B.2																
21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13
22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13
23	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13
24	+	+	-	+	+	-	+	-	+	+	+	-	-	-	8	5
25	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	12
26	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13
27	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13
28	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13
29	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13
30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13

Total 85 305

Table I. Shows the Moon realization (mr) and the Sun realizations (sr) of ζ in the performance of 30 subjects representing two major categories of educated native speakers of Arabic from Iraq.

Conclusions:

The differences observed in the articulatory description and the Moon or Sun status of the 'sounds' represented by the character ج seem to indicate a sound change, a fact that is concealed by the deep-seated archaic and prescriptive methods of language teaching in the Arab world. The Sun realization of ج at all levels of performance in the speech of the Iraqis appears to be a natural inclination and is consistent with the Sun realization of ج. Formal and continued training on the Moon realization of ج may interfere with the natural inclination as is the case with some of the subjects of category A. It is noteworthy that the most stringent type of training to secure MR comes through the recitation and the cantillation of the Quran.

The existence of the Sun-Moon consonant dichotomy in Arabic, a clear case of articulatory manoeuvring, may have wider implications in general phonetics relevant to the constraints of manoeuvrability of certain speech organs. We therefore agree that it is plausible to think of the lips, tongue tip-blade and tongue body-back as three more or less independent systems. It is the coordination among these systems that leads to a Sun-Moon dichotomy in Arabic.

The [J] or [g] origin of ج is an inference that is consistent with Littmann's (1948) hypothesis, based on historical evidence, which states that the original sound of ج was g as it is presently in Egypt and as it was and still is in the Semitic languages.

through a prescriptive course in Arabic phonetics or through recitation and cantillation, SR is predominant. The SR seems to be so strong an inclination that even formal training in Arabic fails, sometimes, to counter it. This inclination could also contribute, along with reasons mentioned above, to explain the 53% failure among subjects of category A to secure MR.

Another relevant and pressing question to answer is: why in the first place did the Arab grammarians classify ج as a Moon consonant? Because if the old ج had the same phonetic value of the modern ج i.e. [dʒ] then it should have been listed with the Sun consonants as is the case with س . What the Arab grammarians have done is different. It is true that they have clustered س , د , ج together as consonants produced in the same place but they have regarded only س as a Sun consonant whilst the other two have been regarded as Moon consonants.

It is inconceivable to assume that the Arab grammarians were mistaken in specifying the Moon or the Sun nature of ج because the phonetic differences resulting from the two realizations of a consonant, any consonant, are so drastic and striking to the ear that even an untrained person would easily differentiate between them. The inconsistency in the Moon and Sun status of ج would tempt us to think that ج had a phonetic realization that was perhaps different from its present realization. If س , a palato-alveolar consonant, has always been (and still is) unequivocally classified as a Sun consonant it follows that old ج may have been representing a sound with a more posterior place of articulation viz. a palatal or a post-palatal (velar). What supports this line of thinking is that ج has also been described by the Arab grammarians as a plosive not an affricate. Consequently we will get two main differences between the classical description of ج and the present observations about it.

These two major differences encourage us to infer that old ج used to stand for a different sound, most probably [J], a voiced palatal plosive, which is common in the Sudanese norm of Arabic, or [g], a voiced velar plosive which is common in the Egyptian norm of Arabic. Such a statement would entail that the phonetic value of the character ج has changed and the Arab grammarians have actually described a sound that no longer has the same phonetic realization though the same alphabetic character is retained.

1-improper training in the production of the sounds of Arabic as described by the Arab grammarians; 2. casual or no training whatsoever in recitation or cantillation or any other profession that stipulates MS; 3. a mere sluggish response by the subjects to matters pertaining to pronunciation. The fourth, and most significant, reason will follow in the course of our discussion.

Nevertheless, the crucial question of the strong tendency towards SR, contrary to the Arab grammarians claim, remains to be answered. In pursuit of an answer we have to digress somewhat to deal with the rationale behind the assimilation and the retention of 'l' of the definite article. If we examine Figure 1 we will see that the Sun consonants are consonants with the following places of articulation: inter-dental, denti-alveolar, alveolar, and palato-alveolar, whereas the Moon consonants are consonants with the following places of articulation: bilabial, labio-dental, palatal, velar, uvular, pharyngeal and laryngeal. The first thing that captures attention in Figure 1 is the fact that the Sun consonants have the same place of articulation as 'l' or a place adjacent to that of 'l' which is an alveolar sound. Therefore the assimilation is accounted for in terms of economy in articulatory manoeuvres in that instead of two consecutive manoeuvres in the same or an adjacent place of articulation, one for 'l' and the other for the following Sun consonant, the tongue tip and/or blade execute only one manoeuvre (for a prolonged form of Sun consonant) thus performing regressive assimilation. This same process of assimilation seems to indicate some sort of constraint on the manoeuvrability of the tip/blade of the tongue within a limited period of time. On the contrary there seems to be no such constraint of manoeuvrability on combinations of 'l' with the Moon consonants because they are either produced by articulators other than the tongue (viz. the bilabials ب b, م m, و w are produced primarily by the action of the two lips, and the labiodental ف f is produced by the action of the lower lip brought against the upper teeth) or by parts of the tongue whose movements are not antagonistic to those of the tip/blade. So lips, tongue tip-blade and the tongue body-back may be thought of as three more or less independent systems (Scully, 1973).

Now if ج in modern classificatory terms is a voiced palato-alveolar affricate then such a sound should naturally fall into the category of Sun consonants on equal articulatory basis with ش, a palato-alveolar consonant which is unequivocally a Sun one. In actual fact [dʒ] has got stronger articulatory motivations to function as a Sun consonant since its first segment i.e. [d] is located in the alveolar area which is absolutely confined to Sun consonants and its second segment [ʒ] is simply the voiced cognate of ʃ. This probably explains why in the absence of formal training in the pronunciation of Arabic, whether

five subjects produced absolutely consistent MR. Four of them belong to category A and only one to category B. Two subjects kept shifting inconsistently from MR to SR. Five sporadic instances of MR are encountered in the performance of five subjects from both categories, each producing one instance in a different place in the passage. Differences in the performance of the subjects of category B-1 and B-2 are negligible.

Instances of confusion in the Sun and the Moon realizations of other consonants of Arabic occurring in the passage are not observed in our data.

To recapitulate, altogether the subjects produced 390 tokens of ع with the definite article, only 85 of which were MR and the rest were SR. In other words the difference is of the ratio of 1:4.

Discussion:

It is to be noticed that most of the MR of ع are provided by subjects from category A i.e. those who are formally trained in Arabic. In their training the instructor usually tries to put into practice the descriptions of Arabic consonants as described by classical Arab grammarians. And since the Arab grammarians have unanimously specified ع as a Moon consonant it follows that students doing Arabic as a major subject are instructed and trained to abide strictly by MR. This is a typical prescriptive attitude on the part of the instructors towards Arabic language. The lack of exposure or simply the casual exposure of the subjects of category B to the prescribed rules for the pronunciation of Arabic may account for the 90% failure in producing MR. However, this by no means can account for the 53% failure of the subjects of category A in securing MR.

Further personal communication with the subjects has shown that three subjects of category A, who consistently produced MS, are people who have given great attention to, or spent a fairly good time in, the recitation or the cantillation of the Quran where MS is greatly emphasized. Any failure to do so is regarded a flagrant violation of the rules of recitation and cantillation. This fact also provides the answer to the consistent MS by one of the subjects of category B who informed us that in his boyhood he had received formal training in the cantillation of the Quran. The fourth consistent scorer of MS in category A turned out to be a poet with some training in broadcasting, another field which stipulates 'correct' (prescriptive) pronunciation of Arabic.

Consequently, the almost complete failure of five subjects of category A to produce MS may be attributed to the following reasons:

This paper is a descriptive attempt to further substantiate an early observation we made about the Sun status of ج in both standard and colloquial Arabic of Iraq (Odisho, 1977).

Corpus and Testing:

In order to determine the Sun or the Moon status of ج we composed the following short passage which contained 13 instances of ج with the definite article.

كان الرجل ضابطا في الجيش ، وفي يوم من الايام كان عليه ان يقود الجنود في مسيرة عبر شوارع المدينة الجميلة . وفي الصباح خرج الضابط على رأس الجند مبتدئين مسيرتهم ، وبعد قليل عبروا الجسر الذي يربط الجانب الايسر للمدينة بالجانب الايمن . ولدى عبورهم الجسر صادفهم رئيس الجمهورية ، الذي اعجب بانتظام المسيرة ، وعلى اثر ذلك قرر رئيس الجمهورية منح الضباط والجنود وسام التقدير للجهود التي بذلوها في الجهاد من اجل الوطن .

Thirty subjects, all native speakers of Arabic, were selected to read the passage which sounded a fairly good piece of standard Arabic. None of the subjects felt any artificiality about it. They were not told anything about the purpose of the experiment thus their reading is assumed to be as natural as possible. The only instruction they received was to read the passage in the style of an educated person. The subjects were intentionally selected so as to represent two major well-defined categories of educated people: A. subjects who have received formal training in Arabic leading to a post-graduate degree (most of them hold an M.A. or a Ph.D.), and B. subjects without formal training in Arabic leading to a degree (ten of them were members of staff in the Department of English Language and the other ten were students in the Department). The second category was meant to include two sub-categories for the simple purpose of investigating whether further general education has any bearing on the point under investigation.

Results:

In Table I below + shows that ج is realized by the subject as a Moon consonant (i.e. a Moon realization henceforth abbreviated to MR) whereas — shows that ج is realized as a Sun consonant (i.e. a Sun realization henceforth abbreviated to SR). It will thus be clear that the majority of the realizations of ج , in the speech of both categories, are Sun realizations. What is interesting to notice is that only

THE SUN OR MOON STATUS OF ARABIC 'ج' *

A DESCRIPTIVE VIEW

Edward Y. Odisho,

Al-Mustansiriyah University, Baghdad, Iraq

Introductory Remarks:

The Arabic character ج, which in Standard Arabic as well as in Iraqi Arabic has the phonetic value of a voiced palatoalveolar affricate [dʒ], has consistently been described by the Arab grammarians as a voiced plosive with a place of articulation between the centre of the tongue and the centre of the palate (Sibawaihi, 1881). They have also classified it as a Moon consonant as opposed to a Sun consonant. To clarify the above two terms we have to point out that the Arab grammarians have classified their consonants into two categories on the phonetic basis of assimilation. The assimilation relevant here is the one that takes place when the Arabic definite article 'أل' = [ʔal] is prefixed to words. With some consonants the 'l' of the article is fully assimilated thus leading to its disappearance and to the gemination (doubling) of the first consonant of the word concerned. These consonants are known as Sun consonants. They are:

ر, ز, س, د, ض, ن, ت, د, ذ, ظ, ث, ر, ذ
ش, ا, ل.

The rest of the consonants are called Moon consonants. They are:

خ, ك, د, ز, ي, ج, ف, و, م, ب
ع, ه, ح, ع, ق, ك, غ

With these consonants the 'l' of the article is not assimilated nor is the initial consonant of the word geminated.

The above classification of consonants into the Sun-Moon dichotomy stated by the Arab grammarians still holds true almost absolutely except for the fact that in the speech of the overwhelming majority of Iraqis, whether using standard or dialectal Arabic, ج functions as a Sun consonant contrary to what the Arab grammarians have hitherto stated.

من بحوث ندوة الالسنية واللغة العربية التي عقدت في تونس من الفترة ١٣-١٩ كانون الاول ١٩٧٨ وبإشراف مركز الدراسات والابحاث الاقتصادية والاجتماعية - الجامعة التونسية *

contemporary drama (by no means a final standard to go by) shows that the conventional conception of drama as a set of action and events is no longer necessary, possible or even appreciable. Some sort of modification involving much more mental activity and less action is in vogue in the dramatic world of today. Nevertheless, action and emotion are never completely lacking, for drama without conflict and tension to enliven it is inconceivable, it becomes platform oratory or debating panel. With Shaw, Shavian drama, when it is typically Shavian tends to be of the latter type as, for example, in *The Apple Cart*, or *Misalliance and Getting Married*. In all these plays there is no catastrophic violence or emotional tension of any dramatic value; their dramatic material being the clash of competing ideas and of opposing standards of human values. What is of permanent importance in them is collision of ideas, and yet even this is not stirring or violent enough to be dramatic. Therefore, this type of composition, I believe, will hardly survive as a drama.

As for the second question, the ideas expressed in the Shavian drama are of two kinds; those that are concerned with the problem of the hour, such topics as, to use Shaw's own words "slum-landlordism, doctrinaire free Love (pseudo-Ibsenism), prostitution, militarism... current politics... paradoxes of conventional society..."¹¹ Even the two questions of prostitution and militarism Shaw deals with in connection with contemporary society and not objectively. These are, in fact, the most important themes in Shaw's plays, for it was the handling of such themes for their topicality and urgency that led Shaw to adopt the theatre in the first place. Needless to say, Shaw succeeded in bringing them, dramatically, home, but as they are confined to the here and now, there is little doubt as to their lack of universality.

(11) *Back to Methuselah*, The Preface, p. IXXXV, World Classics Edition.

Another feature of his style is that it is quotable for it is almost epigrammatic. Ridgeon in *The Doctor's Dilemma*, for instance, observes to Mr. Dubedant: "Life does not cease to be funny when people die any more than it ceases to be serious when people laugh". In *Pygmalion*, explaining why he did not care for the future of Eliza, when he proceeded with his experiment, Higgins says: "Making life means making trouble". Or, again, addressing Eliza, he says, "If you can't appreciate what you've got, you'd better get what you appreciate". Anderson in *The Devil's Disciple* says: "It is in the hour of trial that a man finds his true profession". Examined carefully, these sentences, one is bound to admit, state the obvious, for there is nothing very deep or extraordinary or subtle about them. Yet, they have all the impact of an original idea. There is almost autobiographical truth in Caesar's words to Ponthius in Act IV of *Caesar and Cleopatra*: "When a man has anything to tell in this world, the difficulty is not to make him tell it, but to prevent him from telling it too often". Shaw's fondness of verbal extravagance and overstatement appears, again, in Caesar's words to Cleopatra on the impossibility to justify her conduct and futility of revenge:

"If one man in all the world can be found, now or forever, to know that you did wrong, that man will have either to conquer the world as I have done, or be crucified by it... And so to the end of history, murder shall breed murder, always in the name of right and honour and peace until all the gods are tired of blood and create a race that can understand."

There is, besides his sense of dancing rhythm, the element of surprise coming as a result of his choice of the incongruous example as in "It takes all sorts to make a world — saints as well as soldiers", or the unexpected epithet: "Is not the real thing accursed?", or paradox: "Unless marriage is made human, it could never become divine", or paradox and exaggeration together as in this rhetorical question: "Is not love always falsified in novels and plays to make it endurable?", and finally the unlikely metaphor: "When I grew up, and bruised my soul against the brutalities and stupidities with which I had to strive, I did again just what I had done as a child", and so Shaw's skill in handling the language his mastery of subtle and varied expression, give the plays their dancing thoughts.

But the question is, will his plays endure as drama? The answer to this question is linked with two others. The first is whether this type of play can be considered pure drama, and therefore will survive as such, and secondly, whether the ideas as expressed in this Shavian drama are permanent and universal enough to be true of all times and ages. As far as the first is concerned, the general tendency of the

mind, more to it than that. Shaw is not a tragedian for the simple reason that tragedy is beyond power. He cannot therefore, round off his serious plays at the point where the emotion in them runs very high, which in itself is a rare thing. Hence, is the embarrassing ending of such plays as *The Doctors' Dilemma*, *Saint Joan* and even *Pygmalion*.

Rather, Shaw is a comic genius, a teacher and a master of language who sacrificed all for his teaching. There is no tension in his plays because Shaw is invariably occupied with the display of or rather juggling with his ideas through the medium of debate, in which he was extremely competent for his mastery of the English language. For Shaw is "the greatest arguer", as A.J.P. Taylor puts it in his article on Shaw centenary in *The Observer*.⁷ Not only did Shaw possess the unique ability to pen an argument and write a dialogue which owed a great deal to his platform days, but also he had a brilliant direct style which enabled him to do so. Yet even the directness of his style owed much to the assertive power of his beliefs, and the driving force behind his thoughts. In his analysis of the art of writing, Shaw says:

"Effectiveness of assertion is the alpha and omega of style. He who has nothing to assert will go so far in power of style as its momentousness and his conviction will carry him. Disprove his assertion after it is made, yet its style remains..."⁸

This is exactly Shaw's own case, for his style depends on his facility of assertion rather than the ease of expression, although what he has to assert was not really his own genuine ideas and very seldom worth asserting, but his mind in the words of Eric Bentley is "well-stocked... and he is famous for the number of things he can mention on one page".⁹ That is how assertion was easy for him. Although it is a source of strength in Shaw, assertion gets tiresome. Yet nothing suits debate and argument better. It is no exaggeration to say that all there is by way of dramatic interest is the outcome of this quality in Shaw's style, his skill for verbal duel, or what Barbara Smoker calls his "rhetorical acrobatics".¹⁰ Indeed, Shaw as the most brilliant of his biographers, Chesterton, says, was from first to last a conversationalist. It is the rhythm and pace of his sentences that make them both pleasant on the ear and easy to utter as the actors of his plays tell us. Here, indeed, the influence of his musical background becomes fully manifest.

(7) "Shaw the Court Jester," *Sunday Times* July 22nd, 1956.

(8) Quoted by Barbara Smoker in "Shaw: The Master of Language", *The Monthly Record*, Vol. 61, No. 7, July 1957.

(9) *The Modern Theatre*, Chapter 8.

(10) *Shaw: Master of Languages*, set 8 above.

Miss Warren. Exaggeration and sentimentality are, after all the two media with which a moralist illustrates his lesson effectively. The seat of passion and feeling of Shaw's creation is not their hearts but their minds. This is true of even such ordinary persons as Alfred Doolittle and Hickcheese. They never lack wit or the faculty to modalize. They are basically, comic, neither passionately moving nor deeply moved. When they are moving at all, as in the case of St. Joan of the Iriat scene, and Barbara of the end of the second act, their appeal is not to our emotions alone, but, primarily, to our reason. That is to say, the passion they stir in us is moral rather than emotional passion. It is so, partly because the situation out of which it arises is out of the ordinary and partly because the characters are rationalizing human beings rather than ordinary men and women. Their feelings are always deeply coloured with thought and, therefore, muffled by it. Here we touch not only their weaknesses but also that of Shaw the man as well as the dramatist, for Shaw is above all "a man intoxicated by ideas, and generally the ideas were large ideas".⁶ In this respect, the article continues (see footnote) "he is unique in the history of our theatre because he was moved not by the spectacle of human passion or human folly but by ideas". It follows, therefore, that the plays are not free expression of his artistic temperament but the outcome of his imagination working along the lines laid down by his ideas. This is so, because, primarily, Shaw is a didactic writer, concerned with the question of reform, satire and moralizing. Therefore, they are, at best, ceaseless, subtly delicate play of words and vehement verbal duels. Of the latter type, the most outstanding are the discussion scenes between Eliza and Higgins in the last act of *St. Joan* in the inquisition scene, Undershaft and Peter Shirley, Undershaft and Barbara and Cusins, and the interview between Roebuck and Tanner in *Man and Superman*. At worst they are long pieces of conversation and tedious speeches similar to those for the Elderly Gentleman of Part IV of *Back to Methuselah*.

Because he is a didactic writer, spiritual conflict does not exist in his plays. neither does psychology play as important and subtle a part as it does in the plays of Ibsen or Chekhov, despite Mr. Colin Wilson's assertion to the contrary. There is hardly anything mysterious or inexplicable about his characters. When there is any, it is not analysed but explained out in terms of "natural history" and Shavian logic. In *Major Barbara*, for instance, the feeling stirred in us in the second act lasts long because Barbara is soon converted — an act which is deliberately intended by the author to rationalize rather than emotionalize her dilemma in order to illustrate the forces of "natural history" but there is, to any

(6) *Times Literary Supplement*: "Bernard Shaw — The Intoxication of Ideas". Friday, July 7th, 1956, p. 442.

choice invites them to "sit and talk comfortably".² In *Mrs. Warren's Profession*, before the last battle between mother and daughter is fought, "Vivie, composed and extremely grave, sits down in Honoria's chair, and waits for her mother to speak",³ as the stage direction tells us. Similarly, Dr. Trench is brought round after he had agreed to have "a quiet discussion of this essential notion".⁴ In *Pygmalion*, too, the resolving of the crisis through discussion, very heated in this case, is done as soon as Higgins responds to his mother's request: "Yes, dear; but you'll sit down, won't you?",⁵ and finally, in *The Apple Cart* the characters are seated down in a half-circle all the time while the play, which is all discussion, passes through its various stages to the end.

Although the Shavian play must end with discussion which is its equivalent of renouement, yet the climax is often reached near its first act, the rest of the play being a long, expanded anti-climax. This is especially true of the plays of the later phase which are pervaded by discussion all through and whose construction as a result is loose.

But the predominance of ideas does not only affect the construction of the plays. It leaves its mark on the characters too. For almost all the Shavian characters are types and rarely individuals. They stand for schools of thought, old and new systems of life, attitudes, class and profession but not, or rarely, temperament or feeling. In fact, they are, at their best when they represent whole groups of ideas by which men hold and live like Undershaft, the Reverend James Morell, Henry Straker and Sartorius. Shaw's people are invariably governed by ruling ideas as opposed to Jonson's who are governed by ruling passions. Even their eccentricities are ideological and conceptual, like all his men and women of genius, his artists and poets and his successful men of business. In this respect their eccentricities are really those of Shaw the man and the thinker, for some of the ideas are not of actual living people. The writer has put them in the mouths of his characters because he thinks they are, will be, or should be, as is the case, for example, with his new women. The socialist Undershaft, and the revolutionist John Tanner. In other words, they are Shaw's own ideas. Yet Shaw's characters are vivid and memorable if only for those conceptual eccentricities of theirs, which, naturally enough, reflect themselves in their behaviour.

Captain Shotoven is, perhaps, the best example of this type of character. They are more so because they are exaggerated in the Dickensian manner and often sentimentalized, such as Eliza Doolittle and

(2) *Candida*, Act III, p. 139, Standard Edition.

(3) *Mrs. Warren's Profession*, Act. IV, p. 241, S.E.

(4) *Widower's House*, Act. II, p. 40, S.E.

(5) *Pygmalion*, Act, V, p. 282.

Arms and The Man, we have an inverted musical comedy, whereas the contemporary heroic play is evident in *The Man of Destiny*.

Besides, these variations on the current theatrical patterns, Shaw evolved his own type which he on one or two occasions called "disquisitory", thus disarming his critics. This novel type of debated drama became completely static in form, as have already been pointed out. Whereas the plot in the ordinary form was used now straight forwardly by being tied down to the main situation and event (a form which is a rarity in the Shavian drama), now ironically being inverted as is the case with most of the Shavian plays, in the disquisitory plays it was, on the whole, ignored and isolated. The dialogue in this Shavian dramatic genre gets the upper hand over the main situation and events. Nevertheless, an interplay between plot and theme is still in evidence in certain plays, as for example, in *Getting Married*, only the latter (i.e. the theme) is more dramatic than the former. The trouble is that the plot is often too weak or insignificant to be of any consequence, as in most of the parts of *Back to Methuselah*. The dramatic conflict, being transferred to a higher intellectual level, almost ceases to belong to the theatre were it not for certain theatrical qualities inherent in his dialogue, characters and, sometimes, situation of his plays. For Shaw used every art and trick of the popular stage, and set out to keep his audience's interest to the end by employing the element of surprise both in dialogue and situation. That is why some of the effects he aimed at were too elementary and stagey. His comic characters, for example, remained almost to the end "the familiar harlequin and columbine, clown and pantaloons", of which he speaks in the Preface to *Three Plays for Puritans*. It is to these types that Mrs. Dudgeon of *The Devil's Disciple*, Bohum of *You Never Can Tell*, Mendoza of *Mand and Superman*, and Mr. Collins of *Getting Married* belong; but they are not the villains and heroes of the conventional school, which he repudiated. Some of his jocular devices were conceived along conventional lines too, as is evident in his use of vulgarities and sweat-words like the famous phrase in *Pygmalion*, and the vulgar expressions as the hen laying eggs "like mad" in *Saint Joan*, or the rather embarrassing incident in Part IV of *Back to Methuselah* with which he aimed at amusing the audience at all expenses. In fact, his stage setting, as A. Hamon points out in his book: *Bernard Shaw, The Twentieth Century Moliere*, is that of the Greek drama and classical tragedies like Racine and Voltaire. Like Aristophanes, he employs no denouement. Instead, there is his crucial, technical innovation — discussion, that is, for essentially, Shaw's is a discussion play. Notice how many times the words "sit" and "talk" recur in his plays when the climax is reached. For example, when Eugene Marchbanks and Morell make their bids, Candida, before explaining her

social themes, and when they are, their realism is neither sentimentalized like Brieux's, nor shabbily photographic like Granville Barker's or Galsworthy's. His is, like Ibsen's nineteenth century drama with a naturalistic twist, but it is not that of the well-made play of Scribe or Sardou which both the Irish and the Norwegian repudiated. However, while Ibsen went in for personal tragedy, Shaw preferred social comedy of a peculiar kind.

But Shaw did not use one specific form for his drama. He started, as we have seen, with the conventional type of English farce and melodrama whose material, characters, stories, stage tricks and setting he kept intact as much as he could; but the motives behind those actions and his characters' attitude towards life and things in general he rationalized so as to make them ring with realism as he understood it. This he effected by inverting the role of his characters and the course of the incidents. The inversion often comes as a surprise and usually at the end of the play. Of these conventional types is melodrama which he used in *The Devil's Disciple*. There, plot, incident and characters belong to the ordinary world of melodrama, but the principle governing its actions and the motives that actuate its characters are foreign to that world. Dick Dudgeon's self-sacrifice for Parson Anderson is neither the result of his heroic spirit, nor is it for the love of the latter's wife, Judith. He does it by sheer impulse or instinct, just as in life some people sacrifice themselves for the sake of others whom they have neither met nor known before, for to Shaw, many good deeds are performed in life for no specific reason. Besides, and this is a central theme in the Shavian drama, the legend that makes love the motive behind such actions is false. It was Shaw's contention, rather exaggerated, I am afraid, that crimes rather than sacrifices and good deeds, are actuated by love.

Another of these conventional dramatic forms is the romance which, again was used by Shaw after inverting it. *Pygmalion* is, perhaps, the best example of an inverted Shavian Romance. The inversion here is primarily that of action, for Shaw's *Pygmalion*, unlike the *Pygmalion* of romance, tries to change a human being into a statue. When he succeeds the creator and the creation do not marry which is, again, a departure from the original myth. In the same way, Shaw handled most of the other traditional forms such as domestic drama, farce, musical comedy and heroic plays. In *Candida*, for instance, we saw the reversal of the customary theme, the eternal triangle, of the domestic drama, while *You Never Can Tell* and the basic idea of *Man and Superman* are inverted pieces of farcical comedy. The latter is a farce of the type which is technically known as "Suicidal", wherein the hero falls victim not to his own practical jokes as in the ordinary farce, but to his ideas. In

the plays but also their source of conflict, for the conflict in the plays of ideas is that of will as it is concerted in reasoning individuals who are not set in motion by those ideas and not, as in the drama of character or incident, by a new feeling. Hence, the crises of this type of play are never intense or violently stirring and their appeal is limited to the thinking man.

Shaw's choice of this type of drama is neither accidental nor unintelligible. He was induced to adopt it by, on the one hand, the state of staleness and artificiality prevalent in the contemporary theatre which called for serious consideration, and on the other hand, by his own desire to use the theatre as a forum for his own social reform campaign and the propagation of the new ideas. As an intellectual and theorist, he was very much interested in examining and exposing the ideas and principles behind the various social and political institutions which he was determined to reform. So he chose discussion and debate for his method, making of them the root of all his plays, but he had, first of all, to attract the English audience back to the theatre after quite a long period of boycott, and secondly to make it possible for them to hear and enjoy this new type of drama, with its explicit didacticism and openly discursive character. Theatre-going in England at the time when Shaw decided to take drama for his forum, was the habit of neither the thoughtful nor the socially conscientious. Shaw had consequently to serve his pills in such a way as to make them swallowable. First, he employed the conventional dramatic form, which he did not use, as we have seen, straight forwardly. Secondly, and in order to make the audience put up with the tediousness of sermonizing and the unpleasantness of their themes, he resorted to low comedy, and even with tomfoolery to which he refers in these words:

"In order to gain a hearing it was necessary for me to attain the fooling of a privileged lunatic with the licence of a jester. My method is to take the utmost trouble to find the right thing to say and then to say it with the utmost levity".¹

Still he had to reach those sections of the community which, though intelligent, were not theatre-goers, so he started printing and publishing them in such a way as to make them readable by those people who, normally, did not read plays, hence the lengthy stage direction which gives the plays the character of a novel.

Shaw's plays of ideas are a class apart. They are different even from those of his French adulator, Brieux, which he looked upon as the ideal specimens of this type of drama; for a play by Brieux constitutes a sort of thesis on social problems. Shaw's plays are not always on

(1) Quoted by Calarence Rook: **G.B. Shaw.**

SHAW'S CONTRIBUTION TO ENGLISH DRAMA*

By

A. W. Al-Wakil

The term "drama of ideas" is used to designate that type of play wherein the ideas and beliefs they embody stand out more prominently than any incident they dramatize, or character they portray. It is a dramatic form which is intended to stir thoughts in the audience and induce people to reflect upon such aspects of life and living as have special urgency, material or spiritual, hence its prevalence during transitional periods and critical junctures in the nation's history. Because the material action in this type of dramatic composition is subordinated to the intellectual action, its incidents — when they exist, that is — seem unrelated and disjointed, Shaw's plays, for the most part, fall into this category, for in them the most important element is the development or the exposition of an idea, as in *Widowers' House*, *Mrs. Warren's Profession* and *Major Barbara*, or of a series of ideas as in *Heartbreak House*, which constitute their subjects. It follows, therefore, that the dialogue, which is the medium for expressing and developing those ideas, occupies the most important place in the plays, to which everything else, — incident, characters and plot — come secondary. This is at least, true of most of the Shavian plays whose plot and incident are subsidiaries, whereas ideas and beliefs are essentials, despite the fact that the former elements may sometimes be more powerful and salient, than the latter. In such plays as *The Devil's Disciple*, where the action does stand out, it does so not for its own sake but as a means of conveying certain ideas. The vehicle through which the intellectual action is transported, the dialogue that is, takes the form of discussion, debate, dissertation and conversation, all of which render the play static. Therefore, the dramatic conflict, in its conventional sense of a clash involving either violent physical action or intense emotional disturbance, is necessarily lacking. Hence, is the hue and cry raised by the critic against the Shavian drama.

Just as Shaw replaced physical conflict by mental and verbal clashes, which he considered far more exciting, so did he substitute moral passion for sensual passion, thus breaking the long-standing monopoly of physical passion in the conventional drama. It is through this transference of the dramatic conflict from the physical to the mental plane that Shaw was able to make his impact on the theatre of the times. Ideas and beliefs, therefore, not only constitute the themes of

(*) Being the concluding part of an M.A. thesis entitled: Shaw's Aim and Methods as a Dramatist of Ideas.

INDEX

1. A. W. Wl-Wakil
Shaw's Contribution to English Drama.
2. Edward Y. Odisho
The Sun or Moon Status of Arabic ج A Descriptive View.
3. I. A. Mumayiz
A Critique of Tennyson's "Recollections of the Arabian Nights".
4. Kawther Al-Jezairi
"An Approach to Coriolanus".
5. Kamal Ayad Gad, ph. D.
The Crisis of Man in Modern English Poetry.
6. Malik Yousef Mari
The Concept of Evil in Paradise Regained (1671), (John Milton).
7. Munir Jamil Ismail
A Note of Melancholy in Philip Larkin's "The Less Deceived".
8. Muneer Naum Mansoor
Adona's Under the Enchantment of the Faerie Queene.
9. Samir Abdul-Rahim Al-Chalabi
On Reservations About the Value of Contrastive Analyses.
10. Salman Hassan Ibrahim, M.A.
The Narrator in the Arabian Nights and Wuthering Heights.
11. Su'dad Sesi
Graham Greene: The Power and the Glory.
12. Safynaz Kazem
Eugene Ionesco's Themes or Obsessions.
13. Saleh M. Al-Hafidh
The English Relative Clause from the Point of view of Meaning.
The English

مقالتان في اللغة الفرنسية

14. Dr. Abbas Abdul-Hussein Ahmed
Esquisse d'une etude Etude Comparee entre L'enseignement
Audio-Visuel et L'enseignement.
15. Dr. Mehdi Salih Humadi
Etude Linguistique d'un poeme de Mallarme.

Al-Mustansiriya Literary Review

Published by the College of Arts

Al-Mustansiriya University

Vol. 4

1978 - 1979

Al-Huriya Printing House

Baghdad, Iraq

Al-Mustansiriya Literary Review

Published by the College of Arts

Al-Mustansiriya University

Vol. 4

1978 - 1979

Al-Huriya Printing House

Baghdad, Iraq