

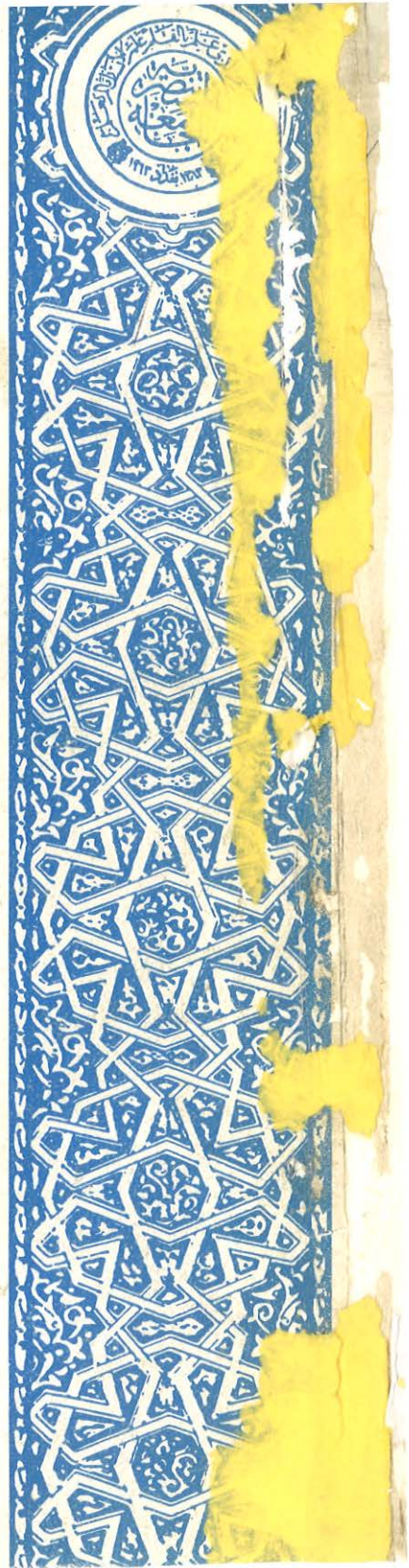
مجلة

# الأدب المستنصرية

تصدرها كلية الآداب بالجامعة المستنصرية

العدد السادس

١٤٠٢ هـ / ١٩٨٢ م





مجلة

# آداب المستنصرية

صدرها كلية الآداب بالجامعة المستنصرية

العدد السادس

١٤٠٢ هـ / ١٩٨٢

مطبعة الأديب البغدادية

١٩٨٢



## كلمة هيئة التحرير

تحية طيبة

وبعد

فهذا هو العدد السادس من مجلة آداب المستنصرية يخرج في حينه . وهو حافل بشق المقالات العلمية وفي مختلف الاختصاصات . نرجو أن يكون في مستوى الطموح الذي نأمله . واحسب اننا بذلنا جهوداً غير قليلة في سبيل اخراجه بهذه الصورة وفي الوقت المناسب . وكل ما نطمح اليه هو النقد البناء الذي يرشدنا اليه قراؤنا الكرام بغية تلافي ما يمكن تلافيه من الهنات ، وفي الوقت نفسه فانا نشكر جميع الزملاء الذين أمدونا ببحوثهم . راجين لهم ولغيرهم الاستمرار في بذل الجهود المخلصة لخدمة شعبنا وأمتنا .  
واخيراً فلا يسعنا الا أن نشكر الجامعة المستنصرية على ما بذلته من جهود في سبيل اخراج هذا العدد والاعداد السابقة في موعدها المحدد والله ولي التوفيق ،

رئيس هيئة التحرير

حميد مخلف الهبتي





## لجنة المجلة

- |                          |                                  |
|--------------------------|----------------------------------|
| عميد كلية الآداب         | ١ - الأستاذ حميد مخلف الهيتي     |
| رئيس قسم اللغات الأوربية | ٢ - الأستاذ عبدالوهاب الوكيل     |
| رئيس قسم اللغة العربية   | ٣ - الدكتور عناد اسماعيل الكبيسي |
| رئيس قسم الترجمة         | ٤ - الدكتور سلمان داود الواسطي   |
| رئيس قسم المكتبات        | ٥ - الأستاذ نزار محمد علي قاسم   |
| رئيس قسم علم النفس       | ٦ - الدكتور صباح باقر حسين       |

الدكتور عناد اسماعيل الكبيسي  
سكرتير التحرير

221	في قتل المسلم خ... د
203	في قتل المسلم خ... د - 12
163	في قتل المسلم خ... د - 11
141	في قتل المسلم خ... د - 10
129	في قتل المسلم خ... د - 9
107	في قتل المسلم خ... د - 8
87	في قتل المسلم خ... د - 7
73	في قتل المسلم خ... د - 6
63	في قتل المسلم خ... د - 5
11	في قتل المسلم خ... د - 4
7	في قتل المسلم خ... د - 3
5	في قتل المسلم خ... د - 2
	في قتل المسلم خ... د - 1

الجزء الثاني

9	
505	محمد كريم وشيار محمد
481	الدراسة على محمد علي - 24 - دراسات الكتب
461	مصطفى مرتضى الموسوي - 23 - الكتب المدرسية للمدرسين الاعدادية والثانوية والجامعة - 22 - الدراسات والبحوث المتعلقة بالدراسة في العراق والاسلام ومشاكلها
433	د. محمد باقر الياقوت - 21 - أهمية البحث التربوي في دراسة التربية المعاصرة
415	محمد صليح - 20 - أهداف تعلم اللغة العربية للأطفال في العراق
397	د. محمد الياقوت - 19 - دور الدراسات التاريخية «أو التاريخية» في عملية تعلم اللغة الإنجليزية
371	دكتور دل سيات - 18 - في أصول التربية
361	عبد الوهاب التريخي - 17 - أهمية الكتابة والكتابة الخاصة بالاصحاح
339	الانجيزه فخرية جميل حافظ الطائي - 16 - أهمية اللغة الإنجليزية والكتابة في ظل الاملا
301	د. صادق اسحاق الكنتي - 15 - أهمية اللغة العربية في التعليم والكتابة
271	عبد الوهاب التريخي - 14 - أهمية اللغة العربية في التعليم والكتابة
247	عبد الوهاب التريخي - 13 - أهمية اللغة العربية في التعليم والكتابة



عناصرُ حياةِ الفتيان  
بين عنرةٍ والشعراءِ الفرسانِ

د . احمد نصيف الجنابي

المدخل

(١)

في عالم الشعر العربي مجالات كثيرة ، وميادين واسعة ، للدراسة ، والبحث واستخراج الجديد . مادام الباحث جاداً ، ذا هدف مرسوم ، ومنهج أصيل . . . ولعل اوسع الميادين مجالاً للبحث ، هو الشعر الجاهلي فالابحاث المتخصصة فيه قليلة اذا ما قيست بابحاث الشعر في العصرين الاسلامي والعباسي . ناهيك عن الكتابات في الشعر الحديث .

وقد استهواني موضوع مسه الباحثون مساً سريعاً ، ودرسوا جوانب تقترب منه ، كثيراً أو قليلاً .

فالباحثون في شعر عنرة وسيرته أشاروا الى جزئيات من بحثي . والكتاب في الفروسية أشاروا الى شجاعة عنرة ، التي صارت مضرب الامثال .

والمحدثون عن المرأة في الشعر الجاهلي أشاروا الى حبه ومذهبه العذري . وجلهم قد أشرت اليه في صفحات البحث وسطوره . . . . .

(٢)

غير أني قد اخترت موضوعاً لم يتناوله أحد منهم بالصورة التي وضعتها ، ولا بالطريقة التي اخترتها . . . فقد كان موضوع بحثي :  
(عناصر حياة الفتيان بين عنرة والشعراء الفرسان) .

فالموضوع الاساس هو عناصر حياة الشعراء الفتيان في العصر الجاهلي .  
وهي ثلاثة عناصر :

الشجاعة - والمرأة - والخمر

وقد عبّر عنها (طرفة بن العبد) بأبياته المشهورة :

(ولولا ثلاثٌ هُنَّ من عيشة ألفتي)

الخ . الايات (وستأتي)

وَأَخَذتْ شعرَ عنترة الذي رواه الأصمعي - برواية الاعلم الششمري - أساساً للبحث ، وقاعدة له ، لأن رواية الأصمعي أصح الروايات ، و (أضيقها) ، وأبعدها عن الانتحال .

واتبعتُ منهج الموازنة سبيلاً لا يوضح اوجه الشبه والاختلاف بين عنترة والشعراء الفرسان ، في ابراز عنصر من هذه العناصر الثلاثة ، انسجاماً مع اتجاه الشاعر . وجعلت معلقة عنترة ، الوجه الاول للموازنة بينه وبين الشعراء الفرسان الذين يمثل شعرهم الوجه الاخر للصورة . . . لأن المعلقة تمثل الذروة الفنية التي وصل اليها شعره ، ولأنها أكمل قصيدة - عنده - فقد اجتمعت فيها كل العناصر المتفرقة في قصائده ومقطعات شعره الاخرى .

(٣)

والشعراء الفرسان الذين تناولهم البحث ، منهم الفارس المحترف - إن صحّ التعبير - كعامر بن الطفيل (الذي كان نداءً لعنترة ، وقد غلبه في بعض المواقع) ، ومنهم الفتى (\*) الذي اشتهر بالكرم ، كحاتم الطائي ، الذي وصفه الاصمعي في كتابه (فحولة الشعراء) ، بأنه (شاعر كريم) .

ومنهم الفارس المعروف بأنه أحد اغربة العرب ، كخفاف بن ندبة . لتكون المقارنة صحيحة دقيقة ، فالانسان يقاس بأقرانه في الزمان والمكان ، والعمل الواحد . . .

(٤)

وقد وصل البحث الى نتائج آمل أن تكون جديدة . . . إن لم تكن كلُّها  
فجُلُّها .

وحاولت أن اجتهد في مجموعة من القضايا . . . فإن أصبت فهذا ما أردتُ ،  
وإلا فقد نلتُ أجر المجتهدين .

والحمد لله الذي اكرمنا بالعقل ، ومنحنا إياه ، نعمة فوق النعم .

وله المِنَّةُ في الاولى والاخرى

وهو حسبي ، ونعم الوكيل . . . .





بزجاجة صفراء ذات أسيرة      قُرت بأزهر في الشمال مُفدّم  
 فاذا شربت فانتى مستهلكٍ مالي وعرضي وافتر لم يُكلم  
 واذا صحوتُ فما أُقصرُ عن ندىً      وكما علمتِ شمائلي وتكرُّ مي  
 وحليل غانية تركتُ مُجدلاً      تمكو فريضته كشدق الاعلم  
 عجلتُ يدايَ له بمارق طعنة      ورشاش نافذة كلون العندم

ويلاحظ ان هذا المقطع يتضمن ثلاثة مفاهيم للفروسية :

المفهوم الاول : عنصر المرأة حيث يوجه الخطاب الى حبيبته عبلة .

المفهوم الثاني : الفخر بشرب الخمر .

المفهوم الثالث : ذكر (بلاء عنزة في الحرب) وشجاعته . وبأخذ ثلثي المقطع .

وهذه الامور الثلاثة (او المفاهيم الثلاثة) : (المرأة والحرب والخم) . يشترك فيها شعر

الفرسان وشعر عنزة من حيث وجودها لا من حيث اسلوب التعبير عنها .

اذ إنَّ عنزة يشترك فيها مع الفرسان الجاهليين من حيث اجتماعها في قصيدة

الفروسية . ويختلف معهم في طريقة التعبير وأسلوبه لأنه يمزج بين عنصرين فقط من

هذه العناصر دون العنصر الثالث وبطريقة خاصة يختلف تماماً عن طريقة تناول

الشعراء الفرسان . كما انه يختلف معهم في انه لا يمزج الا بين (الحب والحرب) اما

الخمر فيظهر انه لم يذكرها الا في معلقته .

وفي المقطع الثاني يقول :

هلاً سألت الخيل يا آبنة مالكٍ      إن كنتِ جاهلةً بما لم تعلمي  
 اذ لا أزالُ على رحالةٍ سابحٍ      نهدي تعاوره الكُماةُ مكلم  
 طوراً يعرض للطحان وتارة      يأوي الى حصد القسي عرمرم  
 يخبرك من شهد الواقعة أنني      أغشى الوغى واعف عند المغنم  
 فارى مغامم لو أشاء حويتها      ويصدني عنها الحيا وتكرمي  
 ومدجج كره الكُماة نزاله      لامعن هرباً ولا مستسلم

جادت يداي له بعاجل طمئة بتقف صدق الكعوب مقوم  
كشمت بالرمح الاصم ثابه ليس الكرم على القنا بحرّم  
وتركته جزر السباع ينشئه ما بين قله رأسه والمصم

وفي هذا المقطع (يخرج بين الجب والحرب) ويتحدث عن فرسه حديثاً قصيراً  
لانه سيحدث عنه حديثاً مفصلاً فيما بعد ثم يتحدث عن بلائه في المعركة وعن  
بطولته الحارقة . بحيث يقاتل اقوى الفرسان وأشدهم بأساً واعظمتهم قوة ، ولا  
يقاتل الجبناء . بل يقاتل قرناهه وامثاله . والفراس الذي يلاقيه عنتره هو ذلك  
البطال الذي يتصف بكل صفات الحارب القوي : فهو كامل العدة ويكره الابطال  
منازله لانه يطل مقدام وهو لا يهرب منها أشتت أوار المعركة ولا هو يستسلم !!  
لانه يفضل الموت على الاستسلام ! ومع ذلك يجود له بطمئة بخلاء تنفذ الى قلبه  
فتكره صريعاً جترّ السباع ينشئه طولا وعرضاً ما بين قاته رأسه والمصم !!  
ثم يذكر عنته وكرم نفسه وبعده عن الطمع . وهذه من معاني الفروسية  
ومناجيسها .

وفي المقطع الثالث يقول :

ياشئة ما قصص لي حلت له حُرمت علي وليتها لم تحرم  
فهبشت جاريتي فقلت لها اذهبي والشاة ممكنة لمن هو مرتي  
قلت : رأيت من الاعادي غرة والاكفر منجبة لنفس المم  
نبئت عمراً غير شاكر نعمي اذ تخلص الشفتان عن وضع الفم  
ولقد حفظت وصاة عمي بالضمحا غمراتها الاطال غير تفهم  
في حومة المرات التي لا تشكي ولر أي تضايق مقدي  
اذ يتقون بي الأسة لم أخم عبا .

وفي المقطع الرابع يقول :

لما رأيت القوم أقل جمعهم يتنامرون كرت غير مذمّم

يدعون عنتر والرماح كأنها أشطانُ بئر في لبان الادهم  
مازلت ارميهم بثغرة محره ولبانه حتى تسريل بالدم  
فازور من وقع القنا بلبانه وشكا إليّ بعبرة وتححم  
لو كان يدري ما المحاورة اشتكى او كان يدري ما جواب تكلمي  
والخيل تقتحم الخبار عوابساً ما بين شيطمة واجرد شيطم  
ولقد شفى نفسي وأبرأ سقمها قيل الفوارس ويك عنتر اقدم  
ذلُّ جمالي حيث شئت مشايعي لبيّ، واحفزه برأي مُبرم

ففي المقطع الثالث يتحدث عن عبلة وعدم استطاعته الوصول اليها مباشرة بل يرسل اليها جاريتها لتتخسس اخبارها ، ثم يتحدث عن اعتماد عمّه عليه حيث تقلص الشفتان عن وضع الفم في حومة الموت التي تُسكت الابطال لشدة البأس ، في تلك الساعة يتقي به الابطال الكماة ! !

وفي المقطع الرابع ، يصور فروسيته ومكانة فرسه في هذه المعركة تصديراً يكاد يكون فريداً في باب الفروسية الجاهلية كما سنرى فيما بعد . ونلاحظ أنّ مفاهيم الفروسية التي تناولتها المعلقة تتسم بسيمات خاصة تجعلها فروسية ذات طعم خاص وان كانت هناك مضامين ومعان يشترك فيها عنتره مع الشعراء الفرسان وهذا ما سنبينه عند المقارنة مع الشعراء الفرسان .

واول ما نلاحظه أنّ عنتره عندما يبدأ بذكر الفروسية يذكر عبلة أيضاً ويمزج بين الحب والحرب . . مزجاً خاصاً لا نجد له مثيلاً في الشعر الجاهلي الا من حيث وجود بعض عناصره .

وتأخذ هذه الظاهرة الفنية عند (عنتره) خطين او طريقين :

الاول : هو (المزج بين حبّ عبلة وبلائه في الحرب) .

الثاني : (الجمع بين الخط الاول ومفاهيم الفروسية الاخرى) .

(٢)

الخط الأول : المزج بين الحب والحرب

إنّ المزج بين الحب والحرب عند عنتره قد يتشابه من حيث المظهر مع شعر غيره

من الفرسان . ولكن الواقع ان عنتره قد تفرد بهذا المذهب تفرداً يكاد يكون تاماً . فلو قارنا بينه وبين الشعراء الفرسان وجدنا الفرق واضحاً . فشعر (عنتره) يتشابه مع (شعر هؤلاء الفرسان) من حيث (اجتماع شعر الغزل مع شعر الحرب) فقط ، لا من حيث طريقة التعبير والمزج بين عناصر الفروسية مزجاً خاصاً . واتصال شعر الغزل بشعر الحرب اتصالاً وثيقاً جداً . فكما ان للفارس فرساً يقرن اسمها باسمه . فكذلك كانت له حبيبة او زوجة يخاطبها دائماً ، ويروي لها احاديث معاركة . ويفتخر امامها ببطولته وبأسه وشجاعته . وان اليد الطولى في بعث الفروسية . انما كانت للمرأة . وأن المرأة التي كانت تربي اولادها على فضائل الفروسية وتقاليدها وعاداتها وهي التي كانت تشد هاتيك الفضائل في الرجال ، وتعمل على تغذيتها في نفوسهم . وقد تمكنت من بسط سلطتها على الحياة العامة عن هذا الطريق اذ كان يؤدي الى خدمة اغراضها . ويبقى على شخصيتها وقيمتها في ظل الاوضاع الجاهلية<sup>(١)</sup> .

وكان من شأن هذا الاساس الاجتماعي والروحي الذي بنيت عليه الفروسية أن اكتسب (التغزل) مودة النساء والصبوة اليهن روحاً عسكرية بمرور الزمن واصبح التعامل مع النساء في حقل الحب يشبه الى حد كبير خطط العسكريين وينحوي في التصرف منحاهم ويستعير لغتهم وتعابيرهم في الجوانب المادية والمعنوية على حد سواء . وقد استغل الاقدمون هذه الناحية في الفنون العسكرية ، فكان كل معسكر يضم من النساء محرضات على القتال يوقظن الحمية وينعثن على الشجاعة ويثرن الحماسة . وكن في اغلب الاحيان يتبرعن بهذه المهمة او يندفعن اليها من تلقاء انفسهن . حتى اصبح حين وفقاً على الرجال الذين يبرعون في فروسيتهن . (ويوم حليلة) - وما يوم حليلة بسر - يضع هذه القضية موضع اليقين ولا يترك مجالاً للشك في أن الفروسية عمل من اعمال المرأة اذ كان حبها هو المكافأة الكبرى التي ينالها الفارس او يحلم بنيلها عندما يوفق في المعارك والميادين التي يخوضها<sup>(٢)</sup> . ويتضح اثر المرأة في خلق هذا (الجو الفروسي) عندما نطلع على المرثي التي قالتها في تأبين من فقدت والاشعار التي نظمها في مختلف المناسبات الحماسية والغزلية ومنها

يتبين انها كانت تحب اكثر ما تحب اولئك الرجال الذين ابلاوا بلاء حسناً في مقارعة الابطال ومكايده الاعداء (٣) .

اما اتصال الرثاء بالفروسية الحربية من جهة واتصاله بالغزل من جهة اخرى فهو يأتي من اتصال الرثاء بقتلى الحروب ، حيث الحروب ميدان البطولة والشجاعة ، ويأتي من (المضمون الفني) للرثاء اذ يحتوي على تمجيد البطولة في شخص المقتول . فلا غرابة أن تأتي مجموعة من قصائد الرثاء مبتدئة بالغزل كقصيدة (كعب بن سعد الغنوي في رثاء أخيه (٤) ) أبي المغوار ورثاء دريد بن الصمة لآخيه عبدالله بن الصمة (٥) ورثاء المرقش الاكبر لابن عمه ثعلبه بن عوف (٦) وغيرها كثير . . . وان حب الرجل الجاهلي كان موحى اليه من جانب المرأة ، التي كان يتصورها وهو ينظم أشعاره فهو لا يحب الاطلاع مثلاً ولا يقف على الرسوم الدارسة الآ وهو يتخيل وراءها وجهاً نسائياً ، فتتحرك في نفسه لواعج الاسى وتستثير الذكرى في قلبه عواطف الشرف والحنين ، وتُنطق التجربة لسانه بما يقول .

وعنتره يشترك مع الشعراء الجاهليين الفرسان في تصوير هذه الناحية العامة . فهو يخاطب المرأة كما يخاطبها بقية الشعراء سواء أكانت هذه المرأة (عبلة) أم غيرها ، لانه قبل ان يقع في حب ابنة عمه عبلة كان ينحوي غزله منحى الشعراء الفرسان الآخرين في مخاطبة المرأة دون ان يمزج بين الحب والحرب .

ففي شعره قصائد يقف فيها على الاطلاع - كما يقفون - ولعلها من آثار المرحلة الاولى ، قبل ان يستكمل شخصيته الفنية والانسانية وقبل ان يتحرر انسانيًا (اولاً) ، وفنياً (ثانياً) . اذ ان تحرر عنتره من ذل العبودية كان طريقاً الى تحرر عنتره فنياً واستكمال هذه الشخصية التي تتمثل بطريقته الخاصة في التعبير كما سنفصل . ففي فائتة التي يخاطب بها زوجة ابيه يجمع بين الغزل والحرب (أو البأس في المعارك) على عادة الشعراء الجاهليين فيقول (٧) .

أَمِنْ (سَهْيَةٍ) دَمْعَ العَيْنِ تَدْرِيفُ  
لَوْ أَنَّ دَامَنَكَ قَبْلَ اليَوْمِ مَعْرُوفُ  
كَأَنَّهَا يَوْمَ صَدَّتْ مَا تَكَلَّمَنِي ظَمِيٌّ بَعْسَفَانَ سَاجِي العَيْنِ مَطْرُوفُ

تجللتني اذ أهوى العصا قبلي كما عفا صنم يعتاد معكوف  
العبد عبدكم والمال مالكم فهل عذابك عني اليوم مصروف  
قد اطعن الطعنة النجلاء عن عرض تصفر كف أخيا وهو منزوف

والجمع بين الغزل والحرب (او بين شعر الحب وشعر الحرب) في شعر الفرسان  
اوضح منه في شعر عنتره سواء في شعر المقلين او في شعر المكثرين ففي (المفضليات)  
التي روت للشعراء الفرسان المقلين كثيراً بله المكثرين يمكن ان نستنتج كثيراً من  
الملاحظات .

ومن الاستقراء العام لهذا المصدر الاساس نرى أن اجتماع الغزل والفروسية (او  
الحب و الحرب) . يكاد يكون ظاهرة من ظواهر شعر الفرسان .

فقد وردت هذه الظاهرة في مفضلية ثعلبة بن عمرو<sup>(٨)</sup> وفي مفضلية الحارث بن  
حلزة الشكري<sup>(٩)</sup> وفي مفضلية عميرة بن جعل<sup>(١٠)</sup> وفي مفضلية ثعلبة بن عمرو  
العبيدي<sup>(١١)</sup> وفي مفضلية الحارث بن ظالم المري<sup>(١٢)</sup> وفي ثلاث مفضليات متعاقبة  
لبشر بن أبي خازم<sup>(١٣)</sup> وفي مفضلية سبيع بن الخطيم التيمي<sup>(١٤)</sup> وفي قصيدة ربيعة  
بن مقروم الضبي<sup>(١٥)</sup> وقصيدة المرقش الاصغر<sup>(١٦)</sup> .

ويظهر من هذا الاستقراء أن الصورة العامة لقصيدة الفروسية كانت تجمع بين  
الغزل وشعر الحرب (اي : بين الحب والحرب) . ومن المفضليات يظهر أن الغزل  
يأخذ - أحياناً - معظم قصيدة الفروسية وقد ظهر من ديوان عامر بن الطفيل  
ومجموع شعر خفاف بن ندبة الفارسين المشهورين وجود هذه الظاهرة بوضوح تام لا  
يحتاج الى تدليل . أما (الوقوف على الاطلال) الذي يُعد من الظواهر العامة في الشعر  
الجاهلي ، فقد ورد عند عنتره في ستة مواضع .

١ - أولها : المعلقة<sup>(١٧)</sup> .

٢ - وثانيها : قصيدته التي مطلعها<sup>(١٨)</sup> .

الا قاتل الله الطلول البواليا وقاتل ذكراك السنين الخوالي

٣ - والثالث : قصيدته التي مطلعها<sup>(١٩)</sup> .  
نأتك (رقاش) إلا عن لمام وأمسى حبلها خلق الزمام

٤ - والرابع : قصيدته اللامية الرائعة التي مطلعها<sup>(٢٠)</sup> .  
طال الثواء على رسوم المنزل بين اللكيك وبين ذات الحرمل  
٥ - والخامس : مقطوعته التي مطلعها<sup>(٢١)</sup> .

ظعن الذين فراقهم أتوقع وجرى بينهم الغراب الأبعق  
٦ - والسادس : مقطوعته التي مطلعها<sup>(٢٢)</sup> :

ألا يادار عبلة بالطوي كرجع الوشم في رسغ الهدى

فيكون مجموع ما يقف فيه عنتره على الاطلاع من القصائد والمقطعات ستاً ، من مجموع اربع وعشرين قصيدة ومقطعه أي بنسبة ٢٥٪ ومعنى ذلك أن عنتره كان قد تلخص من هذا التقليد الفني في اكثر قصائده ومقطعاته وفي ٧٥٪ منها على وجه التحديد .

واذا وازنا بين هذه النتيجة التي حصلنا عليها من استقراء شعر عنتره ، وشعر غيره من الفرسان ، فما هي النتائج التي نحصل عليها ؟ !  
والموازنة تتناول ثلاثة فرسان : خفاف بن ندبة السلمى ، وعامر بن الطفيل العامري ، وحاتم الطائي .

أما خفاف بن ندبة فقد كان فارساً شجاعاً شاعراً وكانت له مقامات ومنازلات مع العباس بن مرداس السلمى<sup>(٢٣)</sup> وقد تناقضا وتهاجيا كثيراً<sup>(٢٤)</sup> .  
وقد اتفق رواة الشعر والادب الثقات على أنه كان من الشعراء الفرسان .  
وهذا ما اكده صاحب الاغاني<sup>(٢٥)</sup> ، وابن دريد<sup>(٢٦)</sup> ، والآمدى<sup>(٢٧)</sup> .  
وغيرهم .

ونظرة فاحصة في مجموع شعر خفاف بن ندبة<sup>(٢٨)</sup> ، ترينا أن هذا الفارس ،



كان قد تخلص من قضية الوقوف على الاطلاع في جملة من قصائده .  
ولكن . . . . ما نسبتها من بين مجموع قصائده ؟ ومجموع قصائده التي جمعها  
المحقق الفاضل من الاصمعيات والمفضليات ، والاغاني ومنتهى الطلب : سبع  
عشرة قصيدة ومقطوعة .

طرحت منها المقطوعات والقصائد الآتية :

الرابعة : لانه مقطوعة من بيتين . فليس فيها اي دلالة .

الخامسة : في رثاء صخر ومعاوية ابني الشريد .

الحادية عشرة : في رثاء حضير الكتائب .

الثانية عشرة : في رثائه ايضا . . . . .

الثالثة عشرة : بيتان . . . . .

فالباقى اثنتا عشرة قصيدة .

وقد تخلص من الوقوف على الاطلاع في القصائد الآتية :

الثالثة :

يا هندُ يا أخت بني الصارد ما أنا بالباقي ولا الخالدِ

السادسة :

أعباسُ إنا وما بيننا كصدع الزجاجة لا يُجبرُ

السابعة

يا أيها المهدي لي الشتم ظالماً  
ولستُ بأهلٍ - حين أذكر - للشتم

الثامنة :

أرى العباس ينقصُ كلَّ يومٍ ويزعم أنه - جهلاً - يزيدُ !

التاسعة :

أقول له والرمحُ يأطرُ متنه تأملُ خفافاً إنني أنا ذلكا

العاشرة :

أعباسُ إما كرهتَ الحروب  
فقد ذقتَ من عضها ما كفى !  
فهي ست قصائد تناول فيها الفروسية بالحديث المباشر وتمثل ٥٠٪ من قصائده  
الطوال !!

(٣)

أما عامر بن الطفيل

فهو فارس مشهور ، غير مدافع ، وشاعر مجيد . وله وقائع مشهور وايام أبلي  
فيها بلاء حسناً (٢٩) . حتى قال ابو بكر محمد بن القاسم الانباري راوي ديوانه :  
(كان عامر بن الطفيل من أشهر فرسان العرب بأساً وشدة ونجدة ، حتى بلغ ذلك أن  
قيصر الروم كان اذا قدم عليه قادم من العرب قال : ما بينك وبين عامر بن  
الطفيل ؟ فاذا ذكر نسباً عظم به عنده) (٣٠) .

وعلى الرغم مما في هذه الرواية من المبالغة فانها تفسر لنا مدى شهرة عامر بن  
الطفيل حتى في خارج الجزيرة العربية .

وحسبنا دليلاً على شجاعته النادرة أنه نازل عنقراً في إحدى ايام عامر وعبس ،  
فغلبه وهزمه . وقد وصف عامر تلك الموقعة وصفاً ، ينم عن قدرة فنية وبطولة  
مائقين (٣١) .

ثم . . . أليس هو القائل :

وإني وان كنتُ ابنَ سيّدِ عامرٍ  
وفارسها المنسوبَ في كُـلِّ موكبٍ  
فما سوّدتني عامرٌ عن قرابة  
أبي الله أن أسمو بأُمِّ ولا أب  
ولكنني أحمي جاهها وأتقى  
أذاها ، وأرمي من رماها بمنكب (٣٢)

ونظرة واحدة في ديوان هذا الشاعر الفارس ، ترينا أنه لم يقف على الاطلاع الآ في قصيدتين : الاولى : ميمية ، من الوافر<sup>(٣٣)</sup> . والآخرى : دالية ، من الوافر<sup>(٣٤)</sup> ؛ أيضاً .  
أما بقية قصائد الديوان فهي تتحدث عن البطولة والفروسية حديثاً مباشراً .

#### (٤)

ومن هذا العرض نرى أن عنتره ليس هو الوحيد الذي حاول أن يتخلص من (عادة الوقوف على الاطلاع) ، بل شاركه في ذلك كثير من الشعراء الفرسان . وتفسير هذه الظاهرة يرجع الى أن هذه العادة تتصل باوقات الراحة والرخاء التي تقترن بالتفكير في الماضي والحاضر والمستقبل . وتقترن بتفكير المحب بحبيبه ، اذ يفرغ من شؤون القتال ومشاغله ومشكلاته ، التي تشغله ، عند اشتدادها ، عن كل ما سواها ، لانها مسألة حياة او موت .

ومما يقوى هذا الرأي أن القصائد التي قيلت في اوقات المعارك والايام المشهورة ، تكاد تخلو من ظاهرة الوقوف على الاطلاع .

وحسبنا دليلاً على ذلك شواهد قيلت في أيام معروفة مشهورة .

من هذه الامثلة والشواهد ، قصيدة الحارث بن عباد ، في (يوم البسوس)<sup>(٣٥)</sup> ، وقصيدة الاعشى في (يوم ذي قار)<sup>(٣٦)</sup> وقصيدة عبد يغوث في (يوم الكلاب الثاني)<sup>(٣٧)</sup> . وقصيدة عامر بن الطفيل ، في (يوم فيف الريح)<sup>(٣٨)</sup> . وقصيدة قيس بن عاصم ، في (يوم جدود)<sup>(٣٩)</sup> ، وقصيدة الربيع بن زياد ، في (يوم داحس والغبراء)<sup>(٤٠)</sup> .

#### (٥)

بقي علينا أن نوضح طريقة عنتره الخاصة في المزج بين الحب والحرب . من الامور المعروفة لدى كل من درس الادب العربي أن عنتره أحب ابنة عمه حباً ملك عليه فؤاده وفكره وجعله يفكر فيها تفكيراً فريداً ، اذ يذكرها في ميدان المعارك ، بين صريع الفرسان ، وترائي الموت وصمت الابطال ، غير تغمغم .



يصح الثاني الا بوجود الاول . كما هو معروف في المنطق .  
ومن هنا تأتي الصورة الفريدة في شعر عنتره ، ومن هنا تُنشدُ اصلته .  
وهذه هي طريقة عنتره الخاصة في المزج بين الغزل والحجاسة (او الحب  
والحرب) .

والذي يهمننا هو : هل تَفَرَّدَ عنتره بهذه الطريقة ؟ وهل يشاركه فيها غيره من  
الفرسان ؟

لقد لاحظنا - فيما سبق - أن لكل فارس فتاة او امرأة يخاطبها ويسرد اليها  
اقاصيص بلائه في الحرب وقوته وبأسه . ولاحظنا أيضاً أن عنتره (بمزج بين الغزل  
والحجاسة . . مزجاً فريداً ، ولكننا نجد مع هذه الظاهرة عند عنتره . وجود ما يشابهها  
عند قسم من الشعراء الفرسان .

وهذا التشابه - من حيث المظهر - واضح في شعر (فارس طيئ) : حاتم  
الطائي ، وفي شعر (فارس بين عامر : عامر بن الطفيل) فحاتم الطائي يخاطب في  
ديوانه المرأة ويتحدث اليها عن فروسيته وعن مفاهيم هذه الفروسية من كرم ووفاء  
وعفة وحفظ جوار .

وأشهر امرأة خاطبها (حاتم) واقترنت باسمه هي (ماوية) زوجته التي تزوجته  
لكرمه وفروسيته ولعل اشهر قصيدة تقترن باسمها واروع قصائد ديوانه واكثرها تعبيراً  
عن معاني الفروسية ، واقواها بناءً وأشدها عاطفة واحسنها تماسكاً فنياً ، هي رائيته  
المشهورة :

أماويّ قد طال التجنّبُ والهجرُ      وقد عذرتني من طلابكم العذرُ  
أماويّ إنّ المال غادٍ ورائح      ويبقى من المال الاحاديث والذكر  
أماويّ إني لا أقول لسائل      اذا جاء يوماً : حلّ في مالنا (نذر) (٤١)

أماويّ إما مانع فَمَبِينٌ      وأما عطاء لا ينهه الزجر  
أماويّ ما يغني الثراء عن الفتى      اذا حشرجت يوماً وذاق بها الصدر  
أماويّ إن يصبح صداى بقفرة      من الارض لا ماء هناك ولا خمر  
ترى أنّ ما اهلكت لم يك ضربي      وأنّ يدي مما بخلتُ به صفرُ

وماضراً جاراً يا آبنة القوم فاعلمي يجاورني إلا يكون له سترٌ  
بعيني عن جارات قومي غفلة وفي السمع مني عن حديثهم وقرء (٤٢)

وفي هذه القصيدة نلاحظ (حاشياً) يخاطب زوجته التي يظهر انها قد لامته على  
كرمه ، فاجابها بهذه القصيدة .

ويظهر ان الخطاب - مجرد الخطاب - يتكرر سواء اكان في أول البيت  
(أماوي . . .) ام في وسطه (وماضراً جاراً يا آبنة القوم . . .) وبوساطة هذا الخطاب  
المكرر يؤكد لزوجته ويثبت في روعها أنه يرى أن المال عرضٌ زائل ، وانه يغدو  
ويروح ، وأن الانسان مادام ذاهبا عن هذه الدنيا فلا بد أن يستغل هذا المال  
الذاهب ايضاً في سبيل تخليده ورفع ذكره . فهي ليست من القصائد التي تمزج بين  
الحب والحرب كما رأينا . كما أنها تخلو من الجمع بين الحب والحرب ، كما يظهر .  
والقصيدة الثانية التي يظهر فيها هذان العنصران أبرز من القصيدة السابقة هي (٤٣) :

مهلاً (نوار) أقسلي اللوم والعذلاً

ولا تقولي لشيءٍ فات ، ما فعلا  
يرى البخيل سبيل المال واحدة ان الجواد يرى في ماله سبباً  
إن البخيل اذا مامات يتبعه سوء الثناء ويحوي الوراثة الابلا  
ليت البخيل يراه الناس كلهم كما يراهم ، فلا يُقرى اذا نزلا !  
لا تعذليني على مال وصلت به رَحماً ، وخيرُ المال ما وصل  
يسعى الفتى وحام الموت يدركه وكلُّ يوم يُدني للفتى الاجلا  
إني لأعلم أني سوف يدركني يومي ، واصبح عن دنياي مشتغلا  
فليت شعري ، وليت غير مدركة لاي حال بها اضحي بنو ثعلا  
أبلغ (بني ثعل) عني مغلغة جهد الرسالة لا محكاً ولا بطلا  
اغزوا (بني ثعل) فالغزو حظكم عدوا الروابي ، ولا تبكوا لمن نكلا  
ويهاً فداؤكم أُمي وما ولدت حاموا على مجدكم واكفوا من اتكلا  
اذ غاب من غاب عنهم من عشيرتنا وأبدت الحرب ناباً كالحأ عصلا







الى مثل هذا الاعتساف والبعد الى هذا الحد . فظاهرة اجتماع الحب والحرب (او الغزل والحجاسة) ظاهرة موجودة في شعر الفرسان عامة وليس في شعر عنزة فقط حتى يلجأ الى مثل هذا التفسير .

والحق أن حياة الرجل - لاسيما في الجزيرة العربية - لا يمكن أن تكون ذات قيمة ، ولا يمكن ان تكون انسانية ، ولا يمكن ان تعاش ، كما يريد العربي ، إلا مع المرأة . كما أن المرأة هي الاخرى كانت تشارك الرجل هذا الشعور ، فتشجعه وتحترمه لشجاعته وبأسه وكرمه وتحترق من ثمَّ الجبان الخوار الذي يخاف الحروب ويخشى الوغى ويتحاشى الردى في ساحات الشرف . وكان الفرسان يدركون هذه الحقيقة فيدلون بأحاديث الفروسية الى حبيبتهم ويصورون لهنَّ ما أبلوا من البلاء الحسن في ساحات الوغى وميادين الردى ! ! فالمسألة طبيعية ليس فيها عقد نفسية ولا عقدة لون حتى نلجأ الى هذا التفسير الذي يبدو لي غريباً ، وبعيداً عن طبيعة الظاهرة .

(٦)

ومن الشعراء الفرسان الذين يتشابهون مع عنزة ، في (المزج بين الحب والحرب) : (عامر بن الطفيل) : فارس بني عامر ، وقائد فرسانهم في كثير من المعارك . وله في (المزج بين الحب والحرب) قصائد ، تتشابه في الظاهرة مع طريقة (عنزة) .

وللموازنة بين الفارسين عنزة وعامر بن الطفيل في طريقة التعبير ، نبينُ :

- الوسائل التي يعبر بها عنزة

- ثم نبين ملامح هذه الوسائل عند عامر بن الطفيل إن وجدت . . .

(٧)

منهج عنزة البنائي

في التعبير عن ظاهرة المزج بين الحب والحرب

الناظر في شعر عنزة يرى أن عنزة يتوسل بثلاث وسائل بنائية ليعبر بها عن هذه

الظاهرة :

الوسيلة الاولى : طريقة الشرط وجوابه (وقد شرحناها آنفاً) .  
الوسيلة الثانية : طريقة التكثيف البنائي في البيت الواحد او البيتين ، كما في قوله :

عجبتُ (عَبَيْلَةً) مِنْ فِتْيٍ مُتَبَدِّلٍ  
عاري الاشاجع شاحب كالموصل  
او قوله المشهور :

ولقد ذكرتك والرماح نواهل مَنِيَّ وبيض الهند تقطر من دمي  
فوددت تقبيل السيوف لأنها لمعت كبارق ثغرك المتبسّم  
الثالثة : طريقة الطلب وجوابه ، كما في قوله :

هلاً سالت الخيل يا آبنة مالك  
إن كنت جاهلة بما لم تعلمي  
اذ لا أزال على رحالة سابح نهد تعاوره الكماة مكلم  
طوراً يعرض للطعان وتارة يأوي الى حصد القسي عرمرم  
يخبرك من شهد الواقعة انني اغشى الوغى واعف عند المغم

(وان كانت الايات تتضمن الطريقة الاولى . كما في البيت الاول : (هلا سالت . .) .

اما الطريقة الاولى فلم ترد عند عامر بن الطفيل الا في قصيدة جيمية من البسيط ، ولكن طريقة ورودها تختلف تماماً عن طريقة ورود قصائد عنتره من هذا النوع .

فعنتره يبدأ بالشرط ويكون جواب الشرط مشتملاً على الحديث عن فروسيته وبطلوته ، كما في قوله :

لما رأيت القوم اقبل جمعهم يتذامرون ، كررت غير مذم  
يدعون (عنتر) والرماح كأنها اشطان بئر في لبان الادهم  
مازلت أرميهم بثغرة نحره ولبانه حتى تسربل بالدم

ولكن (عامر بن الطفيل) يختلف تماماً في طريقه السرد ، فهو يبدأ بالحديث عن بطولته ، ثم يعود مرة أخرى فيخاطب حبيته بقوله (٤٧) .

للمقربات غدو حين نحضرها وغارة تستثير النقع في رهج  
إذا نعى الحرب ناعوها بدت لهم أبناء عامر تزجي كل محترج  
عليهم البيض والابدان سابعة يُقَحَّمُونَ كأن القوم في رهج  
صجن (عبساً) غداة الروع آونة وهن عالين يابن الجون في درج  
وانفضت الخيل من وادي الذئاب وقد أصغت أسننها حمراً من الودج  
إن تسألني الخيل عنا في مواقعها يوم المشقر والابطال في زعج  
تخبرك أني اعيد الكر بينهم اذا القنا حطمت في يوم معتلج

كما أننا نلاحظ أن الاتجاه الفردي يغلب على شعر عنتره ، في حين يغلب الاتجاه القبلي الجماعي على شعر عامر بن الطفيل .

٢ - اما الطريقة الثانية ، التي تجمع بين الحب والحرب في بيت او بيتين فلم ترد عند عامر بن الطفيل قط !

٣ - اما الطريقة الثالثة فقد وردت عند عامر بن الطفيل في ثلاث مقطوعات (٤٨) كما في قوله في الاولى :

هلاً سالت بنا وانت حفية بالقاع يوم تورعت نهذ  
بالباسلين من الكماة عليهم حلق الحديد يزينها السرد  
أي الفوارس كان أنك في الوغى للقوم لما لاحها الجهد

لما رأيت رئيسهم فتركتهُ جزر السباع كأنه لَهْدُ  
هذا مقامي قد سألتِ وموقفي وعن المسير فسألني بعدُ

وطريقة هذه المقطوعة (وكذلك المقطوعات الاخرى) (٤٩) تشبه في الظاهر  
طريقة عنتره الثالثة (طريقة الطلب وجوابه) . ولكننا عند التحليل والتدقيق نراها  
تختلف عن طريقة عنتره ، ففي حديث عن بطولة قومه وبأسهم وشجاعتهم وليس  
فيها مزج بين الحب والحرب الا بأسلوب آخر يختلف عن أسلوب عنتره . فهو ليس  
تعبيراً بطريقة (الطلب وجوابه) . إنَّ عامراً يحضُّ هذه المرأة أن تسأل عن قومه لانه  
وعن كفاة عشيرته وليس عنه . ثم يتحدث عن نفسه حديثاً قصيراً يكاد يكون  
منفصلاً من حيث الطريقة البنائية عن القسم الاول (الطلب) . . . . . هلا سألت بنا . . .  
الخ) .

ويظهر الفرق بينه وبين عنتره عندما نضع امامنا قول عنتره (٥٠) :

هلا سألت القوم يا آبنة مالك ان كنتِ جاهلة بما لم تعلمي  
يخبرك من شهد الواقعة أنني أغشى الوغى وأعفتُ عند المغنم  
ومد ججج كره الكماة نزاله لا ممعن هرباً ولا مستسلم  
جادت يداي له بعاجل طعنة بمثقف صدق الكعوب مقوم  
وتركته جزر السباع ينشئه ما بين قلة رأسه والمعصم  
وهناك سمة اخرى تضاف الى خصائص شعر عنتره الفروسية .

فهو حين يذكر (عبلة) لا يذكرها كما يذكر الشعراء عشيقاتهم او نساءهم وانما  
يخاطبها بأسلوب فني خاص وطريقة فريدة .  
فأول بيت يذكر فيه الفروسية يذكر فيه عبلة .  
كما في قوله (٥١) :

عجبتُ عبيلةً من فتى متبدل عاري الاشاجع شاحب كالمنصل  
شعثُ المفاقر منهج سرباله لم يدهن حولاً ولم يترجل  
لا يكتسي الا الحديد اذا اكتسى كذلك كل مغاور مُستبسل

למטה	למעלה	למטה	למעלה
למטה	למעלה	למטה	למעלה
למטה	למעלה	למטה	למעלה
למטה	למעלה	למטה	למעלה
למטה	למעלה	למטה	למעלה

א. חשבון, ו...  
 למטה למעלה למטה למעלה  
 למטה למעלה למטה למעלה  
 למטה למעלה למטה למעלה

למעלה למטה למעלה למטה  
 למטה למעלה למטה למעלה  
 למטה למעלה למטה למעלה  
 למטה למעלה למטה למעלה

למעלה למטה למעלה למטה  
 למטה למעלה למטה למעלה  
 למטה למעלה למטה למעלה

למעלה	למטה	למעלה	למטה
למעלה	למטה	למעלה	למטה
למעלה	למטה	למעלה	למטה
למעלה	למטה	למעלה	למטה
למעלה	למטה	למעלה	למטה

ولقد شفى نفسي وابتأ سقمها قيل الفوارس ويل عنتر أقدم  
إني عداني أن أزورك فاعلمي ما قد علمت وبعض ما لم تعلمي

ففي هذه الصورة قدم ذكر فرسه واعقبه بذكر عبلة اما في الصورة الثانية فقد  
قدم ذكر عبلة واعقبه بذكر فرسه :

هلاً سألت القوم يا آبنة مالك  
إن كنت جاهلة بما لم تعلمي  
اذ لا آزال على رحالة سابح نهد تعاوره الكماة مكلم  
طوراً يعرض للطعان وتارة يأوي الى حصد القسي عرمرم  
يخبرك من شهد الواقعة آني اغشى الوغى وأعف عند المغنم

ولا غرابة في ذلك فعنترة فارس . والفرسان يعتزون بجيولهم كما يعتزون  
بأنفسهم . اما اسلحتهم فكانت جنة لهم يوم الوغى وحماية لمهجمهم من ان تنالها  
سيوف الاعداء . أما الخيل فكانت جنة الفرسان في حومة الوغى يعدون بها  
ويكرونها ، وتحميمهم من طعنات الرماح ، وخذ الطي . واذا اشتدت المعركة وحمي  
وطيسها وضاق المعتزك نزلوا عن الخيول . وهم لا ينزلون عنها الا اذا كانوا واثقين من  
قوتهم وشجاعتهم وخبرتهم باستعمال السيوف . ولذلك كان من دواعي فخرهم ان  
ينزلوا عن الخيل حين تشتد المعركة ويلتحم الفريقان ويضيق المجال أمام الجياد حتى  
لا تستطيع العدو . وهذا ما عبر عنه المهلهل بقوله :

لم يطيقوا أن ينزلوا فنزلنا واخو الحرب من أطاق النزالا<sup>(٥٤)</sup>  
والحق أن الجواد العربي يقاتل . فهو يعرف كيف يعرض جواد العدو في صدره ،  
ويدافع عن نفسه باليد والرجلين . ويعرف كيف يكر ويفر ، وكيف يحمي صاحبه  
ويجود بالروح من اجله اذا اقتضى الامر .  
انه ينقض على العدو في لحظة انطلاق السهم الذي يسدده فارسه ، فيبلغ

الهدف قبل ان يبلغه السهم واذا مضى الفارس يبحث عن ملاذ وملح الجواد ملاذاً  
سابت سيقانه بصره ، وطوى المسافة التي تفصله عن هدفه ، كما تطوي الريح  
السحاب . واذا لمح الرماح تهدد صاحبه هباً الى الذود عنه ، وشبَّ بجاع جسمه  
ليحميه ، في حين ينذر صهيله بالويل ويلي الروع<sup>(٥٥)</sup> .  
وكم مرة وقف الحصان مع فارسه في مواقف الرعب والرهب حين يشتد الخطر  
وتتعدد الامور ، ويتراءى الموت !

في هذا الموقف الرهيب يصبر الحصان مع فارسه حتى تتجلى المعركة ، ولو ادى  
ذلك الى تمزيق جسده بالطعن والضرب أو أدى ذلك الى الموت .  
ولم تزل العرب - لذلك - تفضل الحيات من الخيل على الاولاد وتستكرمها  
للزينة والطراد . على انهم ليطوون مع شعبها ، ويظماون مع ربها . ويؤثرونها على  
انفسهم واهليهم عند حلول الازمة اللاواء واغبرار آفاق السنة الشهباء<sup>(٥٦)</sup>

ولهذا اكرموا الخيل اكراماً لاحد له ، وبالغوا في اكرامها حتى فضلوا على  
انفسهم واولادهم قال احد بني عامر<sup>(٥٧)</sup> :

بني عامر مالي أرى الخيل أصبحت بطاناً ، وبعض الضمر للخيل افضل  
أهينوا لها ما تكرمون وباشروا صيانتها ، والصون للخيل أجمل  
متى تكرموها يكرم المرء نفسه وكل امرئ من قومه حيث ينزل  
بني عامر إن الخيول وقاية لانفسكم والوقت وقت مؤجل

ويقول ابو عبيدة (ت ٢٠٩ هـ) في اول كتاب الخيل : (لم تكن العرب في  
الجاهلية تصون شيئاً من اموالها وتكرمه صيانتها وكرامها . لما كان ضم فيها من السفر  
والجمال والمنعة والعزة على عدوهم ، حتى أن الرجل من العرب ليبيت طاوياً ويشبع  
فرسه ويؤثره على نفسه واهله وولده فيسقيه المحض ويشربون الماء القراح .  
قال سلمة بن هُبيرة الضبي<sup>(٥٨)</sup> :

نوليها الصريح اذا شتونا على علاتها ونلي السمارا  
رجاء أن تؤديه السينا من الاعداء غصبا واقمسارا





پتسوریا لکھنؤ ۱۸۶۰ء میں لکھی گئی ہے اور اس کے بارے میں کوئی اور خبر نہیں ہے۔

یہ سب کچھ دیکھ کر ہم نے اس کے بارے میں (۱۸۶۰ء اور ۱۸۶۱ء) کوئی اور خبر نہیں پائی۔

پتسوریا لکھنؤ ۱۸۶۰ء میں لکھی گئی ہے اور اس کے بارے میں کوئی اور خبر نہیں ہے۔

— : نتیجہ

اور یہ سب کچھ دیکھ کر ہم نے اس کے بارے میں (۱۸۶۰ء اور ۱۸۶۱ء) کوئی اور خبر نہیں پائی۔

پتسوریا

(۷)

۱۸۶۰ء میں لکھی گئی ہے اور اس کے بارے میں کوئی اور خبر نہیں ہے۔

۱۸۶۰ء اور ۱۸۶۱ء میں لکھی گئی ہے اور اس کے بارے میں کوئی اور خبر نہیں ہے۔

۱۸۶۰ء اور ۱۸۶۱ء میں لکھی گئی ہے اور اس کے بارے میں کوئی اور خبر نہیں ہے۔

۱۸۶۰ء اور ۱۸۶۱ء میں لکھی گئی ہے اور اس کے بارے میں کوئی اور خبر نہیں ہے۔

۱۸۶۰ء اور ۱۸۶۱ء میں لکھی گئی ہے اور اس کے بارے میں کوئی اور خبر نہیں ہے۔

۱۸۶۰ء اور ۱۸۶۱ء میں لکھی گئی ہے اور اس کے بارے میں کوئی اور خبر نہیں ہے۔

۱۸۶۰ء اور ۱۸۶۱ء میں لکھی گئی ہے اور اس کے بارے میں کوئی اور خبر نہیں ہے۔

۱۸۶۰ء اور ۱۸۶۱ء میں لکھی گئی ہے اور اس کے بارے میں کوئی اور خبر نہیں ہے۔

۱۸۶۰ء اور ۱۸۶۱ء میں لکھی گئی ہے اور اس کے بارے میں کوئی اور خبر نہیں ہے۔

۱۸۶۰ء اور ۱۸۶۱ء میں لکھی گئی ہے اور اس کے بارے میں کوئی اور خبر نہیں ہے۔

۱۸۶۰ء اور ۱۸۶۱ء میں لکھی گئی ہے اور اس کے بارے میں کوئی اور خبر نہیں ہے۔

۱۸۶۰ء اور ۱۸۶۱ء میں لکھی گئی ہے اور اس کے بارے میں کوئی اور خبر نہیں ہے۔

۱۸۶۰ء اور ۱۸۶۱ء میں لکھی گئی ہے اور اس کے بارے میں کوئی اور خبر نہیں ہے۔

۱۸۶۰ء اور ۱۸۶۱ء میں لکھی گئی ہے اور اس کے بارے میں کوئی اور خبر نہیں ہے۔

۱۸۶۰ء اور ۱۸۶۱ء میں لکھی گئی ہے اور اس کے بارے میں کوئی اور خبر نہیں ہے۔

الآخري ، وما دمنا قد اتخذنا سبيل المقارنة منهجاً ، عند الحديث عن الخط  
هالأول ، فأنا سنأخذ الكنهج نفسه سببلاً الى البحث .  
أول ما يلاحظ قارئ معلقة عنتره انه يرى أن عنتره يجمع بين الخط الأول وذكر  
الخنمر «أولاً» ويجمع بين الخط الأول ومفاهيم الفروسية الآخري ، الآ الخنمر .  
«ثانياً» . وعندما نلاحظ بقية القصائد التي صحت نسبتها لعنتره -واعتمادنا في ذلك  
الا علم الشنمري- لا نرى لظاهرة اجتماع الخنمر مع ظاهرة المزج بين الحب والحرب  
ذكرآ الآ في المعلقة وفي مكان واحد فقط . وفي المقطع الأول من القسم الثاني منها  
ابتداءً من البيت الأول : !

إن تغدفي دوني القناع فاني\* طبّ باخذ الفارس المستلم  
اثنى عليّ بما علمت فاني سمح مخالفتي اذا لم اظلم  
فاذا ظلمتُ فانّ ظلمي باسل مرّ مذاقته كطعم العلقم

فراه يذكر بأسمه وشجاعته مع مزج هذا الاسلوب بهذا الخطاب الغزلي الجميل  
وبعدھا يفخر أمام حبيبته «عبله» بشربه الخنمر ويرى أن ذلك من شأمله وخاله  
الكريمة التي تعرفها عنه فيقول -بعد الايات السابقة مباشرة- (٧٧) :

ولقد شربت من المدامة بعدما ركذ الهواجر بالمشوف المعلم  
بزجاجة صفراء ذات أسيرة قُرت بأزهر في الشمال مُقدّم  
فاذا شربت فاني مستهلك مالي ، وعرضي وافر لم يكلم  
واذا صحتُ فما أقصّر عن ندى وكما علمت نخائلي وتكرمي

وعند الموازنة بين عنتره والشعراء الآخري نأجد ان هذا الجمع قد ورد في قصائد  
كثيرة بحيث نستطيع ان نقول مطمئين : إن هذا الجمع بين الحب والحرب والخنمر  
هو ظاهرة من ظواهر شعر الفرسان . فهم عندما يفخرون أمام حبيباتهم او زوجاتهم

بأسهم في الحرب ونزلهم لاعدائهم فهم يتبجحون امامهنّ بشرب الخمر ونحر  
الذبايح للندمان .

ويلاحظ أن نحر الذبايح واطعام الضيفان يقترن اقترانا ويكاد يكون كلياً مع  
شرب الخمر والشعور بنشوتها .

يقول عبد يغوث بن وقاص الحارثي في يوم الكلاب الثاني :

وتضحك مني شيخه عبشمية      كأن لم ترى قبلي أسيراً يمانيا  
وظل نساء الحيّ حولي رُكداً      يراودن مني ما تريد نسايا  
وقد علمت عرسي «مليكة» أنني      أنا الليث معدواً عليّ وعاديا  
وقد كنت نحر الجزور ومعمل الـ      مطيّ وامضي حيث لا حيّ ماضيا  
وانحر للشرب الكرام مطيبي      واصدع بين القيتين ردائيا  
وكنت اذا ما الخيل شحصها القنا      لبيقاً بتصرف القناة بنانيا (٧٨)

فهو قد جمع -كما ترى- بين الغزل وبلائه في الحرب وشرب الخمر وقرن بين  
الخمر ونحر النوق للشرب الكرام في بيت واحد جمعاً جميلاً وان كان يشوبه نغم  
حزين لأن الشاعر الفارس قال هذه القصيدة وهو يجهّز للموت (٧٩) . ومن الطريف  
والمناسب معاً ان نذكر أن عبد يغوث طلب آمن اسروه واصروا على قتله ان يستقوه  
الخمر ويقطعوا وريده ويتركوه (٨٠) يموت ميتة كريمة ! ! وترد هذه الصورة في الشعر  
الجاهلي كثيراً . فهذا «حاتم الطائي» الفارس الكريم يقول مخاطباً زوجته :

فلا تسأليني وأسالي أيّ فارس  
اذا الخيل جالت في قنأ قد تكسرا  
وإني لو هبابٌ قَطوعي ونساقتي  
اذا ما انتشيتُ والكُميتُ المُصدِّرا  
وإني كأشلاء اللجام ولن نسرى  
أخا الحرب الأ ساهم الوجه اغبرا

اخو الحرب ، إن عَصَّتْ به الحرب عَضُّهَا  
 وإن شمرتْ عن ساقها الحرب شمراً<sup>(٨١)</sup>  
 وما اجمل اقتران هذا الكرم الخاتمي بالنشوة الجميلة ، وما اجمل هذه التوكيد المؤكد  
 في قوله : «وإني لو هَاب» فقد استعمل «إن» و «اللام» و «صيغة المبالغة» ليزيد هذا  
 المفهوم جلالاً على جماله وروعة فنيه على روعته .  
 ومن الممكن أن نلاحظ هذه الظاهرة : «ظاهرة الجمع بين الغزل والخمسة  
 والخمر ليس عند الشعراء الكثيرين من الفرسان امثال عنتره وحاتم الطائي وغيرهما ،  
 بل عند القليلين منهم أيضاً امثال الحادرة (قطبة بن محسن بن جرول) وغيره ؛ ففي  
 عينته «المفضلية» نلاحظ هذه الظاهرة بوضوح حيث يقول :

بكرتُ «سميةً» بكرةً فتمتعَّ وغدتُ غُدُوَّ مفارقٍ لم يربح<sup>(٨٢)</sup>  
 أسمىُّ ويحك هل سمعت بغدرةٍ رفع اللوائ لنهاها في مجمع<sup>(٨٣)</sup>  
 إنا نعتف فلا نريب حليفنا ونكفَّ شحَّ نفوسنا في المطمع<sup>(٨٤)</sup>  
 ونقي بآمن مالنا أحسابنا ونجّر في الهيجا الرماح ونُدعي<sup>(٨٥)</sup>  
 ونحوض غمرة كل يوم كريمة تردى النفوس وغنمها للاشجع<sup>(٨٦)</sup>  
 ونقيم في دار الحفاظ بيوتنا زمناً ، ويظعن غيرنا للامرئ<sup>(٨٧)</sup>  
 فسمي ما يدريك أن رُبَّ فتية باكرت لذتهم بأدكن مشرع<sup>(٨٨)</sup>  
 مُحَمَّرَةٌ عقب الصبوح عيونهم بمرى هنالك من الحياة ومسمع  
 بكروا عليّ بسحرة فصبحتهم من عاتق كدم الغزال مشعشع<sup>(٨٩)</sup>

.....الايات (٩٠)

فاذا ما انتقلنا من شعراء البادية الفرسان الى شعراء «القرى» وجدنا هذه الظاهرة  
 بتفاصيلها بارزة بوضوح واضحاً .

فهذا عمرو بن الاطنابة يقول :

أظلم ما يدريك كم من حُرّة حسن مدامعها كظبية حابل

قد بت مالکها وشارب قهوة دریاقة أرویتُ منها واغلي  
صهبا صافية ترى ما دونها قعر الاناء نضيء وجه الناھل  
إني من القوم الذين اذا أنتدوا بدأوا بحق الله ثم الناھل  
المانعين من الخنا جاراتهم والحاشرين على طعام الناھل  
والخالطين فقيرهم بغنيهم والباذلين عطاءهم للساھل  
والضاربين الكبش يبرق بيضه ضرب المهجج عن حياض الناھل (٩١)

اما «مالك بن أبي كعب الأوسي» فقد كان واضحا جدا في التعبير عن هذه  
الظاهرة الفروسية وهذا الفن البطولي اجمل تعبير حيث يقول :

معاذ إلهي أن تقول حليلتي ألا قر عني مالك بن أبي كعب  
أقاتل حتى لا أرى لي مقاتلاً وانجو اذا غم الجبان من الكرب  
عليّ لجاري ما حيت ذمامه واعرف ما حق الرفيق على الصحب  
ولا أسمع الندمان شيئا يريه اذا الكأس دارت بالمدام على الشرب  
وكان ابي في المحل يطعم ضيفه ويروي نداماه ويصبر في الحرب (٩٢)

وهذا يدل على أن هذه الظاهرة لا تقتصر على عنزة وحده ولا تقتصر على  
مجموعة خاصة من الفرسان بل هي ظاهرة عامة نكاد نلمسها في معظم الشعر  
الفروسي .

ومما يؤكد هذه الملاحظة الصورة التي يقدمها لنا «طرفه بن العبد» في وهي  
صورة رائعة جداً ، تبدو فيها هذه الامور وكأنها ظاهرة شملت الفرسان فتميزوا بها  
واختصوا بمفاهيمها فكانت صورة لحياتهم وعنواناً لفنونهم ؛ فهم يحرصون على هذه  
الثلاث (الخمر ، الشجاعة ، المرأة) . ويبدلون في سبيلها كل غالٍ ورخيص . ولا  
يبالون بما يبدلون ، ويغتنمون كل الفرص في سبيل الحصول عليها ، حتى لا يفوتهم  
منها شيء قبل فوات الأوان ، قبل الموت ، لأن الموت عندهم خاتمة المطاف !

فلولا ثلاث هُنَّ من عيشة الفتي  
 وجدك لم احفل متى قام عَوْدِي (٩٣)  
 فمن سبق العاذلات بشربة  
 كمت متى ما تُعلّ بالماء تُزبد (٩٤)  
 وكري اذا نادى المضاف مُحَنباً  
 كسّيد الغضى نهته المتورّد (٩٥)  
 وتقصير يوم السدّجن والدجن معجب  
 بهكنة تحت الخباء المُعبّد (٩٦)  
 وهكذا يضع لنا طرفة بن العبد (٩٧) هذه الظاهرة ، ليس في باب «التقليد  
 الفني» بل يضعها في باب الظواهر الاجتماعية التي يحرص عليها كلُّ الفرسان ويجعلونها  
 عنواناً على حياتهم ووقفاً عليها !  
 فعنتره - اذن - لم ينفرد بهذه الظاهرة ، ولم تكن له وحده ، وانما شاركه فيها  
 غيره من الفرسان المقلين والمكثرين على حد سواء ، وشعراء البادية والقرى جميعاً .

(٩)

ثانيا : الجمع بين الخط الأول ومفاهيم الفروسية الاخرى

لقد كانت حياة الفرسان مجموعة من «القيم» والمثل التي عاشوها وعاشوا لها .  
 وبذلوا كل ما يمكن ان يبذل في سبيل المحافظة عليها ، ولو ادى ذلك الى الموت .  
 فعنتره وخفاف بن ندبة وعامر بن الطفيل والحارث بن عبّاد ودريد بن الصمة  
 وضمرة بن ضمرة النهشلي والحادرة (قطبة بن محصن بن جرول) وربيعه بن مكدم  
 ومعاوية بن مالك مُعوّد الحكماء والكلحبة (هيرة بن عبد مناف) وعمرو بن معد  
 يكره وطفيل الغنوي لم يكونوا يقاتلون في سبيل مغايم يحوونها او اموال يفترونها او  
 نساء يسبونهنّ فحسب ، وانما كانت لديهم مجموعة من المثل والاخلاق الكريمة  
 حاولوا ان يحافظوا عليها من ان تُهان أو تداس . فعاشوا لها وماتوا من اجلها . فدريد  
 بن الصمة اشتهر بحسن الرأي والعزيمة الثابتة والوفاء ، وكان لا يفدر حتى يخصمه ،  
 وقصته مع «ربيعه بن مكدم» حامي الطعينة اشهر من ان تعرّف او تُعاد وقد انصف

نخصمه «ربيعة» على الرغم من أن ربيعة قتل جماعة من فرسان «دريد» (يوم الكديد). وقد انصفه دريد<sup>(٩٨)</sup> انصافاً ظاهراً .

والحارث بن عباد كان مشهوراً بالحلم وسعة الصدر والصبر على المكاره ، وقد عبر بلاميته المشهورة التي قالها بعد أن قتل «المهلهل» ابن اخيه<sup>(٩٩)</sup> . وهي تعبر عن هذا الصراع بين المثل التي آمن بها والخروج على هذه المثل من جانب المهلهل اخي «كليب» .

ومعاوية بن مالك كان معوّد الحكماء . وعنترة وخفاف وعامر بن الطفيل كانوا من ذوي البأس في الحرب والشدة فيها وقد اشتهروا بذلك .

وحاتم الطائي من الفرسان الذين غلبت عليهم صفة الكرم وضربت بهم الامثال . فلكل من هؤلاء الفرسان ناحية تغلب عليه ويبرز فيها ويشتهر . وستتخذ من عنترة أساساً للموازنة بينه وبين مجموعة من الشعراء الفرسان فترى الفرق بين «اتجاهه الفني» واتجاههم . فعنترة حين يتحدث عن «شائله الفروسية» يبرز ناحية مهمة جداً وهي ناحية بلائته في الحرب وقوته وشدة بطشه باعدائه ، ويلج في تأكيد هذا الاتجاه في كل قصائده ومقطعاته .

فحين يتحدث الى «عبله» ويخاطبها -بعد أن سترت وجهها عنه- بأنه سمح المخالفة لين الطبع إلا أن يُظلم ، فاذا ظلم فانه شديد على ظالميه واعدائه . ثم يبين لها أنه كاخوانه الفرسان يشرب الخمر ويتشبي بها . وهو كريم مستهلك ماله في سبيل ذلك حامى الحقيقة يحافظ على عرضه حتى في أحلك الظروف من ان يهان او يكلم !!

إن تغدني دوني القناع فاني طَبُّ بأخذ الفارس المستلثم  
اثني عليّ بما علمت فاني سمح مخالفتي اذا لم أُظلم  
فاذا ظلمتُ فإنّ ظلمي باسلٌ مرُّ مذاقته كطعم العلقم

وبعد هذه الايات -مباشرة- يتحدث عن شربه الخمر ويستغرق حديثه اربعة ايات<sup>(١٠٠)</sup> وبعد هذه الايات الاربعة يأتي الحديث عن شجاعته وبطولته التي

اشتهر بها بين الابطال . . حتى قال فارسهم «عمرو بن معد يكرب» : لا أبالي مَنْ  
لقيت من فرسان العرب ما لم يلقيني حرّاًها وعَبداها . يريد بالعبدین السُّليكَ بن  
السُّلُكَة وعنترَة (١٠١) والحديث عن فروسيته يستغرق بعد ذلك اربعين بيتاً ! تبدأ  
بقوله (١٠٢) :

وحليل غانية تركت مجذلاً تمكو فرائضه كشدق الاعلم

وعندما يتحدث -في قصيدة اخرى- عن حيايته المرأة ودفاعه عنها -لأن ذلك  
من اخلاق الفرسان- يستغرق الحديث بيتين فقط ، ثم يتحدث بعد ذلك عن فتى  
الفتيان وفارس الفرسان عنترَة ! !

ومرقصة رددت الخيل عنها وقد همّت بالقاء الزمام  
فقلت لها : أقصري منه وسيري وقد فرغ الرجائز بالخدام  
اكرّ عليهم مهري كليماً قلانده سبائب كالقمرام

الايات . . . . . (١٠٣)

والمرقصة هي المرأة التي انهزمت في اثناء الحرب ، وقد أحاطت بها الخيل (هنا)  
فوقف عنترَة يدافع عنها ويحميها من الاعتداء وقد (همّت بالاستسلام للرجال وإلقاء  
الزمام) .

وفي قصيدته الأخرى ، يبدأ بالحديث عن بأسه وشجاعته وعن الكتاب التي  
يغشاها ببساته وبطولته

وكتيبةٍ لبستها بكتيبةٍ شهباء باسلة يخاف رداها  
خرساء ظاهرة الاداة كأنها نارٌ يُشَبُّ وقودها بلظاها

الايات . . . . . (١٠٤)



ويستغرق الحديث عن هذه الكنائس وعن سيرها في «وعث الظلام» بقيادة  
(عنتره الفوارس) حتى لقي -قبل المهجير- اعداءه فطعن رئيسهم حتى احمرأت  
الخليل بعد سوادها ، وانهم فرسانها ، فاخذوا يدوسون صرعاهم من «حَمِي الوغى»  
ولظاها . . . . . معظم القصيدة ولا يبقى للحديث عن معاني الفروسية الاخرى سوى  
خمسة أبيات (اثنين منها لعبلة) وثلاثة يقول فيها :

اغشى فتاة الحمي عند حليلها فاذا غزا في الحرب لا اغشاها  
واغض طرفي ما بدت لي جارتي حتى يوارى جارتي مأواها  
إني امرؤ سمح الخليفة ماجد لا اتبع النفس اللجوج هواها

ويلاحظ أن هذا الاتجاه يكاد يغلب على سائر شعر عنتره ويستغرقه جميعه .  
حتى عندما يتحدث عن امور قد لا تتصل بالفروسية الا من بعيد . فهو حين يتحدث  
هاجيا «عمارة بن زياد» يقول :

أحولي تفض استك مذروبيما لتقتلي فها أنذا عمارا (١٠٥) !!  
متى ما تلقني فردين ترجف روانف إليتيك وتستطارا  
وسيفي صارم قبضت عليه اشاجع لا ترى فيها انتشارا

ويستمر بالحديث عن سيفه ، ثم يقول :

ستعلم أيئا للموت ادنى اذا وافيت بي الأسل الحرارا  
وخيل قد زحفت لها بخيل عليها الاسد تهتصر اهتصارا (١٠٦)

وبذلك يستغرق حديثه (الحرب) بكل مظاهرها من سيوف ورماح وكنائب  
وخيل ورعب وموت .



اما حاتم الطائي فانه وان كان فارسا شديدا الالتصاق بمفاهيم الفروسية عظيم التحسس لها وفيها لمبادئها فانه يبرز ناحية من نواحيها ، وتظل المفاهيم الاخرى في «مكان ثانوي» او هامشي او تأتي دون تفاصيل بل تلمح لها ويشير اليها اشارات قصيرة .

ففي داليتة يقول (١٠٩) :

ومعتسف بالرمح دون صحابه	تعسفته بالسيف والقوم شهيد (١١٠)
فخر على حرّ الجبين وذاده	الى الموت مطرور الوقية مذود (١١١)
فما رمته حتى ازحت عويصة	وحق علاه حالك اللون اسود
فاقسمت لا امشي الى سرّ جارة	مدى الدهر ما دام الحامّ يُعرد
ولا اشترى مالا بغدر علمته	الاكل مال خالط الغدر انكد (١١٢)
اذا كان بعض المال ربا لاهله	فاني بحمد الله ، مالي مُعبّد
يُفكّ به العاني ، ويؤكل طيبا	ويعطى اذا منّ البخيل المطرد (١١٣)
اذا ما البخيل الخب اخمد ناره	اقول لمن يصلي بناري : او قدوا (١١٤)
كذلك امور الناس راضٍ دنية	وسام الى فرع العلا متورد (١١٥)
فمنهم جواد قد تلفت حوله	ومنهم لئيم دائم الطرف اقود (١١٦)

فقد عدد من مفاهيم الفروسية الجاهلية ضربة للاعداء ، بحيث يصرعهم حتى يخرون الى الموت صرعى ، وهم مضرجون بدمائهم ، ثم يتحدث عن كرم نفسه وعفته بحيث لا يمشي الى جاراته ابدا ، ثم اخذه بعد ذلك يتحدث عن الكرم : كرم اليد ، بالمال والقري ، وكرم النفس بفك الاسير وحسن معاملته واطعامه الطعام ! ويقارن - اخيرا - بين الجواد الكريم واللئيم البخيل ليعطي صورة واضحة ساطعة لهذه العادة الكريمة التي اعتادها .

وهذه الصورة (صورة الكريم والبخيل) ترد - في الغالب - متفرقة لتعطي هذا الوضوح الذي اشرنا اليه . فها هو يقول (١١٧) :

واني لعفّ الفقر مشترك الغنى وودكّ شكل لا يوافقه شكلي  
واجعل مالي دون عرضي اجنة لنفسني فأستغني بما كان من فضلي

ولي مع بذل المال والبأس صولة اذا الحرب ابدت عن نواجذها العُصل

وما من لثيمٍ عاله الدهرُ مرّةً فيذكرها إلا استمال الى البخل  
ولعل اروع قصائد حاتم الطائي واحلاها نغما واقواها تأثيرا وأعماها عاطفة  
«رأيته المشهورة» التي يخاطب بها زوجته (ماوية) فيقول (١١٨) :

أماويّ قد طال التجنب والهجر وقد عذرتني في طلابكم العذر  
أماويّ ان المال غاد ورائح وتبقى من المال الاحاديث والذكر  
أماويّ اني لا اقول لسائل اذا جاء يوما حل في مالنا نذر  
أماويّ اما مانع فميينّ واما عطاء لا ينهه الزجر (١١٩)

أماويّ ان يصبح صداي بقفرة من الارض لا ماء هناك ولا خمر (١٢٠)  
أماويّ ما يغني الثراء عن الفتى اذا حشرت يوما وضاق بها الصدر (١٢١)

تري ان ما اهلكت لم يك ضرتي  
وان يدي مما نخلت به صفر (١٢٢)  
وما ضر جارا يا ابنة القوم فاعلمي يجاورني الا يكون له ستر  
بعيني عن جارات قومي غفلة وفي السمع مني عن حديثهم وقر (١٢٣)

فهو يؤكد تأكيدا واضحا بذله المال للسائل وللضيف لان المال يخلق الذكر  
الحسن والحمد على مر الايام . كما وبين اخلاقه اذا ما جاءه يوما طالب حاجة .  
وبهذا نرى «حاتما» يبرز من معاني الفروسية الكرم في حين يبرز «عنتر» بأسه في  
الحرب . اما حاتم فيلم بهذا العنصر من عناصر الفروسية الماما سريعا وعنتره يلم بمفهوم  
الكرم الماما سريعا كذلك .

اما العنصر الاخر الذي كرره حاتم ، والذي يأتي في المرتبة الثانية بعد عنصر  
الكرم ، فهو العفة وكرم النفس . والمحافظة على النساء ، ولا سيما الجارات .

ونريد هنا ان نعقب على رأي ابداء مجموعة من الباحثين في الادب الجاهلي حول عِنْتَرَة «عنترة» .

اذ رأى هؤلاء الكتاب الفضلاء ان عنترة هو زعيم هذا المذهب في الشعر الجاهلي .

وابدى هذا الرأي كل من (١٢٤) : الدكتور نجيب محمد البهيتي . والدكتور نوري حمودي القيسي والدكتور محمود الحفني .

واذا كان عنترة قد ذكر العفة في قصيدة واحدة او مرة واحدة بقوله :

واغضّ طرفي ما بدت لي جارتي حتى يوارى جارتي مأواها  
اغشى فتاة الحى عند حليلها واذا غزا في الجيش لا اغشاها  
فان حاتما قد اكثر من ذكر هذا المفهوم وكرره مرات عديدة واقسم على المحافظة عليه  
كقوله :

فاقسمت لا امشي الى سر جارة مدى الدهر، ما دام الحمام يغردُ

او قوله :

وما صرّ جاراً يا ابنة القوم فاعلمي  
يجاورني الا يكون لـه ستر  
بعيني عن جارات قومي غفلة وفي السمع مني عن حديثهم وقر

وقد نهج هذا النهج كثير من شعراء الجاهلية منهم عروة بن الورد العبسي ، أليس هو القائل :

وان جارتي الوت رباح ببيتها  
تغافلت حتى يَسْتُرَ البيت جانبه (١٢٥)

وغير هذا ، ليس بالقليل لمن تتبعه . . . . .

ومن هذا نستخلص ان عنترة لم يكن صاحب هذا المذهب ولم يكن زعيمه .

وانما هو واحد من الشعراء الجاهليين الفرسان الذين اتبعوا هذه السنة .

اما «خفاف بن ندبة» الفارس المشهور (الذي نوهنا بفروسيته) ، فله في فروسيته اسلوبه الخاص به ، الذي يميزه عن عنتره ، وان كان يشترك مع عنتره في بعض الامور التي هي عامل مشترك بين جميع «الشعراء الفرسان» .  
 فقد اثرت في شعر خفاف حادثة كان لها الاثر الاكبر في شعره ، بل وفي تلوينه بلون خاص واتجاه معين . وهذه الحادثة هي اصطدامه بالعباس بن مرداس السلمى الذي كان يناقضه شعرا ولا يستطيع منازلته بالسيف فيما يظهر من اخبارهما (١٢٦) .  
 ومن اخباره التي اوردها صاحب الاغاني في ترجمته والتي استغرقت الحديث عن نزاعه مع «العباس بن مرداس» ومناقضته نستنتج ان فروسية خفاف بن ندبة - والعباس بن مرداس ايضا - كانت نزاعا مستمرا من اجل الغلبة الشخصية والمجد الفردي ما دام الشاعران الفارسان من قبيلة واحدة من «بني سليم» . فقد كان فخرها فرديا تتضح فيه النزعة الفردية وتغلب عليه . ولناخذ من اشعار خفاف ما يوضح اتجاهه الفني توضيحا بارزا يقول خفاف بن ندبة (١٢٧) :

ارى العباس ينقص كل يوم	ويزعم انه - جهلا - يزيد
فلو نقضت عزائمهم وبادت	سلامته لكان كما يريد
ولكن المصائب افسدته	وخلف في عشيرته زهيد
فعباس بن مرداس بن عمرو	وكذب المرء اقبح ما يفيد
حلفت برب مكة والمصلى	وأشياخ محلقة تهود
بأنك من مودتنا قريب	وانت من الذي تهدى بعيد
فابشر ان بقيت بيوم سوء	يشيب له من الخوف الوليد
كيومك اذ خرجت تفوق ركضا	وطار القلب وانتفخ الوريد
فدع قول السفاهة لا تقله	فقد طال التهذؤ والوعيد

وتظهر نزعته الفردية ايضا ، في قصائده الالية (١٢٨) :

(١) القصيدة التي مطلعها :

يا هند يا اخت بني الصارد  
 ما انا بالباقي ولا الخالد

(٢) والقصيدة التي مطلعها :

اقول له والرمح يَأْطُرْمَتْنَه  
تأمل خفافاً ، اني انا ذلكا

(٣) والقصيدة التي مطلعها :

ما هاجك اليوم من رسم واطلال  
منها مبين ومنها دارس بال

(٤) والقصيدة التي مطلعها :

الا صرّمت من سلمى الزماما  
ولم تنجد لما ينبغي قواما  
وفي كل هذه القصائد يذكر بلاءه في الحرب ، وبأسه وشدته في لقاء  
الخصوم ، دون خوف أو رهبة .

وفي كل هذه القصائد التي تختلف طولاً وقصراً بيدي شجاعته الفردية ، وبطولته  
الشخصية ، في اوضح مظاهرها ، واقوى اساليبها .  
ويلاحظ ان خفافاً حين يخاطب خصمه «العباس بن مرداس» ، يخاطبه  
باسلوب مباشر .

ويتخلص من الغزل الذي يقترن عادة بقصائد البطولة . في حين يحافظ عنقزة  
على هذه الظاهرة لانه يمزج بين القضيتين مزجا جميلاً .  
اما حين يتحدث «خفافاً» حديثاً عاماً ، فانه يجمع بين الغزل والبطولة ، كما  
يجمع بقية الابطال الذين تحدثنا عنهم .  
وقد اورد له «الاصمعي» ثلاث قصائد تبدو فيها ظاهرة الجمع بين الغزل  
والبطولة ، واضحة .

واورد له صاحب «منتهى الطلب» ، لامية رائعة مطلعها :

ما هاجك اليوم من رسم واطلال  
منها مبين ومنها دارس بال

وقصيدة رائعة مطلعها :

الا تلك عرسي اذا امعرت  
أساءت ملامتها والامسارا  
وهكذا يتبين لنا ان لكل فارس اتجاهها فنيا يختص به ، كما يتبين الفرق بين طريقة  
«عنتر» - في المزج بين الحب والبطولة - وطريقة غيره من الشعراء الفرسان ، وان  
كانوا يشتركون في عناصر فنية عامة ، وقضايا انسانية مشتركة .

\* \* \* \*

### خاتمة البحث ونتائجه

لقد تناول هذا البحث «عناصر حياة الفتيان» بين عنتر والشعراء الفرسان .  
وينطلق البحث من نقطة جوهرية هي ان الفتى العربي - قبل الاسلام - كان  
يضع امامه ثلاثة اهداف ويسعى طوال حياته من اجلها وهذه هي :  
\* الشجاعة في المواقف الحاسمة .  
\* حب المرأة . . . . .  
\* البذل من اجل الخمر . . . . .  
وهذه العناصر الثلاثة هي القاسم المشترك الاعظم بين كل الفتيان . . . . .  
وقد يبرز عنصر واحد اكثر من العناصر الاخرى ، لأن كل فتى يغلب واحدا  
منها ، انسجاما مع طبيعة الحياة الانسانية ، «اذ القلب له واحد» .  
وقد تجتمع كلها في قصيدة ، وقد لا تجتمع ، لانها تتوزع في مجموع شعر  
الشاعر .

اما اهم النتائج التي توصل اليها البحث فهي :

- (١) ان عنتر يذكر هذه العناصر الثلاثة في ميميته الطويلة (المعلقة) ، لكن عنصر  
«الخمر» يختفي في قصائده الاخرى . لان الشاعر مشغول ابدا بالبطولة وبحب عبلة  
الذين اصبحا شيئا واحدا ملك عليه كل جوارحه .
- (٢) وهذا حاتم الطائي يوزع هذه العناصر في قصائده لكنه يغلب عنصر الكرم ، لانه  
أحب الاشياء الى نفسه «ومن احب شيئا اكثر من ذكره» .



(٣) وهذا الملك الضليل الغارق في الخمر والنساء الى احمص قدمه ، يحفز فيه مقتل ابيه ، حيننا الى العنصر الثالث في حياة الفتيان ، فيصرخ عند سماع النبأ - من اعماقه :

#### «اليوم خمر وغداً أمر»

فتكامل الصورة ، بعد ان كان الناظر من بُعد ، يظنها غير متكاملة .  
(٤) وقد تأثر بناء القصيدة الفني بهذه العناصر فأصبح الشاعر يتغزل بحبيته ، فيقدم اليها نفسه بأنه الفارس المقدم ، والبطل الذي لا يهاب الموت ، وكثيرا ما كان يفتخر بانه اهل لامتلاك هذه العناصر الثلاثة .  
(٥) وان مناهج الشعراء البنائية اختلفت في طريقة التعبير عن هذه العناصر ، لاختلاف الهوى النفسي في تغليب واحد او اثنين منها . . . ! !  
(٦) ونرى الفارس الذي جعل «الكرم» هدفا له في حياته ، يجعل هذا العنصر لازمة من لوازمه الفنية ويجعل بقية العناصر ظلا له .  
(٧) والذي جعل منازل الفرسان ومقارعة الفتیان هدفا له ، جعل هذا العنصر قطبا يدور حوله ، فلا تكاد قصيدة من قصائده ، تخلو منه . . . .  
(٨) اما الخمر فهي عنصر مشترك بين كل الفتیان والفرسان ، وهي من عادات كرام النفوس ! ! مثلما هي في جاهلية القرن العشرين ، عادة الطبقات المترفة . . . . .  
(٩) اما طرفة بن العبد فهو الجسر الذي تحولت حياته الى تردد بين الجد واللعب ، وقد تحولت عنده «الخمر» الى رمز للجانب اللاهي من الحياة . . . .  
اما الوسائل الفنية في بناء القصيدة المعبرة عن هذه العناصر الثلاثة ، او بعضها ، فتختلف بين شاعر واخر .

(١٠) فعنزة يستعمل ثلاث وسائل بنائية للتعبير عن الظاهرة الفنية ، وهذه الوسائل

هي :

الاولى : طريقة الشرط وجوابه . . .

الثانية : طريقة التكتيف . . . . .

الثالثة : طريقة الطلب وجوابه . . .

(١١) اما «عامر بن الطفيل» ، فالطريقة الاولى لا ترد عنده الا بشكل معكوس . . . ! ! اما الطريقة الثانية فلم ترد عنده . اما الطريقة الثالثة فظلمها باهت جدا . . .

(١٢) اما عند «امرئ القيس» فالوسيلة الفنية المفضلة هي طريقة السرد والقصة المنسقة تماما مع حياته ، سواء اكان الشطر الاول - قبل مقتل ابيه - ام الشطر الاخر بعده ! !

وأمل انني قد بحثت موضوعا جديرا بالتعب . . .  
وان اكون قد توصلت الى نتائج جديدة لم اسبق اليها .  
فان كان الامر كذلك فهو ما اردت ، والا فارجو ألا أُحرمَ أجر المجتهد  
المخطئ . . . !

الدكتور أحمد نصيف الجنابي  
الاستاذ المساعد  
بكلية الاداب - بالجامعة المستنصرية  
آذار ١٩٨٢

## الهوامش

الفق من الفتوة وهي القوة بأي معنى . وفيه جاء قوله تعالى : (سمعنا فتي يذكرهم يقال له ابراهيم) . وكان ابراهيم عليه السلام آنذاك رسولاً ونبياً .

- (١) عبد اللطيف شرارة : فلسفة الحب عند العرب/١٢٨ .
- (٢) المرجع نفسه/١٢٤ ، ١٠٧ .
- (٣) المرجع نفسه/١٠٧ .
- (٤) الاصمعية رقم (٢٥) ومختارات ابن الشجري ص ٢٥ .
- (٥) الاصمعية رقم (٢٨) .
- (٦) المفضلية رقم (٥٤) .
- (٧) الاغانى ٨ : ٢٣٧ مختارات الاعلم/٣٩٤ ؛
- (٨) المفضلية رقم (٤١) .
- (٩) المفضلية : ٦٢ .
- (١٠) المفضلية : ٦٤ .
- (١١) المفضلية : ٧٤ .
- (١٢) الكفضلية رقم : ٨٨ .
- (١٣) المفضليات : ٩٦ ، ٩٧ ، ٩٨ .
- (١٤) المفضلية رقم : ٩١٢ .
- (١٥) المفضلية رقم : ٩١٣ .
- (١٦) المفضلية رقم : ٥٦ .
- (١٧) مختارات الاعلم/٣٦٩ .
- (١٨) مختارات الاعلم/٣٨٠ .
- (١٩) مختارات الاعلم/٣٨٥ .
- (٢٠) مختارات الاعلم/٣٨٧ .
- (٢١) مختارات الاعلم/٣٩٢ .
- (٢٢) مختارات الاعلم/٣٩٤ .
- (٢٣) يراجع الاغانى ١٣/١٣٥ (ساسي) ، ولاسيا ١٦/١٣٩ .
- (٢٤) شعر خفاف بن ندبة ، صفحات : ٥٥ ، وما بعدها و ٥٩ وما بعدها ، و ٦٢ وما بعدها ؛ ق : ٦ ، ٧ ، ٨ .
- (٢٥) الاغانى ١٦/١١٤ .
- (٢٦) الاشتقاق/٣٠٩ .

- (٢٧) المؤلف واختلف/١٤٥ .
- (٢٨) شعر خفاف بن ندية السلمي ، تحقيق الدكتور نوري حمودي ، القيسي (ط . بغداد ١٩٦٨) .
- (٢٩) النقايس : يوم فيف الريح ، صفحات : ٤٦٩ - ٤٧٢ ، وديوانه/٦١ ، والمفضلية : ١٠٦ ويوم المشقر في ديوانه/١٣٥ .
- (٣٠) ديوان عامر بن الطفيل/٩ .
- (٣١) ديوان عامر بن الطفيل/٩٢ - ٩٣ .
- (٣٢) ديوان عامر بن الطفيل/١٣ ويلظفر ص ٢٦ .
- (٣٣) نفسه/١٠٥ .
- (٣٤) نفسه/٢٨ .
- (٣٥) أيام العرب في الجاهلية ص ١٦٠ .
- (٣٦) نفسه ، ص ٣٤ .
- (٣٧) المفضليات ، المفضلية رقم ٣٠ .
- (٣٨) ديوان عامر بن الطفيل/٦١ .
- (٣٩) أيام العرب في الجاهلية/١٨٠ .
- (٤٠) نفسه ، ص ٢٥٤ .
- (٤١) وردت في الديوان (ط بيروت/١٩٦٣) : (نزر) ولعلها نزر لأن المعنى يقتضي ذلك .
- (٤٢) ديوان حاتم الطائي ، صفحات : ٥٠ - ٥٢ .
- (٤٣) المصدر ذاته ، صفحات : ٧٣ - ٧٤ .
- (٤٤) الدكتور محمود الحفني : سيرة عنترة ص ٤٨ وما بعدها .
- (٤٥) المرجع نفسه ص ٥٨ .
- (٤٦) الدكتور عبداللطيف شرارة : فلسفة الحب عند العرب/١٢٦ .
- (٤٧) ديوان عامر بن الطفيل/٣٥ (عالمين : رفهن . الزعج : الخوف) .
- (٤٨) ديوان عامر بن الطفيل صفحات : ٤٩ ، ٥٥ ، ٧٨ (على التوالي) .
- (٤٩) المصدر ذاته : ٥٥ ، ٧٨ .
- (٥٠) مختارات الاعلم : ٣٧٦ - ٣٧٧ .
- (٥١) مختارات الاعلم : ٣٨٩ - ٣٩٠ .
- (٥٢) نفسه : ٣٩٠ .
- (٥٣) قال صاحب اللسان (فرس) ٣٨/٨ : (الفرس واحد الخيل ، الذكر والانثى في ذلك سواء ، ولا يقال للانثى ، فرسة) .
- (٥٤) الفتوة عند العرب ص ٤٥ .
- (٥٥) تقاليد الفروسية عند العرب ، ص ١٨١ .
- (٥٦) حلية الفرسان وشعار الشجعان ، ص ١٧٧ .

- (٥٧) ابو عبيدة : كتاب الخيل ، ص ١٢ .
- (٥٨) كتاب الخيل ، ص ٣ .
- (٥٩) نفسه : صفحات : ١١ - ١٢ .
- (٦٠) قال صاحب اللسان (١٥٠/١٩) : (الشجا ما اعترض في حلق الانسان والدابة من عظم او عود) :
- (٦١) انساب الخيل ، صفحات : ٦٦ - ٦٧ وحلية الفرسان ١٨٢ .
- (٦٢) تقاليد الفروسية ص ١٨٢ .
- (٦٣) حلية الفرسان صفحات : ١٧٧ - ١٨٤ .
- (٦٤) تقاليد الفروسية ص ١٩٢ .
- (٦٥) وهذا لا يخالف ما ورد في كتب الخيل والفروسية من ان بعض الفرسان كان لهم اكثر من فرس واحد كزيد الخيل وعامر بن الطفيل (راجع حلية الفرسان : ١٥٦ ، ١٥٩) .
- (٦٦) أنساب الخيل .
- (٦٧) انساب الخيل صفحات : ٢٨ - ٢٩ .
- (٦٨) المصدر نفسه ص ٤٣ .
- (٦٩) انساب الخيل : ٤٧ وحلية الفرسان : ٥٥ .
- (٧٠) نفسه : ٥٠ .
- (٧١) نفسه : ٥٧ .
- (٧٢) انساب الخيل ، صفحات : ٦٠ - ٦١ .
- (٧٣) ديوان عامر بن الطفيل صفحات : ٦١ - ٦٤ ، واورد له صاحب (حلية الفرسان) ص ١٥٦ فرسين هما الورد والحيانة .
- (٧٤) انساب الخيل ، صفحات : ٦٥ - ٦٦ ، ٨١ .
- (٧٥) انساب الخيل ، صفحات : ٦٦ ، ٨٠ .
- (٧٦) مختارات الاعلم (المعلقة ، الابيات : ٣٩ ، ٤٠ ، ٤١) .
- (٧٧) نفسه (الابيات ٤٢ ، ٤٣ ، ٤٤ ، ٤٥) .
- (٧٨) المفضليات رقم ٣٠ وهي قصيدة مشهورة جداً (انظروا الاماني ٣ : ١٣٢ والاغاني ١٦ : ٣٣٣ ساسي) .
- (٧٩) النقاظ ١٥٣/١ - ١٥٤ والعقد الفريد ٥ : ٢٢٩ .
- (٨٠) المرجعان السابقان والخزانة ٣١٣/١ .
- (٨١) ديوان حاتم الطائي ٤٨ - ٤٩ والشعر والشعراء ٢٤٧/١ .
- (المقطوع : الواحد قطع : بساط او طنفسة يجعلها الراكب تحته وتغطي كتي البعير .  
انتشيت : سكرت . الكهيت : الفرس لونه ما بين الاحمر والاسود .  
اشلاء اللعاج : سبورة التي تقادمت . شموت الحرب : اشتدت .  
وشمر الفارس للحرب ، تهباً لها) .

- (٨٢) لم يربح ، من قوهم (ربح بالمكان) اذا اقام .
- (٨٣) سُمِّي : ترخيم (سمية) وكانوا اذا غدر الرجل رفعوا له لواء في سوق (عكاظ) ليعرف ! .
- (٨٤) لا نربح حليفنا لانغدر به . ولا تأتيه منا ريبة .
- (٨٥) تجر من الاجرار : ان يطعن الرجل الرجل ويترك الرمح فيه .
- (٨٦) الامرع - بضم الراء - : جمع مُرع بالسكون : الكلاء والخصب .
- (٨٧) تردي النفوس : تهلكتها .
- (٨٨) الادكن : المائل الى السواد . المسترع . المملوء .
- (٨٩) العاتق الخمر العتيقة .
- (٩٠) المفضلية (٨) وتنظر المفضلية (٩) .
- (٩١) الخالديان : الاشباه والنظائر ١ : ١٨ - ١٩ .
- (٩٢) الخالديان ١ : ١٧ وينظر الاغاني ٣١/١٥ .
- (٩٣) جدك : حظك . واحفل : ابالي . العود : جمع عائد وعائدة . ومعنى ذلك : (لولا ثلاث خصال هن من لذة الفقى الكريم لم أبال بالموت) .
- (٩٤) اي : واحدى تلك الخصال اني اسبق العواذل بشره من خمر حمراء .
- (٩٥) كَرِي : عطفي . المضاف : الخائف المدعور . الخنّب : الذي في قوائمته او ضلعه الخناء قليل . سيد الغضى : ذئب خبيث . يريد والخصلة الثانية : عطفي اذا ناداني الخائف مستغيثاً بي ، فرساً في يده الخناء يسرع اسراع ذئب يسكن الغضى ، هيجته وهو يريد الماء مسرعاً ! .
- (٩٦) الدجن : الباس الغيم ودوامه . البهكنة : المرأة الحسنة الخلق . الجميلة يقول : وهوي يوم القيم بامرأة حسناء في بيت مرفوع العماد . اقصر بها يومي .
- (٩٧) مختارات الاعلم ٣١٧ وتنظر ص ٣٢٣ وما بعدها وديوان عبيد بن الابرص قصائد رقم : (١٠) ، (٤٩ ، ٤٠) .
- (٩٨) امالي القالي ٢/٢٧٠ - ٢٧١ والعقد الفريد ٥ : ١٧٤ .
- (٩٩) ايام العرب في الجاهلية ، صفحات : ١٥٩ - ١٦٠ .
- (١٠٠) يراجع مختارات الاعلم (المعلقة ، الابيات : ٤٢ - ٤٥) .
- (١٠١) الاغاني ٨ : ٢٤٦ .
- (١٠٢) مختارات الاعلم .
- (١٠٣) مختارات الاعلم . ص ٣٨٦ .
- (١٠٤) مختارات الاعلم ص ٤٠٨ .
- (١٠٥) كان (عمارة بن زياد) عبيساً ، لكنه كان يحسد عنترة . . ويقول لقومه : (انكم اكثرتم من ذكره ، والله لوددت - - - خالياً حتى اعلمكم انه عيد .
- (١٠٦) مختارات الاعلم ص ٣٨٤ وما بعدها .
- (١٠٧) في مختارات الاعلم ص ٣٨٨ ، (ولا او كل) والتصحيح من الاغاني ٢٤١/٨ .

- (١٠٨) مختارات الاعلم : صفحات : ٣٨٨ - ٣٨٩ .
- (١٠٩) ديوان حاتم الطائي ، صفحات : ٣٥ - ٣٦ .
- (١١٠) تصفته من الاعتساف : اي الظلم .
- (١١١) حر الحبين : أما بدا منه
- (١١٢) انكذ : قليل الخير .
- (١١٣) مَنْ من المن وهو ان يعود ويذكر ماله من الخير . المَطْرَدُ : المعبّد .
- (١١٤) الحنّيب : الخنداع . يصلّي ناره : يقاسي حرها .
- (١١٥) المتوردُ : الوارد .
- (١١٦) الاقود : البخيل .
- (١١٧) ديوان حاتم الطائي/٧٥ .
- (١١٨) ديوان حاتم الطائي ، صفحات : ٥٠ - ٥٢ .
- (١١٩) الزجر : المنع . ينهه : يكفّ .
- (١٢٠) الصدى : الجنة .
- (١٢١) الحشرجة : الفرغرة عند الموت .
- (١٢٢) صفر : فارغة .
- (١٢٣) الوقور : ذهاب السمع .
- (١٢٤) الدكتور نجيب البهيتي : تاريخ الشعر العربي (نشر مؤسسة الخالجي بمصر ١٩٦١) ص ١٦٠  
والدكتور نوري القيسي : الفروسية في الشعر الجاهلي (نشر مكتبة النهضة ، بغداد ١٩٦٤) ص ٢٨٢  
والدكتور الخفني : سيرة عنزة ص ٦٠ .
- (١٢٥) ديوان عروة بن الورد ص ٣٠ (ط . دمشق ١٩٦٦) .
- (١٢٦) اغاني ١٣٤/١٦ - ١٤٢ (سامي) .
- (١٢٧) نفسه ١٣٩ .
- (١٢٨) اعتمدت (شعر خفاف بن ندبة) تحقيق د . نوري القيسي . مصدراً للنصوص الاربعة .

### المراجع

- ١- الاصمعيات . للاصمعي ، ط . دار المعارف بمصر ١٩٥٥ بتحقيق : احمد محمد شاكر وعبد السلام هارون .
- ٢- الاغاني ، لابي الفرج الاصفهاني ، ط . ساسي .
- ٣- الاشتقاق ، لابن دريد ، ط . مؤسسة الخانجي بالقاهرة ، بتحقيق الاساذ عبد السلام هارون (١٩٥٨ م) .
- ٤- الاشباه والنظائر . للخالدين ، ط . مصر ١٩٥٨ م و ١٩٦٥ م بتحقيق السيد محمد يوسف .
- ٥- ايام العرب في الجاهلية . تأليف : جاد المولى واخرين ، (ط . مصر ١٩٤٢) .
- ٦- امالي القاضي ، ط . دار الكتب المصرية ١٩٢٦ م .
- ٧- تاريخ الشعر العربي ، للدكتور نجيب البهيتي نشر مؤسسة الخانجي ، بمصر ١٩٦١ .
- ٨- تقاليد الفروسية عند العرب . تأليف واصف بطرس غالي ، (ط . مصر ١٩٦٠) .
- ٩- حلية الفرسان وشعار الشجعان ، لابن هذيل الاندلسي ، (ط . مصر ١٩٥١ م) بتحقيق محمد عبد الغني حسن .
- ١٠- كتاب الخيل ، لابي عبيدة ، ط . حيدر آباد الدكن ١٣٥٨ هـ .
- ١١- خزانة الادب ، للبغدادي ، ط . بولاق ١٢٩٩ هـ .
- ١٢- ديوان عبيد بن الابرص ، ط . مصر ١٩٥٧ م ، بتحقيق : الدكتور حسين نصار .
- ١٣- ديوان عامر بن الطفيل ، ط . بيروت ١٩٦٣ م .
- ١٤- ديوان حاتم الطائي ، ط . بيروت ١٩٦٣ م .
- ١٥- سيرة عنتره ، للدكتور محمود الحفني (سلسلة مذاهب وشخصيات) .
- ١٦- الشعر والشعراء ، لابن قتيبة ، ط . مصر ١٩٦٧ م ، بتحقيق الاستاذ احمد شاكر .



- ١٧ - شعر خفاف بن ندبة ، ط . بغداد ١٩٦٨ بتحقيق الدكتور نوري القيسي .
- ١٨ - العقد الفريد ، لابن عبد ربه ، ط . مصر ١٩٤٩ .
- ١٩ - الفتوة عند العرب . للاستاذ عمر الدسوقي ، ط . رابعة ، مصر ١٩٦٦ .
- ٢٠ - الفروسية في الشعر الجاهلي . للدكتور نوري القيسي ، ط . بغداد ١٩٦٤ .
- ٢١ - فلسفة الحب عند العرب . للدكتور عبد اللطيف شرارة .
- ٢٢ - فحولة الشعراء للاصمعي ، ط . مصر ١٩٥٣ ، بتحقيق الاستاذ عبد المنعم جفاجي .
- ٢٣ - مختارات ابن الشجري ، لابي السعادات هبة الله بن علي ، مطبعة الاعتماد ، بمصر ١٩٢٠ .
- ٢٤ - مختارات الاعلم الششمري ( ط . مصر ١٩٤٨ م ) ، بتحقيق الاستاذ مصطفى السقا .
- ٢٥ - المفضليات ، للمفضل الضبي ، تحقيق الاستاذين عبد السلام هارون واحمد شاكر ، ط . مصر ١٩٦٤ .
- ٢٦ - النقائض ، لابي عبيدة ، ط . لندن ١٩٠٥ م ، بتحقيق بيفان .

بسم الله الرحمن الرحيم

## ملاحح من لهجة تكريت

اسماعيل خليل احمد

منهج البحث :-

إن لكل بحث علمي الان وسابقا منهجا يسير على هداه ليصل الى هدفه وفق المنهج الذي يرتضيه الباحث في اي مجال من مجالات العلوم كافة .  
أن المنهج الوصفي هو الاداة المثلى لرصد اللهجات او غيرها من شؤون اللغة للوقوف على الأصول التلاريجية لهذه اللهجة او تلك . والمنهج الوصفي وفق ما يذهب اليه علم اللغة الحديث هو المنهج الذي يعنى بكشف الظواهر الصوتية واثباتها كما يسمعا الباحث من افواه المتحدثين ، بمعنى ان البحث اللغوي غير مطالب بكشف الاخطاء حيث «أن تدريب الناس على الالتزام بالصواب وتجنبهم الاخطاء ليس من منهج الدراسة الوصفية ان هذا الالتزام انما هو من اهداف الدراسة المعيارية»<sup>(١)</sup> ولغتنا العربية سُمِعَتْ ثم قام علماء اللغة بتدوينها وتسجيلها وبعد ذلك استنبطوا نتيجة السماع المطرد- القواعد والقوانين فالعربية اساسها السماع لا القياس اي أن العرب في الجاهلية وصدر الإسلام كانوا يتكلمون على السليقة دون الاستعانة بعالم أو كتاب لغوي او نحوي تعلموا منه الفصاحة والبلاغة والبعد عن اللحن . وهذا يعزز الرأي الذي يذهب اليه علم اللغة الحديث الذي يلتزم بوصف اللغة حسب ولا يلتفت الى ابراز الأخطاء والتنبيه عليها . ونجد سيبويه في مواضع عديدة من كتابه يذهب هذا المذهب فهو ينقل عن العرب في باب كسر أول المضارع مثلا «هذا باب ما تكسرفيه اوائل الافعال المضارعة للأسماء كما كسرت ثاني الحرف حين قلت فَعَلٌ وذلك في لغة جميع العرب الا اهل الحجاز وذلك قولهم انت تَعَلِمُ»<sup>(٢)</sup> ولم يخطئ سيبويه بني تميم او غيرهم من أصحاب هذه اللغة مع أن الفتح أفصح لانه لغة القران ولم يلزم نفسه بشيء من ذلك ليشعر العرب عدم انكاره لتعدد اللهجات من جانب وثلا يضطر الى تعليل كل ظاهرة من ظواهر اللغة تلك الظواهر التي نجدها في

مواضيع كثيرة لا تعليل لها ، فلو سأل سائل عن سبب تذكير العدد مع المعدود المؤنث او عن تأنيثه مع المعدود المذكر أو لم كان تمييز الأعداد من ثلاثة الى عشرة مجرورا بينما هو منصوب مع الأعداد المركبة والعقود مع أن المعدود تمييز في الحالتين وغير ذلك من اسئلة قد نجد لها تخريجا مصيبا وقد لا نجد فاللغة العربية او اية لغة ليست بحاجة الى تعليل وتبرير وتخريج بل هي بحاجة الى تدوينها كما نطقها اجدادنا وهذا ما قام به الأوائل من اللغويين الأفاضل ، ونتيجة السماع هذا قام هؤلاء النابهون بما من الله عليهم من عقول متفتحة بكشف القوانين اللغوية عامة نستخلص من ذلك كله أن المنهج الوصفي هو الاداة الصالحة لدراسة اللهجات على أن يرتبط هذا المنهج بالدراسة اللغوية المقارنة وبالتطور اللغوي التاريخي ، على أن الاساس في ذلك كله هو الدراسة الوصفية فالدراسة التاريخية تركز على المنهج الوصفي ويعبر عن ذلك الدكتور محمود السعران بقوله (ان الدراسة التاريخية تتوقف درجتها دقة واثقاننا على دقة الدراسة الوصفية موضع الدرس وأتقانها)<sup>(3)</sup> وهذا ما سوف يلتزم به البحث في لهجة تكريت .

#### هدف البحث :-

أن الهدف من هذا البحث هو الربط اللغوي والتاريخي بين ظواهر لهجة ابناء تكريت وبين ظواهر صوتية لعرب سالفين وهذا الربط هو الذي سيوصلنا الى الوشائج المشتركة للعرب قديما وحديثا كما ستمكن من الوقوف على الينايع الأولى لهذه اللهجة ومن أي المصادر وصلت الى الناطقين بها ايامنا هذه ، ولا يعني في شيء إن كانت هذه اللهجات بعيدة عن الفصحى او قريبة منها ، ذلك امر ليس ذا اهمية بل ما يهمنا هو التعرف على الروابط التي تربط بين ابناء هذه الأمة ، تلك الوشائج التي تتشابك منذ قرون .

#### اللهجة :-

كلام تواضع الناس عليه<sup>(4)</sup> في بيئة ما للتعبير عما يريدونه في مختلف مناحي الحياة اي هي وسيلة تنقل بواسطتها رغباتنا وخلقياتنا وكل ما تمليه علينا طبيعة الحياة



الاصل (كفر) وكاف البدل عن القاف : (قهره) بمعنى (كهره)»<sup>(٧)</sup> وقد كتب هذا الصوت كافا لان رسم الكاف حديث لم يعرفه العرب قديما وإنما رسموه كافا ، الا ان ما دونه واضح الدلالة على الصوت المقصود وإلى جانب هذه اللهجة نجد اناسا كثيرين من ابناء تكريت يقفون القاف كما جاء في الفصحى غير متأثرين باللهجة الاخرى رغم قدمها ورغم كثرة المتحدثين بها ، وابقاء هذا الصوت في لهجة بعض اهل تكريت يدل على تاريخ هذه المدينة الممتد عبر مئات السنين واللغة قرينة رئيسية للدلالة على الاصول الأولى للناطقين بهذه اللغة ومن جانب اخر فان ابقاء القاف يقترن بابقائه في لهجة اهل الحجاز عامة وقريش خاصة ، تلك اللهجة التي حافظت على السمات الاساسية للعربية والسبب إنها بيئة متحضرة مستقرة اما القبائل العربية فهي تحتاج الى اصوات أشد وأوضح يملئ عليهم ذلك طبيعة الصحراء نستخلص من هذا كله ان اللهجتين عريبتين لاشك في أصالتها ولكن لكل أنسان اسلوبه في الكلام يتوارثه عن السلف وتفرضه طبيعة المكان

#### الكاف والجيم :-

ويتمثل هذا الأمر عند العرب بان يكون صوت ج بدلا من كاف المخاطبة<sup>(٨)</sup> هذا ما دونه اللغويون اما الواقع فان غالبية الكلمات يقرب كافها الى صوت (ج) قديما وحديثا اذ يقول السيوطي (قيل أن لغة اليمن تجعل الكاف شينا مطلقا)<sup>(٩)</sup> ونجد ابن فارس يصف هذا الصوت في كتابه الصحاحي في فقه اللغة بقوله (عن ابن دريد : حروف لا تتكلم بها العرب الا ضرورة فاذا اضطروا اليها حولوها الى اقرب الحروف من مخارجها فن تلك الحرف الذي بين الشين والجيم والياء . . . في المؤنث غلامش)<sup>(١٠)</sup> من هذا الوصف نستدل على أن الصوت المقصود هو صوت ج مع أنه رسم شينا لان العرب لا تعرف لصوت الجيم صورة ونسمع الكاف منطوقا عن الكثير من ابناء تكريت ولا يحل صوت ج محله . ويمكننا القول بان الاسباب التي ابقيت صوت القاف عند بعضهم هي الاسباب نفسها التي جعلتهم يقفون صوت الكاف .





### حذف اصوات من الكلام :

وابرز ما تكون هذه في حذف همزة اب واخ فنجدهم يقولون (بوي وخوي) مع كسرياء المتكلم وهي شديدة النطق على السنة القسم الاخر من اهل هذه المدينة فلا يحذفون صوت الهمزة من اول هاتين الكلمتين ولا يكسرون ياء المتكلم المسبوقة بضم . وحذف الهمزة كثير في كلام العراقيين الا أن الحذف لا يشمل همزة اب واخ وانما يتناول كلمات اخرى (مرأة- مرة هواء- هوا) أن ظاهرة حذف الهمزة من الكلام قديمة وقد ذكرها سيبويه في الكتاب حيث يقول «ان كل همزة متحركة كان قبلها ساكن فان اردت ان تخفف حذفها والقيت حركتها على الساكن الذي قبلها وذلك قولك مَنْ بولك<sup>(٢٠)</sup> فالعرب الاقدمون حذفوا الهمزة من اب واخ وغيرها وقد تناقلت الأجيال هذا الحذف .

### سمات لهجوية مشتركة :

بعد الفراغ من الحديث عن اهم معالم لهجة تكريت لا بد من الاشارة الى أن ابناء هذه المدينة يشتركون مع بقية ابناء العراق في امور تخص اللهجات في العراق . ويجدر بنا ذكر بعض السمات المشتركة لا للحصر ومن هذه الامثلة كسر حرف المضارعة من الافعال اذ نجد قسما من ابناء تكريت يقولون يلعب ، يكتب ، يمشي . . . . . وهذه لغة العرب جميعا عدا الحجاز كما ذكر سيبويه<sup>(٢١)</sup> اما القسم الاخر من التكريتيين فانهم يفتحون حروف المضارعة من الافعال يمشي- يدرس وهي لهجة الحجاز كما مر بنا ، ويبدو أن هذا الامر انتقل الى تكريت فاستمر بعض ابناءها في فتح اوائل الافعال المضارعة متأثرين بلهجة الحجاز . والمظهر الاخر في كلام العراقيين عامة هو حذف صوت او أكثر من الكلمة الواحدة او الكلام ونجد انهم يحذفون اكثر من صوت من الاعداد المركبة مع تغيير في بنية كثير منها .

والمسألة المشتركة الاخرى هي اطباق السين في كلمات كثيرة سورة- صورة سخونة صخونة . . . . . وهذا التغيير غير بعيد عن العربية الفصيحة اذ ان العرب



١٩٢٠ ۱۱۰۱ ۱۱۰۲ ۱۱۰۳ ۱۱۰۴ ۱۱۰۵ ۱۱۰۶ ۱۱۰۷ ۱۱۰۸ ۱۱۰۹ ۱۱۱۰  
 ١٩٢١ ١١١١ ١١١٢ ١١١٣ ١١١٤ ١١١٥ ١١١٦ ١١١٧ ١١١٨ ١١١٩ ١١٢٠  
 ١٩٢٢ ١١٢١ ١١٢٢ ١١٢٣ ١١٢٤ ١١٢٥ ١١٢٦ ١١٢٧ ١١٢٨ ١١٢٩ ١١٣٠  
 ١٩٢٣ ١١٣١ ١١٣٢ ١١٣٣ ١١٣٤ ١١٣٥ ١١٣٦ ١١٣٧ ١١٣٨ ١١٣٩ ١١٤٠

١٩٢٤ ١١٤١ ١١٤٢ ١١٤٣ ١١٤٤ ١١٤٥ ١١٤٦ ١١٤٧ ١١٤٨ ١١٤٩ ١١٥٠  
 ١٩٢٥ ١١٥١ ١١٥٢ ١١٥٣ ١١٥٤ ١١٥٥ ١١٥٦ ١١٥٧ ١١٥٨ ١١٥٩ ١١٦٠  
 ١٩٢٦ ١١٦١ ١١٦٢ ١١٦٣ ١١٦٤ ١١٦٥ ١١٦٦ ١١٦٧ ١١٦٨ ١١٦٩ ١١٧٠  
 ١٩٢٧ ١١٧١ ١١٧٢ ١١٧٣ ١١٧٤ ١١٧٥ ١١٧٦ ١١٧٧ ١١٧٨ ١١٧٩ ١١٨٠

١٩٢٨ ١١٨١ ١١٨٢ ١١٨٣ ١١٨٤ ١١٨٥ ١١٨٦ ١١٨٧ ١١٨٨ ١١٨٩ ١١٩٠  
 ١٩٢٩ ١١٩١ ١١٩٢ ١١٩٣ ١١٩٤ ١١٩٥ ١١٩٦ ١١٩٧ ١١٩٨ ١١٩٩ ١٢٠٠  
 ١٩٣٠ ١٢٠١ ١٢٠٢ ١٢٠٣ ١٢٠٤ ١٢٠٥ ١٢٠٦ ١٢٠٧ ١٢٠٨ ١٢٠٩ ١٢١٠  
 ١٩٣١ ١٢١١ ١٢١٢ ١٢١٣ ١٢١٤ ١٢١٥ ١٢١٦ ١٢١٧ ١٢١٨ ١٢١٩ ١٢٢٠

١٩٣٢ ١٢٢١ ١٢٢٢ ١٢٢٣ ١٢٢٤ ١٢٢٥ ١٢٢٦ ١٢٢٧ ١٢٢٨ ١٢٢٩ ١٢٣٠  
 ١٩٣٣ ١٢٣١ ١٢٣٢ ١٢٣٣ ١٢٣٤ ١٢٣٥ ١٢٣٦ ١٢٣٧ ١٢٣٨ ١٢٣٩ ١٢٤٠  
 ١٩٣٤ ١٢٤١ ١٢٤٢ ١٢٤٣ ١٢٤٤ ١٢٤٥ ١٢٤٦ ١٢٤٧ ١٢٤٨ ١٢٤٩ ١٢٥٠  
 ١٩٣٥ ١٢٥١ ١٢٥٢ ١٢٥٣ ١٢٥٤ ١٢٥٥ ١٢٥٦ ١٢٥٧ ١٢٥٨ ١٢٥٩ ١٢٦٠  
 ١٩٣٦ ١٢٦١ ١٢٦٢ ١٢٦٣ ١٢٦٤ ١٢٦٥ ١٢٦٦ ١٢٦٧ ١٢٦٨ ١٢٦٩ ١٢٧٠  
 ١٩٣٧ ١٢٧١ ١٢٧٢ ١٢٧٣ ١٢٧٤ ١٢٧٥ ١٢٧٦ ١٢٧٧ ١٢٧٨ ١٢٧٩ ١٢٨٠  
 ١٩٣٨ ١٢٨١ ١٢٨٢ ١٢٨٣ ١٢٨٤ ١٢٨٥ ١٢٨٦ ١٢٨٧ ١٢٨٨ ١٢٨٩ ١٢٩٠  
 ١٩٣٩ ١٢٩١ ١٢٩٢ ١٢٩٣ ١٢٩٤ ١٢٩٥ ١٢٩٦ ١٢٩٧ ١٢٩٨ ١٢٩٩ ١٣٠٠  
 ١٩٤٠ ١٣٠١ ١٣٠٢ ١٣٠٣ ١٣٠٤ ١٣٠٥ ١٣٠٦ ١٣٠٧ ١٣٠٨ ١٣٠٩ ١٣١٠  
 ١٩٤١ ١٣١١ ١٣١٢ ١٣١٣ ١٣١٤ ١٣١٥ ١٣١٦ ١٣١٧ ١٣١٨ ١٣١٩ ١٣٢٠  
 ١٩٤٢ ١٣٢١ ١٣٢٢ ١٣٢٣ ١٣٢٤ ١٣٢٥ ١٣٢٦ ١٣٢٧ ١٣٢٨ ١٣٢٩ ١٣٣٠  
 ١٩٤٣ ١٣٣١ ١٣٣٢ ١٣٣٣ ١٣٣٤ ١٣٣٥ ١٣٣٦ ١٣٣٧ ١٣٣٨ ١٣٣٩ ١٣٤٠  
 ١٩٤٤ ١٣٤١ ١٣٤٢ ١٣٤٣ ١٣٤٤ ١٣٤٥ ١٣٤٦ ١٣٤٧ ١٣٤٨ ١٣٤٩ ١٣٥٠  
 ١٩٤٥ ١٣٥١ ١٣٥٢ ١٣٥٣ ١٣٥٤ ١٣٥٥ ١٣٥٦ ١٣٥٧ ١٣٥٨ ١٣٥٩ ١٣٦٠  
 ١٩٤٦ ١٣٦١ ١٣٦٢ ١٣٦٣ ١٣٦٤ ١٣٦٥ ١٣٦٦ ١٣٦٧ ١٣٦٨ ١٣٦٩ ١٣٧٠  
 ١٩٤٧ ١٣٧١ ١٣٧٢ ١٣٧٣ ١٣٧٤ ١٣٧٥ ١٣٧٦ ١٣٧٧ ١٣٧٨ ١٣٧٩ ١٣٨٠  
 ١٩٤٨ ١٣٨١ ١٣٨٢ ١٣٨٣ ١٣٨٤ ١٣٨٥ ١٣٨٦ ١٣٨٧ ١٣٨٨ ١٣٨٩ ١٣٩٠  
 ١٩٤٩ ١٣٩١ ١٣٩٢ ١٣٩٣ ١٣٩٤ ١٣٩٥ ١٣٩٦ ١٣٩٧ ١٣٩٨ ١٣٩٩ ١٤٠٠  
 ١٩٥٠ ١٤٠١ ١٤٠٢ ١٤٠٣ ١٤٠٤ ١٤٠٥ ١٤٠٦ ١٤٠٧ ١٤٠٨ ١٤٠٩ ١٤١٠

اللغة التي تخضع لمعايير صرفية ونحوية وغير ذلك من شؤون اللغة المثلى .  
وختاما ليس هذا البحث دعوة للابتعاد عن الفصحى بل هو يهدف الى  
الارتفاع بالعامية شيئا فشيئا نحو الفصحى وما يساعدنا على ذلك هو التركيز على  
الصلات بين اللغتين بتطوير هذه الصلات والوشائج لتوصلنا بعد حقبة الى اللغة  
الموحدة والمشاركة وما يعيننا على ذلك هو أنتشار وسائل الأعلام ويسر الأتصال بين  
ابناء القطر الواحد بل وبين ابناء اقطار الأمة العربية .  
أن هذا البحث الموجز عن لهجة تكريت لم يشمل المظاهر اللهجية كلها وانما  
تطرق الى المعالم البارزة من هذه اللهجة اذ أن رصد اللهجة التكريتية عامة يحتاج الى  
مجهود اكبر والى بحث اوسع وارجو ان يوفقني الله لان اكتب عن هذه اللهجة كاملة  
ومن الله التوفيق .

#### الهوامش

- ١ - اللغة والتطور - د - عبد الرحمن ايوب
- ٢ - الكتاب ص ٢٧٥/٢
- ٣ - علم اللغة ص ٢٦٤
- ٤ - انظر مثلا في اللهجات ص ١٦ ط ٣
- ٥ - بحر العوام ص ٣٠ - ابن الخنيلي
- ٦ - الصاحبي في فقه اللغة / ٢٥
- ٧ - البلغة في شذور اللغة ص ١٦٥
- ٨ - انظر الخصائص ص ٤١١
- ٩ - المزهر / ١ ١٣٣
- ١٠ - الصاحبي ٣٦
- ١١ - الكتاب ٤/٤٠٥ وشرح الشافية ٣/٢٥٣
- ١٢ - مناهج البحث . تمام حسان ١٠٤
- ١٣ - العين ٦٥ والوجيز الانطاكسي ١٨٣

- ١٤ - الأماي . القالي ٢ / ١٤٦
- ١٥ - الخصائص ٥٤١ وانظر البلغة ص ١٦٣
- ١٦ - ابن عقيل ١ / ٤٢٦ ٤٢٨
- ١٧ - انظر شرح المفصل ٩ / ٥٦
- ١٨ - اللهجات انيس ٤٣
- ١٩ - انظر التغيرات الصوتية في لهجة بغداد - رسالة ماجستير - اساعيل - خليل احمد - ص ١٦٢
- ٢٠ - الكتاب ٢ / ١٦٥
- ٢١ - الكتاب ٢ / ٢٧٥
- ٢٢ - ادب الكاتب ٢٩٢ والمزهر ١٨٣
- ٢٣ - بحر العوام ٣٨
- ٢٤ - احسن التقاسيم ٩٦

«ماكبث»  
بين ترجمتي  
خليل مطران ومحمد فريد ابو حديد

الاستاذ المساعد : حسن عبد المقصود حسن

١ - أسلوب الترجمتين

لعل أول ما يسترعي نظرنا في هاتين الترجمتين مسرحية «ماكبث»- موضوع هذا البحث الموجز- هو اختلاف الأسلوب الذي توخاه كل من المترجمين . فقد اختار خليل مطران لنثريتها أثر محمد فريد ابو حديد أسلوب الشعر المرسل على غرار شعر شكسبير مع فارق طبيعة هذا اللون من الشعر في اللغتين . ولا مراء أن أسلوب الشعر أقدر من النثر في ترجمة مسرحيات شكسبير - تلك المسرحيات التي جاءت آيات من الشعر تزخر بالعاطفة والخيال والنغم الجميل - كل ذلك في نسق بديع رائع . ولا يتبادرن الى الذهن بادئ ذي بدء أن هناك تضادا مطلقا بين الشعر والنثر بل ان هناك صلة بينهما تقوم على اتحاد موضوعي واختلاف شكلي . أما من ناحية الاتحاد فآية ذلك أن كلا منهما يتناول الموضوعات التي يتناولها الاخر مما يتصل بالإنسان والطبيعة ، ثم هما فوق ذلك غذاء للعقل والشعور . وأما من ناحية الاختلاف فان النثر «تغلب عليه صفة الإفادة بينما تسود الشعر صفة التأثير ، فهما يكن النثر ادبيا فنيا فإنه يتزع دائما الى طبيعته التقريرية وأصله العقلي الذي يظهر واضحا في النثر العلمي ، في حين أن الشعر مها يكن عقليا فإنه يتشبث دائما بطبيعته الرمزية وأصله الموسيقي الجميل الذي تسمعه حماسة قوية ونسبيا رقيقا ووصفا جميلا ورتاء حزينا»<sup>(١)</sup> .

من هنا كان أسلوب الشعر أنسب لنقل ما تحفل به مسرحية ماكبث من انفعالات وأجاءات ومشاعر وصور وأخيلة .

«التي يتألم بها» ، الطائر المألم على الألام في الموت كمن يتألم من آلامه وآثاره ،  
 ربه الذي ولدته الرضة  
 وأدري

: تنهيه اللذة اللذة في الآلام والآلام في آلامه وآثاره ،  
 : إن آلامه وآثاره في الآلام والآلام ،  
 : إن آلامه وآثاره في الآلام والآلام ،  
 : إن آلامه وآثاره في الآلام والآلام ،

«التي يتألم بها» ، الطائر المألم على الألام في الموت كمن يتألم من آلامه وآثاره ،  
 ربه الذي ولدته الرضة  
 وأدري  
 إن آلامه وآثاره في الآلام والآلام ،  
 : إن آلامه وآثاره في الآلام والآلام ،  
 : إن آلامه وآثاره في الآلام والآلام ،  
 : إن آلامه وآثاره في الآلام والآلام ،

I have given suck, and know  
 How tender, tis to love the babe that milks me:  
 I would, while it was smiling in my face,  
 Have plucked my nipple from his boneless gums,  
 And dash'd the brains out, had I so sworn as you  
 Have done to this. (8)

بأنها ، يقول شكسبير في ثوره :  
 وأدري إن آلامه وآثاره في الآلام والآلام ،

كما تحمل عبارة «في لثاء الغض» his boneless gums التي لم ترد في ترجمة مطران ، علي أي نحو كان ، ايجاء ببراءة الطفل غض الاهداب وهذا بدوره يجسم عتو الأم وهي تنتزع ثديها في قسوة من فمه الصغير .

ثم لاشك أن تعبير «أدق عظم دماغه» في الترجمة الشعرية اقوى وأكثر ايجاء من عبارة «هشمت رأسه» وأصلح في نقل جبروت الأم وتحجر فؤادها .  
وغنى عن البيان أن هذه الألفاظ الموحية تساعد على ايراد المعنى الكثير في عبارات موجزة تثير في النفس شتى الأحاسيس .

ب - هذه الأبيات من الشعر المرسل اكثر قدرة على تصوير المشاعر وخلجات الفؤاد ، وهي أبعد تأثيرا في النفس بما تركه من انطباعات قوية بفضل الفاظها الموحية وموسيقى شعرها .

ولا يفوتني ، وقد ذكرت موسيقى الشعر ، أن أشير الى أن للنثر ايقاعه هو الآخر فاننا نحس فيه وزنا وإن كان أقل من وزن الشعر ظهورا وانتظاما ، فهو في النثر مظهر لقوة العبارة وجالها ويعتمد أكثر ما يعتمد على الوحدة المكررة والتوازن بين العبارات الذي يتمثل في الازدواج والسجع .

ولا يصعب على قارئ ترجمة خليل مطران أن يلمس هذا الوزن النثري ، والامثلة على ذلك كثيرة نختار منها بعضها :

(١) تقول ليدي ما كبث وهي تزجر زوجها- «أتريد أن تملك ما تعده زينة الحياة الدنيا من غير أن ترقى في خاصة نفسك من مكانة الجبان الذي «يدفعه الأمل» «ويمنعه الوجل» وكذلك السنور الذي قيل أنه يحب الماء ويكره البلبل ؟ (فالوزن يعتمد هنا على مقابلة بين «يدفعه الأمل» و «يمنعه الوجل» وطباق في «يجب» «ويكره» .

(٢) يقول ما كبث وهو يتحدث منفردا عن النبوءتين :  
«هذا النبا الغيبي ليس بصالح ولا بطالح» ، وهذا سجع ، وهو لون من الايقاع الصوتي تطرب له الأذن وترتاح اليه النفس .

(٣) يطمئن ما كبث زوجته فيقول :  
(كل شيء) على ما يرام ، ولم تبق الا دقائق معدودات حتى تحل تلك



ويترجم ابو حديد هذه الأبيات على هذا النحو :  
سأنزف الدماء منه ، كي يحف كالهشيم  
ولن ينام ليله ، ولا نهارا يستنيم  
وسوف يغدو جفنه كسطح سقف مائل  
ينحدر النوم عليه ، كأنحدار السائل  
وسوف يحيا رجلا أيامه سوء كثيبة  
تسع مرات تسعة من سبع ليالات عصبية  
حتى يشف ذابلا ويضمحل ناحلا  
وإن تكن سفينه من الضياع ناجية  
فسوف تلقيا على الجنين ريح عاتية  
أما خليل مطران فيقول :

«سأدعه جافا كالتين ، لا يعلق النوم ليلا ولا نهارا بأهداب جفنيه ، حياته حياة  
الطريد المحروم ، يظل يضعف وينحف ويذوب تسعة أسابيع مكررة . تسع مرات  
يأبى القدر أن تغرق سفينته . ولكنها تستمر عرضة للأمواج بلا انقطاع»  
وبمقارنة الترجمتين تبرز النقاط التالية :

(١) مسامرة محمد فريد أبو حديد ، دون خليل مطران ، للشاعر شكسبير في مراعاة  
القافية لا الوزن فحسب ، قد ساعد على خلق جو عالم العرافة وما هو معروف عن  
الساحرات والمشعوذات من ميل الى مسجوع الكلام .  
(٢) نجاح محمد فريد ابو حديد في اظهار نفثات الحقد في وعيد الساحرة وذلك  
بفضل :

أ - لغة الشعر بألفاظها الموحية أمثال :

(الهشيم ، يستنيم ، ريح عاتية)

ب - ما يبيحه أسلوب الشعر من كثير تقديم وتأخير بغية ابراز معنى هام : (ولا نهارا  
يستنيم)

ج - تفوق لغة الشعر في مقدرتها على التعبير عن الوجدان

نخلص من ذلك الى أن الترجمة النثرية هنا لا ترقى الى منزلة الترجمة الشعرية



ولا يسعني الا أن استطرّد لاسجل ما يعنّي لي من ملاحظات أخرى حول ترجمة خليل مطران لهذا النص نفسه :

١ - تميل الترجمة الى الأسلوب التقريري الفاتر فكأنها تلقى إلينا بنجر من الأخبار دون ما عنف في العاطفة أو حماس .

٢ - تفتقر بعض الشيء الى عنصر القوة في تصوير نزعة الغل والانتقام ، ففي البيت :  
(I will drain him dry as hay)

الذي ترجمه محمد فريد أبو حديد على هذا النحو :

«سأنزف الدماء منه كي يجف كالهشيم»

يقول مطران :

«سأدعه جافا كالتبين»

فأين كلمة «التبن» من كلمة «الهشيم» ؟

وأين عبارة «سأدعه جافا» من سأنزف الدماء منه ؟

٣ - القصور في فهم روح شعر شكسبير وسماته المميزة ، فقد أغفل مطران ترجمة الصورة الخيالية في البيتين التاليين .

Sleep shall neither night nor day

Hang upon his pent – house lid.

وإذا ما أغفل مترجم نقل الأخيالة في شعر شكسبير فقد أغفل أهم ما يميز هذا الشاعر مبدع الخيال .

## ٢ - الصور الخيالية

يمتاز شكسبير بأخيلته الشعرية واستخدامه سائر ألوان البيان : ولنضرب لذلك

مثلين :

(١) عندما نتأمل كلمات «هاملت» في مناجاته الشهيرة ساعة محنته النفسية وهو يفكر في الانتحار نجد أنفسنا أمام سيل دافق من تشبيهات متلاحقة وصور شعرية رائعة فالحياة بجر متلاطم كأنما هي جيش لجب والإنسان إذ يصارعها كمحارب في ساحة

يقول جلال مطران :  
 . . . . . يطلب من يهجم ويراعة .  
 صور الشبان مع ما هي عليه في الجانب الأيسر في الصورة بوجهة الرجوع إلى ما  
 من ذلك إلى الاستعارات والاستهزاء والتهكمات هذه بوجهة الرجوع إلى السؤال والسؤال  
 . . . . . سباب في سباب .  
 قصة متهمة . . . . . سباب في سباب .  
 على على مسرح بين بصفتها وأصواتها بعد ما بقيت من الأبطال . . . . .  
 كالحظات بصفتها . . . . . كالحظات كجبال كلاله والدموع موت لم يتغير لم يتغير  
 ويقت على الأثام والأثام في تلك فوهة صفة وطريق مقابر وراقب وهناك بصفتها من  
 لثبات لنا بلا حظ هنا كيف يرد لحم هذه الصور في نسبي جزيين جزيين الشبان

Signifying nothing. (3)

Told by an idiot full of sound and fury,  
 And then is heard no more. It is a tale  
 That struts and frets his hour upon the stage,  
 Life's but a walking shadow, a poor player,  
 The way to dusty death. Out, out, brief candle.  
 And all our yesterdays have lighted fools  
 To the last syllable of recorded time,  
 Creeps in this petty pace from day to day,  
 Tomorrow, and tomorrow, and tomorrow,

: يقول في رغبة بوجهة :  
 الكفة تجلس في الحريات أيامه ، انه قد أتت على مصير كل الطاعة لم هو يسمع  
 . «ما كنت» فأنت طاعة أجدهم على وجاه ، وجاه إلى الخارج من السماء .  
 في مسرحيات شكسبير في مسرحية من مسرحية من مسرحية التي لا تجلو منها مسرحية (1) وبطالمة هذه المسرحية والاستهزاء والتهكم في حارة في حارة من  
 صور مشابهة تتساق في حارة في حارة المسرحية التي لا تجلو منها مسرحية من مسرحية شكسبير في حارة في حارة من  
 الوجود لم يبق بعد ذلك يوم أندي ما أجداه الأخرى فأرضي فخره لم يكتف

«كل ليلة تنقضي تمهد لبعض الأناس الضعاف طريق القبر ! أنظفي أنظفي»  
أيها النور المستعار هنيهة . ما الحياة ؟ ان هي الا ظل عابر إن هي الا الساعة التي  
يقضيها الممثل على ملعبه متخبطا تعباً ، ثم يتوارى ولن يرى . ان هي الا أفصوصة  
يقصها ابله بصيحة عظيمة ، وكلمات ضخمة على حين أنها خالية من كل معنى» .  
بينما يترجم محمد فريد أبو حديد هذا النص على الوجه الآتي :

بل غد بعده غد وغد  
تحبو تلك الخطى القصار ديبيا  
تتوالى يوما فيوما  
إلى اخر حرف مسجل للزمان  
كل أمس لنا أضاء لحمتي  
في طريق يفضي لموت التراب  
أيها الشمعة الضئيلة بعدا لك بعدا  
فإنما العيش ظل  
كخيال يمشي ، وكاللاعب المسكين  
في مسرح يضح ويذهي  
ساعة قدرت له ،  
ثم لا يسمع من بعدها مدى الأيام  
انها قصة يرددها المعتوه  
صوت وهيجة دون معنى

لاشك أن ترجمة الأستاذ محمد فريد أبو حديد أكثر توفيقا ودقة في نقل ما ورد  
بهذا النص من معان وأخيلة .

فخليل مطران يميل الى الادماج وترجمة المضمون دون التزام النص التزاما دقيقا  
ويتضح هذا في ترجمة الأبيات الخمسة الأولى اذ يبتها في كلمات معدودات  
فيقول ،

«كل ليلة تنقضي تمهد لبعض الأناس الضعاف طريق القبر»  
ثم هو يضحى في ثنايا هذه الترجمة المقتضية المبتورة ببعض الأخيلة التي تعد من



المطالعة	التحدث	المؤلف	النص شعرا	خصائص النص من حيث الأسلوب	ترجمة ابو حنيد	ترجمة مطران
الطوح الفخر بالنسوة	يدي ماكبث	وهي تنرم حيث زوجها على القراف جريته سما وورد السطبان	Come, you spirits That tend on mortal thoughts, unsex me here And fill me, from the crown to the toe, top full of direst cruelty! (I.V. 39 - 42)	الوفاة	أقبل أيها الشياطين ، يا من تختمين الحياض الفتاك وترزقي قوة عواطف جنسي وإماتيني بالقسوة السفاكة من صياصي وأرسي إلى طرف الأخصص	إلى أيها الأرواح التي لوحي تيات القتل ، جرحيني من أروني ، القسوي جلوة وقسوة من رأسى إلى قدمي
الاعجاب	دكان	حال الإثارة بتألف ماكبث وبانكو	Welcome hither: I have begun to plant thee and will labour To make thee full of growing, Noble Banquo. That hast no less deserved, nor must be known. No less to have done so, let me unfold thee And hold thee to my heart. (I. IV. 28 - 32)	الربة	مرسا هانما مرستك عودا ، وبأسى حتى تم وتركو إيه بانكو النيل ، ما أنت أدنى في غناه ، وأنت أدنى بلاه من ملام يشاد فيه بظلمتك فقدم لتخونك الرامي الصدي وسطر بطني	حيا لك وكرامة ، لقد مرستك وبأسهتك حتى بلغ العاية من الفخر أنا أنت أيها الشريف ، بانكو ولا تطل قفرا عن ماكبث ، فاني أتره بعالي صفاتك وأرثك من التي
الخوف والفرح	ماكبث	فور اكتشاف مثل دكان	Awake, awake Ring the alarum - bell, Murder and treason! Banquo and 'Donalban! Malenim! Awake! Shake off this downy sleep, death's counterfeit. And look on death itself! (II. iii. 55 - 9)	فصر العمارات وطشها وللأشها واضعها عن الرعب والتعول	أيها الزوام هورا ، وأفرعا جرس الإنذار ، القتل ! الخيانة! بانكو ، دونالبن ، ملكوم ، أيقروا ! ازعوا هذا الكرى التامم عنكم انما ذلك تقليد الردي واعدوا نظروا الموت الصريح	لياما ، لياما ، ليبرع جرس الاستصراخ ، الخيال ؟ عينة ؟ بانكو دونالبن ، ملكور لم هورا من مضامكم القرا عنكم ذلك القواد الخائف الذي لا يحسن التمشيه بالموت... واعدوا انظروا الموت بعينه
الحزن وان كان من قبل الشيطان	ماكبث	بعد مقتل دكان	Had I but died an hour before this chance, I had lived a blessed time, for, from this instant, Theres nothing serious in mortality. All is but toys: renown and grace is dead. The wine of life is drawn, and the mere lees Is left this vault to brag of. (II. iii. 73 - 8)	الجدل ولفه تصوير المزرع ، والعبارة شعبة قسم للأسى والحسرة	ليني مت ساعة قبل هذا الخطب من أم عيني سيدا لا أرى في الحياة من هذه النعقة شيئا نأسى عليه قديا ليس أيها سوى الأريب هو منذ لوذي من كذا صمعا عريدا بطلت حمرة الحياة ولم ينق هذا الوجود إلا تقلا	ليني مت قبل هذه القاصمة ، فأكون أسعد حالاً ، إذ لم ينق بعد الآن شيء يبر في هذه الدنيا ، بل كل ما فيها هز وسخرية ، أودي أجد الموت القضية ولم يكتف في كأس الحياة إلا نكحة من صاب
التعجب	ماكبث	بعدما أتي أنه سيكون ملكا وان كان الملك من بعده سيترك لأبيه بانكو	The seed of Banquo kings! Rather than so, come, fate, into the list, And champion me to the utterance...(1) (III. i. 70 - 72)	القوة الموحية بعنف المطالعة	من ذروي بانكو يكون الملك ! لا ، فطوق من ذلك ، أيها الأعداء هي لي بحال الفران وأرني حيقيني في صراع مستميت	أ أيه بانكو يكونون ملكا ؟ لأسهل من محقق ذلك أن تنزل أيها العبر فرطظني في ميدان التزلج ، ودعني إلى الاستسبال.
حسرة والبأس	ماكبث	وهو يتحدث إلى الملكوم عما حاق بالبلاد من فخر وظلم	O Scotland, Scotland ..... O nation miserable, With an untitled tyrant bloody - scepter d When shalt thou see thy wholesome days again, Since that the traest issue of thy throne By his own interdictio stands accursed, And does blaspheme his breed? (2) (V. iii. 95 - 103)	عبارات ملي لومي بحرارة للشاكلة واستعداد تحقق الأمل	أليس يا أمة نعمت بطلام ذي صرخان دم في تصيرين عودة أبديك ذات الصفاء، والاسماء؟ حين هذا سليل عرشك صالي المرق يني بفسه آانه ، شاعدا أنه لعين ، ويلي وصمة عار على سلالة عره	أي استكثرة الشيرة ؟ وادعاه ! بالألة الصابة التي يتبصمها عشوم فتاك متى تعود إليك أيام سلطنتك والقائك ؟! وعك ان الوارث الشرعي لعرشك بالارزة ، بين يديك ، ليس إلا خلفا شادا رسة للومه

يقول ابن الاثير في مؤلفة «المثل السائر» :

«الالفاظ تنقسم في الاستعمال الى جزلة ورقيقة ، ولكل منها موضع يحسن استعماله فيه ، فالجزل منها يستعمل في وصف مواقف الحروب ، وفي قوارع التهديد والتخويف واشباه ذلك ، واما الرقيق منها فإنه يستعمل في وصف الاشواق وذكر ايام البعاد وفي استجلاب المودات وملاينات الاستعطاف واشباه ذلك.»<sup>(5)</sup> ولنا ان نتساءل الان : انجح المترجمان في ذلك ام لا ؟ وما مدى نجاح كل او اخفاقه ؟ يتعين علينا ، ونحن بهذا الصدد ، ان نختار بعض شخوص ومواقف مختلفة بغية الوصول الى احكام آمل الا يجانبها الصواب .

من الامثلة السابقة نخلص الى ما يلي :

١ - نجاح كل من المترجمين في نقل المعنى الوجداني والتزام مقتضى الحال ، فقد توخيا القوة في اظهار مشاعر القسوة والغضب ، والرقة في مواطن الاعجاب والاكبار ، والعبارات المتلاحقة اللاهثة في التعبير عن الرعب والهلع .

٢ - ومع ذلك ، فقد تفوق محمد فريد ابو حديد في هذا المضمار تفوقا ملحوظا ، ويرجع الفضل في ذلك الى ما اظهره هذا المترجم القدير من تفهم مجيد للنص وروحه ، ويظهر ذلك جليا في ترجمته ، فعبارته

املثني بالقسوة السفاكة

من صياصي رأسي الى طرف الاخمص

خير من تلك العبارة المبتورة : «افعميني جفوة وقسوة من رأسي الى قدمي» . وهو يستعمل الترادف للتوكيد فيقول «سأسعى حتى تم وتركو» مقابل «وسأتعهدك حتى تبلغ الغاية من النمو» .

وهو يستخدم اللغة المؤثرة السلسة الرقاقة في :

ليتني مت ساعة قبل هذا الخطب

حتى اتم عيشي سعيدا

لا ارى في الحياة من هذه اللحظة

شيئا نأسى عليه فقيدا

ليس فيها سوى الاعيب هو

منذ اودى من كان سمحا مجيدا

وينأى عن ايراد معناه في قالب نتائج ومسببات ، كما رأينا في ترجمة خليل مطران «ليتني مت قبل هذه الفاجعة ، فأكون اسعد حالا ، اذ لم يبق بعد الان شئ يعز في هذه الدنيا بل كل ما فيها هزء وسخرية» كلام اقرب الى متحدث يرى الاشياء بعين المنطق وليس بمحزون هزته الفجعة فانسابت الكلمات من بين شفثيه تسجل مشاعر يأس وقنوط في صيغة لا تعترضها الفاظ ماثا «اذ» و«بل» .

#### ٤ - التصرف في الترجمة ومدى سلامته

##### اولا : ترجمة خليل مطران

يستبيح خليل مطران حرية اكثر في التصرف في الترجمة ويتضح هذا في :  
١ - حذف مشاهد بأكملها ، فقد حذف على سبيل المثال المشهدين الاول والثاني من الفصل الاول ، وقد فاته اهمية المشهد الاول في تهيئة جو المسرحية المترکز في عبارة الساحرات :

نرى الحسن قبحا ، نرى القبح حسنا

فهبنا نظر في ضباب عكر ، وهواء قدر . . .

ولن يشفع لخليل مطران حذفه المشهد الثاني ، وهو الذي يتضمن حديث الضابط الجريح ، عن بسالة ماكبث اعتمادا على زعم بعض النقاد انه من تأليف كاتب اشترك مع شكسبير في التأليف ، فإنه قول تغلب عليه صفة الترجيح لا القطع .

٢ - يضطر خليل مطران الى اللجوء الى الادماج والتقديم والتأخير في بعض المواضع ، حتى تتسق احداث المسرحية ، وحتى يتيسر له ان يشير في ايجاز الى ما اقتطعه من اجزاء في النص الاصيل ، على اني لست ممن يقرون خليل مطران على هذا التصرف ، فالحذف غير جائز في مسرحية «ماكبث» بالذات ، ذلك لان هذه المسرحية اسرع مسرحيات شكسبير تلاحقا للاحداث ، وليست هذه فكرة جديدة احاول بها تبرير ما ذهبت اليه ، فقد قال كولريديج يقارن بينها وبين «هاملت» : «تتميز ماكبث» من بين سائر مسرحيات شكسبير بتلاحق احداثها ، وذلك على خلاف مسرحية هاملت التي هي أبطأ مسرحياته جميعا في تتابع احداثها ، لذا فان الحذف في اي جزء من مسرحية «ماكبث» يلحق بها خللا جسيما ويباعد بينها وبين واقعها .

٣ - يحذف المترجم بعض العبارات والاخيلة ، فهو بهذا يميل في مواضع عدة الى ترجمة المضمون دون الاصل ، وقد بينت هذا مدعوما بالامثلة والنصوص في مواضع سابقة .







... ..

... ..  
... ..  
... ..  
... ..  
... ..

... ..  
... ..  
... ..  
... ..

... ..  
... ..  
... ..  
... ..

... ..  
... ..  
... ..  
... ..

... ..  
... ..  
... ..  
... ..

... ..

... ..

... ..  
... ..

... ..

ان هذه الخطوة الكبيرة تحتاج الى دراسة مسبقة في الصعوبات التي تجابه الاجانب عند تعلمهم اللغة العربية ، سواء كانت هذه الصعوبات في لغتنا نفسها أم عند المتعلمين من غير الناطقين بها .

### جهود الاقدمين

لقد نوهت في مقدمة هذا البحث الى أنه من الضروري اجراء دراسة مستفيضة للغتنا ونظامها الصوتي ، لذا اجد لزاماً علي وأنا اطرق هذا الموضوع أن أعرج بشكل سريع على الجهود التي بذها العلماء العرب في هذا الصدد والنتائج التي توصلوا اليها ، رغم ان هذا الموضوع قد طرقت من قبل اناس عديدين ، وانما اردت التعرج على ذلك لسببين :

الاول : -- هو اعتقاد البعض ان هذا الموضوع بكر ولم يطرق الا في القرن التاسع عشر ، وان الفضل كل الفضل فيه لجهود علماء الصوتيات واللغة الغربيين .  
الثاني : هو تلك النتائج الباهرة التي توصل اليها علماء اللغة العرب المسلمون والمصطلحات الدقيقة التي استخدموها ، رغم قلة علمهم بالتشريح الفسلجي لجهاز الصوت ، وانعدام الاجهزة التي تستخدم في العصر الحديث .

ان المناهج التي استخدمها النحاة العرب في دراساتهم اللغوية تقترب من المناهج العلمية الحديثة واذا اخذنا بنظر الاعتبار بعد عصرهم وظروفهم ، يمكن ان نكبر فيهم الروح العلمية والنظرة الموضوعية الثاقبة ، ولقد شهد بهذا عدد من المستشرقين المنصفين ، يقول كانتينو «لقد كان قدماء النحاة العرب أول علماء الاصوات في لغتهم»<sup>(١)</sup>

ويقول هذا العالم في مكان اخر واصفاً الدراسات التي قام بها علماء العربية الاقدمون «لقد كانت هذه الدراسات الصوتية عند النحاة العرب دراسات وصفية مثلها في ذلك مثل الدراسات الصوتية التي قام بها نحائنا في القرن السابع عشر ، وهي دراسات نفيسة ولورجع اليها الباحثون العصريون لتمكنوا من اجتناب كثير من الهفوات التي وقعوا فيها»<sup>(٢)</sup>





١٤ - الشفة السفلى والثنايا وهو مخرج الفاء .  
 ١٥ - الشفتان وهو مخرج الباء والميم والواو . وسميت هذه الاصوات بالشفوية .  
 ان هذا الترتيب او بالاحرى هذه النظرية رغم ما فيها من نواقص تدل على عمق  
 في التفكير وسعة في الاطلاع ، وسوف نرى فيما بعد انها تدل على اطلاع النحاة  
 العرب على لغات اخرى والانظمة الصوتية لهذه اللغات . ويقول كانتينو : ( ان  
 ترتيب المخارج هكذا ترتيب صحيح بصفة جلية وملحوظة ، وموافق تقريبا لترتيبنا  
 نحن )<sup>(٧)</sup> .  
 ان النحاة العرب لم يكتفوا بهذا الترتيب بل تطرقوا الى تقسيمات اخرى اضيفت  
 وضوحا اكثر على الاصوات العربية . فقد قسموا الاصوات العربية الى الاقسام  
 التالية وهي : -

- ١ - الاصوات الشديدة وهي - الباء - التاء - الدال - الطاء - الكاف - القاف -  
 - الهمزة .
- ٢ - الاصوات الرخوة وهي - الفاء - التاء - الدال - الطاء - السين - الزاي  
 الصاد - الشين - الضاد - الخاء - الغين - الحاء - العين - الهاء .
- ٣ - صوت شديد يحتوي على زائدة رخوة وهو الجيم .
- ٤ - صوتان خيشوميان هما - الميم - النون .
- ٥ - صوتان مائعان هما - الراء - اللام .
- ٦ - نصفًا حركتين هما الواو - الياء .

( ان قائمة الاصوات الشديدة التي نجدها عند سيبويه وعند ابن يعيش مطابقة  
 لنظريتنا الحديثة تمام المطابقة )<sup>(٨)</sup> ثم التفتوا الى صفات اخرى في الحروف فصنفوها  
 الى : -<sup>(٩)</sup> .

- ١ - الاصوات المجهورة وهي تلك الاصوات التي اثبتت التجارب الحديثة ان  
 الاوتار الصوتية تكون في حالة توتر وذذبذبة واهتزاز عند ادائها . وهذه الاصوات .  
 الباء - الميم - الواو - الدال - الدال - الطاء - الزاي - الجيم - الياء - الراء -  
 اللام - الضاد - العين - الغين - النون .

٢ - الاصوات المهموسة : وهنا تكون الاوتار الصوتية مفتوحة ولا يحدث فيها اهتزاز ولا تُحدث رنيناً . وهذه الاصوات هي : -  
الفاء - الثاء - التاء - الطاء - السين - الصاد - الشين - الكاف  
القاف - الخاء - الحاء - الهمة - الهاء .

ولكن هذا التصنيف عندهم لا يخلو من بعض الهفوات البسيطة جدا ، فالنحاة العرب لم يحددوا معنى مجهور او مهموس لانهم كانوا يجهلون وظيفة الاوتار الصوتية ، وعلى الاغلب كانوا يقصدون بكلمة مجهور (قويا) وبكلمة مهموس (ضعيفا) .

كما ان البحوث الحديثة المعتمدة على الاجهزة التكنولوجية والمتبعة لمناهج البحث العلمي الحديثة وجدت ان الطاء والقاف والهمزة حروف مهموسة ، ان العلماء العرب اعتمدوا على الاحساس الداخلي او (الاستبطان) كما يسميه علم النفس الحديث في تحديد صفات هذه الحروف . وأنا ارى ان مرد ذلك هو ان هذه الاصوات تمتاز بسمة انعدام النفخ ، وهذا يقربها من صفات الاصوات المجهورة . أما سبب وضع الهمزة مع الاصوات المجهورة فربما جاء بسبب ارتباطها بالالف .

ولم يكتف النحاة العرب بالتصانيف السالفة بل تحدثوا عن الاصوات المطبقة او اصوات الاطباق وهي الطاء - الدال - الطاء - الصاد - الضاد . واحيانا تجدهم يضعون معها القاف . والاصوات المفتحة وهي بقية الحروف .  
كما تحدثوا عن صوت ذي زائدة انحرافية وهو الضاد .

كذلك تحدثوا عن التقابل ، كما لاحظنا في الاصوات الرخوة تقابلها الاصوات الشديدة ، والاصوات المهموسة تقابلها الاصوات المجهورة والاصوات المطبقة تقابلها الاصوات المنقحة او (غير المطبقة) . ان هذه التصانيف توقفتنا على مدى الجهد الذي بذله هؤلاء العلماء والعناية الفائقة في دقة الوصف بحيث يسهل على من يقرأ هذا الوصف ان يحدد الطريقة التي كان ينطق بها الناس كل حرف ، يقول سيبويه : (فاما المطبقة كالضاد والصاد والطاء والطاء ، فاذا وضعت لسانك في مواضعهن ، انطبق لسانك من مواضعهن الى ما حاذى الحنك الاعلى من اللسان

۱۸۱۱ (۱۰۱) : ...  
 ۱۸۱۲ (۱۰۲) : ...

۱۸۱۳ (۱۰۳) : ...

۱۸۱۴ (۱۰۴) : ...

۱۸۱۵ (۱۰۵) : ...

۱۸۱۶ (۱۰۶) : ...

۱۸۱۷ (۱۰۷) : ...

۱۸۱۸ (۱۰۸) : ...

۱۸۱۹ (۱۰۹) : ...



حصول بعض الهفوات ، تعتبر ضئيلة اذا ما اخذنا بنظر الاعتبار ظروفهم وبعد عصرهم ، وانعدام الاجهزة العلمية التي تساعد الباحثين المحدثين .

لقد قام النحاة العرب بمبادرة علمية اخرى في هذا الصدد ، ربما اغفلها عدد من الباحثين ، تلك هي الدراسة المقارنة بين لغتهم ولغات اخرى ، فلقد ساد لدى الباحثين أن المنهج المقارن بدأ في القرن التاسع عشر . (ولكن عند دراسة كتب النحاة العرب بدقة وتمحيص نجد انهم قد طرقتوا هذا الباب) (١٦) .

ولو كان ذلك على شكل اشارات ، دون تخصيص فصول محددة لذلك ، ان مثل هذا الامر ليس مستبعداً عن نحائنا ، لان كثيراً منهم كانوا على علم بلغات اخرى كالفارسية ، والسريانية والرومانية ، بل ان بعضهم منحدر من هذه الاصول واستعرب ، مثل سيبويه وابن جني ، كما ان بعضهم لم يكن بعيداً عن لغته الاصلية ، والا كيف نفسر عملية ترجمة كتب اليونان والفرس والسريان والهنود . يقول الدكتور ادور يوحنا : (هناك تراث صوتي هندي وتراث صوتي اغريقي ، وان التراث الصوتي العربي بمستوى التراث الهندي وارتقى من التراث الصوتي الاغريقي) (١٧) .

ان اطلاع علمائنا الاقدمين على علوم هذه الامم ، قد دفعهم لدراسة اللغة العربية واصواتها ، ومقارنتها باصوات اللغات الاخرى .

وانا استطيع ان اضيف عاملاً اخر كان بمثابة المحفز للنحاة العرب الى المنهج المقارن ، ذلك هو تعدد اللهجات العربية . ، ودراسة النحاة العرب لهذه اللهجات والمقارنة بينها ، ويمكن ان اقول ان هذا التعدد للهجات ، كان الاساس والمنطلق لهؤلاء لاجراء دراسات مقارنة بين هذه اللهجات العربية نفسها ، ثم بين الاصوات العربية من جهة واصوات كل لغة من اللغات التي يجيدونها من جهة اخرى . وهناك نقطة اخرى جديرة بالذكر ، وهي ان النحاة العرب اول من انتبه الى ان في اللغة العربية اصواتاً تختص بها دون سائر اللغات المعروفة حين ذاك (لقد كان للعلماء العرب الاوائل الفضل في لفت الانظار الى الحروف التي اختصت بها العربية دون غيرها من اللغات) (١٨) .

ومن العوامل التي حملت العلماء العرب على دراسة الصوت دراسة دقيقة



- ٣ - لبيسوس ١٨٦١ - في اصوات اللغة العربية وكتابتها بالاحرف اللاتينية .
- ٤ - فيننغ ١٨٧٠ - قواعد النبرة في الالفاظ العربية .
- ٥ - غروبنرت ١٨٧٦ - الامالة في العربية .
- ٦ - فولارس ١٨٩٣ - علم الاصوات عند سيبويه .
- ٨ - برافان ١٩٣٤ - مواد وبحوث في النظريات الصوتية عند العرب .
- ٩ - بريترل ١٩٣٤ - علم التحويد .
- ١٠ - غاردينر ١٩٣٥ - نظرية علماء الاصوات العرب في الحروف والحركات .
- ١١ - كانتينو.دروس في علم الاصوات العربية .

والحق يقال ان هؤلاء قد اغنوا اللغة العربية ببحوثهم ، واحياوا التراث العربي الصوتي وافتوا نظر الباحثين العرب ، لاجراء مزيد من البحوث والدراسات للتراث العربي الصوتي ، ودراسة اللغة العربية واصواتها ، ووضعوا مناهج للبحث ، كما حددوا بعض المصطلحات ، وميادين الدراسة مثل : -

علم الصوت (فونتك) : - وهو العلم الذي ينظر في الاصوات في حد لذاتها .  
 وعلم وظائف الاصوات (فونولوجيا) : - الذي يدرس الاصوات من حيث وظائفها في الاستعمال اللغوي . وغيرها من المصطلحات والمفاهيم ، فكانوا اساتذة تخرج على ايديهم عدد من الباحثين العرب الذين بذلوا جهودا طيبة في دراسة اللغة العربية ، واغنوا المكتبة العربية بمؤلفات قيمة ، اصبحت مرجعا للدارسين وطلاب المعرفة في هذا الميدان امثال :

- الدكتور علي عبدالواحد وافي - علم اللغة - .
- الدكتور محمود السعران - علم اللغة .
- الدكتور ابراهيم انيس - الاصوات اللغوية - من اسرار اللغة .
- الدكتور عبدالرحمن ايوب - اللغة والتطور .
- الدكتور تمام حسان - منهاج البحث في اللغة .



التي قضاها في تعلم العربية ، ونوع الاساتذة الذين درس على ايديهم هل هم عرب ام اجانب واين درس ؟ هل في بيئة عربية ام اجنبية ؟ وما هو هدفه من دراسة اللغة العربية وكان هدفي معرفة الصعوبات الصوتية العامة عند الطلبة الاجانب ككل ، تم تحديد الصعوبات التي تعاني منها كل جماعة تنتمي الى لغة معينة ، وكل دارس على حدة ، ثم اثر البيئة واثار نوعية الاساتذة ، واثار المدة ومدى التقدم الحاصل . وكنت اقوم بتسميع الطالب جملا تحتوي على مختلف الاصوات (الصامتة والصائتة) ، واسجل اخطاء كل طالب والصعوبات التي يعاني منها ، واربط هذه الاخطاء بالعناصر السالفة الذكر اي (جنسية الطالب وعمره ولغته الام واللغات الاخرى التي يجيدها والمدة التي قضاها في تعلم اللغة العربية ، ونوع الاساتذة الذين درس على ايديهم ، والبيئة التي درس فيها العربية وهدفه من هذه الدراسة) . الخ .

كما كنت استخدم الارقام الاحصائية وبعض القوانين الرياضية لاستخراج معامل الارتباط ، بين تقدم الطالب والعناصر المؤثرة في عملية تعلم اللغة العربية . ومن خلل تجربتي مع هؤلاء الطلبة والملاحظات التي سجلتها عنهم ونوعية معامل الارتباط ، يمكنني ان ارد هذه الصعوبات الى الاسباب التالية : -

#### ١ - صعوبات تتعلق بالمتعلم نفسه :

وهذه الصعوبات ناتجة عن خلفية المتعلم اللغوية ، ومدى بعد او قرب لغته الام عن اللغة العربية في الاصوات والنبر والنظام الصوتي واللغوي ، والعمر الذي بدأ فيه تعلم اللغة العربية .

ان الطفل عندما يتعلم لغته الام يحدث عنده بالتدرج وبنتيجة التكرار والتقليد توافق عصبي عضلي وتكون عنده صفات كلامية خاصة بلغته وينظامها الصوتي والصرفي ، يتميز بها عن غيره من ابناء شعوب اخرى وتقوى تلك الصفات وترسخ كلما تقدم به العمر ، ان هذه الصفات تكون مرنة قابلة للتعديل والتشكيل في فترة الطفولة ، ولكنها تصل الى شيء من الثبات والجمود في الكبر ، أي أن جهازه الصوتي يتكيف لنظام صوتي معين أو

يتقوّلب ان صح التعبير .

من الحقائق المعروفة في علم النفس ، ان الانسان عندما يكرر عملا معيناً ، سواء كان حركياً أم عقلياً ام انفعالياً مرات عديدة تتكون لديه مهارة معينة في اداء ذلك العمل ، ثم ترتقي هذه المهارة الى مستوى العادة ، وعندما تصبح اية ممارسة على شكل عادة فإن الانسان يمارسها بيسر وسهولة وبدون تركيز في التفكير ، ولذلك يمكن ان يمارس الانسان عملاً اعتاد عليه مع عمل اخر في نفس الوقت ، ونحن نرى الناس يتكلمون اثناء ممارستهم لاجمال اخرى تحتاج الى تفكير ، وهذا يعني ان اداء الكلام ارتقى الى مستوى العادة . ان اللغة عادة حركية في رأى السلوكيين لان ممارستها تتم عن طريق اداء عضو من اعضاء الجهاز الصوتي لحركة معينة ولاشك ان هذه العادة قد تكونت نتيجة التكرار المتواصل .

كما ان للتقليد اثرا في تكوين العادات اللغوية ، فالطفل يسمع والديه واخوانه واقارانه يلفظون اصواتا معينة ونبراً خاصاً فيقلدهم مرات متعددة طوال يومه ، كما انه يتعرض الى الاستهجان او السخرية عندما يخفق في اداء الصوت او النبر كما يؤديه الآخرون ، فيحاول وبارادة ان ينسجم ويتكيف مع بيئته وينال استحسان اقرانه ، وبذلك يترسخ النظام الصوتي للغة عنده ، ويصبح عادة ثابتة لديه او موروث اجتماعي .

وهنا لا بد من الاشارة الى ان هذا التقليد لا يكون على شكل استنساخ متطابق تمام التطابق بل قد يحدث بعض الاختلاف والتحريف بين مرحلة زمنية واخرى لاسباب عديدة ، وذلك هو طبيعة تطور اللغة ، حيث يميل الانسان نحو الاسهل والابسط والاكثر اختصاراً .

نخلص مما تقدم ان الانسان ينطق باصوات خاصة لها ميزاتها ويتكلم بعبارات معينة لها قواعدها واسسها ونبرها وتركيبها ، وهذا يختلف من لغة لاخرى ، وعلى مر الايام ، يصبح كل ذلك على شكل عادة لغوية ، يمارسها الانسان دون تكلف ودون اعمال شديدة في الارادة ، والتفكير ، فنحن لا نفكر حين نتكلم بلغتنا في كيفية النطق وكيفية اداء الاصوات واي عضو تحرك

لاداء كل صوت ، وهذا ما يطلق عليه (الصفات الصوتية) .  
ان هذا المظهر اللغوي مهم جدا بالنسبة لطبيعة عملنا ، لانه يمثل اوضح  
مظهر للعادات اللغوية واكثر رسوخا ، عند ابناء اية لغة ، ومن الصعب على  
غير ابناء هذه اللغة تقليده لانه يتعلق بمخارج الاصوات وتداخل الاصوات  
المتجاورة الذي تطور وفق قوانين معينة .  
كما تشمل الصفات اللغوية عملية النبر الذي يختلف من لغة الى أخرى وله  
قوانينه المحددة .

من خلال تجزيتي في تدريس الاجانب ، لاحظت اثر هذا العادات  
اللغوية والصفات الصوتية (الخلفيات اللغوية) السلبي في تقدمهم في تعلم اللغة  
العربية ، وحتى عندما يقطعون مرحلة لا باس بها في تعلم العربية ، فقد كنت  
احسن بوضوح وبتميز ظاهر أن المتكلم او القارئ من أصل روسي ، او  
تركي ، او فرنسي ، أو الماني او فيتنامي او نايجيري او فارسي . . . الخ من  
خلال النبر والموسيقى الكلامية واداء الاصوات والحروف والكلمات ، ولاشك  
ان هذا ناتج عن الخلفية اللغوية والعادات اللغوية التي ترسخت لديه . ومن  
المعلوم انه ليس من السهل على الانسان التخلص من عاداته الثابتة واحلال  
عادات جديدة محلها ، خاصة عندما يبلغ مرحلة متقدمة من العمر .

## ٢ - صعوبات تتعلق باللغة العربية نفسها :

لاشك ان لغتنا تحتوي على صعوبات معينة تجابه المتعلمين بها بشكل  
عام ، على ان هذه الصعوبات تفاوتت شدة بين جنسية واخرى ومن خلال  
خبرتي في هذا الميدان سجلت بعض هذه الصعوبات ولكنني ارى ان هذه  
الصعوبات تحتاج الى دراسة اعمق واشمل ووفق منهج علمي متقن ، مع  
الاستعانة بالاجهزة الحديثة ، والقوانين الاحصائية ومن ابرز هذه الصعوبات  
ما يلي : -

ଏଠାରେ ଉଲ୍ଲେଖ କରାଯାଇଛି ।

ଉପରୋକ୍ତ ଶ୍ଳୋକ ଉପରେ ଆଧାର କରି ଏଠାରେ କିଛି କଥା କୁହାଯାଇଛି । ଏହା ଉପରେ ଆଧାର କରି କିଛି କଥା କୁହାଯାଇଛି । ଏହା ଉପରେ ଆଧାର କରି କିଛି କଥା କୁହାଯାଇଛି ।

୧ - ଉପରୋକ୍ତ ଶ୍ଳୋକ ଉପରେ ଆଧାର କରି କିଛି କଥା କୁହାଯାଇଛି । ଏହା ଉପରେ ଆଧାର କରି କିଛି କଥା କୁହାଯାଇଛି ।

ଉପରୋକ୍ତ ଶ୍ଳୋକ ଉପରେ ଆଧାର କରି କିଛି କଥା କୁହାଯାଇଛି । ଏହା ଉପରେ ଆଧାର କରି କିଛି କଥା କୁହାଯାଇଛି । ଏହା ଉପରେ ଆଧାର କରି କିଛି କଥା କୁହାଯାଇଛି ।

ଉପରୋକ୍ତ ଶ୍ଳୋକ ଉପରେ ଆଧାର କରି କିଛି କଥା କୁହାଯାଇଛି । ଏହା ଉପରେ ଆଧାର କରି କିଛି କଥା କୁହାଯାଇଛି । ଏହା ଉପରେ ଆଧାର କରି କିଛି କଥା କୁହାଯାଇଛି ।

(ଉପରୋକ୍ତ ଶ୍ଳୋକ ଉପରେ ଆଧାର କରି କିଛି କଥା କୁହାଯାଇଛି ।)

ଉପରୋକ୍ତ ଶ୍ଳୋକ ଉପରେ ଆଧାର କରି କିଛି କଥା କୁହାଯାଇଛି । ଏହା ଉପରେ ଆଧାର କରି କିଛି କଥା କୁହାଯାଇଛି । ଏହା ଉପରେ ଆଧାର କରି କିଛି କଥା କୁହାଯାଇଛି ।

୧ - ଉପରୋକ୍ତ ଶ୍ଳୋକ ଉପରେ ଆଧାର କରି କିଛି କଥା କୁହାଯାଇଛି ।



#### د - صعوبات تتعلق بلفظ الكلمة المعروفة والتي تبدأ بحرف شمسي :

اننا نعود الطلبة الاجانب على ان اللغة العربية تكتب كما تسمع ، وتقرأ مثل ما تكتب ، ولكن القاعدة لا تصدق على الكلمة المعروفة التي تبدأ بالحروف الشمسية ، فمن المعروف ان اللام لا تلفظ في مثل هذه الكلمات ، وان الحرف الاول فيها يشدد عندما نلفظ هذه الكلمة لوحدها مثل : - الشمس تلفظ (أش شمس) . وعندما نلفظها مع كلمة قبلها فإن همزة الوصل واللام تسقطان من اللفظ ، فعبارة مثل (باب الصف) تلفظ (باب ص لصف) ، ومثل هذا يصدق على همزة الوصل حيث تسقط من اللفظ سواء كانت مع الاسماء مثل (كتاب القواعد) تلفظ (كتابل قواعد) او ذهب لاصيطاد الغزال تلفظ (ذهب لصطيادل غزال) او مع الافعال مثل قم واستغفر ربك تلفظ (قم وستغفر ربك) حيث سقطت همزة الوصل من لفظ الفعل (واستغفر) ، وهذا يصدق على كل المواضع التي تأتي بها همزة الوصل المعروفة .

#### هـ - صعوبات تتعلق بالافعال عندما تتصل بالضمائر :

فالفعال المضارع (يكتب) يعترى صورته بعض التغيير عندما نعبر به عن الضمائر مثل تكتبين - تكتبان - يكتبان - تكتبان (هما للمؤنث) - - تكتبون = يكتبون - تكتبين - يكتبين - ومثل هذا يصدق على الفعل الماضي عندما يتصل بالضمائر مثل - كتب - كتبت - كتبت - كتبتا - كتبنا - كتبنا - كتبوا - كتبتم - كتبين - كتبتم . وكذلك فعل الامر عندما يتصل بضمائر الخطاب . لاشك ان هذه القائمة الطويلة من التغييرات تربك الطالب الاجنبي وتحمله على المقارنة بين كل هذه التغييرات والتغييرات القليلة في اللغة الانكليزية مثلا .

#### و - صعوبات تتعلق بدخول حروف على الكلمة من خارجها .

في اللغة العربية هناك حروف تدخل على الكلمة وهي ليست من أصل

حروف الكلمة نفسها ، وهذه الحروف تخرج مع حروف الكلمة الأصلية مما يجعل الأجنبي في حيرة ويظن ان هذه الحروف من أصل الكلمة ومن أمثلة ذلك بعض حروف الجر- كالباء- كتاب بكتاب ، اللام محمد لمحمد . . . الخ وحروف العطف مثل درس فدرس- ولام التعليل مثل يدرس ليدرس وكذلك الضمائر المتصلة بالأسماء مثل : كتاب- كتابك-ةكتابك- كتابه- كتابنا- كتابها- كتابي- كتابكما- كتابهما- كتابكم- كتابهم- كتابكن- كتابين .

أو المتصلة بالأفعال -ضرب- ضربه- ضربهما- ضربني- ضربك- ضربك- ضربنا- ضربكما- ضربهما- ضربكم- ضربكن- ضربين .  
أو المتصلة بالحروف مثل على عليه- عليك . . . . الخ .

#### ز - صعوبات صرفية .

ومن ابرزها الصعوبات التي تتعلق بمصادر الفعل الثلاثي التي تعتمد على السماع في الأعم الأغلب والصعوبات التي تتعلق بجمع التكسير الذي لا يخضع لقاعدة ، ووجود مفردات لها اكثر من صيغة في الجمع .

#### ح - الصعوبات الناجمة عن الأزدواجية

اننا نعاني كثيرا في عملنا من الأزدواجية بين الفصحى والعامية . فنحن نعلم طلبتنا في الجامعة الفصحى وفق قواعدها ومفرداتها ولكن الطالب يخرج الى الشارع او السوق بل وفي ساحات الجامعة ليجد الناس يكلمونه باللهجة العامية ، وكأنها لغة أخرى في نظره لا تمت الى العربية التي يدرسها بصلة . وكثيرا ما نسمع بعض الطلبة يرددون العبارات العامية بشيء من الاستغراب .

#### ط - صعوبات تتعلق بتغيير صورة الحرف العربي .

من المعلوم ان للحرف العربي صورتين او ثلاثا وأحيانا اربع صور وذلك

حسب موقعه من الكلمة وهذه الصور المختلفة تحير الطالب وتربكه ، ونحن نحاول جهد الأمكان التقليل من هذه الصور وخاصة في البداية . ومن الأمثلة على ذلك حرف العين ، فهي في اول الكلمة عد وفي وسطها ع ، وفي اخرها متصلة ع وفي اخرها منفصلة ع ، ومثل هذا يقال عن الهاء والحاء والخاء والجيم والغين . . . الخ .

ي - المشكلات الأملائية وخاصة املاء الهمزة ، والمشكلات النحوية ، ولكن هذه المشكلات تخف تدريجيا مع تقدم الطالب في الدراسة .  
أن عملية تدريس العربية للأجانب عملية شاقة وكبيرة تحتاج الى جهود جبارة ومتواصلة وهي تحقق أهدافا سامية وغايات عظيمة لذلك فانها تحتاج الى كادر يعد اعدادا سليما . مؤمن بأهمية هذا العمل مستعد لبذل أقصى ما يتمكن من جهود لتحقيق هذا الهدف .

كما أنه من الضروري القيام بدراسة مستفيضة للغتنا المعاصرة . وأعداد مناهج مبرمجة على اساس هذه الدراسة وتأليف كتب خاصة لهذا الغرض يراعي فيها الدقة ، وحسن الطباعة ، والصور المعبرة ، والتدرج في الكلمات والجمل من السهل الى الصعب ، ومن المحسوس الملموس الى الذهني المجرد ، كذلك يجب أن تتبع في التدريس احدث الطرق في تعليم اللغات الحية للأجانب مع الأهتمام بوسائل الأيضاح والأستعانة بالأجهزة التكنولوجية السمعية البصرية الحديثة . . .

المواضع

- (١) كانتينو ، دروس في علم الأصوات العربية ، ص ١١
- (٢) نفس المصدر ، ص ١١
- (٣) توفي سنة ١٧٥ هـ - ابن خلكان . وفيات الأعيان ص ٢٤٨
- (٤) هذه النظرية عند سيبويه والزحخشري وابن يعيش شرح المفصل : الكتاب ج ، ص ٢٧٢ - ٣٥٥
- (٥) في كتب القراءات سبعة عشر مخرجا
- (٦) كانتينو دروس في علم الأصوات العربية ص ٣١ .
- (٧) كانتينو- دروس في علم الأصوات العربية ص ٣٢
- (٨) كانتينو ، دروس في علم الأصوات العربية ، ص ٣٤ .
- (٩) د . أبراهيم انيس- الأصوات اللغوية ص ٨٧ - ٩٥
- كانتينو دروس في علم الأصوات العربية ص ٢٨ - ٣٩ .
- (١٠) سيبويه ج ١١ ، ص ٤٥٥
- (١١) ابن جني سر صناعة الأعراب ج ١ / ٥١
- (١٢) كانتينو ، دروس في علم الأصوات العربية ، ص ١١
- (١٣) د . محمود السمران ، علم اللغة ص ٩٦
- (١٤) د . عبد الرحمن ايوب- اللغة والتطور ، ص ٧١
- (١٥) د . محمود السمران ، علم اللغة ص ٢٦٤
- (١٦) اسماعيل السامرائي- التغيرات الصوتية في لهجة بغداد ص ٣
- (١٧) د . ادور يوخنا ، محاضرات في علم الصوت اللغوي
- (١٨) اسماعيل السامرائي ، التغيرات الصوتية في لهجة بغداد ص ٤
- (١٩) علماء القراءات حددوا مخارج الأصوات بسبعة عشر مخرجا
- (٢٠) شلوتز تاريخ اللغات السامية ص ٢ ، ٣٠ وأنظر اللغات السامية لتولدكة
- (٢١) غ ريرغشت (في اللسان العربي الدارج بدمشق ص ٤ - ٥)
- (٢٢) د . علي عبد الواحد وافي فقه اللغة ص ١٤٦ - ١٥٠
- (٢٣) كانتينو ، دروس في علم الأصوات العربية- ملحق في مؤخرة الكتاب
- (٢٤) الدكتور ادور يوخنا- محاضرة بعنوان (أنتاج الصوت أو النطق) .

## أهم المراجع .

- ١ - ابن جني- الخصائص
- ب - سر صناعة الأعراب
- ٢ - ابن يعيش- شرح المفصل
- ٣ - ابن سينا- اسباب حدوث الحرف
- ٤ - الجاحظ -البيان والتبيين
- ٥ - الجليل بن أحمد- العين
- ٦ - الزازي- رسالة في الحروف العربية
- ٧ - الزمخشري- الفائق في غريب اللغة
- ب - من اسرار اللغة
- ٩ - الدكتور تمام حسان- مناهج البحث في اللغة
- ١٠ - الدكتور عبد الرحمن ايوب- اللغة والتطور
- ١١ - الدكتور علي عبد الواحد وافي- علم اللغة
- فقه اللغة
- ١٢ - الدكتور محمود السعران- علم اللغة
- ١٣ - الأستاذ اسماعيل السامرائي- التغيرات الصوتية في لهجة بغداد
- ١٤ - الدكتور ادور يوحنا عوديشو- محاضرات في علم الصوت
- ١٥ - كجان كانتينو- دروس في علم الأصوات العربية- ترجمة صالح القرمادي
- ١٦ - السيوطي- الأنفان في علم القرآن
- ١٧ - ابو عمرو الداني- التيسير في القراءات السبع
- ١٨ - الدكتور احمد زكي صالح- علم النفس التربوي- فصل التعلم .

## دور العرب الثقافي والحضاري في المشرق الاسلامي

الدكتور رشيد عبد الله الجميلي  
كلية الآداب/الجامعة المستنصرية

### ١ - انتشار العرب في المشرق :

رافق حركة الفتح العربي الاسلامي لاقليم المشرق انتشار القبائل العربية واستقرارها في تلك الاقاليم ، فالفتح العربي للمشرق لم يكن في الواقع فتحا عسكريا فحسب ، انما كان فتحا بشريا حرص المقاتلون خلاله على اصطحاب أسرهم وذويهم ، الامر الذي شجع القبائل العربية على استمرار التدفق الى اقاليم المشرق طيلة عصر الراشدين والخلافة الاموية ، فشاركت في عملية بناء الدولة العربية وارساء قواعدها ، واسهمت في ازدهار حضارتها الانسانية .

وكانت ابواب فارس قد فتحت امام العرب بعد هزيمة الفرس في نهاوند ، وتبياً للعرب مد حدود دولتهم حتى اشرفت على بلاد الصين شرقا ، على ان بلاد فارس كانت قد تعرضت قبل موقعة نهاوند لسلسلة من العمليات الناجحة قام بها العرب عن طريق الاحواز خلال ولاية المغيرة بن شعبة على البصرة سنة ١٥ هـ، وتمت سيطرتهم على الاجزاء الجنوبية في عهد ابي موسى الاشعري سنة ١٧ هـ<sup>(١)</sup> .

وقد ظهرت عملية استقرار العرب في اقاليم المشرق بوضوح مع بداية تنظيم المناطق المحررة التي ابتدأت سنة ٢١ هـ، عندما امر الخليفة عمر بن الخطاب (رض) بأن يتولى من كان بالبصرة مهمة الفتح في فارس وكرمان واصبهان ، وان تكون مهمة فتح اذربيجان وبلاد الري على عاتق أهل الكوفة<sup>(٢)</sup> .

فتمكن عثمان بن ابي العاص الثقفي من الاستيلاء على جزيرة (ابركاوان) جنوب شرق فارس ، وعلى مدينة (توج) واسكنها قبائل عبد القيس ، والازد ، وتميم ، وبني ناجية ، الذين كانوا يشكلون الجيش الذي تقدم من البحرين لفتح هذه المناطق<sup>(٣)</sup> .

وكان عثمان بن ابي العاص قد اتخذ مدينة (توج) قاعدة للانطلاق نحو المناطق المجاورة ، فتمكن من القضاء على المقاومة في كل من سابور وشيراز في سنة ٢٣هـ ولم تلبث (دارا بجرد) الواقعة الى الجنوب الشرقي من اصطخران سقطت بيد المسلمين خلال خلافة عمر بن الخطاب (رض) (٤) .

ثم توالى بعد ذلك سقوط مدن اقليم الجبال بيد العرب المسلمين ، فسقطت همذان سنة ٢٣هـ على يد جرير بن عبد الله البجلي ، كما استطاع ابو موسى الاشعري السيطرة على المناطق الجنوبية لهذا الاقليم ، حيث استولى على الدينور ووصل الى مدينة الصميرة الواقعة في أقصى الجنوب الغربي لاقليم الجبال (٥) ، وكانت مدينة (قم) قد فتحت على يد ابي موسى الاشعري حين زحف اليها عن طريق الاحواز بعد موقعة نهاوند ، ثم وجه الاحنف بن قيس الى قاشان ففتحها ، اما عن الجماعات العربية التي استوطنت هذه المناطق فقد ذكر ابو الفرج الاصفهاني ان قبائل مذحج الذين قدموا مع عمرو بن معد يكرب نزلوا مدينة (روزه) وهي من رساتيق الري المشهورة (٦) .

اما البلاذري فقد ذكر ان العرب استقروا بشكل دائم في اذربيجان شمال غرب فارس بعد ان اتم فتحها حذيفة بن اليمان عن طريق (٧) ، وكان أهل اذربيجان قد قاوموا الاشعث بن قيس فأمدّه الوليد بن عقبة بمقاتلة من أهل الكوفة فتمكن الاشعث من فتحها منطقة بعد اخرى ، وأعادها الى مثل صلح حذيفة لختبة ابن فرقد ، «واسكنها ناسا من العرب من اهل العطاء والديوان وأمرهم بدعاء الناس الى الاسلام» (٨)

ثم رحلت قبائل عربية اخرى الى اذربيجان وسكنت الاقليم ، فقد اورد البلاذري رواية ذكر فيها ان العرب لما نزلت اذربيجان نزعت اليها عشائرها من المصريين - الكوفة والبصرة - والشام وغلب كل قوم على ما امكنهم ، وابتاع بعضهم من الحتم الارضين ، والجات اليهم القرى للخفارة فصار أهلها مزارعين لهم (٩) .

وتمكن العرب من الاستيلاء على طبرستان بجند من اهل الكوفة بقيادة سعيد ابن العاص في سنة ٢٩هـ وسيطروا على جرجان في السنة التالية ، حسب ما رواه

البلاذري<sup>(١١)</sup> ، اما الطبري فيشير الى ان طبرستان جرجان فتحتا على يد سويد بن مقرن في سنة ٢٢٢ هـ<sup>(١١)</sup> .

وانساح العرب بعد ذلك في مناطق كرمان ومكران ، وحين صاروا الى كرمان هرب كثير من أهلها وركبوا البحر ولحق بعضهم بمكران ، وأتى بعضهم سجستان ، فاقطعت العرب منازلهم وارضيتهم فعمروها وادوا العشر حيا واجتفروا القنى في مواضع منها<sup>(١٢)</sup> .

اما اقليم خراسان وهو اهم اقليم الدولة الساسانية بالنسبة للعرب ، فقد اصبح مقر القبائل المتقدمة ومستوطنهم وقاعدة انطلاقهم نحو المشرق ، وكان الاحنف بن قيس قد دخل خراسان من ناحية (الطبيين) ، وافتتح هراة احدى المدن الرئيسية الاربع في خراسان<sup>(١٣)</sup> ، ثم تقدم نحو الطريق الرئيسي الى (مرو الشاهجان) ، وارسل مطرف بن عبد الله للاستيلاء على نيسابور ، في حين تمكن الحارث بن حسان من الاستيلاء على (سرخس) ، ولم يلبث هذا الاقليم ان خضع للسيادة العربية الاسلامية فيما بين طخارستان في الشرق الى نيسابور في الغرب<sup>(١٤)</sup> .

والواقع ان استقرار العرب في اقليم خراسان كان قد بدأ في وقت مبكر ، فقد روى يعقوبي ان عبد الله بن عامر والي البصرة تقدم لفتح خراسان وقضى على المقاومة فيها ، وصير خراسان ارباعا «وولى قيس بن الهيثم الحلبي على ربع ، وراشد بن عمرو على ربع ، وعمران بن الفضيل البرجمي على ربع ، وعمرو بن مالك الخزاعي على ربع»<sup>(١٥)</sup> .

غير ان رواية البلاذري تناقض ما ذكره يعقوبي ، حيث تذهب الى ان امير بن احمر اليشكري اول من اسكن العرب (مرو) في ولاية زياد بن ابيه على البصرة في خلافة معاوية بن ابي سفيان<sup>(١٦)</sup> .

وقد اختلف كلا من اقليم اذربيجان والري عن بقية المناطق الاخرى حيث ان العرب كانوا قد احكموا السيطرة عليها منذ بداية الفتح ، وعد كلا من الثغرين من مغازي اهل الكوفة ، فذكر الطبري ان مغازي اهل الكوفة كانت الري واذربيجان ، وكان بالثغرين عشرة الاف مقاتل من اهل الكوفة ستة الاف باذربيجان ، واربعة الاف بالري ، وكان بالكوفة اذ ذاك اربعون الف مقاتل



وكان يغزو هذين الثغرين منهم عشرة الاف في كل سنة فكان الرجل يصيبه في كل اربع سنين غزوه<sup>(١٧)</sup> .

وبعد قيام الدولة الاموية ابدى معاوية بن أبي سفيان اهتماما خاصا بمنطقة خراسان ، فأمر بإنشاء قواعد ثابتة تقيم فيها القوات الاسلامية بصورة دائمة لتمكين من السيطرة على اقاليم المشرق ، وتوسيع رقعة الدولة العربية نحو المشرق<sup>(١٨)</sup> وحين تولى الربيع بن زياد الحارثي خراسان اوائل سنة ٥١هـ نقل الناس عيالاتهم الى خراسان ووطنوا بها<sup>(١٩)</sup> وذكر البلاذري ان زياد بن ابي سفيان لما ولي الربيع بن زياد الحارثي حول معه من اهل المصريين - الكوفة والبصرة - زهاء خمسين الفا بعيالاتهم<sup>(٢٠)</sup> ولما تولى سعيد بن عثمان حكم هذا الاقليم اخرج معه قوما من بني تميم منهم مالك بل الريب المازني في فتیان كانوا معه ، وحين سار سلم بن زياد الى خراسان دخل معه خلق كثير من فرسان البصرة واشرافهم ، كما ارسل عبد الملك بن مروان بعثا الى امية بن عبد الله بعد نجاحه في القضاء على حركة بكير بن وشاح الاولى في خراسان<sup>(٢١)</sup> وفي سنة ٩٥هـ بعث الحجاج ابن يوسف الثقفي جيشا من العراق الى قتيبة بن مسلم الباهلي ، فغزا بهم ، ثم اضطر للعودة الى مرو بعد ان بلغه موت الحجاج في شوال من السنة المذكورة<sup>(٢٢)</sup> .

وفي خلافة سليمان بن عبد الملك (٩٦ - ٩٩هـ) كان بخراسان من العرب اربعون الف من مقاتلة اهل البصرة وسبعة الاف من مقاتلة اهل الكوفة وسبعة الاف من الموالي<sup>(٢٣)</sup> .

وامدنا الطبري بمعلومات مفصلة عن العرب في خراسان فذكر انهم كانوا تسعة الاف من اهل العالية وسبعة الاف من بكر وعشرة الاف من تميم ، واربعة الاف من عبد القيس ، وعشرة الاف من الازد ، اما اهل الكوفة فلم يعرف عنهم شيئ سوى انهم كانوا خليطا من هذه القبائل<sup>(٢٤)</sup> . ولما تولى الجنيد بن عبد الرحمن المري اقليم خراسان قدمها مع خمسمائة رجل ، ثم كتب الخليفة الاموي هشام بن عبد الملك (١٠٥ - ١٢٥هـ) الى الجنيد «قد وجهت اليك عشرين الفا مددا عشرة الاف من اهل البصرة عليهم عمرو بل مسلم ومن اهل الكوفة عشرة الاف عليهم عبد الرحمن بن نعيم»<sup>(٢٥)</sup>

(١٠٨) .  
 ١٠٨ .  
 ١٠٩ .  
 ١١٠ .  
 ١١١ .  
 ١١٢ .  
 ١١٣ .  
 ١١٤ .  
 ١١٥ .  
 ١١٦ .  
 ١١٧ .  
 ١١٨ .  
 ١١٩ .  
 ١٢٠ .  
 ١٢١ .  
 ١٢٢ .  
 ١٢٣ .  
 ١٢٤ .  
 ١٢٥ .  
 ١٢٦ .  
 ١٢٧ .  
 ١٢٨ .  
 ١٢٩ .  
 ١٣٠ .  
 ١٣١ .  
 ١٣٢ .  
 ١٣٣ .  
 ١٣٤ .  
 ١٣٥ .  
 ١٣٦ .  
 ١٣٧ .  
 ١٣٨ .  
 ١٣٩ .  
 ١٤٠ .  
 ١٤١ .  
 ١٤٢ .  
 ١٤٣ .  
 ١٤٤ .  
 ١٤٥ .  
 ١٤٦ .  
 ١٤٧ .  
 ١٤٨ .  
 ١٤٩ .  
 ١٥٠ .  
 ١٥١ .  
 ١٥٢ .  
 ١٥٣ .  
 ١٥٤ .  
 ١٥٥ .  
 ١٥٦ .  
 ١٥٧ .  
 ١٥٨ .  
 ١٥٩ .  
 ١٦٠ .  
 ١٦١ .  
 ١٦٢ .  
 ١٦٣ .  
 ١٦٤ .  
 ١٦٥ .  
 ١٦٦ .  
 ١٦٧ .  
 ١٦٨ .  
 ١٦٩ .  
 ١٧٠ .  
 ١٧١ .  
 ١٧٢ .  
 ١٧٣ .  
 ١٧٤ .  
 ١٧٥ .  
 ١٧٦ .  
 ١٧٧ .  
 ١٧٨ .  
 ١٧٩ .  
 ١٨٠ .  
 ١٨١ .  
 ١٨٢ .  
 ١٨٣ .  
 ١٨٤ .  
 ١٨٥ .  
 ١٨٦ .  
 ١٨٧ .  
 ١٨٨ .  
 ١٨٩ .  
 ١٩٠ .  
 ١٩١ .  
 ١٩٢ .  
 ١٩٣ .  
 ١٩٤ .  
 ١٩٥ .  
 ١٩٦ .  
 ١٩٧ .  
 ١٩٨ .  
 ١٩٩ .  
 ٢٠٠ .

(١٥٨) .  
 ١٥٨ .  
 ١٥٩ .  
 ١٦٠ .  
 ١٦١ .  
 ١٦٢ .  
 ١٦٣ .  
 ١٦٤ .  
 ١٦٥ .  
 ١٦٦ .  
 ١٦٧ .  
 ١٦٨ .  
 ١٦٩ .  
 ١٧٠ .  
 ١٧١ .  
 ١٧٢ .  
 ١٧٣ .  
 ١٧٤ .  
 ١٧٥ .  
 ١٧٦ .  
 ١٧٧ .  
 ١٧٨ .  
 ١٧٩ .  
 ١٨٠ .  
 ١٨١ .  
 ١٨٢ .  
 ١٨٣ .  
 ١٨٤ .  
 ١٨٥ .  
 ١٨٦ .  
 ١٨٧ .  
 ١٨٨ .  
 ١٨٩ .  
 ١٩٠ .  
 ١٩١ .  
 ١٩٢ .  
 ١٩٣ .  
 ١٩٤ .  
 ١٩٥ .  
 ١٩٦ .  
 ١٩٧ .  
 ١٩٨ .  
 ١٩٩ .  
 ٢٠٠ .

اما بلخ فكانت احدى المقاطعات الرئيسية لاقليم خراسان وقد عين العرب عليها ولاية منهم ، واول اشارة لسكنى العرب هناك كانت في عهد قتيبة بن مسلم ، وكان مركز العرب وولاتهم في البروقان وهي على بعد فرسخين من بلخ ، وكان هؤلاء العرب ينتمون الى قبائل تميم وأسد واهل العالية وبكر ، والازد وتغلب وباهلة اما جند بلخ فكانوا من اهل الشام ، ويذكر الطبري ان عدتهم الفان وخمسمائة مقاتل على الاقل (٣١) .

كما استوطن العرب ايضا مدينة هراة جنوب خراسان وكانت مركزا للجيش العربي في عهد الجعيد بن عبد الرحمن المري والي خراسان ، وكانت بوشنج وبادغيس في العصر الاموي تابعتان لهراة (٣٢) .

ولم يقتصر استقرار العرب المسلمين في اقاليم المشرق على الهجرة العربية فحسب بل تمثل ايضا ببناء المدن وقد كانت هذه الظاهرة ترافق حركة الفتح الاسلامي حيث حس المسلمون بحاجتهم الى ان تكون لهم مراكز ثابتة يطمثون اليها ، وينطلقون منها فتكون مثابة لهم واما ، فشرعوا باقامة المعسكرات التي لا تلبث ان تتحول الى مدن يستقرون بها (٣٣) .

وبالاضافة الى بناء المدن تمثل استقرار العرب من خلال الاعمال الانشائية التي قاموا بها والتي توحى باطمئنانهم الى الارض والتصاقهم بها ، وقد بدأت هذه الاعمال منذ ايام الخليفة عمر بن الخطاب (رض) ، فقد روى الطبري ان «جزء بن معاوية كتب الى عمر يستأذنه في عمران البلاد فأذن الخليفة له ، فشق الانهار وعمر الموات» (٣٤) . كما ذكر البلاذري ان العرب في مكران عمرووا الارض وادوا العشر واحتفروا القنى واتخذ عطاء بن السائب في بلخ قناطر ثلاثا على نهر بلخ تسمى قناطر عطاء (٣٥) .

وقد ظلت القبائل العربية في مهاجرها الجديدة تعيش في اول امرها في المعسكرات او مراكز التجمع القريبة من المدن الكبرى وذلك لان الدولة العربية اعتمدت في اول عهدها على العرب الذين كانوا عدة الحرب واداة الجهاد ، ومن اجل ذلك لم يسمح لهم في الاشتغال بالزراعة ، فكانت الدولة تعين لهم الارزاق والاعطيات لاعالتهم مع اسرهم (٣٦) .



وهناك جملة عوامل ساعدت على هذا الانتشار الواسع والسريع الذي حققته اللغة العربية في امصار المشرق ، ومن اهم تلك العوامل ، تحول الشعوب المحررة الى الاسلام وتركها لاديانها القديمة ، فقد كان من تمام المشاركة في ذهن الذين اعتنقوا الاسلام ان يتكلموا العربية ، وان ينضموا الى المتحدثين بها ، فحيث انتشر الاسلام واستقرت قواعده ، كان انتشار العربية ، وحينما استطاع الاسلام ان يعني على الديانات السابقة ، حاولت اللغة العربية ان تعني كذلك على اللغات السابقة ، فقد حمل الاسلام اللغة العربية على جناحيه ونفحها من قدسيته ، فكانت تقترن في اذهان المؤمنين بهذه الهالة من التقديس والاكبار<sup>(٣٩)</sup> .

فاللغة العربية هي لغة دين عظيم ، وهي اللغة التي نزل بها القرآن الكريم معجزة الاسلام الدينية والادبية ، وعلى هذا الاساس لم تكن لغة العرب لغة السادة الحاكمين فحسب ، كما كانت اليونانية في مصر وافريقية والشام ، والفارسية في العراق ، انما هي لغة الدين نفسه ، واداته التعبيرية الاولى ، ومن هنا كانت براعة الرسالة الاسلامية في هذا النفاذ العميق الذي اتاحته اللغة العربية ، فهي لم تكره الناس على التعريب ولكن هذا التعريب جاء نتيجة طبيعية لاعتناق الاسلام<sup>(٤٠)</sup> .

فعرفة الاسلام على رأي ابن تيمية متوقفة على معرفة لسان العرب ، فلا سبيل الى ضبط الاسلام الا بضبط العربية ، وان العربية من الدين ، ومعرفتها فرض على كل مسلم<sup>(٤١)</sup> ، كما ان الثعالبي يرى ايضا في العربية انها خير اللغات والالسنه ، والاقبال على تفهمها من الديانة اذ هي اداة العلم ومفتاح التفقه في الدين<sup>(٤٢)</sup> .

وقد دعا الاسلام كل مسلم الى تعلم اللغة العربية بقدر الامكان ، باعتبارها لغة القرآن لتقرأ في الصلاة ، وقد اشار الله تعالى في سورة الزمل ، فقال عز وجل :

( . . . فأقرأوا ما تيسر من القرآن ) .

ويعلق (فولنز) على اهمية اللغة العربية وموقعها من الدين الاسلامي فيقول : «ان هذه اللغة حملها الفاتحون العرب الذين لم تكن قوتهم تعتمد على السيف فحسب ، بل على نار الايمان الذي كان يهب معتقيه حماسة حادة ويبيد من طريقه العقائد القديمة والخرافات»<sup>(٣٤)</sup> ، ففرضت العربية كتابتها على الفرس والترک والملايو وغيرهم من الشعوب التي اعتنقت الاسلام ، وقضت نهائيا على الالفباء القديمة



اسمى الاهداف ، واصبحوا بعد استقرارهم في اقاليم المشرق على تماس مباشر بالسكان وعلى صلة متصلة بهم ، ولم يكن يحول دون ذلك اقتصار العرب على السكنى بادئ الامر في المعسكرات ، لان هذه المعسكرات كانت تقام قريبا من المدن الكبرى ، بالاضافة الى ان هذه الحدود بين العرب وسكان البلاد كانت تنهار حين تنتهي الحرب وتكتب عقود الصلح وحل السلام ، كما ان سلوك العرب المسلمين انفسهم شجع على قيام هذه الصلات وهذا الاختلاط مع سكان البلاد المحررة ، فنشأت بينها لغة التفاهم ، وهي اول ما نشأ من علاقات لغوية بين العرب وشعوب تلك المناطق ، فقد ادرك اولئك الذين اسلموا من هذه الشعوب وانضموا الى الجيوش الاسلامية حاجتهم الماسة الى تعلم العربية لانها لغة القرآن ، وبها يؤدي المسلم الصلوات الخمس وقيم شعائر الاسلام<sup>(٤٩)</sup> .

وكان من خصائص لغة التفاهم هذه انها «لغة استعانت باسسط وسائل التعبير اللغوي فبسطت المحصول الصوتي وصوغ القوالب اللغوية ، ونظام الجملة ، ومحيط المفردات ، وتنازلت عن التصرف الاعرابي ، واستغنت بذلك عن مراعاة احوال الكلمة وتصريفها ، كما ضحت بالفروق بين الاجناس النحوية واكتفت ببعض القواعد القليلة الثابتة في مواقع الكلام ، للتعبير عن علاقات التركيب»<sup>(٥٠)</sup> . وكانت حركات القبائل العربية وهجراتها المتصلة الى الامصار ذات اثر لغوي واضح ، لانها كانت تمد العربية دائما بدفقات من دمها الاصيل ، وتغذيها مع كل هجرة ، وترد اليها ما تخسره في الصراع اللغوي من قوة ونشاط مما ساعد على توطيد وتمكين اللغة العربية في تلك الامصار<sup>(٥١)</sup> .

ولما تولى عبد الملك بن مروان الخلافة في سنة ٦٥ هـ واستتب له الامور ، امر ان تكون اللغة العربية وحدها لغة الدواوين جميعها ، وهو ما عرف بالتعريب ، وكان من نتائج تعريب الادارة في الدولة العربية الاسلامية ان اقبل كتابها من غير العرب على تعلم العربية ، التي اصبحت لغة رسمية في جميع انحاء الدولة العربية الاسلامية مما مهد لتعريب السنة شعوبها ، بحيث غلب الخط العربي على خطوطها<sup>(٥٢)</sup> . وهناك عامل اخر اسهم في عملية نشر اللغة العربية وهو انتشار التجار المسلمين الذين كانوا يتوغلون في مسالك اسيا الوسطى حتى بلغوا الصين شرقا ونهر الفولغا







وبلغ من اهتمام محمود بن سبكتكين بتشجيع الحركة العلمية ان بعث في طلب جماعة من رجال العلم والفلسفة كانوا في مجلس امير خوارزم ، وكان من بين الذين وفدوا اليه ، ابو الريحان محمد بن احمد البيروني ، وقد عكف بعد اتصاليه بالسلطان الغزنوي على دراسة جغرافية بلاد الهند وعلومها وديانها وعقائدها وتقاليدها ، والف في ذلك كتبا كثيرة ، وتدل كتبه التي نشرت في رسالة له في اول كتاب (الاثار الباقية عن القرون الخالية) على سعة افاقه العلمية وتعمقه فيها (٦٣) .

### ٣ - أنتشار الإسلام : عوامله واثاره وازدهار الحركة الفكرية

أقترنت حركة الفتوحات العربية الاسلامية بالمشرق بانتشار الاسلام بين شعوب البلاد التي تم للعرب تحريرها . فأقبلت تلك الشعوب على أعتناق الدين الحنيف بسرعة مذهلة بفضل المضامين الانسانية التي حملها الإسلام والمتمثلة بمبادئ الحرية والعدل والمساواة ، يضاف الى ذلك بساطة العقيدة الاسلامية وسهولة فهمها . ووضوح الجانب الانساني في كل تشريعاتها ، فالناس وأن أختلفوا في حظوظ الدنيا ومتاعها متساوون امام الله ولا فضل لأحد على اخر بسبب غنى أو جنس او لون انما التفاضل بينهم في التقوى ، ورحب سكان المدن وخاصة الصناع وأصحاب الحرف وأهل الطبقة العاملة بالدين الاسلامي فأعتنقه عدد عظيم منهم في حماسة كبيرة ولم تكن القوة او العنف السبب في اتساع نطاق تحويل الناس الى الإسلام بدليل هذه المعاملة التي عامل بها العرب كل ظل من الفرس على تمسكه بدينه القديم (٦٤) . وكان أستقرار العرب في اقاليم المشرق التي تم تحريرها قد ساعد على سرعة أنتشار الاسلام بين شعوب تلك المنطقة فقد شرعوا في التدفق الى المشرق خلال عصر الراشدين والدولة الأموية ، معهم اسرهم وذويهم فكانوا النواة العربية الاسلامية في المشرق .

وقد عاشت القبائل العربية في الامصار في ظل نظمها الاجتماعية تحيا حياتها الخاصة بها إلا انها لم تكن منعزلة عما حولها من البلاد بل غدت تلك الامصار بنابيع لنشر الاسلام وحضارته بين شعوب المنطقة ، وقد جاء تداخل العرب في اهل البلاد وامتزاجهم بهم عاملا هاما في أعتناق تلك الشعوب للدين الاسلامي الحنيف حتى

غلب الاسلام على الامصار مما دفع عمال الحجاج بن يوسف الثقفي ان يكتبوا اليه «ان الخراج قد انكسر وان أهل الذمة قد اسلموا ولحقوا بالامصار»<sup>(٦٥)</sup> وعن تأثير العرب في اهل المشرق ودورهم في نشر الاسلام يقول كوستاف لوبون : «وثبت تأثير العرب في الفرس من أعتناق الفرس لدين العرب ونظمهم وشيوع اللغة العربية بينهم شيوع اللغة اللاتينية في اوربا في القرون الوسطى»<sup>(٦٦)</sup> .

ويرجع الفضل الى الخليفة الاموي عمر بن عبد العزيز في كسب الشعوب المحررة في المشرق الى الاسلام نتيجة للسياسة التي انتهجها خلال مدة خلافته القصيرة والتي تميزت بتحقيق العدل والمساواة والحرص على مصالح المسلمين ومحاسبة الولاة ، ومن اهم الاعمال التي قام بها عمر بن عبد العزيز والتي اسهمت في نشر الاسلام بين شعوب المشرق الغاء ضريبه الجزية (الرأس) التي كانت تجبي من المسلمين غير العرب ومنح الداخلين في الإسلام هبات من المال<sup>(٦٧)</sup> ، كما أوجد حلاً لمسألة الخراج فرأى ان لا يؤخذ ممن اسلم بحكم انه جزية . في الاصل وإنما ابقى على الأرض على انها من فئ المسلمين ولم يعد هناك أرض مملوكة لاصحابها وانما تعود ملكيتها الى الدولة وجعل العرب والموالي في الرزق والكسوة والمعونة والعطاء سواء<sup>(٦٨)</sup> .

ونظم عمر بن عبد العزيز كذلك مسألة دفع المسلمين (الزكاة) ، وخصص جزءاً منها للمؤلفة قلوبهم كما ينص القرآن بقصد الترغيب في الاسلام وجعل خمس الغنائم للأمة الاسلامية وليس للخليفة<sup>(٦٩)</sup> .

وقد أتت هذه السياسة ثمارها فاقبلت الشعوب المحررة على أعتناق الاسلام فانتشر أنتشارا واسعا بين الفرس وبخاصة في اقليم خراسان وكتب الخليفة عمر بن عبد العزيز الى ملوك بلاد ما وراء النهر يدعو الى الاسلام فاستجاب عدد منهم لهذه الدعوة وأرسلوا يعلنون اسلامهم<sup>(٧٠)</sup> ، كما اعتنقت الاسلام اعداداً كبيرة من قبائل الاترك الوثنيين في تلك النواحي ، وكتب الى ملوك السند يدعوهم الى الإسلام على أن يملكهم ولهم ما للمسلمين وعليهم ما عليهم فأسلم جيشة بن زاهر ملك السند وبقية الملوك وتسموا بأسماء العرب<sup>(٧١)</sup> .

والواقع ان عملية نشر الإسلام في المشرق لم تقتصر على العصر الراشدي او الأموي وانما استمرت خلال العصور العباسية حيث وصل الاسلام الى مناطق



الاستزادة من المعرفة ، واعتبر العلم فريضة من اجل الفرائض التي يتقرب بها المسلم الى ربه ، وكانت اول اية بدأ بها نزول القران الكريم تأمر بالقراءة والأطلاع والتزويد بالمعرفة فقال عز وجل : (اقرأ بأسم ربك الذي خلق ، خلق الإنسان من علق اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم . علم الإنسان ما لم يعلم) . ولم يجعل الإسلام للعلم حدودا يقف عندها الإنسان بل حرص على حث المسلمين على متابعة التحصيل في مجالات العلم كافة فقال تعالى (وقل رب زدني علما) وقوله عز وجل (وما أوتيتم من العلم إلا قليلا) كما نوه القران الكريم بمنزلة العلماء فقال تعالى (هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون) . وأعطى الإسلام الحرية للإنسان في طلب العلم ، وفتح للعلماء باب الاجتهاد في الدين .

والواقع ان القران الكريم كشف للمسلمين عن منهج جديد هو منهج البحث العلمي والمطالبة بالبرهان والدعوة الى امعان النظر والفكر في الكون وجعل العقل اساسا للتحكيم والتفكير في الطبيعة . ولفت النظر الى السماء والأرض وخلق الإنسان والنبات فقال تعالى (إن في خلق السموات والأرض وأختلاف الليل والنهار والفلك التي تجري في البحر بما ينفع الناس وما انزل الله من السماء من ماء فأحيا به الأرض بعد موتها وبث فيها من كل دابة وتصريف الرياح والسحاب المسخر بين السماء والأرض لآيات لقوم يعقلون) وقوله عز وجل (لا الشمس ينبغي لها ان تدرك القمر ولا الليل سابق النهار وكل في فلك يسبحون) .

وقد أكد رسول الله صلى الله عليه وسلم على أهمية العلم والتعلم بالنسبة للمسلمين لانه يقود الى التفتح الذهني والعقلي ويعود على الإنسان بالخير والنفع فكان الذين يعرفون القراءة والكتابة يجلسون في مسجد المدينة يعلمون المسلمين وأبنائهم القراءة والكتابة وقد افاد المسلمون من أسرى بدر ممن يعرفون القراءة والكتابة في تعليم أبنائهم فكان فداء كل اسير منهم ان يعلم عشرة من صبيان المدينة القراءة والكتابة<sup>(٧٦)</sup> .

وحث الرسول الكريم أصحابه على تعلم اللغات الأجنبية كالعبرية والسريانية فقد روى زيد بن ثابت عن الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم فقال ، قال لي النبي صلى الله عليه وسلم أني أكتب الى قوم فأخاف أن يزيدوا علي أو يتقصوا ، فتعلم

السريانية فتعلمتها في سبعة عشر يوماً (٧٧) .

كما أوصى النبي الكريم بضرورة الحرص على طلب العلم (من المهدي إلى اللحد) وحث المسلمين على السعي وراءه (ولو كان في الصين) وقال صلى الله عليه وسلم : من طلب الدنيا فعليه بالعلم ومن طلب الآخرة فعليه بالعلم ، وقال أيضاً : من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين وإنما العلم بالتعلم . ثم كرم العلماء ورفعهم إلى منزلة جعلهم فيها ورثة الأنبياء .

وقد تميزت الأمة العربية بقبول إعطاء المجال الأوسع للعدد الأكبر في اظهار مواهبهم وقابلياتهم ، وقد عزز الإسلام هذه النزعة فأهتم بالفرد وحث على تنميته وتقدمه ولم يخلق طبقة كهنوت تحصر فيها العلم والمعرفة ، فالمعرفة كانت مشاعاً للجميع والعلم مفتوح لكل من يريده مع تأكيد الروح العلمية ووجوب تطبيق مبادئها السليمة من مشاهدة واستقراء وصدق وأمانة واحترام العلم حيثما كان . فوضع الفكر والأنسانية في مكان مرموق .

ولما قامت الدولة العربية الإسلامية الكبرى كان الإسلام هو مصدر حضارتها وتشريعاتها وانطلاقها في رحاب العلم والمعرفة وقد شمل هذا الأزدهار الفكري وهذه النهضة العلمية اقاليم الدولة كافة في المشرق والمغرب . وكان الإسلام وراء النهضة الفكرية التي برزت بوضوح في بلاد المشرق وساهمت بنصيب كبير في اغناء الحضارة الإسلامية في مختلف العلوم والفنون فظهرت مراكز ثقافية في حواضر المشرق الإسلامي صار لها فيما بعد شخصية متميزة في حقل الدراسات العلمية والادبية ، وأصبحت تلك الحواضر قبلة العلماء والادباء والشعراء والكتاب وتألفت في هذا الميدان كل من الري واصهبان وشيراز وبخارى وسمرقند ونيسابور وغزنة ، وظهر هناك العديد من النوايع في الفقه والحديث والنحو والفلسفة والادب الى جانب العلوم الطبيعية والطبية .

## الهوامش

- (١) الطبري ، تاريخ ج ٤ ص ٧٢ تحقيق ابو الفضل ابراهيم .
- (٢) نفس المصدر تاريخ ج ٤ ص ١٣٧ .
- (٣) البلاذري ، فتوح البلدان ، ص ٣٧٨ ، ٣٧٩ .
- (٤) البلاذري ، فتوح البلدان ، ص ٣٨٠ الطبري تاريخ ج ٤ ص ١٧٧ ، ١٨٠ .
- (٥) نفس المصدر فتوح البلدان ص ٣٠٤ ، ٣٨٠ لها بعدها .
- (٦) الاصفهاني ، الأغاني ج ١٥ ص ٢٢٤ .
- (٧) البلاذري فتوح البلدان ص ٣٢١ .
- (٨) نفس المصدر فتوح البلدان ص ٣٢٤ .
- (٩) نفس المصدر فتوح البلدان ص ٣٢٤ ، ٣٢٥ .
- (١٠) نفس المصدر فتوح البلدان ، ص ، ٣٣٠ .
- (١١) الطبري ، تاريخ ج ٤ ص ١٥٣ .
- (١٢) البلاذري فتوح البلدان ص ٣٩ .
- (١٣) خليفة بن خياط تاريخ ج ١ ص ١٧٢ ، ١٧٣ (ذكر ابن قتيبة المعارف ص ١٩٢ ان خراسان افتتحت في خلافة عثمان بن نعمان على يد عبد الله بن عامر) .
- (١٤) الطبري ، تاريخ ج ٤ ص ١٦٧ ، ١٦٨ .
- (١٥) اليعقوبي ، تاريخ ج ، ص ١٤٤ طبعة النجف .
- (١٦) البلاذري ، فتوح البلدان ص ٤٠٠ (طبعة دي نوييه) .
- (١٧) الطبري ، تاريخ ج ٤ ص ٢٤٦ .
- (١٨) صالح العلي ، استيطان العرب في خراسان مجلة كلية العلوم العدد الثالث ١٩٥٨ ص ٣٦ - ٣٧ .
- (١٩) الطبري تاريخ ج ٤ ص ١٥٦ .
- (٢٠) البلاذري ص ٤١٠ .
- (٢١) صالح العلي ، استيطان العرب في خراسان ص ٣٩ ، ٦٠ .
- (٢٢) الطبري ، تاريخ ج ٤ ص ١٦٧ لها بعدها .
- (٢٣) البلاذري ص ٤٢٣ .
- (٢٤) الطبري ، تاريخ ج ٤ ص ١٧٠ لها بعدها .
- (٢٥) نفس المصدر ج ٤ ص ١٧٢ .
- (٢٦) وهوزن الدولة العربية وسقوطها ص ٤١٥ صالح العلي استيطان العرب في خراسان ص ١٤٠ .
- (٢٧) صالح العلي ، استيطان العرب في خراسان ص ٦٧ .
- (٢٨) نفس المرجع - استيطان العرب في خراسان ص ٦٧ .

- (٢٩) صالح العلي ، استيطان العرب في خراسان ص ٦٩ .
- (٣٠) ولوزن ، الدولة العربية وسقوطها ص ٤١٣ .
- (٣١) الطبري ، تاريخ ت ٤ ص ٢٧٠ - ٢٨٩
- (٣١) صالح العلي ، استيطان العرب في خراسان ص ٧٦ ، ٧٧
- (٣٣) شكري فيصل ، اجتماعات الإسلامية في القرن الأول الهجري ص ٢٠٧ .
- (٣٤) تاريخ ج ٤ ص ٢٥٧ لما بعدها .
- (٣٥) البلاذري فتوح البلدان ص ٣٩٢ ، ٤٠٩ .
- (٣٦) الباز العربي ، المجتمع العربي ، بيروت ١٩٦٧ ، ص ٩٨ .
- (٣٧) نفس المرجع المجتمع العربي ص ٩٨ ، ٩٩ .
- (٣٨) ابن خلدون المقدمة ص ٢٦٩ .
- (٣٩) شكري فيصل اجتماعات الإسلامية في القرن الأول بيروت ١٩٧٨ ص ٢٢٧ .
- (٤٠) نفس المرجع اجتماعات الإسلامية ص ٢٢٥ ٢٢٦ .
- (٤١) ناجي معروف اصالة الحضارة العربية ص ٢٤٢ نقلا عن ابن تيمية .
- (٤٢) النعالي ، فقه اللغة ص ١ .
- (٤٣) فولنز ص ١٠ .
- (٤٤) بروان ، تاريخ الادب في ايران ، ص ١٥ - ١٦ .
- (٤٥) كوستاف لوبون ، حضارة العرب ص ١٥٣ .
- (٤٦) عمر ابو النصر الحضارة العربية الإسلامية قبل الإسلام وفي العهد الأموي بيروت ١٩٤٨ ص ١٩٥ .
- (٤٧) الخط الفهلوي ، الفهلوية هي لغة الفرس القديمة .
- (٤٨) طه حسين واخرون ، التوجيه الادبي مصر ١٩٥٤ ص ٢١٢ .
- (٤٩) شكري فيصل ، اجتماعات الإسلامية ص ٢٥٤ .
- (٥٠) فولك ، العربية ترجمة الدكتور النجار ص ٩ ، ١٠ .
- (٥١) شكري فيصل اجتماعات الإسلامية ص ٢٥٤ .
- (٥٢) عبد المنعم ماجد ، التاريخ السياسي للدولة العربية عصر الخلفاء الراشدين ص ١٦٤ ١٦٥ .
- (٥٣) احمد محمود الساداني تاريخ المسلمين في شبه القارة الهندية ج ٢ ص ٣٣٩ .
- (٥٤) محمد كرد علي الإسلام والحضارة العربية ج ١ ص ١٨ ، القاهرة ١٩٥٦ .
- (٥٥) الباز العربي ، المجتمع العربي ، بيروت ١٩٦٩ ص ١٠٥ .
- (٥٦) احمد امين ظهر الاسلام ص ٢٤٥ جمال الدين سرور انقسام الدولة الإسلامية الى دول مستقلة بالشرق ، مصر ١٩٦١ ص ٣١ ، ٣٢ .
- (٥٧) ابن خلكان ، وفيات الأعيان ، ج ٢ ص ٧٤ .
- (٥٨) جمال الدين سرور انقسام الدولة العربية ، ص ٣٢ .
- (٥٩) النعالي ، بتيمة الدهر ، ص ٣٤ ص ٣٣ .



- (٦٠) يا قوت معجم الادباء ج ٧ ص ١٥٧ .  
 (٦١) احمد أمين ، ظهر الإسلام ص ٢٦٤ ، ٢٦٥ .  
 (٦٢) المرجع السابق ، ظهر الإسلام ص ٢٨٦ .  
 (٦٣) جمال الدين سرور انقسام الدولة العربية ص ٣٨ .  
 (٦٤) انولد ، الدعوة الى الإسلام ص ٢٣٧ ٢٣٨ .  
 (٦٥) احمد امين فجر الإسلام ص ٩٢ ، الباز العربي المجتمع العربي ص ٩٩ .  
 (٦٦) كوستاف لوبون ، حضارة العرب ، ص ١٨٢ .  
 (٦٧) حسن ابراهيم حسن ، تاريخ الإسلام السياسي ج ١ ص ٣٢٨ .  
 (٦٨) ابن سعد الطبقات ج ٥ ص ٢٧٧ .  
 (٦٩) نفس المصدر الطبقات ج ٥ ص ٢٥٨ .  
 (٧٠) البلاذري ، فتوح البلدان ص ٤٢٦ .  
 (٧١) نفس المصدر فتوح البلدان ص ٢٩٤ ابن الاثير الكامل ج ٤ ص ١٣٤ .  
 (٧٢) ابن الاثير ، الكامل ج ٦ ص ١٤٦ .  
 (٧٣) عبد العزيز الدوري دراسات في العصور العباسية المتأخرة ص ٢٤٠ .  
 (٧٤) الجميلي والمعاضيدي تاريخ الدويلات الإسلامية في المشرق والمغرب ص ٣٥ - ٧٩ .  
 (٧٥) لطفي عبد الوهاب يحيى الكيان العربي بين المقومات والأمكنات بيروت ١٩٦٥ ص ٤٠١ .  
 (٧٦) كمال اليازجي معالم الفكر العربي في العصر الوسيط ص ٥١ .  
 (٧٧) ابن هشام ، السيرة ج ١ ص ٣٠٤ ، ٣٠٨ .

#### المصادر :

- ١ - البلاذري ، فتوح البلدان ، طبعة دي غويه .
- ٢ - الطبري ، تاريخ الرسل والملوك ، تحقيق ابو الفضل ابراهيم .
- ٣ - الاصفهاني ، الأغاني طبعة دار الكتب المصرية .
- ٤ - خليفة بن خياط تاريخ .
- ٥ - يعقوبي ، تاريخ يعقوبي طبعة النجف .
- ٦ - ابن الأثير ، الكامل في التاريخ ، طبعة بيروت ١٩٦٦ .
- ٧ - الثعالبي ، فقه اللغة .
- ٨ - يا قوت الحموي ، معجم الادباء .
- ٩ - ابن خلكان ، وفيات الاعيان .
- ١٠ - ابن خلدون ، العبر .

المراجع الحديثة :

- ١ - احمد محمود الساداني ، تاريخ المسلمين في شبه القارة الهندية .
- ٢ - احمد أمين ، ظهر الإسلام .
- ٣ - براون ، تاريخ الادب في ايران .
- ٤ - جمال الدين سرور ، أنقسام الدولة العربية الى دول مستقلة بالمشرق .
- ٥ - ناجي معروف ، اصالة الحضارة العربية .
- ١ - كونستاف لوبون ، حضارة العرب ، ترجمة عادل زعيتر .
- ٧ - شكري فيصل ، المجتمعات الإسلامية الأولى .
- ٨ - صالح العلي ، استيطان العرب في خراسان ، مجلة كلية العلوم العدد الثالث ، ١٩٥٨ ،
- ٩ - كمال اليازجي ، معالم الفكر العربي في العصر الوسيط طبعة بيروت .
- ١٠ - لطفي عبد الوهاب يحيى : الكيان العربي بين المقومات والأمكانيات بيروت ١٩٦٥ .
- ١١ - عبد العزيز الدوري ، دراسات في العصور العباسية المتأخرة .
- ١٢ - حسن ابراهيم حسن ، تاريخ الإسلام السياسي .
- ١٣ - السيد الباز العريني ، المجتمع العربي ، بيروت ١٩٦٩ .
- ١٤ - عبد المنعم ماجد ، التاريخ السياسي للدولة العربية .
- ١٥ - محمد كرد علي ، الاسلام والحضارة العربية القاهرة ١٩٥٦ .



## لغويو القرن الثاني وظاهرة التصحيف

سنية احمد محمد

خاض علماء العربية في القرن الثاني الهجري غمار الحياة العلمية وقد تزودوا بزيادة ثقافي واحد تقريباً وأحاطت بهم ظروف متقاربة ومتشابهة ولكن هذا لا يعني بأية حال من الأحوال إلغاء الفروق الفردية بينهم إذ لا بد من تباين القدرة في الاستيعاب والادراك ومن هنا وقفنا على مظاهر اختلاف عديدة ازاء التراث منها ما كان شكلياً يمس عملية رسم الكلمات وما يمكن أن يترتب عليها من أخطاء وهو ما يوضع تحت إطار التصحيف .  
يراد بالتصحيف الخطأ<sup>(١)</sup> ، (والمصحف والصحفي الذي يروي الخطأ عن قراءة الصحف بأشباه الحروف)<sup>(٢)</sup> .

يعد التصحيف من الظواهر السلبية التي لازمت تراثنا اللغوي والأدبي وقد شجع على شيوع هذه الظاهرة أمران :  
أولهما : طبيعة الوسائل التي تنقل بها التراث .

وثانيهما : اختلاف القدرة على التلقي عند اللغويين إذ (ليس كل أحد يحسن أن يأخذ عن الأعراب كلامهم)<sup>(٣)</sup> . ومن هنا وقع أغلب علماء البصرة والكوفة في شرك التصحيف سواء من كان منهم ثقة أو غير ثقة . عن الاصمعي عن سفيان قال (حضرت أبا عمرو بن العلاء عند الأعمش ، فحدثت عن عبد الله بن مسعود ، قال : كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يتخولنا بالموعظة ، فقال أبو عمرو : إنما يتخولنا بالنون ، فقال الأعمش : وما يدريك ! فقال أبو عمرو : والله لو شئت لأعلمنك أن الله لم يعلمك من هذا كبير شيء ، . . . . .)<sup>(٤)</sup> .

وقد عقب الاصمعي على هذه المحاوره بقوله : (قد ظلمه أبو عمرو يقال يتخولنا ويتخولنا جميعاً . . .)<sup>(٥)</sup> . إذن فأبو عمرو على جلاله قدره بصحف ولا يكتفي بهذا

بل يرفض الاعتراف بالخطأ على الرغم من أنه يقرب في موقف آخر بأن الخطأ أمر طبيعي  
وارد هذا إذا صح ما ذكر من أنه قال - (لو كنت كلما أخطأت وقعت في حجري  
جوزة لامتلاً حجري جوزاً... (٦) .

ولا أعتقد ان هناك تعارضاً بين ما ذكرنا ذلك أن الآراء تخضع عموماً لمزاج  
أصحابها وأحوالهم النفسية . إن الإنسان يعترف بالخطأ طواعية اذا كان مع نفسه  
ولكنه يأبى التذكير بأخطائه وعلى مرأى ومشهد من الناس .

إن تاريخنا الأدبي يسجل أكثر من حادثه تشير إلى غلبة النزعة البشرية على  
النزعة العلمية ، وإذا كان أبو عمرو يملك قدراً من الثقة بالنفس بحكم كونه من  
الثقات المعدودين بحيث تسوغ له هذه الثقة الإصرار على رأيه فأن الحال لم يكن  
كذلك مع خلف الأحمر فقد ترك مجلسه غاضباً لأن محدثه عقب على روايته لقول  
الشاعر :

عَجِبْتُ مِنْ دَهْمَاءِ أَذْ تَشْكُونَا وَمِنْ أَبِي دَهْمَاءِ إِذْ يُوصِينَا  
جِيرَانَهَا كَانْنَا جَافُونَا

بقوله : (أنت تقيس الباب على باطل ، أما هو خيراً بها كاننا جافونا) (٧) .  
وأخذل أبو عبيدة وما أحرار جواباً عندما عقبوا على أنشاده قول أبي شجرة :

صَنَّ عَلَيْنَا أَبُو حَفْصٍ بِنَائِلَهُ وَكَلُّ مُخْتَبِطٍ يَوْمًا لَهُ وَرَقُّ  
مَازَالَ يَضْرِبُنِي حَتَّى خَزَيْتُ لَهُ وَحَالَ مِنْ دُونِ بَعْضِ الْبُعْيَةِ الشَّفَقُّ  
اذ الصحيح (حتى حذيت له) (٨) .

وأختلف الأمر مع اللحياني ، فقد ردت آراؤه رداً رقيقاً وكان عزم على املاء  
نواده فقال : ( . . . مثقل استعان بدقنه) فقام إليه يعقوب . . . فقال : أما تقول  
العرب : مثقل استعان بدقيه . . . فلما كان في المجلس الثاني . . . أملى فقال : تقول  
العرب : هو جاري مكا شري (بشين معجمه) فقام يعقوب هو ابن السكيت  
فقال : . . . أما هو : مكاسيري ، كسر بيتي الى كسر بيته . . . (٩) .

إن تلميذ اللحياني هنا قد توخى الحقيقة العلمية - على ما أظن - إلا أن هذا الموقف كان قاسياً على نفس اللحياني ومن هنا يقطع ما كان فيه من الإملاء إذ شعر بأنه قاصر عن معرفة تلاميذه على أن الرجل لم يتمسك برأية تمسكاً مبنياً على المكابرة كما حدث في مواقف عديدة جرت بين لغويي القرن الثاني<sup>(١٠)</sup>.

أن غضب من ذكرنا جميعاً يرد غالباً إلى عامل هام هو أن التصحيف كان باباً من أبواب التعريض بثقافة اللغوي أو الراوية<sup>(١١)</sup> على صعوبة الفصل بين هذين المصطلحين في الفترة التي نتحدث عنها.

وعلى أية حال فقد تذبذبت أحكام بعض اللغويين فهم في آتهم بعضهم بعضاً لم يجمعوا على تقدير كون بعض الصيغ مصحفة أم غير مصحفة فهذان هما الأصمعي وأبو عبيدة يحكمان بتصحيف الخليل بن أحمد في روايته قول الشاعر:

أفأطمُ إني هالكٌ فتبيني ولا تجزعي كلَّ النساءِ يتيماً

أما هو - (كل النساء تميم)<sup>(١٢)</sup> في حين ألتزم المفضل وأبن الأعرابي رواية الخليل<sup>(١٣)</sup>. وقد علل العسكري من المتأخرين موقف الأصمعي بقوله: (وأما نسب الأصمعي الخليل فيه إلى التصحيف لثلاثاً يحتجوا به عليه)<sup>(١٤)</sup>. ولم يقف بعض اللغويين عند حد الآتهام المطلق بالتصحيف وإنما أعتمد أسساً محددة لأثبات ما يقول فاللدلالة اللغوية هي الفيصل وقد التزمها أبو عبيدة وهو يعلق على رواية أبي زيد للحديث النبوي (يظل السَّقَطُ مُحَبَّنِظِيًّا) (بالطاء المعجمة) يُرَاعِمُ رَبَّهُ (بغين معجمه) . . . فبلغ ذلك أبا عبيدة ، فقال : صحف في موضعين : أما هو يُرَاعِمُ ربه . . . والله أجل من أن يراعِم . . . وقال محبَّنِظِيًّا وإنما محبَّنِظِيًّا . . .)<sup>(١٥)</sup>. وأبو زيد هو الآخر يرد رواية أبي عمرو لقول امرئ القيس :

تَأَوَّبِي دَائِي الْقَدِيمُ فَغَسًّا أَحَاذِرُ أَنْ يَشْتَدَّ دَائِي فَأَنْكَسَا

فغلسا . . . تصحيف لأن المتأدب لا يكون مغلساً في حال واحدة لأن الغلس إنما

هو في آخر الليل ، وتأوب جاء في أوله ، وإنما هو (فعلسا أي أشتد وبرح) (١٦) .  
وقد رد هذا الرأي رداً خفيفاً ( . . . قال الشيخ : وأنا أظن أن أبا زيد الغالط  
في هذا ، لا أبا عمرو ، لجهات ، أحداها : إجماع رواة الكوفيين والبصريين على  
الغين المعجمه ، وأخرى أن بكر وغللس ليس هوأتي أول الغداة ، وقد يقال في كل  
ما تقدم عن وقته : بكر . وقال امرؤ القيس :

تأوبني دائي ، فتقدم الوقت الذي كان يتأوبني فيه) (١٧) .

وتعلق بعض اللغويين بمبدأ أختلاف اللهجات العربية وما قد يؤدي إليه من  
توهم التصحيف فيما لا تصحيف فيه وعول بعضهم عليه دون تردد . عن أبي عمر  
الشيبياني قال : كنت عند يزيد بن مزيد الشيباني فأنشدته بيت قيس بن زهير :

وَمُجَنَّبَاتٍ مَا يَذُقْنَ عَذُوفَهُ

يَقْذِفْنَ بِالْمُهُرَاتِ وَالْأَمْهَارِ

بالدال فقال لي يزيد صحفت أبا عمرو وإنما هي عذوفه بالدال قال فقلت له : لم  
أصحفه أنا ولا أنت تقول ربيعة هذا الحرف بالدال وسائر العرب بالدال) (١٤) .  
وإذا كان أبو عمرو هنا يتحدث حديث الواثق مما يقول فإن الأمر لم يكن كذلك  
بالنسبة إلى أبي عبيدة فهو يتأرجح بين الحكم بالتصحيف أو الإقرار بجهلة بمنشأ  
اللفظة وهذا المعنى واضح من خلال تعقيبه على قول الراجز :

كَأَنَّمَا بِي مِنْ إِرَانِي أَوْلَقُ

وَلِلشَّبَابِ شِرَّةٌ وَغَيْقُ

( . . . فالغهيق بالغين محفوظ صحيح (وأما العيبة بالعين فأني لا أحفظها لغير  
الليث) ولا أدري أهي لغة حفظت عن العرب (أم العين تصحيف) (١٩) .  
وقد حكم بعض اللغويين بالتصحيف على الفاظ وردت صحيحة إن حملت  
على وجه من وجوه اللغة فقد انتقد أبو حاتم رواية الأصمعي لقول العجاج :

جأباً ترى تليله مُسحجاً كأن في فيه إذا ما أشحجاً

إذ كان ينشد (ترى تليله) في حين رواه الناس جميعاً : بليته مسحجاً . قال أبو حاتم : ويخلط الأصمعي فقلت له : لم قال : كيف يكون (ترى بعنقه مسحجاً ، ولو كان ذلك لقال تسحجاً) قلت له : في كتاب الله (ومزقناهم كل ممزق) ، يريد كل تمزيق (٢٠) .

وتجاوزت تصحيقات اللغويين في بعض الأحيان حدود اللفظ المفرد في البيت فقد (صحف الأصمعي في بيت الخطيئة (من أوله الى آخره) وكان بعض الأعراب يرويه :

كفوا سنتين بالأضياف نَقَعَا على تلك الجفانِ من النَّقَى

وكان الأصمعي يرويه :

كفوا سنتين بالأضياف نَقَعَا  
على تلك الجفانِ من النَّقَى (٢١)  
ولا أدري إن كان ابن الاعرابي محقاً فيما ذكر أم أن قوله هذا ناشئ عن الخصومة القائمة بين الرجلين وهي خصومة تدفع بأبن الاعرابي إلى تسقط أخطاء الأصمعي وشمته دون حرج فقد عقب على رواية الأصمعي لبيت أوس بن حجر :

أجون تدارك ناقتي بعري لها  
وأكبر ظني أن جونا سيفعل  
بقوله : (صحف الدعوي وأتما هو :

تدارك ناقتي بقَرَابِهَا (٢٢)  
ولم تكن عملية تتبع تصحيقات الأصمعي مقصورة على المعاصرين له وإنما لاحقة اللغويين المتأخرون أيضا فهو مصحف لدى الرياشي والجرمي في روايته لقول عبده بن الطيب :



إن التي وضعت بيتاً مهاجرةً بِكُوفَةِ الخُلْدِ قد غالت بها غُولُ

فالخلد مصحف عن الجند (٢٣) .

وهو الذي روى قول أبي ذؤيب :

بأسفل ذات الدَيْرِ أُفِرِدَ جَحْشُهَا  
فقد ولت يومين فهي خَلُوجُ  
فالدير تصحيف للكلمة الدير (٢٤) .

وقد دفعت بعض الاتهامات الموجهة إلى الأصمعي اعتماداً على منحاه في رسم الحروف فقد ادعى الجهمي النسابة على الاصمعي أنه صحف أبي ذؤيب :

يَعْتَرِنَ فِي حَدِّ الظُّبَاةِ كَأَنَّمَا  
كَسَيْتَ بُرُودَ بَنِي يَزِيدِ الأذْرُعُ  
فقال برود بني يزيد :

وقد شكك العسكري بقول الاجهمي قائلاً : (ولا أدري أصدق الجهمي أم كذب لأن الأصمعي ينكر في تفسير أشعار هذيل على من يقول يزيد بناء منقوطة فوقها والله أعلم) (٢٥) على أن الأصمعي وعلى الرغم مما يقال عنه بهذا الصدد - يلاحق هذا النوع من الخلل بل يبنه أحياناً على الأخطاء قبل وقوعها فقد علق على قول زهير :

فَلَمَّا وُردَ الماءَ زُرْقاً جَمِامةً  
وَضَعْنَ عِصِيَّ الحَاضِرِ المُتَخَيِّمِ  
بقوله : ( . . . من قال : (زرقا جامه) فقد صحف . . . ) (٢٦) . ظاهرة أنتقاد

التصحيف والتنبيه عليه والوقوع فيه شائعة وعامة بين لغويي القرن الثاني وتعدت حدود البصرة الى الكوفة المعروفة ببعدها عن الألتزام البصري الدقيق في كل متعلقات هذه اللغة فحركة التصحيف تتجاوز ما مذكرونا لدى حماد الراوية الكوفي

إلى أخطر نصوص العربية الا وهو القرآن الكريم وقد تضاربت أخبار تصحيافته  
القرآنية - الى حد ما - فهو تارة (لا يحسن من القرآن غير أم الكتاب . . .) (٢٧) .  
وهو قد صحف أمام عقبة بن مسلم عدة آيات (لم يبق على الحفظ منها إلا عدة  
وعشرون حرفاً) (٢٨) .

بل لقد قرأ قوله تعالى : (حتى يعطوا الجزية عن يد (فقبل الجزية) فقال : إنما  
عنى السرقة) فكان احتجاجه للخطأ أعجب من خطئه) (٢٩) .  
وتخف دائرة اتهامه لدى الطرف الكوفي فأطار تصحيافته محدود (فقد كان (يصحف  
نيفاً وثلاثين حرفاً) (٣٠) .

وهذا خلف الأحمر الكوفي يعرف بأنه أحد من بالغ في ذم التصحيف (وهجاء  
من مارسوه ولكنه مذكور بين المصحفين أيضاً . ووصل الأمر بخلف - على الرغم مما  
ذكرنا - في رفض التصحيف الى حد اللجوء إلى الهجاء والتشهير بالمصحفين فقد قرأ  
الفيض بن عبد الحميد على يونس بحضوره قول الشاعر :

عَذِيرَ الْحَيِّ مِنْ عُدُوِّ نَ كَانُوا جِنَةَ الْأَرْضِ

فقال له خلف : (صحفت إنما هو حية الأرض على طريق التجنيس  
والمطابقة) (٣١) . ولم يتقبل الفيض هذا الرأي وأقام على روايته ولج فيها ونصره عليه  
العتبي وترتب على هذا أن هجأها خلف وأرخ لخطأ الفيض هذا بالنص  
الصريح (٣٢) .

هذه بعض ملامح حركة التصحيف لدى لغوي القرن الثاني يمكن من خلالها  
ملاحظة عدة أمور منها أن عامل الثقة الزائدة عن الحد قد جعل القول بتصحيف  
الثقات من لغوي القرن الثاني أمراً صعب التصور أو القبول لدى اللغويين المتأخرين  
يجسد هذا المعنى استبعاد ابن جني لما قبل من تصحيف الاصمعي لقول الحطيئة  
وغررتني ورّعت انك لابن بالصيف تامر إذ رواه :  
لاتني بالصيف تامر (٣٣)

وتعقب أبي عمرو على رواية الأصمعي هذه وقوله :

«أنت والله في تصحيفك هذا أشعر من الحطيثة» (٣٤)

أما استبعاد ابن جني للحكاية ف ( . . . لفضل الأصمعي وعلوه . . . ) (٣٥) غير أنه من ناحية أخرى يعترف (بأنه رآها مسنده إليه . . . ) (٣٦) .

وإبن جني هنا يعقب بقوله هذا على أستحسان التوزي المتأخر لهذا الرواية وأعتقد أن التوزي اراد أن يقلد أبا عمرو في موقفه الذي ذكرنا ازاء هذه الرواية عندما قال بأنه (لم يسمع تصحيفا أحسن منه) (٣٧) .

وقد لاحظنا تركيز المعاصرين لحجاد على تصحيفاته القرآنية مع تجاهل شبه تام لتصحيفاته الشعرية وربما كان هذا التجاهل أو الأغفال ناشئاً عن رسوخ فكرة عبث حجاد بأصول الشعر العربي في أذهان اللغويين والرواة في ذلك الوقت وعليه فمسألة العبث بالشعر شكلاً قضيه لا ترقى الى مستوى القضية الأولى . ومن هنا لم نقف على تصحيف شعري لحجاد بأستثناء ما قيل أنه مصحف لقول أبي ذؤيب :

أكل الجميم وطاوعته سمجح  
مثل القناة وأزعلته الأمرع (٣٨)

إذرواه الجميم

وشعر أغلب اللغويين بالخرج من وصمة التصحيف ، وأختلفت أساليبهم في رد أى ادعاء من هذا النوع بين التصرف التلقائي العنيف أو الهادئ ووجد بعضهم أن أفضل الطرق التي تدفع عنه الأهتمام بالتصحيف أن يحيل على الراوية ومن هنا أحال الكسائي على المفضل عندما صحف لفظة الهنير في قول الشاعر :

يا قاتل الله صبيانا تجئ بهم  
أمُّ الهُنَيْرِ من زَند لها وارى  
فقد أنشدها أمُّ الهُنَيْرِ (٣٩) .

ولجأ بعض اللغويين الى المبالغة والتعميم في بعض الأحيان فقد شكك الأصمعي برواية المدنيين عامة عندما قال : (أقمت بالمدينة زماناً ما رأيت فيها قصيدة واحدة

صحيحة الا مصحفه أو مصنوعه) (٤١).

ويمكن الاستنتاج مما تقدم بأن التصحيف ظاهرة عامة شائعة على نطاق واسع وهي ظاهرة كفيّلة بأن تعرض صاحبها للذم والانتقاص . . . .  
ووجدنا أن الأتّهام بالتصحيف لم يكن مبنياً في جميع الأحوال على معرفة علمية دقيقة بل خضع في بعض الأحيان للترعات الشخصية البحتة وخدم ما يريد اللغوي اثباته وحده ويحسن بنا أن ننبه الى ان ظاهرة التصحيف طبيعية تماماً أذ هي وليدة ضخامة التراث العربي وصعوبة السيطرة عليه عند جمعه نظراً لبداءة وسائل تناقله .  
ويمكن القول بأن كل المآخذ التي سجلت على لغوي القرن الثاني من هذا الوجه لا تشكل شيئاً له قيمته الكبيرة إذا ما قارنا هذه الأخطاء بمجمل ما حفظوا وما جمعوا من هذه اللغة .

## الهوامش

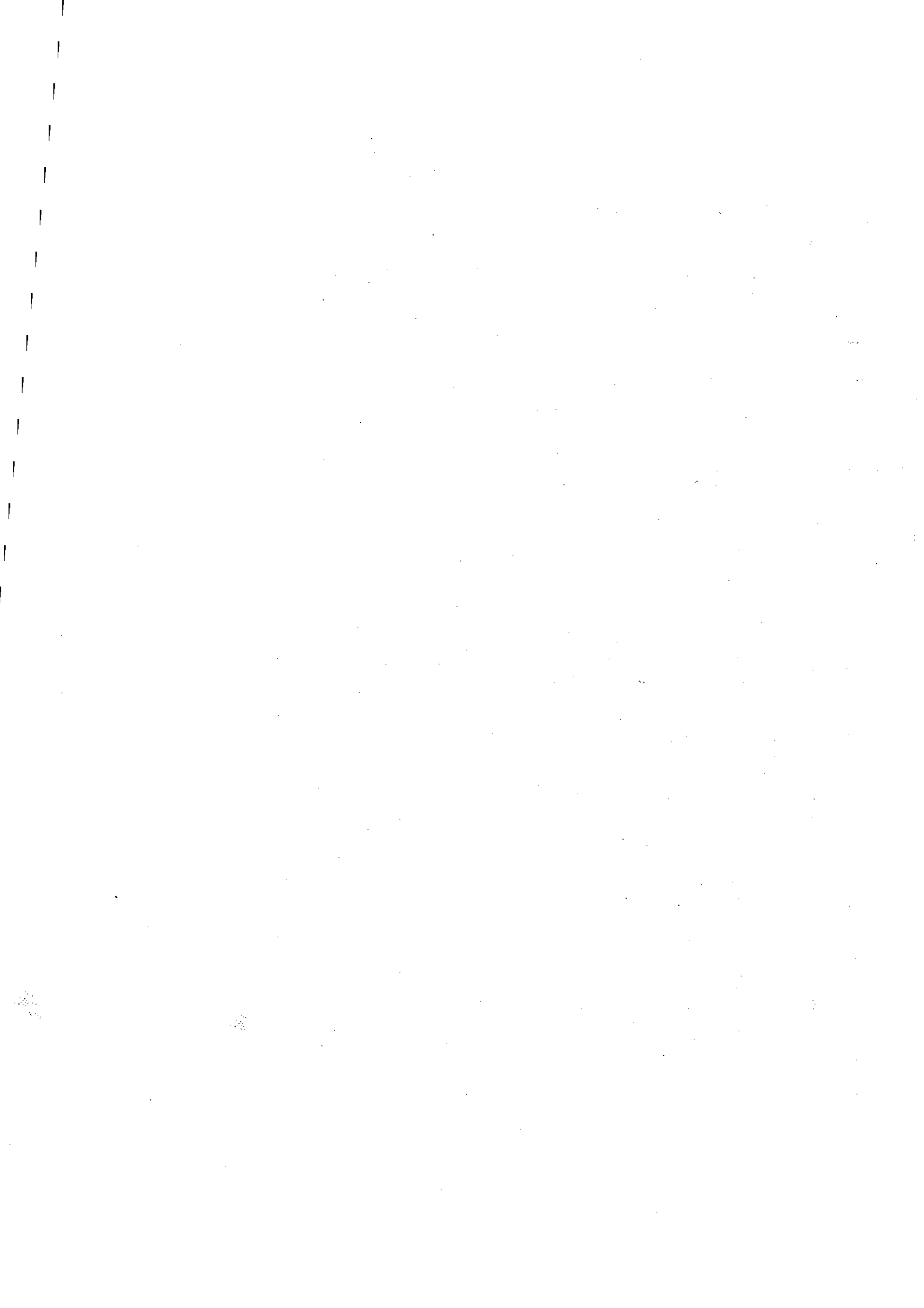
- (١) اللسان مادة (صحف).
- (٢) شرح ما يقع فيه التصحيف (١٣).
- (٣) شرح ما يقع فيه التصحيف ، ١٧٦ .
- (٤) نفس المصدر ، ٧٧ - ٧٨ .
- (٥) نفس المصدر ووردت بهذا المعنى في مجالس العلماء للزجاجي ، ٢٣٨ .
- (٦) نفس المصدر ، ٧٣ .
- (٧) شرح ما يقع ، ١٧٥ - ١٧٦ وينسب تصحيح الرواية الى أسحاق الموصلي ١٧٣ - ١٧٤ .
- (٨) في التنبيه للأصفهاني ، ٥٨ ، شرح ما يقع ، ٨٤ من علينا أبو عمرو . . .
- (٩) المصدر نفسه ، ٨٨ ، المصدر نفسه ، ٣١ ، ١٨٥ .
- (١٠) أنظر ما كان المفضل والأصمعي في الفاضل للمبرد ، ٨٤ فالمفضل يصيح ويشغب معترضاً على تخطئته وكذا فعل الأصمعي مع أبي عمرو الشيباني ، شرح ما يقع ، ٩٣ .
- (١١) أنظر ما كان بين الزبيدي والكسائي عندما ذكره بفضله وعلمه فقد قال له ساخراً : (لعل هذا مثل جحمرش وكان الكسائي صحف فيه ، فقال بالسين . . .) شرح ما يقع ، ١٢٢ ، ١٢٦ ، وأنظر تصحيقات الكسائي في طبقات الزبيدي ١٤٥ .
- (١٢) شرح ما يقع ، ٧١ ، الفاضل ، ٨٣ ، التنبيه للأصفهاني ، ٧٧ .
- (١٣) نفس المصدر ١٣٨ .
- (١٤) نفس المصدر ٧٢ .
- (١٥) شرح ما يقع ، ٣٨ ، ١٠٨ وأنظر ما كان بين المفضل والأصمعي إذا استفهم الأصمعي عن معنى المزباني الواردة في رواية المفضل لبيت أوس بن حجر :

- لَيْثٌ عَلَيْهِ مِنَ الْبَزْدِيِّ هَبْرِيَةٌ  
كَالْمَرْزُبَرَانِيِّ عَيْبَارٌ بِأَوْضَالٍ
- فقال : ذر الزبيرة : فقال الاصمعي منكراً ( . . . يا عجباً يشبهه بنفسه ! إنما هو كالمزباني وهو الواحد من المرزبية الفرس ، . . . ) نفس المصدر ١٣٩ .
- (١٦) التنبيه ، ٦٨ (وأنظر ما يشبه هذا الموقف في التنبيهات) ٨٠ - ٨١ .
  - (١٧) شرح ما يقع : ١١٠ .
  - (١٨) اللسان ، ١١ : ١٣٩ ووردت بهذا المعنى في تهذيب اللغة ، ٢ : ٢٢٤ - ٢٢٥ (وأنظر ما ورد في الكنتر اللغوي ، ٣٤ بهذا المعنى) وأنظر امالي القالي ، ٢ : ٩١ .
  - (١٩) هذيب اللغة (١ : ١٢٤) .

(٢٠) ديوان العجاج بشرح الأصمعي ، ٣ : ٥٦٣ (في شرح ما يقع ١٠٠ عن أبي حاتم السجستاني قال :  
أنشدت الأصمعي :

جأباً ترى بليتة مسحجا

- فقال : ( ترى تليله مسحجا) فقال : من أنشدك ؟ فقلت : أعلم الناس فتعافل عني قال أبو بكر : عني  
أبا زيد التنبية للأصفهاني ، ٦٧ .  
(٢١) شرح ما يقع ، ١٥٣ - ١٥٤ .  
(٢٢) التنبية للأصفهاني ، ٦٢ - ٦٣ .  
(٢٣) معجم ما استعجم ، ١١٤٢ ، النوادر لأبي زيد ، ٩ (بيروت ١٨٩٤) .  
(٢٤) التنبية ، ٨٢ - ٨٣ (معجم ما استعجم ، ٢ : ١ / ٥٤١ ، ٢ : شرح ما يقع ، ١ : ١٨٥) .  
(٢٥) شرح ما يقع ، ٣ : ٤٨٣ .  
(٢٦) شرح ديوان زهير ، ١٣ - ١٤ .  
(٢٧) التنبية للأصفهاني ، ٥ .  
(٢٨) المصدر نفسه .  
(٢٩) شرح التصحيف للعسكري ، ١٤٢ .  
(٣٠) المصدر نفسه ١٢ .  
(٣١) التنبية للأصفهاني ، ٨ وأنظر شرح التصحيف للعسكري ١٩ .  
(٣٢) المصدر نفسه ١٩ ، وأنظر التنبية للأصفهاني ، ٨ - ٩ .  
(٣٣) (٣٤) شرح التصحيف ٩٥ ، وانظر ما ورد في ١٩٧ - ١٩٨ محاضرات الادباء ، ١ : ٦٦ .  
(٣٥) الخصائص ، ٣ : ٢٨٢ .  
(٣٦) الخصائص ، ٣ : ٢٨٢ .  
(٣٧) الفاضل للمبرد ، ٨١ ، الخصائص ، ٣ : ٢٨٢ القاهرة ١٩٥٦ .  
(٣٨) شرح التصحيف والتحريف ، ١٤٢ .  
(٣٩) شرح التصحيف ، ١٣٨ - ٣٩ ، ٢٢٢ ، الخصاص ، ١٣ : ١١٨/٤ التنبية للأصفهاني ، ٨٧ .  
(٤٠) مراتب النحويين ، ١٩ .



بحث في  
العلاقة بين الذكاء ودافع الانجاز الدراسي والتحصيل الدراسي  
لدى طلبة المدارس الاعدادية في بغداد

الدكتور ابراهيم الكفاني

١٩٨١

السيدة سهام سعيد نعوم

المقدمة :

ليس من شك في أن الطالب يعتبر المحور الأساسي لكل جهد تبذله المدرسة . فالمنهج بمضامينه المختلفة والمعلمون والادارة ، كل ذلك مكرس من أجل اعداد الطالب ليسهم اسهاماً بناءً في تطوير مجتمعه . لذا فإن ما هو متوقع من الطالب من إنجاز للمجتمع يجب أن يقابله اعداد كفوء يتناسب وذلك الانجاز . ويشتمل هذا على اعداده أخلاقياً واجتماعياً وشخصياً ، بالاضافة الى اعداده الاكاديمي . ويشير الواقع الى أن المدرسة تركز اهتماماً أكبر على ناحية الاعداد الأكاديمي ، ولهذا التأكيد سببان رئيسيان ؛ اولهما هذا التراكم الكمي والنوعي المتزايد للمعرفة والذي يتطلب لاجالة وجود مؤسسة اجتماعية تصونه وتعمل على ترقيته ، وثانيهما الاعتقاد بأن الاكتساب المعرفي من قبل الطالب يؤدي في آخر المطاف الى إحداث تغيير في الجانب الخلقى والاجتماعي والشخصي له .

لقد ادى هذا الاهتمام بالجانب الأكاديمي الى دراسة نتاجه مقاساً ذلك بالتحصيل الدراسي للطالب ، وكذلك دراسة العوامل المؤثرة في ذلك التحصيل متمثلاً ذلك في (١) العوامل البيئية ، والتي تشتمل في بعض جوانبها على التنشئة الاجتماعية للطالب ، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للوالدين ، وموقع الطالب بين اخوته ، وحجم الاسرة ، وثقافة الوالدين ، والعلاقات بين





بساوي حاصل الجمع السابق والاراء .

التحصيل يرتبط بالاراء ، وتحت مكي ، القبول ان الياح  
ومن الضروري ان يشتر في هذا الخا ان ان الحديث عن علاقة الياح في

(Ricciuti, 1954, P. 19-25) (٢٥ - ٢٩ ، ١٦)

ارتباطية اجابة ومجموعة بين التبرين لدى طلبة المدارس الثانوية تراوح بين  
علاقة لدى طلبة المدارس التي توصلت الدراسة نفسها الى وجود علاقة  
فدراسة Ricciuti (١٩٥٤) لم توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة معنوية بين التبرين  
بالتحصيل يتصل في طلبة المرحلة الدراسية التي لم تقم العلاقة بين التبرين  
بالتحصيل . فان هناك نوعا اخر من التبرين في الدراسات التي تجت في علاقة الياح  
بين طلبة المدارس في مجالات الواجب المن المنع من اعادة الى ما لا يتصل

(Cole, 1961, P. 208-211) الكليات لطلبة ليلية بالتبرين

بين التبرين . وقد توصل Cole ومباركة (١٩٦١) ايضا الى نفس العلاقة السلبية  
علاقة ارتباطية سلبية (Broveman, 1960, P. 377-378)  
دراسة Broveman (١٩٦٠) ومباركة (١٩٦٠) ودراسة Lazarus (١٩٥٧)  
الدراسات التي توصلت الى هذه النتيجة . فدراسة Lazarus (١٩٥٧) ومباركة  
في مجال العلاقة السلبية بين دافع الياح والتحصيل ، فان هناك بعض

(Bending, 1958, P. 120) الطالب

ان العلاقة بين دافع الياح والتحصيل السلبية التحصيل الياح  
التي ظهرت (Bending ١٩٥٨) (Hall, 1969, P. 60) ايضا (١٩٦٩)  
Hall دراسة في التبرين في دراسة Hall (١٩٦٩) ، وتوضح  
(٢٠٠١) ، رغم ان محلات الارتباط التي من (٢٠٠١) عند مستوى  
ايضا ، اثبت وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين دافع الياح والتحصيل الدراسي  
التبرين (Khan ١٩٦٩) على طلبة المدارس الثانوية (٢٨٩-٢٩٢)  
(Morgan, 1953, P. 289-292) علاقة ارتباطية اوطا من ذلك بالنسبة لطلبة المدارس الثانوية ، ١٩٥٣ ، Morgan (١٩٥٣) توصلت الى  
(Mc Clelland, 1953, P. 237) وان دراسة



(P. 164). على أن هناك دراسات اشارت الى أن معاملات الارتباط تتراوح بين (٠٤٠ - ٠٦٠) بين اختبارات الذكاء ودرجات المعلم (Tyler, 1974, P. 44). أما Cattell فقد وجد من بعض أبحاثه ان هذه العلاقة تصل في المعدل الى ٠٥٠ (Naylor, 1972, PP. 9 - 10).

ومن مظاهر التباين في معاملات الارتباط بين الذكاء والتحصيل في الدراسات المختلفة ، أن نجد أنها تكون اعلى في المرحلة الابتدائية مقارنة بالمرحلة الجامعية (Brody, 1976, P. 88). وقد فسر ذلك على اساس أن التشابه بين مهارات الحياة اليومية - التي يعتبر الاداء الجيد فيها مؤشراً للذكاء - ومنهج المرحلة الابتدائية ، اعلى منه في المرحلة الجامعية (\*) (Stephens, 1951, P. 231).

كما أن العلاقة بين الذكاء والتحصيل تتباين إذا ما قيس التحصيل على أساس موضوع معين . فهناك علاقة أوضح بين الذكاء وموضوعات القراءة واللغة مما هي عليها بين الذكاء وأي موضوع آخر . وقد فسر ذلك على اساس أن الذكاء هو مؤشر لتمكن الفرد من اداء مهارات الحياة اليومية غير التحصيلية . وأن هذين الموضوعين (أي اللغة والقراءة) قريبا الصلة جداً بما يدور بين الناس من تفاعل في الحياة اليومية منها الى بقية الموضوعات المدرسية (Stephens, 1951, P. 231).

يمكن الاستنتاج من الدراسات التي تناولت العلاقة الارتباطية بين الذكاء والتحصيل أن (١) الباحثين قد توصلوا الى اختلافات واسعة لهذه العلاقة (٢) وان هذه العلاقة تتراوح بين (٠٤٠ - ٠٨٠) رغم أن هناك دراسات قليلة توصلت الى علاقات معنوية واطئة (٠٢١ - ٠٢٤) (\*) (٣) وأن هذه العلاقة تتفاوت حسب المرحلة الدراسية وحسب الموضوعات الدراسية .

إن البحث الحالي يعد محاولة للاسهام في ايجاد علاقة بين كل من التحصيل والدافع والذكاء ، ومثل هذه المحاولة يمكن أن تحقق هدفين رئيسيين : (١) أنها اضافة جديدة الى الدراسات السابقة في هذا المضمار وبحيث يؤدي ذلك في نهاية المطاف الى القاء مزيد من الضوء على الطبيعة التفاعلية لهذه المتغيرات الثلاثة (٢) ان تبيان دور كل من الدافع والذكاء في التحصيل المدرسي يقود الى مزيد من الاستبصار في العملية التربوية وفي ذلك نفع لتطور التعليم في العراق .



الى ثلاث مناطق اقتصادية اجتماعية ، وبناء على ذلك ، اختيرت عدة مدارس اعدادية من كل منطقة من هذه المناطق الثلاث . وقد تم اختيار المدارس بصورة عشوائية . والجدول (١) يبين التوزيع الطبقي لعينة المدارس .

### جدول (١)

التوزيع الطبقي لعينة المدارس في مدينة بغداد ، وأعداد الطلبة وطبيعة التخصص الدراسي

اسم المدرسة	عدد الطلبة	طبيعة التخصص الدراسي	
اعدادية المنصور للبنين	٣٨	علمي	الطبقة الاقتصادية الاجتماعية العالية
اعدادية الرسالة للبنات	١٥	علمي	
اعدادية الفاروق للبنات	٢٠	علمي + ادبي	
الاعدادية الشرقية للبنين	٤٢	علمي	الطبقة الاقتصادية الاجتماعية المتوسطة
الاعدادية الشرقية للبنات	٤٢	علمي	
اعدادية الكاظمية للبنين	٢٤	علمي	
اعدادية الكاظمية للبنات	١٨	علمي	
ثانوية الشعب للبنين	٢٥	ادبي	
اعدادية قريش للبنات	١٥	ادبي	
اعدادية التأميم للبنين	٢٤	علمي	الطبقة الاقتصادية الاجتماعية دون المتوسط
ثانوية حولت بنت الازور للبنات	١٩	علمي + ادبي	
اعدادية الحرية للبنات	١٨	علمي	
	٣٠٠		المجموع الكلي

يتبين من الجدول السابق ان مجموع افراد العينة يبلغ (٣٠٠) طالباً وطالبة منهم (١٥٣) طالباً و (١٤٧) طالبة ، موزعين على الصفين الخامس والسادس وللفرعين

العلمي والأدبي . كما يتوضح من الجدول نفسه أن أعداد الطلبة والطالبات في الفرع الأدبي قليل جداً قياساً الى اعدادهم في الفرع العلمي . وسبب ذلك يعود الى اتجاه وزارة التربية في الفترات الاخيرة الى الحد من قبول الطلبة في الفرع الأدبي وتوجيههم نحو الفرع العلمي . ويُظهر الجدول نفسه أن أعداد الطلبة والطالبات في المدارس ذات المستوى الاقتصادي – الاجتماعي المتوسط اعلى مما هو عليه في المدارس من المستويين الآخرين (العالي ودون المتوسط) .

ثالثاً/ اجراءات تطبيق المقياسين : قام الباحثان بتطبيق المقياسين (اختبار الذكاء ومقياس دافع الانجاز الدراسي) في بداية تشرين الثاني عام ١٩٧٩ ، واستمر في التطبيق حتى نهاية اذار من سنة ١٩٨٠ . وقد وزع لكل فرد من أفراد عينة البحث اختبار المصفوفات المتتابعة (الذكاء) ومقياس دافع الانجاز الدراسي . ومن اجل الحصول على اجابات صادقة من أفراد العينة ، فقد كان الباحثان يطلبان من الطلبة تدوين اسمائهم في ورقة الاجابة بعد انتهائهم جميعاً من الاجابة عن فقرات مقياس دافع الانجاز الدراسي (وقد اتبع الاجراء نفسه عند بناء المقياس الاصلي) . اما بالنسبة لاختبار الذكاء فقد كان الباحثان يطلبان من المجيب تدوين اسمه قبل بدء الاجابة عن اختبار الذكاء ، وحسباً تنص التعليمات على ذلك . علماً بان تدوين اسم الطالب على هذا الاختبار لا يؤثر على اجابته ، لأنه يتناول المجال العقلي لا الدافعي له .

وقد عمد الباحثان الى اعطاء فترة من الوقت تبلغ حوالي (٧) أيام بين تطبيق مقياس دافع الانجاز الدراسي واختبار الذكاء وذلك للتقليل من عامل الملل عند الطالب . بلغ معدل الوقت الذي استغرقه الطالب في الاجابة عن مقياس دافع الانجاز الدراسي حوالي (٣٥) دقيقة ، في حين بلغ معدل وقت الاجابة عن اختبار الذكاء حوالي (٦٠) دقيقة .

## نتائج البحث

أولاً/ العلاقات بين كل من : (الدافع ، الذكاء) و (التحصيل ، الذكاء) و (التحصيل ، الدافع) لدى مجموع أفراد العينة .

جدول (٢)  
العلاقة الارتباطية بين كل من (الدافع ، الذكاء) و (التحصيل ، الذكاء) و (التحصيل ، الدافع) لدى مجموع افراد العينة

العلاقات بين المتغيرات	معاملات الارتباط ن = ٣٠٠	معاملات الارتباط بعد تثبيت العامل الثالث
الدافع ، الذكاء	٠.١٣	٠.٠٤
التحصيل ، الذكاء	٠.٣٧	٠.٣٥
التحصيل الدافع	٠.٢٦	٠.٢٣

\* ذو دلالة معنوية عند مستوى ٠.٠٥

\*\* ذو دلالة معنوية عند مستوى ٠.٠١

يبدو من جدول (٢) ان العلاقة بين التحصيل والذكاء (٠.٣٧) أقوى ارتباطاً منها بالنسبة لكل من العلاقة بين التحصيل والدافع (٠.٢٦) وبين الدافع والذكاء (٠.١٣) . كما وتظهر النتائج أن العلاقة بين التحصيل والدافع (٠.٢٦) أقوى ارتباطاً منها بالنسبة للعلاقة بين الدافع والذكاء ، علماً بأن جميع هذه العلاقات الارتباطية ذات دلالة معنوية قبل تثبيت العامل الثالث . الا أن نتائج الجدول نفسه توضح انه بعد تثبيت العامل الثالث فإن العلاقة الارتباطية بين الدافع والذكاء تضعف بحيث تصبح غير ذي دلالة معنوية في حين تبقى العلاقة الارتباطية بين كل من (التحصيل والذكاء) و (التحصيل والدافع) ذات دلالة معنوية .





يرى أن «الأنجاز يرتبط ايجابيا بالدافع (دافع الأنجاز) عندما يحقق الأنجاز أشباعا لذلك الدافع» (Atkinson, 1958, P.325). وعلى هذا الأساس فإن الطالب الذكي عندما يجد أن جهوده التحصيلية السابقة تأتي ثمارها (من خلال الدرجات العالية) فإنه يتوقع مزيدا من النجاح .

ويتبين من نتائج البحث أن علاقة الذكاء بالتحصيل أقوى ارتباطا بالقياس الى العلاقة بين الذكاء والدافع . ومثل هذه النتيجة تأتي متفقة مع دراسة Ainsworth (1967) . وقد تفسر مثل هذه النتيجة على أساس أن متعلقات الجوانب التي يقيسها محتوى المنهج لها اتصال كبير بالجانب العقلي . وبعبارة أخرى ، أن ما يحصل عليه الطالب من معرفة علمية يتأثر الى حد كبير بما عنده من إمكانات عقلية ، في حين أن ما يتناوله الدافع من جوانب قد لا يتأثر بالذكاء بنفس قدر تأثير التحصيل بالذكاء . لا بل أن علاقة الدافع بالذكاء تبدو أضعف ارتباطا من علاقة الدافع بالتحصيل . ومثل هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت اليه دراسة Entwistle (1968) .

ورغم العلاقة الارتباطية الواضحة بين الذكاء والتحصيل ، فإن للدافع علاقة بالتحصيل ايضا ، لكن درجة هذه العلاقة اقل من درجة علاقة الذكاء فيه ، كما كشفت ذلك نتائج البحث الحالي . ويمكن تلمس مثل هذه النتيجة بوضوح في الدراسات السابقة ، والتي أشير اليها في بداية هذا البحث ، حيث بينت أن العلاقة بين الذكاء والتحصيل أكثر ارتباطا منها بين الدافع والتحصيل من جهة ، ومن جهة أخرى فإن درجة هذه العلاقة أقل تذبذبا (من دراسة لأخرى) من درجة العلاقة بين الدافع والتحصيل ، وقد يكون سبب ذلك أن الدافع وحده لا يقرر تحصيل الفرد ، فلا بد أن تؤثر فيه عوامل الشخصية الاخرى ، كما لا بد من وجود عامل آخر مهم يرفع من إمكانات الدافع ، الا وهو الذكاء . وبعبارة أخرى فإن تأثير الدافع في التحصيل يمر عبر مجال . الذكاء فهما بذل الفرد من دافع فإن ذلك قد لا يكون له تأثيره ما لم تكن عند الطالب الإمكانيات العقلية التي تمكنه من اكتساب المعرفة العلمية . ومثل هذا التفسير يتفق مع تفسير تيرمان لنتائج بحثه عن الموهوبين- والذي أشير اليه في بداية هذا البحث .

وتبرز العلاقة أعمق وأوضح بين المتغيرات الثلاثة التي يتناولها البحث الحالي عبر العامل الثالث . فالعلاقة بين الذكاء والتحصيل وبين الدافع والتحصيل بثبوت العامل الثالث تبدو أوضح وأدل معنوياً بالقياس الى العلاقة بين الذكاء والدافع التي وجد أنها أضعف مما كانت عليه قبل التثبيت وغير ذي دلالة معنوية . ومثل هذه العلاقة الضعيفة بين الذكاء والدافع تشير بوضوح الى أن التحصيل عامل مسبب في رفع درجة العلاقة بين هذين المتغيرين ، وقد تفسر أيضاً على أساس أن كلاً من الدافع والذكاء يقيسان سمتين مختلفتين من سمات الشخصية .

#### مقترحات لبحوث مقبلة

- في ضوء النتائج التي جاء بها البحث الحالي يمكن أن تفترض بحوث مقبلة توسع مجال هذا البحث وتلقي الضوء على بعض الجوانب التي عالجها والتي هي بحاجة الى بحوث مستقلة أخرى :
- (١) القيام بدراسة عن أثر العامل الاقتصادي الاجتماعي كأحد العوامل التي تسهم في تأثير كل من الذكاء ودافع الإنجاز في التحصيل .
  - (٢) التعرف على تأثير كل من الذكاء ودافع الإنجاز في تحصيل الطلبة في موضوعات دراسية معينة في المرحلة الإعدادية .
  - (٣) المقارنة بين طلبة الفرعين والادبي في المرحلة الإعدادية بالنسبة للعلاقات بين الذكاء ودافع الإنجاز والتحصيل .
  - (٤) القيام بدراسة للتوصل الى وزن كل من الذكاء ودافع الإنجاز كعوامل تساعد في التحصيل الدراسي .
  - (٥) المقارنة بين طلبة الصف المنتهي في المرحلة الإعدادية والصفوف غير المنتهية للتعرف على تأثير كل من الذكاء ودافع الإنجاز الدراسي في التحصيل الدراسي .

1. Atkinson J.W. Motivational Determinants of Risk-Taking Behaviour. In J.W. Atkinson (Ed.) *Motives in Action, Fantasy, And Society*. Princeton, New Jersey: D. Van Nostrand Co., Inc., 1958.
2. Ainsworth, M.E. The Relationship Between Motivation, Personality, Intelligence and School Attainment In A Secondary Modern School. *The British Journal of Educational Psychology*, Vol. 37, Part 1, 1967.
3. Bending, A.W. Predictive and Postdictive Validity of Need Achievement Measures. *Journal of Educational Research*, Vol. 52, No. 3, 1958.
4. Brody, E.B., Intelligence: Nature, Determinant, And Consequences. New York: Academic Press, 1976.
5. Broveman, D.M., Jordan, E.J., JR., & Phillips, L. Achievement Motivation In Fantasy and Behaviour. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. Vol. 60, 1960.
6. Bruckman, I.R. The Relationship Between Achievement Motivation And Sex, Age, Social Class, School Stream And Intelligence. *British Journal of Social And Clinical Psychology*. Vol. 5, 1966.

7. Byrne, D.A. An Introduction To Personality (Second Edition). New Jersey: Prentice-Hall Inc, 1974.
8. Cattell, R.B. Personality And Motivation Structure And Measurement. N.Y. World Book Company, 1957.
9. Clifford, A. Passing School Examinations. London: Mcmillan & Co. Ltd., 1964.
10. Cole, D., Jacobs, S., Zubok, B., Fagot, B., & Hunter, IAN. The Relation of achievement Imagery Scores To Academic Performance. Journal of Abnormal And Social Psychology., Vol.65, No.3, 1961.
11. Entwistle, N.J. Academic Motivation And School Attainment. The British Journal of Educational Psychology, Vol.38, Part 1, 1968.
12. Hall, L.H., Selective Variables In the Academic Achievement of Junior College Students From Different Socioeconomic Background. The Journal Of Educational Research, Vol. 63, No.2, 1969.
13. Holand, J.L., The Prediction Of College Grades From Personality And Aptitude Variables. The Journal Of Educational Psychology, Vol.51, No.5, 1960.

14. Khan, S.B., Affective Correlations Of Academic Achievement. Journal Of Educational Psychology, Vol.60, No.3, 1969.
15. Lazarus, R.S., Baker, R.W., Broveman, D.M., & Mayer, J. Personality And Psychological Stress. Journal Of Personality, Vol.25, 1957.
16. McClelland, D.C., The Achievement Motive. N.Y: Appleton-Century-Crofts, 1953.
17. Morgan, H.H., Measuring Achievement Motivation With "Picture Interpretation". Journal Of Consulting Psychology, Vol.17, 1953.
18. Naylor, F.D. Personality And Educational Achievement. Sydney: John Wiley & Sons, 1972.
19. Ricciuti, H.N., The Prediction Of Academic Grades With A Projective Test Of Achievement Motivation. N.J: Educational Testing Service, 1954.
20. Smith, H.P., Psychology In Teaching. N.Y: Prentice-Hall, INC, 1954.
21. Summer, R. & Warburton, F.W. Achievement In Secondary School: Attitudes, Personality And School Success. London: N F E R, 1972.

22. Stephens, J.M. Educational Psychology. N.Y.: Henry Holt And Company, 1951.
23. Tyler, L.E., Individual Differences: Abilities And Motivational Directions. N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1974.
24. Vernon, P.E., The Structure Of Human Abilities. London: Methuen, 1961.
25. Wisemans, S., Environmental And Innate Factors And Educational Attainment. In Butcher, H.J. & Lomax, D.E. (ed.) Readings In Human Intelligence. London: Methuen, 1972.
- الكاتب ، البرهان ، بناء مقاييس لتأهيل الأجيال الدراسية لدى طلبة المدارس  
 . ١٩٨٠ ، رسالة دكتوراه ، جامعة بغداد ، كلية التربية في الموصل . ٨٦

ملحق - ١ -

## مقياس لدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الاعدادية في العراق

عزيزتي الطالبة ، عزيزي الطالب .

يقوم قسم علم النفس في الجامعة المستنصرية باجراء بحث يتناول قياس دافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الاعدادية . وقد وضعت كل عبارتين بشكل زوج مستقل . عليك ان تقرأ العبارتين في كل زوج بامعان ، وان تختار العبارة الاكثر انطباقا عليك وتهمل العبارة الاخرى .  
مثال يوضح كيفية الاجابة :

- ١ -

(ا) أومن في كثير من الاحيان ان النجاح في الدروس يعتمد على الحظ .  
(ب) اضع لنفسي مستوى عالياً من الدراسة احاول الوصول اليه .  
فاذا كان محتوى العبارة الثانية أكثر انطباقا عليك من الأولى ، فستجد في الصفحة المخصصة للاجابة اختياران امام الرقم (١) وهما ا ، ب ولذلك ضع دائرة حول الاختيار (ب) . اما اذا كان محتوى العبارة الاولى اكثر انطباقا عليك من الثانية ، فضع دائرة حول الاختيار (ا) في الصفحة المخصصة للاجابة ايضا . وهكذا بالنسبة لبقية ازواج فقرات المقياس .

وتقبل خالص الشكر والتقدير



## الفقرات

- ١ - (أ) اضع لنفسى مستوى عالياً من الدراسة احاول الوصول اليه .  
(ب) أومن في كثير من الاحيان ان النجاح في الدروس يعتمد على الحظ .
- ٢ - (أ) احب النشاط والعمل داخل الصف وخارجه .  
(ب) انا شارد الذهن في اغلب الاحيان ، جسمي في الصف وعقلي خارجه .
- ٣ - (أ) عندما امتحن بعض الموضوعات الصعبة اتوقع الفشل فيها أكثر من توقع النجاح .  
(ب) لدي ثقة كبيرة في النجاح .
- ٤ - (أ) الجأ الى الغش في الامتحان عندما لا اتمكن من الاجابة على الاسئلة .  
(ب) احب الدراسة لاجل الدراسة وليس لشيء اخر .
- ٥ - (أ) لا اترك وقت الفراغ يفوتني دون ان استغله في الدراسة .  
(ب) افضل ساعات يومي هي عندما اذهب الى السينما أو النادي أو عندما أتزه .
- ٦ - (أ) اشعر ببعض الملل من الدراسة بسبب كثرة الدروس والامتحانات .  
(ب) لا يهمني ما ابذله من وقت وجهد ان كان ذلك يساعدني على تحقيق النجاح .
- ٧ - (أ) اشعر بالمتعة عندما اطالع الكتب الخارجية التي تفيدني في دراستي .  
(ب) استمتع بالوقت الطويل الذي اقضيه في احاديث عامة مع اصدقائي .

- ٨

- (أ) لا اشعر بالراحة حتى انهي واجباتي المدرسية تماما .  
(ب) اشعر ان الدراسة مسؤولة كبيرة لا أستطيع تحملها .

- ٩

- (أ) احب المدرسة عندما لا تكون فيها امتحانات وواجبات بيتية .  
(ب) الدراسة عندي سلسلة تحديات وعلي ان اتغلب عليها لاعتبر نفسي ناجحا .

- ١٠

- (أ) لا تهمني الدرجات المدرسية بقدر اهتمامي باداء عملي الدراسي بصورة جيدة .

- (ب) احاول احيانا بذل الجهد في الدراسة كلما شجعتني المدرس على ذلك .

- ١١

- (أ) اشعر في بعض الاحيان ان المهن الحرة انفع لي من مواصلة الدراسة .  
(ب) اشعر بالرغبة في المثابرة على الدروس حتى وان واجهتني المصاعب في المدرسة وخارجها .

- ١٢

- (أ) اشعر بان الوقت يمر بطيئا في الصف .  
(ب) انا في سباق مع الزمن من اجل النجاح .

- ١٣

- (أ) اهتم بدروسي فقط ولا تهمني مشاغل الحياة الاخرى .  
(ب) عندما لا استوعب درسا من الدروس اتركه وانصرف الى شيء اخر لا يتعلق بالدراسة .

- ١٤

- (أ) كثيرا ما اشعر بالحاجة الى تأجيل امتحاناتي الصفية .  
(ب) انا مصمم على بذل ما لدي من جهد في تحضير دروسي .

- ١٥

(أ) احب مطالعة دروسي حتى في اثناء العطل .

(ب) اتعب بسرعة من مطالعة الدروس الصعبة .

- ١٦

(أ) اشعر بالملل من الاستمرار في التحضير للامتحان .

(ب) رغم صعوبة بعض الموضوعات الدراسية فاني واثق من حصولي على

درجات عالية فيها .

- ١٧

(أ) اسعى لان يكون تحضيري اليومي للدروس افضل من بقية الطلبة لكي

استطيع المنافسة في الصف .

(ب) اعتمد على الطلبة الاخرين في دراستي .

- ١٨

(أ) لا اميل الى التنافس في الدروس مع بقية الطلبة .

(ب) احاول دائما ان اتفوق على زملائي في الامتحانات .

- ١٩

(أ) انا دائم التفكير في مستقبلي الدراسي .

(ب) افكر في يومي هذا ولا يهمني ماذا يحدث غدا .

- ٢٠

(أ) اميل الى الموضوعات السهلة .

(ب) لدي القدرة على مواجهة صعوبات الدراسة والتغلب عليها .

- ٢١

(أ) عندما يكون الموضوع الدراسي الذي امامي صعبا اتركه وانصرف الى موضوع

سهل .

(ب) ابذل جهدي في اي موضوع دراسي وان كان صعبا .

- ٢٢

- (أ) اتضابق من اسئلة الاخرين عن مستوى تحصيلي في الدروس .  
(ب) يؤلني الحصول على درجة في الامتحان اقل مما اتوقع .

- ٢٣

- (أ) اسعى لان اكون في مستوى الطلبة المتفوقين في دروسهم .  
(ب) ارغب في الامتحانات عندما تكون أسئلتها سهلة .

- ٢٤

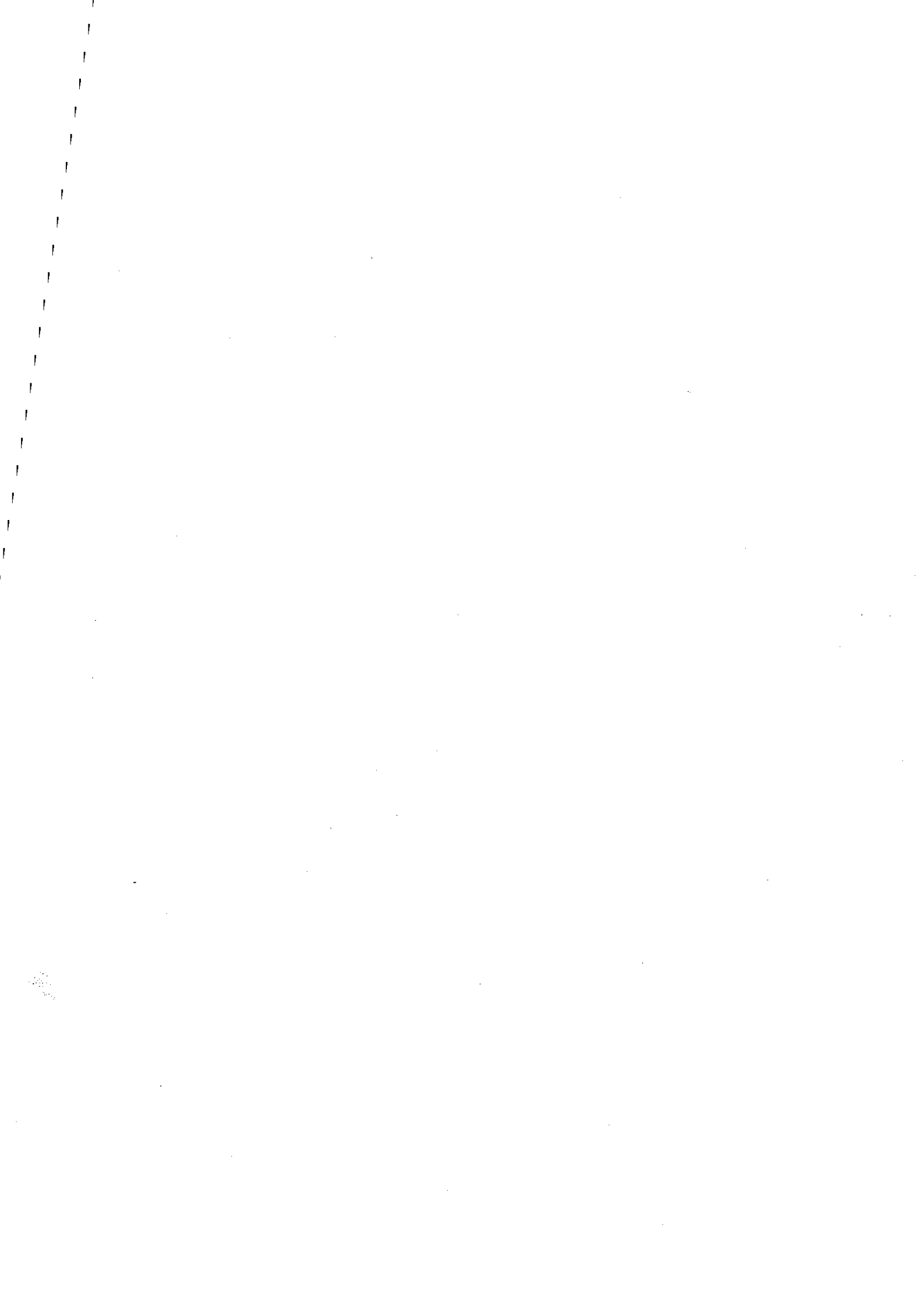
- (أ) لدي صورة واضحة عن مستقبلتي الدراسي .  
(ب) لا اجد في دروسي ما يدفعني الى المثابرة .

- ٢٥

- (أ) عندما لا افهم موضوعا دراسيا معين احاول بذل كل جهدي لفهمه .  
(ب) أنا قادر على حل ما يصعب على الطلبة الاخرين حله .

- ٢٦

- (أ) استوعب شرح المدرس للموضوعات الصعبة بصورة افضل من الطلبة الاخرين .  
(ب) اشعر بالراحة عندما يتغيب المدرس لامر ما .



## تحليل التفاعل اللفظي بين مدرسات اللغة الانكليزية والطالبات في بعض المدارس الاعدادية في مركز محافظة بغداد

اعداد الدكتور صباح باقر  
فائزة الناصري

### الفصل الاول

#### المقدمة :

ان عملية التعلم هي عملية تعديل في سلوك الافراد أو في طرق تفكيرهم او اتجاهاتهم ، وهذه العملية لا تتم في فراغ بل انها تحدث في موقف اجتماعي - فالطالبة يكتسبون الاساليب السلوكية والاجتماعية والاتجاهات والقيم نتيجة التفاعل الاجتماعي واللفظي بينهم وبين مدرسيهم ، ولقد اكدت كثير من الدراسات والبحوث<sup>(1)</sup> بأن المدرسين هم قادة فكر تقع عليهم مسؤولية قيادة العملية التربوية وتوجيهها . وان لفاعليتهم وقابلياتهم اكبر الاثر في اكتساب الطلبة للخبرات الجديدة ، كما ان النمو الشخصي والانفعالي والاكاديمي والاجتماعي للطلبة انما يتوقف على نوع العلاقات الاجتماعية بينهم وبين مدرسيهم من ناحية وبينهم وبعضهم البعض من ناحية اخرى ، كما انه يتوقف ويقدر كبير على كم وكيف التفاعل اللفظي الذي يتم بينهم جميعاً .

ان التكنيكات المختلفة التي نستخدمها لتحليل التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة مبنية على الايمان بان هذه الاتصالات المتبادلة بين المدرس وطلبته يمكن ان ننظر اليها كمجموعة من الحوادث التي تحدث الواحدة تلو الاخرى . وتحت كل حادثة من هذه جزءاً صغيراً من الوقت بحيث يمكن ان نستعرض هذه الحوادث ونحللها على مدى فترة زمنية معينة ، ولسنا في حاجة الى القول ان ما يحدث الان يؤثر

في مجريات الحوادث التالية كما انه كان متأثراً بما جرى من حوادث مسبقه .  
ان تعلم مهارات تحليل التفاعل اللفظي لا يؤدي الى تحسين عملية التدريس  
فحسب بل انه يؤدي ايضاً الى توفير المناخ الملائم لأقامة علاقات انسانية سوية بين  
المدرس وطلبته من ناحية وبين الطلبة بعضهم البعض من ناحية اخرى .

#### اهمية البحث : -

ان اهمية البحث الذي نقوم به لتحليل التفاعل بطريقة منهجية قد يساعدنا على  
اكتشاف القوانين التي تفسر الاختلافات الموجودة في الاحداث التي تتم داخل  
الصف الدراسي مع الاهتمام المتزايد بالاعمال التي يقوم بها المدرس نفسه . ان هذه  
القوانين قد توضح العلاقات بين سلوك المدرس وطبيعة التفاعل الذي يتم داخل  
الصف ، وفي النهاية ان مثل هذه المعرفة قد تساعد على شرح الاختلافات في النتائج  
التعليمية التي نحصل عليها والمرتبطة اشد الارتباط بنوعية التدريس وبنوعية التفاعل  
بين المدرس وطلبته خاصة ويرى فلاندرز<sup>(٢)</sup> ان كل من يقوم بتحليل عملية التفاعل  
داخل الصف له اسبابه الخاصة التي تدفعه للقيام بهذا الامر ، الا أن الباحثين غالباً  
ما يفكرون بعمق في تحليل العلاقات والروابط بين المدرس وطلبته بقصد التصدي  
لتحسين العملية التربوية بحيث تعود الفائدة على الطالب من ناحية وعلى المدرس  
نفسه من ناحية اخرى .

ان اهمية البحث في تحليل التفاعل في الصف الدراسي ترجع الى ضرورة الاهتمام  
بالمناخ الاجتماعي الموجود في الصف لانه اذا كان هذا الجو الاجتماعي سوياً فإنه  
سيؤدي بالتالي الى تعلم افضل بالنسبة لجميع الطلبة . ان المناخ الاجتماعي من وجهة  
نظر الباحثين يمثل الاتجاهات العامة للمدرس نحو كل طالب من طلبته على حدة  
وعلى طلبته كلهم كمجموعة متكاملة . أن تنمية وتطوير هذه الاتجاهات نتاج  
للتفاعل الاجتماعي داخل الصف بحيث تتاح للطلبة الفرصة للمساهمة في النشاطات  
الصفية حيث سرعان ما تنمو لديهم توقعات مشتركة عن السلوك المقبل للمدرس  
وطبيعته كفرد . ولقد قام (اندرسون)<sup>(٣)</sup> وزملاؤه بأولى الدراسات المنظمة عن

السلوك التلقائي للمدرس والطالب الذي يتصل مباشرة بتحقيق الجو الاجتماعي المناسب في الصف الدراسي .

ان القوى الاجتماعية التي تؤثر في الصف الدراسي قوى بالغة التعقيد لدرجة انه يبدو ظاهرياً ان اية محاولة لتحليلها ستكون امراً بالغ الصعوبة كما يقول (ادمون اميدون وفلاندرز)<sup>(4)</sup> ويبدو ايضاً من وجهة نظرهما ان تفاعل المدرس مع طلبته امر يصعب التعرف عليه ، ومع هذا فان العلاقات بين المدرس وطلبته وانواع التفاعلات المختلفة قد صنفت وقسمت الى تصنيفات مختلفة محددة في اطار انواع من السلوك تتم داخل الصف الدراسي ، ان نظام فلاندرز الذي يهتم بتحليل التفاعل اللفظي قد يركز عمل هذا النوع لان درجة ثباته اعلى بكثير من التفاعل غير اللفظي . ان اهتمام الباحثين التربويين في هذا المجال ينصب على تحديد العلاقة بين سلوك المدرس والنتائج المترتبة على ذلك قبل تكوين الاتجاهات لدى الطلبة وتحصيلهم الدراسي وتكوين الاجواء الاجتماعية السوية وغير ذلك .

ان اهمية البحث تتضح من معرفة الاثار التي تتركها مدرسات اللغة الانكليزية في سلوك وتعلم الطالبات وبالتالي اتباع افضل الطرق لتعديل سلوكيات واتجاهات المدرسات وكذلك تتضح اهميته في كيفية وضع افضل البرامج لاعداد المدرسين واكسابهم الخبرات والمهارات في تطوير علاقاتهم الاجتماعية والانسانية مع طلبتهم .

#### اهداف البحث : -

يهدف البحث الى تحقيق ثلاثة اهداف رئيسية وهي :

- ١ - دراسة نماذج التفاعل اللفظي الذي يحدث بين الطالبات ومدرسات اللغة الانكليزية في ثمان مدارس وثمانية صفوف مختلفة من حيث المستوى الاكاديمي والخلفيات الثقافية والاجتماعية للمدارس .
- ٢ - دراسة الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين نسبة كلام المدرسات وكلام الطالبات والصمت والفوضى في المدارس ذات المستوى الثقافي والاجتماعي الواحد .



٣ - معرفة الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين متوسط نسبة كلام المدرسات والطالبات والصمت والفوضى ومقارنتها حسب المستويات الثقافية والاجتماعية للمدارس .

#### حدود البحث :

سيقتصر البحث الحالي على الكشف واستطلاع العلاقات والتفاعلات اللفظية التي تحدث بين المدرسة وطالباتها في بعض المدارس الاعدادية في مركز محافظة بغداد في الصف السادس الاعدادي في مادة اللغة الانكليزية وذلك باستخدام اطار واجراءات فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي وقد حددت فترة المشاهدة والتسجيل بـ (٢٠) دقيقة لكل درس وحددت الفترة الزمنية لتسجيل كل استجابة بخمس ثواني وبصورة مضطردة لكل درس .

... (1) ... (2) ... (3) ... (4) ... (5) ... (6) ... (7) ... (8) ... (9) ... (10) ...  
 ... (11) ... (12) ... (13) ... (14) ... (15) ... (16) ... (17) ... (18) ... (19) ... (20) ...  
 ... (21) ... (22) ... (23) ... (24) ... (25) ... (26) ... (27) ... (28) ... (29) ... (30) ...  
 ... (31) ... (32) ... (33) ... (34) ... (35) ... (36) ... (37) ... (38) ... (39) ... (40) ...  
 ... (41) ... (42) ... (43) ... (44) ... (45) ... (46) ... (47) ... (48) ... (49) ... (50) ...  
 ... (51) ... (52) ... (53) ... (54) ... (55) ... (56) ... (57) ... (58) ... (59) ... (60) ...  
 ... (61) ... (62) ... (63) ... (64) ... (65) ... (66) ... (67) ... (68) ... (69) ... (70) ...  
 ... (71) ... (72) ... (73) ... (74) ... (75) ... (76) ... (77) ... (78) ... (79) ... (80) ...  
 ... (81) ... (82) ... (83) ... (84) ... (85) ... (86) ... (87) ... (88) ... (89) ... (90) ...  
 ... (91) ... (92) ... (93) ... (94) ... (95) ... (96) ... (97) ... (98) ... (99) ... (100) ...

...



(۱) لغوی اختصاصہ ۱۳۷۷ - ۱۳۷۸ .  
 ترمذی در فضیلتہ ۱۳۷۷ - ۱۳۷۸ .  
 اختصاصہ مینیہ و ہمامہ ۱۳۷۷ - ۱۳۷۸ .  
 و اختصاصہ مینیہ در فضیلتہ ۱۳۷۷ - ۱۳۷۸ .

۱۔ ۲۔ ۳۔ ۴۔ ۵۔ ۶۔ ۷۔ ۸۔ ۹۔ ۱۰۔  
 ۱۱۔ ۱۲۔ ۱۳۔ ۱۴۔ ۱۵۔ ۱۶۔ ۱۷۔ ۱۸۔ ۱۹۔ ۲۰۔  
 ۲۱۔ ۲۲۔ ۲۳۔ ۲۴۔ ۲۵۔ ۲۶۔ ۲۷۔ ۲۸۔ ۲۹۔ ۳۰۔  
 ۳۱۔ ۳۲۔ ۳۳۔ ۳۴۔ ۳۵۔ ۳۶۔ ۳۷۔ ۳۸۔ ۳۹۔ ۴۰۔

تاریخہ : ۱۳۷۷ - ۱۳۷۸

- ۱۔ ۲۔ ۳۔ ۴۔ ۵۔
- ۶۔ ۷۔ ۸۔ ۹۔ ۱۰۔
- ۱۱۔ ۱۲۔ ۱۳۔ ۱۴۔ ۱۵۔

۱۔ ۲۔ ۳۔ ۴۔ ۵۔ ۶۔ ۷۔ ۸۔ ۹۔ ۱۰۔  
 ۱۱۔ ۱۲۔ ۱۳۔ ۱۴۔ ۱۵۔ ۱۶۔ ۱۷۔ ۱۸۔ ۱۹۔ ۲۰۔  
 ۲۱۔ ۲۲۔ ۲۳۔ ۲۴۔ ۲۵۔ ۲۶۔ ۲۷۔ ۲۸۔ ۲۹۔ ۳۰۔  
 ۳۱۔ ۳۲۔ ۳۳۔ ۳۴۔ ۳۵۔ ۳۶۔ ۳۷۔ ۳۸۔ ۳۹۔ ۴۰۔

تاریخہ و اختصاصہ

۱۳۷۷ - ۱۳۷۸

## عينة البحث :

اعتمد في جمع البيانات على طريقة الملاحظة المباشرة لدروس اللغة الانكليزية ومن بعض الصفوف السادسة في المدارس الاعدادية للبنات في مركز محافظة بغداد وقد تم اختيار ثمانية صفوف بصورة عشوائية من ثمان مدارس اعدادية للبنات تمثل المستويات الثقافية والاجتماعية العالية والمتوسطة والواطة كما هو موضح في الجدول رقم (1) .

### جدول رقم (1)

يوضح المدارس التي اختيرت كعينة للبحث طبقاً للمستويات الثقافية والاجتماعية

اسماء المدارس	المناطق الموجودة فيها	المستوى الثقافي والاجتماعي
١ - اعدادية المعالي	المأمون	عالي
٢ - اعدادية الرسالة	المنصور	
٣ - اعدادية المركزية	الميدان	متوسط
٤ - اعدادية الحريري	الاعظيمة	
٥ - اعدادية قریش	الكاظمية	
٦ - اعدادية الحرية	مدينة الحرية	واطنى
٧ - اعدادية خولة بنت الأزور	مدينة الثورة	
٨ - اعدادية البترول	حي جميلة	

## الوسائل الاحصائية :

لقد تم استخدام الوسائل الاحصائية التالية :

- ١ - النسب المئوية المتعلقة لكل نمط من أنماط التفاعلات اللفظية الحادثة في الصف بين المدرسات والطالبات وما بين الطالبات انفسهن .
- ٢ - النسبة الحرجة كوسيلة احصائية للتعرف فيما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية بين كفاءة مدرسات اللغة الانكليزية من حيث علاقاتهن التفاعلية مع طالباتهن وبالنسبة للخلفية الثقافية والاجتماعية<sup>(١٦)</sup> .
- ٣ - النسبة الحرجة كوسيلة احصائية للتعرف فيما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة



## الفصل الرابع

### تحليل النتائج

في هذا الفصل ستم مناقشة النتائج التي ظهرت في ضوء الأهداف التي وضعت للبحث ففما يتعلق بالهدف الأول للبحث الخاص بتحليل مسار التفاعل اللفظي الذي يحدث بين الطالبات ومدرسات اللغة الأنكليزية ومن حيث دراسة السلوك اثناء التدريس عن طريق تتبع التفاعل اللفظي الذي يحدث داخل الصف فقد لجأ الباحثان الى استخدام النسب المئوية لمعرفة نسبة كلام المدرسات والطالبات ونسبة الصمت والفوضى وقد تم اجراء التحليل عن طريق عرض هذه النتائج بحسب المصفوفات وبالنسبة للمستويات الثقافية والاجتماعية الثلاثة بحيث تمثل المصفوفتان الأولى والثانية نتائج مسار التفاعل في صفوف المدارس ذات الخلفية الثقافية والاجتماعية العالية والمصفوفات الثالثة والرابعة والخامسة تمثل نتائج مسار التفاعل في صفوف المدارس ذات الخلفية الثقافية المتوسطة . والمصفوفات السادسة والسابعة والثامنة تمثل نتائج مسار التفاعل في صفوف المدارس ذات الخلفية الثقافية الواطئة . - ففما يتعلق بمسار التفاعل في صفوف المدارس ذات المستوى الثقافي والاجتماعي العالي فإن المصفوفتين الأولى والثانية المتتاليتين توضحان ذلك .

من النظر الى المصفوفة رقم (١) والتي توضح مسار التفاعل في احد دروس اللغة الأنكليزية في الصف السادس الأعدادي يظهر لنا بأنه قد تم تسجيل ٢١٥ استجابة في هذا الدرس يرجع جزء منها لكلام الطالبة حيث بلغت نسبته ٣٤ر٨٨٪ مما يدل على أنهم قد أظهروا نشاطا وجدية في الصف بينما بلغت نسبة كلام المدرسة ٥٠ر٢٤٪ اما نسبة الصمت والفوضى فقد بلغت ١٤ر٨٨٪ وبمقارنة هذه النسب بالنسب القياسية التي حصل عليها فلاندرز<sup>(١)</sup> نتيجة بجهته وهي ٦٨٪ لكلام المدرس ٢٠٪ لكلام الطالب وما بين ١١ - ١٢٪ للصمت والفوضى يظهر لنا بأن نسبة كلام المدرسة في هذا الدرس قد أنخفضت بمعدل ١٧ر٧٦٪ عن النسبة

القياسية بينما ارتفعت نسبة كلام الطالبات ١٤ر٨٨٪ وكذلك ارتفعت نسبة الصمت والفوضى بمقدار ٢ر٨٨ أن مسار التفاعل اللفظي لهذا الدرس تم بالصورة التالية :

٥	-	٨	-	٨	-	٥	-	٨	-	٨	-	٤	-	٥	-	٥
٥	-	٨	-	٨	-	٥	-	٨	-	٨	-	٤	-	٥	-	٥

المصفوفة رقم (١)

توضح مسار التفاعل اللفظي بين المدرسات والطالبات في أحد صفوف المدارس ذات المستوى العالي

المجموع	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	المحالات
٩	٢		١			٤	٢				١
٣			١			١				١	٣
٣٥		٤	٢٧	١		٣	٣	١		١	٤
٦٨	٤	٥	٦	٢	١	٤	٨	١		١	٥
٥	١				١	١	٢				٦
٢		١				١					٧
٤٩	٦	١	٢٢			١		٢		٦	٨
١٢		١	٧			٢	٢				٩
٣٢	١٩		٣		٢	٣	٥				١٠
٢١٥	٣٢	١٢	٦٣	٣	٤	٦٦	٢٢	٤	صفر	٩	المجموع
١٠٠	١٤ر٨٨	٥ر٥٨	٢٩ر٣٠	١ر٤٠	١ر٨٦	٣٠ر٧٠	١٠ر٢٣	١ر٨٦	صفر	٤ر١٩	النسبة٪
١٠٠	١٤ر٨٨		٣٤ر٨							٥٠ر٢٤	النسبة٪

نسبة اسئلة المدرسة الفورية = ١٣ر٣

نسبة مبادأة الطلبة = ١٦

نسبة المستوى المتعاود = ٥٨ر١

نسبة استجابة المدرسة = ٦٥

نسبة مبادأة المدرسة الفورية = ١٠٠

نسبة اسئلة المدرسة = ٣١ر٤٣

نسبة حالة نيات الطلبة = ٣٢

نسبة كلام المدرسة = ٥٠ر٢٤

نسبة كلام الطلبة = ٣٤ر٨٨

نسبة الصمت والفوضى = ١٤ر٨٨

نسبة تساوق الخلايا واضطرابها = ٤٠ر٥

ومن المصفوفة تمكن الباحثان من الحصول على نسبة استجابة المدرسة التي بلغت ٦٥٪ ونسبة مباداتها الفورية التي بلغت ١٠٠٪ ونسبة اسئلتها ٣١ر٤٣٪ واسئلتها الفورية ٥٣ر٥٧٪ ونسبة مبادأة الطالبات ١٥ر٧٨٪ .  
أن النسب القياسية لفلاندرز<sup>(٢)</sup> في المجالات السابقة كانت كالآتي :  
نسبة استجابة المدرس ٤٢٪ ونسبة مبادأته الفورية ٦٠٪ ونسبة اسئلة المدرس ٢٦٪ ونسبة اسئلته الفورية ٤٤٪ ونسبة مبادأة الطالبة ٣٤٪ .



وبمقارنة النسب التي حصلنا عليها من هذا الدرس بالنسب القياسية لفلاندرز نجد أن نسبة استجابة المدرسة قد ازدادت بمعدل ٢٣٪ وكذلك نسبة مبادئها الفورية بمعدل ٦٤٠ وكذلك اسئلتها زادت نسبتها بمعدل ٥٤٣٪ بينما أنخفضت مبادأة الطالبات بمقدار ١٨٢٢٪.

ومن سير عملية التفاعل اللفظي في هذا الصف يتضح لنا بأن هذا الدرس أعتمد اعتمادا كبيرا على اعطاء المعلومات كما أعتمد الدرس على الاسئلة التي تثيرها المدرسة نفسها ووضح الدرس ايضا استجابة واضحة لكلام الطالبات مما يبين ان مشاركتهن في الدرس كانت حسنة حيث يبدو أن المدرسة قد فسحت لهن المجال ليدلين بآرائهن ويشاركن في المناقشة ، اما فيما يتعلق بالنسب الثلاثة الباقية فقد ظهر من هذا الدرس أن نسبة المحتوى المتعامد بلغت ٥٨١٪ حيث ازدادت بمعدل ٣١٪ عن النسب القياسية لفلاندرز<sup>(٣)</sup> التي بلغت ٥٥٪ ونجد أن نسبة تساوق الخلايا واضطرابها كانت عكس النسب السابقة اذ انخفضت بمعدل ٩٥٪ عن النسب القياسية لفلاندرز التي تبلغ ٥٠٪ كما أن حالة ثبات الطالبات بلغت نسبتها ٣٢٪ مما يجعلها قريبة من نسب فلاندرز وهي ٣٥ - ٤٠٪ ويظهر أن حركة الطالبات ونشاطهن مستمر.

ويتضح لنا من المصفوفة رقم (٢) ان مسار التفاعل فيها هو كالآتي :-

$$\begin{array}{cccccccc} ٥ & - & ٦ & - & ٥ & - & ٨ & - & ٤ & - & ٥ & - & ٥ \\ \hline ٥ & - & ٦ & - & ٥ & - & ٨ & - & ٤ & - & ٥ & - & ٥ \end{array}$$

ويلاحظ أن المصفوفات تبدأ دائماً من الخلية (٥-٥) وهي الخلية الدالة على بدء المدرس بالكلام ويظهر من مسار التفاعل في هذه المصفوفة ان نسبة كلام المدرسة فيها بلغت ٧٥٪ بزيادة تبلغ ٧٪ عن النسب القياسية لفلاندرز كما بلغت نسبة كلام الطالبات ١٨٧٥٪ وهي نسبة تكاد تتساوى مع النسب القياسية لفلاندرز لان الفرق بينها ضئيل جدا يبلغ ١٣٪ بحيث يمكن تجاوزه كما أن نسبة الصمت والفوضى قد بلغت ٦٢٥٪ وهي تنخفض بمعدل ٥٧٪ عن النسب القياسية لفلاندرز.

المصفوفة رقم (٢)

توضح مسار التفاعل اللفظي بين المدرسات والطالبات في احد صفوف المدارس ذات المستوى الثقافي والاجتماعي العالي

الضموع	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	اخرات
١											١
٢											٢
٣											٣
٤	٣٣	١	٣	٢٣	١	٣	٢				٤
٥	١٢٥	٢	١	١	٧	٩٠	٢٣				٥
٦	١٤		١	١		١٠	١				٦
٧	٣	١		١		١					٧
٨	٤٠	٣		٩	١	٤	١٧	٥	١		٨
٩	٨	١	٢	٣	١	١					٩
١٠	١٥	٧				٤	٢			١	١٠
الاجموع	٢٤٠	١٥	٧	٣٨	٦	١٤	١٢٥	٣٣	١	صفر	١
النسبة %	١٠٠	٦٫٢٥	٢٫٩١	١٥٫٨٣	٢٫٥	٥٫٨٣	٥٢٫٠٨	١٣٫٧٥	٠٫٨١	٠٫٨١	٠٫٨١
النسبة %	١٠٠	٦٫٢٥		١٨٫٧٤							٧٥

نسبة كلام المدرسة = ٧٥  
نسبة استجابة المدرسة = ٩٠٫٩  
نسبة كلام الطلبة = ١٨٫٧٤  
نسبة مادة المدرسة الفورية = ١٢٫٥  
نسبة مادة الطلبة = ١٥٫٥  
نسبة اسئلة المدرسة = ٢٢٫٧  
نسبة الصمت والفوضى = ٦٫٢٥  
نسبة حالة ثبات الطلبة = ٢٤٫٤٤  
نسبة اسئلة المدرسة الفورية = ٢٢٫٧  
نسبة المتعادم = ٨٣٫٣  
نسبة تساوق الخلايا واضطرابها = ٤٦٫٣

اما النسب الاخرى التي حصل الباحثان عليها من هذا الدرس فهي ٩٠٫٥٢٪ لاستجابة المدرسة ١٢٫٥٪ لمبادئها الفورية ٢٣٫٧٤٪ لاستئتها ٢٢٫٧٢٪ لأستئتها الفورية ١٥٫٥٥٪ لمبادأة الطالبات وعند مقارنة الباحثان للنسب مع النسبة القياسية لفلاندرز ظهر لهم انخفاض جميع هذه النسب عن النسب القياسية لفلاندرز في جميع المجالات اذ إنخفضت نسبة استجابة المدرسة ونسبة مبادئها الفورية وأستئتها الفورية ومبادأة الطالبات مقارنة لمقاييس فلاندرز بالنسب الآتية : ٣٢/٤٨ ، ٤٧/٥ ، ٢/٢٦ ، ٢١/٢٨ ، ١٨/٥ . ومن سير التفاعل المذكور يستنتج الباحثان أن هذا الدرس اعتمد على كلام المدرسة وأن الاعتماد الكلي في المناقشة كان منصبا على موضوع الدرس نفسه أما فيما يتعلق بالنسب الثلاثة المتبقية فوجد ان نسبة المحتوى المتعادم بلغت ٨٣/٣ ، وتساوق الخلايا واضطرابها ٤٦/٣٥ ، وحالة ثبات الطالبات ٢٤٫٤١٪ وعند مقارنة هذه النسب الثلاثة بالنسب القياسية لفلاندرز وجد أن نسبة المحتوى المتعادم تزيد بمقدار ٢٨٫٣١٪ وهذا يدل على أن

الدرس كان يعتمد على المادة نفسها كما ان للمدرسة دور فعال في التفسير أما نسبة تساوق الخلايا فقد انخفضت ٣٧٪ ويدل هذا على أن تبادل الآراء والكلام بين المدرسة وطالباتها كان بدرجة جيدة وأن نسبة ثبات الطالبات انخفضت بمقدار ١٢٦٪.

اما فيما يتعلق بمسار التفاعل اللفظي في صفوف المدارس ذات المستوى الثقافي والاجتماعي المتوسط فإن المصفوفات رقم ٣-٤-٥ توضح ذلك أما المصفوفة رقم (٣) التالية توضح لنا مسار التفاعل بين مدرسة أحد صفوف المدارس ذات المستوى الثقافي المتوسط وطالباتها في أحد دروس اللغة الانكليزية . وتمثل المصفوفة رقم (٣) مسار التفاعل اللفظي والتكرارات والنسب المطلوبة الخاصة بأحد دروس اللغة الأنكليزية في الصف السادس الاعدادي في إحدى مدارس البنات ذات الخلفية الثقافية المتوسطة ومن تحليل مسار التفاعل ظهر للباحثين أن نسبة كلام المدرسة بلغت ٨٣٨٪ بزيادة تبلغ ١٥٨٪ عن النسبة القياسية لفلاندرز ، نسبة كلام الطالبات ١٥٧٪ حيث انخفضت بمعدل ٤٣٪ عن النسبة القياسية وهذا يعتبر انخفاضاً ضئيلاً من الممكن تجاوزه أما نسبة الصمت والفوضى فقد كانت قليلة جداً اذ بلغت ٤٪ وهي أقل من النسبة القياسية لفلاندرز بمقدار ١٠١٪ .

ان هذه النسب توضح مدى ايجابية التفاعل بين المدرسة وطالباتها على الرغم من استغراقها في الكلام مدة أطول مما يجب وعدم فسح المجال أمام الطالبات للمشاركة بصورة أكثر ايجابية وبفعالية أشد عن طريق ابداء الآراء والمبادأة وطرح الأفكار . ويلاحظ أيضاً ان هذا الدرس كان قد استغل وقته بالكامل ومما يدل على ذلك وجود فترات صمت أو فوضى قليلة لدرجة لا يمكن احتسابها أو أخذها بنظر الاعتبار . أما فيما يتعلق بالنسب الأخرى فقد تبين أن نسبة استجابة المدرسة كانت قد بلغت ٦١٥٪ وبزيادة قدرها ١٩٥٪ عن النسبة القياسية لفلاندرز كما بلغت نسبة مبادأتها الفورية ٨٠٪ وبزيادة مقدارها ٢٠٪ عن النسبة القياسية كما ان نسبة أسئلتها كانت ٢٦٪ وهي مطابقة للنسبة القياسية لفلاندرز في هذا المجال وان نسبة اسئلة المدرسة الفورية ١٨٧٥٪ حيث انخفضت بمعدل ٢٦٢٥٪ عن النسبة القياسية .

ولقد كان سير التفاعل اللفظي في هذا الدرس على الصورة التالية :

$$\begin{array}{cccccccc} 5 & - & 1 & - & 5 & - & 8 & - & 4 & - & 5 & - & 5 \\ \hline 1 & - & 1 & - & 5 & - & 8 & - & 4 & - & 5 & - & 5 \end{array}$$

### المصفوفة رقم (٣)

توضح مسار التفاعل اللفظي بين المدرسات والطالبات في احد صفوف المدارس ذات المستوى الثقافي والاجتماعي المتوسط

المجموع	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	المجالات
			١٤١			(١١٣)	١			١	١
١			١								٢
١			١								٣
٣٨		٦	(١٤٦)	١	٢	٤	١٠			١	٤
١٣٨			٤		٥	(١٠٥)	(١٨)			(٦)	٥
٨						٥	٣				٦
٢							٢				٧
٣١	١		٤	١	١	(١٣٠)	٣	١	١	٦	٨
صفر											٩
٨		١	٦				١				١٠
٢٤١	١	٧	٣١	٢	٨	١٣٨	٣٨	١	١	١٤	المجموع
١٠٠	٠ر٤١	٢ر٩٠	١٢ر٨٦	٨ر٣	٣ر٣٢	٥٧ر٢٦	١٥ر٧٦	٠ر٤١	٠ر٤١	٥ر٨٠	% النسبة
١٠٠	٠ر٤١		١٥ر٧							٨٣ر٨	% النسبة

نسبة اسئلة المدرسة الفورية = ١٨ر٧٥

نسبة مبادأة الطلبة = ١٨ر٤٢

نسبة المستوى المتعاقد = ٩٣ر٤٠

نسبة استجابة المدرسة = ٦١ر٥

نسبة مبادأة المدرسة الفورية = ٨٠

نسبة اسئلة المدرسة = ٢٦ر٠٢

نسبة حالة ثبات الطالبة = ١٠ر٥

نسبة كلام المدرسة = ٨٣ر٨

نسبة كلام الطلبة = ١٥ر٧

نسبة الصمت والفوضى = ٠ر٤١

نسبة تساوق الخلايا واضطرابها = ٤٩ر٨

وبالنظر الى المصفوفة يتضح ان نسبة المحتوى المتعاقد في ذلك الدرس كانت ٩٣ر٤٪ ونسبة تساوق الخلايا واضطرابها ٤٩ر٨٪ وحالة ثبات الطالبات ١٠ر٥٪. ومن هذه النسب يتبين اعتماد الدرس اعتماداً كلياً على المادة التي تقوم المدرسة بشرحها مع فسحها المجال لطالباتها لابداء الآراء والافكار في نطاق الموضوع في بعض الاحيان ويظهر من المصفوفة بأن المدرسة كانت تتبع اسلوب المحاضرة ويستمع لها الطالبات بسلبية تامة ومما يؤيد ذلك ان الاستجابات في الخلية (٥-٥) كانت واحدة من اعلى استجابتين اذا ما قورنت بالاستجابات الاخرى في باقي المصفوفات . ويتضح من المصفوفة أيضاً ان نسبة مبادأة الطالبات بلغت ١٨ر٤٢٪.

وهي أقل من النسبة القياسية لفلاندرز والتي تبلغ ٣٤٪ وهذا يعزز استنتاج الباحثين السابق من أن الطالبات لم يساهمن مساهمة إيجابية في مسار التفاعل في هذا الدرس في مجال اللغة الذي يعتمد بصورة أساسية على النقاش .

#### المصفوفة رقم (٤)

توضح مسار التفاعل اللفظي بين المدرسات والطالبات في احد صفوف المدارس ذات المستوى الثقافي والاجتماعي المتوسط

المجالات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	المجموع
١					١						٥
٢					٣						٣
٣				١	١						٥
٤				١			٢				٢٠
٥				٣	٦	٢					٨٥
٦				١	٢						٤
٧											صفر
٨				٣	٤	٢					٢٧
٩				٣	٢						١٨
١٠				٣	٣						٣٤
المجموع	٥	٣	١٨	٢٧	٨٥	٢٠	٣	٣	٣	٥	٢٠١
النسبة/	٣,٤٨	١,٤٩	٨,٩٥	١٣,٤٣	٤٢,٢٨	١٠,٩٩	١,٩٩	١,٩٩	١,٤٩	٢,٤٨	١٠٠
النسبة/	٦٠,٦٧		٢٢,٣٨								١٠٠

نسبة اسئلة المدرسة الفورية = ٦٠

نسبة مبادأة الطلبة = ٤٠

نسبة المستوى المتعاقد = ٧٠,١

نسبة استجابة المدرسة = ٦٤,٧

نسبة مبادأة المدرسة الفورية = ٧٥

نسبة اسئلة المدرسة = ٢٢,٥

نسبة حالة ثبات الطالبة = ١٧,٧٧

نسبة كلام الطمدرسة = ٦٠,٦٧

نسبة كلام الطلبة = ٢٢,٣٨

نسبة الصمت والفوضى = ١,٦٩

نسبة تساوق الاخلايا واضطرابها = ٤٥,٣

أما المصفوفة رقم (٤) فإنها تمثل أيضاً مسار التفاعل اللفظي بين مدرسة أحد صفوف المدارس ذات المستوى الثقافي والاجتماعي المتوسط وطالباتها لقد بلغ مجموع الاستجابات في الدرس الذي ظهر على المصفوفة رقم (٤) ٢٠١ استجابة وقد اتخذ سير التفاعل اللفظي منه الصورة الآتية :-

٥ - ٤ - ٤ - ٨ - ٩ - ٤ - ٥ - ١٠ - ١٠ - ٥ - ٥  
 ٥ - ٤ - ٤ - ٨ - ٩ - ٤ - ٥ - ١٠ - ١٠ - ٥ - ٥

ومن تحليل نتائج سير التفاعل الذي تم في هذا الدرس تبين ان معدل كلام المدرسة بلغ ٦٠٧٪ منخفضاً بذلك عن النسب القياسية لفلاندرز بمقدار ٧٣٪. بينما ظهر ان نسبة كلام الطالبات بلغ ٢٢٤٪. أما نسبة الصمت والفوضى فقد بلغت ١٦٩ وهي بهذه الصورة تزيد بمقدار ٤٩٪ عن النسبة القياسية لفلاندرز. أما النسب الباقية التي أظهرتها المصفوفة فهي زيادة ٢٢٧٪ لاستجابة المدرسة عن النسبة القياسية وكذلك ازدياد نسبة مبادأتها بمقدار ١٥٪ كذلك ازدياد نسبة أسئلتها الفورية بمقدار ١٦٪ وأزدياد نسبة مبادأة الطالبات بنسبة ٦٪ بينما انخفضت نسبة أسئلة المدرسة بمقدار ٣٥٣٪ عن النسبة القياسية لفلاندرز. أما نسبة المحتوى المتعامد فقد بلغت ٧٠١٪ وهي نسبة عالية اذا ما قورنت بالنسب القياسية لفلاندرز حيث ازدادت عنها بمقدار ٣٤١٪ وهذا يدل على ان تأكيد المدرسة كان منصباً على الدرس نفسه بحيث تعطي للطالبات شرحاً وافياً وان التفاعل بين المدرسة وطالباتها كان جيداً في هذا الدرس كما استنتجه الباحثان في نسبة تساوق الخلايا واضطرابها حيث كان الفرق بينهما وبين النسبة القياسية لفلاندرز ٤٧٪ فقط كذلك بالنسبة لحالة ثبات الطالبات التي بلغت ١٧٧٧٪.

اما فيما يتعلق بالمصفوفة رقم (٥) فانها توضح مسار التفاعل اللفظي بين مدرسة احد صفوف المدارس ذات المستوى الثقافي والاجتماعي المتوسط.

وظهر للباحثان من المصفوفة رقم (٥) والتي تمثل مسار التفاعل بين احدى مدرسات اللغة الانكليزية وطالباتها في احد الصفوف السادسة للمدرسة الاعدادية الثالثة ذات المستوى الثقافي والاجتماعي المتوسط والتي اختيرت عشوائياً. ان نسبة كلام المدرسة بلغت ٧٥٧٪ ونسبة كلام الطالبات ١٦٩٪ ونسبة الصمت والفوضى ٧٢٦٪ واذا ما قورنت هذه النسب بالنسبة القياسية لفلاندرز يظهر ان هناك ازدياد في نسبة كلام المدرسة بمقدار ٧٧٪ وانخفاض في نسبة كلام الطالبات بمقدار ٣١٪ وانخفاض آخر في نسبة الصمت والفوضى بمقدار ٤٧٪ وقد بلغت نسبة مبادأة الطالبات ٢٩٧٪ ونسبة استجابة المدرسة ٤٨١٪ كما سار التفاعل اللفظي خلال ذلك الدرس على الصورة الآتية :-

المصفوفة رقم (٥)

توضح مسار التفاعل اللفظي بين المدرسات والطالبات في احد صفوف المدارس ذات المستوى الثقافي والاجتماعي المتوسط

الجماليات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	المجموع
١											صفر
٢				١							١
٣				٤	٥						١١
٤				١	٦						٢٨
٥					١١						١١٠
٦				١	٤	٥					١١
٧					٢	١					٥
٨					٤	٥					٢٦
٩					٤	٥					١١
١٠					٤	٥					١٥
المجموع	صفر	١	١٢	٢٨	١١٠	١٠	٤	٢٦	١١	١٦	٢١٨
النسبة %	صفر	٠ر٤٥	٥ر٥٠	١٢ر٨	٥٠ر٤٥	٤ر٥٨	١ر٨٣	١١ر٩٢	٥ر٠٤	٧ر٣٣	١٠٠
النسبة %								١٦ر٩٦		٧ر٣٣	١٠٠

نسبة اسئلة المدرسة الفورية = ٥٥٥  
نسبة مبادأة الطلبة = ٢٩ر٧  
نسبة المستوى المتعاقد = ٨٠ر٧

نسبة استجابة المدرسة = ٤٨١  
نسبة مبادأة المدرسة الفورية = ١٠٠  
نسبة اسئلة المدرسة = ٢٣ر٢٣  
نسبة حالة ثبات الطالبة = ١٦ر٢

نسبة كلام المدرسة = ٧٥ر٧  
نسبة كلام الطلبة = ١٦ر٩٦  
نسبة الصمت والفوضى = ٧ر٣٣  
نسبة تساوق الخلايا واضطرابها = ٤٦ر٣

$$\frac{5 - 10 - 5 - 1 - 9 - 4 - 5 - 5}{5 - 10 - 5 - 1 - 9 - 4 - 5 - 5}$$

واتضح للباحثين من البيانات والنسب السابقة بأن هذا الدرس قد اعتمد على المدرسة في الكلام والشرح : وكانت نسبة مبادأة الطالبات لأسئلة المدرسة جيدة حيث تزيد على النسبة القياسية لفلاندرز بمقدار ٤ر٣% اما بالنسبة الى المحتوى المتعاقد فقد ازدادت نسبه بمقدار ٣٥ر٧% عن النسبة القياسية لفلاندرز وهذا فرق كبير يدل على ان المناقشات في الصف كانت منصبة على موضوع الدرس نفسه كما ان انخفاض نسبي تساوق الخلايا واضطرابها وحالة ثبات الطالبات بمقدار ٣ر٧% ٢٠ر٨% على التوالي قد يعطينا مؤشراً على ان تبادل الآراء والافكار بين المدرسة وطالباتها كان لا بأس به وان الدرس لم يكن بطيئاً .

أما فيما يتصل بمسار التفاعل اللفظي في صفوف المدارس ذات المستوى الثقافي والاجتماعي الواطيء فإن المصفوفات رقم ٦ ، ٧ ، ٨ . توضح ذلك فالمصفوفة رقم (٦) تبين هذا المسار في احد صفوف اللغة الانكليزية وفي احدى المدارس الاعدادية الثلاث لذلك المستوى .

ان النسب التي ظهرت في هذه المصفوفة ، فيما يتعلق بكلام المدرسة فقد ازدادت النسبة بمقدار ١٩٥٪ عن النسبة القياسية لفلاندرز في حين ان نسبة كلام الطالبات انخفضت بنسبة ٩٢٪ . واما بالنسبة للصمت والفوضى فقد ازدادت نسبته بمقدار ٤٧٪ عن النسبة القياسية وسار التفاعل في هذا الدرس على النحو التالي :-

$$\frac{5 - 8 - 8 - 4 - 5 - 5}{5 - 8 - 8 - 4 - 5 - 5}$$

#### المصفوفة رقم (٦)

توضح مسار التفاعل اللفظي بين المدرسات والطالبات في احد صفوف المدارس ذات المستوى الثقافي والاجتماعي الواطيء

المجموع	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	الحالات
٣						٣					١
صفر											٢
صفر											٣
١٣			١				١				٤
١٩٠	١		١		١	١٧٧	٨			٢	٥
٤			٤								٦
صفر											٧
٢٦			١			٩	١			١	٨
صفر											٩
٤	٣					١					١٠
٢٤٠	٤	صفر	٢٦	٢	٥	١٩٠	١٠	صفر	صفر	٣	المجموع
١٠٠	١٢٦	صفر	١٠٨٣	٥٨٣	٢٠٨	٧٩١٦	٤١٦	صفر	صفر	١٢٥	النسبة٪
١٠٠			١٠٨٣							٨٧٤٨	النسبة٪

نسبة اسئلة المدرسة الفورية = ١٠

نسبة مبادأة الطلبة = صفر

نسبة المستوى المتعاقد = ٨٩٦

نسبة استجابة المدرسة = ٣٠

نسبة مبادأة المدرسة الفورية = ٢٠

نسبة اسئلة المدرسة = ٥٨٣

نسبة حالة ثبات الطلبة = ٤٢٣

نسبة كلام المدرسة = ٨٧٥

نسبة كلام الطلبة = ١٠٨٣

نسبة الصمت والفوضى = ١٢٦

نسبة تساوق الخلايا واضطرابها = ٨٠



ومن مسار التفاعل يتضح للباحثين ان المدرسة كانت قد استغلت معظم الوقت في الشرح بينما كانت فعاليات الطالبات قليلة للغاية .

بلغت نسبة المحتوى المتعامد ٨٩٦٪ بزيادة مقدارها ٣٤٦٪ عن النسبة القياسية مما يؤكد ان المدرسة كانت تصب اهتمامها على محتوى وموضوع الدرس مما قلل من فسخ المجال أمام الطالبات للتعليق أو ابداء الآراء حول موضوع الدرس كما بلغت نسبة تساوق الخلايا واضطرابها ٨٠٪ وهي تعتبر نسبة عالية جداً أو تزيد بمقدار ٣٠٪ عن النسبة القياسية لفلاندرز وهذا يدل على ان تبادل الكلام والنقاش بين المدرسة وطالباتها كان بطيئاً حيث كانت المدرسة تستمر لفترات طويلة في الشرح واعطاء التوجيهات التي غالباً ما كانت تتقبلها الطالبات دون مناقشة أي أن الاتجاهات السلبية للطالبات كانت تغطي على الاتجاهات الايجابية أما فيما يتعلق بنسبة حالة ثبات الطالبات فقد بلغت ٤٢٪ بزيادة مقدارها ٥٪ عن النسبة القياسية لفلاندرز . بينما انعدمت نسبة مبادأة الطالبات أو بلغت صفرًا ويدل هذا على ان المدرسة اعتمدت اعتماداً كبيراً على الالتقاء ولم تغطي بأي استجابة من الطالبات لدرجة ان مبادأتهن كانت صفرًا ويمكن القول ان هذا يمثل واحداً من الدروس غير الجيدة في اللغة الانكليزية اذ لم يحقق الاهداف المطلوبة حيث كان دور الطالبات سلبياً في مجال التفاعل اذ كن يتقبلن الآراء والافكار دون مناقشة .

أما المصنوفة رقم (٧) فتوضح مسار التفاعل في أحد صفوف اللغة الانكليزية بين المدرسة وطالباتها في مدرسة ثانية من المدارس ذات المستوى الثقافي والاجتماعي الواطيء ومن خلال دراسة الباحثين للمصنوفة رقم (٧) اتضح ان نسبة كلام المدرسة ٤٣٠٤٪ ونسبة كلام الطالبات ٥٦٩٪ ونسبة الصمت والفوضى كانت صفرًا كما أن اسئلة المدرسة كانت ٣٥٣٪ كما كانت مبادأة الطالبات ٣٩٧٪ وبمقارنة النسب المذكورة بنسب فلاندرز القياسية ظهر ان نسبة كلام المدرسة قد انخفضت بمقدار ٢٤٩٦٪ كما ازدادت نسبة كلام الطالبات بمقدار ٣٦٩٪ وانخفضت نسبة الصمت والفوضى بمقدار ١٢٪ اذ انها كانت صفر . ومن النسب السابقة يتضح للباحثين بأن هذا الدرس كان قد اعتمد بالدرجة الاولى على التفاعل الجيد بين المدرسة وطالباتها ويدل على ذلك ارتفاع نسبة كلام الطالبات وانخفاض

نسبة كلام المدرسة . كما ان انخفاض نسبة مدة الصمت والفوضى يدل على ان وقت  
الدرس كان قد استغل بصورة جيدة | وتبين أيضاً من تلك المصنفة ان سير عملية  
التفاعل لهذا الدرس كان على النحو التالي :-

$$\frac{5 - 8 - 8 - 9 - 4 - 5 - 5}{5 - 8 - 8 - 9 - 4 - 5 - 5}$$

#### المصنفة رقم (٧)

توضح مسار التفاعل اللفظي بين المدرسات والطالبات في احد صفوف المدارس ذات المستوى الثقافي والاجتماعي الراضي

المجالات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	الاجموع
١											صفر
٢											صفر
٣				٢	٤					١	٧
٤				٣	١					٢١	٤٤
٥				٤	٣٧					١	٤٢
٦				١						٥	٦
٧											صفر
٨			٧	١٢	١٨	٧				٣٣	٢٧
٩				٢	١					٢٢	٢٧
١٠											صفر
الاجموع	صفر	صفر	٧	٢٤	٦١	٧	صفر	٧٩	٥٢	صفر	٢٣٠
النسبة/	صفر	صفر	٣ر٠٤	١٠ر٤٣	٢٩ر٥٢	٣ر٠٤	صفر	٣٤ر٣٤	٢٢ر٦٠	صفر	١٠٠
النسبة/										٥٦ر٩٤	١٠٠

نسبة اسئلة المدرسة الفورية = ٤٢ر٤٢  
نسبة مبادأة الطلبة = ٣٩ر٧  
نسبة المستوى المتعاود = ٥٥ر٧

نسبة استجابة المدرسة = ٥٠  
نسبة مبادأة المدرسة الفورية = ٥٠  
نسبة اسئلة المدرسة = ٣٥ر٢٩  
نسبة ثبات الطلبة = ٢٩ر٧

نسبة كلام المدرسة = ٤٣ر٠٤  
نسبة كلام الطلبة = ٥٦ر٩٥  
نسبة الصمت والفوضى =  
نسبة تساوق الخلايا واضطرابها = ٣٢ر٦٠

ان سير عملية التفاعل في الدرس السابق الذي توضحه المصنفة رقم (٧) اتخذ  
النمط التالي : شرح وتوضيح من قبل المدرسة يتبع به بسؤال عنها ومن ثم استجابة  
من قبل الطالبات ثم شرح وهكذا . وكانت نسبة استجابة المدرسة ٥٠٪ وهي تزيد  
٨٪ عن النسبة القياسية لفلاندرز وهذا يدل على ان المدرسة كانت تحاول اخذ رأي  
طالباتها وتشجيعهن على ابداء الاراء ويتضح كذلك ان نسبة مبادأة المدرسة الفورية  
كانت ٥٠٪ كما كانت نسبة اسئلتها الفورية ٤٢ر٤٢٪ وهذا يدل على ان الدرس لم

يخرج من نطاق الموضوع الذي كانت تشرحه المدرسة اذ لم تهتم بمدح طالباتها وتشجيعهن على طرح الاسئلة والافكار اما نسبة المحتوى المتعامد فقد بلغت ٥٥.٧٪ وبزيادة قدرها ٠.٧٪ عن النسبة القياسية وهي نسبة ضئيلة جدا. كما ان نسبة تساوق الخلايا واضطرابها بلغت ٣٢.٦٪ حيث انخفضت بمقدار ١٧.٤٪ عن النسبة القياسية بينما انخفضت نسبة حالة ثبات الطالبات بمقدار ١٠.٣٪ اذ بلغت ٢٦.٧٪ ويتضح من هذا انه كان هناك تركيز على موضوع المادة الدراسية اكثر من الاهتمام بالدافعية والمشكلات الانضباطية للطالبات مع تفاعل بين المدرسة وطالباتها في مجال الدرس نفسه.

المصفوفة رقم (٨)

توضح مسار التفاعل اللفظي بين المدرسات والطالبات في احد صفوف المدارس ذات المستوى الثقافي والاجتماعي الواطن

الحالات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	الاجموع
١					٢						٢
٢				١							٢
٣				٣	٤					١	٩
٤				٤	٣	٢				٤	٣٤
٥	١			١٤	٨٢	١				٥	١١٠
٦									١		١
٧					٢						٢
٨	١	٢	٩	٦	٣	١		٧		١	٣٠
٩				٢	٤	١		١٢	٦		٢٥
١٠				٣	٩					١٥	٢٧
الاجموع	٢	٢	٩	٣٢	١١٠	١	٤	٣٠	٢٥	٢٧	٢٤٢
النسبة/	٠.٨٢	٠.٨٢	٣.٧١	١٣.٧٢	٤٥.٤٥	٠.٤١	١.٦٥	١٢.٣٩	١٠.٣٣	١١.١٥	١٠٠

١٠٠ ١١.١٥

النسبة/ ٩٦.٨

نسبة اسئلة المدرسة الفورية = ٥٣.٣

نسبة مبادأة الطلبة = ٤٥.٤٥

نسبة المستوى المتعامد = ٧٦.٤٤

نسبة استجابة المدرسة = ٧٧.٢

نسبة مبادأة المدرسة الفورية = ٨٥.٧

نسبة اسئلة المدرسة = ٢٨.٨٣

نسبة حالة ثبات الطلبة = ٢٣.٦٣

نسبة كلام المدرسة = ٩٦.١١

نسبة كلام الطلبة = ٢٢.٧٣

نسبة الصمت والفوضى = ١١.١٥

نسبة تساوق الخلايا واضطرابها = ٤٧.١٠

اما المصفوفة رقم (٨) فتوضح مسار التفاعل في احد صفوف اللغة الانكليزية بين المدرسة وطالباتها في مدرسة ثالثة من المدارس ذات المستوى الثقافي والاجتماعي الواطن.



ب - مناقشة متوسطات النسب واعلى واوطأ نسبة في المجالات المختلفة وبالنسبة لمستويات المدارس الثقافية والاجتماعية الثلاثة ومقارنتها بالنسب القياسية لفلاندرز وفيما يتعلق بالمتوسط العام للنسب في المجالات المختلفة فان الجدول رقم (٢) يوضح ذلك .

جدول رقم (٢)

يبين النسب المئوية في المجالات المختلفة ومتوسطاتها العامة في المدارس الثمانية التي اجريت عليها الدراسة مع ذكر النسب القياسية لفلاندرز

النسبة القياسية	المتوسط العام	واطن					متوسط			عالي		المستوى الثقافي والاجتماعي
		٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١			
لفلاندرز												
%٦٨	٦٧,٧٦	٦٦,١١	٤٣,٠٤	٨٧,٥	٧٥,٧	٦٠,٧	٨٣,٨	٧٥	٥٠,٢٣		نسبة كلام المدرسة	
%٢٠	٢٤,٨٧	٢٢,٧٣	٥٦,٩٥	١٠,٨	١٦,٩	٢٢,٤	١٥,٧	١٨,٧٥	٣٤,٨		نسبة كلام الطلبة	
%١٢-١١	٩,١٩	١١,٢	صفر	١٦,٨	٧,٣	١٦,٩	٠,٤	٦,٢٥	١٤,٨		نسبة الصمت والفوضى	
%٤٧	٥٠,٠٧	٧٢,٢	٥٠	٣٠	٤٨,١	٦٤,٧	٦١,٥	٩,٠٩	٦٥		نسبة استجابة المدرسة	
%٦٠	٦٥,٤	٨٥,٧	٥٠	٢٠	١٠٠	٧٥	٨٠	١٢,٥			نسبة مبادأة المدرسة الفورية ١٠٠	
%٢٦	٢٤,٥١	٢٨,٨	٣٥,٢٩	٥١,٣	٢٣,٣	٢٢,٥	٢٦,٠٢	٢٣,٧	٣١,٤		نسبة اسئلة المدرسة	
%٤٤	٣٤,٤٩	٥٣,٣	٤٢,٤٢	١٠	٥٥,٥	٦٠	١٨,٧٥	٢٢,٧			نسبة اسئلة المدرسة الفورية ١٣,٣	
%٣٤	٢٥,٥٩	٤٥,٤٥	٣٩,٧٠	صفر	٢٩,٧	٤٠	١٨,٤	١٥,٥	١٦		نسبة مبادأة الطلبة	
%٥٥	٧٥,٩١	٧٦,٤٤	٥٥,٧	٨٩,٦	٨٠,٧	٧٠,١	٩٣,٤	٨٣,٣	٥٨,١		نسبة اخصى المتعمد	
%٥٠	٤٨,٤٨	٤٧,١٠	٣٢,٦	٨٠	٤٦,٣	٤٥,٣	٤٩,٨	٤٦,٣	٤٠,٥		نسبة تساوق الخلايا واضطرابها	
%٤٠-٣٥	٢٤,١٣	٢٣,٦	٢٦,٧	٤٢	١٦,٢	١٧,٧	١٠,٥	٢٤,٤	٣٢		نسبة حالة لبات الطلبة	

ويتضح من الجدول رقم (٢) ان هناك تشابها الى حد كبير بين المتوسط العام لنسبتي كلام المدرسات وتساوق الخلايا واضطرابها والنسب القياسية لفلاندرز وانه كانت هناك بعض الاختلافات الطفيفة وانه من الممكن تجاوزها لانها لا تزيد احدهما عن ٢٤٪ والاخرى عن ١,٥٢٪ وهذا يوضح ان الدراسة الحالية لا تختلف في نتائجها في هذين المجالين عن النتائج التي توصل اليها فلاندرز في بحوثه ودراساته التي اجراها بعدد من السنين ويبين الجدول كذلك ارتفاعا في متوسطات للنسب عن النسب القياسية لفلاندرز في مجال كلام الطالبات واستجابة المدرسات ومبادأتهن الفورية .



يظهر من الجدول رقم (٣) ان مقارنة متوسطات النسب بالنسبة للمستويات الثقافية والاجتماعية الثلاث للمدارس تدل على ان هناك فروقا واضحة فيما يتعلق بمتوسط النسب الخاصة بكلام المدرسات في المستويات الثلاث اذ تنخفض هذه النسبة في المستوى العالي الى ٦٢ر٦١٪ بينما ترتفع في المستوى المتوسط الى ٤٣ و ٧٣٪ وهذا مؤشر يدل على ان نشاط الطالبات وتفاعلهن اللفظي مع المدرسات في المدارس ذات الخلفية الثقافية والاجتماعية الواطئة يتساوى الى حد كبير مع النسبة القياسية لفلاندرز في هذا المجال وربما يرجع ذلك الى ان المدارس ذات الخلفية الثقافية والاجتماعية الواطئة قد حظيت بنوعية جيدة من المدرسات وعلى وعي تام باصول طرق التدريس في اللغة الانكليزية والوسائل الممكن استخدامها للتفاعل بصورة افضل مع طالباتهن اما بالنسبة لمتوسط نسب كلام الطالبات فقد ظهرت فروق واضحة بالنسبة للمستويين العالي والوطني قياسا الى معايير فلاندرز .

بينما تقاربت هذه النسبة في المدارس ذات الخلفية الثقافية والاجتماعية المتوسطة فارتفع نسبة كلام الطالبات في المستويين العالي والوطني يدل على نشاطهن وتفاعلهن اللفظي مع المدرسات ورغبتهن في المشاركة في النقاشات وطرح الافكار والآراء ومن النظر الى الجدول يتضح ان متوسط نسبة الصمت والفوضى قد انخفضت بصورة واضحة في المدارس ذات الخلفية الثقافية والاجتماعية الواطئة قياسا الى معايير فلاندرز اما بالنسبة للمستويين الآخرين فقد كانت متوسطات النسب مقاربة الى حد كبير مع النسب القياسية. ان انخفاض متوسط نسب الصمت والفوضى في المدارس ذات المستوى الوطني دليل على استثثار المدرسات لوقت الدرس .

ويظهر متوسط نسب استجابات المدرسات فروقا واضحة بينها وبين النسب القياسية لفلاندرز في المدارس ذات الخلفية الثقافية والاجتماعية المتوسطة والواطئة . اما بالنسبة للمدارس ذات المستوى العالي فقد كانت متوسطات النسب متقاربة الى حد ما . ان ارتفاع هذه النسب في المستويين المتوسط والوطني دليل على ان المدرسات كن يفسحن المجال للطالبات لابداء الآراء وطرح الافكار ، وتوضح متوسطات النسب الخاصة بميادة المدرسات الفورية ارتفاع كبير في المدارس ذات





ان انخفاض هذه النسب في المدارس المذكورة لدليل على نشاط الطالبات أنفسهن في دروس اللغة الانكليزية وعدم استثثار المدرسات بنشاط الصف . اما فيما يتعلق بالهدف الثاني في البحث الخاص بدراسة الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين نسبة كلام المدرسات وكلام الطالبات والصمت والفوضى في المدارس ذات المستوى الثقافي والاجتماعي الواحد فقد لجأ الباحثان الى استخدام النسبة الحرجة<sup>(١)</sup> كوسيلة احصائية لمعرفة هذه الفروق .

#### اولا - الفروق بين نسبة كلام المدرسات .

١ - الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين نسب كلام المدرسات في المدارس ذات الخلفية الثقافية والاجتماعية العالية .

ظهر بأن هناك فروق ذات دلالة احصائية على مستوى ٠.٠١ بين نسبة كلام المدرسات في مدرستي المعالي والرسالة في منطقتي المأمون والمنصور حيث كان كلام المدرسات في مدرسة الرسالة في المنصور ٧٥٪ ومنها يتضح بأن التفاعل اللفظي بين المدرسات والطالبات في المدرسة الاولى افضل منها في الثانية .

٢ - الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين نسب كلام المدرسات في المدارس ذات الخلفية الثقافية والاجتماعية المتوسطة .

أ - ظهر بأن هناك فرقا ذات دلالة احصائية على مستوى ٠.٠١ بين نسبة كلام المدرسات في مدرستي الاعدادية المركزية واعدادية قريش في منطقتي الميدان والكاظمية حيث كانت نسبة كلام المدرسات في الاعدادية المركزية ٨٣.٨٪ بينما بلغت هذه النسبة في اعدادية قريش ٦٠.٧٪ مما يدل على ان التفاعل اللفظي بين المدرسات والطالبات في اعدادية قريش افضل من المركزية .

ب - ظهر بأن هناك فرقا ذا دلالة احصائية على مستوى ٠.٠٥ بين نسبة كلام المدرسات في مدرستي الاعدادية المركزية والحريري في منطقتي الميدان والاعظمية اذ بلغت نسبة كلام المدرسات في الاولى ٨٣.٨٪ بينما بلغت في الثانية ٧٥.٧٪ ويوضح هذا الفرق ان مستوى التفاعل اللفظي في اعدادية الحريري افضل منه في الاعدادية المركزية .

ج - ظهر بأن هناك فرقا ذا دلالة احصائية على مستوى ٠.٠١ بين نسبة كلام المدرسات في مدرستي اعدادية قريش واعدادية الحريري في منطقتي الكاظمية والاعظمية على التوالي اذ بلغت نسبة كلام المدرسات في الاولى ٦٠.٧٪ وفي الثانية ٧٥.٩٪ ويدل هذا الفرق على ان مستوى التفاعل اللفظي في اعدادية قريش افضل من التفاعل اللفظي في اعدادية الحريري .

٣ - الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين كلام المدرسات في المدارس ذات الخلفية الثقافية والاجتماعية الواطئة .

أ - ظهر بأن هناك فرقا ذا دلالة احصائية على مستوى ٠.٠١ بين نسبة كلام المدرسات في مدرستي خولة بنت الازور والبتول في منطقتي الثورة وحي جميلة اذ بلغت نسبة كلام المدرسات في الاولى ٨٧.٥٪ وفي الثانية ٤٣.٠٤٪ ويعتبر هذا الفرق مؤشرا على ان مستوى التفاعل اللفظي في اعداية البتول اعلى منه في اعدادية خولة بنت الازور .

بعد ان ظهر بأن هناك فرقا ذا دلالة احصائية على مستوى ٠.٠١ بين نسبة كلام المدرسات في مدرستي خولة بنت الازور واعدادية الحرية في منطقتي مدينة الثورة ومدينة الحرية على التوالي وقد بلغت نسبة كلام المدرسات في المدرسة الاولى ٨٧.٥٪ بينما بلغت في المدرسة الثانية ٦٦.١١٪ ويدل هذا الفرق ذو الدلالة الاحصائية على ان تفاعل الطالبات والمدرسات اللفظي في اعدادية الحرية افضل منه في اعدادية خولة بنت الازور بعد ان ظهر بأن هناك فرقا ذا دلالة احصائية على مستوى ٠.٠١ بين نسبة كلام المدرسات في مدرستي اعدادية البتول واعدادية الحرية في منطقتي حي جميلة ومدينة الحرية على التوالي اذ بلغت هذه النسبة في المدرسة الاولى ٤٣.٠٤٪ بينما بلغت في المدرسة الثانية ٦٦.١١٪ ويدل هذا الفرق على ان مستوى التفاعل بين مدرسات وطالبات اعدادية البتول افضل منه في اعدادية الحرية .

ثانيا - الفروق بين نسب كلام الطالبات :

١ - الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين نسب كلام الطالبات في المدارس ذات

۱۹۶۷-۱۹۶۸

۱۹۶۷-۱۹۶۸

۱۹۶۷-۱۹۶۸

۱۹۶۷-۱۹۶۸

۱۹۶۷-۱۹۶۸

۱۹۶۷-۱۹۶۸

۱۹۶۷-۱۹۶۸

۱۹۶۷-۱۹۶۸

۱۹۶۷-۱۹۶۸

۱۹۶۷-۱۹۶۸

۱۹۶۷-۱۹۶۸

۱۹۶۷-۱۹۶۸

۱۹۶۷-۱۹۶۸

۱۹۶۷-۱۹۶۸

۱۹۶۷-۱۹۶۸

۱۹۶۷-۱۹۶۸

۱۹۶۷-۱۹۶۸

۱۹۶۷-۱۹۶۸

۶۶.۱٪

یافته‌ها نشان می‌دهد که ۳۰٪ از شرکت‌کنندگان به صورت کلی با برگزاری دوره‌ها موافقت می‌کنند و ۷۰٪ باقی‌مانده موافقت نمی‌کنند. همچنین ۱۰۰٪ از شرکت‌کنندگان معتقدند که برگزاری دوره‌ها باعث می‌گردد که شرکت‌کنندگان به یادگیری مطالب درسی بپردازند.

نمودار ۸ - میزان موافقت با برگزاری دوره‌ها

در ادامه نتایج حاصل از پرسشنامه‌ها در خصوص کیفیت آموزش و یادگیری در دوره‌ها به شرح زیر است:

۵۶.۶٪ از شرکت‌کنندگان به کیفیت آموزش و یادگیری در دوره‌ها موافقت می‌کنند و ۴۳.۴٪ باقی‌مانده موافقت نمی‌کنند. همچنین ۱۰۰٪ از شرکت‌کنندگان معتقدند که برگزاری دوره‌ها باعث می‌گردد که شرکت‌کنندگان به یادگیری مطالب درسی بپردازند.

نمودار ۹ - میزان موافقت با کیفیت آموزش و یادگیری در دوره‌ها

در ادامه نتایج حاصل از پرسشنامه‌ها در خصوص میزان یادگیری مطالب درسی در دوره‌ها به شرح زیر است:

۸۶.۸٪ از شرکت‌کنندگان به میزان یادگیری مطالب درسی در دوره‌ها موافقت می‌کنند و ۱۳.۲٪ باقی‌مانده موافقت نمی‌کنند. همچنین ۱۰۰٪ از شرکت‌کنندگان معتقدند که برگزاری دوره‌ها باعث می‌گردد که شرکت‌کنندگان به یادگیری مطالب درسی بپردازند.

نمودار ۱۰ - میزان موافقت با میزان یادگیری مطالب درسی در دوره‌ها

ب - اتضح من البحث بأن هناك فروقا ذا دلالة احصائية وعلى مستوى ٠١ ر٠ بين نسب الصمت والفوضى في كل مدرستي اعدادية البتول واعدادية الحرية في منطقتي حي جميلة والحرية على التوالي اذ بلغت النسبة في المدرسة الاولى صفرا % بينما بلغت الثانية ١١ر٢٥%. وهذا يوضح ان وقت الدرس كان قد استغل بأكملة في مدرسة اعدادية البتول في مجال التفاعل اللفظي بين المدرسة وطالباتها بصورة افضل من مدرسة اعدادية الحرية .

ج - اوضحت نتائج البحث بأن هناك فرقا ذا دلالة احصائية على مستوى ٠١ ر٠ بين نسب الصمت والفوضى في مدرستي خولة بنت الازور واعدادية الحرية في منطقة مدينة الثورة ومدينة الحرية على التوالي اذ بلغت في المدرسة الاولى ١٦ر٧%. بينما بلغت في الثانية ١١ر٢٥%. وهذا يوضح ان مستوى التفاعل اللفظي ومساره كان قد استغل بدرجة افضل من مدرسة خولة بنت الازور منه في اعدادية الحرية . اما فيما يتعلق بالهدف الثالث الخاص بمعرفة الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين متوسط نسب كلام المدرسات والطالبات والصمت والفوضى ومقارنتها حسب المستويات الثقافية والاجتماعية للمدارس فقد دلت النتائج على ما يأتي :

#### اولا - الفروق بين متوسطات كلام المدرسات :

١ - الفروق ذات الدلالة بين متوسطات نسب كلام المدرسات في المدارس ذات الخلفيتين العالية والمتوسطة .  
ظهر بأن هناك فرقا ذا دلالة احصائية على مستوى ٠١ ر٠ بين متوسطات نسب كلام المدرسات في المدارس ذات الخلفيتين العالية والمتوسطة اذ بلغت في الاولى ٦٢ر٦١% بينما بلغت في الثانية ٧٣ر٤٣% ومنها تتضح ان التفاعل اللفظي بين المدرسات والطالبات في المدارس الاولى افضل منه في المدارس الثانية حيث كانت المدرسات في المدارس الاولى يتحن الفرصة للطالبات للكلام ولم يستأثرن بوقت الدرس كله .

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

اتضح من البحث بأن ليس هناك فرقا ذو دلالة احصائية بين متوسطات نسب كلام المدرسات في المدارس ذات الخلفية العالية ومثيلتها في المدارس ذات الخلفية الواطئة .

٣ - الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين متوسطات نسب كلام المدرسات في المدارس ذات الخلفيتين المتوسطة والواطئة .

دلت نتائج البحث على انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطات نسب كلام المدرسات في المدارس ذات الخلفيتين المتوسطة والواطئة .

### ثانيا - الفروق بين متوسطات نسب كلام الطالبات .

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

ظهر ان هناك فرقا ذا دلالة احصائية على مستوى ٠١ر٠ بين متوسطات نسب كلام الطالبات في المدارس ذات الخلفيتين العالية والمتوسطة فقد بلغت في الاولى ٢٦٧٧٪ بينما بلغت في الثانية ١٨٣٢٪ ومنها يتضح ان التفاعل اللفظي بين المدرسات والطالبات في المدارس الاولى افضل منها في الثانية حيث ان نسبتهن العالية مؤشر على نشاطهن .

٢ - الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين متوسطات نسب كلام الطالبات في المدارس ذات الخلفيتين العالية والواطئة دلت نتائج البحث على انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطات كلام الطالبات في المدارس ذات الخلفيتين العالية والواطئة .

٣ - الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين متوسطات نسب كلام الطالبات في المدارس ذات الخلفيتين المتوسطة والواطئة .

ظهر من نتائج البحث ان هناك فرقا ذا دلالة احصائية على مستوى ٠١ر٠ بين متوسطات نسب كلام الطالبات في المدارس ذات الخلفيتين المتوسطة والواطئة اذ بلغت في الاولى ١٨٣٢٪ بينما بلغت في الثانية ٣٠١٦٪ وهذا مؤشر على ان

الطالبات في المدارس ذات الخلفية الواطئة كن اكثر نشاطاً وحيوية في تفاعلهن اللفظي مع مدرساتهن عن زميلاتهن في المدارس ذات الخلفية المتوسطة .

ثالثاً - الفروق بين متوسطات نسب الصمت والفوضى :

١ - الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين متوسطات نسب الصمت والفوضى في المدارس ذات الخلفيتين العالية والمتوسطة . دلت نتائج البحث على انه لا يوجد 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 والواطئة .

يظهر ان هناك فرقا ذا دلالة احصائية على مستوى ٠.٠١ بين متوسطات نسب الصمت والفوضى في المدارس ذات الخلفيتين العالية والواطئة اذ بلغت في الاولى ١٠.٥٪ وبلغت في الثانية ٩.٣٠٪ وقد يفسر هذا على ان الطالبات في المدارس ذات الخلفية الواطئة لا يحركن ساكنا في اطار السلبية التامة .

٣ - الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين متوسطات الصمت والفوضى في المدارس ذات الخلفيتين المتوسطة والواطئة .

ظهر ان هناك فرقا ذا دلالة احصائية على مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات نسب الصمت والفوضى في المدارس ذات الخلفيتين المتوسطة والواطئة اذ بلغت في الاولى ٨.٢٢٪ بينما بلغت في الثانية ٩.٣٠٪ وقد يفسر هذا كما ذكرنا سابقا على ان الطالبات في المدارس ذات الخلفية الواطئة كن سلبيات للغاية ولم يناقشن ماتعرضه المدرسة عليهن من افكار .

... 18... 19... 20... 21... 22... 23... 24... 25... 26... 27... 28... 29... 30... 31... 32... 33... 34... 35... 36... 37... 38... 39... 40... 41... 42... 43... 44... 45... 46... 47... 48... 49... 50... 51... 52... 53... 54... 55... 56... 57... 58... 59... 60... 61... 62... 63... 64... 65... 66... 67... 68... 69... 70... 71... 72... 73... 74... 75... 76... 77... 78... 79... 80... 81... 82... 83... 84... 85... 86... 87... 88... 89... 90... 91... 92... 93... 94... 95... 96... 97... 98... 99... 100...

... ..



الدورات التدريبية اثناء الخدمة على اهمية تشجيع مشاركة الطلبة في النشاط التعليمي داخل الصف .

٥ - تشير نتائج البحث الى ان هناك ارتفاعا ملحوظا في نسبة مبادأة المدرسة الفورية في اكثر المدارس مما يدل على قبول المدرسات لآراء طالباتهن مع توجيه عبارات المدح والتشجيع والعمل على ربط الافكار والآراء المطروحة وهذا مما يزيد في فعالية الطالبات ويدفعهن الى بذل المزيد من النشاط والمشاركة كما يؤكد هذا علم النفس اذ ان الفرد بحاجة دوما الى المدح في نموه الذاتي .

٦ - اظهرت نتائج البحث على ان هناك انخفاضا في نسبة اسئلة المدرسات في بعض المدارس وارتفاعا في بعضها الآخر مما يدل على اهتمام بعض المدرسات على توجيه الاسئلة نحو محتوى المادة بحيث يزيد ذلك من اثراء حصيلة الطالبات واعتبار ذلك طريقة للتعرف بها على مدى فهم الطالبات للمادة الدراسية ولهذا يوصي الباحثان بأهمية التأكيد على ربط الاسئلة بالمادة الدراسية والعمل على تكييف الاسئلة بالصورة التي تجعلها تؤدي الى زيادة ميل الطالبات لتقبل المادة الدراسية وجعلها اكثر تشويقا لهم .

٧ - دلت النتائج على ان هناك انخفاضا في نسبة اسئلة المدرسات الفورية في اكثر المدارس مما يوضح انه لم يكن هناك استعداد لدى المدرسات لمناقشة آراء الطالبات بل اعتمدن على طريقة الالقاء والمحاضرة ولهذا يوصي الباحثان بأهمية التأكيد على طريقة المناقشة الحرة والاعتماد على افكار الطالبات وآرائهن كأساس لهذه المناقشة .

٨ - اظهرت نتائج البحث انخفاضا في نسب مبادأة الطالبات في معظم المدارس وهذا دليل على ان الدروس لم تكن بالجودة المرغوبة فيها ولم تكن مشوقة للطالبات بحيث انهن لم يعبرن تعبيرا حرا عن وجهات نظرهن عن طريق توجيه الاسئلة للمدرسات دون ان يطلب منهن ذلك ولهذا يوصي الباحثان بأهمية التأكيد على عرض المادة الدراسية بصورة تبتعد عن الطريقة التقليدية واستخدام الوسائل التعليمية المختلفة كالمختبرات اللغوية واجهزة التسجيل .

٩ - تشير نتائج البحث الى ان هناك ارتفاعا في نسب المحتوى المتعامد في جميع مدارس عينة البحث (ماعداء مدرسة واحدة) مما يدل على ان انتباه المدرسات كان

1. Flanders, N. A., "Analysing teaching behavior" Addison-Wesley Publishing Company, Reading Massachusetts, Menlo Park, California London, Dom Mills, Ontario, 1970, P.1.
2. P.2.
3. Anderson, H.H. et al, Studies of teachers Classroom Personalities. II. Effects of dominative Contacts on Children's Classroom behavior, Stanford University press, Stanford, Calif., 1946.
4. Amidon, E.J. and N.A. Flanders, The role of the teacher in the Classroom Minneapolis: Amidon and Associates, 1963 Mentioned in Edmund J. Amidon and B. Hough (Editors) "International Analysis: Theory, Research and Application" Addison-Wesley Publishing Company, London, 1967.
5. Stevens, R., "The question as a measure of efficiency in instruction: a Critical study of Classroom practice." Columbia Teachers College Press, 1912.
6. Flanders, N.A., "Interaction Analysis in the Classroom: A manual for observers", (Mimeographed) University of Minnesota, 1960. Quoted in Edmund J. Amidon and John B. Hough (Editors), "Interaction Analysis: Theory, Research and Application", Addison-Wesley Publishing Co., London, 1967.

## References

الطرائق المستخدمة في هذا البحث هي: الملاحظة المباشرة والتسجيل الصوتي. استمرارية تسجيل الملاحظات لمدة 10 دقائق. الملاحظات المباشرة والتسجيل الصوتي. استمرارية تسجيل الملاحظات لمدة 10 دقائق. الملاحظات المباشرة والتسجيل الصوتي. استمرارية تسجيل الملاحظات لمدة 10 دقائق.

7. Anderson, H.H. and Brewer, J.E., "Studies of teachers classroom personalities", Dominantive and socially Integrative Behavior of Kindergarten Teachers. Stanford University Press, Stanford, California (Quoted as in Ibid No.2).
8. Lewin, K. Lipitt, R. and White, R.K., "Patterns of Aggressive Behavior in experimentally Created Social Climate", J. Soc. Psych. 10, 271-99, 1939. (quoted as in Ibid No.2).
9. Anderson, Op. Cit. 1945.
10. Whithall, J. The development of a technique for the measurement of Social-Emotional Climate in the Classroom. J. Exp. Educ., 17, 347-61, 1949.
- (Quoted as in Ibid No.2).
11. Flanders, N.A. Op. Cit., 1960.
12. Flanders, N.A., "Interaction and feed-back: A preparation for teaching. J. teachers Educ., 17, 251-60, 1963.
- (Quoted as in Ibid. No.2).
13. Bellack, A.A., Rillietard, H.M., Hyman, R.T. and Smith, I.L. "The language of the classroom", Columbia, teachers college press, 1966. (Quoted in ned A. Flanders, Analysing teaching behavior, Reading Massachusets, 1970).
14. Perkins, H.V. "Classroom behavior and underachievement" Amer Educ. Res., j.2. 1-12.
- (Quoted as in Ibid No.2).
15. Spaulding R.L., "Achievement, Creativity and self-Concept correlates of teacher-pupil transactions in Elementary schools" V.S. Office of Educ., Co-Operative Research Project No.1352. 1965.
16. Guilford, J.P. and Fruchter, Benjamin, Fundamental Statistics in Psychology and Education (Fifth Edition), New York: McGraw Hill, 1973. P.162.
17. Richard L. Ober, Ernest L. Bentley, Edith Miller, Systematic Observation of Teaching, an interaction analysis, Instructional Strategy Approach, 1971, Prentice-Hill, Inc., Cliffs, New Jersey, PP. 80-85.

## الهوامش

• انظر بحث تحليل التفاعل اللفظي بين مدرسي الكيمياء وطلبتهم في الصف السادس الاعدادي (العلمي) في بعض مدارس مركز محافظة بغداد للدكتور صباح باقر ومحسن المنصوري.

(١) استخدم الباحثان المعادلة الآتية للنسبة الحرجة  
انظر كتاب كلفورد ص ١٦٢

$$C.R. = \frac{P_1 - P_2}{\sqrt{\frac{P_1 q_1}{N_1} + \frac{P_2 q_2}{N_2}}}$$



## أهمية البطاقة المدرسية في توجيه الطفل

دراسة عن استخدام البطاقة المدرسية في المرحلة الابتدائية في العراق

صبي عبداللطيف المعروف

### مقدمة البحث

أن الهدف الرئيسي من هذا البحث هو التوصل الى أهمية البطاقة المدرسية لنمو الطفل في المدرسة الابتدائية على ضوء التطورات والتغيرات الجذرية الحاصلة في الجمهورية العراقية منذ ثورة السابع عشر من تموز ١٩٦٨ المباركة وكيفية الاستفادة منها على ضوء مفاهيم النمو العقلي والانفعالي للطفل في هذه المرحلة ثم التأكيد على البطاقة المدرسية الصغيرة التي تتألف من صفحة واحدة والبطاقة المجمعمة الكبيرة التي تتألف من صفحات عديدة ودراسة المبادئ الأساسية في تصميم البطاقة المجمعمة ومحتوياتها وكيفية استخدامها وأسس تفسير البيانات والمعلومات الواردة في البطاقة من أجل الاستفادة الكاملة منها في الجمهورية العراقية وفي كافة أقطار الخليج العربي والعمل على توحيدها من أجل الأهتمام بالطفل وأعداده أعداداً جيداً للمستقبل ، خاصة وأن وزارة التربية في الجمهورية العراقية تبنت مشروع البطاقة المدرسية في الصفوف الأولى من المدارس الابتدائية اعتباراً من بداية عام (١٩٧٩) ، ثم سيتم تطبيقها على الصف الأول المتوسط والصف الرابع الإعدادي الى أن يتم تطبيقها على كافة المراحل الدراسية ، علماً بأن الجامعات العراقية خصصت لنفسها بطاقة أسمتها البطاقة الإرشادية والتي ترتبت عليها تأليف لجان إرشادية في كليات الجامعات العراقية والهدف من ذلك إرشاد وتوجيه الطلبة في المرحلة الجامعية ومساعدتهم لحل مشكلاتهم الأكاديمية وكذلك تتضح لنا الأهداف الرئيسية في استعمال البطاقة المدرسية ودورها في نمو الطفل .

ونختاماً نأمل أن يكون هذا البحث المتواضع نواة لبحوث ميدانية مستفيضة بهذا الخصوص نظراً لأهمية الموضوع في أعداد وتربية وتوجيه الجيل الناشئ توجيهاً سليماً وفقاً لمبادئ وقيم أمتنا العربية وتراثها الأصيل .  
والله من وراء القصد . .

صبحي عبداللطيف المعروف  
مدرس التربية وعلم النفس  
قسم العلوم التربوية والنفسية  
كلية التربية/الجامعة المستنصرية  
بغداد - الجمهورية العراقية

## النمو العقلي للطفل في المدرسة الابتدائية

تتميز هذه المرحلة بقوة الذاكرة اذ تمتص ذاكرة الطفل كل ما يصل اليها من معلومات بسرعة مدهشة وبدون فهم ، ولهذا تعتبر هذه المرحلة اصلح المراحل لتحفيظ الاطفال كثيرا من الاقوال والكلمات الطيبة من اجل المواطنة الصالحة<sup>(٣)</sup> . تعتبر هذه المرحلة فترة كمون وهدوء نسبي استعدادا للدخول الى مرحلة المراهقة ، وينمو ذكاء البنات في هذه المرحلة اسرع من نمو ذكاء الاولاد بجوالي نصف سنة على الاقل وينبغي ملاحظة ذلك بدقة في تصميم البطاقة وكيفية استعمالها . وفي سن الثامنة يتعادل الجنسان ثم يتفوق الاولاد على البنات في النواحي الرياضية والعلمية ويحتفظ البنات بتفوقهن اللغوي وبقدرتهن على التعبير السليم . ويبتدئ الطفل من الجنسين في هذه المرحلة التفكير بالمعنى المفهوم للتفكير البسيط فهو يستطيع الكشف عن العلاقات الزمانية والمكانية بين الاوقات والاشياء فيدرك العلاقة بين اوقات النهار بسبب ارتباطها بالفطور والغذاء والعشاء . وتزيد قوة الطفل على الانتباه وعلى فهم ما يقال وخاصة اذا تعلق بحياته وما يهتم به من اشياء كلعبه وحيوانه وطيوره ، ويميل الى الصور الملونة والقصص الخيالية التي تحكي بطولات اطفال مثله يمتازون بالذكاء وسعة الحيلة وطيبة القلب ويدرك الطفل الاشياء ككل لا كمجموعة من الاجزاء المرتبطة ببعضها ، فهو يدرك الشجرة في مجموعها لاعلى انها مكونة من جذع وساق واوراق وازهار<sup>(٣)</sup> .

### (النمو الانفعالي والاجتماعي)

تبدأ انفعالات الطفل الحادة وتتخذ ثباتا معيناً ، ويصبح الطفل اقدر على فهم المواقف الاجتماعية التي تستدعي انفعالات خاصة فهو يضحك او يغضب للموقف الذي يستدعي هذا الانفعال او ذاك دلالة على فهمه له . ويميل الطفل الى المواقف التي تجلب له سرورا وينفر من المواقف التي تؤلمه . والطفل في هذه المرحلة اجتماعي ويميل الى اللعب مع الاطفال الاخرين ومشاركتهم لعبة (فن الضروري ملاحظة ذلك





## المبادئ الأساسية في تصميم البطاقات المجمعة<sup>(٦)</sup>

يرجع استخدام البطاقات المجمعة في ميدان التربية والتعليم على نطاق واسع الى عام ١٩٣٠ حين بدأ استخدامها ينتشر في المدارس المختلفة . وقد ذكر تراكسلر ان حداثة العهد بهذه البطاقات هو الذي جعل المؤلفين في تعريفها ، ولكنه يرى ان اهم ميزة لهذه البطاقات هي انها تستخدم على مدى فترات طويلة نسبيا ، فدرجات التلميذ في اثناء مراحل دراسته والاحكام التي يصدرها معلمة عليه ، ووجه النشاط التي يمارسها والميول والهوايات التي مر بها كل هذه بيانات هامة بالنسبة لعملية التوجيه .

ان المعلومات والبيانات التي تضمها البطاقة لاتسجل مرة واحدة ولكنها تدرج تبعا للظروف والاحوال . ويقول تراكسلر ، وهو من اهم الباحثين في ميدان البطاقات المجمعة (وتتراوح البطاقات المدرسية بين البطاقات البسيطة التي لاتكاد تتضمن سوى البيانات الاساسية الخاصة بالطالب ، ثم الدرجات المدرسية التي حصل عليها ، والبطاقات المستفيضة المجمعة التي تعرض سجلا طويلا للتلميذ من جميع النواحي كما تتراوح البطاقات المدرسية ايضا بين البطاقات التي تنحصر في سنة دراسية او اكثر ، والبطاقات التي تمتد عدة سنوات ، قد تغطي سنوات التعليم باكملها) .

وفي رأينا ان تكون هناك بطاقة مدرسية بسيطة والتي وضعت واحدة منها في هذه الدراسة من قبل الباحث لتكون بين يدي المرشد لاستعمالها وتوجد لديه بطاقة مدرسية اخرى تحتوي على السجل التراكمي لوضع التلميذ . ان بعض الباحثين يضيق من مفهوم هذا النوع من البطاقات بأن يقصرها على البطاقات التي تسجل نتائج الاختبارات النفسية الموضوعية والشخصية بالاضافة الى نتائج الاختبارات الدراسية العادية والملاحظات التي يبديها المعلمون وغيرهم من الاختصاصيين في المدرسة .





والممول . (راجع البطاقة المدرسية التي قامت باعدادها وزارة التربية بالجمهورية العراقية) (\*) (٨) .

١٢- ينبغي ان توجد علاقة طبيعية ومنطقية بين البطاقة المجمعة أو الشاملة والتقارير التي ترسل الى الاباء مع ملاحظة ما ينبغي ان تكون عليه هذه التقارير من الناحية الفنية والتربوية .

١٣- ينبغي ان يكون نظام البطاقات نظاما قابلا للتعديل غير جامد اي ان تتعدل البطاقات وفقا للتغيرات التي تطرأ على مبادئ التربية والارشاد والتوجيه .

١٤- ينبغي ان يعد المدرسون بحيث يستطيعون استخدام البطاقات بطريقة ملائمة ، سواء كان هذا في اثناء اعدادهم لمهنة التدريس ام في اثناء تدريبهم اثناء الخدمة .

١٥- ينبغي ان يدرس المرشدون التربويون الذين سيتخرجون من كلية التربية بالجامعة المستنصرية البطاقة المدرسية وتفاصيلها وكذلك اهميتها ودورها في نمو الطفل من جميع النواحي .

#### ويضيف الاستاذين هان وماكلين بعض المبادئ الاخرى :

١- ينبغي الا تتطلب البطاقات عملا كتابيا شاقا بحيث يؤثر عدم توافره في برنامج التوجيه والارشاد في المدرسة .

٢- ينبغي ان تتلاءم البطاقات مع المؤسسات التي تستخدم فيها .

٣- ينبغي ان تتضمن البطاقة البيانات او النواحي التي يحتاج اليها بما يستوجب تسجيلها ، وهذه تشمل البيانات الدائمة ذات الاهمية بالنسبة لعملية التربية والتوجيه والبيانات التي يتفق المختصون على اهميتها .

٤- ينبغي ان تضاف بعض البطاقات الجزئية الى البطاقة الشاملة او المجمعة مثل البطاقات الصحية او التقارير النفسية او البيانات الشخصية .

٥- ينبغي ان يشترك التلاميذ في ملء بطاقتهم كلما كان ذلك ممكنا ، ذلك ان الكثير من البيانات في البطاقات ليست سرا خافيا عليهم . اما البيانات الاخرى فن

الممكن ان يقوم المرشد او المدرس بملئها بعد انتهاء التلاميذ بالتعاون مع اولياء امورهم من ملء الجزء الاول منها .  
ومن الممكن ان نقول ان البطاقة المجهزة ينبغي ان تقدم لنا كل ما يكون صورة متكاملة متطورة للفرد ، هذه الصورة تعرض لاساليب سلوكه واتجاهاته بحيث يستطيع الموجه ان يكتشف العلاقات المتداخلة بين نواحي شخصية الفرد وان يتبين النمط الذي يتبعه في نموه ونضجه .  
وقد وجدت من الضروري ان تكون هناك بطاقة مدرسية ذات صفحة واحدة للاستفادة منها واستعمالها دائماً قبل البطاقة المدرسية ذات الصفحات المتعددة .  
واليكم نموذجاً قمت باعداده :

البطاقة المدرسية ذات الصفحة الواحدة <sup>(*)</sup>	
الاسم الثلاثي :	عنوان المسكن :
الصف :	رقم التلفون :
الشعبة :	رقم القبول :
الرقم الصفي :	صنف الدم :
الجنس ذكر ام انثى :	
العمر :	
١ - الحالة الصحية للتلميذ :	٧ - علاقته باخواته واخوانه داخل البيت :
٢ - ميول التلميذ واستعداده :	٨ - كيف يقضي اوقات فراغه :
٣ - وضع التلميذ الدراسي وسعيه اليومي :	٩ - الجمعيات واللجان المدرسية التي يشترك فيها :
٤ - ملاحظات عن سلوك التلميذ وشخصيته :	١٠ - علاقته بمدرسية وبزملائه التلاميذ :
٥ - هل الابوين على قيد الحياة :	١١ - الحالة الاقتصادية للأسرة ؟ وهل توجد حالة طلاق أو انفصال بين الأب والأم ؟
٦ - موقف ولي الامر من تصرفاته داخل البيت :	

(\*) البطاقة المدرسية المقترحة/اعداد صبحي عبداللطيف المعروف/مدرس التربية وعلم النفس/كلية التربية/قسم العلوم التربوية والنفسية/الجامعة المستنصرية/بغداد - الجمهورية العراقية كانون الاول ١٩٧٨

- 18 - ...
  - 11 - ...
  - 10 - ...
  - 6 - ...
  - 7 - ...
  - 8 - ...
  - 9 - ...
  - 5 - ...
  - 3 - ...
  - 4 - ...
  - 8 - ...
  - 1 - ...
- (4) : ...
- ...









18th century ... (b)

(17th century ...)

... 18th century ...

... 18th century ...

... 18th century ...

... 18th century ...

... 18th century ... (c)

... 18th century ...

... 18th century ...

... 18th century ... (d)

... 18th century ... (e)

... 18th century ...

... 18th century ...

... 18th century ...

حتى يتسنى لنا وضع بطاقة ناجحة ومفيدة . والميزات العاطفية التي يمكن تقييمها لدى الطفل في المدرسة الابتدائية هي الثقة بالنفس والتعاون مع الكبار والتعاون مع الاطفال الاخرين والثبات لواجبات المدرسة والاتزان الانفعالي والحالة الشعورية العامة (الحزين والوحيد يعكس المسرور والمنسجم مع الاخرين اي المنطوي والمنبسط) . هذه الميزات لها اهميتها الواضحة لتقييم الطفل وردود فعله الى الحياة الجماعية في المدرسة . ان الملاحظات حول ميول الطفل لا تعني بالشيء الكثير ولكن المعلومات عن ماضيه واوضاع بيته وصحته والميزات الجيدة والضعيفة يمكن ان تكون مساعدة لتطويره<sup>(5)</sup> .

ومن المهم جدا ملاحظة البطاقة المدرسية من جهة اساسية وهي عندما توجد فيها بعض المشكلات التي تحير بعض المعلمين بان هذه البطاقة سجل يرسم صورة قائمة لتلميذ ما والاحتفاظ به في ملف دائم فيكون ذلك وصمة في جبينه طوال حياته الدراسية ، ومع ذلك فكلما استخدم المدرس هذه السجلات بروح الراغب في مساعدة تلاميذه لا بروح من يريد محاسنتهم ازيد احتمال عثوره على اسلوب لا يراد الادلة بطريقة توجه الانتباه الى مشكلة التلميذ ولا تصدر عليه حكما كشخص ، وهنا يبرز دور المرشد التربوي المختص لحل مشاكل التلاميذ بدقة وعناية . وتوجد هناك نقطة بالغة الاهمية في استعمال البطاقة المدرسية فهي تجنبنا نسيان الامور التي يهمننا استرجاعها ، كما تجنبنا الاسترجاع الخاطيء ، وتقي المدرس الميل الى تذكر الاحداث التي في صالح التلاميذ الذين يحبهم وتلك في غير صالح هؤلاء الذين لا يميل اليهم .

ومن الفوائد الاخرى هو التسجيل بالكتابة ، فعندما يضطر المرء الى صياغة شيء في كلمات فانه في العادة يجد نفسه مضطرا الى تحديده بعناية اكثر مما لو اقتصر على الاحتفاظ به في ذاكرته . وقد يضطر في عملية الصياغة والبحث عن الكلمات الصائبة الى اعادة التفكير في الامر كله ، وبذلك قد يكون بعد تفكير اكثر دقة مما لو كان قد اكتفى بملاحظته واخذ فكرة عامة عنه . وهذا ما تصبو اليه وزارة التربية في الجمهورية العراقية في تطبيق البطاقات المدرسية في مدارسنا . بمعنى الاهتمام بالتلميذ من كل الجوانب الجسمية والانفعالية والعقلية والاجتماعية على حد سواء<sup>(5)</sup> .

## الختمام

يمكننا ان نقول من خلال هذا البحث ان للبطاقة المدرسية دور كبير وفعال حيثه تؤدي خدمة كبيرة لعملية التوجيه والارشاد فهي تساعد على فهم الفرد وذلك لاحتوائها على الخبرات المختلفة التي مر بها . وتحدد مدى استعداده للافادة من الخبرات الجديدة وانها تساعد المدرسين على فهم حاضر التلميذ عن طريقة معرفة ماضية ، ثم انها تساعد على تفسير الشيء الكثير من الصعوبات والمشكلات التي يعاني منها ، كما انها توفر على المرشد التربوي والنفسي المختص او المدرسين الذين يقومون بمقام المرشد التربوي وقتا طويلا يخصصه في مساعدة التلميذ بدلا من استخدامه في جمع البيانات والمعلومات . ولكي يمكن للبطاقة تقديم هذه الخدمات في الارشاد والتوجيه وغيرها ينبغي ان تكون مفهومة واضحة ، صادقة في وصفها ، سهلة في تفسيرها واقتراح توحيد البطاقة المدرسية بين كافة الاقطار العربية في الخليج العربي من اجل الاهتمام بالطفل في الخليج العربي لكي ينمو نموا صالحا من اجل ان يكون مواطنا جيدا في المستقبل .

صبحي عبداللطيف المعروف

مدرس التربية وعلم النفس

قسم العلوم التربوية والنفسية

كلية التربية/الجامعة المستنصرية

بغداد - الجمهورية العراقية

- 9 - Tolbert, E. L. Introduction to Counseling, Second Edition, University of Florida, McGraw, McGraw, New York, U. S. A., 1972
- ١ - الدكتور عبد الحميد مرعي/الأستاذ النفسي والتوجيه والتوجيه التربوي - ٤٧٥ ص /الهجي/الطرق/الاستشارة في التوجيه والتأهيل/الهجي والتوجيه والتوجيه التربوي - ٤٧٥ ص /الهجي/الطرق/الاستشارة في التوجيه والتأهيل/الهجي والتوجيه والتوجيه التربوي
- ٢ - الدكتور عبد الحميد مرعي/الأستاذ النفسي والتوجيه والتوجيه التربوي - ٤٧٥ ص /الهجي/الطرق/الاستشارة في التوجيه والتأهيل/الهجي والتوجيه والتوجيه التربوي
- ٣ - الدكتور عبد الحميد مرعي/الأستاذ النفسي والتوجيه والتوجيه التربوي - ٤٧٥ ص /الهجي/الطرق/الاستشارة في التوجيه والتأهيل/الهجي والتوجيه والتوجيه التربوي
- ٤ - الدكتور عبد الحميد مرعي/الأستاذ النفسي والتوجيه والتوجيه التربوي - ٤٧٥ ص /الهجي/الطرق/الاستشارة في التوجيه والتأهيل/الهجي والتوجيه والتوجيه التربوي
- ٥ - الدكتور عبد الحميد مرعي/الأستاذ النفسي والتوجيه والتوجيه التربوي - ٤٧٥ ص /الهجي/الطرق/الاستشارة في التوجيه والتأهيل/الهجي والتوجيه والتوجيه التربوي
- ٦ - الدكتور عبد الحميد مرعي/الأستاذ النفسي والتوجيه والتوجيه التربوي - ٤٧٥ ص /الهجي/الطرق/الاستشارة في التوجيه والتأهيل/الهجي والتوجيه والتوجيه التربوي
- ٧ - الدكتور عبد الحميد مرعي/الأستاذ النفسي والتوجيه والتوجيه التربوي - ٤٧٥ ص /الهجي/الطرق/الاستشارة في التوجيه والتأهيل/الهجي والتوجيه والتوجيه التربوي
- ٨ - الدكتور عبد الحميد مرعي/الأستاذ النفسي والتوجيه والتوجيه التربوي - ٤٧٥ ص /الهجي/الطرق/الاستشارة في التوجيه والتأهيل/الهجي والتوجيه والتوجيه التربوي
- ٩ - الدكتور عبد الحميد مرعي/الأستاذ النفسي والتوجيه والتوجيه التربوي - ٤٧٥ ص /الهجي/الطرق/الاستشارة في التوجيه والتأهيل/الهجي والتوجيه والتوجيه التربوي



## رثاء الابطال في الأدب العربي - قبل الاسلام -

الدكتور عادل جاسم البياتي

تطل نافذة الرثاء على الشعر العربي القديم من أوسع عوالمه الزاخرة بشتى الموضوعات ، فالرثاء باب واسع لاينغلق على البكاء والتفجع والتوجع فحسب ، بل يفتح على الفخر والحجاسة ، والتهديد والوعيد والهجاء والوصف والحكمة . فليس بين أيدينا في الشعر العربي موضوع أو غرض يزاحم الرثاء في تعدد موضوعاته وتحدد اتجاهاته وأمتداد أغراضه حتى لنكاد نلمس فيه نفساً ملحماً وتلوثاً « دراماتيكياً » وتنوعاً قصصياً . وليس هذا بغريب على فن الرثاء ، لأن أكبر الملاحم العربية والأجنبية ، كانت في أساسها مرثي قيلت في مدن منكوبة وأبطال مقتولين ومعالجة لفكرة الموت المفروضة على الجنس البشري وجميع المخلوقات والكائنات .

إن الأعمال الشعرية الواردة عن أدب وادي الرافدين ، المتمثلة في ملاحمه وقصصه مثل كلكامش وقصة الخلق البابلية ، دارت في أساسها حول فكرة الصراع والخلود أو الفناء . وكذلك الأعمال الشعرية الأخرى في بقية أجزاء الوطن العربي مثل ملاحم (أو غاريت) وأشعار المصريين القدماء ضمن الأدب الفرعوني <sup>(1)</sup> . لقد عبرت ملحمة كلكامش في مرثيها عن فكرة بقيت مدار الشعر على مر العصور ، وهي فكرة كون الموت مصيراً محتوماً ونهاية مفزعة ومجزنة للبشر ، ثم أضافت الملحمة من منطلقها الوثني فكرة أخرى ، هي أن الآلهة يوم خلقت البشر ، استأثرت بالخلود لنفسها ، وجعلت الفناء قدراً مكتوباً على البشرية جمعاء . وهي عقيدة التوحيديين أيضاً ، أذ ورد ما يؤيد ذلك في الكتب السماوية المقدسة ، وعلى وجه التحديد ، ما ذكره القرآن الكريم ، ويعد في نظر جميع العلماء مهما اختلفوا ديناً ومعتقداً ، أصدق هذه الكتب في محافظته على أصالته التي نزل فيها ، فأكد في أكثر من موضع



بأن كل من على وجه الأرض زائل وفانٍ سوى وجه الله تعالى عزّت قدرته وجلاله .  
كما تعد ملحمة كلكاشم أقدم محاولة فكرية ومغامرة أنسانية تأملية في قضية الموت أو  
ما يعقب الموت بالنسبة للبشر . كما عبرت بشكل واضح عن هموم أنبعثت من نفس  
الإنسان المتمثل في شخصية البطل كلكاشم تجاه صديقه الفقيده البطل أنكيدو .  
مصورة عظمة الخسارة ومقدار الحاسمة في ضرورة رد هذا الخسران . فالرثاء كما في  
دواوين العرب قبل الإسلام ، حاسمة وبطولة قبل كل شيء .

وهذا مقطع رثائي من الملحمة (٣) :

« إنه أنكيدو ، خَلِي وأخي الأصغر

الذي على جميع الصعاب ، وأرتق أعالي الجبال

قد أدركه مصير البشرية .

فبكيتته ستة أيام وسبع ليال

حتى سقط الدود من أنفه .

كيف أهدأ ويقرّ لي قوار

وصديقي الذي أحببتُ صار تراباً»

وفي مقطع آخر يقول (٢) :

«إسمعوني أيها الشيبية (الشيوخ) وأصغوا اليّ

من أجل أنكيدو خَلِي وصاحبي أبكي

وأنوح نواح الثكلى .

إنه الفأس التي في جنبي وقوة ساعدي

والخنجر الذي في حزامي ، والمجن الذي يدرأ عني

وفرحتي وبهجتي وكسوة عيدي .

لقد ظهر شيطان رجيم وسرقه مني .

لكن «أنكيدو» لم يرفع عينيه

فجسّ قلبه فلم يحده ينبض

وعند ذلك برقع صديقه كالعروس

وأخذ يزأر حوله كالأسد .

في قوله تعالى ...  
 ...  
 ...  
 ...  
 ...  
 ...  
 ...  
 ...  
 ...  
 ...

...  
 ...  
 ...

: ...  
 ...  
 ...  
 ...  
 ...  
 ...



أجتزأنا منها أبيتاً لأخيل من رثاء «فطرقل» حيث لاحظ الناظم أنها تشبه الى حد كبير رثاء عنتره لملك بن زهير العبسي أول قاتل من عبس في يوم داحس والغبراء<sup>(٩)</sup> :

فله عينا من رأى مثل مالك عقيرة قوم أن جرى فرسان  
فليتها لم يجريا قط غلوة وليتها لم يرسل لرهان  
وقد جلبا حيناً لمصرع مالك وكان كريماً ماجداً لهجان  
وكان لدى الهجاء يحمي ذمارها ويطعن عند الكر كل طعان  
وتظل فكرة الموت والخلود هي المنطلق الأسطوري لجميع هذه المراثي .

ولما كان الرثاء مرتبطاً بهذه الظاهرة الرهية من حياة البشر ، فإنه حتماً سيكون مرتبطاً بعوالم القبر وما وراء القبر من معتقدات ومعطيات أسطورية . ومن الطبيعي جداً أن يكون الرثاء فناً قديماً عريقاً ، ذا جذور سحرية ، قبل أن يعرف طريق الأمل الواقعي للبشر . إن المأثورات الشعبية التي رافقت عملية الموت والتأر وأفكار النشور والقيامه بحسب الأطر الوثنية ، أعطت الوجه الخفي للرثاء ، عندما كانت المراثي أشبه بالتراتيل الدينية توجه للميت مباشرة لتشجيع الطمأنينة في نفسه وتطفى غضبه<sup>(١٠)</sup> . ثم تحولت من مرحلة الأمل الواقعي من تعويذة سحرية للموتى الى قصيدة مطمئنة للأحياء . ولعل أوضح غرضين شعريين ظهرت فيهما طقوس السحر ، هما الرثاء والهجاء ، فقد رافقت الهجاء بقايا ملبساته القديمة في ارتداء الشاعر حلة السحرة وأتخاذ زي معين وتصنيف الشعر ودهنه وأحتذاء نعل/خاصة وبوضع خاص أيضاً . وقد أبقى لنا تاريخ الأدب العربي قبل الإسلام حالة فريدة في قصة حياة الشاعر لييد ابن ربيعة وهو يهاجي الشاعر الربيع بن زياد العبسي في بلاط الحيرة لدى الملك النعمان بن المنذر بارجوزته<sup>(١١)</sup> :

مهلاً أبيت اللعن لا تأكل معه إن استه من برص ملمعة

وأنشدنا راجز آخر مايعطي بوضوح معالم هذا الفن السحري<sup>(١٢)</sup> :

إني خشيت أن تكون ساحراً راويةً مرأً ومرأً شاعراً

ولمظاهر الهجاء السحرية حديث يطول ، نعود اليه في بحث مستقل ، لكن الذي يعيننا هنا هي صلة الرحم بينه وبين الرثاء ، لأن قصيدة الرثاء توشك أن تكون أصلاً تتفرع منه أصول المديح والهجاء والفخر والحجاسة والوعيد والتهديد والوصف وأعني بها قصيدة «رثاء الفرسان» أو رثاء الأبطال في الأدب العربي القديم . أن طقوس العصر الوثني المجهول بقيت في تضاعيف القصيدة الجاهلية الحالية لكن الممارسات الأولى لتعويذة الميت أو القتيل ، أصبحت في عداد المفقودات . ويمكن القول أن القصيدة الوثنية المفقودة تركت بصماتها في جسد القصيدة الجاهلية الموروثة . ونستطيع أن نلاحظ هذه الآثار من عدة وجوه . ففيما يخص مراثي النساء في القتلى ، فإن أبرز ظاهرة هي مسألة حلق شعر الرأس مع القيام بحركات قريبة الشبه بالرقص البدائي الموجهة الى آلهة غامضة . وقد عبّر عن هذا لقيط بن زرارة وهو يلفظ أنفاسه الأخيرة ويخاطب أخته دختنوس في يوم «شعب جبلة» (١٣) :

يـالـيت شعري عنك دختنوسُ      إذا أتاهـا الخبـرُ المرموسُ  
أتحلق القـوم أم تـمسُ      لا بـل تـمس أنها عـروسُ

وكان يرافق هذا الطقس ، عملية لطم الوجوه بالنعال حتى تسودّ الخدود وتعليق النعال في العنق ، وكشف غطاء الرأس والأذرع ولبس الصدر الوبري (١٤) . قال شاعر يصف الأهوال التي مرت على رجال مكة في حرب الفجار قبيل الأسلام ويصور لطم الوجوه :

رمى الحدثنان نسوة آل حرب      بمقدار سمدن لــــه سمودا  
فردّ شعورهنّ السود بيضاً      وردّ وجوههن البيض سودا

وكان يرافق قصيدة الرثاء معتقد آخر ، هو أن قتيل الحرب اذا مات خرجت روحه من جرحه ، فكأنهم بذلك يشيرون الى أن الميت ميتاً طبيعياً لا تخرج روحه ولا

تتسبب في فوضى الأرواح على وجه الأرض ، بينما المقتول اذا خرجت روحه وظلت هائمة فوق رؤوس الناس تتحول الى «هامة» تشكو الصدى «الظماً أو العطش» فلا يخدم أوارها سوى الدم ، ولا يوقف ذلك أقل من أربعين عاماً . لذلك كان يتصل بهذا الاعتقاد ، طقس آخر هو أن أهل القاتل والقتيل من القبيلة الواحدة وليس الغريبة ، كانوا اذا قتل رجل منهم رجلاً آخر عمدوا الى ما يسمى بالتعقية أو العقيقة ، حقناً لدماء القبيلة التي ينبغي أن تكون في مواجه الأعداء وليس في مواجهة نفسها وأصل هذه الشعيرة أن يأتوا بقوس وسهم ويقولوا : «بيننا وبين الهنا علامة للأمر والنهي» فيقول أهل القاتل : ما علامتكم؟ فيقولون : ان نرمي بهذا السهم نحو كبد السماء . فأن عاد مضر جاً بالدم ، فهو النهي عن قبول الدية ، ولا مفر من قتل القاتل ، وأن عاد كما سعد ، فهو الأمر بأخذ الدية ، وعندئذ يمسحون على لحاهم ويتصالحون على الدية . قال الشاعر (١٥) :

فلو قبلوني بالعقوق أتيتهم بألف أؤديه من المال أقرعا

أنشده ابن الأعرابي ، وقال عنه ابن السكيت : يريد ألف بعير ، والعقوق من العقيقة ، وهو سهم الاعتذار . وقال الأسعر الجعفي (١٦) :

عقوا بسهم ، ثم قالوا ساهموا ياليتني في القوم اذ مسحوا اللحي

وأنشد الشافعي للمتنخل الهذلي (١٦) :

لا ينسي الله منا معشراً شهدوا يوم الأميلح لاعاشوا ولا مرحوا  
عقوا بسهم فلم يشعر له أحد ثم أستفأوا وقالوا حبذا الوضح  
ومن مظاهر تأثير قصيدة الرثاء المجهولة في القصيدة الجاهلية الموروثة ، صيغة  
المخاطب المباشر الذي يتوجه به الشاعر نحو القتيل ، حيث يكلمه بأسمه ويسأله أن  
يهدأ قليلاً ولا يغضب لأنهم لم ينسوه وأن القبيلة تعد نفسها للثأر والحرب مبررة لقبيلة

القاتل ، الا أن هذا الخطاب تحوّل في العصر الجاهلي الى صيغة واقعية ، فبدلاً من أن تكون القصيدة تعويذة سحرية تحمل السلام الى روح القتيل ، غدت وصفة نفسية تحمل العزاء الى الأحياء من أهل القتيل . وبعبارة أخرى ، أن التطور الحاصل في العقلية العربية قبيل الإسلام ، جعلهم يشككون في مسألة الهامة ، ولم يعد شعر الرثاء يخاطبها ليخفف من غضبها قبل أن تلحق الضرر بالقبائل أربعين عاماً كحرب البسوس وداحس والغبراء وإنما أصبح يخاطب الناس معزياً وداعياً للثأر . ولعل المثل العربي الذي تذكره كتب الأمثال : «إن الرثية ثمناً «تطفئ» الغضب»<sup>(١٨)</sup> يوضح المقصود من قصيدة الرثاء في العصور المجهولة من حياة الأمة ، لاسيما أن الفعل «أرثاً» أصبح في الأستعمال يدل على تخفيف حدة الشيء وتحويله من حالة الى حالة . كقولهم «رثأت اللبن» اذا كان حامضاً ، وذلك بأن يصب عليه الحليب فيرثاً اي يخثر ويصبح رثية<sup>(١٩)</sup> . وذكر علماء اللغة أنهم وجدوا من العرب من يقول : رثأت الميت» في معنى رثيته . وسمع الفراء امرأة تقول : رثأت زوجي بأبيات تريد رثيته<sup>(٢٠)</sup> . وعندما تعرض ابن جني<sup>(٢١)</sup> لأسباب تسمية هذا اللون من الشعر بالرثاء قال : «ربما تكون أسباب التسمية خافية علينا لبعدها في الزمان عننا» فهو أقرب من سواه الى مواقع التطور اللغوي للفظه ، وأن الأكتشافات الأثرية هي التي ستظهر لنا الحقيقة ، بعد أن نتف على نص مفقود في كتاب أو رقيم أو نقش من النقوش ، وقد يفيدنا جداول المقارنات بهذا الصدد ، كالذي نراه من معالجتهم للفعل رثيت ورثأت بخصوص تسهيل الهمزة والأبقاء عليها ، ثم أكتشافهم أن قبيلة «همدان» كانت تهمز<sup>(٢٢)</sup> وعندما نقول عن الميت بأن الشاعر قد رثاه ، فالمعنى قال فيه شعراً ، ولا يمكن أن ينصرف الذهن في لفظة «الرثاء» الى معنى آخر ، فلا يقال رثاه بخطبه أو كلمة . أما أستخدام الفعل (رثى) بمعنى الأشفاق ، فهو معنى متطور أو مجازي ، وجعلوا الفارق بينهما بالتعدية ، فقولنا رثيته : أي الميت ، لكن قولنا رثيت له : أي أشفقت عليه ، فهي للحي . لذلك قال البخاري في رثاء النبي لسعد بن خولة : إنه ليس من المرثي المعروفة ، وإنما هو أشفاق<sup>(٢٣)</sup> ولكن المصطلح : ندب» ونعى» «وأبّن . تستخدم للشعر وغيره . فقولنا «أبّن فلان فلاناً» فهي للميت مدح ، وللحي مدح وذم . ومن هنا ندرك مغزى نهي الرسول (ص) عن الشعر الذي «فيه





التي تقتل بقر الوحش ، واذا كان الشعر مديحاً وقال الشاعر : كأن ناقتي بقرة من صفتها كذا ، أن تكون الكلاب هي المقتولة ، ليس على أن ذلك حكاية عن قصة بعينها ، ولكن الثيران ربما جرحت الكلاب وربما قتلتها . واما في اكثر ذلك فانها تكون هي المصابة ، والكلاب هي السالمة والظافرة ، وصاحبها الغانم<sup>(٢٩)</sup> » وعندما نفسر كلام الجاحظ ، نعرف انماط المرأى بما فيها رثاء الفرسان . لقد تعرض الجاحظ لنمط القصيدة عموماً ، لكنه دخل اليها من وسطها ، من مسألة الصراع ، بينما المقصود عنده ، أن الشاعر يبدأ بالقصيدة بالوقوف على الاطلال والبكاء على الديار ثم ينتقل الى ذكر الحبيبة وشدة الوجد وألم الفراق ، ثم بعد ذلك الى وصف رحلته وشدة سهره ونصبه ، وسرى الليل وحرّ الهجير وإنضاء الراحلة والبعير<sup>(٣٠)</sup> ، وعندئذ يبدأ بقضية الصراع ، حيث يصوّر ناقتة وصراعها ضد الجوع والعطش وحرارة الصحراء ، فيشبهها بثور الوحش في القوة والتحمل ، ويشبه مايقع على الناقة من أهوال الصحراء بكلاب الصيد الضارية وصاحبها عند مواجهة هذا الثور اذ يحدث الصراع الدموي بينها . فاذا كان غرض القصيدة هو المديح ، فالكلاب هي المقتولة والثور هو المنتصر ، اي أن الناقة قد اجتازت أهوال الصحراء ، لكي يبعث الشاعر ممدوحه على المكافأة ويهزه للسماح<sup>(٣١)</sup> ، اما اذا كان غرض القصيدة هو الرثاء ، فالثور هو المقتول - كما قرر الجاحظ ، وكما تقرّر النصوص الموروثة - والكلاب سالمة أي أن أهوال الصحراء كانت من القسوة بحيث لم تستطع الناقة تحملها والافلات منها فهلكت . ويقرّر الجاحظ ايضاً ، أنه لا توجد حكاية او قصة بعينها ، وانما هو رمز شعري يستخدمه الشاعر ليتوصل الى حقيقة ناقتة وقسوة الصحراء والعطش . أما لماذا تموت الناقة في «الرثاء» وفي «الموعظة» وتنجو في «المديح» فلذلك تفسير يناسبها . إن الشاعر ، وقد هلكت ناقتة ، سيضطر على اكمال رحلته مشياً على قدميه الى أهل الفقيد موحياً لهم بجلالة قدر فقيدهم وأنه قدم ناقتة قرباناً له ، وأنه بذلك يتخلص من غرضه في المقدمة الطليلة والرحلة تخلصاً حسناً . أما نجاة الناقة في المديح ، فهي تناسب عظمة الممدوح وقوته وتأثيره في الاشياء ، فالأمر أقرب الى التفاؤل لأن موت الناقة في المديح قد يكون مدعاة للتشاؤم . ان ماقرره الجاحظ وابن قتيبة تؤيده عشرات النصوص القديمة ، لكن



فهل يستوي الذين يموتون في سوح الجهاد والاستشهاد والذين يموتون على الفراش ، كما يموت البعير (على حد تعبير الفارس العربي خالد بن الوليد) مع انهم كانوا يتمنون الموت بالسيف وفي ساحة الوغى كما فعل دريد ابن الصمة في يوم حنين ، حيث حمل في محفة يموت مقتولاً ولو مشركاً . وكما فعل عشرات غيره ممن لانسيل الى ذكرهم الآن ؟ الواقع ، ان الشعراء ميزوا في مراثيمهم بين هذه الحالات ، فكانوا يرثون موتاهم بما يناسب حالة الموت . لذلك أنكر ابن الكلبي ان تكون هناك مقدمة غزلية او طليية في الرثاء . قال ابن رشيقي : «وليس من عادة الشعراء أن يقدموا قبل الرثاء نسبياً كما يصنعون ذلك في المدح والهجاء وقال ابن الكلبي - وكان علامة - «لا أعلم مرثية أولها نسيب الا قصيدة دريد بن الصمة في اخيه عبد الله ابن الصمة :

أرثّ جديد الحبل من أم معبد بعاقبة وأخلفت كل موعد ؟

ثم قال ابن رشيقي «إنه الواجب في الجاهلية والاسلام ، والى وقتنا هذا ، ومن بعده ، لأن الأخذ في الرثاء يجب ان يكون مشغولاً عن التشبيب بما هو فيه من الحسرة والاهتمام بالمصيبة ، وانما تغزل دريد بعد قتل أخيه بسنة ، وحين أخذ تأره وادرك طلبته» (٣٥) وعندما نلتمس لابن الكلبي او لابن رشيقي العذر في النصوص القديمة نجدها مطردة . وحتى المفضلية الرابعة والخمسين التي رثى بها المرقش الاكبر ابن عمه ثعلبة بن عوف ، وكان مهلهل بن ربيعة قد قتله ، فقد جاءت مقدمتها في صورة طلل وغزل لأن الشاعر قالها بعد ان قتل القاتل ، وصرح بذلك في بيتين آخرين في موضع آخر من المصدر نفسه . (٣٦) وما سوى ذلك فجميع رثاء الفرسان لا يبدأ بغزل ولا بطلل ولا بمقدمة خمرية مثل مقدمة عمرو بن كلثوم التي تفردت في بدايتها بين مقدمات المعلقات ، ولعل هذا هو الذي يفسر لنا خلو المعلقات من اي شعر للرثاء . اما ابو دؤاد الايادي في (الأصمعية ٦٥) فلم يكن اراد ليرثي فرساناً يثار لهم بل رجالاً ماتوا من زمن فاستعاد ذكراهم ، فلم يلتزم بنظام رثاء الفرسان . إن نظام القصيدة المقرر لا يصلح لرثاء الفرسان ، لكن يصلح لأي نوع من انواع الرثاء ، لأن لقصيدة رثاء الفرسان نظامها الخاص يتألف من وصف الحالة

النفسية الصعبة التي يمر بها الشاعر وقومه ثم حديث في الفخر والحاسة والاشادة  
 باجناد القتيل وفضائله ، وهي نفس مادة المديح معكوسة الى الرثاء . ثم هجاء للقاتل  
 وقبيلته يعقبه تهديد ووعيد ووصف لتأهب الجند والمقاتلين لإدراك الثأر عند الغارة .  
 وتعكس قصيدة الربيع بن زياد العبسي التي قالها في حرب داحس والغبراء يرثي  
 بها مالك بن زهير ، الحالة الأولى للرثاء ، قبل ان يأخذ هذا الفن شكله  
 التجويدي ، وطابعه الاحترافي المنبعث عن ممارسة وصنعه . (٣٦)

نام الخليّ فما أغمض حار من سئى النبا الجليل الساري  
 من مثله تسمي النساء حواسراً وتقوم معولةً مع الأسحار  
 قد كن يخبان الوجوه تستراً واليوم حين بدون للنظار  
 من كان مسروراً بمقتل مالك فليات نسوتنا بنصف نهار  
 يجد النساء حواسراً يندبنه يضرين أوجههن بالأحجار  
 يخمشن حرّات الوجوه على امرئ سهل الخليقة طيب الأخبار  
 ما إن ارى في قتله لذوي الحجا الأ مطيّ تُشدّ بالأكوار  
 ومجّبات ما يذقن عدوفاً يقذفن بالمهراث والأمهات  
 ومساعراً صدأ الحديد عليهم فكأتما طلي الوجوه بقار

وقد سبق أن استشهدت برثاء عنتره لهذا القتيل نفسه ، ويمكن ان نستشهد  
 بقصيدة مهلهل بن ربيعة في رثاء كليب الذي قتل في يوم البسوس ، لأنها تحمل  
 سمات قصيدة رثاء الفرسان من وصف الحالة الشعورية ومبالغة في مديح القتيل  
 وذكر فضائله وفي هجاء قاتله وعشيرة القاتل ، ثم التهديد بالثأر والغارة . (٣٧)

أليتنا بذي حُسم أنيرى اذا انت انقضيتِ فلا تحوري  
 فان بكُ بالذئاب طال ليلى فقد ابكي من الليل القصير  
 كأن كواكبَ الجوزاء عُوذُ معطفةً على رُبْعٍ كسير  
 كأن الجدي في مثناة ربق أسير أو بمنزلة الاسير

كأنّ النجم اذولّي سُحيراً فصالُ جُلنَ في يومٍ مطير  
 كواكبُ ليلةٍ طالت وغمّتُ فهذا الصبحُ راغمةً فغوري  
 وتسالني بُديلةً عن أبيها ولم تعلم بُديلةً ما ضميري  
 فلو نبش المقابرُ عن كليب فخبّرُ بالذئابِ ايّ زير  
 بيوم الشعثمين لقرّعيناً وكيف لقاء مَنْ تحت القبور  
 واني قد تركتُ بوارداتٍ بُجيراً في دمٍ مثل العبير  
 ينوءُ بصدري والرُمحُ فيه ويخلُجُه خدبُ كالبعير  
 هتكتُ به بيوتَ بني عبادٍ وبعضُ القَتيلِ اشقى للصدور  
 على ان ليس عدلاً من كليب اذا طُرد اليتيمُ عن الجزور  
 على أن ليس عدلاً من كليب اذا خيفَ الخوفُ من الثغور  
 على ان ليس عدلاً من كليب اذا برزت حَبّأةُ الخدور  
 فدىّ لبني الشقيقة يوم جاءوا كأسدِ الغاب لجتُ في زئير  
 فلا وأبي جليلة ما أفأنا من النعمِ المؤئل من بعير  
 فلولا الريحُ أسمع أهلُ حُجرٍ صليلَ البيضِ تقرّعُ بالذكور

ويدخل هذا اللون من رثاء الفرسان ضمن «القصاصد الغاضبة» ، ويمتاز بخلوه  
 من كل لون من ألوان العاطفة الخارجة على حدود الحرب والثأر ، ونستطيع ان  
 نضع هذا اللون من الرثاء ضمن اطار رثاء الفرسان لرفاقهم ، ويدخل في عداد هذا  
 الرثاء مرثية تأبط شراً في خاله : (٣٨)

ان بالشعب الذي دون سلع لقتيلاً دمه ما يطلُ

وقد عرفت لدى المستشرقين بأسم ، نشيد الانتقام . ومرثية ساعدة بن العجلان  
 في اخيه مسعود ، (٣٩) وعشرات المراثي الغاضبة التي يتوجه بها فرسان شعراء لفرسان  
 مقتولين وقد يكونون شعراء مثلهم أيضاً . اما مراثي الشعراء الذين نستطيع ان نقول  
 عنهم انهم محترفون ، مثل مراثي متمم في اخيه مالك بن نويرة ، (٤٠) ورثاء اوس بن



مثله ساعة موته .<sup>(٤٦)</sup> ولعل هذا التعليل يقترب بنامن اصل الشعيرة الدينية للثناء عندما كانت المرثية عبارة عن تعويذة تصدر عن الشاعر المتصل بالغيب اتصالاً كهنوياً ، لتحمل الراحة والسكينة الى نفس الميت ، وهو مظهر بدائي مبسط للمعتقد الديني الذي حملة ارباب الديانات السماوية المتطورة فيما بعد ، حيث تتلى على قبر الفقيد مقاطع من الكتب السماوية المقدسة ، معتقدين بما لا يقبل الشك أنها تكون له في قبره نوراً ولقلبه بهجة وسرورا .

وهي عقيدة تضفي على شعر الرثاء في مراحلها المتقدمة جداً ، صفة النص الغيبي ، وتعمل فعل التعويذة السحرية . وقد وصلت الينا حالة شعرية مشابهة لها في المعطيات والغرض ، هي حالة انشاد الرجز عند مداهمة الخطر والشعور باقتراب الموت . فالبطل ساعة يبرز لقربينه للمبارزة ، يرتجز قبل بدء المبارزة ، وربما ارتجز الأخر ايضاً . واخبرتنا حالة غريبة لشاعر جاهلي هو تابط شرأ ، أنه عندما التقى بالغول في الصحارى الموحشات وأحس بدنو أجله ، جعل يرتجز في وجهها كأنه يتعوذ بالشعر منشداً ليصرف شرها عنه او يتغلب في صراعه عليها ، او كأن الرجز تعويذة يرددها بين يدي موته .<sup>(٤٧)</sup>

ومرأى الفرسان لأنفسهم عديدة ، بعضها قيلت قبل ان يشعر الفارس باقتراب الموت كثناء الممزق العبدى لنفسه مصوراً طقوس الموت التي ستجرى على وفاته من تريجيل لشعره ودرج لجثثانه في اكفان ثم لجذبه ودفنه .<sup>(٤٨)</sup> ومثله فعل طرفة بن العبد في معلقته حين رثى نفسه . وقد طلب الى الشاعر السموأل أن يرثى نفسه فقال :<sup>(٤٩)</sup>

يأليت شعري حين أنذب هالكاً ماذا تؤينني به أنواحي  
أيقظن لا تبعد فرب كرهة فرجتها بشجاعة وسماح

وهي ابيات . ويلاحظ فيها أنها تؤيد الرأي الذي ذكرناه قبل قليل في كون هذه القصائد بمثابة افتتاحيات لقصائد رثاء تقال في الشاعر بعد موته ، لأن السموأل هنا يفكر بالأمر ويشق للنائحات طريقهن في النواح الشعري بعد موته . وبعض هذه

المراثي قيلت في لحظات الترع الأخير ، عندما يشعر البطل بدنو الأجل نتيجة سريان السم في جسده من عضة أفعى مثلاً ، وهنا حالتان سجلتا لشاعرين نعود لتفصيلهما بعد قليل . أما اوضح رثاء لفارس قتيل في الحرب ، رثى نفسه قبل موته ، فهي القصيدة التي تعكسها حالة سجلتها كتب التراث والأدب ، تعود للشاعر عبد يغوث بن صلاءة الحارثي ، شاعر جاهلي قديم ، وقع في أسر أعدائه يوم «الكلاب الثاني»<sup>(٥٠)</sup> فحكوا باعدامه ، فرافقت عملية الأعدام طقوس وثنية واضحة ، فقد كان أعداؤه بنوتيم قد قربوه ليقتلوه ثأراً برجل عظيم منهم قتله عبد يغوث في الحرب . فقال لهم الشاعر ، وقد رأى اصرارهم على تنفيذ العملية :

- يا بني تيم ، اقتلوني قتلة كريمة .

فقال له أسره وهو عصمة بن ابير التيمي :

- وما تلك القتلة ؟ ! ..

قال عبد يغوث :

- اسقوني خمرأ ، ودعوني أنح على نفسي .

فقال عصمة :

- نعم ..

وسقاه الخمر ، ثم قطع له عرقاً يقال له الاكحل ، وتركه ينزف ، ومضى عنه وترك معه ابنين فقالا له يلومانه :

- جمعت اهل اليمن وجئت تصطلمنا ، فكيف رأيت الله صنع بك .

فقال عبد يغوث :

الا لا تلوماني كفى اللوم مايا فما لكما في اللوم خير ولايا  
الم تعلم ان الملامة نفعها قليل ، ومالومي اخي من شماليا

ثم يبدأ موجهاً الخطاب الى أقرب المقربين اليه من اصدقائه ، وهم قادة اليمن ورؤوسهم ممن كانوا ندماناً له طيلة حياته ، كأنه يستنهضهم عندما ينحي عليهم باللائمة حين فروا وتركوه ، ويلوم قومه موجئاً اياهم بأنه كان في استطاعته النجاة



بجياته لو شاء الفرار لأن فرسه لا تلحق ، لكنه فارس القوم وحامي ذمار الابهاء :

جزى الله قومي بالكُلاب ملامة صريحهم والآخرين المواليا  
ولو شئت نجتني من الخيل نهدة ترى خلفها الحو الجياد تواليا  
ولكنني أحمي ذمار أبيكم وكان الرماح يختطفن المحاميا

وجرت العادة في العرب ، أنهم اذا امسكوا بفارس شاعر ، أن يشدوا لسانه لكي لا ينشد شعراً تتناقله الركبان ، فيفعل فعل السحر في النفوس ، فيثأروا لأنفسهم ، وكذلك يمنعه عن الهجاء الذي يلحق الخزي والعار بأسريه عندما ينفذون فيه القتل . وجعل عبد يغوث يخاطب القبيلة المنتصرة التي ظفرت به ، يذكرها بأنها أصبحت في موقع المقتدر ، فيحسن بها أن تعفوا وان تسجح «اي تيسر الامور وتسهلها» لا أن تصعبها ، لأن قتلهم لا يساويه بالمكانة ، ولأنهم اذا اطلقوه مقابل الفدية سيحصلون منه على مال كثير ، أما اذا قتلوه فانهم يقتلون سيداً عظيماً تحسره جميع العرب . ثم تتحول القصيدة فجأة الى رثاء النفس الانسانية ، متخذة جانباً فنياً رائعاً ، معبرة عن حس الشاعر الفنان بأجمل صور الواقع ، حيث يجسد ألمه بموته من منطلق شعوري في عميق ، فيذكر أنه بعد الموت سيفقد أجمل شئ في الحياة ، وهذا الشئ ليس مالاً ولا متعة دنيوية أخرى وانما الرعاة العائدين بابلهم عند كل شروق ولدى كل غروب ، فهي الصورة الوحيدة التي احزنت الشاعر وحملت الى نفسه قسوة الموت ومرارة المصير وعمة القبر :

أحقاً عباد الله ان لست سامعاً نشيد الرعاة المغربين المتاليا  
وتمضي القصيدة في حديث طويل عن نسوته اللاتي يعرفن شجاعته وكذلك  
امراته «مليكة» التي طالما عرفته ليثا يعدو ويعدى عليه . ثم يتحدث عن نحره للجزور  
وركوبه في الغارة والصيد والناس نيام ، وعقره مطيته عند الشراب ، ولهوه وعبثه  
بين القيان ، ومواقفه الثابتة حيث تهرب الفرسان امام جحافل الغزو الرهيب . ثم



اولادهن من المرض والموت ، يطلبن الرقي والتعويذات لهم فهو يقول : لست سعيداً ولا مصداقاً قول الكهان ، وكذلك الوالدات .

وان اعجبتك الدهر حال من امرئ فدعه وواكل أمره واللياليا  
يرحن عليه او يغيرن مابه وان لم يكن في جوفه العيش وانيا  
فلا خير فيما يكذب المرء نفسه وتقواله للشئ ياليت ذاليا  
لعمرك ما يدري امرؤ كيف ايتي اذا هو لم يجعل له الله واقيا  
كفى حزناً أن يرحل الحي غدوة واصبح في أعلى إلهة ثاوبا

وقد تبعها مالك بن الرب في رثاء نفسه بالوزن والقافية نفسها . ومن الغريب أن تنفق قصة مالك مع سابقتها قصة افنون في كون الشاعرين الفارسين ماتا بلسعة أفعى ، كما تتصل القصتان بالجانب الغيبي ايضاً . فكما قيل عن افنون أن الكاهن تنبأ له بموته في موضع معين ، فقد قيل عن مالك ، كما يذكر الرواة ، ان قصيدته التي رثى بها نفسه ليست من نظمه ، وانما رثته الجن عند موته ، وهذا يجعل للرثاء طابع الغيب الذي تحدثنا عنه في اثناء البحث . يقول مالك : (٥٧)

الا ليت شعري هل ايتن ليلة يجنب الغضا أزجي القلاص النواجيا  
فليت الغضا لم يقطع الركب عرضه وليت الغضا ما شئ الركاب لياليا

الى أن يقول :

تذكرت من يبكي عليّ فلم أجد سوى السيف والرمح الرديني باكيا  
وأشقر خنذيذ يجر عنانه الى الماء لم يترك له الدهر ساقيا

والقصيدة طويلة تتناول معاني الاغتراب والخروج مع جيوش الفتوح والحنين الى الوطن ، ووصف الحالة النفسية للمغترب ، والفخر بالكرم والشجاعة على طريقة عبد يغوث بن صلاءة برغم صورتها الوثنية ، ثم استصغار أمر الدنيا وتحقير شأنها على

اسلوب افنون التغليبي . ان هذا الميراث الشعري يعكس صورة من صور المراثي التي كان الابطال يستفتحون بها مراثي الشعراء والشواعر فيهم بعد موتهم . وقد اكتفيت بظاهرة واحدة فقط ، هي ظاهرة اتفاق الوزن والقافية والمعطيات الغيبية ، ولم اذكر غيرها من مراثي الابطال والفرسان في انفسهم ، لأن ذلك يستدعي بحثاً قائماً بنفسه .

لقد كانت قصيدة الفرسان اقدم قصائد الرثاء العربي كما كان شعر الرثاء اقدم شعر في الأرض العربية وغيرها . وقد رأينا في اول البحث مثالين بارزين من ملحمة كلكامش والالياذة ، وهي عبارة عن حماسة ومراثي ووصف ، وهذه كلها تدخل ضمن تأملات الانسان في الكون والمصير ، لأن الحماسة اتصلت بالرثاء منذ قدم عصوره . وان أول قصيدة بعريبتنا الفصيحة هي قصيدة مهلهل بن ربيعة في اخيه كليب ، مما يعطي امتيازاً خاصاً لشعر الرثاء عموماً ولرثاء الفرسان بوجه خاص . لقد كان هذا مجرد تخطيط عام لهذا النوع من الشعر المتفرع عليه جميع شعر الرثاء ، لأن رثاء الفرسان اصل لكل رثاء ، بما يحمله من بذور الثأر والحماسة والتفجع للحادث وللبطل نفسه . وان هذا اللون من الشعر يحتاج الى جرد عام واستقصاء لجميع محتوياته بشكل استقرائي دقيق ، لكي نقف على جزئياته ومتابعه الثقافية والفكرية وتطور اساليبه واغراضه .

## الهوامش

- ١ - تقف ملاحم وادي الرافدين في مقدمة أعمال الرثاء الشعرية ومثلها الملاحم الاوغارتية وملاحم وادي النيل . اما الملاحم الاجنبية في طليعتها اليونانية ، وسنكتفي بمثلين هما كلكامش واللياذة . وتراجع في كلكامش المقدمة التي اعددها الاستاذ طه باقر في النشرات الثلاث للملحمة وكذلك كتابه : مقدمة في ادب العراق القديم .
- ٣ - تراجع ملحة كلكامش- الفصل الثالث ص ٩٨ موت انكيدو وحزن كلكامش عليه وسعيه وراء الخلود .
- ٤ - المصدر السابق نفسه .
- ٥ - ينظر كتاب ايام العرب لأبي عبيدة (القسم الاول- الدراسة) ص ٢٩٠ وتراجع الابيات في شرح ديوان الخنساء ومراثي ستين شاعرة من شواعر العرب ص ٢٦ وقد روى عجز البيت الأول (لها حنينان اعلان واسرار) والمثبت هنا رواية الاغاني .
- ٦ - الباذة هو ميروس ص ٨١١ ، ص ٨٩٠
- ٧ - المصدر السابق ص ٨٩٠
- ٨ - ينظر : البطل في الأدب والاساطير ص ١٢١ وايام العرب للدراسة) ٢٧٥
- ٩ - تراجع اللياذة وقد عربها نظماً المرحوم سليمان البستاني فذكر هذه المقارنات وينظر كتاب الشعر في حرب داحس والغبراء ص ٣٣٥ ومختارات الأعلام الششمري ١٣٠/٢ شرح عبدالمعتم خفاجي
- ١٠ - تاريخ الادب العربي - بروكلمان ٧/١ وتراجع هوامشه .
- ١١ - ديوان لييد القصيدة (٥٩) ص ٣٤٠ (١٢) العمدة ٢٧/١
- ١٣ - الشعر في حرب داحس والغبراء ص ١٤٧ نقلاً عن النقااض ٢/٦٦٤
- ١٤ - قال صخر بن عمرو اخو الخنساء يصف جزع أخته عليه اذا قتل في الحرب  
والله لا أمنحها شرارها  
اذا قُتلتُ مزقتُ خمارها وجَعَلتُ من شعر صدرها  
وهو الأمر الذي وقع فعلاً . وتعد ظاهرة الخنساء مثلاً صارخاً لطقوس الرثاء . الشعر والشعراء ٢٦٢/١
- ١٥ - ينظر اللسان- ابن منظور (مادة عقق)
- ١٦ - خزائن الادب ١٣٧/٢ واللسان/عقق)
- ١٧ - المصادر السابقة ، ويراجع كتاب الرثاء في الشعر الجاهلي وصدر الاسلام للسيدة بشرى الخطيب ص ١٣٧ حيث اوردت طائفة من هذه الطقوس ، وتعرضت في دراسة قيمة لعموم الرثاء . وقد اعانني بحثها في الوصول الى هذه الرؤية الجديدة في التركيبة الخاصة لرثاء الفرسان .
- ١٨ - مجمع الامثال للميداني (١٠/١)
- ١٩ - اللسان (رثاء) .

- ٢٠ - تاج العروس (رثاً) .
- ٢١ - الخصائص ٦٦/١
- ٢٢ - جمهرة اللغة ٢١٨/٣
- ٢٣ - شرح صحيح البخاري ٣٣٤/٢
- ٢٤ - مقاييس اللغة ٤٣/١
- ٢٥ - المفصل في تاريخ العرب قبل الاسلام ١٤٥/٩ وعبارته تحطيم القفى . اي الضرب على الرأس .
- ٢٦ - تاريخ الادب العربي-بروكليان ٥٩/١
- ٢٧ - اللسان مادة (تدب) ، «ناح» .
- ٢٨ - صحيح الترمذي ٢٠٥/٤
- ٢٩ - الحيوان ٢/مطبعة الحلبي - القاهرة ١٩٣٨
- ٣٠ - الشعر والشعراء ٧٥/١
- ٣١ - المصدر السابق نفسه .
- ٣٢ - العمدة ١٥١/٢
- ٣٣ - الشعر والشعراء ٧٤/١ وما بعدها .
- ٣٤ - الرثاء في الشعر الجاهلي وصدر الاسلام ص ١٩٩
- ٣٥ - العمدة ١٥١/٢
- ٣٦ - تراجع مجموعته /الشعرية في مجلة كلية الاداب-جامعة بغداد العدد ١٤
- ٣٧ - أمالي القاضي ١٢٩/٢
- ٣٨ - حماسة المرزوقي ٨٢٧/٢
- ٣٩ - اشعار الهدليين ٣٤٠/١
- ٤٠ - مالك و متمم ابنانوية- جمع وتحقيق الدكتور ابتسام مرهون الصفار
- ٤١ - ديوانه وهي عشر قصائد شملت القسم الثاني من ديوان لبيد من (ق ١٧ الى ق ٢٧) .
- ٤٣ - الاصمعيات- القصيدة ٢٥
- ٤٥ - تراجع المجموعة الشعرية : انيس الجلساء في شعر الخنساء جمع وتحقيق الاب لويس شيخو اليسوعي .
- ٤٥ - يراجع كتاب شرح ديوان الخنساء ومرآتي ستين شاعرة من شواعر العرب .
- ٤٦ - المفصل في تاريخ العرب قبل الاسلام للدكتور جواد علي ١٥١/٩
- ٤٧ - ينظر المفضليات ٢٧ والشعر والشعراء ٣٣٣/١ والاغاني (بولاق) ٢٠٩/١٨ وقد لاحظ باحث معاصر قضية الرجز كتعويذة تردد في وجه الخطر المداهم او الموت .
- ينظر كتاب الفن الشعبي والمعتقدات السحرية تأليف سعد الخادم ص ٢٢ سلسلة الالف كتاب تسلسل ٤٨٨ مصر . وينظر مصدره : اديان العرب في الجاهلية ل محمد نعيان الجارم مصر ١٩٢٣
- ٤٨ - تاريخ الأدب العربي قبل الاسلام ص ١٩٢ وما بعدها .

٤٩ - المصدر السابق

٥٠ - ينظر الاغاني ٣٢٩/١٦ وذيل الأماي ١٣٢ حيث شرحت القصيدة شرحاً وافياً . وكتاب ايام العرب  
لابي عبيدة ص ١٢٩

٥١ - ينظر في قصته وسبب تسميته : النقائض ٨٨٦/٢ والشعر والشعراء ١٩٢/١ وتراجع لفظة افنون في  
الجمهرة لابن دريد ١١٨/١ وتنظر سيرته وشعره في مجلة كلية الاداب جامعة بغداد العدد العشرون  
بقلمنا .

٥٢ - ينظر في قصيدة مالك بن الربب العقد الفريد ٢٤٤/٣ وتراجع مجموعته الشعرية والدراسة التي نشرها  
الاستاذ الدكتور نوري القيسي في مجلة معهد المخطوطات العربية بالقاهرة عدد مايو سنة ١٩٦٩ .

المصادر والمراجع بحسب تسلسلها في البحث :

- ١ - ملحمة كلكامش-بغداد-وزارة الثقافة والاعلام طبعة ثالثة
- ٢ - مقدمة في ادب وادي الرافدين-طه باقر- جامعة بغداد ١٩٧٥
- ٣ - ايام العرب لأبي عبيدة- جمع وتحقيق د. عادل البياتي دار الجاحظ بغداد ١٩٧٦
- ٤ - البطل في الادب والاساطير- للدكتور شكري عياد طبعة اولى
- ٥ - ديوان لبيد بن ربيعة- تحقيق د. احسان عباس طبعة الكويت ١٩٦٢
- ٦ - العمدة لابن رشيق الغنوي- نشرة بيروت ١٩٧٥
- ٧ - الشعر في حرب واحس والغبراء- عادل البياتي- مطبعة الاديب ١٩٧٢
- ٨ - الشعر والشعراء- ابن قتيبة الدينوري- تحقيق احمد محمد شاكر وعبد السلام هارون .
- ٩ - لسان العرب- ابن منظور- نشر بيروت .
- ١٠ - خزانة الادب للبغدادى- طبعة دار الكتب .
- ١١ - الرثاء في الشعر الجاهلي وصدراالاسلام- السيدة بشرى الخطيب طبع الادارة المحلية ١٩٧٧
- ١٢ - مجمع الامثال للميداني- تحقيق محي الدين عبدالحميد مصر ١٩٥٩
- ١٣ - التاج- للزبيدي- طبع الكويت
- ١٤ - الخصائص لابن جني تحقيق علي النجار- دار الكتب المصرية ١٩٥٦
- ١٥ - جمهرة اللغة- ابن دريد- طبعة هندية ١٣٤٥ هـ
- ١٦ - شرح صحيح البخاري- العسقلاني طبع الباني الحلبي مصر ١٩٥٩
- ١٧ - مقاييس اللغة- ابن فارس تحقيق عبدالسلام هارون احياء الكتب القاهرة ١٣٦٩
- ١٨ - المفصل في تاريخ العرب قبل الاسلام د. جواد علي طبع بيروت ١٩٧٣
- ١٩ - تاريخ الادب العربي- بروكلمان ترجمة النجار طبعة ثالثة
- ٢٠ - صحيح الترمذي - المطبعة المصرية بالأزهر ١٩٦٠



- ٢١ - الحيوان للجاحظ مطبعة الحلبي القاهرة ١٩٦٨
- ٢٢ - مجلة كلية الآداب - جامعة بغداد العدد (١٤) .
- ٢٣ - أمالي أبي علي القالي - دار الفكر بيروت .
- ٢٤ - الأصمعيات تحقيق أحمد محمد شاكر وعبد السلام هارون دار المعارف طبعة  
ثالثة
- ٢٥ - مالك ومتمم ابنانوية - تحقيق الدكتور ابتسام مرهون الصفار بغداد ١٩٦٨
- ٢٦ - اشعار الهذليين - السكري - القاهرة مطبعة المدني .
- ٢٧ - حاسة المرزوقي تحقيق أحمد أمين د. عبد السلام هارون القاهرة ١٩٥١
- ٢٨ - شرح ديوان الخنساء ومرآتي ستين شاعرة دار التراث - بيروت .
- ٢٩ - العقد الفريد - ابن عبد ربه (لجنة التأليف والترجمة والنشر) ٧ مجلدات .
- ٣٠ - النقائص - المنسوب لأبي عبيدة - نشرة بيفان (طبع أوروبا)
- ٣١ - الاغانى لأبي الفرج الاصفهاني - طبعة بولاق .
- ٣٢ - المفضليات للضبي نشر ليال - بيروت ١٩٢٠
- ٣٣ - الفن الشعبي والمعتقدات السحرية . تأليف سعد الخادم (سلسلة الألف  
كتاب تسلسل ٤٤٨ طبع القاهرة .
- ٣٤ - تاريخ الأدب العربي قبل الإسلام تأليف د. نوري القيسي . د. عادل  
البياتي ، د. مصطفى عبداللطيف . نشر وزارة التعليم العالي بغداد ١٩٧٩
- ٣٥ - الاغانى لابي الفرج طبع دار الكتب المصرية .
- ٣٦ - ذيل الامالي لأبي علي القالي - دار الفكر بيروت .
- ٣٧ - الياذة هوميروس - ترجمها شعراً سليمان البستاني طبع بيروت (أولى)
- ٣٨ - مجلة كلية الآداب جامعة بغداد العدد العشرون . ومجلة معهد المخطوطات في  
القاهرة عدد مايو ١٩٦٩ المجموعة الشعرية لمالك بن الربيع مع تحقيق ودراسة  
للاستاذ الدكتور نوري القيسي .

## المعاجم العربية - دراسة وتعريف

عبدالكريم ابراهيم الأمين

### المعجم في اللغة وفي الاصطلاح

ان كلمة معجم تصيح بعد تجريدها من الزوائد عجم وتعنى عدم الفهم والوضوح يقال سألته فأستعجم عن الجواب . . . قال امرؤ القيس .  
صم صداها وعنا رسمها واستعجمت عن منطق السائل (١)  
وتصبح اللفظة بمعنى الفهم اذا ادخلت عليها او على فعلها الهمزة فتصبح اعجم بمعنى اوضح كما هو الحال في قسط بمعنى ظلم اقسط بمعنى اعدل (٢) .  
وسميت الحروف الهجائية الأعجام وتعنى ايضا التنقيط بحرف او حرفين او ثلاثة حروف سواء وضعت اعلى الحروف او تحتها (٣) ولعل تسمية المعجم جاءت من ان الألفاظ فيه رتبت على تسلسل حروف الهجاء ولا يعرف على وجه الدقة متى استعملت هذه اللفظة في تسمية المعجم ولكنها استعملت اولاً في ميادين اخرى ثم انتقلت الى ميدان المعاجم واقدم عبارة استعملت في تسمية كتب رتبت على حروف المعجم ما جاء في كتاب الفهرست لأبن النديم اذ وصف كتابين متعامدين احدهما نسب الى جيبش اذ قال (وله كتاب الأغاني على حيوف المعجم وذكر انه الفه للخليفة العباسي - ٢٤٧ هـ . كما نسب الى برزخ العروضي كتاب معاني العروض على حروف المعجم (٤) والكتابان ليسا في ميدان المعاجم . . . ثم جرى التعبير بهذه اللفظة للدلالة على الأعمال اللغوية وعلى المعاجم بالذات (٥) .

### معجم وقاموس

وتستعمل كلمة قاموس وجمعها قواميس مرادفة لكلمة معجم غير أن استعمالها

جاء متأخراً إذ اطلقت كلمة قاموس اولاً على معجم معين اذ سمي بمجدالدين محمد بن يعقوب الفيروزابادي ٧٣٩ - ٨١٧ هـ معجمه القاموس المحيط وازاد به البحر المحيط باللغة وقدر لهذا المعجم ان بروج استعماله بين العلماء فيغنيهم عن غيره فلم يستعملوا سواه فاستعمل لتسمية المعاجم وهكذا صارت هذه الكلمة مرادفة لكلمة المعجم ومما ساعد على شيوع هذه التسمية انها اكثر انطباقاً على المعنى اذ ليست كل المعاجم مرتبة على حروف الهجاء . . (٦) .

### الدراسات المعجمية - المعجم من حيث الاصطلاح

تعد الدراسات اللغوية ومن ضمنها المعاجم من اقدم الدراسات عند العرب فقد كانت تسير جنباً الى جنب مع الدراسات القرآنية اذ ان اهتمام المسلمين بالقرآن ومحاولتهم فهمه اضطرهم الى العناية باللغة العربية يضاف الى ذلك ان التراث العربي لم يكن مدوناً وانما اعتمد على الرواية والمشاهدة فأدى الى تدوين هذا التراث لكي لا يفرض للنسيان او الفقدان او الأهمال كما ان اتساع رقعة الدولة العربية الإسلامية واختلاط العرب بغيرهم وشيوع اللحن وخشيتهم على فقدان اللغة جعلهم يحرصون على حفظها من خلال تدوينها لكي تكون نماذج يقيتدى بها فكانت هذه المؤلفات اللغوية الواسعة . . .

وإذا شئنا ان نعطي المعجم تعريفاً فهو العمل الذي تضمن كلمات لغة ما كلها او انها جانب من جوانبها رتبت بطريقة ما - هجائياً ، تاريخياً ، موضوعياً . . . الخ وامامها معانيها واستعمالها وكل ما يتصل بها من حيث التلفظ والنهجي او اصلها وعمّا اذا كانت دخيلة او مستعارة مع تطور الكلمة التاريخي فضلاً عن استعمالها المختلفة واشتقاقها وصرفها . . . (٧) .

### وظائف المعاجم واستعمالاتها

- تتلخص وظيفة المعاجم في النقاط التالية : -
- ١ - ايجاد معنى او معاني مختلفة للكلمة الواحدة .
  - ٢ - التأكد من تهجي او كتابة الكلمة او مقطع تلفظ منها مع بيان التغيير الذي حدث خلال العصور المختلفة .

- ٣ - التأكد من ضبط تلفظ كلمة ما .
- ٤ - معرفة التطور التاريخي للكلمة ومن اي اللغات استيعرت وتحديد فترة استعمالها ومعرفة اشتقاقها ومصادرها وتصريفها وجذرها .
- ٥ - معرفة المعاني الحديثة للكلمة ومدى مطابقتها للتسمية وهل اطلقت على تسميات جديدة فصارت مصطلحاً .
- ٦ - التأكد من أن الكلمة فصيحة . . او انها نادرة غريبة . . او انها عامية .
- ٧ - الأمام بالترادفات والأضداد او القريبة في الترادف او في الأضداد والأختلاف في المعاني .
- ٨ - جمع الشواهد من نصوص شعرية او نثرية لدعم استعمال كلمة او كلمات . ومع هذه الوظائف وغيرها فأن المعاجم كثيرة الأستعمال لأنها : -
- أ - مراجع مهمة يستفيد منها علماء اللغة وغير علماء اللغة لاسيما في دراسات فقه اللغة او في تاريخها او في الأطلاع ومعرفة المترادفات من الألفاظ واللهجات او ايجاد المسميات الجديدة او التأكد من الأصيل والدخيل والمجاز والحقيقي والمولد .
- ب - تكشف عن حياة الأمة فتظهر تقدمها وتأخرها وتبين مدى ما استعارت تلك الأمة من غيرها من الفاظ ومعانٍ .
- ج - يستفيد منها المترجمون واعضاء المجامع اللغوية في مجالات التعريب وفي ايجاد الألفاظ المناسبة للمسميات الجديدة .
- د - يحتاج اليها المتخصص ولا يستغنى عنها الطالب في فهم النصوص وتنمية الملكات اللغوية<sup>(٨)</sup> .

### بداية النشاط المعجمي عند العرب

يمكن اعتبار بداية التأليف العربي قد حدثت في القرن الهجري الثاني وان كانت هناك اراء ترجع بدايته الى القرن الهجري الأول لكنها ان وجدت فهي نادرة ومحدودة . . .

ولقد شملت اعمال التأليف ميادين المعرفة المختلفة في مجال الحديث الشريف الكتاب موطأ مالك وفي مجال السيرة النبوية ظهرت سيرة ابن اسحق وفي ميدان

النحو ظهر الكتاب لسيويه وفي مجال المعاجم ظهر كتاب العين للخليل بن احمد الفراهيدي . . .

ولقد سبق عمل المعاجم بشكلها الشامل تدوين اللغة واعتمد في تدوينها على المصادر التالية : -

أ - القرآن الكريم . ب - الحديث النبوي الشريف على أن يكون قد روي عن الرسول (ص) باللفظ او أن الذين رووه بالمعنى كانوا ممن ثبتت عربيتهم وان لغتهم سليمة وفصيحة ج - الشعر العربي الموثوق بعروبه - الشعر الجاهلي وصدر الإسلام والعصر الأموي حتى صدر الدولة العباسية الى أيام الخليفة المهدي .

د - السماع عن الأعراب ويفضلون السماع عن الأعراب الذين يسكنون البوادي والذين ظلت لغتهم سليمة ولم يختلطوا بالاعاجم<sup>(٩)</sup> .

### صنع المعاجم

أن عمل اي معجم يتطلب تحقيق امرين هما : -

أ - احصاء دقيق للسيطرة على مفردات اللغة في فترات متتالية وفي كل الموضوعات . ان كان المعجم المراد صنعه عاماً شاملاً ممثلاً للحياة اللغوية للأمة او انه احصاء دقيق لمفردات اللغة لفترة معينة من الزمن ان كان المعجم اريد به تمثيل تلك الفترة مثل قاموس القرن العشرين او انه احصاء لمفردات اديب او موضوع معين مثل قاموس شكسبير في اللغة الانكليزية ومعجم مفردات القرآن الكريم للراغب الأصفهاني .

ب - ترتيب هذه المفردات بشكل يسهل للباحث الوقوف على معنى اللفظ او ما يتعلق بتلك اللفظة في سرعة ودونما تعقيد<sup>(١٠)</sup> .

### مراحل التأليف المعجمي

أولاً

مرحلة تدوين الفاظ اللغة وتفسيرها دون ترتيب وخير ما يمثل هذه المرحلة ما حدث في القرن الهجري الثاني منها كتاب النوادر في اللغة لأبي زيد الأنصاري ،

١١٩ - ٢١٥ هـ



الحروف بمخرجها : الحلق ، فاللسان فالاسنان فالشفتان . . الخ والسؤال الذي يعترضنا لماذا سار الخليل وفق هذا التنظيم وتجنب ترتيب الالفاظ حسب التسلسل الهجائي او الابددي مع ان هذين النظامين شائعان ومعروفان ايام الخليل ؟ . . . قيل في تفسير ذلك ان النظامين الهجائين يبدأان بالهمزة وهي حرف زائغ يثير مشاكل متعددة فلم يجب ان يبدأ كتابه بهذا الحرف للشكل<sup>(١٤)</sup> لا اعتقد ان هذا التفسير مناسب وانما لانه فكر في تجانس الحروف وفي موسيقى الالفاظ ومن هنا استند في صنع معجمه على قواعد النطق . . . وقد شاء ان يكون معجمه ممثلا لكل الكلمات المستعملة في اللغة العربية وراعى في ترتيبها اواخر الحروف لا اوائلها فكلمة صنع نجدها في باب العين وكلمة يم نجدها في باب الميم وهكذا . . (١٥)

بدا الخليل بحرف العين لانه يخرج من اقصى الحلق وسار على تقلب الكلمة الواحدة فاذا شرح كلمة صرح قلبها الى عرص ، عصر ، رقص ، رصع ، صرع ، حصر ولقد اوضح ابن دريد الازدي طريقة الخليل في تقلب الكلمة بان رسم مثلثا ووزع على رؤوسه حروف الكلمة والف منها نظريا ست الفاظ كل اثنين منها تبدأ بحرف من حروفها الثلاثة وقد تكون كل هذه الكلمات مستعملة وقد يكون بعضها مستعملا وبعضها مهملا فيفسر ما كان مستعملا ويهمل ما ليس له معنى وقد تهمل اللفظة كلها احيانا لعدم انسجام حروفها كما هو في المجموعة ف ب م وقد تصل الكلمة الرباعية تقلباتها الى اكثر من عشرين كلمة ولكن قد يكون اغلبها غير مستعمل .

لم يفرق الخليل بين الهمزة وبين حروف العلة التي جعلها سوية في وحدة واحدة كانت في نهاية الكتاب كما قسم المعجم اقسامها خصص كل قسم منها لاحد الحروف العربية والترم في ترتيبها النظام الصوتي فكان القسم الاول للعين والثاني للحاء والثالث للهاء . . وهكذا وسمى كل قسم كتابا كما سمي الكتاب كله كتاب العين . . ثم قسم كل كتاب الى ابواب تبعا لهيئة الكلمات التي يحتويها كل باب وجعل الابواب ستة هي :-

- ١ - باب الثلاثي المضاعف وسماه الثنائي الصحيح المضاعف والثنائي الصحيح في رأي الخليل ما اجتمع فيه حرفان من الحروف الصحيحة ولو مع تكرار احدهما مثل عد ، مد ، شد .
- ٢ - باب الثلاثي الصحيح واراد به ما اجتمع فيه ثلاثة حروف صحيحة على ان تكون من اصول الكلمة مثل علم ، فهم .
- ٣ - باب الثلاثي المعتل بحرف واحد وهو ما اجتمع فيه حرفان صحيحان وحرف واحد من حروف العلة سواء كان حرف العلة في الاول او في الوسط او في الاخير مثال ، اجوف ، ناقص ، وعد ، عاد ، دعا .
- ٤ - باب الثلاثي المعتل بحرفين وهو ما اجتمع فيه حرفا علة في اي موضع سواء كان لفيف مفروق او لفيف مقرون مثل وعي ، عوى .
- ٥ - باب الرباعي مثل زلزل ، دحرج .
- ٦ - باب الخماسي مثل جحمرس ومعناها المعجوز المسنة<sup>(١٦)</sup> .

#### طريقة الاستعمال

ان الطريقة المثلى لاستعمال هذا المعجم للعثور على معنى كلمة هو ان تجرد من الحروف الزائدة ثم ترتب حروف الكلمة حسب مخارجها فمثلا اذا كنا في صدد ايجاد معنى كلمة تجاوز فلا بد ان نحذف حروفها الزائدة فتصبح جوز فاذا رتبت حسب مخارج الحروف كانت جزء وحينذاك نفتش عنها في كتاب الجيم باب الثلاثي المعتل بحرف واحد مادة اجيم مع الزاي واحد حروف العلة<sup>(١٧)</sup> ولعل الصعوبة في احتكاله تكمن عي ضرورة معرفة الغارئ ترديد الكلمة من الزوائد ثم ترتيب حروفها حسب المخارج وليست هذه المعرفة سهلة الفهم والاستيعاب على القارئ العادي .

#### معاجم الفت حسب طريقة الخليل

لاقي كتاب العين وطريقة ترتيبه وتقلب الالفاظ اهتماما واعجابا عند المشتغلين في اللغة فاحتذى نهجه وطريقته كليا او جزئيا فكان هؤلاء المحتدون يمثلون طريقة مخارج



الحروف والتقلبات ومن هؤلاء المؤلفين ابو علي القالي اسماعيل ابن القاسم ، ٢٨٨ - ٣٥٦هـ في معجمه البارع في اللغة . . .

كان مؤلف الكتاب قد هاجر من بغداد الى الاندلس بعد ان ضاق به العيش وفي الاندلس الف هذا المعجم الذي استغرق جمعه ١٧ عاما . . . وهو اول معجم الف في الاندلس قال عنه ابو بكر الزبيدي (انه قاموس واسع شمل اللغات كلها . . . وانه فاق كتاب العين حججا وذكر بعض الاصول واثبت انها مستعملة في حين اعتبرها الخليل مهملة .) (١٨) وقال عنه السيوطي (انه من اصح القواميس التي رأيتها بارع القالي وموعب القباني غير انها اهملا ومال اللغويون الى المحكم وصحاح الجوهري) (١٩) . . . كان ترتيب المفردات في البارع كترتيب المفردات في العين اجمالا كما سار على طريقته في التقلبات وفي الحروف الصوتية وفي تنظيم الكلمات حسب عدد حروفها الثنائي فالثلاثي والرباعي والخماسي غير ان الهجائية تختلف عند القالي عن الهجائية الصوتية عند الخليل بعض الاختلاف ونضع هنا هلهجائية الصوتية لكل منهما .

الخليل في العين ع ح ه خ غ / ق ك / ج ش ض / ص س ز / ط د ت / ظ ذ  
ث / ر ل ن / ف ب م / و ا ي .  
القالي في البارع ه ح ع خ غ / ق ك / ض ج ش / ل ر ن / ط د ت / ص ز س /  
ظ ذ ث / ف ب م / و ا ي .

وجعل القالي باب الثنائي في الخط والثلاثي في الحقيقة وادمج الرباعي والمضاعف وجعل المعنى باشكاله المختلفة في باب واحد وافرد بابا جديدا سماه الاوشاب وذكر اسماء الاصوات ومحاكاة الطيور والحيوانات . . . (٢٠)

نشر المستشرق ا . س . فلتن جزءا منه وقد نشر محققا في بغداد مع دراسة عنه اذ قدمت كرسالة دكتوراه لجامعة بغداد للدكتور هاشم الطعان . . . (٢١) .  
ومن المعاجم التي سارت على طريقة العين ايضا .

تهذيب اللغة للازهري ابو منصور محمد بن احمد ، ٢٨٢ - ٣٧٠هـ اذ بعد من المصادر التي اعتمد عليها المتأخرون في تأليف المعاجم امثال ابن منظور في تأليف



ولها معنى نشر الكتاب في بغداد بتحقيق الشيخ محمد حسين ال ياسين صدر منه جزءان (٢٣) .

وكذلك معجم المحكم والمحيط الاعظم في اللغة لابن سيده ابو الحسن علي بن اسماعيل ٣٩٨ - ٤٥٨ هـ اتبع طريقة الخليل في التنظيم . شاء ابن سيده ان يكون معجمه شاملا واسعا متضمنا كل مفردات اللغة مستوعبا كل ما الف من معاجم ليغني عن الحاجة ولقد لخص ابن سيده هدفه في مقدمة معجمه فقال «ان كتابنا هذا مشفوع المثل بالمثل مقترن الشكل بالشكل لا يفصل بينهما غريب ولا اجنبي ، بعيد ولا قريب ، مهذب الفصول ، مرتب الفروع بعد الاصول . . . مع المحافظة على المعاني الكبيرة في الالفاظ اليسيرة» . . كما ذكر انه جمع ما تشتت من اللغة في المعاجم والكتب اللغوية الصغيرة والكبيرة في معجم واحد يغني عنها جميعا رتب ابن سيده معجمه حسب مخارج الحروف في مجموعات صوتية ويقسم المادة الى تقلبات كل مادة حسبما فعل الخليل وزاد بابا سماه السداسي . . . وراعى في الترتيب تقديم المفرد على الجمع وجمع القلة على جمع الكثرة وميز اسماء الجموع نبه على الجمع المركب كما ميز بين القلب والبدل وسار على طريقة ابي بكر محمد بن حسن الزبيدي المتوفي في ٥٣١٩ هـ في كتابه مختصر العين وهكذا فأن معجم ابن سيده اصبح من اصح المعاجم التي اشتملت على الالفاظ الفصيحة وان لم يسلم من عثرات اخذها عليه اللغويون فردوا بعض اغلاطه . . . طبع هذا المعجم في ستة اجزاء من محققين مختلفين في سنوات ابتداء من سنة ١٩٥٨ وانهاء بسنة ١٩٦٢ (٢٤) .

#### طريقة التقلبات مع الترتيب الهجائي - او الخروج عن مخارج الحروف

والف محمد بن حسن بن دريد الازدي معجمه جمهرة اللغة فكان خروجا على منهج ترتيب الالفاظ حسب المجموعات الصوتية او حسب مخارج الحروف والعمل على ترتيبها حسب مواقع هذه الحروف في السلم الهجائي بعد تجريدها من الزوائد فكلمة عقد نجدها في دعق وكلمة ذهب نجدها في بذه ولكنه التزم نظام التقلبات الذي سار عليه الخليل ومن شايه وقد وضع تقلبات الكلمة الواحدة في مكان واحد . . . اختار المؤلف هذا الاسم كما يقول لانه اختار الجمهور من كلام العرب



اللغة ذاتها . هـ . الف لغرض بلاغي تمييز المعاني المجازية عن معانيها الحقيقية فهو غالبا لا يذكر معاني الالفاظ التي ليست لها استعمالات مجازية ومن هنا لا بد ان يستعان بمعجم اخر في ايجاد معاني الالفاظ الاخرى التي ليست لها معاني مجازية (٢٦) .

### تنظيم المفردات وطريقة الاستعمال

رتبت الالفاظ في معجم اساس البلاغة - بعد تجريدتها من الزوائد وردها الى اصولها وثبت هجائيا حسب اوائل الحروف وثوابها وثواليثها فاذا كنا في صدد معرفة معنى لفظه معاهد فلا بد ان نعيدها مجردة الى اصلها عهد ثم البحث عنها في حروف العين والهاء والذال . . . وقد سار على طريقة اساس البلاغة كل من مجد الدين ابن الاثير في معجمه النهاية في غريب الحديث واحمد بن محمد الفيومي في معجمه المصباح المنير وهذه هي الطريقة الحديثة المتبعة اليوم في تأليف المعاجم .

### طريقة الترتيب الهجائي لاواخر الالفاظ - او نظم القافية

لعل من اسباب نشوء هذه الطريقة في تأليف وضع هذا النوع من معاجم الالفاظ يعود الى غلبة السجع في الاساليب النثرية والحاجة الى تجميع القوافي ذات الاواخر الموحدة ليستعين بها الشعراء في النظم بعد ان ضعفت الموهبة الشعرية واصبح الشعر صناعة ونظما ليس غير (٢٧) ومن هنا صنعت هذه المعاجم وخلاصة ترتيب الالفاظ في هذه المعاجم ان ترتب الكلمات حسب حرفها الاخير اولا ثم الحرف الاول ثانيا ثم حرف الوسط اخيرا وهكذا سارت هذه المعاجم على طريقة هجائية معينة طريقة الباب - الحرف الاخير والفصل الحرف الاول - ولعل اول من الف معجمه على هذه الطريقة التقفية في اللغة لابي بشر اليمان بن ابي اليمان البندنجي المتوفي سنة ٢٨٤ هـ سمي بهذا الاسم لان الفاظه رتبت على القوافي - نهاية حروف الالفاظ وهذه النهايات تكون ضمن الـ ٢٨ حرفا من الحروف الهجائية وليس من كلمة الا نهاية حرفها واحد من هذه الحروف وقد رتبت الكلمات على شكل ابواب قال المؤلف «نظرنا في نهاية الكلام فجمعنا الى كل كلمة ما يشاكلها ما نهايتها



ارب ، طرب ، لعب تكون في باب الباء ثم ترتب هذه الأصول في الباب حسب ترتيب اوائلها بعد ان قسم كل باب الى ثمانية وعشرين قسماً يسمى كل قسم فصلاً . . . . . وضمن معجمه الألفاظ الفصيحة التي ثبتت صحتها عند العرب . . . . . طبع في القاهرة في مجلدين بمطبعة بولاق سنة ١٢٩٢ هـ وصورت منه طبعة جديدة حققها احمد عبد الغفور العطار كما طبع في اوربا ونشر تهذيب الصحاح لمحمود الزنجاني بتحقيق عبد السلام هارون عن دار المعارف في مجلدين عام ١٩٥٢ (٣٠) .

ولقد نال معجم تاج اللغة اعجاب اللغويين ومؤلفي المعاجم واتخذوا منه محورا اداروا حوله دراسات متعددة احتذى اسلوب وطريقة هذا المعجم الكثير منهم حتى صار هذا النوع من المعاجم طريقة واسعة ممن سار على نهج الجوهري

١ - الصفاني ، الحسن بن محمد ، ٥٧٧ - ٦٥٠ هـ العباب الزاخر

٢ - ابن منظور ، ابو الفضل مجد الدين مكرم ٦٣٠ - ٧١١ هـ لسان العرب

٣ - الفيروزآبادي ، ابو طاهر محمد بن يعقوب ، ٧٢٩ - ٨١٧ هـ القاموس المحيط .

٤ - الزبيدي ، محب الدين ابو الفيض السيد محمد مرتضى ، ١١٤٥ - ١٢٠٥ هـ تاج العروس في شرح القاموس .

٥ - الشيرازي ، الميرزا محمد علي صادق معيار اللغة انجزه سنة ١٢٧٣ هـ .

وقد امتاز العباب الزاخر بكثرة الشواهد الشعرية والنثرية استمدتها من المعاجم المؤلفة سابقاً كالتهديب والقاموس المحيط والصحاح والمقاييس وغيرها من رسائل لغوية كما رجع الى الدواوين الشعرية فأورد الروايات صحيحة وكاملة واكثر من ذكر الأحاديث النبوية وذكر اسماء الخيل والسيوف والفرسان والشعراء واعتنى بالنحت وقد الف العباب الزاخر في اواخر حياته فجاء ناضجاً وقيل انه مات قبل ان يتمه (٣١) . . .

واما لسان العرب لأبن منظور فهو أضخم معجم الفاظ في اللغة العربية على الإطلاق . . . اشتمل على عشرين مجلداً من الحجم الكبير وهو موسوعة ادبية ينفرد في استيعابه جميع مفردات اللغة مع كثرة في التفصيل في الشواهد وايراد الوجوه المختلفة ولقد اعتمد على كثير من المصادر اشار اليها في المقدمة كما اعتنى بالترادفات

والنوادير... رتبت الفاظه حسب اواخر الكلمات على طريقة الصحاح الباب  
والفصل - غير ان صعوبة استعماله تتأني من ان المبتدئ يضيع في تعدد اجزائه  
وغزارة مادته يحتاج الى كشافات هجائية طبع عدة مرات وحاول بعضهم نشره مرتباً  
هجائياً حسب اوائل الحروف وثوانيا وثوالثها<sup>(٣٢)</sup> ..

غير ان القاموس المحيط للفيروزابادي هو اصغر حجماً من لسان العرب واكثر  
اختصاراً اذ اشتمل على اربعة اجزاء ولكنه كثف المادة دون ذكر الشواهد فجمع  
معظم مفردات اللغة التي ذكرها اللسان وربما ذكر الفاظاً ليست موجودة في لسان  
العرب ..

تضمن ما في كتاب العباب والمحكم اضافة الى زيادات اخرى استفادها من  
مراجع مهمة في اللغة عني عناية خاصة بتتبع مادة كتاب الصحاح للجوهري ففند  
بعضها ورد عليها واستدرك ما فات الجوهري ويمتاز هذا المعجم بأنه :  
١ - فصل معاني كل صيغة عن اصلها في الأشتقاق مع تقديم الصيغ المجردة  
عن الأخرى الزيدة .

٢ - اهتم بالأعلام اشخاصاً ، قبائل ، بلدان ضبطها واعطى عنها تعريفاً .  
٣ - استعمل بعض الحروف رموزاً اثناء الشرح بدلاً من كتابة الكلمة .  
٤ - لا يضبط عين المضارعة المفتوحة ويكتفي بضبطها في حالتي الرفع  
والكسر .

٥ - يقدم المشهور الصحيح أولاً ثم يتبعها باللغات الأخرى المقيس عليها  
ولاسيما في المصادر والجموع . ان طريقة استعماله هي نفس طريقة الصحاح واللسان  
- الباب والفصل... طبع هذا القاموس عدة مرات كما شرح القاموس المحيط  
الزيدي احد علماء اللغة في القرن الثاني عشر الهجري وسماه تاج العروس من جواهر  
القاموس كما شرحه احمد فارس الشدياق وسماه الجاسوس على القاموس<sup>(٣٣)</sup> .

#### معاجم المعاني

اذا كنا قد اعطينا تعريفاً مناسباً عن بعض معاجم الألفاظ المشهورة في اللغة  
العربية وادركنا مراحل تطور التأليف وطرائق استعمالها فلا بد من ان نتحدث عن  
معاجم المعاني التي تختلف وظائفها عن معاجم الألفاظ فهي



- ١ - تساعد على ايجاد التسميات المناسبة للأفكار والموضوعات ومن هنا غالباً ما يكون ترتيب مفرداتها حسب الموضوعات في ابواب مستقلة .
- ٢ - تنفع في ايجاد التسميات المناسبة لكل المخترعات والمكتشفات وادوات الحضارة التي تتدفق على حياة الناس بكثرة وسرعة .
- ٣ - ويستعين بها المترجمون واعضاء الجامع اللغوية وكل الذين يشتغلون بالتعريب لتستعار منها الفاظ تسمى بها المسميات الجديدة .
- ٤ - ومن خلال فحصها نرسم صورة واضحة لحضارة الأمة ومدى تقدمها في الحياة اذ هي تشير بوضوح الى ما اخذت الأمة من تطور وحضارة وتقدم .
- ولقد الفت هذه المعاجم على اساس جمع الألفاظ اللغوية وتدوينها حسب معانيها ومن هنا كانت تسمى كتب الصفات استخدمت لأيجاد اللفظ المناسب للمعنى المراد تسميته . . . وبدأ التأليف على شكل رسائل صغيرة يقتصر موضوع الواحد منها على ميدان واحد وامثال هذه الرسائل خلق الأنسان للأصمعي وخلق الخيل وخلق الفرس للأصمعي والزجاج وغيرها كثير ثم جمعت هذه الرسائل ذات الموضوعات المتعددة في كتاب واحد يغطي كافة الموضوعات فصارت المعاجم الشاملة للمعاني المرتبة حسب موضوعات يختارها المصنف . . .
- ومن اوائل هذه المصنفات في هذه المرحلة معجم الغريب المصنف للقاسم بن معن الكوفي المتوفى ١٧٥ هـ . غير ان هذا الكتاب مفقود . . . ثم توالى التأليف فكان منها الغريب المصنف لأبي عبيد القاسم بن سلام المتوفى ٢٢٤ هـ هو اقدم كتاب من هذه المعاجم التي وصلت الينا . . . جعله مؤلفه في ابواب وصلت الى الف باب في موضوعات متعددة تضمنت شواهد شعرية وصلت الى اكثر من الف ومائتي بيت . . . قال عنه مؤلفه (ان هذا الكتاب احب اليّ من عشرة الاف دينار . . . لا يزال الكتاب مخطوطاً توجد منه نسخ عديدة في خزائن مخطوطات العالم<sup>(٣٤)</sup> . . .
- واذا كانت هذه المعاجم المصنفة في هذه المرحلة لا تتصف بالشمولية وبالذقة في الترتيب اذ الفت في مرحلة تالية معاجم للمعاني كانت ذات شمول ودقة في الترتيب ومن هذه المعاجم المجرد في اللغة لعلي بن الحسن الهنائي الذي بدأه بمواضيع الصفات فأستوعبت نصف الكتاب ثم تحدث عن كتب اللغات فجاءت ابواب على زنة



احواله المختلفة ثم يشرحها منبهاً على المعرب والدخيل منها كما يورد المترادف وبين فروقها في المعنى بينها مع الشواهد على استعمالها . . . . . طبع الكتاب في دمشق عام ١٩٦٩ في جزأين بتحقيق عزة حسن (٣٥) . . . . .

٢ - المخصص لأبن سيدة ابي الحسن علي بن اسماعيل توفي ٤٥٨ هـ الذي يعتبر اكبر معاجم المعاني حجماً وشمولاً وتنظيماً فقد تعرض لكل الموضوعات التي كتب فيها اللغويون السابقون و اشار اليهم في مقدمته . . . جعل كل موضوع في كتاب مستقل فصل فيه الفاظ ذلك الموضوع تفصيلاً شاملاً ووافياً فغطى كل مسمياته واعتمد على رسائل الفت قبله وخاصة كتاب الغريب المصنف لأبي عبيد وكتاب الأصمعي وابي عبيدة وابن السكيت و اضاف على كل مادة مسائل نحوية وصرفية استقاها من كتاب سيبويه والسيرافي وابي علي الفارسي وابن جني وغيرهم ولقد حذف اسماء الرواة واسماء الشعراء قسم الكتاب الى كتب كل كتاب في موضوع فهذا كتاب خلق الأنسان ، فالغرائز فالنساء فاللباس ، فالطعام ثم قسم الكتاب الى فصول بقدر ما يحتمل المعنى وحاول تحديد مفهوم كل لفظة وتخصيص معناها مع ايراد الشواهد المختارة شعراً ونثراً وأكد معنى اللفظة من خلال الشاهد الذي يورده . . . . . طبع الكتاب في المطبعة الأميرية في القاهرة خلال عام ١٣١٦ - ١٣٢١ هـ في ١٧ مجلدا مزود بكشافات هجائية تساعد الباحث في الكشف عما يريد ونشر في بيروت تصويراً عن المكتبة التجارية (٣٦) .

#### نظرة في معاجمنا ومحاولات التجديد فيها :

لا بد ان نعترف اولاً ان معاجمنا اللغوية تحتاج الى تجديد وهي على العموم .  
أ - بعيدة عن مقتضيات العصر وما يتطلبه البحث الحديث من سهولة ووضوح .

ب - جمعت الألفاظ المشتقة من اصل واحد في المادة الواحدة وهذا ولاشك يعيق الأستعمال .

ج - نغى بثبيت الألفاظ القديمة بما فيها الغريب والموات وتهمل الكثير من الألفاظ والأستعمالات الجديدة التي تتردد في الشعر الحديث والمؤلفات العلمية التي

ظهرت في العصور العباسية وما بعدها وقد ساد هذا النقص المستشرق دوزي اذ جمع هذه الألفاظ في معجمه الذي سماه تكملة المعاجم العربية وقد نشر في مدينة ليدن في مجلدين في مطلع هذا القرن وترجم جزءان منه الى العربية .

د - لاتعين هذه المعاجم على مسانيرة التطور التاريخي للغتنا بشكل واضح وذلك لأنها تقف عند زمن معين فلا تتجاوزه الى ذكر الألفاظ المولدة والمعاني المستحدثة الا قليلا وهي لاتحاول ان تضبط المعاني بضوابط الزمن . . حاول المستشرق الألماني فيشر وضع معجم تاريخي ولكنه مات قبل ان يستطيع تنظيم المواد التي كان دائماً على جمعها .

هـ - ولما كانت وظيفة المعاجم اعانة الباحث على ايجاد معنى الكلمة بسرعة ويسر فإن الصعوبة في ايجاد هذه المعاني تكمن في معرفة المستفيد كيفية رد هذه الألفاظ الى اصولها فضلاً عن معرفة ما فيها من اعلال وابدال فثلاً ان معرفتنا بأصول الكلمات التالية يعد عاملاً مهماً في معرفة معانيها وهذه الكلمات الأستيلاء التي اصلها ولي والأستواء واصلها سوى والأقتصاد ، قصد والأستقلال قل والأتهام وهم وهكذا . .

و - وليس في معاجمنا تعريف للحقائق انما تقتصر على المعنى اللغوي فلو شئنا ان نجد معاني الأستعمار او الأستقلال لوجدنا ان معاجمنا تعطى تعريفات عنها تغاير ما نحب ان يتعلمه الطالب من معنى هاتين الكلمتين .

ز - ومن هنا فنحن بأمس الحاجة الى معاجم لغوية تتدارك هذا النقص وتعطي الحقائق اهميتها وطاقتها المعنوية .

#### نظرة في بعض معاجم اللغة الحديثة التأليف

لم يكن التجديد الذي ادخل على تأليف المعاجم الحديثة كبيراً واسعاً ولقد بدأ التأليف الحديث في مستهل القرن التاسع عشر وقد التزمت هذه المعاجم الترتيب الهجائي ابتداء بالحرف الأول للفظه وانتهاء بحرفها الأخير كما بدأ تنظيمها بسيطاً ثم تطور فتعددت مسالكه تدريجياً الى ان وصل الى خطة ذات مدى واسع في الترتيب والضبط وتيسير الوصول الى الصيغة التي يريد القارئ . . ادخلت عليها الكثير من المهارة الصناعية والفنية . .

٦١/١٩٦٠ م . الأسماء العربية . اللغة العربية الحديثة . المجلس القومي للدراسات والبحوث ، القاهرة .

(٧٨) الأثر المذكور من الأسماء في اللغة العربية ، المجلس القومي للدراسات والبحوث ، القاهرة .

الكلمة حتى تحتج إلى ذكرها . استعمال بعض الرموز وقسم كل مادة إلى قسمين معقوفين ويقدمها إلى أول السطر أو السطر الثاني إذا كانت معقوفة .

الاشارة إلى مادة الأسماء في اللغة العربية الحديثة .

هذا هو الأصل في اللغة العربية الحديثة .

الاشارة إلى مادة الأسماء في اللغة العربية الحديثة .

الاشارة إلى مادة الأسماء في اللغة العربية الحديثة .

الاشارة إلى مادة الأسماء في اللغة العربية الحديثة .

١٩٤٩ م . وقد طبع في بيروت عام ١٩٠٨ م .

ب - اللغة في الأسماء والأدب واللغة العربية الحديثة ، المجلس القومي للدراسات والبحوث ، القاهرة .

الاشارة إلى مادة الأسماء في اللغة العربية الحديثة .

الاشارة إلى مادة الأسماء في اللغة العربية الحديثة .

الاشارة إلى مادة الأسماء في اللغة العربية الحديثة .

الاشارة إلى مادة الأسماء في اللغة العربية الحديثة .

الاشارة إلى مادة الأسماء في اللغة العربية الحديثة .

الاشارة إلى مادة الأسماء في اللغة العربية الحديثة .



الكلمات المزيدة بأن يضع الأصل بين قوسين وقد اشتمل على كثير من الصور التوضيحية<sup>(٤٠)</sup>.

٢ - الرائد . لجران مسعود . بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٦٥ ٢ ج .  
معجم لغوي عصري رتبت مفرداته وفقاً لحروفها الأولى وحسب نطقها دون مراعاة الأصل . . اشتمل على مفردات كثيرة من المصطلحات الجديدة في مختلف العلوم والفنون ويحتوي على صور توضيحية فضلاً عن اقتباسات ونصوص يستعان بها ويستشهد بها قد يكون نافعاً في مكتبات المدارس الابتدائية والثانوية والمكتبات العامة ايضاً لسهولة استعماله<sup>(٤١)</sup>.

٣ - المرجع ، معجم وسيط علمي لغوي فني رتب وفق المفرد حسب لفظه لبعده الله العلابي . بيروت ، دار المعجم العربي ، ١٩٦٣ .  
رتبت مفرداته الفبائياً بأوائلها حسب لفظها دون مراعاة الأصل او المزيد بردف الشرح بما يقابل تلك اللفظة في اللغة الأنكليزية والفرنسية . . الحق به كشافات هجائية احدهما للألفاظ العربية واخر للأنكليزية . . لم يتم نشر هذا المعجم كاملاً<sup>(٤٢)</sup> الا ان خطة تأليفه تطابق حاجة المواطن العربي لمثل هذا المعجم . .

بغداد

## مصادر البحث حسب تسلسل ارقامها

- ١ - انظر ديوان امرء القيس تحقيق حسن الستروي .
- ٢ - قاموس المحيط . للفيروز ابادي ج ٢ ص ٣٧٩ ط ١٩٣٨/٤ .
- ٣ - حسين نصار . المعجم العربي . بغداد ، دار الحرية للطباعة ، ١٩٨٠ (الموسوعة الصحفية رقم ٨٠ ص ٤ - ٥ .
- ٤ - ابن النديم الفهرست . طبعة الأستقامة ص ١١٣ .
- ٥ - حسين نصار المصدر نفسه ص ٦ .
- ٦ - المصدر نفسه .
- ٧ - عبد الكريم الأمين . محاضرات في المراجع المتخصصة . المعاجم العربية . بغداد .
- ٨ - المصدر نفسه .
- ٩ - المصدر نفسه .
- ١٠ - انظر معجم مفردات القرآن الكريم للراغب الأصفهاني .
- ١١ - ابو زيد الأنصاري . النوادر في اللغة . بيروت ، دار الكتاب العربي ، ١٩٦٧ المقدمة .
- ١٢ - انظر الأضداد في اللغة لأبن الدهان . بغداد ، مكتبة النهضة ، ١٩٦٣ .
- ١٣ - عبد الله درويش . المعاجم العربية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ص ٣٣ .
- ١٤ - عبد الله درويش . المصدر نفسه ص ٣ . وحسين نصار المصدر نفسه .
- ١٥ - المصدر نفسه .
- ١٦ - معجم العين ج ١/ص ٦٨
- ١٧ - حسين نصار . المصدر نفسه . ص ٢٨ .
- ١٨ - القالي ، ابو علي . البارع في اللغة لندن ، ١٩٣٣ . المقدمة وانظر ايضاً عبد الله درويش المصدر نفسه ص ٣٠ .
- ١٩ - عبد الله درويش المصدر نفسه ص ٣٥ .
- ٢٠ - القالي . المصدر نفسه .
- ٢١ - هاشم الطعان . . البارع تحقيق ودراسة .
- ٢٢ - تهذيب اللغة للأزهري تحقيق عبد السلام هارون (المقدمة) .
- ٢٣ - الصاحب بن عباد . المحيط في اللغة تحقيق محمد حسين ال ياسين . بغداد .
- ٢٤ - المحكم . مقدمة التحقيق ص ٢٣ .
- ٢٥ - ابن دريد . جمهرة اللغة . حيدر اباد الدكن ٤ م . المقدمة .
- ٢٦ - الزمخشري . اساس البلاغة . القاهرة ، مطبعة دار الكتب المصرية ٢ م .
- ٢٧ - حسين نصار . المصدر نفسه .



- ٢٨ - البند نييجي ، أبو بشر الجمان . التقفية في اللغة تحقيق خليل ابراهيم عطية . بغداد ، ١٩٧٦ . المقدمة .
- ٢٩ - المصدر نفسه .
- ٣٠ - الجوهري . انو نصر اسماعيل بن حماد . الصباح ، تاج اللغة وصحاح العربية تحقيق احمد عبد الغفور عطار . القاهرة ، مطبعة بولاق ، ١٣٠١ هـ .
- ٣١ - انظر درويش . المصدر نفسه ص ٣٠ .
- ٣٢ - ابن منظور لسان العرب . القاهرة ، المطبعة الأميرية ، ١٣١١ هـ .
- ٣٣ - الفيروز ابادي . قاموس المحيط . القاهرة ، مطبعة بولاق ، ١٢٨٩ هـ .
- ٣٤ - احمد الجبائي . الدراسات اللغوية والنحوية في مصر منذ نشأتها حتى نهاية القرن الرابع الهجري . القاهرة ، دار التراث ، ١٩٧٨ ص ٢١٥ .
- ٣٥ - ابو هلال العسكري . التلخيص في معرفة اسماء الاشياء تحقيق عزة حسن دمشق . لجمع اللغة العربية ١٩٦٩ .
- ٣٦ - ابن سيده أبو الحسن علي بن اسماعيل . المخصص . القاهرة ، المطبعة الأميرية ١٣٢١ ، هـ . المقدمة .
- ٣٧ - لويس معلوف اليسوعي . المنجد في اللغة والأدب والعلوم . بيروت . المقدمة وانظر ايضاً . وجدي رزق غالي . المعجمات العربية ، بليوغرافية شاملة مشروحة القاهرة ، ١٩٧١ رقم ٤٥ ص ٣٢ .
- ٣٨ - المعجم الوسيط . مجمع اللغة العربية . القاهرة ، ١٩٦٠/٦١ المقدمة .
- ٣٩ - انظر وجدي رزق غالي . المصدر نفسه رقم ٤٧/ص ٣٣ .
- ٤٠ - المنجد الأبيدي . بيروت ، دار الشرق ١٩٦٥ المقدمة وانظر ايضاً وجدي رزق غالي المصدر نفسه رقم ٥١ ص ٣٤ .
- ٤١ - وجدي رزق غالي . المصدر نفسه رقم ٢٠ ص ٢٥ .
- ٤٢ - عبد الله العلايلي . المرجع . . بيروت ، دار المعجم العربي ج ١ المقدمة .

## النزعة الدرامية في الموسى العمياء للسيااب

بقلم : عمران خضير حميد الكبيسي  
مدرس مساعد/ الجامعة المستنصرية/ كلية الاداب

الدراما في اللغة اليونانية تعني «الفعل ، فعل محاكاة السلوك البشري وعرضه<sup>(١)</sup>» ويعتقد ان أصلها تطور عن أغنية قديمة كانت مصحوبة برقص وعرض ديني ، ثم بدأت هذه اللفظة تطلق على الأحداث المؤثرة التي تنطوي على مأساة ولما كانت هذه العروض المسرحية اكثر إلتصاقا بهذه الجوانب فقد استعملها اخرون كمرادف لكلمة مسرحية حيث تنطوي المسرحية على مواقف صراع وتحليل لهذا الصراع عن طريق افتراض شخصيات وحوار ومناجاة .

ومع تطور فنون القول عامة ، وتعدد الاتجاهات ، أصبح الفن الدرامي شكلا فنيا متميزا ببنائه ولغته وموضوعه . «فنا تكون الكلمة فيه وسيلة التعبير عن أفكار ومشاعر ورغبات وأشخاص . . . وأحداث تورطوا فيها . . . بشكل حبكة لها هدف يلتزم بالخلفية وبالزمان والمكان»<sup>(٢)</sup> وفي معجم اكسفورد ورد ان الدراما : «إنشاء في النثر او الشعر فيه تسرد القصة بواسطة الحوار والفعل»<sup>(٣)</sup> ولعل هذه المقدمة على بساطتها تؤكد التصاق الفن الدرامي ببناء ودلالة بما يجري على مسرح الحياة المعاصرة من أحداث يمكن أن نسميها أحداثا درامية ، فقد مر العالم بحربين عالميتين لم توصله نتائجها الى الاستقرار ، وأشدت تعقد الحياة ، وصراع الانسان مع أخيه الانسان ، وبين الانسان والآلة والطبيعة وتساعد القلق تصاعدا مستمرا متواصلا ، وتشعبت التيارات الفكرية المعقدة ، وطغت الحيرة والدهشة على شعور الانسان ، فلم يعد قادرا بما حقق من تقدم علمي وتطور تكنولوجي ان يتحكم بظروف وجوده ولا هو قادر على تجاهل ما يحيط به وما يستجد من اكتشافات





العربية الحديثة اتجاها ملموسا نحو الدرامية سواء في مضمونها النفسي والشعوري والفكري ، او في بنائها الفني»<sup>(٧)</sup> ومن المسلم به أن القصيدة العربية نشأت وتطورت واستقرت غنائية ، وهذا لا يبخص قيمتها الفنية ودورها في المجتمع ، ولا يعني في الوقت ذاته انها كانت خلوا من الوسائل الفنية التي تحتذيها القصيدة الدرامية المعاصرة ، فغنائية القصيدة التراثية لم تقف حائلا دون ظهور الحوار ، فقصائد امرئ القيس زاخرة بالحوارات ، ولأبن الرومي لفتات بارزة في اشكال الصراع النفسي مع قوى عديدة ، ولغة التجسيد لدى ابي تمام لا تحتاج الى اثبات ، غير ان الشكل الدرامي لم يكن متبلورا لدى الشاعر القديم ، ولم توظف الدراما توظيفا فنيا مقصودا وهادفا وانما كان الشاعر يحاكي واقعا تجلى له فعبّر عنه بهذا الشكل العفوي التلقائي على صعيد فردي وذاتي ، ومن الصعوبة الاقتناع او اثبات ان للشاعر العربي فكرة متكاملة وهادفا محددًا ، وكما هو عليه في الموس العمياء ، هذه القصيدة الذائعة الصيت كشاعرها بدر شاكر السياب ، بل لعله اول شاعر عربي يقصد الفن الدرامي ويوظفه فنيا بعد أن وعى حدوده . وقد صرح بذلك حيث قال : «انه ليس شاعرا غنائيا بالدرجة الاولى وانه شاعر ملحمي ، وقصيدة طويلة ويكره الشعر الذاتي ، ويدين الشعراء الذاتيين»<sup>(٨)</sup> وهو يشير بذلك الى مطولاته المخبر ، وحفار القبور ، والموس العمياء ، والاسلحة والاطفال فترتيب الابيات والمقاطع ، ولغة هذه القصائد ، واختيار شخصياتها يوحي بأن بدرا كان مسبقاً يخطط لبناء قصيدة درامية ، وتنبه بعض النقاد الى هذه البناء ، و اشاروا في كتاباتهم الى هذه الناحية ، فالناقد عبدالجبار عباس يقول : «ان الشاعر اضطر الى ان يحشد هذه القصائد بتفاصيل كثيرة ربما ناءت القصيدة بحملها حتى لو دعاه ذلك تبني النزعة الميلو درامية التي تستهدف اثاره اقصى انفعال عند القارئ العادي بحشد اقصى المؤثرات على سلوك الشخصية»<sup>(٩)</sup> فالقصائد بما فيها من لقطات ومشاهد ولوحات عرفت بدقة التصوير ، وقدره الشاعر على الربط المبرر فنيا بين ما يدور بداخل الموس وما يحيط بها من بقايا عابرين ، وحراس ، وسكارى ، وكلاب ، ولم ينس الشاعر ان يذكر دقائق الساعة ، ومصباح الزيت . فما من شيء خطر له الا وسجله<sup>(١٠)</sup> والموس العمياء نموذج درامي تألق اداة وتشكيلا ، ومحتوى فكريا . فالشاعر استطاع الولوج





ويعكس المفارقة بين النوازع الانسانية والشيطانية ، ويدفع الانسان الى مراجعة ما في داخله من هذه النوازع والرغبات ، وما يغذيها من دوافع تحركها نحو الخير او الشر .

ولا يقف الشاعر عند حدود هذا الارتداد لوقائع الانسانية في تأريخها الطويل بل يؤكد كل هذه المعاني بالارتداد الى ذكريات المومس نفسها ، ثم الى تراث قومها الشعبي .

لا تثقلن خطاك فالمبغى «علائي» الاديم :  
ابناؤك الصرعى تراب تحت نعلك مستباح ،  
يتضحكون ويعولون .

او يهمسون بما جناه اب يبرؤه الصباح  
مما جناه ، ويتبعون صدى خطاك الى السكون .

يضمن الشاعر قول شاعرنا ابي العلاء «ما اظن اديم الارض الامن هذه الاجساد» ، و«هذا ما جناه ابي على وما جنيت على احد» ان التذكير بتراجيدية الاحداث التاريخية ، والمقابلة بين اليوم والامس ، هي العنصر غير الملموس للاثارة ويعطي التنوع والتشويق الذي تسعى اليه الدراما ، فتوفر للقارئ الذي لم تسمح له الحياة بمعاناة الوان المشاعر ان يجد في القصيدة ما يسد حاجته منها حينما يمر بتجارب الاخرين ويطلع على ظروف حياة لم يواجهها .

اما المومس فيريد بها الفكر الى ايام الطفولة ، يوم كانت صغيرة تنتقل بين احضان والديها ويعود بها الفكر الى واقعها في المبغى ، فتحاصرهما اصوات البغايا ، ومن ثم تعقد في داخلها مقارنة بين واقعها باعتبارها مومساً ومثيلاًتها من النساء في بيوت الازواج والاقربين ، ثم تعودها الذكريات الى اسراب البط المهاجرة في قريتها والى الطيبين من ابنائها ، وتستعيد الذكريات حلوها ومرها .

ان هذا النمط من انماط السرد والتفصيل الهادف الى المقارنة بين واقعين ، او فطرتين متناقضتين تارة ، ومتلاقيتين تارة اخرى ، وهو بعينه التوظيف الفني للدراما الذي







رسم لها وقبلته كتحصيل حاصل ، وان كان مفاجئاً ومأساوياً ! هذا ما تشير اليه السياقات .

غير ان الشاعر لا يريد ان يقف عند هذا الحد ، فيصبح دوره عرض مشكلة عرضاً مجرداً .

وشخصيات اجتماعية اخرى يلقي بدر عليها الاوصاف التي تجعلها تنسجم مع النزعة الدرامية ، والنموذج الذي تحتذيه الشخصية ، ومن هذه الشخصيات بائع الطيور .

ويمر علاق يبيع الطير ، معطفه الطويل  
حيران تصطفق الرياح بجانيه ، وقبضته  
تتراوحان : فللرداء يد وللعبء الثقيل  
يد واعناق الطيور مرنحات من خطاه

والشرطي زوج صديقة المومس الذي يترك زوجته وولده ليحرس المبغى ! هو الاخر شخصية لها الطابع الدرامي في سلوكه وملبسه كشرطي ، وفي المفارقة المضحكة حين يحرس ممثل الدولة موقعاً تقع فيه اكبر عملية سطو وانتهاك للاعراض والمثل والقيم بعلم من السلطات وبإذن منها :

عن زوجها الشرطي يحمله الغروب الى البغايا  
كالغيمة الزرقاء تنذر بالمجاعة والرزايا ،  
ازراره المتألفات على مغالقة كل باب ،  
مقل الذئاب الجائعات ترود غابا بعد غاب ،  
وخطاه مطرقة تسمر ، في الظلام ، على البغايا  
ابوابهن الى الصباح فلا تجار بالخطايا  
الا لعاهرة تجاز بأن تكون من البغايا

ويتحدث الشاعر في القصيدة عن زميلات المومس ، وجاراتها في المبغى ثم ابنة المومس «رجاء» الطفلة الصغيرة التي رحلت وامات رحيلها كل سبيل الرجاء بالخلاص :

ما كان حكمة ان تجئ الى الوجود وان تموت؟  
ألتشرب اللبن المرتق بالخطيئة واللعب :  
اوشال ماتركته في ثديك اشداق الذئاب؟  
كل الزناة يضاجعونك وهي تصرخ دون قوت  
فكأنها وهي البريئة؟

كانت تشاركك العذاب لكي تكفر عن خطيئة !

ان هذه الشخصيات المسحوقة لاتقل مأساتها عن مأساة المومس . وهي شخصيات اجتماعية اعتيادية مألوفة ومتواضعة ، ومتواجدة على الساحة الاجتماعية ، فالمومس ، والسكارى ، وبائع الطيور ، والاقطاع ، وصعاليك الهنود من جنود الغاصب المحتل ، والشرطي البائس ، شخصية واقعية اجتماعية التي بدر عليها ظلا دراميا بما اضفى عليها من اوصاف ، فبائع الطيور عملاق يرتدي معظفا طويلا تصفقه الرياح ، وقبضاته غليظتان تتراوحيان على سحب الرداء تارة ، ومسك الطيور الضعيفة بقوة تارة اخرى ، وصوته المنبور يخفت ثم ينطلق في جنون ، والشرطي متعب أزراره متألقات كمقل الذئاب الجائعات ، وهو على يأسه وبؤسه له خطوات تسمر ابواب البغايا المستضعفات . والمومس بعد كل ما جرى لها مستسلمة للقدر لا حول لها سوى انها تشرئب الى السماء راضية بما كتب لها ، لا تشق عصا الطاعة :

كالمستغيثة ، وهي تبكي في الظلام بلادموع  
الله - عز وجل - شاء -  
ومن الذي جعل النساء  
دون الرجال ، فلا سبيل الى الرغيف سوى البغاء؟  
الله - عز وجل - شاء -

ان الجوع العام يبنى بأن المومس لم تعدم الاحساس بمأساتها ، فهي رغم رضوخها للواقع تعاني من المرارة والالم ما يصعب على الابطال تحمله . وهي تتساءل





حتى اسمها فقدته واستترت بأخر مستعار :  
هي- منذ ان عميت- «صباح»...  
فأى سخرية مريرة  
أين الصباح من الظلام تعيش فيه بلانهار  
وبلا كواكب او شموع او كوى وبدون نار  
او بعد ذلك ترهين لقاء ربك او سعيره ؟  
القبر أهون من دجك دجى وارفق يا ضريرة  
يامستباحة كالفريسة في عراء ، يا اسيرة  
تتلفتين الى الدروب ولا سبيل الفرار !

في هذه الايات يبلغ الحوار غايته ، ويشد اثره ، ويبلغ ذروته وتتكشف  
قابليته على تجسيد الصراع والتفاعل الذي يغلي داخل صدر المومس ، ويصبح  
الوسيلة الاقوى القادرة على عرض الاتجاهات النفسية للشخصية ، والاداة الفنية  
الاكثر تعبيراً عن المواقف الجديدة الساخرة منها والمؤلمة . فالواقع المر الذي تعيشه  
المومس جعلها تفكر بالانتحار ، وتحاول مناقشة النتائج المترتبة على انتحارها ، فهي  
تدين كمجتمعها بتحريمه وانكاره ، وكأنها لا تعلم ان الشذوذ الذي تمارسه صورة  
من صور الانتحار وقتل النفس . ثم تسرح في العالم الاخر وتتداعى لها صور  
الجحيم ، وضيق القبر ووحشته ، وملكا الموت وهما يسألانها وتصل الى باب مسدود  
حينما تخطر لها فكرة الاستعانة والاستغاثة بالدها ثم تدرك انها لم تعد ابنته ، وانها  
غيرت حتى الاسم الذي اختاره لها ، وتعترف دون وعي بحسامة فعلتها ، وما تمارسه  
حينما تخيلت الصدمة التي ستقع لايها ولها بمعرفة حقيقتها . انها لسخرية مريرة حقا  
وعذاب قاسي هذا الذي تعانيه صراع داخلي مرعب ، وازمة نفسية حادة يفصح  
عنها هذا الحوار في الشعر الذي تفوق بلاغته اي اسلوب اخر ، ويمكننا القول ان  
الشعر ليس مجرد اساليب بلاغية وانما باستطاعة الشاعر استعمال ادوات اخرى فعالة  
في نقل احساسه وطرح افكاره ، فالشاعر في الشعر الحديث : « اذا لم يتحدث الى  
نفسه مطلقا في القصيدة لن يكون كلامه شعراً حتى اذا كان بلاغة فذة . لان المتلقي

سيكون أكثر تحفزاً ، ومنتعاً بسماحه كلام موجه الى غيره ، فجزء كبير من متعتنا في الشعر نستقيها من سماع كلمات غير موجهة اليها مباشرة<sup>(١٩)</sup> ومن المواضيع التي تتالق فيها قدرة الحوار وامكانيته في تجسيد الصراع تلك التي تتساءل فيها المومس عن اسباب اعراض البغاة عنها ، وتعزو ذلك الى عاها وكانها لم تشعر انها فقدت نضارتها وجمالها ، لانها تتصور ان ما يحدث عنه البغاة شيء غير ذلك تستطيع ان تعوض عنه ، ويحى تعبيرها يفيض الما وحزنا وتعاسة :

وعضت اليد وهي همسن : «بالعيون...» !  
عمياء انت وحظك المنكود اعمى يا سليمه  
... وتلوب اغنية قديمة

ثم تعرض من خلال تجاربها النوزاع الشهوانية والغريزة الحيوانية التي يتصف بها البغاة وقصد الشاعر من عرض خبرة المومس ، وحصيلة تصوراتها عن الزناة ، التفرغ بمن يمارسون هذه العملية المنكرة ، وكشف هوياتهم ، ودواخل نزواتهم عرضاً مفضوحاً . وهو في نفس الوقت حاول تصوير القلق والخوف الذي ينتاب المومس من المصير المجهول والحالة السيئة التي وصلت اليها بشكل جعلها تسترجع الذكريات ، فن طفولة بريئة ، واسرة تحميها ، وشرف مصان عزيز ترخص دونه الدماء ، الى حياة ذل وامتهان . فكيف لا ينتابها الغضب وتنفجر بعد ان صارت تعتقد ان كل ذلك لم تعد له قيمة ، وانها تموت جوعاً بعد ان ارضخت كل شيء ، واعز ما تملك ، وقدمته للاخرين ، فلم يقيها كل ذلك من الجوع الفتاك ، ولم يضمن لها حتى حياة البهائم . ولذلك تتخبط كرد فعل لما يغلي في داخلها :

لا تركوني يا سكارى  
للموت جوعاً بعد موتي ميتة الاحياء - عارا  
لا تقلقوا... فعماي ليس مهابة لي أو وقارا ،  
مازلت اعرف كيف ارعش ضحكتي خلل الرداء



- ابان خلعي للرداء- وكيف ارقص في ارتحاء  
من ضاجع العربية السمراء لا يلقي خسارا .  
لا تتركوني فالضحى نسي  
عربية انا امتي دمها  
خير الدماء كما يقول ابي

وترند الى تناقض واضح بعد ان تفقد الامل والصبر وتصارع نفسها بالحقيقة  
وتدعوا الى انتهاك كل ذلك :

في موضع الارجاس في جسدي ، وفي الثدي المذال  
تجري دماء الفاتحين ، فلوثوها ، يارجال  
انا يا سكارى لا أرد من الزبائن أجمعين  
الا العفاة المفلسين  
انا زهرة المستنقعات أحب من وحل وطن  
واشع لون ضحى . . . »

#### وذكرها بجمعجة السنين

وهنا تتركز الاجابة عن اهمية الدراما ، وسر اللجوء الى الموقف الدرامي وسيادة  
نزعتة في شعر الشباب ، حيث تتجه القصيدة المعاصرة بكل ما فيها من ادوات بناء  
فني نحو غرض محدد تتوفر له قدرة من الواقعية ، بحيث يتم السيطرة على الارادة  
للوصول الى الهدف وتحقيقه بوعي شامل للحقيقة التي يترجمها الحوار .  
بحيث تصل الشخصية الى اقصى درجات الوعي ، وهي في واقع يتنافى مع كل  
ما تدركه في وعيها ، فتحدث ازمة وفجوة بين الواقع والحقيقة ، والنظر الى المستقبل  
بشكل هستيري ، ولكنه في اعماقة ليست بعيدا .  
ودعامة اخرى من دعامات البناء الدرامي في القصيدة ، هي اللغة وتتميز لغة  
الدراما بارتكازها على المحسوس الواقعي ، وتبتعد عن الصفات العامة غير



... ..  
... ..  
... ..  
... ..  
... ..  
... ..

«... ..»  
... ..  
... ..

... ..  
... ..  
... ..

... ..  
... ..  
... ..  
... ..  
... ..  
... ..  
... ..  
... ..  
... ..



حصيلة وخلاصة لمجموعة تفاعلات تراكمت في باطن الوعي لتخرج دون حضور ذهني مسبق ، هو التكرار المتمثل في كثرة ايراد كلمة سوى مفردة ومضافة في اكثر من بيت ومقطع مثل : «سوى بقايا من صخور» و«صد سواك عنها» و«سوى بغايا» و«سوى الاريكة» و«سوى حواضن» و«سوى ابيها» و«سوى الجراحات القديمة» و«سوى الصخور» و«سوى الدموع» و«سوى السرير» و«سوى الفلاة» و«سوى الرمال» و«سواء» ويمكن الذهاب في تحليل ذلك مذاهب كثيرة منها تأكيد وتوضيح حالة العدم التي تتصف بها المومس . حيث لم يعد لديها شيء تعتد به غير الدموع والجراح ، وربما تعبير نابع عن واقع الشاعر الذي تتصف حالته المادية بالعوز والحاجة . كما يلاحظ كالمعتاد في شعر بدر كثرة استعمال الالفاظ التي تنكر فيها الحروف المتشابهة ، مثل : كركر ، وقهقهة وثرثرة ، وجمعجة ، ووسوس ، وينذر ، وربما أثر الشاعر هذه الالفاظ لما يتوافر فيها من نغمت ، وما تنطوي عليه من ايقاع وجرس يحاكي الحدث والصورة التي يروم التعبير عنها . كما يستطيع الناقد ان يلاحظ ميل الشاعر الى تدوير الايات . فالتدوير سمة واضحة في القصيدة ، ولعل لطول العبارات وتسلسل المعاني والصور التي تستغرق اكثر من بيت ، او مقطع بأكمله لايضاح الفكرة ، صلة بالمشاهد الدرامية التي تحتاج الى استمرارية في عرض المشاهد ، والحفاظ على تسلسل الاحداث وعدم بترها .

والدراما وان كانت شكلا فنيا فهي وسيلة فنية لا تعدم الهدف والغاية . فالشاعر الواقعي يجد في الدراما وسيلته المفضلة ، فهو مقدما يفترض حتى في تطلعاته الذاتية انه مع الاخرين ، ويوصف بأنه ملتصق بالحياة والواقع لذلك كانت الدراما وسيلته المحببة لانها لغة التجسيد البعيد عن المنهج التجريدي . والدراميون منسجمون مع الواقع والمجتمع ، وهم في احتذاء الشكل الدرامي يتجنبون السقوط تحت وطئة الذات الضيقة ، وفي اسر شباك الغنائية المطلقة ، والتجريد الميتافيزيقي ، ولكي ينجحوا في التعبير عن قيمهم الفكرية والعاطفية وابرار عنصر الصراع القائم في الحياة الواقعية والكشف عن مأساة الانسان المعاصر. (٢٢)

والدراما تعني الصراع كما تعني الحركة قائمة في كل جزئياتها على الحركة والصراع ومن ثم التعبير عن هذه الحياة يتطلب عنصراً درامياً يدرك الانسان من خلاله ان

الانوار في معرفة اصول الفقه . في بيان اصول الفقه . في بيان اصول الفقه .

في بيان اصول الفقه . في بيان اصول الفقه . في بيان اصول الفقه . في بيان اصول الفقه . في بيان اصول الفقه .

في بيان اصول الفقه . في بيان اصول الفقه . في بيان اصول الفقه . في بيان اصول الفقه . في بيان اصول الفقه . في بيان اصول الفقه . في بيان اصول الفقه . في بيان اصول الفقه . في بيان اصول الفقه . في بيان اصول الفقه .

(٨٨) «في بيان»

في بيان اصول الفقه . في بيان اصول الفقه . في بيان اصول الفقه . في بيان اصول الفقه . في بيان اصول الفقه .

دما - يحف فشرين .  
سواه : كالمصباح والزيت الذي تستأجرين .  
عشرون عاما قد مضين ، وشبت انت ، وما يزال .  
يذرذر الاضواء في مقل الرجاء .  
لو كنت تدخرين اجر سنه ذلك على السنين  
اثريت . . .

ها هو ذا يضئ فاي شيء تملكين . ؟ !  
ويح العراق ؟؟ اكان عدلا فيه انك تدفعين  
سهاد مقلتك الضريرة .

ثمنا ملك يديك زيتا من منابعه الغزيرة !؟  
كي يثمر المصباح بالنور الذي لا تبصرين ؟؟  
عشرون عاما قد مضين ، وانت غرئي تأكلين .  
بنيك من سغب ، وضمأى تشرين .  
حليب ثديك وهو ينزف من خياشيم الجنين ؟؟ .  
وكزارع لهم البذور .

وراح يقتلع الجذور .  
من جوعه ، واتي الربيع فما تفتحت الزهور .  
ولاتفست السنابل فيه .  
ليس سوى الصخور .

فانه وان اثار القضية بشكل عام ، فهي نداء لايقاف الترف في الثروات  
القومية ، والاستغلال الاجنبي غير المشروع لثروات الوطن ، فيستحوذ الطامع على  
ثروات العراق ونفطه ، وتدفع فتاة العراق اجرة عفافها ثمنا لملء يديها من زيت  
المصباح الذي لا تبصر نوره . مثلها مثل الزارع ينتظر الحصاد بعد الربيع فلا يحني  
شيئا من تعب الذي يستحوذ عليه الاقطاع ، ان مجرد اثاره الموضوع بهذا الشكل  
البسيط ، يعد وقتها دعوة للمقاومة والتغير تنسجم مع الواقعة المثالية التي تتبناها





أثر كبير في اختياره لشخصيات درامية تتحمل هي الأخرى نتائج تصرفاتها بشكل منفرد ، وكأني به يعزي نفسه ، فمن رأى متاعب الآخرين هانت عليه متاعبه ، ولكنها في مجموعها تؤكد الحاجة الى صيغ جديدة للتكافل الاجتماعي ، في مجتمع تحل اللعنة بمن تزل قدمه ، فيترك مسحوقاً ممزقاً يقاسي ويتخبط ولا من معين يشاركه او يخفف عنه . وهذه المواقف السلبية للشخصيات التي لا تثور ولا تتمرد ولا تقاوم بل تستسلم للقدر ، وتتكيف للظرف القاسي على حساب معاناة النفس وذاتها ، اذا لم يتعمق القارئ والناقد فيما يكمن خلفها لا يرتضيها وتسجل كموقف سلبي يتنافى مع ما تؤمن به الواقعية الاشتراكية المثالية .

إن مثل هذه الشخصيات وجدت في فترة مر بها العراق ، وعاشها الشباب حيث كانت المقاهي تعج بالممزقين والمتعبين ، والعبقري المنفرد في نظر الآخرين من استطاع ان يرتفع بمستواه المادي .

ولم تكن الثورة والعمل الثوري طموح كل الناس للخلاص ، وكانت فاعلية بعض الشباب خاملة ، تشيع بينهم مفاهيم الأنتهازية والنفعية والمصالح الفردية . إن هذا التصوير والتجسيد المأساوي الذي يعانيه مجتمع تتحطم نفوس ابنائه ، ويملؤها الحزن والكآبة والخوف بشكل تعجز الأبطال عن تحمله ، يعد اداة لواقع المجتمع ، وتحريضا غير مباشر على الرفض ، ودعوة للبناء الجديد ، في ظروف لم يكن من المنطقي مطالبة من عايشها تجاوز محيطه ، وفعل المعجز .

الهوامش

- (١) تشريح الدراما ص ١٢
- (٢) الدراما بين النظرية والتطبيق ص ٢٩
- (٣) تشريح الدراما ص ٧
- (٤) تشريح الدراما ص ٢٢
- (٥) «الأقلام» عدد/٢ عام ١٩٧٧ ص ٣٩
- (٦) «الأقلام» عدد/٢ عام ١٩٧٧ ص ٣٩
- (٧) بناء القصيدة العربية الحديثة ص ٢٠١
- (٨) يراجع السياب عبد الجبار عباس ص ٥٧
- (٩) نفس المصدر ص ٦٤
- (١٠) السياب عبد الجبار عباس ص ٧٠
- (١١) الموسس العمياء بدر شاكر السياب منشورات دار الطليعة ١٩٥٤
- (١٢) ت. س. البوت الشاعر الناقد ص ١٤٧
- (١٣) «الأقلام» عدد/٢ عام ١٩٧٧ ص ٤٠
- (١٤) الدراما بين النظرية والتطبيق ص ٣٧٦
- (١٥) نفس المصدر ص ٣٧٣
- (١٦) الشعر العربي المعاصر وظواهره الفنية والمعنوية ص ٢٧٩
- (١٧) ديوان بدر شاكر السياب ص ٤٩٨
- (١٨) يراجع الفلسفة والشعر ص ٦٧
- (١٩) ت. س. البوت الشاعر الناقد ص ٥٤
- (٢٠) الشعر العربي المعاصر ص ٢١١
- (٢١) نظرية الدراما شخص ١٠-١١
- (٢٢) «الاداب» عدد/٢ عام ١٩٦٨ ص ١٥
- (٢٣) الشعر العربي المعاصر ص ٢٧٩
- (٢٤) الواقعية ص ٦

## المصادر

### أ - الكتب

- (١) بناء القصيدة العربية الحديثة د. علي عشري زايد القاهرة ١٩٧٨ .
- (٢) ت. س. اليوت الشاعر الناقد ١. ف مائيسن ترجمة احسان عباس دار الثقافة بيروت ١٩٦٥ .
- (٣) تشريح الدراما مارتن اسلن ترجمة يوسف عبد المسيح بغداد ١٩٧٨ .
- (٤) الدراما بين النظرية والتطبيق حسين رامز ومحمد رضا بيروت ١٩٧٢ .
- (٥) ديوان بدر شاكر السياب دار العودة بيروت ١٩٧١ .
- (٦) الفلسفة والشعر عنان امين القاهرة .
- (٧) السياب عبد الجبار عباس بغداد ١٩٧٢ .
- (٨) الشعر العربي المعاصر ظواهره الفنية والمعنوية د. عز الدين اسماعيل القاهرة ١٩٦٧ .
- (٩) الواقعية لديمين كرانت ترجمة د. عبد الواحد لؤلؤة بغداد ١٩٨٠ .
- (١٠) الموسى العمياء بدر شاكر السياب منشورات دار الطليعة بغداد ١٩٥٤ .

### ب - الدوريات

- (١) «الأقلام» عدد ٢/ ١٩٧٧ .
- (٢) الاداب عدد ٢ ١٩٦٨ .

## شعراء الاحياء بين القديم والحديد

الدكتور عناد اسماعيل الكبيسي

لا نعرف بين شعراء العربية في عصرها الحديث ، شعراء ظل الناس يلهجون بذكرهم ويرتفعون بهم الى مصاف الرجال الأفذاذ ، كهؤلاء الذين ظهوروا خلال النصف الاول من هذا القرن ، هذه الشهرة لم تنحصر في الاطار القطري الضيق الذي أوجدته ظروف القهر والتخلف والتجزئة ، وإنما راحت تصل حتى الى الاصقاع النائية في الوطن العربي ، في وقت كانت فيه طرق المواصلات لا تيسر بكل هذه السهولة إنتقال الحركات الفكرية والثقافية بين هذا القطر أو ذاك ، غير أن الشعور بالمصيبة الواحدة يرفع الناس الى مستوى الاحساس بالمسؤولية ليدلّلوا كل ضعاب .

وعلة هذه الشهرة ، أن شعراء الاحياء ، أو كما يسميهم البعض شعراء البعث ، أنزلوا الأدب من تلك الاجواء المحدودة التي تداعب أهواء الصفوة الى حيث ينبغي أن يكون الادب في جانب من جوانبه ، فكانوا في الواقع رجال سياسة وإصلاح أكثر من أن يكونوا فنانيين ، اتخذوا من الكلمة وسيلة لخدمة أهداف عامة ، وهكذا طغى هذا الجانب على آثارهم فلم يعنوا بالصورة الخالقة أو بالفكرة الموحية لانشغالهم - على ما يبدو - بما هو أهم من هذا ، وسط مجتمع مضطرب ، وجد فيهم روادا يرودون لهم السبل الى حيث الطمأنينة والاستقرار ، في وقت كان غيرهم يبرز في أطر من التقليد المحض ليتحول الادب من خلاصهم الى مجرد حلية يتلهى بها أصحاب الامزجة الخاصة ممن يمضهم القلق ويسلمهم الى الهرب من واقع ليس فيه ما يغيرهم به .

أما شعراء الاحياء ، فكانوا مصدر إثارة في عصرهم ، وبين جيل وجد فيهم

المثال الذي ينبغي أن يحتذى ، في حين وجد فيهم آخرون ممن لا يزالون يفكرون بعقلية القرون الماضية ، على أنهم منحرفون خرجوا عن المؤلف الى حالة من حالات الضياع والمجهول ، هذا التناقض بين نمطين من التفكير ، نمط بقي قانعا بما عنده ، ونمط أراد أن يستوعب الحياة الحديثة ، أحدث تخلصاً هياً لما بعده ، وجعل المثقفين أمام المسؤولية وجها لوجه ، فأما أن يراوحوها حيث هم في مكانهم ، وأما أن يلحقوا بالركب مع شعوبهم الى الحياة الحديثة .

من خلال هذا الواقع الحاد ، ومن خلال هذه الظاهرة الغريبة ، رأيناهم يتشدون في مسيرتهم للوهلة الاولى ولم ينساقوا كل ذلك الانسياق وراء كل ما هو طريف أو جديد ، وإنما أرادوا أن يوازنوا بين شئى يربطهم ببقايا جيلهم الذي يتوجس خيفة من كل تغيير ، وبين الرغبة في التغيير الى حيث الحياة الجديدة التي ترتفع بهم وبشعوبهم الى النور . هم على هذا الاساس مقلدون اذا نظرنا اليهم من خلال المدارس الحديثة التي تكونت في بلاد المهاجر او تلك التي ظهرت بعد الحرب الكونية الثانية ، وهم مجددون اذا نظرنا الى عصرهم من خلال الظروف العامة التي كانوا يحيونها ، وتلك هي سنة الحياة فإن كل جديد سيبدو قديماً في يوم من الأيام ، وكل قديم كان جديداً في يوم من الأيام ، ولعلنا نتذكر ذلك الرأي النقدي المبكر الذي أورده النقاد العرب القدامى ، والذي يدور حول القديم والجديد ،  
والأما الفائدة من دراسة التراث إذا كان هذا التراث لا يحمل روح عصره ولا يملك في أعماقه شيئاً من التغيير والأثارة .

إن الامم الحية والتي تمتاز بمرونة في تفكيرها تتعرض في تاريخها الطويل الى رجّات وهزّات تصل في بعض الاحيان الى درجة من درجات العنف ، وبخاصة في الجوانب الروحية والقيم الحضارية ، والأدب يشكل جانباً من هذه الجوانب ، فيختلف الناس ، ومن حقهم أن يختلفوا ، ولكن الغلبة لن تكون الا لهؤلاء الذين يخففون عن الانسانية ويتيحون لها حرية نحو حياة أفضل ، على أن لا يكون هذا التغيير على حساب القيم الأصيلة في حياة الامة «ولقد تعرض شعرنا العربي هذا الى هزّات تجديدية لما فطر عليه الذوق العربي من استعداد وامكانية للتطور ، منها ما يتصل باغراض هذا الشعر ومنها ما يتصل بأشكاله»<sup>(٢)</sup>



حكم السلطة العثمانية ، ويعطينا الاستاذ يوسف عزالدين موازنة ملائمة بين شعراء العروبة في هذا المجال ، لانكاد نستثني ولاية دون ولاية إذ «انصرفت جهود كثير من الشعراء الى آفاق ضيقة مما يضطرب فيها الناس في حياتهم اليومية من اخوانيات ومعارضات شعرية ودعوات للاجتماع ، ونظم أغراض تافهة ، وتضييع الملكة الشعرية في نظم تواريخ مصطنعة»<sup>(٣)</sup> ، لكأنهم معارض آثر أصحابها أن يعرضوا بضاعة واحدة ولكن طريقة العرض تختلف ، فلاغرو أن يسميهم العقاد بالشعراء العروضيين الذين لاهم لهم إلا تطبيق البحور على ما ينظمون دون أن يلتفتوا الى القضية التي ينظمون من أجلها «فهم ينظمون القصائد ويخوضون في الشعر لانهم يعتبرون النظم حقاً أو واجباً على كل من تعلم العروض ودرس البيان والبديع وما اليها من اصول الصناعة ، وهم كانوا يتعلمون هذه الاصول ويطبقون ما تعلموه فيما نظموه ، فكانت دواوينهم أشبه بكراسات التطبيق في معاهد التعليم»<sup>(٤)</sup> ، ونظرة واحدة في ديوان شاعر البادية عبدالمطلب او الساعاتي وغيرهما في مصر ، وعمن يعج بأدبهم تاريخ الجبرتي الذي أرخ لمصر في القرن الماضي ، وغير هؤلاء من شعراء العراق ممن طبعت دواوينهم أو مازالت مخطوطة ، ترينا الاثار الغربية التي كان يهرف أصحابها وهم يركضون وراء فراغ أو سراب دون وضوح للشخصية التي تميز هذا الادب عن غيره ، إن مؤرخ الأدب يجد صعوبة حيناً يريد أن يؤرخ لأدبهم ، لأنه لا يستطيع أن يميز بينهم إلا اذا كان من هذا الرعيل ، وحينئذ سيكيل المدح جزافاً لكل واحد منهم ، وقد علق الاستاذ سليم النعيمي على هذه الظاهرة وهو يحقق كتاب الروض النضر لعصام العمري فقال «وحيث يترجم لأدبائه لا يذكر سني ولادتهم ووفاتهم ، بل لا يكاد يذكر شيئاً عن أحداث حياتهم وانما يصف فضلهم وأدبهم بنثر مسجوع تتساقق فيه أغلب أوصاف المترجم لهم في المعنى والتعبير»<sup>(٥)</sup> ، مجرد مقدمة طلبية تستهلك حيزاً واسعاً من القصيدة يخلط من خلالها الغزل بنفس تلکم الاسماء التي رأيناها في الغزل القديم ، ثم يدخل الفخر بنفسه أو بنسبه ، ثم الى المدح دون أن يغير في القيم التي تعارف عليها شعراء المدح القدامى ، إنهم شعراء بلا قضية ، أو قضية بلا شاعر ، وشكل بلا معنى ، وجدنا صدى هذا كله في البدايات الاولى لشعراء الأحياء ، انهم في جوانب من أدبهم لا يختلفون عن غيرهم من

الشعراء الذين عاصروهم ، فالبارودي ، وهو الرائد لهذه الحركة ، يتراءى لك شاعراً بدوياً في الكثير من آثاره ، فهو خلاصة هذا الجيل وبداية الجيل الذي يأتي بعده ، يقف على الاطلال ويتغزل ويستعرض عضلاته ويروض مفرداته كأبي شاعر عاش في جيله ، وهكذا ضاعت شخصيته في مثل هذه النماذج ، وراح يعيش في عالم خلقه له غيره حيث المهامه الفسيحة يبحث من خلالها عن آثار صاحبه الدارسة في عمق الزمن « ولقد حكى البارودي شعر البداوة وأفرط في المحاكاة حتى ذكر الرسوم والاطلال والرعيان والقبائل »<sup>(٦)</sup> قال :

ألا حي من أسماء رسم المنازل  
 وإن هي لم ترجع بيانا لسائل  
 خلاء تعفتها الرواسم والتفت  
 عليها أهاضيب الغيوم الحوافل  
 فلأيا عرفت الدار بعد ترسم  
 أراني بها ما كان بالامس شاغلي  
 غدت وهي مرعى للظباء وطالما  
 غدت وهي مأوي للحسان العقائل<sup>(٧)</sup>

هذا هو الشعر العروضي الذي ذكره العقاد ، مجرد استعراض للعضلات أو مجرد تمثيل دور ليس له ، فهو يكدّ الذهن والخاطر ، ليقل عنه - في عصره على الأقل - إنه متمكّن من اللغة وعالم بها وإنه لا يقل عن النابغة الذبياني أو عنتره لتعاطيه نفس الاوزان ونفس المضامين وربما القافية ، ويروض القول مرة أخرى ويتغزل ولكنه غزل بارد لان الصنعة فيه باردة :

هجرت ظلوم وهجرها صلة الأسي  
 فتي تجود على المتيمم باللقى  
 جزعت لسراعية المشيب ومادرت  
 أن المشيب لهيب نيران الجوى<sup>(٨)</sup>



هذه القصيدة تذكرنا دون شك بمقصورة ابن دريد ، وشتان بين الدوافع والدواعي فابن دريد أمضه الالم جراء سيطرة الاعاجم على خلافة العرب ، فما كان منه إلا أن ثار يبحث عن هذه القيم من خلال معاناته ، والبارودي أراد أن يروض قوله فوق كل شيء ، وربما رأيناه يبحث عن اللفظة المجانسة ، واختها في المطابقة دوتما خروج عن هذا الاطار :

سلوا عن فؤادي قبل شدّ الركائب  
فقد ضاع مني بين تلك الركائب  
أغارت عليه فاحتوته بلحظها  
فتاة لها في السلم فتك المحارب<sup>(٩)</sup>  
ويعطينا أحمد شوقي الظاهرة نفسها في قصائد متنوعة من ديوانه ، بل إنه ليدخل هذا القديم حتى في الموضوعات الحديثة التي لا تأتلف أصلا مع مثل هذه الصناعة ، فهو في قصيدته مشروع ملتر، الذي كان وزير مستعمرات بريطانية ، قدم مشروعا بهذا الاسم على الوفد المصري فقال شوقي :

أثين عنان القلب واسلم به  
من ربرب الرمل ومن سريره  
ومن تثني الغيد عن بانه  
مرتجّة الاردا ف عن كثبه  
ظباؤه المنكسرات الظبا  
يغلبن ذا اللب على لبه  
يمشين اسرابا على هيننة  
مشي القطا الآمن في سريره<sup>(١٠)</sup>

والقصيدة طويلة بعد ذلك ، اكثر من نصفها في الغزل على هذا النسق ، وهي تدور حول مشروع حديث بين وزير المستعمرات وبين الوفد المصري الذي يطالب بحقوق بلاده ، إلا أن الشاعر ملأها بالبديع ، جناساً وطباقاً وتورية ، يريد أن

يروض نفسه لقول هذا النمط من الشعر ، ويريد أن يعيش الاجواء الاولى التي  
افتقدها في واقعة ، أو قل إنه يريد أن يرضي بعضاً من أبناء جيله من الشعراء القراء  
الذين يعجبون ببعضهم الاعجاب كله ، وهؤلاء هم الذين يكونون نقّاده وقراءه في  
وقت واحد ، ومثل هذا قوله :

قلب بوادي الحمى خلفته رمقا  
ماذا صنعت به ياظبية البان  
أحني عليك من الكشبان فاتخذي  
عليه مرعاك من قاع وكشبان  
مري عصي الكرى يفشى مجاملة  
وسامحي في عناق الطيف أجفاني (١١)  
ويقف الرصافي بالديار قبل أن يصل الى ممدوحه ليحييها ويعرج على ظبائها ،  
ويروح من خلال هذا كله يسأل الديار الدوارس حتى تخبره عن حبيته ذات القوام  
الذي يشبه قوام الرشا ، وذات العيون التي تشبه أن تكون سهاماً في لحظها لتفتك  
بكل من يراها :

قف بالديار الدراسات وحيها  
وأقر السلام على جآذر حيها  
وانشد هنالك للمتمم مهجة  
فانيت من الاهواء في عذريها  
وسل المنازل هل علمن بأنني  
قد شفّ جثاني الهوى بظبيها  
يا قلب أيّ هوى أصابك عندما  
أصميت باللحظات من ثعلبيها  
رشأذا أبدى ابتسامه شائق  
أجرى المدامع من عيون عصيها (١٢)

ويستمر الشاعر على هذا المنوال الى أن يتعب ، ثم يدخل الى ممدوحه ، ولا ينسى هو الآخر من أن يتعرض عضلاته في اللغة وفي البديع منذ البيت الاول في قصيدته ، لكأنه يريد أن يرضي ممدوحه ، ولا يريد أن نطيل اكثر مما يجب والشواهد كثيرة ، والسمة عامة تدخل في صميم العملية التقليدية ، لنتقل الى أهم سمة في هذا المجال ، وهي المعارضات الشعرية التي يستوحى فيها شعراء هذا الجيل ، شعراء العروبة في عصورها الزاهية ، لكأنهم يبحثون عن المثل الاعلى يرتفعون من خلاله الى اولئك الشعراء الذين تركوا أثرا يذكر في الخلود الادبي والفني ، إن الشاعر الحديث راح يتشبه بأولئك الاقوياء ويحجي في نفسه آثارهم ، ويرتفع في نظره ، وربما في نظر معاصريه الى مستواهم - هكذا كان يرى - إنه ليس أقل قدرة منهم ، ألم يذهب الى حيث ذهبوا ، في أوزانهم وقوافيهم ومضامينهم ، على سبيل المثال ، مات الكثيرون من المشركين في معركة بدر فرثاهم الشاعر وبين لوعته ، فهم أهله وذووه ، قال أمية بن أبي الصلت :

ألا بكيت على الكرا

م بني الكرام أولى المادح<sup>(١٣)</sup>

فما كان من الزهاوي إلا أن سطا عليها واخذ لفظها ومعناها ، وزنها وقافيتها ، فاعادها في شهداء ثورة العشرين مهلهلة ليس فيها غير هذه الفجوات التي تحسها في شعر الرجل بصورة عامة ، فقال

ماذا بناحية الرميثة من غطارفة حجاج  
ولن أقيمت في البيوت على كرامتها المنادح  
قوم الى دار البوار مشوا فن غاد ورائح<sup>(١٤)</sup>  
ويغير مرة أخرى على قصيدة رثاء أخرى ، يرثي بها أخاه ، فلم يجد إلا حاسة أبي تمام والسلكة ترثي ولدها الصعلوك ، مستخدما وزنها وقافيتها فضلا عن مضمونها الذي يتناول فيه الرثاء ، قالت السلكة في ابنها :

طَـبَافٌ يَسْبِغِي نَحْوَةَ  
مَنْ هَلَكَ فَهَهُـكَ  
لَيْتَ شِعْرِي ظَلَّـةً  
أَيَّ شَيْءٍ قَتَلْتَهُـكَ  
أَمْرِيضٌ لَمْ تَعْمَدِ  
أَمْ عَدُوٌّ خَتَمْتَـكَ

أَيَّ شَيْءٍ حَمَمْتَهُـكَ  
لَفْتَيْ لَمْ يَكْ لَكَ (١٥)

وقال الزهاوي :

أَخِي إِلَى الْمَوْتِ سَمَّكَ  
أَخِي قَضَى أَخِي هَهُـكَ  
أَخِي عَنِ النَّوْرِ تَوَلَّى  
رَاحِلًا إِلَى الْحَمَلِكِ  
أَخِي أَخِي مَاذَا مِنَ السَّبَابِ عَنِي شَمَّكَ  
لَيْتَ إِلَاهَ السُّطْبِ وَ  
فَمَاكَ فَمَدَاوِي شَمَّكَ (١٦)

وقد نستمر وقد نقارن، ولكننا لن نخرج في النهاية إلا إلى نتيجة واحدة ، وهي أن الزهاوي سطا على هذه القصيدة واخذ منها الشيء الكثير ، وزنها وقافيتها وحتى بعض أبياتها مع تغيير بسيط لا يقلل من الآثار التي تركتها القصيدة الأولى في القصيدة الثانية .

وتبدو هذه الظاهرة أكثر وضوحاً عند شوقي فقد أكثر هو الآخر من استلهم المثل الشعرية الخالدة في الأدب العربي ليتحول من خلالها إلى ممثل له من القدرة الرائعة ما يمكن أن يرتفع في نفسه على الأقل إلى مصاف أولئك الشعراء الكبار ، فضلا عن الإعجاب الذي يناله من لدن معاصريه ممن يميلون إلى مثل هذا الشعر .

فالقائد التركي ينتصر على أعدائه ، وشوقي يؤمن بالجامعة الاسلامية ، لأنه يرى فيها وحدة المسلمين وقوتهم ، ولهذا كان يرى في هذا القائد ما كان يراه المسلمون الاولون في المعتصم حينما هجم على عمورية ومدحه أبو تمام بقصيدة البائية المشهورة :

السيف اصدق إنباء من الكتب  
في حدّه الحدّ بين الجدّ واللعب<sup>(١٧)</sup>  
يأخذ شوقي هذا الوزن ويأخذ حرف الروي ويعيدهما في قصيدته المعروفة أيضا :

الله أكبركم في الفتح من عجب  
يا خالد الترك جدد خالد العرب<sup>(١٨)</sup>  
و حين تهيم به حياة الغربية والنفي يستوحي سينية البحري في إيوان كسرى فيروح يروض القول على هذا المثال ويسطو على ما فيها من عبرة يسلي النفس بها بعد هذا العناء الذي أحاق به والمصير الذي صار إليه ، ويعترف شوقي بهذا كله حيث يقول عن سينيته « ثم جعلت أروض القول على هذا الروي وأعالجه على هذا الوزن حتى نظمت هذه القافية وأتمت هذه الكلمة الرّيضة »<sup>(١٩)</sup> . وعلى كل حال فقد كانت الحالة النفسية سببا في ولوج هذه المعارضة ، وقد لا تخرج الحصيلة عن اعجاب ليس من حقنا أن نحرم الشاعر منه ، وهو الفنان الذي ينساب في أمثلة كثيرة من شعره بحيث يمكن أن يميز عن غيره من شعراء الاحياء ، قال البحري :

صنت نفسي عمّا يدنّس نفسي  
وترفّعت عن جدا كل جيس<sup>(٢٠)</sup>  
وقال شوقي :

اختلاف النهار والليل ينسي  
اذكرا لي الصبا وأيام أنسي<sup>(٢١)</sup>  
ويستوحي شوقي عينية ابن سينا في النفس والتي مطلعها :

هبطت السيك من المحل الأرفع  
ورقاء ذات تدلل وتمنّع (٢٢)

فيقول :

ضمي قناعك يا سعاد أو ارجعي  
هذي المحاسن ما خلقن لبرقع (٢٣)

ويأخذ نونية ابن زيدون والتي مطلعها :

أضحى التنائي بديلا من تدانينا  
وناب عن طيب لقيانا تجافينا (٢٤)

فيقول

يا نائح الطلح أشباه عوادينا  
نشجي لواديك أم تأسى لوادينا (٢٥)

حتى إنه ليأخذ كثيرا من أبياتها كمثال يحتذيه ويسير على منواله ، من ذلك على  
سبيل المثال قول ابن زيدون :

يا ساري البرق غاد القصر فاسق به  
من كان صرف الهوى والود يسقينا

ويقول شوقي :

ياساري البرق يسرى عن جوانحنا  
بعد الهدوء ويهمي عن مآقينا

وحيثما يوازن القارئ بين هذه النصوص ، يحس بأن شاعرنا الحديث قد هيا  
لنفسه مثل هذه الاجواء ، او قل إن الظروف هيأت له مثل هذه الاجواء الخزينة  
التي وصل اليها ، الغربة والصدود فضلا عن المشاعر الانسانية التي أوجدتها  
الاحاسيس المرهفة التي يمتاز بها الشاعر عن غيره ، فهو يجسّم الالم ويعطي الامور  
اكثر من واقعها .

والبارودي قبل شوقي أغار في قصائد كثيرة على الشعراء قبله ، ولعلنا نتذكر

جيداً بائته المشهورة التي يفتخر فيها بنفسه على طريقة الشعراء القدامى ، والتي يقول فيها :

سواي بتحنات الاغاريد يطرب  
وغيري باللذات يلهو ويعجب  
وما أنا ممن تأسر الخمر لبه  
ويملك سمعيه البراع المثقّب  
نفي النوم عن عينيه نفس أبيّة  
لها بين اطراف الاسنه مطلب<sup>(٢٦)</sup>  
أخذ هذه القصيدة من ديوان الشريف الرضي وعارض فيها بائته كذلك على نفس الوزن والقافية ، قال الرضي :

لغير العلا مني القلا والتجنب

وللبارودي قصائد كثيرة في هذا المجال من الصعوبة أن نحصيها ، <sup>(٢٧)</sup> وقد التفت الى ذلك الاستاذ أحمد أمين فذكر «أن البادرودي كثيرا مانهج على منوال الأقدمين ، فهو طالما راض القول معارضا الفحول الاولين ، وكثيرا ما كان ينتقل في معارضاته من بيئة المصرية الحديثة الى بيئة بدوية جاهلية أو إسلامية في الشام أو في العراق من عهد بني أمية أو بني العباس» <sup>(٢٨)</sup>  
ويأخذ حافظ ابراهيم دالية المعري في الرثاء ، تلك القصيدة الرائعة التي تتناول فلسفة الوجود والعدم والتي مطلعها :

غير مجد في ملتي واعتقادي  
نوح بك ولا ترنم شاد<sup>(٢٩)</sup>  
يستلهمها حافظ من قصيدة رثاء أخرى حينما يقول :

أيهذا الثمري إلام التمادي  
بعد هذا أنت غرثان صادي (٣٠)  
ولم يقف الجانب التقليدي عند جاعة الاحياء عند الوقوف على الاطلاع او  
الغزل أو المعارضات ، وانما أوغلوا في جوانب أخرى كالمدح والفخر ، حتى اننا  
لنحس وكأننا أمام شعراء قبائل يدافعون عن قومهم أمام أعدائهم ، شأنهم في هذا  
شأن عمرو بن كلثوم وجرير والفرزدق وغيرهم ، بل إن بعضهم ليتحول الى شاعر  
يطلب الحاجة بطريقة لا تأتلف والعصر ، ولكنها الظروف الحرجة التي قد يضطرب  
معها الانسان فيخرج عن طوره الى ما يمكن أن ينحرف به ، كقول الرضافي في  
عبدالمحسن السعدون :

أعبدالمحسن السعدون إنني  
أراك مناسبات اسباب الرجاء  
لذلك قد أتيت اليك أشكو  
رثائه برقي وبلي كسائي  
فقد رثت ثيابي اليوم حتى  
تكاد تذب من مسّ الهواء  
فإن لم تدرك الايام عربي  
بثوب منك ياغمر الرداء (٣١)

وحينا يمدح شوقي الاميرة المصرية لا يتورع أن يتخيلها وهي في هودجها بدوية  
تريد أن ترحل في مقصورة فوق ناقتها (لتقيها وهج الحر في صحراء قاحلة .  
وحينا يهني حافظ ابراهيم الشيخ محمد عبده بعد عودته من زيارة لبلاد الجزائر  
لا يتورع هو الآخر عن مخاطبة صاحبيه لأن يقفا به في عين شمس :

بكرًا صاحبي يوم الاياب  
وقفنا بي بعين شمس قفاني (٣٢)



مقدمات قد تبدو غريبة لشاعر يدعي التجديد ، ولكن ، وهذا احتمال وارد ، فإن الشاعر أراد أن يداري مركز الممدوح بين قومه ، باعتباره رجل دين يحافظ على القيم الموروثة ، لأن هذا الأسلوب لا ينساق في شعره مع الآخرين ، فهو حينما يمدح شخصا آخر غير الامام محمد عبده يغير مثل هذه المقدمة ويبدأ بالغزل على طريقة شعراء المدح القدامى ، وهو في هذا لا يختلف عن بدوي ركب الناقة الى ممدوحه وتحدى الصعاب في المهامه الفسيحة من جوى وسهر وتعب ، كقوله يمدح محمد بك هلال (٣٣)

هـجعت يا طير ولم أهجع  
مأنت إلا عاشق مدعي  
لو كنت ممن يعرفون الجوى  
قضيت هذا الليل سهدا معي  
يا من تحاميت سبيل الهوى  
أعيذك من قلق المضجع  
وحسرة في النفس لو قسمت  
على ذوات الطوق لم تسجع (٣٤)

ما سرّ شيوع هذه الظاهرة ؟ ولماذا هذه الازدواجية الغريبة عند شعراء الاحياء ؟ لقد تعرّفنا على نماذج فيها الكفاية من مظاهر التقليد ومن خلالها نستطيع أن نتلمس ما يمكن أن نصل معه الى نتيجة ، ولعل أول ظاهرة نلاحظها هنا ، هي أنهم شعراء مخضرمون اذا صح التعبير ، عاش اكثرهم ردحا من الزمن في القرن التاسع عشر ، بل ان بعضهم كالبارودي عاش اكثر حياته في القرن الماضي ، ومن الصعوبة ازالة كل هذه التراكمات التي علقّت بالامة خلال قرون طويلة ، والحياة الحديثة من ناحية أخرى لم تهجم مرة واحدة ، وانما بدأت تسير متتدة طيلة القرن الماضي وحتى النصف الأول من هذا القرن ، فضلا عن أن اكثرهم استلهم حياته الثقافية من خلال الثقافة الادبية والدينية القديمة ، أو من خلال الدراسات الخاصة التي تقام في

بيوتات العلم والادب ، هؤلاء الذين نشأوا في مثل هذا الاطار ، ثقافة دينية صرفة وثقافة ادبية في مثل هذه الاجواء كذلك ، فالبارودي على سبيل المثال وهو أول احيائي يذكر ، كان قد «عكف على كتب الاقدمين يلتمها إلتهاما ، فراقه من التراث الاذبي شعر الحماسة والفخر ووصف ميادين القتال وأعمال الابطال» (٣٥) .

ونشأة الزهاوي الثقافية إنما كانت على يد أبيه الذي وجهه توجيهاً دينياً وأدبياً «ورغبة على الاكثار من استظهار الشعر الجيد ، وكتيئة لذلك التدريب والتشجيع أحاط الزهاوي بشعر كبار شعراء الفرس والعرب وحفظ عيون أشعارهم» (٣٦) ، ويذكر الاستاذ أحمد أمين وهو يقدم لديوان حافظ ابراهيم ، يذكر لنا ولع هذا الشاعر بالثقافة العربية الاصلية ، في حين لم تكن ثقافته الرسمية غير ثقافة محدودة الأثر إلا أنه «أكمل ثقافته ووسع معارفه من نواحي متعددة فقد أكثر من قراءة كتب الأدب وأطال النظر في كتاب الأغاني ، فقد حدث أنه قرأه مرّات ، وتحدث هو عن نفسه أنه كان يطيل النظر في دواوين الشعراء ، ويتخير من شعرهم ويحفظ ما يتخير من أمثال شعر بشار ومسلم وأبي نواس وأبي تمام» ثم يستطرد الاستاذ أحمد أمين فيذكر لنا أثر هذه الثقافة في تكوينه الاذبي فيقول «فما يختار جيداً من القول حتى يرتسم في حافظته ويبقى في ذاكرته ثم ينجلي ذلك في شعره ولكنه لم يقرأ قراءة مستفيضة في عمق» (٣٧) ، وربما كان هذا هو السبب في طغيان الناحية النثرية على كثير من آثاره الشعرية وظهور البساطة المتناهية التي تدخل شعره في عداد المسلمات «فما يختار جيداً من القول حتى يرتسم في حافظته» ولا عبرة للصورة أو للعاطفة الجياشة بعد ذلك ولا الى الدافع التلقائي الذي يعبر عن تجارب الاديب ليشبع بعد ذلك نهم القارئ الذي يتذوق الفن ، بل إننا لنحس ونحن نقرأ شعر حافظ أن هذا الشاعر إنما يساق الى النظم سوقاً ، وربما كان هذا هو الذي دفع طه حسين لأن يقول عنه ، رغم ميله نحوه «فحافظ غير مدين لاوربا بشيء من أدبه ، ولم يكن فقيها بالادب العربي ، ولم يكن يحسن علوم العرب ولا فلسفتهم إنما كانت ثقافته من كتاب الأغاني ودواوين الشعراء ، وكان يفهم الاغاني والدواوين بقدر ما يستطيع ، فاعتمدت شاعريته على الذاكره من جهة وعلى الحياة المحيطة به من جهة أخرى» (٣٨) . والرصافي أكثر وضوحاً في هذا الجانب من زملائه ، إذ أن ثقافته

وشيوعتها ووصولها الى كل بيت وإلى كل مكان ، فكانت في الواقع وسيلة ذات جانبيين :

الجانب الاول أنها فتحت صدرها لهؤلاء الشعراء ، والجانب الثاني أنها أوصلت الى قرائها مايقوله هؤلاء الشعراء ، وبهذه الطريقة أصبحوا أعلاما بارزين بين قراء جيلهم وجهاير شعبيهم لافي القطر الواحد وانما في الوطن العربي جميعاً ، وهكذا أصبح الامتراج بين الاديب الشاعر والصحيفة والقارئ أمراً طبيعياً إقتضته ظروف الحياة الجديدة ، فالصحيفة من ناحيتها دورية تصدر في أوقات معلومة ، ومهمتها أن تلاحق الاحداث وان تتابعها وأن تقول رأيها فيها ، وهي أحداث دون شك خطيرة جدا ، وهكذا راح الشاعر بدوره يلاحق الاحداث ويتابعها ويأخذ من الصحافة عنوانا لقصيدته وبهذا أصبحت لاختلف عن المقال الصحفي الا في طبيعة تكوينها ، وهي طبيعة شكلية صرفة تتعلق بالوزن والقافية ، وليساهما كل الشعر . لقد تحولت القصيدة على هذا الاساس من الاغراض القديمة والتي يفترض أن تكون مفعمة بروح الفن الى معاني يلفها التشابه ، والتي تستقي مواردها من هذه الحوادث المتغيرة التي تراعي القارئ وتلهث وراءه لشير إعجابه ، والشهرة في بعض الأحيان تكون بداية للأسر تغلق على الفنان أن يفكر في سواها ، ومن منا لايجب أن يكون مشهورا ، وهكذا يروح يتملق أو يبيحث عنها في كل منعطف وزاوية ولا يريد أن يتنازل عنها ، وهكذا لن تراه يفكر الا من خلال هذه الزاوية ، فلم يعد الدافع الانساني العام في هذا الوجود دافعة ولم يعد بحاجة لأن يرود أو يستشرف ، انه سيقى ينتظر الاحداث ، ولن يطول انتظاره مادامت الماكنة البشرية في حركة دائبة .

إنهم على هذا الاساس ملتزمون ، وإن التزامهم هذا ضرورة تقتضيها أوضاع البلاد ، وهم واقعيون لأنهم يعبرون عن الواقع ، ولو كانوا غير ذلك لوصمناهم بنعوت أخرى يستحقونها ، فأدبهم ضرورة ووجودهم ضرورة ، عبروا عن

التناقضات الحادة ليغيروا ما يمكن تغييره ، وذلك كل ما يقدر عليه ، لقد حملوا معاوهم ليهدموا بها كل بهرج وكل زيف ، بأسلوب خطائي صريح لا مواربة فيه ، فهم يسمون الأشياء بمسمياتها ويقررون حالات مباشرة ، أما مابعد التغيير ، وأما عن الفن ، وأما عن تجارب الاديب الذي تعتمل في دخيلته الافكار والمعاني ، فذلك شيء ثانوي مادامت الظروف تتطلب منهم أن يكونوا أمام الواقع وجها لوجه ، فهم لا يملكون الخيار ، وليس لديهم من الوقت ما يجعلهم يلتفتون الى أنفسهم ، وانما جعلوا كل ثقلهم في هؤلاء الذين يعيشون معهم ، انهم القراء ، وجاهير الشعب هؤلاء الذين يشكلون اصحاب المصلحة الحقيقية في الوطن ، ومستواهم الفكري والثقافي لا يطمح الى اكثر من هذا ، فلا غرو أن يلجّ الشاعر عليهم وأن يبقى متعلقا بهم ولا يذهب الى أبعد مما يذهبون ، وربما كان هذا هو السبب الذي جعل الدكتور طه حسين يقول عنهم (إن أدبهم لا يمثل نفس الاديب لانه ليس طبيعيا وانما يمثل تكلفه ورغبته في ارضاء القراء ، وهم بهذا التكلف يحولون بينك وبين الوصول اليهم فهم يتملقون القراء)<sup>(٣٩)</sup> ، ربما نجد لهم العذر في ذلك ، ولكن كم هم القراء الذين يتذوقون الشعر كما يتذوقه طه حسين ؟ ، وهل نجعل من حكمه هذا حكما عاما ينبغي أن يطبق على كل الشعراء ؟ ومن منا يستطيع أن يكبح جماح الشاعر اذا حلق في أجوائه وارتفع الى مستوى القارئ من طراز طه حسين ، أما شعراؤنا فتلك هي قابليتهم ولو كانوا يملكون اكثر من هذا لما توانوا ، وهذه وتلك وجهتا نظر لها مايسوغها في نظر أصحابها ، وفي سبيل أن نصل الى مستوى الفنّ والذوق علينا أن نرفع الجماهير الى مستوى مسؤوليتها ، وهذا لن يكون إلا حيننا ننتهي من المشاكل ، بعدها ننظر الى مابعد المشاكل ، وفي هذه الحالة لن يكون الادب غير «تعبير عن تطلع الجماهير نحو تحقيق ذاتها عبر نضالها التاريخي في سبيل تقرير مصيرها ، وشاعر الامة هو الذي يجسّد رؤى الجماهير للمستقبل ويتحرك ضمن الرؤى الجماعية والتراث المشترك لابناء أمتة وعصره»<sup>(٤٠)</sup>

نحن نعتز بهم كمصلحين وكأدباء في مستوى واقعهم ، وبخاصة حينما ننظر الى الاحداث الجسام التي تعاطوها ، فكانوا حقا في قلب المعركة ، فهم في القرن الماضي تحت حكم العثمانيين ، وهم في هذا القرن مع أجنبي دخيل آخر يمتاز بالمرادغة والحيلة يريد أن يستل روح الأمة وأن يبعثر هذه الروح ، مستغلا شيوع الجهل فراح يثير النعرات الطائفية والقطرية الضيقة ، يريد أن يغلط بهذا على شعبنا العربي ، وراح يضرب فئة باخرى حتى يسهل عليه حكم الناس والسيطرة عليهم ، ولهذا رأينا أن نخرج على آثارهم في هذا المجال عمليا ، محاولين الاختصار والسرعة لتبيان الآثار العامة لمثل هذا الشعر ودوره في المعركتين الوطنية والقومية ، فحافظ ابراهيم على سبيل المثال كان يتهم ويسخر من مواعيد الانكليز في الجلاء عن بلاد النيل ، حتى اصبح يوم الجلاء عنده وعند شعبه كيوم المحشر الذي لايعرف متى يكون :

كم حددوا يوم الجلاء الذي  
 أصبح في الأيام كالمحشر  
 وسن قوم الطيش من جهلهم  
 كذبة إبريل لأكتوبر

وحينا يعجز عن التهمك أو السخرية كأداة فنية لايلبث أن يتحول الى ناثريحث قومه لأن يقفوا بوجه هذه القوة الغاشمة مها كانت ، عليهم جميعاً أن يناضلوا وأن لايتوانوا حتى يصلوا الى آمالهم :

حولوا النيل واحجبوا الضوء عنا  
 واطمسوا النجم واحرمونا النسيما  
 واملؤا البحر إن أردتم سفينا  
 واملؤا الجؤ إن أردتم رجوما  
 اننا لن نحول عن عهد مصر  
 أو ترونا في التراب عظم ريميا<sup>(٤٢)</sup>  
 ولشوقي في هذا الجانب قصائد غير قليلة ، رغم نزوعه قبل منفاه الى العائلة المالكة التي رعته وجعلته في معيتها ، والا فهو بعد ذلك ، فضلا عن موهبته

الشعرية ، لا يقل أثرا عن غيره من شعراء الوطنية ، وإنما كان يضيء على هذه الواقعة ضربا من الفن الذي يرفع الحدث الى مستواه ، من ذلك مقاله في اللورد كرومر :

أيامكم أم عهد اساعيل  
أم أنت فرعون يسوس النسيلا  
أم حاكم في أرض مصر بأمره  
لا سائلا أبداً ولا مسؤولا  
يامالك رقب العبيد ببأسه  
هلا اتخذت الى القلوب سبيلا  
لما رحلت عن البلاد تشهدت  
فكانك الداء الميأ رحبلا  
فرعون قبلك كان أعظم سطوة  
وأعز بين العمالين قبيلاً (٤٣)

وهكذا يتحول المودع الى نثر يعري خلاله ما قام به من اذلال للشعب المصري باسلوب ساخر تتساوى فيه عظمة الحدث وقوة الشاعرية التي طفت حتى على الاسلوب الخطابي .

ونكثرت هذه الظاهرة عند شعراء العراق اكثر من غيرهم ، حتى ليتحول الشاعر الى سوط يلهب ظهور المستغلين من أية فئة كانت ، فالرصافي على سبيل المثال يرينا في أدبه حلقة متصلة وهو يلاحق الاحداث الجسام طيلة النصف الاول من هذا القرن ، على حساب فنه كشاعر وعلى حساب راحته كإنسان يريد أن يعيش حيث يعيش الآخرون ، إلا أنه شاعر مؤمن التزم بقضايا وطنه وقضايا أمته في سبيل عقيدته وإيمانه ، بل إن هذه السمة برزت في شعره منذ أن تفتحت قابليته الأدبية

وفي أيام الحكم العثماني ، فله في الولاة والسلاطين ما يجعلهم في مصاف الطغاة الذين استلبوا حرية الناس وحقوقهم ، من ذلك على سبيل المثال قصيدته في آل السلطنة :

هم يعدّون بالملئات ذكورا وإنائا لهم قصور مثالة  
ولهم أعبد بها وإماء ونعيم ورفعة وجلالة  
تركوا السعي والتكسب في الدنيا وعاشوا على الرعيّة عاله  
يأكلون اللباب من كدّ قوم أعوزتهم سخينة من نخالة  
نيرة حادة على أية حال ، تحمل من الجرأة التي يعزّ نظيرها عند غيره ، وحث  
واضح على الثورة من هؤلاء الذين يغتصبون حقوق الضعفاء ليعيشوا في رغد  
ونعمة ، ولعله في هذه القصيدة اول من ذكر لفظ الاشتراكية في الشعر العراقي  
الحديث :

ليس هذا في مذهب الاشترا  
كبيّة الا من الامور الخالصة (٤٤)

ويتقدم الزمن بالعراق ويصبح تحت وطأة دخيل لارتبطه بالبلاد رابطة غير  
رابطة الاستغلال والاستعمار ، فيقف الشاعر أمامهم وجها لوجه ، بأسلوبه الصريح  
والساخر يمثل روح الشعب في رفضه لكل الاساليب الملتوية التي يراوغ من خلالها  
الاجنبي الدخيل ، وهو في هذا كله يذكي روح الحماسة بين أبناء شعبه ، ويحط من  
هؤلاء الذين يتعاونون معه ويتهمك منهم ويسخّف حكمهم وحكم دولتهم التي ليس  
فيها سوى هذه المظاهر الفارغة ، فالراية وحدها لاتكفي لان تكون الدولة دولة مادام  
الاجنبي هو الذي يصول ويجول ويحكم الغرباء في رقاب أهل البلاد ، أما رجال  
الحكم فهم ليسوا اكثر من عبيد عند هذا الأجني :

أيكفينا من الدولات أنا تعلق في الديار لنا البنود  
تجوز سياسة الهندي فينا وأما ابن البلاد فلا يسود

وكم عند الحكومة من رجال تراهم سادة وهم العيد  
كلاب للأجانب هم ولكن على أبناء جلدتهم أسود<sup>(٤٥)</sup>  
وماداموا قد دخلوا في أتون هذه الاحداث الخطيرة ، فقد كانوا في مستواها على  
المدى القطري وعلى المدى القومي ، اذ نظروا بثاقب بصيرتهم فوجدوا أن الاستقلال  
القطري سوف يبقى ناقصا مادامت الاقطار العربية الاخرى ترزح تحت ظل السيطرة  
الأجنبية بعد أن تحولت إلى كيانات صغيرة لا تقوى أن تقف أمام هذه الكتل  
الغازية ، وهم في هذا المجال كانوا رؤاد القومية العربية والشعور الذي يفضي الى  
الوحدة العربية في العصر الحديث ، لقد كانوا رسل العروبة الذين مهدوا السبيل في  
تغيير كثير من المفاهيم الضيقة التي كانت نشازا في بعض الاقطار العربية ، ويمكن  
الرجوع الى آثارهم والحاقها بالتاريخ العام لتعرف من خلالها علاقة الجماهير بالسلطة  
وموقفهم من القضايا العربية ، ذلك أن شعرهم «وثيقة تاريخية وصورة لعصرهم  
الذي عاشوا فيه ، لقد اضطروا الى مشاركة الامة عواطفها وإلى تغذية هذه  
العاطفة ، اننا أمة لها ظروفها الخاصة وفي بدء نهضة عامة شاملة وفي أمس الحاجة  
الى من يشجع المكافحين»<sup>(٤٦)</sup> ، لقد كانوا يتنافسون فيما بينهم ، وكلما كان واحدهم  
أكثر اندفاعاً كان أكثر شهرة وترحيباً ، فاحتضنتهم الجماهير وأخذت بأيديهم بعد أن  
عرفوا بينهم باعتبارهم لسان الامة الناطق فكانت «الخطب والقصائد مسابقة وطنية  
سمت في روحها ومشاعرها وطفحت بنغمت وجدانية عاطفية عميقة لان الشاعر كان  
يحس بانه يكافح عن حقوق بلاده ، وكان الشاعر المجلي هو من يسيطر عليهم»<sup>(٤٧)</sup>  
وآثارهم حافلة بهذا الشعور الطافح الذي يلاحق مآسي الوطن العربي في تاريخه  
الحديث والنكبات المتلاحقة التي كانت تحل بهذا الجزء أو بغيره ، لاحظ شوقي على  
سبيل المثال في نكبة دمشق

سلام من صبا بردى أرق  
ودمع لا يكفكف يا دمشق



: ثم انظر الى جزأها الثاني : انظر الى قوله في قوله او

(٥٥) البرية التي روي في الفجر والشمس والشمس

البرية التي روي في الفجر والشمس والشمس

البرية التي روي في الفجر والشمس والشمس

البرية التي روي في الفجر والشمس والشمس

(٥٥) البرية التي روي في الفجر والشمس والشمس

البرية التي روي في الفجر والشمس والشمس

البرية التي روي في الفجر والشمس والشمس

البرية التي روي في الفجر والشمس والشمس

البرية التي روي في الفجر والشمس والشمس

البرية التي روي في الفجر والشمس والشمس

البرية التي روي في الفجر والشمس والشمس

البرية التي روي في الفجر والشمس والشمس

البرية التي روي في الفجر والشمس والشمس

(٥٥) البرية التي روي في الفجر والشمس والشمس

البرية التي روي في الفجر والشمس والشمس

: ثم انظر الى جزأها الثاني : انظر الى قوله في قوله او

(٥٥) البرية التي روي في الفجر والشمس والشمس

البرية التي روي في الفجر والشمس والشمس

البرية التي روي في الفجر والشمس والشمس

البرية التي روي في الفجر والشمس والشمس

(٥٥) البرية التي روي في الفجر والشمس والشمس

البرية التي روي في الفجر والشمس والشمس

البرية التي روي في الفجر والشمس والشمس

البرية التي روي في الفجر والشمس والشمس











وبخاصة في الرثاء وفي المدح او في المناسبات التاريخية التي تحمل رمزا حيا لتاريخ عريق كالمولد النبوي والعام الهجري ومعارك الاسلام الاولى ، أو مناسبة حصول ثورة أو قيام وثبة ، إنهم يتحولون بهذه جميعاً الى ما يخدم قضاياهم الانسانية والمصرية ، وينبهون من خلالها شعوبهم أو يدعون فيهم حماس الثورة والخروج عن الاطواق ، خذ على سبيل المثال ديوان شوقي وقرأ عناوين قصائده فانك لاشك واجد هذه السمة اكثر من غيره (تحية المؤتمر الجغرافي ، الصليب الاحمر ، الهلال والصليب ، الجامعة المصرية ، بنك مصر ، دار العلوم ، دار بنك مصر ، العام الهجري) هذه عناوين خطيرة تتعلق بالقضايا الثقافية والاقتصادية التي تقرر مصير البلاد ، وليس شوقي من هؤلاء الذين يعيشون على الهامش أو هؤلاء الذين لا يؤبه لكلامهم ، أما الذين يقومون بمثل هذه المشاريع فانما هم رجال سياسة وفكر وثقافة أرادوا من شوقي أن يسبغ على مثل الاعمال العظيمة أهمية ترفع الحدث او المناسبة الى المستوى الذي تستحقه ، انها تشكل انطلاقة عامة لها تأثيرها في مستقبل الامة ، ويكفي بعد ذلك أن ننظر الى الجزء الثالث من ديوانه لنراه كله في الرثاء ، ولكن ليس على الطريقة الفردية القديمة التي تبكي وتندب ، وانما على هذه الطريقة التي تستغل هذه المناسبة لتصبح لاصقة بالاحوال العامة التي تمر بها البلاد ، ونظرة بسيطة الى الشخصيات التي رثاها شوقي وغير شوقي من شعراء هذه الفترة ترينا دور هؤلاء الاعلام في الحياة العامة ، ومن هؤلاء غير الشاعر ، إنه يقدمهم الى الناس على أنهم مثال يحتذى للاخرين في نكران الذات وتقديم الخير لامتهم ولشعوبهم ، حتى وإن كان هذا الشعر يقترب أن يكون تاريخاً ، فاذا كان حظ مثل هذا الشعر من الفن قليلاً فإن حظه في التأثير النفسي والسياسي اكثر ، والشاعر يعد هذا أمام جماهير تقترب مستوياتهم الثقافية ولا تكاد تتعد ، فلا غرو ان يخاطب عواطفهم بالاسلوب الذي يفهمون ، ومن ذا الذي يمنعه بعد ذلك أن يكون شاعراً في مجال آخر اذا أراد ألا يكون شاعر مناسبات ! لقد حاول بعض النقاد المعاصرين ممن ينظرون للادب









93 - 0. 0. 0. 0. 0. 0.

33 - 77. 77. 77. 77. 77. 77.

43 - 1. 1. 1. 1. 1. 1.

13 - 0. 0. 0. 0. 0. 0.

13 - 0. 0. 0. 0. 0. 0.

0. 0. 0. 0. 0. 0. 0. 0. 0. 0. 0. 0.

64 - 0. 0. 0. 0. 0. 0.

74 - 8. 8. 8. 8. 8. 8.

84 - 3. 3. 3. 3. 3. 3.

94 - 0. 0. 0. 0. 0. 0.

04 - 1. 1. 1. 1. 1. 1.

34 - 1. 1. 1. 1. 1. 1.

14 - 1. 1. 1. 1. 1. 1.

44 - 1. 1. 1. 1. 1. 1.

54 - 1. 1. 1. 1. 1. 1.

64 - 7. 7. 7. 7. 7. 7.

74 - 0. 0. 0. 0. 0. 0.

84 - 1. 1. 1. 1. 1. 1.

94 - 1. 1. 1. 1. 1. 1.

04 - 3. 3. 3. 3. 3. 3.

14 - 6. 6. 6. 6. 6. 6.

24 - 3. 3. 3. 3. 3. 3.

34 - 1. 1. 1. 1. 1. 1.

- 311 - من 11 - بيني وبينك - فكلت فاقه - 26
- 16 - من 18 - فكلت فاقه - 26
- 338 - من فكلت فاقه - 26
- 51 - من فكلت فاقه - فكلت فاقه - 26
- 201 - من فكلت فاقه - فكلت فاقه - 26
- 713 - من فكلت فاقه - فكلت فاقه - 26
- 3 - من فكلت فاقه - فكلت فاقه - 26
- 781 - من فكلت فاقه - فكلت فاقه - 26
- 31 - من فكلت فاقه - فكلت فاقه - 26
- 561 - من 1 - فكلت فاقه - 26
- 101 - من 1 - فكلت فاقه - 26
- 11 - من 1 - فكلت فاقه - 26
- 161 - من 1 - فكلت فاقه - 26
- 1 - من 1 - فكلت فاقه - 26
- 38 - من 1 - فكلت فاقه - 26
- 131 - من فكلت فاقه - فكلت فاقه - 26
- 118 - من 1 - فكلت فاقه - فكلت فاقه - 26

١٩٧٢

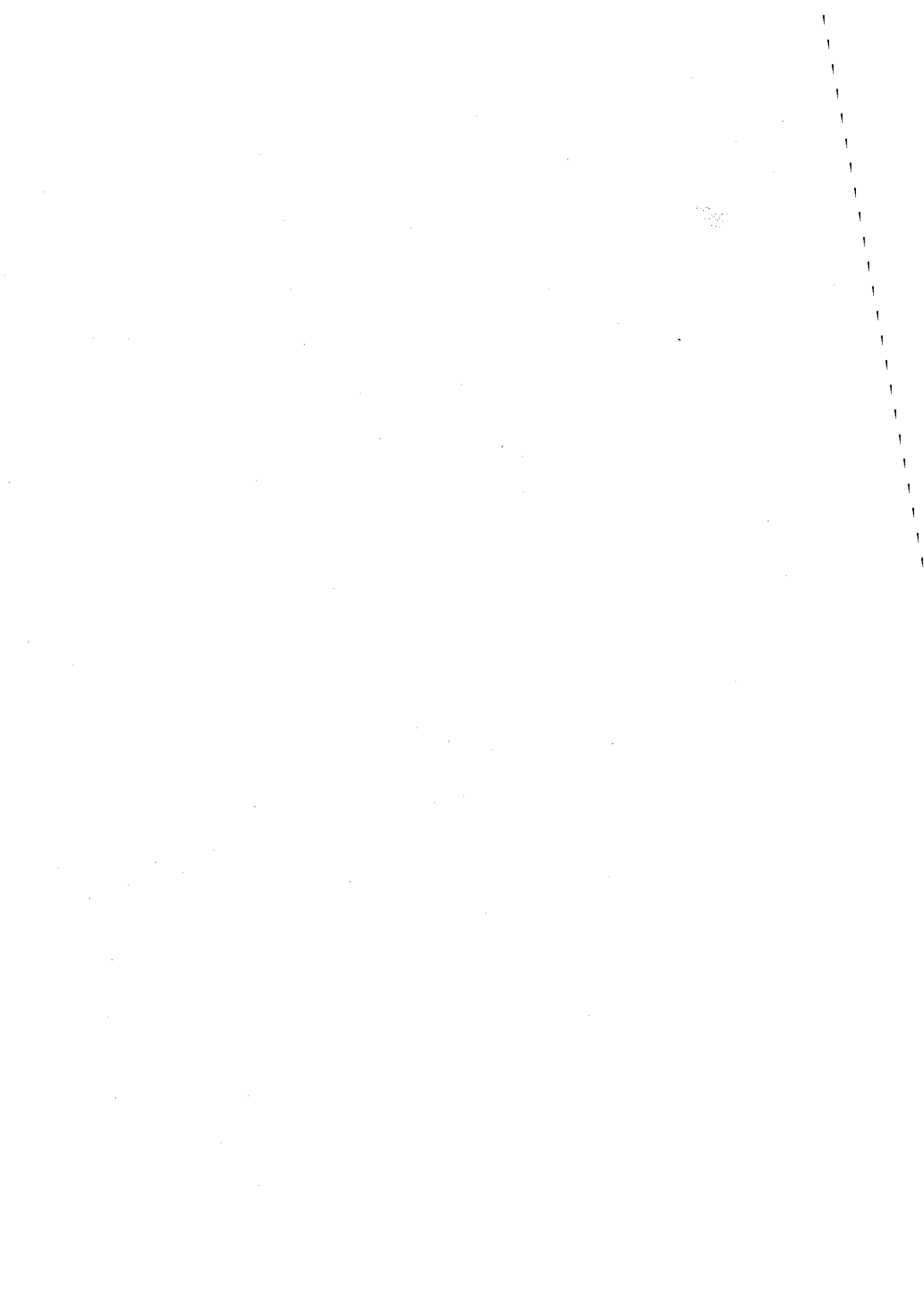
- ١٩ - حتى القرن العشرين - دراسات في التاريخ القديم في مصر - مصطفى سنة
- ١٨ - مصر سنة ١٩٦٨ - ابن أبي العزيم - شعراء الطغاة في القرنين الثامن والعاشر - ١٧
- ١٧ - مصر سنة ١٩٦٧ - ١٨ - بيروت - الطغاة في القرنين الثامن والعاشر - في الأدب العربي - ١٦
- ١٦ - مصر سنة ١٩٦٩ - إهداء إهداء في تاريخ مصر في القرنين الثامن والعاشر - ١٥

١٩٧٧

- ١٤ - مصر سنة ١٩٧٧ - إهداء إهداء في القرنين الثامن والعاشر - ١٣
- ١٣ - مصر سنة ١٩٧٣ - إهداء إهداء في القرنين الثامن والعاشر - ١٢
- ١٢ - مصر سنة ١٩٥٩ - ديوان الشيخ الشريف الرضي - ١١
- ١١ - مصر سنة ١٩٧٢ - ديوان الشيخ الشريف الرضي - ١٠
- ١٠ - مصر سنة ١٩٥٩ - ديوان الشيخ الشريف الرضي - ٩
- ٩ - مصر سنة ١٩٦٣ - ديوان الشيخ الشريف الرضي - ٨
- ٨ - مصر سنة ١٩٧١ - ديوان الشيخ الشريف الرضي - ٧
- ٧ - مصر سنة ١٩٧١ - ديوان الشيخ الشريف الرضي - ٦
- ٦ - مصر سنة ١٩٧١ - ديوان الشيخ الشريف الرضي - ٥
- ٥ - مصر سنة ١٩٥٥ - ديوان الشيخ الشريف الرضي - ٤
- ٤ - مصر سنة ١٩٧١ - ديوان الشيخ الشريف الرضي - ٣
- ٣ - مصر سنة ١٩٦٤ - ديوان الشيخ الشريف الرضي - ٢
- ٢ - مصر سنة ١٩٣٢ - ديوان الشيخ الشريف الرضي - ١

الشيخ

- ٢٦ - ثورة العرب الملهمة - نظري السستاني بيروت .
- ٢٥ - ١٩٧٦ سنة بغداد - الحديث العراقي المذكر الفكر تطور الدين يوسف بن يوسف - ٢٥
- ٢٤ - ١٩٦٥ سنة القاهرة - الحديث العراقي الملهمة الدين يوسف بن يوسف - ٢٤
- ٢٣ - ١٩٥٤ سنة مصر - تاريخ العراق الحديث - تاريخ العراق الحديث - ٢٣
- ٢٢ - ١٩٦٥ سنة بغداد - ٢١ خ - تاريخ الملهمة الدين يوسف بن يوسف - ٢٢
- ٢١ - ١٩٤٧ سنة مصر - تاريخ العراق الحديث - ٢١
- ٢٠ - ١٩٦٥ سنة مصر - ثورة الادب - محمد حسين هادي - ٢٠



. . .  
 . . .  
 . . .  
 . . .  
 . . .  
 . . .  
 . . .  
 . . .  
 . . .

. . .  
 . . .  
 . . .  
 . . .  
 . . .  
 . . .  
 . . .  
 . . .  
 . . .  
 . . .

. . .  
 . . .  
 . . .

. . .  
 . . .

. . .



(၁၈၁) (၁)

၈ - အဘိုးအဘွားတို့၏အဖွဲ့အစည်းများကို အကျဉ်းချုပ်ဖော်ပြပါ။

(၇) မြန်မာ့သမိုင်းအကျဉ်းချုပ်တွင် ဘုရားလောင်းကြီး၏ အကျဉ်းချုပ်ဖော်ပြပါ။

အဘိုးအဘွားတို့၏အဖွဲ့အစည်းများကို အကျဉ်းချုပ်ဖော်ပြပါ။ အဘိုးအဘွားတို့၏အဖွဲ့အစည်းများကို အကျဉ်းချုပ်ဖော်ပြပါ။

၉ - အဘိုးအဘွားတို့၏အဖွဲ့အစည်းများကို အကျဉ်းချုပ်ဖော်ပြပါ။

၁၀ - အဘိုးအဘွားတို့၏အဖွဲ့အစည်းများကို အကျဉ်းချုပ်ဖော်ပြပါ။

၁၁ - အဘိုးအဘွားတို့၏အဖွဲ့အစည်းများကို အကျဉ်းချုပ်ဖော်ပြပါ။

၁၂ - အဘိုးအဘွားတို့၏အဖွဲ့အစည်းများကို အကျဉ်းချုပ်ဖော်ပြပါ။



(السلم)

... (السلم) ...  
... (السلم) ...  
... (السلم) ...  
... (السلم) ...

(٧١ ص ٧١) «...»

... (السلم) ...

... (السلم) ...

... (السلم) ...

... (السلم) ...

... (السلم) ...

... (السلم) ...

... (السلم) ...

(٧٨ ص ٨) «...»

... (السلم) ...

... (السلم) ...

(السلم) «...»

(٥ ص ٥) «...»

... (السلم) ...

... (السلم) ...

...  
...  
(61)

«...»  
(62)

...  
...  
(71)

...  
...

... (81)

«...»  
...  
...

...

...  
...

...  
...  
...

... (91)

...  
...

... :  
...  
...

...  
...  
...

۸۶)

...  
...  
...

...  
...  
...  
...  
...  
...  
...

« ۳ »

...  
...

...  
...

...  
...  
...  
...  
...  
...  
...

۸۱)

...  
...

٣٢١ .

(٨) «بند و آید» (ص ٨) «بند و آید» (ص ٨) «بند و آید» (ص ٨) «بند و آید» (ص ٨) «بند و آید» (ص ٨)  
 (١١) «بند و آید» (ص ١٥) «بند و آید» (ص ١٥) «بند و آید» (ص ١٥) «بند و آید» (ص ١٥) «بند و آید» (ص ١٥)  
 (٨) «بند و آید» (ص ١٤) «بند و آید» (ص ١٤) «بند و آید» (ص ١٤) «بند و آید» (ص ١٤) «بند و آید» (ص ١٤)

(٦-٥)

(٣١) «بند و آید» (ص ٣١) «بند و آید» (ص ٣١) «بند و آید» (ص ٣١) «بند و آید» (ص ٣١) «بند و آید» (ص ٣١)  
 (٦١٨)

(٩) «بند و آید» (ص ٩) «بند و آید» (ص ٩) «بند و آید» (ص ٩) «بند و آید» (ص ٩) «بند و آید» (ص ٩)  
 (١٨) «بند و آید» (ص ١٨) «بند و آید» (ص ١٨) «بند و آید» (ص ١٨) «بند و آید» (ص ١٨) «بند و آید» (ص ١٨)

(٦) «بند و آید» (ص ٦) «بند و آید» (ص ٦) «بند و آید» (ص ٦) «بند و آید» (ص ٦) «بند و آید» (ص ٦)  
 (٨) «بند و آید» (ص ٨) «بند و آید» (ص ٨) «بند و آید» (ص ٨) «بند و آید» (ص ٨) «بند و آید» (ص ٨)  
 (١٠) «بند و آید» (ص ١٠) «بند و آید» (ص ١٠) «بند و آید» (ص ١٠) «بند و آید» (ص ١٠) «بند و آید» (ص ١٠)

هذا ومن الآثار التي تترتب على الإسم اختيار الكنية ، واللقب عند العرب وقد قال الرسول (ص) (من حق المؤمن على أخيه أن يسميه بأحب أسمائه) (١٥ص ١١) هذه الإلتفاتة الى الناحية النفسية تستحق الوقوف عندها والنظر فيها إذ أن اللقب السيئ يؤثر تأثيراً سلبياً على نفسية الإنسان فيجعله يحس بالضعف والحقارة والخذل ، وبعبكسه اللقب الجيد حيث يجعل صاحبه يحس بالعزة والرفعة والسمو لذلك فقد نهى سبحانه وتعالى التخاطب بالألقاب السيئة والسخرية من الناس في قوله تعالى «يا أيها الذين آمنوا لا يسخر قوم من قوم عسى أن يكونوا خيراً منهم ولا نساء من نساء عسى أن يكن خيراً منهن ، ولا تلمزوا أنفسكم ولا تنابزوا بالألقاب بئس الإسم الفسوق بعد الإيمان ومن لم يتب فأولئك هم الظالمون» (الحجر ١١) فالذي يلقب الناس بألقاب سيئة يعتبر ظالماً في نظر الإسلام لما للقب من تأثير في النفس كما قلت ، فما أعظمها من ألتفاتة رائعة وحكمة عظيمة يهتدي بها الناس في سلوكيتهم ليرفعوا بأخلاقهم ويسمو بأفكارهم ووجدانهم .

## ٢ - الإسلام وعلاقة الطفل بالأسرة والمجتمع

كما أهتم الإسلام بالطفل قبل ولادته فإنه أهتم به بعد ولادته بما يضمن له الحياة الصحيحة الكريمة ، فبين وجوب إرضاعه من جانب أمه والنفقة له من جانب أبيه إذ قال تعالى : «والوالدات يرضعن أولادهن حولين كاملين لمن أراد أن يتم الرضاعة وعلى المولود له رزقهن وكسوتهن بالمعروف» (البقرة ٢٣٣) وأعطى الحق في حضانة الولد للأم في حالة الفرقة الزوجية وقد قال الرسول الكريم .

«من فرق بين والدة وولدها فرق الله بينه وبين أحبته الى يوم القيامة»

(١٤ص ١٣)

كذلك حرم الإسلام قتل الطفل إذ قال تعالى : «ولا تقتلوا أولادكم خشية إملاق نحن نرزقهم وإياكم إن قتلهم كان خطأ كبيراً» (الأسراء ٣١) كما حرم الله تعالى قتل البنات بقوله : «وإذا المؤودة سئلت بأي ذنب قتلت» (الكوثر ٨)

كذلك أكد الإسلام على رعاية الطفل اليتيم وأوصى به الله تعالى في أكثر من  
سورة «وأما اليتيم فلا تقهر» (الضحى ٩)  
«فذلك الذي يدع اليتيم» (الماعون ٢)  
وبالوالدين إحساناً وذي القربى واليتامى والمساكين ، (البقرة ٨٣)  
وقد قال النبي (ص) «خير بيت في المسلمين بيت فيه يتيم يحسن إليه وشريت  
فيه يتيم يُساء إليه» (٦ ص ٢٣١)  
كذلك حذر الله تعالى من الإقتراب من مال اليتيم :  
« ولا تقربوا مال اليتيم إلا بالتي هي أحسن حتى يبلغ أشده» (الإنعام ٦)  
كذلك حث القرآن الكريم على إكرام اليتيم « أو أطعام في يوم ذي مسغبة ،  
يتيماً ذا مقربة» (البلد ١٥)  
«كلا بل لا تكرمون اليتيم» (الفجر ٧)  
هذا وقد ألزم الإسلام الأهل بإكرام أولادهم وحسن تربيتهم فقد قال  
الرسول (ص) « أكرموا أولادكم وأحسنوا أدبهم» (١٩ ص ١٧)

فتربية الطفل وتأديبه واجب على الوالدين وحق من حقوق الأولاد ولكن للآباء  
حقوقاً أيضاً فقد حرص الإسلام على جعل الروابط الأسرية تستند على علاقات  
متبادلة تسودها روح العطف والمودة والاعتراف بالجميل من جانب الأولاد بآبائهم  
فقد قال تعالى « وبالوالدين إحساناً إما يبلغن عندك الكبر أحدهما أو كلاهما فلا تقل  
لها أف ولا تنهرهما وقل لهما قولاً كريماً ، وأخفض لهما جناح الذل من الرحمة وقل رب  
آرحمهما كما ربياني صغيراً » (الإسراء ٢٤)

فالأولاد ملزمون بالدعاء للوالدين لأنها قامة بتربيتهم في الصغر وهم ملزمون  
بطاعتهم ومعاملتهم معاملة حسنة عند الكبر.  
نستخلص مما سبق أن الإسلام قد نظم منهاجاً لجميع أعضاء الأسرة وضح فيه  
واجبات كل عضو منها تجاه الآخرين لأن الأسرة الحجر الأساس في بناء شخصية  
الطفل إذ هي مصدر خبراته الأولى والمثل الأعلى له في تقديم النماذج السلوكية  
والخلاقية التي سيسير على هديها في حياته المستقبلية .





עין שם (א) קטן יום שבת אחר פקד

(א 1081) «עין שם»

אין שם יום שבת אחר פקד יום שבת אחר פקד יום שבת אחר פקד

עין שם (א) קטן יום שבת אחר פקד

(א 1081)

עין שם (א) קטן יום שבת אחר פקד

עין שם (א) קטן יום שבת אחר פקד

(א 1081) «עין שם»

עין שם (א) קטן יום שבת אחר פקד

(א 1081) «עין שם»

עין שם (א) קטן יום שבת אחר פקד

(א 1081)

עין שם (א) קטן יום שבת אחר פקד

עין שם (א) קטן יום שבת אחר פקד

עין שם (א) קטן יום שבת אחר פקד

עין שם (א) קטן יום שבת אחר פקד

עין שם (א) קטן יום שבת אחר פקד

עין שם (א) קטן יום שבת אחר פקד

עין שם (א) קטן יום שבת אחר פקד

עין שם (א) קטן יום שבת אחר פקד

עין שם (א) קטן יום שבת אחר פקד

עין שם (א) קטן יום שבת אחר פקד

עין שם (א) קטן יום שבת אחר פקד

(א 1081) «עין שם»

עין שם (א) קטן יום שבת אחר פקד

(א 1081) «עין שם»



(١٦ ص قضاة الصالحين) «... الخصال جملها»

: قوله انما تسمى هذه طهارة الخصال والصلوات والصلوات والصلوات  
(١٦ ص قضاة الصالحين) قوله من الخصال جملها

منها في قوله جملها : قوله من الخصال جملها وقوله  
(١٦ ص ٧١) «... الخصال جملها»

قوله من الخصال جملها : قوله من الخصال جملها وقوله  
منها في قوله جملها : قوله من الخصال جملها وقوله  
منها في قوله جملها : قوله من الخصال جملها وقوله  
(٥٥٣ ص ٦) «... الخصال جملها»

لم يسمها في قوله جملها : قوله من الخصال جملها وقوله  
(١٩ ص ١٧) «... الخصال جملها»

منها في قوله جملها : قوله من الخصال جملها وقوله  
(١٦٣ ص ٦) «... الخصال جملها»

منها في قوله جملها : قوله من الخصال جملها وقوله  
منها في قوله جملها : قوله من الخصال جملها وقوله

منها في قوله جملها : قوله من الخصال جملها وقوله  
(٨٨١ ص ٨)

(٨ ص ٨) «... الخصال جملها» وقوله من الخصال جملها  
منها في قوله جملها : قوله من الخصال جملها وقوله  
منها في قوله جملها : قوله من الخصال جملها وقوله  
(٨٨١ ص ٨) «... الخصال جملها»

منها في قوله جملها : قوله من الخصال جملها وقوله  
منها في قوله جملها : قوله من الخصال جملها وقوله  
منها في قوله جملها : قوله من الخصال جملها وقوله  
منها في قوله جملها : قوله من الخصال جملها وقوله

... ۱۸۶۴ء...  
... ۱۸۷۵ء...  
... (۵۸ ص ۱۶) ...

... ۱۸۷۶ء...  
... ۱۸۷۷ء...  
... (۸۷ - ۸۶ ص ۱۷) ...

...  
... (۸ ص ۱۷) ...  
...  
...  
... (۸۱ ص ۱۷) ...

... ۱۸۷۸ء...  
... ۱۸۷۹ء...  
... (۸۱ ص ۱۷) ...  
...  
...  
... (۸۱ ص ۱۷) ...

### ٣ - الاسلام وتأديب الطفل وتنظيم علاقاته خارج حدود الأسرة

كما أهتم الاسلام بتربية الطفل ورعايته في مرحلة الطفولة وأكد على اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة ، فانه لم يهمل الاهتمام بالطفل في فترات الطفولة الاخرى ، بل لقد قدم الاسلام توجيهات واضحة الى الاهل والمربين بخصوص التعامل مع الطفل في جميع المراحل ، وجعل مرحلة الطفولة المتوسطة مرحلة التأديب والتعليم كما جاء في قول الامام علي (رض) «دع ابنك يلعب سبع سنين ويؤدب سبع سنين» (المصدر السابق) وهذا يعني أن مرحلة التعليم تبدأ بعد سن السابعة وقد أكد الرسول (ص) على تعليم الطفل وتأديبه بقوله : «من ولد له ولد فليحسن اسمه وادبه» (٢ ص ١٣٤)

كما قال أيضاً :

«رحم الله عبداً أعان ولده على بره بالاحسان اليه والتالف له وتعليمه وتأديبه» (١٥ ص ٢٣)

وقال الامام علي (رض) «علموهم وأدبوهم» (٢ ص ١٣٣) والتأديب والتعليم خير من الصدقة على المسكين كما جاء في الحديث الشريف عن النبي الكريم (ص) :

«لان يؤدب أحدكم ولده خير له من أن يتصدق كل يوم بنصف صاع على المسكين» (المصدر السابق ١٣٤)

وفي مرحلة التأديب هذه تتسع دائرة علاقات الطفل الاجتماعية فتتخطى حدود الاسرة ، حيث يتعامل الطفل مع الكبار الذين يقومون بتعليمه وتأديبه ومع الاطفال الاخرين المتواجدين في مكان التعليم أو في بيئة الطفل الاجتماعية ممن هم في مثل سنه أو ممن هم أكبر منه أو أصغر ، فينشئ الطفل معهم علاقات اجتماعية تنمو وتتطور وتنضج سنة بعد أخرى متأثرة بالخبرات والتجارب التي يمر بها الطفل ، وبالنماذج التي يتفاعل معها ويقلدها ، وبالتوجيهات التي يسمعها ، لذلك نرى الاسلام يؤكد على حسن اختيار جماعة الأصدقاء والأتراب إذ روي عن الرسول (ص) قال : «مثل المجلس الصالح والمجلس السوء كمثل بائع المسك ونافخ الكير ، فبائع



كذلك ينبغي معرفة طبيعة الطفل المخطئ فقد لا يحتاج المربي الى اللجوء الى العقاب والضرب وانما يكتفي بتقديم النصح ، كما أن مكافأة الطفل واثابته أسلوب ناجح في تربيته . ( ٤ ص ١٣٥ )

هذا وكما قرر الاسلام مبدأ العقاب على جميع الافراد فقد أقر العفو والرفق بالناس أيضاً والصبيان يدخلون تحت راية هذا المبدأ فتشملهم العقوبة والعفوكبكية الناس ، فقد قال تعالى : «وجزاء سيئة سيئة مثلها فمن عفا وأصلح فأجره على الله انه لا يجب الضالين» ( ٥ ص ١٣٤ )

وقال تعالى «إن من أزواجكم وأولادكم عدواً لكم فاحذروهم وإن تعفو وتصفحوا وتغفروا فان الله غفور رحيم» (التغابن ١٤)

وقد أخذ القاسبي بمبدأ العفو فأمر المعلمين بالرفق مع الصبيان إذ قال «ومن حسن رعايته لهم أن يكون بهم رقيقاً وأعتمد في كلامه هذا على الحديث : «أن الله يحب الرفق في الامر كله وإنما يرحم الله من عباده الرحماء» ( ٥ ص ١٣٦ ) كما ان استعمال الشدة على المتعلمين مضره بهم كما بينها ابن خلدون : «ذلك إن إرهاف الحد في التعلم مضر بالتعلم سيما في أصغر الولد لانه من سوء الملكة . ومن كان مرباه بالعسف والقهر سطا به القهر وضيق على النفس انبساطها وذهب بنشاطها ودعا الى الكسل وحمل على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الايدي بالقهر عليه» ( ٥ ص ٢٤٤ و ١١ ص ١٤١ ) . وقد نهى الاسلام أن تكون العقوبة انتقامية واعتمد القاسبي على هذا فنهى المعلم أن يضرب الصبيان وهو في ساعة الغضب حتى لا يكون «ضرب أولاد المسلمين لراحة نفسه وهذا ليس من العدل .» ( ٥ ص ١٣٩ )

واعتمد الاسلام مبدأ المساواة أساساً للتعامل مع الاطفال من جانب المعلم ، والمؤدب الذي لا يساوي بين الاطفال في التعليم يعتبر من الخائنين كما جاء في الحديث الشريف :

«أما مؤدب ولي ثلاثة صبية من هذه الامة فلم يعلمهم بالسوية فقيرهم مع غنيهم وغنيهم مع فقيرهم حشر يوم القيامة مع الخائنين .» ( ٥ ص ٣٥٣ )  
فالعدل والمساواة مبدأ مهم يجب الاخذ به في تأديب وتعليم الصبية سواء أكانوا





## استنتاجات البحث

يتضح مما سبق أن الاسلام قد أهتم بالطفل باعتباره قيمة وأهم بالبيئة التي سينشأ فيها الطفل قبل أن يولد إذ وضع العلاقات الاجتماعية والروابط الخلقية بين الزوجين وكيفية اختيار أحدهما للاخر قبل الزواج وطريقة تعاملها بعد الزواج لكي يمهّدان البيئة الاجتماعية والنفسية الصالحة لأطفالهم ، كما وضع طريقة الاهتمام بالطفل وبتربيته ، وماله من حقوق منذ بدء تكوينه وحتى ولادته ، وما عليه من واجبات خلال مراحل نموه .

وأكد على مرحلة الطفولة الاولى لاهميتها في تكوين عادات الطفل وسلوكه وألزم الوالدين برعاية الطفل وهدايته في جو من المحبة والطمأنينة والتسامح ، والعدل والمساواة في تنشئته وتقديم النموذج الصالح والقذوة الحسنة في التعامل معه لكي ينعكس أثر ذلك في حياته المقبلة فيستطيع التلاؤم والتعامل مع مجتمعه وبيئته بطريقة صحية سليمة ، وبذلك فقد سبق الاسلام علماء الغرب بهذه المبادئ والآراء التي تؤكد على أهمية التنشئة الاولى للطفل وأهمية دور الوالدين في هذه التنشئة ، وتعتبر تربية الطفل الأولى هي أساس كل تربية ، والعناية والاهتمام بمن يرضع الطفل ويعلمه ، جزء من العناية والاهتمام بشخصيته ككل ، وعقابه هو إشفاقاً عليه ورحمة به من الفساد والضلال ، فلا غرابة إذن من أن نجد هذه الآراء في التربية بصورة عامة وفي تربية الطفل بصورة خاصة ، والتي نادى بها مربو العرب المسلمين الأوائل ، ما زالت تحتل المكان الاول في النظريات التربوية التي نادى بها كبار مربو الغرب في القرن التاسع عشر والقرن العشرين أمثال روسو وبستاووتري وفرويل وغيرهم كثيرون ، وما زلنا ننسب لهم الفضل بما قدموه للعلم ونعتبرها نظريات حديثة يجب الأخذ بها والسير بموجبها في حين أن بعضها أنبثق من التراث العربي الاسلامي الذي كان بارزاً في فترة الركود الغربي .

وما أحرانا أن نرجع الى هذا التراث ، نبحت في كنوزه ونستخرج جواهره الاصيلة ونعطي الحق لأصحابه ، فاذا استشهدنا برأي أو نظرية نذكر أصحابها الأوائل ونظهر للملأ بأننا نحن العرب المسلمين أصحاب الحضارة التي كانت وما زالت نوراً يقتدي بها الناس أجمعين . ولذلك نرى لزماً علينا تقديم بعض

المقترحات ليطلع عليها كل من يهمهم أمر الطفل وتربيته وتعليمه لعلنا نساهم ولو  
بجزء يسير في خدمة أطفالنا ونؤدي واجبا لله تعالى علينا .

### المقترحات

بما أن المبادئ الخلقية والاجتماعية والتربوية التي جاء بها الاسلام في تربية الطفل  
وتنشئته ، كثيرة وصالحة للتطبيق في الوقت الحاضر إذا أعتني بتطبيقها ، وبعضها  
يتفق من حيث الجوهر مع الكثير من النظريات والافكار التي وضعها المربون وعلماء  
النفس المحدثون ، كما إن بعضها كان أساساً للنظريات الحديثة في مجال التربية  
والتنشئة الاجتماعية للطفل ، لذلك نقترح ما يأتي : -

- ١ - التأكيد على التربية العربية الاسلامية في مناهج الدراسة في جميع المراحل  
والاخذ بما جاء فيها لصالح أطفالنا ، والاقتداء بسيرة رسولنا الكريم والائمة  
والصحابة الصالحين من خلال القصص التي تسرد على أطفال مرحلة الحضانة  
والرياض والصفوف الاولى ومن خلال دروس التربية الدينية والخلقية ومادة  
التاريخ والمعلومات الوطنية في المراحل الدراسية المختلفة .
- ٢ - جمع المبادئ والافكار التي جاء بها الاسلام في مجال تربية الطفل وتنشئته ،  
ودراستها من قبل الاساتذة ورجال الدين ووضعها في كتب مناسبة لتدرس  
بشكل إلزامي في دور ومعاهد المعلمين وكليات التربية وأقسام علم النفس  
وذلك لتبصير طلاب العلم وطالباته بأصالة الفكر العربي الاسلامي ولتكون  
أساساً يهتدي به هؤلاء الطلاب بعد تخرجهم وبخاصة عند أخذهم مسؤولية  
رعاية الاطفال وتربيتهم وتعليمهم . هذا والله أسأل أن يأخذ بأيدينا جميعاً لما  
فيه الخير لنا ولجميع أطفالنا وأمتنا .

## مراجع البحث

### ١ - الكتب

- ١ - القرآن الكريم
- ٢ - ابن قيم الجوزية «تحفة المودود بأحكام المولود» المطبعة الهندية العربية بومبي ١٣٨٠ - ١٩٦١
- ٣ - ابن مسكويه «تهذيب الاخلاق» مطبعة المعارف بيروت ١٣٢٧ هـ
- ٤ - الابراشي ، محمد عطية «التربية الاسلامية» الدار القومية للطباعة والنشر ، القاهرة ١٩٦٤
- ٥ - الأهواني ، أحمد فؤاد «التربية في الاسلام أو التعليم في رأي القابسي» دار احياء الكتب العربية ، القاهرة ١٩٥٥
- ٦ - الجيلاني ، فضل الله «فضل الله الصمد في توضيح الادب المفرد» المطبعة السلفية ، القاهرة ١٣٧٨
- ٧ - الطائي ، فخرية جميل «لعب الاطفال ، أسسه ومستلزماته التربوية والنفسية» مطبعة الاديب البغدادية ١٩٨١
- ٨ - الغزالي ، أبو حامد «أيها الولد» بغداد ، مطبعة المعارف ١٣٧٤ هـ
- ٩ - السيد ، فؤاد البهي «الاسس النفسية للنمو» دار الفكر العربي ١٩٧٥
- ١٠ - المصري ، محمد أمين «لمحات في وسائل التربية الاسلامية وغاياتها» دار الفكر بدمشق
- ١١ - سعد مرسي ، أحمد «تاريخ التربية والتعليم» عالم الكتب القاهرة ١٩٧٢
- ١٢ - عبد الباقي ، محمد فؤاد «المعجم المفهرس لالفاظ القرآن الكريم»
- ١٣ - هيكل ، محمد حسين «حياة محمد» مطبعة دار الكتب المصرية القاهرة ١٣٥٨ ، ١٩٣٩







مشاركة اصدقاء المكتبة بقاعة المعرض في المكتبة في اقامة معارض الرسم او النحت أو التصوير او عرض الكتب النادرة او الطبقات الفريدة (٤)

### اهمية دراسة واقع مجتمع المكتبة

ينبغي دراسة واقع سكان المنطقة ومستواهم الاجتماعي والتعليمي والثقافي ونشاطهم العلمي كما ينبغي معرفة عدد الطلبة الاجمالي ، للدراسات المختلفة ومن ثم عدد الموظفين والعاملين المتعلمين بصورة عامة اضافة للمثقفين او الباحثين وبعد معرفة ذلك فيبحث عن عدد الطلبة ابتداء من السنة السابعة من العمر على الاقل ، لان الطلبة يشكلون عادة اكثر من ٦٠٪ من عدد الرواد وملاحظة تخصيص عدد من المقاعد في المكتبة تتراوح بين  $\frac{1}{3}$  - ١٪ من عدد مجتمع المكتبة (مجموع المتعلمين في المنطقة التي تحيط بالمكتبة) اذا افترضنا أن عدد افراد مجتمع المكتبة يتراوح بين (١٠) و (٢٥) الف مطالع او رائد (٥) فيكون مجموع عدد المقاعد للاطفال والكبار في كافة القاعات الثلاث تتراوح بين (١٠٠ - ٢٥٠) مقعداً ولكل شخص ينبغي ان يشغل حوالي مترين من مساحة البناء الداخلي للمكتبة اي ان سعة القاعات تتراوح بين (٤٠٠ - ١٠٠٠) م<sup>٢</sup>.

### ملاحظات عامة عن بناية المكتبة

- ١ - في تشييد بناية المكتبة ما ينبغي أن تدرس امكانية التوسع المحتمل والبعيد لمدة ٢٠ سنة قادمة لتنامي عدد المطالعين وتطور جهاز الموظفين او العاملين وكذلك في الزيادة المتطردة في مجموعات المكتبة على اختلاف اشكالها وأنواعها بنسبة ٢ - ٣٪ للسنوات العشرة الاولى و ١ - ٢٪ للسنوات العشرة الثانية من مجموع المكتبة الاساسية على الاقل (\*).
- ٢ - ان يكون المدخل واسعا ويسهل الدخول اليه اي خال من درجات للصعود اليه او ان بابه ضيق مثلاً.
- ٣ - ضرورة وجود ساحة لوقوف السيارات خلف المكتبة او قريباً منها .
- ٤ - ينبغي ان تكون واجهة البناية مع السياح الامامي معبرة عن كون المكان هو



• ۱۸۷۶

۱۰ - ۱۸۷۶

۱۱ - ۱۸۷۶

۱۲ - ۱۸۷۶

۱۳ - ۱۸۷۶

۱۴ - ۱۸۷۶

۱۵ - ۱۸۷۶

۱۶ - ۱۸۷۶

۱۷ - ۱۸۷۶

۱۸ - ۱۸۷۶

۱۹ - ۱۸۷۶

۲۰ - ۱۸۷۶

۲۱ - ۱۸۷۶

۲۲ - ۱۸۷۶

۲۳ - ۱۸۷۶

۲۴ - ۱۸۷۶

۲۵ - ۱۸۷۶

۲۶ - ۱۸۷۶

۲۷ - ۱۸۷۶

۲۸ - ۱۸۷۶

۲۹ - ۱۸۷۶

۳۰ - ۱۸۷۶

۳۱ - ۱۸۷۶

۳۲ - ۱۸۷۶

۳۳ - ۱۸۷۶

۳۴ - ۱۸۷۶

١١ - حبذا لو خصص مطعم صغير (كافتريا) في الطابق الاعلى لاستعمال العاملين في المكتبة على الاقل .

١٢ - ايجاد اضاءة جيدة ويستحسن ان تكون الاضاءة بالنيون وعلى ارتفاع منخفض ومغطاة بقطع بلاستيك بيضاء مسطحة أو مسننة لنشر الضياء .

١٣ - التخطيط لايجاد نوع من المرونة في البناء الداخلي وذلك للنظر في امكانية تغيير بعض القواطع والجدران التي لا تعتمد على الاعمدة الاساسية للبنية علماً أن وضع ذلك في الحسبان يتطلب تخصيصات مناسبة بالاضافة الى ما تقدم فإن المرونة الكاملة غير ممكنة<sup>(٧)</sup> .

فالمرونة الداخلية مهمة للايفاء بالمتطلبات المستقبلية وخصوصا في البنية التي يصعب فيها التوسع الافقي . اي بأضافة مشتملات أو ابنية ملحقة بجانب البنية الرئيسية ، او في حالة تعذر التوسع في البناء عمودياً بأضافة طابق او اكثر فالمرونة الداخلية للبناء تصبح ضرورية لتغيير بعض اقسام المكتبة وتحويلها او توسيعها .<sup>(٨)</sup>

١٤ - واخيراً نؤكد ما ذكرناه بأن بناية المكتبة يعتمد التخطيط لها وتشيد قاعاتها وحجرتها وربما شكل بناءها وأتساعه على وظيفة نوع المكتبة المزمع بناءها وعلى اهدافها المرسومة لها مسبقاً ، حيث أن الوظيفة والاهداف لاية مكتبة تحدد طبيعة العمل والنشاطات الثقافية وتقديم المعلومات لنوع المطالعين ، كما نوضح شكل المهات والفعاليات التي تؤديها المكتبة داخلاً وخارجاً وترتبط بنوع قراءها وروادها وعددهم وبالتالي عدد الموظفين والعاملين ايضاً .

#### اقسام المكتبة العامة

بعد دراسة بناية المكتبة العامة في القطر والتي تقوم على انشائها الادارات المحلية نجد ان الحد الأدنى من الاقسام التي ينبغي توفرها هي : -

١ - قسم الاعارة والمراجع : ويتضمن تسهيل مهمة الاعارة الخارجية والداخلية من خلال خدمة دائمة بواسطة او بمساعدة التلفون الداخلي او بواسطة استمارات معدة لهذا الغرض تقدم امام طاولة الاستعارة مع وجود مجموعة

خاصة بالمراجع وخصوصاً المراجع السريعة التي تكون قرب مسؤول المراجع لتقديم المعلومات السريعة للجمهور ويشرف هذا القسم على مجريات قاعات المطالعة .

٢ - قسم الاجراءات الفنية : ويقوم بتسجيل الكتب وتدقيق وجودها كما يجري فيه فهرسة وتصنيف المواد المكتبية ومن ثم ترتيبها على الرفوف بحيث يسهل على المناول او القارئ تناول المطبوع او اية مادة مكتبية اخرى .

٣ - قسم الإدارة : للقيام بأعمال الاشراف على الاعمال الفنية والحسابية والادارية للعاملين في المكتبة .

٤ - قسم المكتبة السيارة : بعض المكتبات العامة الرئيسية تتوفر فيها مكتبة سيارة ولهذا فالقسم يعني بشؤون اختيار المجموعة الاساسية التي تناسب نوع الجمهور الذي تخدمه في المعامل او الارياض باستخدام سيارة مخصصة لهذا الغرض .

٥ - قسم للأطفال واليافيين : يعني باختيار ادبيات الأطفال واليافيين والأهتمام بهم داخل القاعة .

#### اجزاء بناية المكتبة العامة

اولاً - في بناية متوسطة الحجم في القطر العراقي تتسع في رأينا لـ (٥٠ - ١٥٠) الف مجلد تصلح لمكتبة عامة في قطرنا وبالمقارنة مع المكتبات العامة التي تقوم ببنائها الادارة المحلية لمحافظة بغداد مثلاً (\*\*\*) ، نقترح ان تكون مهيئة لجمهور تعداده (٢٥) الف مواطن وعدد المقاعد فيها بنسبة ١٪ من الجمهور ينبغي توفرها في قاعات المطالعة ولكل شخص كما اسلفنا (٢ م<sup>٢</sup>) كما وتتألف من القاعات التالية : -

١ - قاعة المطالعة الرئيسية : نقترح ان تتسع لـ (١٥٠) مطالع على الاقل بمساحة (٣٢٠ م<sup>٢</sup>) ويفضل ان يقام امام الجدار المواجه الى باب الدخول للقاعة ، غرفة زجاجية مساحتها (٢ × ٢) م<sup>٢</sup> لموظف المراجع وذلك لمراقبة

القاعة ووضع خزانات واطئة قريبة منه لحفظ المراجع التي تقدم معلومات سريعة للقارئ ، كما تهبأ القاعة لامكانية عرض الافلام فيها او استعمال الفانوس السحري .

٢ - قاعة الاطفال واليافعين : ونقترح ان تتسع لـ (٧٥) مطالعا وبمساحة (١٥٠) م<sup>٢</sup> وان تكون القاعة مهيئة لعرض الافلام وكذلك الفانوس السحري .

٣ - قاعة للدوريات الجارية : نقترح ان تتسع لـ (٢٥) شخصا مع غرفة زجاجية في وسط الجدار الموجه للباب بمساحة (٤ م<sup>٢</sup>) لوضع الدوريات غير المجلدة وان تكون سعة القاعة (٧٠ م<sup>٢</sup>) اي بأضافة (٢٠ م<sup>٢</sup>) لامكانية وضع خزانات لعرض الدوريات الجارية .

ثانيا - مخازن الكتب والمواد المكتبية الاخرى ، وقد افترضناها ذات طابقين وتكون ذات رفوف حديثة ثابتة تركب من قبل شركة مختصة بهذا العمل ونقترح ان تتسع لـ (٥٠ - ١٥٠) الف مجلد وفي حالة تعذر انشاء الرفوف الثابتة فيستعمل الطابقين المهئين كمخازن وذلك بالاستفادة من الخزانات الحديدية المفتوحة .

ثالثاً - منطقة مع منضدة للاعارة امام الباب الرئيسي لمخازن الكتب وقرب قاعات المطالعة مع فسحة مناسبة لوضع ادراج بطاقات الفهرسة او الفهرس العام .

رابعاً - المرافق العامة وتكون بعيدة عن قاعات المطالعة في اخر البناية ويؤخذ بنظر الاعتبار وجود (٢٥٠) مطالعا في البناية .

خامساً - يكون الطابق الثاني مخصصاً كما قلنا للموظفين الاداريين مع مطعم صغير ، كما تحتاج مكتبة متوسطة الحجم الى حجرتين لموظفي الادارة ، وحجرة لمدير المكتبة وحجرة واسعة لتوضع فيها الاجهزة السمعية والبصرية والاستنساخ .

سادساً - تكون قاعة الأتتماعات والعروض المختلفة في الطابق الثاني بحيث تصلح



## \* مراجع الدراسة \*

(١) الامين ، عبدالكريم . المكتبة العامة ادارتها وتنظيمها وبنائها وأختيار كتبها بغداد ، مط شفيق ، ١٩٧١ ، ١١٣ ص ( ص ٦١ ) .

(٢) جلفاند ، موريس ، المكتبات الجامعية في الدول النامية ، ترجمة محمد علي قاسم ومحمد فتحي عبد الهادي . القاهرة ، جمعية المكتبات المدرسية ، ١٩٧٢ . ٢٣٨ ص (ص ١٨٣ - ٢٠٣) .

(٣) حسن رشاد . المكتبات ورسالتها . القاهرة ، دار الفكر العربي (١٩٧٠) ٢٥٦ ص (ص ٤٦) .

4 - Wheeler, Joseph and Herbert Goldhor.

**Practical Administration of Libraries.**

New York, Harper and Row, 1962, 571 P. (P. 6 - 7).

5 - Wheeler, J and H. Gildhor. P. 554

Loc. Cit.

(٥) يقصد بالمجموعة الأساسية ، تلك المجموعة من المواد المكتبية المختلفة ، والتي تشكل في مجموعها اهم المصادر والمراجع التي يحتاجها القراء لذلك النوع من انواع المكتبات حال افتتاحها واستعمالها من قبل جمهورها .

(٦) احمد انور عمر . المكتبات العامة بين التخطيط والتنفيذ . القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٦١ ، ٤٣٢ ص (ص ٢٢٥) .

7 - Thompson, G.

**Planning and Design of Library Buildings.**

London, The Architectural Press, 1973, 183 P. (P. 13).

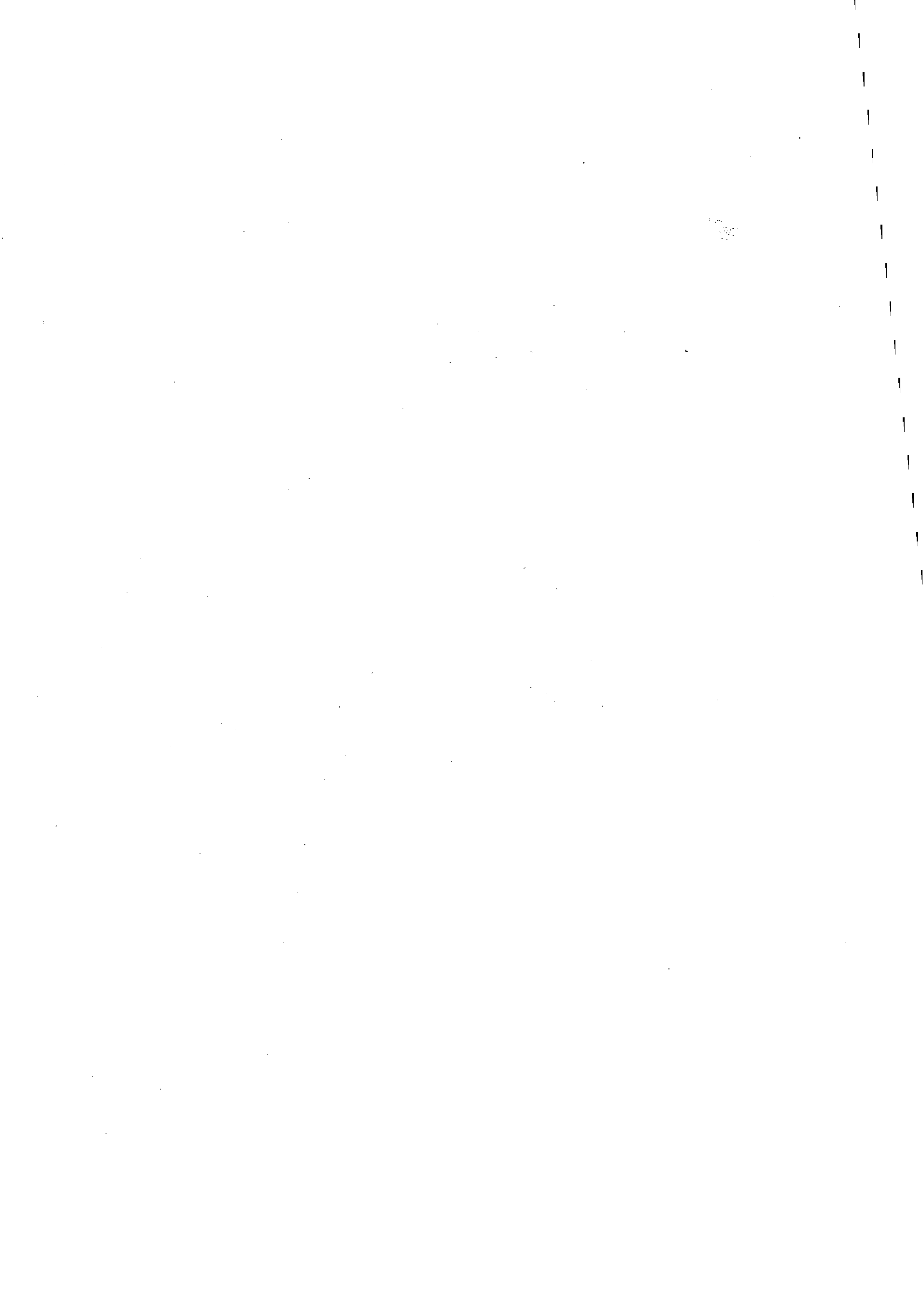
8 - Mohrhardt, Chatles (A Building Programme For a Public Library

**Public Libraries**

The Delhi Seminar. Paris, Vnesco, 1956, 165 P. (P. 72 - 75)

fie Asia,

(٥٥) اعتبرت بناية مكتبة الكندي العامة في الجادرية مثلاً لذلك علماً انها بنيت عام ١٩٧٧ .









مجلة له تحت اسم (بابل) عام ١٩٥٥ تحت اشراف اليونسكو . . . أما على الصعيد العربي فقد عقدت المنظمة العربية حلقة دراسية للترجمة في الكويت عام ١٩٧٣ ، وناقشت الحلقة جملة قضايا تناولت تنسيق حركة الترجمة في البلدان العربية ورفع مستواها بتأسيس لجان وهيئات للترجمة في البلدان العربية ، كما أوصت الحلقة بعقد حلقة ثانية للترجمة في بغداد ١٩٧٦ لدراسة نتائج توصيات الحلقة الاولى<sup>(٥)</sup> . وعلى الرغم من فائدة الترجمة وأثرها الضخم في رقي الأمم واشتراكها في خلق أرضية تقف عليها توحد أذواقها ومشاعرها ، وتحقق التفاهم المشترك بينها . فان هناك بعض المفكرين الذين ينظرون اليها نظرة لا تعطيها حقها من الاحترام ، فهذا هو (غرانت شورمان) يقول (ان الترجمة شيء متطفل على الخلق والالهام) وها هو (هاري سميث) يقول (إن ترجمة عمل أدبي ليس لها طعم تماما كقطع ثمرة الكرز عندما تطهى بماء مغلي) وها هو مفكر ثالث (ماكس ايستان) يقول (ان كل المترجمات سيئ)<sup>(٦)</sup> ، ناهيك بقولة بعض الايطاليين (المترجم خائن) . . . ولكن متى تستحق الترجمة هذه الصفات ؟

إننا حين نتحدث عنها لا نقصد الترجمة السيئة أو العادية وإنما نقصد الترجمة التي تساوي النص الاصيل روعةً وابداعاً ، فوجود مترجمين سيئين لا يطعن في فضل الترجمة التي اعترف بجدواها أغلب المفكرين ، وعرفت فائدتها كل الأمم بحيث أصبحت قاعدة من قواعد الرقي الثقافي بوجه عام عبر تاريخ البشرية كله . ان الترجمة السيئة التي تستحق نقد هؤلاء المفكرين هي التي (تظل رغم الاخلاص في انجازها جسداً ميتاً مشابهاً من الناحية التشریحية النص الاصيل بالضبط ، ولكنه يفتقر الى الانفاس الحية)<sup>(٧)</sup> . فالترجمة الحقة ليست الترجمة الحرفية بحيث تقابل لفظةً لفظةً ما في لغة أخرى خاصة حين يتعرض المترجم لنقل نص أدبي ، وهذا هو مترجم (الاخوة كرامازف) يحكى لنا عن معاناته في سبيل فهم الشعب الروسي وتذوق لغته توطئة لترجمة هذه الرواية الفذة الى اللغة الأرمنية . . يقول (ينبغي كتابة «الاخوة كرامازف» بالأرمنية دون التضحية بقوانين اللغة الأرمنية ، ولكن مع المحافظة على جميع الظلال في أسلوب دوستويفسكي ومميزات النحو والنبات كلها . وقد شعرت مسبقاً ان ثراء اللغة الأرمنية الذي تراكم منذ قرون يمنحني

الامكانية الكاملة لحل هذه المهمة البالغة الصعوبة ، والان ينبغي انجاز عمل ضروري وهو الامام الحقيقي بجميع هذه الظلال والنبات . . وماذا على وجه التحديد ؟ تبدو جلياً ضرورة العيش بين الروس هناك في وطن دوستوفسكي ودراسة حياته وابداعه دراسة تامة . وفجأة عرضوا على الدخول في الدورات الأدبية العليا في موسكو باعتباري كاتباً وعضواً في اتحاد الكتاب ، وذهبت الى هذه الدورة لغرض العيش في موسكو والاختلاط بالروس والتشبع بقدر الامكان بروح الشعب الروسي والتعرف على معيشته وعاداته والاحاطة بالسمات المميزة للفرد الروسي وسماع جزئيات اللغة الروسية ودراستها سمعياً إضافة الى ناظري ، أصغيت بانتباه الى الحديث الدارج في كل مكان ، في القسم الداخلي ، والشارع ، والمؤسسات ، واستأجرت لمدة شهر غرفة في بيت ريني تحيطه حديقة خضار في أطراف موسكو لكي لاحظ عن كثب معيشة العائلة الروسية التي يتكون أفرادها من جد ذي لحية وجدة تقية ، ومثلي الجيلين المتوسطى العمر والشباب ، وتجولت في مدينة «ستار ياروس» ، تلك المدينة التي وصفت - حسب شهادة أنا غريغور يفنا - وسافرت الى ليننغراد ، ولم أزر المتاحف فحسب ، وإنما قضيت أياماً بكاملها أتجول في تلك الشوارع والأزقة التي سار فيها أبطال رواية دوستوفسكي ، وصعدت وهبطت بطيئاً على سلام «البيوت الباردة» ، وذهبت الى «زاغورسك» وغيرها من الأديرة لكي أرى بأى عيني كل ما تم وصفه في (الاخوة كرامازوف) . كنت بحاجة الى هذا كله مثل حاجتي الى الهواء لكي أفهم دوستوفسكي وأتنفس تنفساً طليقاً في عالمه الذي أريد خلقه في اللغة الأرمنية<sup>(8)</sup> . ثم يعترف المترجم الأرمني ان كل هذه المعاناة قد ساعدته أثناء ترجمة الرواية في أن يتحسس باطنياً الحضور الحي لدوستوفسكي نفسه<sup>(9)</sup> . الى هذا الحد من الجدية يكلف المترجم الاصيل نفسه ، حين يكون على بينة من أمر النص الأدبي الذي يترجمه ، فليست العبرة بالترجمة الحرفية التي تعتمد القاموس والتي تقابل فيها اللفظة اللفظة في اللغة المترجم اليها . ولكن الترجمة الحقة تقوم على الفهم الكامل للنص . . فهم روحه وروح مؤلفه ، وروح عصره ، ونبض أسلوبه الخاص ، وادراك ما بين السطور ، بل وتقريب الايقاع اللفظي بقدر الامكان خاصة في غير ترجمة الشعر ، واذا تحققت

للترجمة هذه الصفات أصبحت في مستوى عملية الخلق الأدبي للنص المترجم نفسه<sup>(١٠)</sup> بحيث (ينسى القارئ أنه يقرأ كتابا مترجما)<sup>(١١)</sup>. من هنا كانت قولة المترجم الأرمني لرائعة دوستوفسكي إن على المترجم لهذا الكاتب (أن يدرس بعناية فائقة البناء السيمفوني المعقد برمته لهذه الرواية ، وإن يعثر ، أو على الأقل ، ان يحس وجدانيا بجميع تلك الروابط الظاهرة والخفية القائمة بين الأجزاء المتباعدة عن بعضها الآخر ، سواء كانت كلمة مفردة أو فصلا منفردا ، والتي تشكل وحدة كلية ، محاولا - مها كان الثمن - أن يترجم ترجمة أمينة لجميع عناصر الجملة دون التفريط ببعضها أو صقلها وأن يحافظ على التركيب النحوي الصعب المميز لدوستوفسكي . . .)<sup>(١٢)</sup>. ويشير أحمد حسن الزيات الذي ترجم رافائيل للامارتين وقصصا لحي دي موباسان ، والفونس دوديه وديمورو وغيرهم الى طريقته في الترجمة (قال الصلاح الصفدي «وللترجمة في النقل طريقان : أحدهما طريق يوحنا بن البطريق ، وابن ناعمة الحمصي وغيرهما ، وهو أن ينظر الى كل كلمة مفردة من الكلمات اليونانية ، وما تدل عليه من المعنى ، فيأتي الناقل بلفظة مفردة من الكلمات العربية ترادفها في الدلالة على ذلك المعنى ، فيثبثها أو ينتقل الى أخرى كذلك ، حتى يأتي على ما يريد تعريبه . وهذه الطريقة رديئة لوجهين : أحدهما أنه لا يوجد في الكلمات العربية كلمات تقابل جميع الكلمات اليونانية ، ولهذا وقع في خلال التعريب كثير من الالفاظ اليونانية على حالها . الثاني أن خواص التركيب والنسب الاسنادية لا تطابق نظيرها من لغة أخرى دائما ، وإنما يقع الخلل من جهة استعمال المجازات وهي كثيرة في جميع اللغات .

الطريق الثاني في التعريب : طريق حنين بن اسحاق والجوهري وغيرهما ، وهو أن يأتي بالجملة فيحصل معناها في ذهنه ، ويعبر عنها من اللغة الاخرى بجملة تطابقها ، وسواء ساوت الالفاظ أم خالفتها . وهذا الطريق أجود . ولهذا لم يحتاج كتب حنين بن اسحاق الى تهذيب الا في العلوم الرياضية لانه لم يكن قيما بها ، بخلاف كتب الطب والمنطق الطبيعي والالاهي فان الذي عربه منها لم يحتاج الى اصلاح . . .)

هذان مذهبا التراجمة في الاسلام ولا ثالث لها عندهم ، والمذهب الذي اتبعته

في كل ما ترجمت ، توفيق بين المذهبين ، يجمع ما فيها من المحاسن ، وينفرد في ترجمة الاثار الادبية بمزية لم يتميز بها المترجمون الأولون ، لأنهم لم يعالجوا الا ترجمة العلوم والفلسفة ، ما عدا ابن المقفع ونفراً آخرين ، تلك الميزة هي استشعار التجربة العاطفية التي شعر بها الكاتب والشاعر ، ليكون التعبير عنها قويا صادقا ، فأنا أنقل النص الاجنبي الى العربية نقلا حرفيا على حسب نظمه في لغته ، ثم أعود فأجريه على الاسلوب العربي الاصيل فاقدم وأؤخر دون أن أنقص أو أزيد ، ثم أعود ثالثة فأفرغ في النص روح المؤلف وشعوره باللفظ الملائم ، والحجاز المطابق ، والنسق المنتظم ، فلا أخرج من هذه المراحل الثلاث الا وأنا على يقين جازم بأن المؤلف لو كان كتب قصته أو قصيدته باللغة العربية لما كتبها على غير هذه الصورة . ومن هنا كانت الترجمة على هذا النحو أشق وأتعب ، لان المؤلف ينقل مباشرة من ذات نفسه الى قلمه ، أما المترجم فانه ينقل من لغة تخالف لغته كل الاختلاف في تأليف الجملة ، ونظم الاسلوب ، وتصوير الطبيعة والبيئة على مقتضى التربية والعقلية والحضارة ، فجهده الاول تطويع اللغة العصرية لقبول المعاني الاجنبية قبولا لا يظهر فيه شذوذ ولا نشوز . وجهده الاخر اندماج فيمن يترجم عنه ، فيشعر بقلبه ، وينظر بعينه ، وينطق بلسانه ، وبهذا التطويع ، وهذا الاندماج يحقق الصدق في التعبير والاداء ، ويكون المؤلف والمترجم كالشخص وصورته في المرآة . . (١٣) .

الى هذا الجهد المضني الذي أشار اليه المترجمان . . المترجم الارمني والمترجم العربي أحمد حسن الزيات يشير الدكتور يعقوب صروف ، فهو يعلل صعوبة الترجمة ويقول إنها أكثر جهدا من التأليف ، لان المؤلف طليق بين معانيه ، والمترجم أسير معاني غيره ، وهو مضطر الى ترجمتها كما كتبها صاحبها (١٤) . ويذهب مؤلف كتاب (نحو علم للترجمة) الى اشتراط حب المترجم للنص المترجم حتى تتحقق له الترجمة الحققة . . إنه يورد قول «جستين اوبرين» . . . (على الواحد منا الا يترجم أبداً أي شيء لا يثير اعجابه . . ويجب ان تقوم ألفة بين المترجم وبين ما يترجم قدر الامكان . .) (١٥) .

وهو يذهب الى تصور المترجم كالممثل الذي يؤدي النص المسرحي بكل ما

يملك من مواهب التعبير (تكون الكلمات التي يراد منه أن يستخدمها مدونة له .  
وعليه أن يفسر هذه الكلمات الى لغة الحركة والايماة والصوت وتعبير الوجه ،  
وموجز القول ، يجب عليه أن يترجمها الى انفعال انساني مرئي ومسموع ، وعليه أن  
يتقمص الشخصيات) ، وبنفس الشكل يجب أن يملك المترجم موهبة المحاكاة  
والقدرة على تأدية دور المؤلف<sup>(١٦)</sup> .

على أن المترجم مها بلغ من المهارة في حاجة الى التخصص بعد أن تشعبت  
فروع المعرفة ، فما أظن مترجم الادب الذي نمت ثقافته وذوقه على ترجمة النصوص  
الادبية يملك نفس القدرة في ترجمة كتاب ما في فرع من فروع العلم . . . كعلم الذرة  
أو الفيزياء أو الهندسة أو غزو الفضاء . . . الخ . . . إذ لا بد من ثقافة علمية ،  
ومعرفة بالمصطلحات في الباب الذي يترجم والا وقع فيما وقع فيه من ترجم «مروان»  
الأموي من الانجليزية الى العربية هكذا «مرفان» ، لأنه لا يعرف شيئاً عن تاريخ  
الأمويين ، بل نكاد نجزم بانه لا يعرف شيئاً عن تاريخ المسلمين ، أو كمثل ذلك  
الذي ترجم مدينة (الخانكة) الى مدينة (كانكا) لانه ترجمها عن الفرنسية من  
حروفها اللاتينية هكذا ، ولم يكلف نفسه عناء البحث عن قرية أو مدينة مصرية  
تسمى (الخانكة)<sup>(١٧)</sup> .

وما دمنا في مجال الحديث عن الخطأ في ترجمة اللفظة المفردة نجب أن نشير الى  
أن الترجمة - خاصة في مجال الادب - لا تحتاج الى خلفية ثقافية أدبية فحسب ،  
ولكنها تحتاج - بداهة - الى ذوق أدبي رفيع ، هذا الذوق الذي يبعد المترجم عن  
الألفاظ ذوات المعاني المشتركة التي قد يحمل أحد معانيها ابتداءً تنكره الأذواق ،  
وقد يحمل معنى مخالفاً تماماً ، ومما يجري في هذا السبيل ترجمة رفاعة الطهطاوي في  
كتابه (تخليص الابرير . . . .) الجملة الفرنسية الآتية :

#### LA GARDE NATIONALE

الى جملة (الخفر الجنسي) ، وهو ما يطلق عليه اليوم (الحرس الوطني أو الحرس  
القومي) . وارتباط كلمة (خفر) بكلمة (جنسي) يؤدي الى معنى الحياء الجنسي وهو  
معنى لا تقصده العبارة الفرنسية أبداً .

كذلك استعماله لفظه (تحليل) للصابون بدلاً من استعماله لفظه (اذابة)

الصابون ، فكأنه ترجم كلمة Analyse بينما هو يقصد ترجمة كلمة Dissolution بمعنى اذابة<sup>(١٨)</sup> .

واننا لنرى عند رفاعه ترجحات وتعريفات تجاوزها المترجمون وتركها الناس ، فقد استعمل للصحف ألقاظا مثل (الورقات اليومية) و (التذاكر اليومية) و (الجورنال) و (الكازيطة) أي الجازيت ، بل هو يجمع «الجرنال» على «جورنو» ، وأطلق (خزانة المستغربات) على «المتحف» واستعمل للسفير كلمتين أولاهما معربة وهي (ايلجي) والثانية (رسول البلد) ، وهي ترجمة لمعنى اللفظة الفرنسية المشتقة من (Elire) .

وفي نفس الدرب نرى زميلا معاصرا له بل ورفيقا شاركه في تحرير «الوقائع المصرية» هو أحمد فارس الشدياق يعرب ألقاظاً أجنبية مثل (ركطل) لرجل القرية الديني ، و (الفيكار) لتأسيس القرية ، و (البلفار) للطريق الواسع الطويل وعشرات من الألقاظ الاخرى اضطر الى ادخالها في اللغة العربية مع محاولته الشديدة في ترجمة الالفاظ الى ما يقابلها أصلا بالعربية ، ومن هذه الالفاظ لفظة (جريدة) وما زالت باقية حتى اليوم ، وفي هذا الباب نرى (سفينة النار) للباخرة ، و (دروب الحديد) للسكة الحديدية و (المشيخة) للاكاديمية ، وكان في بعض الاحيان يلجأ الى الترجمة الحرفية ، فقد ترجم (Honey moon) بقر العسل ، وقد جاء بعده من ترجموها الى (شهر العسل) المستعملة الى اليوم<sup>(١٩)</sup> .

ولعل ما ذكرناه من محاولات رفاعه والشدياق في الترجمة والتعريب يرينا الجهد الناصب الذي بذله المترجمون الرواد وهم يجابهون لأول مرة تعابير ومسميات ومصطلحات جديدة ليس لها ما يقابلها في العربية محمدا . . . دقيقا معترفا به من الناس .

ويتصل بهذه الناحية دور المجامع العلمية التي أرادت أن تضع اللفظة العربية المنحوتة أو المشتقة المستحدثة أمام اللفظة الاجنبية ، وأكثر هذه الالفاظ لم يجر على الالسنه والاقلام ، فالذوق العام هو الذي يحدد اللفظة المقترحة . وقد سقطت ألقاظ كثيرة جدا ومثال ذلك الالفاظ التي اقترحها الشيخ أحمد رضا عضو المجمع اللغوي القديم في مصر ، فقد وضع لفظة (الحريد) للسماك المقدد المدخن و

(الخضخاض) لزيت المازوت الاسود ، و (القفعة) للسيارة المصفحة و (الوثيمة) لـحجر القداحة ، و (المشوش) لفوطة الطعام الخ<sup>(٢٠)</sup> .  
ولعل تجربة زكي عربي المحامي الشهير تبين لنا مشاق الترجمة خاصة عند محاولة وضع ألفاظ أو جمل عربية مستحدثة أمام المصطلح القانوني الوافد والذي لا يقابله في العربية مصطلح متعارف عليه . . . . انه يقول : (لم يبق اذن بعد اليأس من وجود اللفظ المطلوب في كتب الفقه الاسلامي - وليس كل واحد بمستطيع الصبر على التنقيب فيها - لم يبق سوى طريق الاستعمال المجازي ، وهو أصعب ما يكون . لا لان الامر يتطلب تعمقا في اللغة ، وحسن ذوق في الاختيار فحسب ، بل لان اللفظ المجازي كثيرا ما يلتوي معناه ويستغلق على غير مبتدعه . هو في حاجة - بغرض التوفيق من هذه الناحية - الى مباحية رجال القانون له ، واعترافهم به سيداً غير منازع ، لمعنى خاص . نخذ مثلا كلمتي :

#### Responsabilité Delictuelle

فقد حار صديقنا القاضي مصطفى مرعي - وهو الفصيح المفوه - في ترجمته ، ولم يوفق - بعد طول جهاد - لغير «المسئولية التقصيرية» وقد يقول سواه «المسئولية الخطئية» ، وكلا التعبيرين قاصر - في نظرنا - عن تأدية المعنى المنطوي في العبارة الفرنسية . وان أنس لا أنس ما لاقيته وأنا أحاول تأدية معنى :

#### (Action Liee entre)

في مذكرة قدمتها لمحكمة النقض عن الشروط الواجب توافرها في جريمة شهادة الزور . بماذا أعبر عن هذا الركن من أركان الجريمة ؟ ان قلت (دعوى مربوطة) - وهي الترجمة الحرفية للفظ الفرنسي - كانت ترجمة سقيمة باردة . وان قلت «دعوى معلقة» انصرفت الصيغة الى معنى اخر . وأخيرا استغفرت الله فقلت (دعوى قائمة) وأنا لا أدري : أأديت أم لم أوّد . . .<sup>(٢١)</sup> .

وتجابهنا هنا - في مجال الحديث عن الترجمة فنا انسانياً عاماً - مشكلة من أهم مشكلاتها وهي ترجمة بعض النصوص الأدبية العربية القديمة الى لغة أجنبية ما ، فاللغة العربية من اللغات ذوات الايقاع ، ولها مما يسمى بالمحسنات اللفظية فنون كثيرة ، وقد استغل الكتاب والشعراء هذه الميزات فانساقوا وراء اللعب اللفظي ،



... (11) ...

... (12) ...

... (13) ...

... (14) ...





مضحكات المستشرق الإنجليزي الدكتور (لى) في ترجمته للكتاب المقدس ، فقد تعاون الرجلان في هذا العمل ، وانكشفت للشدياق منه عورات . . . فن ذلك أنه كان لا يعجبه قول الشدياق في الترجمة المقدسة (ضرب لهم مثلاً) فيغير الفعل «ضرب» إلى «قال» لهم مثلاً (لأنه كان يترجم في عقله لفظة ضرب إلى لغته ، فلا يجد لها معنى سوى إيصال الألم . . .) ، وكان لا يعجبه قول الشدياق في ترجمة التوراة (ماء البحر) ويغيرها إلى (مياه البحر) لا لسبب لغوي معقول (إلا أن تبديله هوس) ، ولما استعمل الشدياق كلمة (المعجزات) رفضها الدكتور لى ، وزعم (إنها ليست من كلام النصارى ، حتى وجدناها في نسخة رومية) . ومن مضحكات الدكتور لى . . . انه كان يتجنب كل جملة تنتهي بالواو والنون ، أو الياء والنون ، ويقول إنها مضاهية لكلام القرآن فيبدلها (حتى أنه رأى هذه الجملة وهي (وأنتم على ذلك شهود) فقال إن هذا الوقف يشبه وقف القرآن ، فن ثم بدلها بقوله : وأنتم شهود على هذا . . .) (٢٩) .

أما محاولات ترجمة القرآن فقد اختلفت لا لشيء سوى أن تجارب المترجمين مع الألفاظ قد تباينت ، وما يحيط بالألفاظ من ظلال المعاني والدلالات يختلف من مترجم إلى آخر حتى المترجمين المسلمين . . . ومن الذين ترجموا القرآن محمد علي الباكستاني سنة ١٩١٧ ، ومرمدوك بكتال سنة ١٩٣٠ ، ويوسف علي الباكستاني مند سنوات . وإذا راجعنا بعض هذه الترجمات وجدنا تبايناً يرجع إلى تباين الألفاظ التي اعتمدها المترجمون وإن كانت تتفق في أداء المعنى العام ، (ولتوضيح هذا وقع اختيارنا على بعض آيات من آخر سورة البقرة ، وهي قوله تعالى : (لا يكلف الله نفساً إلا وسعها ، لها ما كسبت وعليها ما اكتسبت . ربنا لا تؤاخذنا إن نسينا أو أخطأنا . ربنا ولا تحمل علينا إصراً كما حملته على الذين من قبلنا ، ربنا ولا تحملنا ما لا طاقة لنا به ، واعف عنا وأغفر لنا وارحمنا أنت مولانا ، فانصرنا على القوم الكافرين . . .) .

وهاتان ترجمتان للآيات الكريمة السابقة :

Muhammed Ali : 1917 – 1 (٣٠)

(Allah, not impose upon any soul a duty but to the extent of its

adility. For it is (the benefit of) what it has earned, and upon it (the evil of) what it has wrought.

Our Lord: do not punish us if we forget or make a mistake.

Our Lord: do not lay on us a burden as thou didst lay on Thou before us,

Our Lord: do not impose upon us that which we have not the strength to bear, and pardon us and grant us protection and have mercy on us, thou art our patron, so help us against the unbelieving people).

2 E Marmaduke Pickthall 1930.

(Allah tasketh not a soul beyond its scope. For it (is only) that which it hath earned, and against it (only) that which it hath deserved.

Our Lord: condemn us not if we Forget, or miss the mark! Our Lord! lay not on us such a burden as thou didst lay on those before us! Our Lord impose not on us that which we have not strength to bear! Pardon us, absolve us and have mercy on us.

Thou, our protector, and give us victory over the disbelieving folk.

والأنسان لا يستطيع بعد مراجعة الترجمتين وهما جيدتان ! إلا الاقتناع (بأن الوقوف على دلالات الألفاظ القرآنية أمر عسير المئال دونه صعوبات جمّة ، فلا يكاد يسلم المترجم لها من الزلل أو القصور في إبراز تلك الدلالات ، وتصويرها بالقدر الذي يقارب ما هي عليه في منبها القرآني من جمال وروعة وأعجاز لأهل اللسن والفصاحة ، في كل زمان ومكان . . . ) (٣١)

وفي سنة ١٩٣٦ قام جدل عنيف حول ترجمة القرآن وكان شيخ الجامع الأزهر في ذلك الوقت (الشيخ محمد مصطفى المرغني) قد طلب من رئيس الوزراء وقتئذ ترجمة القرآن ترجمة موثوق بها ، لأن بعض المترجمين الذين تعرضوا لترجمته كانوا

لا يجيدون العربية ، ف وقعت أخطاء كثيرة في ترجماتهم ، ألا أن الشيخ المراغي تراجع تدريجياً عن طلبه بعد أن أحتد الجدل في هذا الموضوع ، وكثر المعارضون له . (ويشاء الله أن تكون وساوس أنصار عدم ترجمة القرآن - أو ترجمة المعاني كما يقولون - في محلها ، فقد كانوا يخشون أن يكون جواز الترجمة سبيلاً الى التصرف الذي قد يكون مزلة الى التحريف ، وقد يتصرف المترجم حتى تكون الترجمة للقرآن شيئاً آخر غير القرآن ، كما كانت ترجمة «فترالد» لرباعيات الخيام شيئاً آخر غير الرباعيات مها كانت هذه الترجمة جميلة أو بليغة في اللغة المنقول اليها . . . . . وهنا يصبح قران أصلي وقران يتصرف وقران مختصر ملخص . . . وقد يكون هنا قران محرف . . . وليس في هذا مبالغة ولا إفراط في التحوط والتصون فقد ظهرت اخيراً جدا ترجمة أنجليزية أمريكية موجزة مختصرة ملخصة ناقصة السور مرة ، وناقصة الايات مرة ، محلاة بلوحات مصورة ملونة فاتنة وكتب على غلافها بالخط الكبير : القرآن . . .) (٣٢)

وإذا كان هذا هو شأن بعض المدلسين فيما يختص بترجمة القرآن المقدس وهو كلام رب العالمين فماذا يصنع هؤلاء في أمانة النقل عن كلام البشر العاديين ؟ إن الترجمة أمانة ومسئولية في المقام الأول فليس من حق المترجم أن يضيف أو ينقص من النص المترجم وعليه أن يقدم صورة متكاملة للنص في اللغة التي ينقله إليها وعليه أيضا ان يكون على الحياد فلا يدخل عواطفه أو أفكاره الشخصية في النص المترجم فلا يحذف جملة وجدها تمس قومه مثلا أو يغير لفظه أو يهملها لانه لا يتعاطف معها شخصيا . . . صحيح ان للمترجم ذوقه الخاص وأفكاره الخاصة كذلك ولكنه هنا في مجال ترجمة ونقل نص يجب ان يترجمه كما هو وليس في مجال تأليف شخصي بحيث يترك نفسه على هواها وقد وجد المترجم الذي يعتمد إسقاط بعض الجمل او التحريف لأغراض دينية او سياسية الخ . . . ولكن الامر لا يخفي على الناس . إن المترجمين الأصلاء يترجمون النص كما هو ولكن من حقهم كما فعل الكثيرون ان يردوا في الهامش على كل اغلوطة او فرية أو تشويه لقضية ما . اما الأستشهاد المتعمد وعدم الدقة في الترجمة وأنتفاء الموضوعية فلعلنا نراها في ترجمة النص التالي في مجال المقارنة بين اربع ترجمات له والنص مأخوذ من رواية (جين إير) :

The red room was a spare chamber very seldom slept in I might say never indeed unless when a chance influx of visitors at Gateshead Hall rendered it necessary to turn to account all the accommodation it contained yet it was one of the Largest and statliest chambers in the mansion A bed supported on massive pillars of mahogany hung with curtains of deep red damask stood out like a tabernacle in the centre..... the two large windowwith their blinds always drawn down were half shrouded in festoons and falls of similar drapery the carpet was red:  
the table at the foot of the bed was covered with crimson cloth the walls were a soft fawn colour with a blush of pink in it the wardribe the toilet – table the chairs were of darkly polished old mahogany

اما الترجمة الأولى فهي ترجمة روايات الهلال ج ١ العدد ١٦٩ يناير ١٩٦٣ ص ١٦ (وتلك لـحجرة الحمراء لم تجر العادة باستخدامها للنوم إلا في حالات الضرورة القصوى عند ازدحام القصر بالنزلاء والضيوف وليس معنى هذا انها صغيرة أو حقيرة . . . بل هي كبيرة فاخرة واثاثها من طراز ثري وستائرنا ثقيلة قائمة وجميع الرياش والاثاث والسجاجيد قرمزية اللون داكنة) وهذه هي الترجمة الثانية للفقرة الإنجليزية التي ذكرناها سابقا وهي من ترجمة دار النشر الجديد (مكتبة الثقافة العربية- ط ١ - ١٩٦٨ - ص ١١ :

٢ - (كانت الغرفة الحمراء من اكبر وأفخم غرفات القصر وكان لها سرير مقام على أعمدة ضخمة من خشب المهوجنى وقد أسدلت عليه ستائر من الدمقس الأحمر الغامق فبدأ اشبه بجيمة وسط الغرفة . . . بينما كانت النافذتان الكبيرتان بمصاريعها المغلقة دائما تكادان تتواريان في اطواء ستائر من نفس القماش كما كان البساط احمر اللون والمنضدة القائمة بجوار السرير مغطاة بلون قرمزي .





المرجمين الأولين وعدم امانتها فقد مسخا وشوها روعة وصف شارلوت برونتي لغرفة القصر اما ترجمة الاستاذ كامل والاستاذ البعلبكي فكانتا متقاربتين مع النص من جهة ومن احدهما الاخر من جهة اخرى . فكلاهما استعمل عبارات وكلمات متشابهة المعاني فحين يستعمل الأول كلمة (فائضة) يستعمل الثاني كلمة (أحتياطية) مقابل كلمة (Spare) ، وحين يترجم الأول عبارة (Very seldom slept in) (يندر جدا أن ينام فيها أحد) يترجمها الثاني في شكل مقارب (لا ينام فيها أحد الا في النادر) وكذلك الحال مع جملة (I might say) فقد ترجمها الأول (في وسعي أن أقول) وترجمها الثاني (في ميسوري) أن أزعم الخ . . . . .<sup>(٣٤)</sup> وذكرونا هذا الموقف بموقف اخر وهو التحريف الذي يقع في اسماء الأعلام والذي أختلف فيه المترجمون منذ قديم الزمان . وبالنسبة الى تاريخ الترجمة عندنا فأنا نرى هذه الظاهرة منذ اعتماد أجدادنا على السريان والكلدان والرهبان الذين يجيدون العربية لترجمة علوم الأمم الأخرى وخاصة اليونان ، فقد أستقل كل واحد منهم بجهده الفردي ، فلم تكن هناك قواعد عامة متفق عليها فضلا عن الاتفاق على طريقة خاصة لترجمة أسماء الأعلام ومن هنا كان الأختلاف في حرف (T) فالمترجمون الأولون قد نقلوه الى (طاء عربية في الاعم الأغلب ونادرا ما جعلوه تاء ، فقالوا مثلا : طيطوس - علما للقيصر - وأرسطو طاليس وفلوطرخس المؤرخ وكاتب السير المشهور - وأريستوفانس ، وطيباريوس وطريانوس علما للقيصر ولم يقولوا : تيتوس وارست تاليس وفلوترخس وأريستوفانس وتياروس وتريانوس مع أن التاء أخف من الطاء نطقا وأرشق صوتا في الأذن فأن لفظة (لاتينية) كما نقولها اليوم نحن أخف من لفظة (لطينية) و (لاطينية) كما عربها العرب الأقدمون<sup>(٣٥)</sup> ومن هنا ايضا كانت الأختلافات في اسم (كليوبتره) ملكة مصر في عهد البطالمة فهي عند المسعودي المؤرخ صاحب (مروج الذهب) قلبطرة وهي عند ابن العبري المؤرخ وصاحب كتاب (مختصر تاريخ الدول) : قلاومطرا وهي عند ابن خلدون المؤرخ تارة : كلبطرة وتارة كلوبطرة وهي عند صاحب (صبح الأعشى) . كلابطرا تارة كلابطرة تارة اخرى . . . . . ولن نجد في لغة اخرى مثل هذه الصور المختلفة المتعددة لرسم علم واحد أو لنطقه . فإن للملكة المصرية البطلمية عند الأنجليز صورة واحدة وكذلك الشأن

ص... .. في ... ..  
 ... ..  
 ... ..  
 ... ..  
 ... ..  
 ... ..  
 ... ..  
 ... ..  
 ... ..

... ..  
 ... ..  
 ... ..  
 ... ..  
 ... ..  
 ... ..

... ..  
 ... ..  
 ... ..

... ..  
 ... ..

الذين يعلمون ان ارباحا تدخل جيوبهم من إعادة ترجمة كتاب ثبت اقبال الناس عليه ؟

ينادى الاديب الناقد (جلبرت هايت) بتعدد الترجمة للكتاب الواحد لان هذه الترجمة المتعددة المختلفة ستزيد الكتاب غنى ووضوحا فاننا اذا كنا لا (نستطيع ان نقرأ الأصل لجهلنا باللغة التي كتب فيها فما أحرانا بان نستعمل لبلوغ الفهم له عدة ترجمات بدلا من ترجمة واحدة ومن هنا حفلت لغات العالم منذ عهد بعيد بترجمة روائع الفكر العالمي في اكثر من نص مترجم ولا يجد القوم هناك - اعني في البلاد الغربية- بأسا من ان يروا في لغتهم بضع تراجم لاليادة هوميروس مثلا او لاثار ارسطو او لاشعار فرجيل او لمسرحيات يوريبيدس . . . )<sup>(٣٨)</sup>

وإذا كانت ترجمة الكتاب الواحد اكثر من مرة تستحق وقفة لان الجهد المبذول في ترجمة هذا الكتاب للمرة الثالثة او الرابعة مثلا أولى ان يصرف في ترجمة كتاب جديد كما سبق ان نوهنا . فإن المعلومات الاحصائية التي ذكرها الدكتور أحمد حسن مأمون فيما يتصل بحركة الترجمة التي تقوم بها الأقطار العربية تدعو الى اتخاذ قرار حاسم إذ انه كما يقولون قرع ناقوس الخطر منذرا ومنها لبطء هذه الحركة وضآلتها خاصة في مجال العلوم . . . يقول (إن قضية الترجمة وأستخدام اللغة العربية في الأوساط العلمية وفي تعليم العلوم الهندسية والطبية والمواد العلمية عموما هي قضية من أخطر قضايا الأمة العربية ويزيد من حدة الأزمة ان سمة العصر هي السرعة والتقدم في المجالات كافة كما أن معدلات التقدم تتزايد باستمرار حتى أنه خلال السنوات العشرة الماضية تضاعف عدد الكتب العلمية والفنية في العالم عدة مرات بحيث أصبح كل يوم يمر يزيد من عمق الهوة الفاصلة بين الحضارة العربية والحضارات العلمية الحديثة . . . ولقد ترتب على خلو المكتبة العربية من الكتب والمجلات والدوريات العلمية والفنية تدهور المستوى الفني والتكنولوجي للصناع والحرفيين والمهنيين وأعتادا على الدراسة الأحصائية السنوية الصادرة من هيئة الأمم المتحدة نستطيع ان نشير الى الحقائق التالية : تشير البيانات الخاصة بالمعدل السنوي لانتاج الكتب تأليفا وترجمة الى انه يصدر في الدول المتقدمة ٤٠٠ كتاب لكل مليون نسمة على الأقل ، بينما تقدر هذه النسبة في العالم العربي بمقدار ٣٧ كتاب



. . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .

. . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .

. . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .

- (2A) 881 - 1979
- (1A) 30A, 40A - 1979
- (0A) 36A - 1979
- (b1) 031 - 1979
- (71) 6A - 1979
- (41) 36A - 1979
- (01) 36A - 1979
- (31) 1A - 1979
- (41) 0A, 1A - 1979
- (A1) 23 - 1979
- (11) 7A - 1979

1979 - 1979

- (7) (b) 71, 61 - 1979
- (A) 0A - 1979
- (L) 0A - 1979
- (0) 61 - 1979
- (3) 44 - 1979
- (4) 63 - 1979
- (A) 36 - 1979
- (1) 001 - 1979

1979

١٧٧١ - ٣٤ - رقم التبريد المسمى  
 - رسالة من ج. ب. - رسالة من ج. ب. - رسالة من ج. ب.  
 ١٧٧١ - ٤١ - رسالة من ج. ب.  
 رسالة من ج. ب. - رسالة من ج. ب. - رسالة من ج. ب.

- (٤١) ١٧٧١ - رسالة من ج. ب.
- (٤٢) ١٧٧١ - رسالة من ج. ب.
- (٤٣) ١٧٧١ - رسالة من ج. ب.
- (٤٤) ١٧٧١ - رسالة من ج. ب.
- (٤٥) ١٧٧١ - رسالة من ج. ب.
- (٤٦) ١٧٧١ - رسالة من ج. ب.
- (٤٧) ١٧٧١ - رسالة من ج. ب.
- (٤٨) ١٧٧١ - رسالة من ج. ب.
- (٤٩) ١٧٧١ - رسالة من ج. ب.
- (٥٠) ١٧٧١ - رسالة من ج. ب.
- (٥١) ١٧٧١ - رسالة من ج. ب.
- (٥٢) ١٧٧١ - رسالة من ج. ب.
- (٥٣) ١٧٧١ - رسالة من ج. ب.
- (٥٤) ١٧٧١ - رسالة من ج. ب.
- (٥٥) ١٧٧١ - رسالة من ج. ب.
- (٥٦) ١٧٧١ - رسالة من ج. ب.
- (٥٧) ١٧٧١ - رسالة من ج. ب.
- (٥٨) ١٧٧١ - رسالة من ج. ب.
- (٥٩) ١٧٧١ - رسالة من ج. ب.
- (٦٠) ١٧٧١ - رسالة من ج. ب.

۱۷۶۱ - سولہ ماہ - لکھنؤ - (۱۸۲۱ء) - خانہ - ۱  
۱۷۶۱ - ۱۲۱۷ - لکھنؤ - (۱۸۲۷ء) - خانہ - ۲  
تاریخیں :

۱۷۶۱ - تاریخیں

۱ - تاریخیں - سولہ ماہ - لکھنؤ - ۱۲۱۷ - خانہ - ۱ - ۱۱  
۱۸۲۱ - ۵۸۶۱ - ۲

۱ - تاریخیں - سولہ ماہ - لکھنؤ - ۱۲۱۷ - خانہ - ۱ - ۱۱  
۱۸۲۱ - ۵۸۶۱ - ۲  
۲ - تاریخیں - سولہ ماہ - لکھنؤ - ۱۲۱۷ - خانہ - ۱ - ۱۱  
۱۸۲۱ - ۵۸۶۱ - ۲

۳ - تاریخیں - سولہ ماہ - لکھنؤ - ۱۲۱۷ - خانہ - ۱ - ۱۱  
۱۸۲۱ - ۵۸۶۱ - ۲

۴ - تاریخیں - سولہ ماہ - لکھنؤ - ۱۲۱۷ - خانہ - ۱ - ۱۱  
۱۸۲۱ - ۵۸۶۱ - ۲

۵ - تاریخیں - سولہ ماہ - لکھنؤ - ۱۲۱۷ - خانہ - ۱ - ۱۱  
۱۸۲۱ - ۵۸۶۱ - ۲

۶ - تاریخیں - سولہ ماہ - لکھنؤ - ۱۲۱۷ - خانہ - ۱ - ۱۱  
۱۸۲۱ - ۵۸۶۱ - ۲

۷ - تاریخیں - سولہ ماہ - لکھنؤ - ۱۲۱۷ - خانہ - ۱ - ۱۱  
۱۸۲۱ - ۵۸۶۱ - ۲

۸ - تاریخیں - سولہ ماہ - لکھنؤ - ۱۲۱۷ - خانہ - ۱ - ۱۱  
۱۸۲۱ - ۵۸۶۱ - ۲





## دور الدراسات المقارنة (أو التقابلية)

في

## عملية تعليم اللغات الاجنبية

د. مجيد الماشطة

قسم اللغة الانكليزية

من الامور التي ستواجه عملية تأليف كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها وهي في بداية مراحلها او ربما بدأت تواجهها - هي موقف المؤلف او المدرس من مسألة الدراسات المقارنة ، اي مقارنة اللغة الاجنبية - العربية في حالتنا هذه - بلغة الطالب الأصلية ، لغرض الخروج بنتائج تطبيقية تخدم عملية تدريس العربية للاجانب وتأليف كتبها .

وتهدف هذه الدراسة الى تقييم ثلاثة آراء بشأن مدى الفائدة التطبيقية لهذه الدراسات ، رأى يتحمس لها ورأى يرفضها وثالث يتقبلها بعد ان يجري عليها تعديلات جذرية . ورغم اني اقف مع الرأي الثالث فسأحاول عرض هذه الآراء بشكل موضوعي قدر الامكان .

وقد اخترت هذا الموضوع للكتابة عنه لانه يثير اليوم نقاشا حادا في مجال تدريس اللغات الانكليزية والفرنسية والألمانية . . . كلغات أجنبية . ونظرا لعدم اطلاعي على ما كتب في هذا الميدان في اللغات الاخرى فأني سأقتصر في الحديث عما هو مكتوب في اللغة الانكليزية .

### ١ - ظهور الدراسات المقارنة :

رغم ان جذور الدراسة المقارنة تمتد الى اواخر القرن التاسع عشر (٢ - ٥) \*  
فأن بداية هذه الدراسات بشكلها الحديث تقترن عادة بظهور كتاب Robert

Lado, *Linguistics Across Cultures*, 1957 الذي يكاد يكون اول جهد مبرمج يحدد اهداف الدراسة المقارنة وكيفية اجرائها على اسس علمية دقيقة . يرى لادو ومن معه ان اللغة الأم تتداخل في عملية تعلم اللغة الهدف بشكل لا يمكن اهماله او اغفال دوره ، وان نقاط الشبه والاختلاف بين اللغتين تحدد مواضع السهولة والصعوبة في تعلم اللغة الهدف :

تكون العناصر المشابهة لمقابلاتها في اللغة الأم سهلة في تعلمها وتكون

العناصر المختلفة اصعب منها (٢ - ٧)

وللوصول الى هذه النتائج يقترح لادو اجراء ، المقارنات المفصلة للغتين في كافة المجالات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية :

نبدأ بتحليل اللغة الاجنبية ونقارنها تركيبيا بالغة الاصلية .

ونحتاج لأن نعرف عن كل تركيب فيما اذا كان هناك تركيب في اللغة

الاصلية . (١) يرمز اليه بنفس الطريقة ، اي يعبر عنه بنفس الصيغة

اللغوية . (٢) له نفس المعنى . (٣) يتوزع بشكل مشابه في نظام اللغة

(٦٦ - ٧) .

ويعني لادو بذلك ان الشبه والاختلاف بين التركيب او العنصر اللغوي وما

يقابله في اللغة الأم ليسا مطلقين بل يمكن ان يدرسا من ثلاثة جوانب : ١ -

الشكل ، نلاحظ مثلا ان الصوت (r) في الانكليزية يشابه صوت (ر) في العربية الا

انها يختلفان في شكلها اي في طريقة نطقها . ٢ - المعنى ، اي قد يكون التركيب

مشابها لما يقابله في الشكل ولكن يختلف عنه في المعنى . فجملة (She gave him a

Kiss) تشابه جملة (هي اعطته قبلة) في شكلها الا انها تعطي معنى معاكسا

لمعناها . ٣ - التوزيع ، اي تحديد مواضع ورود العنصر في اللغة اضافة الى التعرف

على شكله ومعناه ، فنقول ان الصوت الانكليزي (ng) قد يظهر في نهاية الكلمة

ولكن ليس في بدايتها . وان اللام المعجم (dark) موجود في اللغتين العربية

والانكليزية ولكن بتوزيع مختلف يتحدد بخصائص كل من اللغتين

وكان لصدور هذا الكتاب وغيره صدى كبير في ميدان تدريس اللغة الانكليزية

- وغيرها - كلغة أجنبية ، وانبرى الباحثون لاجراء المقارنات الدقيقة على كافة

الأصعدة الصوتية والصرفية والنحوية . . . وقد لانغالي اذا قلنا ان أكثر الرسس الجامعية في ميدان تعليم الانكليزية كلغة اجنبية والتي كتبت في الستينات بصورة خاصة قد اختارت طريق الدراسة المقارنة . . . ووصل الحماس في هذا الامر الى حد ان الباحثين لم يجهدوا انفسهم في مقدمات اجاثهم لتبرير اختيارهم لهذا الطريق ، الذي اعتبر - ولا يزال يعتبر اليوم ولو على نطاق اقل - اسلم اسلوب لتطوير تعليم اللغة الاجنبية . يقول بولترز :

لم تظهر لعلم اللغة تطبيقات اقل اثاره للجدل والاعتراض من نتائج الدراسات المقارنة (٢٠٤ - ٩) كما يقول هاس :

يبدو ان المطلوب هو عدد كبير من الدراسات المقارنة المتخصصة في الانكليزية والبنغالية ، في الانكليزية واليابانية ، وفي الانكليزية والهوسية . الخ لمعالجة كل هذه الجوانب بعدد من البحوث : في المجال الصوتي والجانب النغمي والمؤشرات الصوتية وتركيب الكلمات والانواع الرئيسية للعبارة وهكذا . . . وبهذه الطريقة ستتغلب حتما على العقبة التي تنجم عن تقديم انكليزية موحدة لكل الاجانب . ففي الوقت الحالي نميل الى معالجة طلبتنا كما يفعل الطبيب الذي يجد نفسه امام مريض يتألم من ظهره ومريض يتألم من ساقه وآخر يتألم من رقبته فيعطيه جميعا نفس التمرين العلاجي (٢٢١ - ١) .

ان الدراسة المقارنة كما هو واضح لحد الآن طريقة أو أسلوب وهي بحاجة الى نظرية تنير لها دربها وتعتمد عليها في التحليل والاستنتاج والتطبيق التربوي ؛ وقد اصطبغ هذا الاسلوب في مرحلته الاولى اي في الستينات بالنظرية التركيبية Structural Grammar التي كانت سائدة آنذاك ، حيث اعتمد الطريقة التركيبية في التحليل اللغوي ومعالجة المشاكل الناجمة عن الاختلافات وحيث اقترن هذا الاسلوب بهذه النظرية وظن البعض على حق ان مصيره قد ارتبط بمصيرها . وجاءت المدرسة التحويلية لتطعن بشكل غير مباشر الدراسات المقارنة ولكن الطعنة لم تكن قتاله بالنسبة لهذه الدراسات كما كانت بالنسبة للمدرسة التركيبية

نفسها ؛ ان انحسار المدرسة التركيبية قد ترك هذه الدراسات لفترة من الزمن اسلوبا بلا نظرية وجسدا بلا رأس . المشكلة الاولى التي ظهرت ان المدرسة الجديدة اي المدرسة التحويلية - لم يتوفر لها المجال الكافي - وخاصة في مراحلها الاولى - للالتفات اساسا الى التطبيقات التربوية لنظرياتها ، لذلك فأنها لم تكثر بالدراسة المقارنة بل ركزت على شرح وتطوير الجانب النظري من مفاهيمها التي تتميز بشدة التعقيد والتجريد . يقول جومسكي Chomsky رائد هذه المدرسة في مستهل حديثه في مؤتمر تعليم اللغات الاجنبية في امريكا عام ١٩٦٦ :

اود ان اوضح منذ البداية باني أساهم في هذا المؤتمر لا كخبير في اي جانب من جوانب تعليم اللغات ولكن كشخص همه الاساسي تركيب اللغة وبشكل أعم طبيعة العمل الادراكي هذا واني بصراحة أشكك الى حد ما بفائدة هذه النتاجات والدراسات التي ظهرت في علم اللغة وعلم النفس في مجال تعليم اللغات . من المؤكد انه يجدر بمدرس اللغة ان يلم بالتقدم والنقاش في هذه الحقول وان جهود اللغويين وعلماء النفس لمعالجة مشاكل تعليم اللغة من وجهة نظر أساسية قيمة جدا من الناحيتين الفكرية والاجتماعية ومع ذلك فمن الصعب الاعتقاد بان علم اللغة او علم النفس قد وصل الى مستوى من الفهم النظري الذي يمكنه من ان ينفذ في تطوير تعليم اللغة (٢٣٤ - ٤) .

أما المشكلة الثانية فهي ان المدرسة التحويلية لم تتمتع بالاستقرار الذي تمتعت به المدرسة التركيبية في الخمسينات حيث استقرت في قالب واضح بلوره لها فريز Fries وتريكر Trager وسمث Smith وسلد Sledd وغيرهم ممن تأثروا كليا بنهج اللغوي المعروف بلومفيلد Bloomfield الذي يعتبر كتابه Language ١٩٣٣ أهم كتاب يصدر في علم اللغة الانكليزي في الثلاثينات . أما المدرسة الجديدة فقد بدأت عندما فجر جومسكي قبلته الاولى Syntactic Structures عام ١٩٥٧ (أي نفس السنة التي صدر فيها كل من كتاب لادو المذكور أعلاه ، وكتاب Verbal Behavior للعالم النفسي سكينر Skinner الذي طبق فيه النظرية التركيبية على النفس والذي هاجمه جومسكي بعنف عام ١٩٥٩) . وبمعاونة بعض اللغويين الذين انطلقوا من كتاب

Syntactic Structures ونشروا وألفوا في السنوات السبع التالية مثل كاتس Katz وفورد Fodor وبوستال Postal . . . ألف جومسكي كتابه الخطير الثاني Syntax 1965 ASpects of the Theory of مبتدئا به الصيغة الثانية من المدرسة التحويلية وجاعلاً منه ما يعتبر الى اليوم حدا فاصلا بين ما كتب في علم اللغة قبل صدوره وبعد صدوره rucs – Aspects و posr – Aspects وجاءت الصيغة الثالثة للنحو التحويلي

التي تسمى بعلم الدلالة التوليدي Generative Semantics عندما تمرد بعض المتشبعين بكتابات جومسكي عليه مثل فلمور Fillmore ومكولي Mc Cawley ولكوف Lakoff وروس Ross . . . الذين عاشوا عصرهم الذهبي في بداية السبعينات والذين اختلفوا مع جومسكي في بعض القضايا أهمها العلاقة بين المعنى والنحو (meaning and syntax) ويبدو ان الوقت يسير الآن – ونحن في بداية الثمانينات – لصالح الصيغة الثانية ، اي نموذج كتاب Aspects ولا احد يستطيع ان يتنبأ بما ستسفر عنه الثمانينات ، وكل ما نستطيع قوله ان النحو التحويلي وصل الى درجة من التشعب والفرق الى الحد الذي يصح ان نسميه بالمدارس التحويلية وان جومسكي لم يعد سوى احد رؤوس هذا النحو .

في مثل هذا الجو المحموم ، لم تعد تلعب الدراسة المقارنة نفس الدور الذي لعبته ايام احتضان المدرسة التركيبية لها ، ومع ذلك فقد ظهرت بعض المحاولات الجدية وجاءت المبادرة هذه المرة من اوربا ، لا من امريكا ( ٣ - ٥ ) ، وتميزت بصورة خاصة مؤتمرات الدراسات المقارنة التي تعقد منذ سنوات وبصورة دورية في بوزنان في بولنده ، والتي تغلب عليها الصيغة التحويلية الثالثة التي غيرت الهدف الرئيسي من مادة تطبيقية تعمل على تطوير طرق تدريس اللغة الى حقل نظري يسعى الى استخدام الدراسة المقارنة بالدرجة الاولى لتطوير البحوث النظرية واستكشاف العموميات اللغوية Language universals ( ٣ - ٥ )

وكلمة حق لا بد ان تقال . ليس من العدل ان نقارن بين المدرستين التركيبية والتحويلية في هذا المضمار ، بين مدرسة تحليلية analytic اختطت من التطبيقات التربوية هدفا اساسا لها ، وبين مدرسة شمولية Synthetic عيّنت بالدرجة الاولى بدراسة مفهوم اللغة وبالعلاقة علم اللغة بالعلوم المجاورة مثل علم النفس والفلسفة والمنطق والفلسفة . . . ولم تكثرت فيما اذا كانت لاستنتاجاتها تطبيقات تربوية أم

لم تكن ، متهمة المدرسة التركيبية بالخلط الساذج بين النحو النظري والنحو التطبيقي ، وبالأعتقاد الواهم ان النحو النظري لن يكون مجديا او نافعا الا اذا كانت له تطبيقات تعليمية مباشرة . وبقدر ما يتعلق الامر بالدراسة المقارنة فان الفرق بين المدرستين يتلخص في ان المدرسة التركيبية ركزت على الاختلافات الموجودة بين اللغتين المطلوب مقارنتها لتحديد نقاط السهولة والصعوبة في تعلم اللغة الاخرى . ان مقارنة العربية بالانكليزية مثلا تبين ان الصوت العربي (م) أسهل نطقا للمتعلم الانكليزي من الصوت (خ) نظرا لوجود ما يشبه الاول في الانكليزية وعدم وجود ما يشبه الثاني فيها . كذلك تبين المقارنات ان المثني في العربية اصعب لهذا المتعلم من الجمع ، مما يجعلنا نتنبأ انه ربما يقول - ويتأثر من لغته - (رأيت رجلا اثنين) . . . بدلا من (رأيت رجلين) اي سيقول ما يشبه ما هو موجود في اللهجة العامية العراقية ! وانطلاقا من هذين المثالين تنصح الدراسة المقارنة المدرس بأعطاء تمارين اكثر على تلفظ (خ) وعلى استعمال المثني .

اما المدرسة التحويلية فان هدفها الأساس هو العمل على تكوين نظرية شاملة تنظم عموم اللغات والتمييز بين ما يخص لغة معينة Language specific وبين ما يخص اللغات بصورة عامة ، لذا فان هذه المدرسة تركز على نقاط الشبه وليس الاختلاف بين اللغات لتحديد النقاط المشتركة بينها مثل الخطوات اللاشعورية المفصلة التي تمر بها عملية تكوين او فهم الجملة في ذهن الانسان والمكونات الثلاثة لقواعد grammar كل لغة : المكون النحوي Syntactic component والمكون الدلالي Semantic component والمكون الصوتي phonological component ودور كل من هذه المكونات الثلاثة في انتاج او توليد الجمل في اللغة . يقول جومسكي :

ان المكون الصوتي للقواعد يحدد الشكل الصوتي الجملة تولدها القوانين النحوية ، اي انه يوصل تركيبا ولده المكون النحوي برمز ممثل صوتيا ويقرر المكون الدلالي التفسير الدلالي للجملة ، اي يوصل تركيبا ولده المكون النحوي بتفسير دلالي معين . ان كلا من المكونين الصوتي والدلالي اذن تفسيري بحت ، ويستخدم المعلومات التي يهيئها له

المكون النحوي بخصوص عناصر التركيب والخواص الكامنة لهذه العناصر وعلاقتها فيما بينها ضمن جملة ما . ونتيجة لذلك فإن المكون النحوي للقواعد يجب ان يحدد لكل جملة تركيبا عميقا يقرر تفسيرها الدلالي ، وتركيبا سطحيًا يقرر تفسيرها الصوتي ، التركيب الاول يفسره المكون الدلالي والتركيب الثاني يفسره المكون الصوتي ( ١٦ - ٣ ) .

ويتلخص الخلاف - على تعقيده - بين جومسكي والدالين التوليديين في ان جومسكي يرى القوة التوليدية - الداينمو - في عملية انتاج الجملة في (معمل) القواعد هي المكون النحوي الذي يبدأ الخطوة الاولى في الانتاج ويضيف المكونان الآخران - الدلالي والصوتي - الى ما ينتجه المكون النحوي ما هو ضروري لتحويله من تركيب خام الى جملة بشكلها النهائي او الاعتيادي . أما الدالين التوليديون فيذهبون الى ان القوة التوليدية او الدينامية تكمن في المكون الدلالي الذي يتصرف كنقطة شراره ويبدأ عمليات تكوين الجملة في ذهن الانسان ثم يتحرك المكونان النحوي والصوتي لاضفاء السمات الضرورية لتحويل التركيب الخام الذي صنعه المكون الدلالي الى جملة بشكلها النهائي .

واذا عدنا الى الخلاف بين التحويليين ككل والتركيبيين نلاحظ ان المدرسة التركيبية تختار عنصراً لغوياً معيناً او تركيباً معيناً لتقارنه في كلتا اللغتين ، كأن تختار في مقارنتها العربية والانكليزية اسماء الاشارة مثلا (this, that, these,...) وتقارنها به (هذا وتلك وهؤلاء . . .) من ناحية الاستعمال والمعنى والاشتقاق والتوزيع . تبدأ المدرسة التركيبية في مقارنتها اذن بتركيب معين او شكل لغوي معين وتنطلق من هذا الشكل الموجود في كلتا اللغتين او الذي يفترض وجوده فيها لاجراء المقارنة . والواقع ان المدرسة التركيبية قد أجادت فعلا في تصنيف الاختلافات وتبويب الاستنتاجات وجدولة نقاط السهولة والصعوبة .

وتعيب المدرسة التحويلية - وخاصة في صيغتها الثالثة وهي الصيغة السائدة حاليا في الدراسة المقارنة - على التركيبين انغلاقهم على اللغة اكثر مما ينبغي وعدم الربط الصحيح بين الخواص اللغوية وغير اللغوية . تقول البولندية ماريا لبنسكا :



ان تفوق التفكير التحويلي على آراء التركيبين يعود الى طريقتيه في الربط بين اللغة والظواهر الاخرى المرتبطة باللغة . لقد حلل التركيبون اللغة كظاهرة مجردة ووصفوا وحداتها وأنماطها دون اية اشارة الى أي شيء خارج اللغة . اما النظرية التحويلية فأنها لا تؤكد على الربط بين اللغة والفكر وعلى العلاقة الحتمية بين الادراك البشري واللغة فحسب ، لكنها تحاول ايضا كههدف لها ان تحدد هذه العلاقة بوضوح وموضوعية (٤٧ - ٨) .

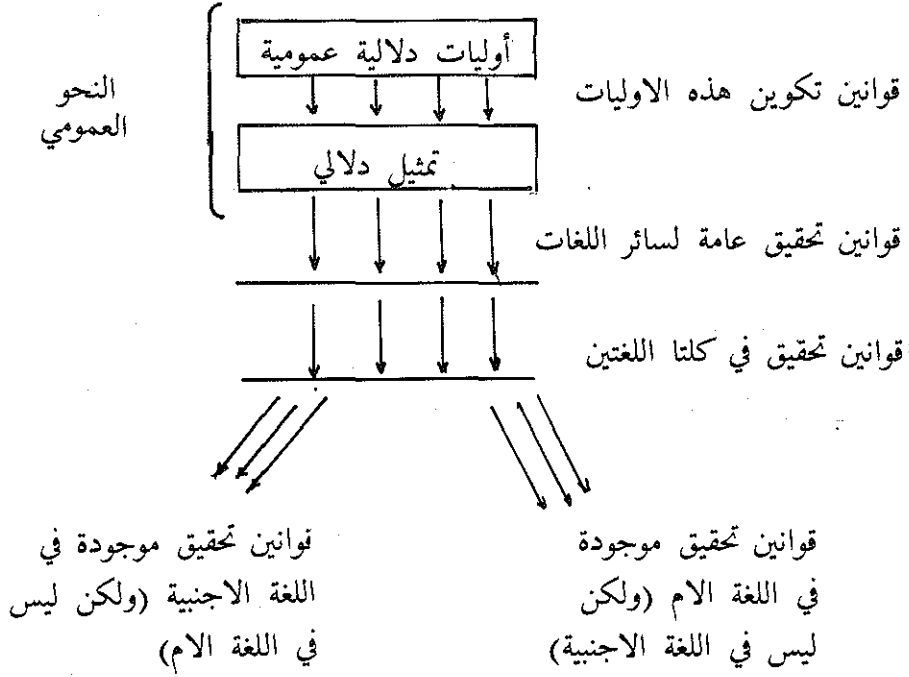
لهذا السبب فإن الدالين التوليديين لا يبدأون في مقارنتهم بالتركيب او الشكل كما يبدأ التركيبون بل يصرون على ان يكون المعنى اساس المقارنة : ان المطلوب هو مقارنة الطرق التي نعبر بها عن نفس المعنى بلغات مختلفة ، ونجد التشابه والاختلاف في العمليات الاشتقاقية التي تحول التراكيب الدلالية العامة الى تراكيب سطحية مختلفة . ويمكن التعبير عن الاختلاف والتشابه بتحديد انواع القوانين المطلوبة لاشتقاق الجمل وانواع التحديدات المفروضة على هذه القوانين (٤٧ - ٨) . وتلخص لبنسكا الفرق بين المدرستين في هذين الشكلين اللذين أنقلها بتصريف (٥١ - ٨) :

#### ١ - المدرسة التركيبية :

| قواعد اللغة الاجنبية | قواعد اللغة الأم |
|----------------------|------------------|
| اسماء الاشارة        | اسماء الاشارة ←  |
| الضمائر              | الضمائر ←        |
| .....                | ..... ←          |
| التركيب ٢            | أو التركيب ١ ←   |
| التركيب ٢            | التركيب ٢ ←      |

(تشير الاسهم الى قوانين التداخل) .

٢ - الصيغة الدلالية التوليدية :



(المقصود بالتحقيق realisation هنا تحويل الأوليات الدلالية semantic primes أي الفكرة المجردة الى شكل لغوي اي الى جملة).

٢ - سليات الدراسات المقارنة : تعاني الدراسة المقارنة من نقاط ضعف عديدة تعيق حركتها واستمراريتها :

١ - ان اغلب الدراسات المقارنة التي اجريت في الستينات والسبعينات لمقارنة العربية والانكليزية - سواء كان ذلك على شكل رسائل جامعية او بحوث علمية - قد نفذها باحثون متخصصون بالانكليزية بهدف تحديد نقاط السهولة والصعوبة في تعلم الناطق بالعربية للغة الانكليزية . وأول مشكلة عانى منها هؤلاء الباحثون أن قسما منهم لم يكونوا متضلعين بالعربية الى الحد الذي يؤهلهم فعلا لاجراء مثل هذه المقارنات . ولا اريد هنا ان انتقص من جهود زملائي المتخصصين بالانكليزية -

وأنا واحد منهم - ولكن يبدو ان المقارنة تكون افضل لو اشترك فيها متخصص بالعربية وآخر بالانكليزية . اما المشكلة الثانية فأن الدراسات قد بالغت بالافتراض بإمكانية اجراء المقارنات في كل المجالات وبالشكل الذي اجريت فيه فعلا . يقول اللغوي الانكليزي المشهور بالمر F. Palmer :

انا لا أحبذا شخصا ، كما يفعل الكثيرون ، اجراء المقارنات بين الانكليزية واحدى اللغات الافريقية او الاسيوية ، اذ يبدو انهما غير قابلين للمقارنة (٢٢١ - ١) .

لتوضيح ما يقصده بالمر ، نلاحظ ان الكثير من هذه الدراسات قد تبنت النظرية التركيبية التي يختار الباحث بموجبها تركيبا او جانبا معينا من اللغة الانكليزية يقارنه بما يقابله في العربية ، او بما يعتقد الباحث انه مقابل له . ففي دراسة ال Indirect object قد يتصور الباحث انه يقابل ، او انه يمكن ترجمته الى المفعول به الاول دون ان ينتبه الى انها غير متطابقين دائما . وفي دراسة اداتي التعريف والتنكر (the, a) قد يخرج الباحث الى ان في العربية اداة التعريف (ال) المطابقة لـ the وان العربية تخلو من علامة التنكير بدعوى عدم وجود ما يقابل a فيها :

the book

الكتاب

a book

كتاب

مع اغفال علامات التنكير الموجودة في العربية التي ليس لها مقابل في الانكليزية كالتنوين .

٢ - ان رواد الدراسة المقارنة يبالغون احيانا في اعتبارهم تداخل اللغة الأم المسبب الرئيس او الاساسي في ارتكاب الاخطاء في تعلم اللغة الاجنبية . يقول سمث G. Smith على دراسة أجريت عام ١٩٦٦ لتحديد مدى تداخل الاسبانية بالانكليزية : (ان تدخل الاسبانية لم يكن عاملا رئيسا في طريق تكوين المتعلمين للجمل واستعمالهم للغة) . (٢٠٤ - ٩) .

والواقع ان التركيز على عامل التداخل وتحميله مسؤولية اكبر من فعله قد جعل المربين يغفلون عوامل اخرى لا يقل دورها في اعاقا التعلم عن دور التداخل ، مثال

ذلك ان متعلم اللغة الأجنبية يرتكب أحيانا أخطاء هي ايضا شائعة - ولو الى حد اقل - عند متكلمي تلك اللغة انفسهم ، ويمثل أفوليان على ذلك بالكلمات (hurt, forty, using للزمن الماضي) اذ يغلب على بعض الاطفال الانكليز كتابتها (hurted, fourty, useing) على التوالي (٢٢٢ - ١) ، مما يميز تسميتها بالمشاكل اللغوية العامة التي تواجه اي متعلم بغض النظر عن طبيعة لغته الخاصة ، والتي لا يمكن ان تفسر بقانون التداخل اللغوي . ومثال ثان لهذا المشاكل ، الكلمات المشتركة في اللغتين الاصلية والاجنبية . فصوت العلة في الكلمة cut جديد على المتعلم العربي ، وبعد ان ينجح المعلم في تدريب طلبته على نطق هذا الصوت بصورة صحيحة يعودون الى نطقه خطأ عندما ينتقلون من cut الى كلمة bus والسبب في ذلك ان كلمة bus موجودة في العربية بشكل صوتي مختلف ، وهي بالتالي اصعب على المتعلم العربي من كلمة cut وهذا ما لا تستطيع المقارنة التنبؤية .

٣ - ان استنتاجات الدراسة المقارنة هي عموما مطلقة او جامدة الى حد ما ، في انها لا تراعي الحالات الفردية او التفسيرات الاستثنائية . فهي تفترض ان الجوانب المتشابهة هي دائماً اسهل من الجوانب المختلفة في حين ان من الممكن ان لا يكون ذلك صحيحا . يقول بيرد :

من الممكن ان نقول ان صوتين في اللغة الام واللغة الهدف متشابهان تماما وان صوتا اخر من اللغة الهدف ليس له مقابل في اللغة الام . فأن هذا لا يعني بالضرورة ان الصوت الاول الموجود في اللغة الهدف سهل في تعلمه وان الصوت الثاني صعب . ان الصوت الغريب غالباً ما يكون اسهل في تمييزه وتلفظه من الصوت الذي يبدو مألوفاً (١٣١ - ٢) .

نلاحظ مثلا ان الصوت الانكليزي (V) (very) ليس له ما يشابهه في العربية ، بخلاف الصوت (r) (room) الذي يشابه الصوت (ر) ، مما قد يجعل الدراسة المقارنة تنبأ منطقياً ان الصوت (V) اصعب على المتعلم العربي من الصوت (r) في حين ان الواقع يناقض ذلك . ان مثل هذه الحالات تبين ان على الدراسة المقارنة ان تعطي اهتماماً اكبر لمسألة تحديد درجات للشبه ودرجات للاختلاف في المقارنة .

٤ - ان الكثير من نتائج الدراسات المقارنة هي معروفة سلفا عند المعلم المتمرس ، وقبل اجراء المقارنة ، ففي مجال مقارنة الاسماء الموصولة العربية والانكليزية قد تستنتج ان Whom اصعب في استعمالها على المتعلم العربي من who وان تداخل العربية قد يجعل المتعلم يضيف خطأ ما نسميه بعائد الموصول او الضمير :

This is the man whom I saw him yesterday.

لكن هذا الاستنتاج لن يفاجئ المعلم ذا الخبرة الكافية الذي يتعرف على مثل هذه الاخطاء الشائعة عن طريق ممارساته الشخصية . على ان هذا لا يعني طبعاً ان نتائج الخبرة يعوض عن نتاج البحث العلمي الصحيح .

٥ - وأسوأ طعنة توجه للدراسات المقارنة ان مبدأها الاساس نفسه (تحدد نقاط الشبه والاختلاف مواضع السهولة والصعوبة) قد اضحى مشكوكاً فيه وان التجارب عليه لم تكن على ما يبدو لصالحه ! يقول اللغوي البولندي كرزوسكي : اجريت المحاولات لربط مستويات الصعوبة ببيانات الدراسات المقارنة بخصوص درجات الاختلاف بين اللغات . . واثبتت التجارب بسرعة عدم صحة نسبة كبيرة من مثل هذه التنبؤات . . . وبدأت تشكك اساساً في جدوى الدراسة المقارنة في تصميم المناهج لتعليم اللغات الاجنبية وقوي هذا التشكك بملاحظة ان التداخل (أو التأثير السلبي) لا يرتبط كلياً بالاختلافات بين اللغات ، وان بالامكان استعمال نتائج الدراسات المقارنة الى مستوى محدود جداً في التنبؤ بالاختلاف ، مما حمل الباحثين على الاعتقاد ان اسلوب تحليل الاخطاء error - analysis هو مصدر افضل للمعلومات عن الصعوبات في تعلم اللغة الاجنبية . وبالتالي فان ما قصد به أصلاً وسيلة لاختبار تنبؤات الدراسة المقارنة وتطوير نتائج هذه التنبؤات في التطبيقات التربوية قد اصبح حقلاً خاصاً بنفسه اكثر فائدة في تصميم المناهج واعداد المواد التدريسية لتعليم اللغة الاجنبية من الدراسات المقارنة نفسها (٦ - ٦) .

الغريم اذن هو اسلوب تحليل الأخطاء الذي بعث من جديد في السبعينات ليقوم التنبؤات المقارنة وليأتي بنتائج سلبية الى حد ما في التقييم ، الامر الذي مكنه من الوقوف على قدميه ، وبذلك اصبح حقلاً مستقلاً يتعمق في الدراسة الاحصائية

للاخطاء وفي تحليلها وردها الى اسبابها اللغوية وغير اللغوية ، مما شجع بعض المؤلفين الجدد على العودة الى اسلوب تأليف كتب تعليم اللغة الاجنبية لعموم الناطقين باللغات الاخرى . ووفر عليهم عناء تأليف كتب متخصصة بناطقي هذه اللغة او تلك .

٣ - التعديلات المقترحة على الدراسة المقارنة : ان ما ذكر لحد الان عن مزايا كل من الدراسات المقارنة و (تحليل الاخطاء) قد يعطي الانطباع بأنها خيارين لا وفاق بينهما . لكن نقاط الضعف المتعددة في الدراسة المقارنة لم تمنع بعض الباحثين من التوفيق يشكل ما بينها وبين اسلوب تحليل الاخطاء ، او العمل على تطوير الدراسات المقارنة جذريا . فبدلا من مقارنة اللغتين بصورة مجردة او مطلقة اي بغض النظر عن الاشخاص الذين يتكلمون احديهما ويتعلمون الاخرى ، يمكن جرد الاخطاء الشائعة ومحاولة تفسيرها بقوانين المقارنة (١٥١ - ١٠) ، اي نبدأ بدراسة مستوى اللغة الاجنبية كما ينطقها اشخاص معينون . يقول افوليان في حديثه عن ناظقي اليوربا في تعلمهم الانكليزية :

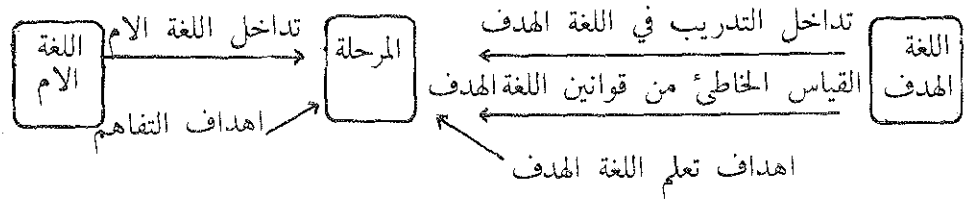
يمكن للانكليزية اليوروبية ان تكون اساسا للدراسة المقارنة ويمكن لخواصها بالاشارة الى كيفية ومدى انحرافها عن اللغة الانكليزية الاعتيادية ان تفسر بموجب نظامي وتركيبى اليروبا والانكليزية . ومن وصف كامل للانكليزية اليوروبية نستطيع ان نرى اية عوامل غير لغوية تحدد خواصها . . . (٢٢٦) - (١)

وواضح ان ما يقصده افوليان هو البدء بجدد مستوى ونوعية اللغة الاجنبية ضمن حالة تعليمية معينة - الانكليزية كما ينطقها المتعلمون اليوروبيون ، ثم تحليل الاختلافات بين هذه الانكليزية والانكليزية الصحيحة ورد الفروقات الى مسبباتها اللغوية - اي تداخل اليروبا - وغير اللغوية كالعوامل الحضارية والنفسية وطبيعة اللغة الانكليزية نفسها .

ومن التعديلات الاخرى ما يقترحه كرزوسكي في بلورته لاراء نمسر Nemser وسلنكر Selinker و ودوسن Widdowson حيث يمكن رؤية عملية تعلم اللغة

الاجنبية على شكل مراحل في الكفاءة تقترب تدريجيا من مستوى الناطقين بتلك اللغة ويمكن دراسة كل مرحلة بصورة مستقلة عن اللغة الام واللغة الهدف . تتميز هذه المراحل بالحركة الدائمة باتجاه اللغة الهدف و بإمكانية تحديد عدد من العوامل التي تشرح شكل هذه المراحل . والعوامل هي :

- أ - التداخل اللغوي .
  - ب - تداخل التدريب .
  - ج - اهداف تعلم اللغة الاجنبية .
  - د - اهداف التفاهم باللغة الاجنبية .
  - هـ - القياس الخاطيء في المادة اللغوية للغة الاجنبية .
- ويضع كرزوسكي هذا الشكل لتوضيح العلاقة بين أية مرحلة (اي المرحلة الشخصية التي يمر بها متعلم معين في فترة معينة) وبين هذه العوامل : ( ١١ - ٦ ) .



وانطلاقا من الصيغة الثالثة للنحو التحويلي يقترح كرزوسكي ان تأخذ الدراسة المقارنة شكلا عموديا بدل الشكل الافقي المألوف ، على ان تبني على بعض الاسس الدلالية العمومية . ويقوم الباحث بمقارنة العمليات أو التحويلات المطلوبة لنقل نفس الفكرة الى جملتين متكافئتين في كلتا اللغتين . وبهذا يمكن فرز ما يسمى بالصعوبات العمومية أي الصعوبات التي تواجه متعلمي اية لغة اجنبية بصورة عامة والصعوبات الناجمة عن طبيعة تركيب اللغة الهدف اي الصعوبات التي يواجهها عموم متعلمي تلك اللغة بغض النظر عن خصوصيات لغاتهم الاصلية ، والصعوبات الناجمة عن طبيعة اللغة الام ، اي الصعوبات التي يواجهها المتعلم

نتيجة خصوصيات لغته الام ، وبذلك تكون المقارنة اكثر علمية ودقة من اسلوب المقارنة التقليدية الذي يبالغ في دور تداخل اللغة الام وينطلق من مقارنة تركيب أو شكل معين ، مما يجعله يقلل من القيمة الحقيقية للعوامل الاخرى ويتخبط في عشوائية غير ضرورية .

٤ - الخلاصة : - قامت هذه الدراسة بتقييم الاسس المتعددة التي اعتمدها الدراسة المقارنة في مجال تعليم اللغة الانكليزية كلغة اجنبية منذ نشوئها بشكلها الحديث في اواخر الخمسينات و لحد الان ، وبتعليل المتاعب التي بدأت هذه الدراسات تعاني منها منذ اوائل السبعينات ولأن تواجه هذه الدراسات اليوم بعض السلبية والانكماش في امريكا بصورة خاصة ، فهذا لا يعني بالضرورة انها لم تعد نافعة ، أو انها اصبحت عقيمة ، بقدر ما يعني ان عليها ان تجاري التغيرات السريعة التي ظهرت في ميدان علم اللغة وان تكيف نفسها لهذه التغيرات في اهدافها واساليبها .

وفيا يخص ميدان تعليم العربية لغير الناطقين بها ، فان الدراسة الحالية لا تهدف الى تقديم نصيحة معينة أو تركية احد الاراء الثلاثة الواردة في البحث ، لكنها تأمل في انها قد حفزت المتخصصين في هذا الميدان على ابداء رايبهم في مدى امكانية الاستفادة من المقارنات اللغوية ، وفي طرق توجيهها بشكل يمكننا من الاستنارة بتجارب اللغات الاخرى دون التعرض لخصوصيات لغتنا ومن مواكبة التطورات الحديثة في مجال علم اللغة بشكل عام .



### References

- 1 – Afolayan, A., Contrastive Linguistics and the Teaching of  
June  
English as a Second Language June 1971.  
**English Language Teaching,**
- 2 – Baird, A., Contrastive Studies and the Language Teacher  
**English Language Teaching,**  
January 1967.
- 3 – Chomsky, N., (Massachusetts: The M. I. T. Press, 1965).  
**Aspects of the Theory of Syntax**
- 4 – Chomsky, N., The Utility of Linguistic Theory to the Volume  
One Language Teacher  
(Oxford: OUP., 1975).  
**Readings for Applied Linguistics**
- 5 – Fisiak, J. (ed.), (Amsterdam: John Benjamins, 1980).  
**Theoretical Issues in Contrastive Linguistics**
- 6 – Krzeszowski, T., Contrastive Analysis in a New Dimension,  
**Papers and Studies in Contrastive Linguistics**  
Volums Six (Poznan: Adam Mickiewicz University, 1977), PP. 5 –  
15.
- 7 – Lado, R., (Ann Arbor: University  
**Linguistics Across Cultures**  
of Michigan Press, 1964).
- 8 – Lipinska, M., Contrastive Analysis and the Modern Theory of  
Language,

**Papers and Studies in Contrastive Linguistics**

Volume Three (Poznan: Adam Mickiewicz University, 1975), PP. 5  
– 62.

9 – Richards, J., A Non – Contrastive Approach to Error  
Analysis

**English Language Teaching**

June 1971.

10 – Rivers W. and Temperley M.,

**Teaching of English as a Foreign Language A Practical Guide to the**  
(New York: O. U. P., 1978).



## أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

محمد سنكور

كلية الآداب - الجامعة المستنصرية

### أ - من واقع العربية

تظهر أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها جلية للعيان من الرغبة والشغف المتوفرين في الاقبال المنقطع النظير من لدن غير العرب في التقرب الى اللغة العربية وتعلمها بعد أن كانت سابقاً بالنسبة لهؤلاء الاجانب من اللغات غير الذائعة الصيت ، وهذا الاقبال لم يأت اعتباطاً ، ولا عفويّاً من لدن غير الناطقين باللغة العربية ، بل هو نابع من دوافع صادقة ، وحاجات حضارية ملحة ومهمة اقتضتها طبيعة العصر الذي نعيش فيه ، ومميزاته التقنية ، وحاجة الانسان الى أخيه الانسان في الوصال الاجتماعي والثقافي ، وللغة - أية لغة كانت - دور فعال وخطير في هذا الشأن ، اذ أنها اداة التفكير والتعبير والقرب .

واللغة العربية قد تتميز عن لغات الامم والشعوب الاخرى التي ما زالت تسعى سعياً حثيثاً لبسط لغاتها خارج حدود اوطانها ، في أنها تمتلك من المقومات والامكانيات والصفات والعمر الزمني ، فهي لم تكن مقطوعة الجذور ، أو تكونت نتيجة لهجرة أو مخاطبة أو امتزاج أو تهجين ، أو ظهرت للوجود بمقتضى قرارات صادرة عن حكم حاكم أو أمر أمر نتيجة لآثر سياسي أو رغبة شخصية ، بل هي وليد شرعي لهذه الأمة نما وترعرع في احضانها ولازمها ملازمة الشخص لظله ، فالعربية اذن هوية الامة التي تحمل اسمها ووجودها ومعنوياتها وطرق تفكيرها في الحياة ، في هذا الشأن يري طه حسين أن التفكير هو «الاداة الطبيعية التي نصطنعها في كل يوم بل في كل لحظة ليفهم بعضنا بعضاً وليعاون بعضنا بعضاً على تحقيق حاجاتنا العاجلة والآجلة ، وعلى تحقيق منافعنا الخاصة والعامة ، وعلى تحقيق مهمتنا

الفردية والاجتماعية في الحياة . . . ، فنحن إنما نشعر بوجودنا وبحاجتنا المختلفة ، وعواطفنا المتباينة ، وميولنا المتناقضة حين نفكر ، ومعنى ذلك أننا لا نفهم أنفسنا إلا بالتفكير ، ونحن لا نفكر في الهواء ولا نستطيع أن نعرض الأشياء على أنفسنا إلا مصورة في هذه الالفاظ التي نقدرها في رؤوسنا ونظهر منها للناس ما نريد ونحتفظ لانفسنا بما نريد ، فنحن نفكر باللغة ، ونحن لا نغلو اذا قلنا أنها ليست اداة للتعامل والتعاون الاجتماعيين فحسب وانما هي اداة للتفكير والحس والشعور بالقياس الى الافراد من حيث هم افراد<sup>(١)</sup> . ولت أهمية اللغة العربية ووظيفتها عند أهلها في الحياة تقف عند هذا الحد عند «طه حسين» بل تندمج لديه مقومات الشخصية ، وقيم الرجولة مع مهارة اللغة فلا تكتمل شخصية ورجولة الافراد المثقفين العرب عنده الا باتقانهم ومعرفتهم للغتهم «ان المثقفين العرب الذين لم يتقنوا معرفة لغتهم ليسوا ناقصي الثقافة فحسب بل في رجولتهم نقص كبير ومهين ايضاً<sup>(٢)</sup> . والذي يعيننا هنا هو ليس أهمية اللغة العربية وخصائصها عند أهلها ، ومدى حماسهم وتعصبهم لها ، بل سنضطر الى التلميح السريع الى ذلك ليساعدنا فيما بعد في تأشير وتحديد أهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، فما توافر لهذه اللغة الكريمة المقدسة عبر القرون من تراث لغوي وادبي مكتوب مشبع بالبحث والتقصي بكل شاردة وواردة ، ومنطوق ، يقف على رأسهما جميعاً القرآن الكريم الذي ليست فيه العربية ثوب الاعجاز ، فكانت مستودع الدين الحنيف الذي يشد اليها عشرات بل مئات الملايين من أقوام واجناس أخرى يقدسون لغة العرب ويفخرون بأن يكون لهم منها نصيب<sup>(٣)</sup> ، ولعل اصول هذا الاقبال على تعلم اللغة العربية من لدن غير العرب قديماً ترجع الى حدوث الفتح العربي الاسلامي وتوسع رقعة الدولة العربية الاسلامية ، ودخول اجناس متعددة واقوام مختلفة الدين الاسلامي الحنيف طوعاً لا كرها وبحماس قد يزيد على حماسهم في الانبهار والتقبل والايمان بمبادئ هذا الدين ، في هذا الشأن يقول الدكتور ابراهيم أنيس : « . . . لا نعالي حين نقرر إن اقبالهم على اللغة العربية في هذه المناطق كأن اسرع من اقبالهم على الدين وهكذا اصبحت اللغة العربية خلال قرنين من الزمن لغة عالمية تنتظم جهات . . . »<sup>(٤)</sup> .

إن اللغة العربية تاريخياً ، كانت لغة العالم الاسلامي عبر القرون الستة الاولى

للهجرة ، فهي لغة الحياة : «الحضارة ، الحكم الثقافة والتعليم ، العبادات ، السوق ، البيت . : الخ» للعرب وغير العرب من المسلمين ، ويبدو ان سبب تعرب المسلمين من غير العرب آنذلك ، يعود الى قوة العرب ، والى الانهار بمبادئ الدين الاسلامي الحنيف وعدالته السمحاء ، واسهام غير العرب كالعرب في خدمة علوم العربية من لغة ونحو وصرف وبلاغة وادب وتفسير وغير ذلك ويمثل هذا في مجال اختصاصنا «تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» أحد الدوافع الاساسية في تعلم اللغات الاجنبية كلغة ثانية ، وهو الدافع العقيدي للمسلمين من غير العرب ، لان ذلك يجب اليهم العربية ويقربها منهم ، بل يرفعها الى منزلة التقديس ، ويسرع في تعلمها ، والدافع العقيدي اقوى دوافع السلوك كما هو ثابت في علم النفس ، ومن ناحية اخرى ، فقد يعد هذا التوسع والاختلاط الهائلين والعفويين (لغويًا) من العوامل التي اضعفت اللغة العربية وأبعدتها عن بعض خصائصها او قل أثرت فيها ، ولكنها على الرغم منها حافظت على توازنها وعدم اختلالها وذلك في الاستمرار بالاحتفاظ بمميزاتها الاصلية بالرغم من الاحتكاك والاصطدام باللغات التي نافستها ، فكانت لها الغلبة في الاستمرار لغة طيبة بما تملكه من مرونة في التآلف والهضم ، والتنغيم والنبر ، والاشتقاق والنحت ، والتضاد والترادف . . الخ ، وما لها من معاجم تكاد تفرد بها عن باقي اللغات الأخرى ، بحق يعد هذا التراث سفراً خالداً وسجلاً حافلاً لتفاصيل تاريخ العربية ، يفخر به كل عربي - شاء ام أبى - بعراقة وعمق الانتماء لهذه الامة وبالتالي الى لغتها الموهلة في القدم ، والتي تمكنت من اجتياز مراحل الخطورة والمحن عبر عصورها المختلفة بدءاً بسياسات التريك ، وانسلاح اللغات التي كانت تدون بحروفها منها بعد أن عاشت في ظلالها ووفت بحاجاتها قروناً من الزمن ، وانتهاء بدعوات التحديث و «العصرنة» المبطنة الخبيثة والفرنسة وتغيير حروفها ومحاوله كتابتها بالحرف اللاتيني او بتغليب اللهجات المحلية عليها ، ولكنها خرجت من كل هذه المعارك والمحن معافاة منتصرة ، اذ تحددت اعتمائها ضراوة باستمرارية البقاء ، فاصبح لا خوف عليها بعد اليوم من نعيق اصحاب الدعوات الضالة ، لاننا نجد أن «بين اللغة العربية وبين الوجود العربي تلازماً واضحاً في الماضي والحاضر والمستقبل ، فحين كان يتعرض الوجود العربي على مدى التاريخ

القديم والوسيط والحديث ، لانواع النكبات والغزوات كانت اللغة العربية - وهي اداة التفكير والتعبير والاتصال - تحفظ عليه وجوده الحضاري ، وهي التي تساعده على أن يستأنف هذا الوجود بعد كل هجمة او تعثر. (٥) .

أما في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، الذي يعد من المجالات الحديثة للغة العربية في الوقت الحاضر والذي بدأ التنبيه اليه من لدن غير العرب (٦) ، فإنه لم يحظ بعد بالناية والدراسة الكافيتين من لدن أهل اللغة العربية لنشرها أولاً : بين مواطنهم من غير العرب القاطنين في اقطارهم العربية ، وثانياً : بين ابناء الامم والشعوب الاخرى من غير المتحدثين باللغة العربية الذين يراودهم أمل مشرق وتدفعهم رغبة ملحة في تعلم ومعرفة اللغة العربية ، اذ يوجد في الوقت الحاضر بين الشعوب الآسيوية والافريقية وحتى الاوربية منها اعداد من هذه الشعوب والهيئات والمنظمات والجامعات والافراد يتطلعون الى معرفة اللغة العربية وذبوع تعليمها بحرفها العربي ، ومن الاحترام لكل هؤلاء ، ولانفسنا او قل للغتنا المقدسة ان نيسر سبل معرفتها ، ونذلل الصعاب التي تعترى طريقها بكل الوسائل والامكانيات المتاحة وغير المتاحة - دولاً ومنظمات وهيئات ومؤسسات ثقافية تربوية وأفراداً - ومن حق هؤلاء علينا جميعاً ، اذ ليس بمقدور فرد بمفرده ان ينوء بمثل هذا الواجب ، وهو من صميم واجباتنا أن نأخذ بأيديهم ونساعدهم وان لا نألو جهداً في العمل على تحبيب العربية لهم ، اذ نجعلهم ميالين في التقرب اليها والى معرفتها واتقانها ، فاذا ما وجدوا أن أهل اللغة منصرفون عنها ، وهي ذائقة ذرعاً بهم او قل نحن ذائقين ذرعاً بها ، ولا تحتل المنزلة السامية في عملنا وشعورنا النفسي ، وتمسكنا الواعي الهادف المنفتح في حبها والانتصار لها ، ولا نراها ماثلة واضحة في مختلف مضامين حياتنا وتقدمنا الحضاري ، وان حركة تعليمها وتعلمها تسير بطيئة كعدو السحلفاة بين العوارض والعثرات غير مستفيدة من فروع علم اللغة الحديث وتطبيقاته العملية ، وتقدم تقنيات التعليم الحديث ، وبلاضافة الى ذلك ، فإن الصراع بين اللغات الاجنبية واللغة العربية على أشده في مختلف العصور والازمنة مدعوماً من عدة جهات مختلفة ومتباينة في الاهداف والغايات ، واستناداً الى مبدأ البقاء للاصلح وسد الفراغ من لدن الغالب القوي حضارياً ، فاذا «لم تكن اللغة العربية قادرة على

أن تكون تعبيراً عن الحياة العربية في الجديد الذي يداخلها كل يوم ، فإن ذلك يعطي خصوم العربية ان يحتموا بها ، ولهذا كان تعليم العربية ومعلمها في بعض الصور التي يجب ان نتخذها في اذهاننا وفي بعض المهات التي نضطلع بها في وجودنا احد خطوط الدفاع الأولى والتخلي عنه سيكون اول الوهن في الكيان العربي الذي نريده»<sup>(٧)</sup> ، ومن هنا تتجلى لنا أهمية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، باعتبار أن اللغة وسيلة الاتصال والتفاهم ، وأن الذي يتعلم لغتك بالضرورة يتقرب اليك والى ثقافتك التي بضمنها مقوماتك الدينية والاخلاقية والسياسية والاقتصادية والحضارية عامة ، واذا كان دور تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هو أن يخلق افقاً رحبة في التعامل بين مختلف الدول في المجالات المختلفة ، وبالتالي ، فإنه يقود الى معرفة أحوال أهل اللغة المتعلمة عن كثب ، يقول محمود مرسي راشد ، عميد مدرسة الألسن العليا بجمهورية مصر العربية في هذا الشأن : «إن تعليم أية لغة لاجنبي عنها مشكلة تستحق التفكير والبحث والاهتمام ، ولقد تنهت الى هذه المشكلة دول كثيرة ممن فطنت الى ضرورة نشر لغاتها بين الامم فأولتها ما هي جديرة به من الدراسة والتجربة والرعاية ذلك لانها آمنت بأن نشر لغاتها خارج محيط وطنها يعود بالنفع الاكبر اولا وقبل كل شيء الى أهلها ومواطنيها فنشر اللغة يستتبعه تعريف شعوب أخرى بما وراء اللغة من ثقافة وحضارة ، ويجعل متعلم اللغة اكثر فهماً لحياة بلادها ومتقبلاً لوجهة نظرها في النواحي الدينية والسياسية ، فاللغة اثبتت أنها خير وسائل الدعاية لأهلها وللبلاد التي تتكلمها»<sup>(٨)</sup> ، وقد ذل العصر الحديث صعوبات الاتصال بفضل تقدم تقنيات المواصلات ولكن بقي الانسان بحاجة ماسة الى فهم أخيه الانسان ايما وُجد بواسطة اللغة وما يجلبه ذلك من فوائد جمة في المعرفة وتبادل الخبرات ، وفي التفاهم الدولي ، ففي الحرب الكونية الثانية وبعدها ، اوجبت ظروف الحرب على الولايات المتحدة الامريكية تغيير نظرتها الى تعليم اللغات الاجنبية ، فقدم الجيش الامريكي برنامجه المسمى باسمه «(A.S.T.P)» الذي ركز على تعليم اللغات ودراسة اوضاع المناطق المراد الهجوم عليها من خلال اللغة ، فعملوا على تعليم مجاميع خاصة من الجيش المذكور سبع عشرة لغة في مدة تسعة شهور ، لانهم شعروا بأنهم عاجزون الى حد ما عن الاتصال الفعال بجلفائهم في



الحرب وبعدها ، وأنهم بحاجة الى ضباط وجنود وموظفين اكثر قدرة وكفاءة في اتقان اللغة او اللغات الاجنبية المراد تعلمها من أجل الاتصال المباشر بغيرهم ، وقد ثبت عملياً في هذه التجربة ، أن عدم معرفة اللغة يكون عقبة كأداء سواء في أيام الحرب أم السلم في طريق التفاهم الذي يخفف من المنازعات والمشاكل والكوارث .

#### ب - أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

قبل أن نتحدث عن أهداف وفوائد تعليم اللغة العربية كلغة «ثانية» ونشرها في الخارج ، لا بد من الإشارة بإيجاز الى الاهداف والفوائد التي تجنيها الامم والشعوب الأخرى من تعليم اللغات الاجنبية للناطقين بغيرها «كلغات ثانية» ونظرة بعض المعنيين بهذه اللغات والقائمين على شؤون تعليمها ، فقد حددت جماعة القبول في الجامعات الامريكية هذه الاهداف والفوائد بما يأتي : (٩) .

- ١ - اكتساب اداة او مهارة لها فائدتها العظيمة من الناحية العملية ، ولها قيمتها في كفاءة الفرد وتمكينه من تأدية واجباته المنوطة به .
- ٢ - التكيف الاجتماعي واعداد الفرد ليصبح عضواً في جماعة صغيرة او كبيرة .
- ٣ - التنمية الثقافية او الانسانية ، واثراء روح الفرد ، والبحث الكامل عن إمكاناته ككائن بشري .

وقد ذكر الاستاذ (Jerse) في كتابه الموسوم بـ (How to teach a foreign language) أن «الهدف الاسمي في تعلم اللغات الاجنبية يمكن أن يكون الاقتراب او الوصول الى أفضل ما لدى الأمة الاجنبية من أفكار او تنظيمات او هدف او ثقافة ، وبأختصار يمكن أن يكون الهدف هو الاقتراب او الاتصال بروح الأمة بأوسع ما تحكمه هذه الكلمات من معنى» (١٠) . أما الاستاذ مايك روت (Mark Warout) فيحدد هذه الاهداف من وجهة نظر تاريخية بخمسة دوافع (١١) هي :

- ١ - إن تعلم لغة اجنبية ، نوع من تكوين الرجل المتحضر والمثقف او تكوين ما يسمى بالارسطراطية الفكرية .
- ٢ - وجود اكثر من لغة في قطر واحد .
- ٣ - ضرورة خلق وحدة علمية او وحدة اجتماعية متجانسة .

٤ - التجارة ؛ لانك إذا أردت أن تعقد صفقات تجارية افضل مع أناس اخرين فيفضل أن تستخدم لغتهم (\*) .

فاللغة اذن وعاء المعرفة والعلم ، وهي اداة الاتصال والثقافة ، والسفير المتجول الذي ينقل معه الحضارة والخبرة المتبادلة بين الامم والشعوب ، وقد ألحنا فيما تقدم من سطور الى بعض ما توافر للغة العربية من خصائص وأمكانيات ودور لغوي وحضاري ، وعرفنا ايضاً بعضاً من أهمية وأبعاد مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، يحق لنا اذن ، بعد كل ما تقدم أن نتساءل في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الوقت الحاضر عن أهدافه التي يبغى الوصول إليها ، وعن التخطيط اللغوي والأسس الفلسفية التربوية التعليمية التي يقوم عليها ويعتمدها لكي تُحكّم وتؤشّر وتوجه هذه الأهداف والغايات ، وتنظّم المفاضلة بينها وبين البدء بأي منها اولاً للوصول الى الجوانب المتعددة التي يبغيها هذا الحقل اللغوي من أجل أن توجه ايضاً جهود العاملين فيه في هدي ذلك على اختلاف اجناسهم وبيئاتهم ، وباعتبار أن غايتهم واحدة - وان اختلفت نوعية الدارسين ولغاتهم الأم في القرب او البعد عن اصوات اللغة العربية - وهي تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الاخرى ؟ . وما المانع من أن يبدأ هذا المجال «تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» على أهمية قطريا وقومياً وعالمياً في نشر اللغة العربية والثقافية العربية الاسلامية ، بدايات سليمة معافاة شأنه في ذلك شأن بدايات وجهود الامم والشعوب الاخرى ، وبخاصة المتقدمة منها التي سبقتنا في مضمار السعي المدروس في نشر وبث لغاتها على أسس نظرية وعلمية راعت فيها المقاييس ، العلمية والتربوية والنفسية التي تخضع لامكانيات وتنظيم الجهد والوقت والمال والتقنيات التعليمية الحديثة ، ووفق أحدث النظريات والمناهج والطرق العلمية التربوية المجربة التي اخذت ينظر الاعتبار الظروف البيئية والجغرافية ونفسية المتعلمين عموماً ، وامكانياتهم المادية وظروفهم المعيشية والعملية ، وعمرهم الزمني والعقلي الى غير ذلك من الأسس النفسية والعوامل التربوية المعينة في عملية تعليم اللغة لغير الناطقين بها .

إنَّ تشخيص ووضوح هذه الاسس والاعتبارات التعليمية يساعدان في صناعة المنهج المعد او الذي سيعد في المستقبل ، وبالتالي ، فأنها يساهمان في صياغة وبلورة التوجهات والأهداف المبتغاة من هذا الحقل اللغوي ، يتوج ذلك جميعه حماس لا يفتر وعزيمة لا تتثنى في حب اللغة والانتصار لها عملياً في ذاتهم اولاً وممارستها بلسانهم فصيحة وايصالها للاخرين بشتى الطرق والوسائل ثانياً لتحقيق منافع عدة .

وحاسنا نحن العرب في نشر لغتنا الكريمة إذ قال تعالى : «ولقد نعلم أنهم يقولون إنما يُعلِّمُهُ بشر لسان الذي يلحدون إليه أعجمي وهذا لسان عربي مبين»<sup>(١٢)</sup> لا يقل أهمية عن حماس الامم والشعوب الأخرى في حينا وتعلقنا بلغتنا ، بل قد يزيد عليها ، ولكن ينقصنا هو كوننا غير جادين في تحويل هذا «الحب» وترجمة ذلك «الحماس» إلى عمل مدروس بعيداً عن التبعض والعفوية في الجهد لنشر اللغة العربية بطرق وأساليب مقبولة علمياً ونفسياً واجتماعياً مثل ما فعل الفرنسيون حين عملوا على تحويل حبيهم للغتهم الى عمل مدروس في السعي الى نشرها بمختلف الامكانيات في كل مكان وطئته أقدامهم على الرغم من حداثة اللغة الفرنسية وكثرة لهجاتها ، إذ توجد «في فرنسا ما يقرب من خمسين هيئة وجمعية مختلفة تعمل على تطوير اللغة الفرنسية ونشرها في العالم . وتقوم بتنسيق جهود هذه الجمعيات هيئة تابعة لرئاسة الحكومة تحت الاشراف الفعلي لرئيس الوزراء»<sup>(١٣)</sup> ، او قل حتى اللغة الانكليزية التي هي يواقعها أحدث من اللغة الفرنسية والتي تبنتها الولايات المتحدة الامريكية كلغة لها وصرفت الكثير من أجل نشرها في الخارج ، بالاضافة الى ما توافرها من عاملي : الحضارة والاستعمار بوصفها لغة الامبراطورية التي لا تغيب الشمس عن مستعمراتها ، او غيرها من اللغات او الأسر اللغوية اذا ما قيست باللغة العربية ، وعلى الرغم من مضي وقت ليس بالقصير على الدعوة الحديثة<sup>(\*)</sup> لانعاش مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إذ لا يزال هذا الحقل يعاني من ظاهرة الانفرادية والتبعض في الجهود المبذولة ، اذا ما استثنينا محاولات وجهود المعنيين في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في كل من : المملكة العربية السعودية ، وتونس ، والعراق . يكاد يخلو هذا الحقل من تعيين وثبوت الموضوعات الدراسية المقررة التي تتبع من أهدافه وتخدمها في الوصول الى الغاية المرجوه ، وحتى هذه المعاهد المتقدم

ذكرها عند المقارنة بينها نجد اختلافاً بيناً وفرقاً واضحاً في أهدافها وتوجهاتها ونظرتها  
عموماً الى حقل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فمثلاً أهداف «معهد اللغة العربية»  
في جامعة الرياض بالمملكة العربية السعودية المدونة في صدر دليلة ، والمذكورة فيما  
يأتي :-

- « ١ - تعليم اللغة العربية والثقافة العربية لغير الناطقين بالعربية .
- ب - اعداد المعلمين لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها .
- ج - تدريب المعلمين العاملين في حقل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .
- د - اجراء البحوث المتعلقة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، ويشمل ذلك  
البحوث والدراسات اللغوية والتربوية واعداد المواد التعليمية»<sup>(١٤)</sup> . تختلف  
عن أهداف نظيره «معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» بكلية الاداب  
في الجامعة المستنصرية في الجمهورية العراقية ، التي تلخص فيما يأتي :-  
« .في بداية تأسيسه وجد المعهد أنه لا يستطيع تلبية كل هؤلاء الراغبين في  
تعليم اللغة العربية لذلك ركز العمل على تعليم نوعين من الطلبة فقط :

(١) الطلبة الذين تمنحهم الحكومة العراقية مقاعد دراسية في جامعاتها على  
حساب الزمالات والمنح الدراسية للدولة الصديقة ، يقضي هؤلاء في المعهد  
سنة دراسية واحدة وبعد نجاحهم يلتحقون بالكليات والمعاهد التي منحت لهم  
الزمالات للدراسة فيها (كليات : الطب ، الهندسة ، الزراعة ، القانون . .  
الخ) .

(٢) الطلبة الذين يفتدون الى العراق لتعلم وتقوية خلفياتهم في اللغة العربية والعودة  
الى بلادهم مباشرة دون الدراسة في معهد او كلية ، اي أن هؤلاء لا يأتون  
لتعلم العربية لذاتها . .»<sup>(١٥)</sup> .

وقد لا يعني أمر هذا البحث المقارنة بين اهداف المعهدين المذكورين بقدر  
الاشارة الى أهدافهما في هذا الموضوع كمثال للتدليل على التنوع والتباين والفروق في  
اهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وقد يبدو ذلك للوهلة الاولى امراً  
طبيعياً مرجعه خصوصية المؤسسة التعليمية التربوية ، واختلاف النظم التعليمية

وفلسفتها العامة بين قطر وآخر ، ثم تباين وجهات النظر والاجتهادات للقائمين والمشرفين على شؤون تنفيذها - وهي مشروعة - وقد يزيد تنوع وتباين الأهداف اختلاف وتنوع الدارسين أنفسهم للغة العربية من غير العرب ، وعلى الرغم من ذلك ، قد يكون الاختلاف في الاهداف مقبولاً في الخصوصية والجزئيات الموصلة الى الاهداف المرسومة لعملية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، ولكنه غير مقبول عندي تعليمياً في رسم الاهداف الكبيرة وتأثيرها في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، باعتبار أن غايتنا جميعاً التي نسعى للوصول اليه هي تعليم ونشر لغة واحدة هي اللغة العربية للراغبين بتعلمها من الناطقين بغيرها على اختلاف اجناسهم وبيئاتهم ، ولا ينقص أهل اللغة العربية الخبرة والامكانيات المادية في هذا الشأن ، ومن واجبهم تيسير سبل تعليمها وتذليل الصعاب التي تحول دون انتشارها ، فلم يبق اذن الا تحديد اهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها والاتفاق عليها والعمل على ترجمتها الى واقع ملموس ، ولعل الاسطر القادمة من هذا البحث توضح بعضاً من هذه الاهداف في هذا الحقل اللغوي الهام الذي لم يتمكن القائمون على شؤونه من تشخيص صعوباته لتجاوزها ، واستظهار صفاته او مميزاته لتعميم فائدتها ، فهو لا يزال كالوليد يحبو ويرتعش عند محاولته الوقوف على قدميه لأول مرة ، لانه في دور التجربة في الوطن العربي ، والتجربة تحتل الصواب والخطأ فلو تتضافر جهود العلماء : في اللغة العربية وطرق تدريسها ، وعلم النفس اللغوي ، والانثربولوجيا الاجتماعية ، وأولوه جزء من عنايتهم ووقتهم لتجاوز هذه المرحلة ، ولاصبحت مناهجه وطرق تدريسه تخدم أهدافه ، وتشخص وتعالج صعوباته وما يفرزه من مشاكل تعليمية تربوية من أجل اللحاق والمساواة مع ما تبذله الامم الاخرى من جهود في بث ونشر لغاتها بأحدث الطرق والوسائل التربوية ، مستخدمة في ذلك آخر ما توصل اليه العقل البشري من نظريات وتطبيقات وتقنيات تعليمية ، وبذلك تحقق الغاية المرجوه ، او الخلفية التي تريد أن تصل اليها من البذل والانفاق في عملية تعليم ونشر لغاتها خارج حدودها او لمن يريد تعلمها .

ومن ناحية ثانية ، الا يستحق الاعتراف باللغة العربية عالمياً<sup>(١٦)</sup> واستعمالها في المحافل والهيئات والمنظمات الدولية المختلفة كلغة رسمية ، صياغة أهداف معينة في هذا

الشأن ، تبغي تنشيط حركتها ومد يد العون لها وللمؤسسات المعنية بشؤونها في الخارج بشكل منظم ومدروس؟؟ ثم بماذا نفسرن نحن العرب الاقبال المنقطع النظير والرغبة الملحة من لدن غير العرب في قطع المسافات البعيدة والنجي الى أحد الاقطار العربية والانكباب على تعلم العربية؟! أهو اهتمام بالعرب وتعلم لغتهم لكثرة خيراتهم المعدنية . وفي مقدمتها البترول القوة المحركة لمعامل الغرب الصناعي ، والنباتية المثبوتة في أرضهم المعطاء؟ ام لأهمية موقعهم الجغرافي والعسكري؟ ام هو مظهر حضاري لولبة المحرك في الوقت الحاضر طلب العلم والاتصال والتعاون والتقارب وتبادل المعارف والمعلومات وتقديم الخبرات وامتزاج الآراء الذي اصبح ميزة من ميزات العصر الحديث بسبب تقدم الصناعة والتقنيات عموماً ، فازدادت الحركة بازدياد سرعة المواصلات في العالم ، والحاجة الى تنوع المصادر في التعاون الثقافي والعلمي والاقتصادي والاجتماعي والسياسي وحتى العسكري اذ تبدو على المجتمع الدولي في الوقت الحاضر سمة التجمعات والتكتلات والاحلاف والمعسكرات الدولية ، واللغة الوسيلة الفعالة في التفاهم والتعامل؟ ام لسبب آخر هو مكانة الحضارة العربية الاسلامية قديماً ولغتها حالياً باعتبارها تمثل لغة العرب وكثافتهم السكانية ودورهم في الرأي العام ، اذ تصل مجموع نفوسهم الى (١٥٠) مليون نسمة ، بالاضافة الى ذلك ، فإن العربية لغة ثانية لاقوام يقرب عددهم من (٩٠٠) مليون مسلم ، يؤدون بها شعائرهم في مختلف أرجاء العالم؟ أم أن السبب يكمن في الانهار بمبادئ الدين الاسلامي الخفيف وعدالته السمحاء وردود الفعل للحضارة المادية وفي الاعجاب بالتراث العربي الاسلامي (العلمي والانساني) وأزدياد حركة الاستشراق؟ ام لاسباب تجارية او عسكرية وغيرها من الاسباب الاخرى؟ وهل أهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، تبغي الوصول الى تعليمها الى ابناء الجاليات العربية والاسلاميه والمغتربين عن الوطن العربي والعالم الاسلامي - وما اكثرهم - باساليب تناسبهم مستقاة من الاهداف والتوجهات التي رسمت مسبقاً لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، ومن حق هؤلاء على دولهم تنمية شعورهم واتصالهم بلغتهم العربية ، بالاضافة الى أن ذلك يعد واجباً قومياً واسلامياً يجب ان تنوء به الحكومات العربية والاسلامية كافة لكي تقدمه بأقصر السبل الى مواطنيها في الخارج ، ام أن هذه

الاهداف تعمل على نشر العربية ، وبالتالي ، الثقافة العربية لمن يرغب بتعلمها من الدبلوماسيين والطلبة واصحاب المهن الحرة والعسكريين وغيرهم كيف ما أتفق ، وبذلك يكون المواطن الاجنبي او المغترب هو الذي يسعى لتعلم اللغة العربية لا العرب وحكوماتهم هم الذين يسعون سعياً نشيطاً وبكل السبل المتاحة وغير المتاحة لنشر لغتهم التي هي رمز وجودهم وقوتهم ، علماً أن لكل دارس من هؤلاء دافعيته او هدفه من تعلم اللغة العربية التي يفترض من القائمين على شؤونها او تدريسها تقديم : المنهج ، والطريقة ، والمشورة ، والوسائل المعنية الاخرى لمساعدته في اقباله على تعلم لغتهم وفق الاهداف التي رسموها خلف هذا التعلم .

ويمكن للمرء أن يتساءل ايضاً في المجال نفسه - تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها - عن التفاضل والتمايز بين أهدافه واعطاء احدها او اكثر الأولوية ، اذ من غير المعقول علمياً ومنطقياً ان تكون جميع اهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على مستوى واحد وبنفس الدرجة من الاهمية والترتيب وسيفدنا هذا التعيين في المفاضلة بين الاهداف في رسم المنهج والتخطيط اللغوي الذي يخدم هذه الأهداف ويسارع في انجازها على أحسن ما يرام ، فعلى المستويين «القطري» لبعض الاقطار العربية التي تعاني من مشكلات لغوية ، و «القومي» باعتبار أن نشر اللغة العربية داخلياً وخارجياً يهم كل الاقطار العربية دون استثناء ، والجهد او الدور الذي تبذله او تلعبه هذه الاقطار في هذا الشأن ، ولا سيما تلك التي تعاني منها من ازدواج لغوي ، ومشاكل ، وصعوبات لغوية كثيرة ومتشابهة كتشابهك شجرة الكرم ، اذ نجد حملات التعريب جارية على قدم وساق في اقطار المغرب العربي بالرغم من دعوات الفرنسية والبربرية ومحاولة احياء اللغات المحلية وعلى رأسها اللغة البربرية ، والجمهورية الجزائرية خير مثال على ذلك ، والمشكلات اللغوية المعقدة في جمهورية السودان الديمقراطية ، اذ فيها اكثر من (٣٦٠)<sup>(١٧)</sup> لغة وليست لهجة ، وكذلك الاقطار العربية الاخرى التي تعيش فيها اقلية متآخيه ، فالمسألة الكردية في شمال الجمهورية العراقية التي أنهت بيان ١١/آذار/١٩٧١م ، وفي غيرها من الاقطار العربية الاخرى التي فيها اقلية أخرى ، وان كنا لا ننادي هنا بغمط الحقوق الثقافية لهذه الاقلية المتعايشة في هذه الاقطار ، وعلى رأس حقوقها

الثقافية ، عدم مسح لغاتها المحلية والاعتراف بها كلغات ثانية الى جانب اللغة العربية ، لأنه ليس من انسانية القومية العربية ولالغتها العربية التي عاشت مدة طويلة من الزمن مظلومة ممزقة بسياسة التتريك ان تكون ظالمة ؟ ولكن من مصلحتها ومصلحة هذه الاقليات في آن واحد ان تتعلم اللغة العربية الى جانب لغاتها الاصلية ليتجانس الشعب الواحد ويصون وحدة ترابه وسيادته ، ولتمكين الفرد من انجاز اعماله ومتطلبات حياته اليومية ، وتلبية حاجاته في التعامل مع الاخرين في اطار سيادة قانون دولته الواحدة في ذلك القطر ، واللغة في هذا الشأن عنصر حاسم وفعال ، لانها اداة الاتصال التي تختصر ابعاد الزمان والمكان وتؤلف بين العقول والقلوب بشكل يتيح البقاء والاستمرار في الحياة .

ويبدو أن اهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عموماً ، تعاني من صعوبات ومعوقات : تربوية ، ولغوية ، وادارية كثيرة ، لعل في مقدمتها المنهج الجرب والطريقة المجربة في التدريس ، والكتاب المدرسي المناسب ، وتأثير اللهجات العامية (المحلية) ، وانعدام المعاجم الخاصة المساعدة ، ومشاكل الاختلاط واختلاف البيئات ، وندرة المدرس الكفء المؤهل القوة البشرية القادرة على ترجمة هذه الاهداف الى عمل منظم مثمر والباث لرسالة التعليم عموماً . ان هذه الصعوبات والمعوقات اذا ما بقيت على حالها دون معالجة لا يتمكن مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين به من تحقيق اهدافه ما لم يستطع تذليلها واختراقها وجد جذورها من الاعماق وهذه مهمتنا جميعاً .

إن أهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لم تستطع بعد توضيح وتثبيت أهداف المهارات اللغوية الخاصة باللغة العربية ، اذ بدونها لا يمكن الوصول الى أهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، كما أنها لم تبين بعد أي مستوى لغوي هو ميدان عملها ، هل اللغة العربية الفصحى ام اللهجات العامية التي يقبل الاجانب على دراستها وتعلمها لاغراض شتى لا يعنينا ذكرها في هذا المكان ، ام ما يسمى باللغة «الثالثة» او لغة «الصحافة والمحاضرة» او اللغة «المعاصرة» بالاضافة الى أنها لم تؤثر على المستوى القطري المحلي للاقطار العربية المشكلات او المجامع البشرية التي تبغي الوصول اليهم منها :



- ١ - الاقليات التي لا تعرف اللغة العربية من ابناء الاقطار العربية .
- ٢ - الاجانب العاملون في هذه الاقطار .
- ٣ - مشكلة «التعريب» التي هم بحاجة ضرورية لها
- ٤ - العضلات اللغوية الداخلية التي تعاني منها الاقطار العربية . زد على ذلك هل أنها تهتم بالصغار ام الكبار من هؤلاء لتعليمهم اللغة العربية ، أن لكل هدف من الاهداف المتقدم ذكرها خصوصية في صياغة المنهج وتأليف المادة اللغوية التعليمية التي يفترض ان تقدم للدارس في كل مرحلة من مراحل دراسته اللغة ويمكن الاستفادة من خبرات اللغات الاخرى في هذا الميدان .
- اما على المستوى «العالمي» الذي تزداد فيه خصوصية مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، فلم تحدد الأهداف والدوافع والمستويات من نشر اللغة العربية في الخارج بتخطيط لغوي سليم يبغى الوصول الي :
- ١ - ابناء الجاليات العربية وابنائهم في الخارج (صغاراً كانوا ام كباراً) .
- ٢ - المسلمين في الخارج لتمكينهم من تأدية شعائرهم الدينية ، وهم الراغبون بتعلمها ليفهموا اسلامهم من مصدرية : القرآن ، والحديث .
- ٣ - الاجانب الراغبين في تعلم اللغة العربية من غير العرب والمسلمين .
- ٤ - التعريف «عالمياً» بالتراث العربي ، وبالثقافة العربية الاسلامية وقيمتها ، وبالذور الحضاري الذي لعبه العرب .
- ٥ - تنشيط «عالمية اللغة العربية» وبعثها من جديد .
- ٦ - لهدف سياسي مبتغاه نشر اللغة العربية ، وبالتالي اتاحة الفرصة للآخرين من غير الناطقين بها من تفهم العرب ووجهة نظرهم في قضاياهم المصرية .
- ٧ - لاسباب حضارية هدفها زيادة الاتصال والتعاون وتبادل الخبرات بوساطة اللغة التي هي خير وسيلة ناجحة .
- ٨ - تقليد ومحاكاة لجهود الامم والشعوب الاخرى المتقدمة حضارياً في بث ونشر لغاتها خارج حدودها .
- ٩ - مساعدة ابناء اللغات التي أثرت اللغة العربية في لغاتهم<sup>(١٨)</sup> ، واصبحت دراسة هذه اللغات لا تتم الا من خلال دراسة اللغة العربية .

- ١٠ - معاونة الدول الافريقية على اعادة صلتها باللغة العربية، وكتابة لغاتها الاصلية من خلال الحرف العربي ، كاللغة السواحلية ولغة الهوسا<sup>(١٩)</sup> ، اذ أن مساعدتهم على دراسة لغاتهم هذه تعني تشجيع وتنشيط اللغة العربية بصورة غير مباشرة ، لأن هذه اللغات تحتوي مفردات كثيرة ذات اصول عربية .
- ١١ - خدمة اللغة العربية في الدول الاسلامية والافريقية التي قررت تدريسها فيها كلغة ثانية في مدارسها الحكومية<sup>(٢٠)</sup> .
- ١٢ - مساعدة المنظمات والهيئات والجمعيات والاتحادات المهنية وغير المهنية التي تعترف باستعمال اللغة العربية وتتعاطف معها .
- ١٣ - تنشيط حركة الاستشراق .
- ١٤ - الايفاء بحاجات وسائل الاعلام (السمعية والبصرية) في اعداد المتخصصين في اللغة العربية للعمل في الخارج .
- ١٥ - الايفاء بحاجات ومتطلبات مهارة الترجمة عموماً وبخاصة الترجمة الفورية من العربية واليها .
- ١٦ - مساعدة المؤسسات الثقافية والعلمية التي تُدرّس فيها اللغة العربية .
- ١٧ - الاشراف على انجاز برامج التعليم في اللغة العربية المداعة من اجهزة المذيع والتلفزة والتعليم المبرمج .

والرأي عندي ، أن كل هذه الموضوعات المتقدم ذكرها في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها صالحة لصوغ اهداف تعليمية تربوية معينة في كل موضوع ، تأخذ بأيدي المعنيين والدارسين وتساعدهم في الوصول الى غايتهم في تعلم اللغة العربية وفق الدافع او الجانب التخصصي من تعلم هذه اللغة . ان الاجابة عن كل الاسئلة والملاحظات التي بينها سلفاً في موضوعنا هذا عن اهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وبمختلف اجاباتها تمثل الأرضية الصلبة التي يقف عليها هذا الحقل اللغوي الهام ، ويمكن ان تصبح هذه الاهداف علامات كبيرة ومضيئة في تاريخ هذا الحقل في الوطن العربي وفي خارجه لو استثمرت من لدن مربيينا وتربويينا والعاملين في مجال تعليم اللغات ، بشكل تربوي وتعليمي مبني على أسس علمية ،

وتقدم بأسلوب واخراج ذكي وشيق مقبول نفسياً واجتماعياً لدى الدارسين ، على أن يساهم في صوغ هذه الاهداف أهل العلم والدراية والدربة في اللغة العربية وطرق تدريسها ، بالتعاون مع اساتذة طرق التدريس وعلم النفس والاجتماع ، من أجل ان تحدد وتؤشر جزئيات وطرق تنفيذها لتنمو الغايات من التعليم ولتنظم وتتضافر الجهود والامكانيات والوسائل الممكنة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بتخطيط لغوي مدروس مسبقاً ، يخدم عملية تعليم اللغة العربية «قطرياً» و «قومياً» و «عالمياً» ، بمقتضى سياسة تعليمية هادفة في هذا الشأن ، ونابعة من اهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المتقدم ذكرها ، تخدم أحد هذه التوجهات الثلاث او جميعها ، وتؤلف بينها وهذا واجبنا جميعاً كعرب دولاً ومنظمات وأفراداً متعلمين .

## الهوامش

- (١) الدكتور مراد كامل ، مقدمة كتاب : اللغة العربية كائن حي ، جرجي زيدان ، ص ٨ .
- (٢) الدكتور مازن المبارك ، نحو وعي لغوي ، ص ٢١ ، مكتبة الفارابي دمشق .
- (٣) المصدر نفسه ، ص ٨ ولعل العدد أكثر مما ذكر .
- (٤) اللغة بين القومية والعالمية ، ص ٢٧٥ ، دار المعارف بمصر .
- (٥) اجتماع خبراء لبحث وسائل تطوير اعداد معلمي اللغة العربية في الوطن العربي ، جامعة الرياض ، باشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - ادارة التربية ، ١٩٧٧ م .
- (٦) انظر المستشرق الاستاذ شارل بيلا «العربية الحية» .
- (٧) اجتماع خبراء ، مصدر سابق ، ص ١٠ .
- (٨) مقدمة كتاب : مشكلة تعليم العربية لغير العرب ، الدكتور علي الحليدي ، ص ٣ ، دار الكتاب العربي - القاهرة .
- (٩) الدكتور فتحي يونس ، انظر سلمى عبد الله الزين ، اعداد وحدات تعليمية في المستوى الاول لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ، ١٩٧٨ م .
- (١٠) سلمى عبد الله الزين ، المصدر السابق ، ص ٤
- (١١) الدكتور فتحي يونس ، المصدر نفسه .
- (\*) «من تعلم لغة قوم أمن مكرهم» .
- (١٢) القرآن الكريم : سورة النحل الآية ١٠٣ .
- (١٣) الدكتور علي القاسمي ، اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الاخرى ، جامعة الرياض نقلاً عن احمد الاخضر غزال ، اللغة العربية ، المحاضرات الثقافية الاسبوعية ، ج ١ ، الرباط ، وزارة الثقافة ١٩٦٩ م .
- (\*) يمكن للمعني بشؤون تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، في هذا الشأن ، متابعة جهود جامعة الدول العربية - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .
- (١٤) «دليل معهد اللغة العربية» ص ٨ ، مطابع جامعة الرياض ، ١٤٠١ هـ - ١٩٨١ م .
- (١٥) الدكتور سلمان داود سلمان ، «معلومات عن معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» تقرير رسمي مؤرخ في ١٩٧٩/١١/٢٠ م .
- (١٦) أنظر نص قرار الجمعية العمومية للامم المتحدة المرقم : ٣١٩٠ في ١٨ ديسمبر/أيلول ١٩٧٣ م القاضي باعتراف العالم باللغة العربية ، في رسالة الدكتوراه للدكتور رشدي احمد طعيمة الموسومة بـ (The use of cloze to Measure Proficiency of students of Arabic as a second language in some universities in the united states) p. 6, 1978 .

- (١٧) الدكتور يوسف الخليفة ابو بكر ، مقدمة في علم اللغة الميداني ، محاضرات معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ، ١٩٧٧/٧٦ م .
- (١٨) اللغات التي كانت تدون ولا زالت : التركية (قديمًا) ، الفارسية ، الكردية ، الأردوية (اللغة الاولى في باكستان والثانية في الهند) . انظر بحث الدكتور حسين محفوظ الموسوم بـ «اثر اللغة العربية في اللغة الاردوية» مجلة كلية الآداب - جامعة بغداد ، ع ٢١ في ١٩٧٧ م ، ص ١٦٣ ، مطبعة دار الجاحظ .
- (١٩) (أ) تزخر القارة الافريقية بالأسر اللغوية واللغات التي استطاع اللغوي الأمريكي «جبرينيرغ» ان يحصيها في كتابه عن لغات أفريقيا ، اذ تتراوح بين ٨٠٠ - ١٥٠٠ لغة ، وهذا الواقع اللغوي يساعد العربية على الانتشار في القارة بين المسلمين خاصة .
- (ب) اللغة العربية في أفريقيا في الوقت ، احدى ثلاث لغات رسمية ، وتصل نسبة المفردات العربية في لغتي السواحلية والهوساين (٤٠ - ٥٠٪) ، في هذا الشأن ، انظر بحث الدكتور داود سلوم الموسوم بـ «الالفاظ العربية المستعارة ، في لغة الهوسا» مجلة كلية الآداب - جامعة بغداد ع : ٢١ ، سنة ١٩٧٧ ، ص ٥٧ .
- (ج) أنظر أيضاً بحث الدكتور يوسف خليفة ابو بكر ، الموسوم بـ «اللغة العربية لغة اتصال وثقافة وكتابة في افريقيا» مؤتمر المعلمين العرب/الخرطوم ١٩٧٦ .
- (٢٠) من هذه الدول : باكستان ، الصومال ، جيبوتي ، غامبيا ، السنغال ، جزر القمر ، تشاد ، غانا ، نيجيريا ، .. الخ .

## اهمية المنهج القومي في كتابة تاريخ المقاومة العربية في المغرب العربي

الدكتور محمد مظفر الادهمي

لابد لنا قبل الدخول في صلب موضوع بحثنا من توضيح المقصود بالمنهج القومي في دراسة وكتابة التاريخ العربي . ان المنطلق الذي يمكن بواسطته تبيان الخطوط العامة للمنهج القومي في كتابة التاريخ هو الحقيقة القائلة ان الوطن العربي وحدة جغرافية غالبية سكانه العظمى العرب الذين يرتبطون فيما بينهم بوشائج حضارية تواصلت على مر الزمن ، ويشتركون بمقومات قومية متينة ابرزها اللغة والتاريخ المشترك والشعور بوحدة المصير من خلال دورهم التاريخي المتميز في نشر الرسالة الاسلامية واقامه الدولة العربية الاسلامية الموحدة . لقد ارتبط الشعب العربي من مغربه الى مشرقه بالتطورات السياسية والحضارية لتلك الرسالة ، وانعكست عليه بشكل واضح في الادوار التاريخية التي مرت عليه فيما بعد سلباً وإيجاباً ، فأصبح التاريخ الحديث والمعاصر متواصلاً مع الماضي القديم الذي تنامي اشراقه باعظم حدث في تاريخ الامة العربية ، وهو ظهور الاسلام ، وذلك لعمق وشمول التغيير الذي احدثه في الحياة العربية وللمستوى العالي من النضج الذي ارتقت اليه الامة ، فقاد الرسول العربي الكريم محمد (ص) العرب في اروع عملية تجدد حضاري اساسه الوحدة القومية للامة التي بشرت الامم الاخرى برسالة الاسلام الانسانية . كذلك ارتبط الحاضر في جانبه السلبي بالتراجعات والانتكاسات التي ظهرت في الماضي نتيجة الخلل الذي اصاب مسيرة الامة ودولتها العربية الاسلامية مما سبب انحطاطاً حضارياً كان له تأثيره على تشيتها مخلفاً تناقضات سياسية واجتماعية عززها الغزو الاجنبي ، كان لها تأثيرها الكبير ودورها الفاعل في ابتعاد المؤرخين والمفكرين عن النظرة الافقية الشاملة والتصور الواضح لحركة تاريخ الامة في ادوار انحطاطها

ونهوضها من جديد . فركز الكثير من مؤرخينا وكذلك الكثير من المستشرقين على دراسة التاريخ العربي ضمن الحدود السياسية للدولة القطرية مفسرين الاحداث التاريخية لهذا القطر أو ذاك ضمن أطرتلك الحدود دون التواصل مع التاريخ الموحد الشامل الذي تشكل احداث القطر جزءاً منه على امتداد التاريخ العربي .

ان هذا النقد لا يعني اننا يجب ان لا نكتب عن تاريخ تونس لوحدها أو فلسطين ضمن مكوناتها الحضارية أو تاريخ العراق وتطوره لاننا لا يمكننا تجاوز خصوصية كل قطر عربي فهي واقع يفرض نفسه . لكننا في الوقت نفسه يجب ان لا ننسى ان هناك عوامل مشتركة تربط حركة تاريخ القطر العربي ببقية الوطن العربي . وبشكل أوضح فان من الواجب على المؤرخ العربي ان يتذكر دائماً ان البقعة التي يعيش عليها هي جزء من كل جغرافياً وتاريخياً ، وهذا الكل هو الامة العربية التي عاشت وتعيش تواصلت مستمراً بين ماضيها وحاضرها ومستقبلها . لذلك عليه أن يفهم تاريخ القطر الذي يعيش فيه من خلال فهمه لتاريخ الامة العربية وحركته .

يتضح من هذا ان هناك وجهان للكتابة وفق المنهج القومي للتاريخ : الاول هو دراسة حركة تاريخ الجزء باعتباره واحداً من كل وفي تقديرنا ان الطاهر عبدالله ، على سبيل المثال ، قد نحى هذا المنحى في كتابه (الحركة الوطنية التونسية . رؤية شعبية قومية جديدة ١٨٣٠ - ١٩٥٦) . اما الوجه الثاني فهو دراسة وكتابة التاريخ العربي في اطار النظرة الافقية الشاملة لحركة تاريخ الامة على امتداد الوطن العربي ، اي ان نحاول دراسة التاريخ العربي الحديث والمعاصر بالشكل الذي ندرس فيه الان تاريخ الدولة العربية الاسلامية الموحدة باعتباره امتداد لها . وحسب علمي فأن مؤرخينا لم يحاولوا الدخول الى تاريخنا العربي الحديث والمعاصر من هذا الباب رغم اهميته . علماً ان هذه الاهمية ليست بالاعتيادية في عصر بدأت فيه المدارس الفكرية الاوربية تكتب عن تاريخنا عموماً بمنهج تتخذ من التفسيرات الطائفية أو العرقية اساساً لاستنتاجاتها بهدف تأكيد تمزق الامة العربية بما يجدم الاستعمار الذي أوجد . هذا التمزق ويخدم ايضاً الحركة الصهيونية وكيانها العنصري الذي يقتات في عيشه على تشتت الامة العربية وضعفها .

ولكي نبرهن على علمية واهمية المنهج القومي في كتابة التاريخ لا بد لنا أن

نوضح الاسس التاريخية التي يقوم عليها هذا المنهج . ولما كان موضوعنا محددًا بالمقاومة العربية في المغرب العربي في العصر الحديث فسننطلق من هذه الزاوية في تحديد ذلك المنهج بالحد المشترك بين البحث العلمي الاكاديمي وحركة الواقع مع التأكيد على ان هذا المنهج لا يعني الغاء وتجاوز خصوصية تطور الاحداث التاريخية في كل قطر عربي . ولكي تكون الصورة واضحة سأحاول اولاً تقديم تقسيم تاريخي للمراحل التي مر بها الوطن العربي في التاريخ الحديث والمعاصر ، ويمكن تحديدها بثلاث مراحل هي : -

١ - المرحلة الاولى : - مرحلة التفكك والغزو الاجنبي والمقاومة : -

وهي المرحلة المعنية في بحثنا ، وتبدأ بسقوط الدولة العباسية سنة ١٢٥٨ م عندما سقطت بغداد في المشرق العربي على أيدي المغول ، وسقوط دولة الموحدين سنة ١٢٦٨ م في المغرب العربي ، ومن ثم سقوط غرناطة في الاندلس سنة ١٤٩٢ م حيث تصاعد الغزو الاوربي للمغرب العربي واتجه الى الخليج العربي . ثم توقف في المغرب العربي اثر تدخل الدولة العثمانية وسيطرتها الشاملة على الوطن العربي عدا مراكش والخليج العربي . الا ان الغزو الاوربي للوطن العربي تجدد وبشكل متواصل للسيطرة على المغرب العربي منذ سنة ١٨٣٠ وحتى نهاية الحرب العالمية الاولى سنة ١٩١٨ حيث تنتهي هذه المرحلة بالسيطرة الشاملة للاوروبيين على الوطن العربي . وسأتناول هذه المرحلة بالتفصيل فيما بعد .

اما المرحلتين التاليتين فسأقدم عنها عرضاً عاماً لانها ليستا من صلب بحثنا وهما : -

٢ - المرحلة الثانية : مرحلة التجزئة وتثبيتها والانتفاضات الوطنية بين الحربين العالميتين : -

وقد تميزت هذه المرحلة بنقض عهود الاوربيين للعرب بتكوين دولة عربية مستقلة في المشرق العربي اثر قيام الثورة العربية سنة ١٩١٦ وتنفيذ بنود معاهدة سايكس - بيكو السرية التي وقعت سنة ١٩١٦ التي تقضي بتجزئة المشرق العربي بين المستعمرين والشروع بتنفيذ وعد بلفور الذي اصدره البريطانيون في ٢ تشرين الثاني ١٩١٧ بتأسيس وطن لليهود بمختلف قومياتهم في فلسطين العربية<sup>(١)</sup> ،



وكذلك تثبيت السيطرة الاستعمارية الفرنسية والاسبانية في المغرب العربي ، والسيطرة البريطانية في مصر والسودان والايطالية في ليبيا . فاصبحت الظاهرة الاستعمارية بذلك تهيمن على الوطن العربي هيمنة كاملة وطبعت مختلف جوانب الحياة العربية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية . وقد شهدت هذه المرحلة ردود فعل عديدة في معظم اجزاء الوطن العربي ضد هذه السيطرة الاستعمارية الاوربية تمثلت في الانتفاضات والثورات الوطنية التي قامت في مصر سنة ١٩١٩<sup>(٢)</sup> وفي العراق سنة ١٩٢٠<sup>(٣)</sup> وفي سوريا سنة ١٩٢٥<sup>(٤)</sup> . وفي تونس سنة ١٩٣٤ - ١٩٣٦ وكذلك انتفاضة ١٩٣٨<sup>(٥)</sup> ، ونضال الخطابي ضد الاسبان سنة ١٩٢١ وثورته في الريف التي تصاعدت ضد الفرنسيين والاسبان سنة ١٩٢٥ - ١٩٢٦<sup>(٦)</sup> وحركة الامير خالد حفيد الامير عبدالقادر في الجزائر<sup>(٧)</sup> ، والثورات والانتفاضات الفلسطينية ضد الاستعمار البريطاني والصهيونية خلال السنوات ١٩٢٠ ، ١٩٢٩ ، ١٩٣٠ ، ١٩٣٣ ، ١٩٣٥ ، والتي توجتها الثورة الفلسطينية الكبرى سنة ١٩٣٦<sup>(٨)</sup> .

والى غيره من الانتفاضات والثورات الاخرى خلال هذه المرحلة .

٣ - المرحلة الثالثة : - مرحلة النهوض القومي بعد الحرب العالمية الثانية :  
يتردد الكثير من المؤرخين في الكتابة عن الاحداث المعاصرة وخصوصاً القرية منا زمنياً ، وذلك لعدم كشف اسرار الكثير من هذه الاحداث بسبب معاصرتها ، ولان العديد من شخصياتها ما زالت حية . لهذا فان أكثر من يكتب عن الاحداث المعاصرة هم المختصون بالعلوم السياسية ، الا ان هذا لا يمنع المؤرخ من تبيان المؤشرات العامة الواضحة لهذه المرحلة . وأهم مؤشريه هو خلق الكيان الصهيوني في فلسطين حيث أصبحت هذه القضية محور الحياة العربية بعد الحرب العالمية الثانية بسبب موقع فلسطين الجغرافي في قلب الوطن العربي كنقطة وصل بين مشرقه ومغربيه ، وبسبب موقعها التاريخي كمستودع للقيم السماوية المقدسة ، وكمسرح لاحداث هامة في التاريخ العربي ، وكذلك موقعها القومي كمركز من مراكز التفاعل النضالي التي نضجت عبرها فكرة الوحدة العربية وفكرة النهضة العربية ، حيث اخذت هذه القضية شكل التحدي التاريخي والمصري للامة العربية ، واصبحت معياراً للكشف عن موقع الشعب العربي الحقيقي من تاريخه ومن العصر

الذي يعيش فيه اليوم وللكشف ايضاً عن مدى خطورة اوضاع التجزئة والتخلف وانواع الاستغلال التي تكبل حاضره ، وبالتالي تحسسه بعمق الازمة التي تواجهه في صراعه مع هذا الخطر العنصري الجديد<sup>(٩)</sup> .

في ضوء هذه الحقيقة نستطيع ان نستوعب معظم الاحداث التي انفضت منذ اعلان قرار تقسيم فلسطين في ١٩٤٧/١١/٢٩ وحتى يومنا هذا . ولا أريد أن أدخل في تفاصيل هذه الاحداث الا انه يمكن القول اجمالاً ان قيام اية حركة تحرر وطني في الاقطار العربية خلال هذه المرحلة لم يعد معزولاً في حدوده القطرية بل أصبحت تلك الحركات تؤثر وتتأثر بحركة الوعي القومي المتصاعد الذي عاشته وتعيشه الامة العربية بعد الحرب العالمية الثانية . والامثلة على ذلك كثيرة ، ومنها على سبيل المثال : ثورة الجزائر سنة ١٩٥٤ و ثورة مصر سنة ١٩٥٢ وتأميم قناة السويس ووحدة مصر وسوريا واندلاع المقاومة الفلسطينية سنة ١٩٦٥ و ثورة ١٧ - ٣٠ تموز ١٩٧٣ ، والتصدي العراقي للعدوان الفارسي على الجناح الشرقي للامة العربية في الرابع من أيلول ١٩٨٠ .

### مرحلة التفكك والغزو الاجنبي والمقاومة

قلنا ان هذه المرحلة قد بدأت بسقوط الدولة العباسية ودولة الموحدين في ان واحد ثم اعقبتهما سقوط غرناطة ، فكانت هذه الاحداث ، وخصوصاً الحدثين الاولين بداية للغزو الاجنبي للوطن العربي في مشرقه ومغربيه والذي تكامل بسيطرة الاوربيين على الوطن العربي كله في نهاية الحرب العالمية الاولى . وهذا يعني ان هذه المرحلة تمتد لقرون عدة الا انها تخضع لظروف واحدة وتتميز بميزات واحدة ايضاً رغم طول امتداد السنين .

ان تاريخ سقوط بغداد على يد هولاكو المغول يعتبر نهاية للدولة العربية الاسلامية حيث تعرض المشرق العربي من بعدها لموجات متعددة من الغزوات الاجنبية ، يقابله في المغرب العربي سقوط دولة الموحدين التي امتد سلطانها الى الاندلس ، والذي كان لهذا السقوط اثره في بداية الغزو الاوربي للمغرب العربي

والخليج العربي وسواحل الجزيرة العربية والبحر الاحمر . فرغم قيام دويلات ثلاث على انقاض دولة الموحدين ، وهم الحفصيون في تونس وبنو بن الواد في المغرب الاوسط وبنو مرين في المغرب الاقصى<sup>(١٠)</sup> ، الا ان هذه الدويلات شهدت بدايات الغزو الاوربي الحديث للمغرب العربي على يد الدول المسيحية الناشئة في بداية القرن الخامس عشر<sup>(١١)</sup> . وقد كان لعوامل التنافس ومحاوله هذه الدويلات الثلاث سيطرة الواحدة على الاخرى اثره في ضعفها<sup>(١٢)</sup> . مما ادى الى اتساع الغزو البرتغالي بمشاركة الاسبان للمغرب العربي في الثلث الاخير من القرن الخامس عشر ليشمل موانئ البحر المتوسط والاطلسي . وقد بلغ التفكك السياسي في المغرب العربي اقصاه في اوائل القرن السادس عشر ، فرغم تهديد الخطر الخارجي نجد طرابلس مثلا تستعين بفاس ضد الحفصيين ، وفي شرقي الجزائر استمر النزاع بين الامراء الحفصيين من جهة وتنازع امارات قبلية صغيرة في منطقة القبائل من جهة اخرى ، وشهدت السنوات ١٥٠٩ - ١٥١٥ استيلاء الغزاة الاسبان على اهم موانئ الجزائر علاوة على موانئ مراكش<sup>(١٣)</sup> .

ان السؤال الذي يطرح نفسه هنا من خلال عنوان البحث هو هل كانت دوافع الغزو الاوربي مقتصرة على المغرب العربي ؟ وهل استهدف ذلك الغزو المغرب العربي لوحده ؟ كذلك المقاومة العربية هل انحصرت في المغرب العربي وهل كان قادتها معزولين عن بقية اجزاء الوطن العربي ؟ ثم كيف كانت عليه الحركة الفكرية في المغرب العربي : هل فهمت انها حركة اقليمية ام هي حركة عربية تؤطرها الرابطة الاسلامية ؟ ذلك ما سنحاول الاجابة عليه لكي نبرهن صحة ما نريده في محاولة الوصول الى المنهج القومي في كتابة التاريخ العربي : -

#### ١ - شمولية الغزو الاوربي : -

من المعروف ان من ابرز دوافع الغزو الاوربي هو الدافع الاقتصادي الذي غلفه الاوربيون بغلاف ديني متعصب تمثل في الروح الصليبية الناقمة على العرب المسلمين في الاندلس . وقد جاء هذا الدافع الاقتصادي بفعل الثورة الصناعية التي قامت في اوربا عندما بدأت تبحث عن المواد الاولية والاسواق عن طريق الاستكشافات

الجغرافية . ولما كان موقع الوطن العربي متميزاً ومهماً وذو صفة استراتيجية في خارطة العالم ، ولكونه يتميز بوجود المنافذ البحرية والموانئ المهمة مثل سواحل البحر المتوسط الجنوبية والشرقية والبحر الاحمر وبحر العرب وخليج عمان والخليج العربي ، فقد توجه الاوربيون للسيطرة على هذه المواقع التي تمثل بمجملها برأً وبحراً الوطن العربي ، وكان ذلك في اواخر القرن الخامس عشر والقرن السادس عشر . ان هذا التوجه الاوربي لم يقتصر على المغرب العربي لوحده لان الاوربيون كانوا يخططون للسيطرة على الوطن العربي كله ، لهذا اتجهت الغزوات الاوربية ، وكانت الاستكشافات الجغرافية بداية لها ، الى مناطق اخرى من الوطن العربي . ففي الوقت الذي تصاعد فيه غزو البرتغاليين والاسبان للمغرب العربي اثر سقوط غرناطة سنة ١٤٩٢ توجهت الحملات الاوربية ومنها البرتغالية لغزو البحر الاحمر والسواحل الجنوبية لجزيرة العرب والخليج العربي ، وقد ابتدأت اولى هذه الحملات اعمالها بعد خمس سنوات فقط من سقوط غرناطة عندما قام فاسكوديكاما بمحلمته لاكتشاف راس الرجاء الصالح ، وكان الملك عمانوئيل الاول (١٤٩٥ - ١٥٢١) قد حدد اهداف هذه الحملة عند تحركها بالقول «ان الغرض من اكتشاف الطريق البحري الى الهند هو نشر المسيحية والحصول على ثروات الشرق»<sup>(١٤)</sup> .

لقد أدت الاستكشافات الجغرافية الى وصول البرتغاليين الى البحر الاحمر واستعمالهم القوة العسكرية للسيطرة عليه كما فعل البوكيرك ومن تبعه بعد ذلك فقد سيطروا على باب المندب وايمن وعدن وتسللوا من خلال باب المندب الى البحر الاحمر الذي سيطروا عليه خلال السنوات (١٥١٧ - ١٥٣٠)<sup>(١٥)</sup> وتمكنوا كذلك من السيطرة على سواحل الجزيرة العربية الجنوبية ومضيق هرمز في الخليج العربي (سنة ١٥٠٧) وتوغلوا فيه<sup>(١٦)</sup> . وعندما جلى البرتغاليون عن البحر الاحمر (سنة ١٦٢٢) تبعهم الهولنديون في السيطرة على هذا البحر والتوغل في المنطقة للسيطرة على الخليج العربي ثم حل محلهم البريطانيون عسكرياً ، وكان للفرنسيين حصة في هذا التنافس .

لم تدم هذه الهجمة الاوربية طويلاً فقد توسعت الدولة العثمانية في الوطن العربي ، بعد ان كانت قد احتلت بلاد الشام (سنة ١٥١٦) ومصر (سنة ١٥١٧) ،

ثم دخلت الحجاز وسيطرت على اليمن (سنة ١٥٣٢) واستولت على العراق سنة (١٥٣٤). الا ان دخول الدولة العثمانية الى المغرب العربي كان سلمياً لان الحكام المغاربة طلبوا معونتهم ، وقد اصبح المغرب العربي (سنة ١٥٧٢) عدا مراکش تحت السيطرة العثمانية بعد احتلالهم لتونس ومن ثم الجزائر (سنة ١٥٢٩). كما احتلوا ليبيا (سنة ١٥٥١). لقد جاء توسع العثمانيين في المغرب العربي بعد ان توقف زحفهم امام فينا (سنة ١٥٢٩). والحقيقة ان السيطرة العثمانية اوقفت الغزو الاوربي لمدة قرنين من الزمن اصبحت معظم اجزاء الوطن العربي تابعة لسلطة الدولة العثمانية باستثناء الخليج العربي ومراكش .

ان العديد من المؤرخين ، وخصوصاً مؤرخوا المغرب العربي ، لا يعتبرون سيطرة الدولة العثمانية على الوطن العربي حكماً اجنبياً بحكم الرابطة الدينية ولكونهم تدخلوا لصالح المغرب العربي ضد الغزو الاوربي . الا ان الاحداث التاريخية برهنت على ان العثمانيين قد تصرفوا فيما بعد على انهم اترك اكثر من كونهم مسلمين ، يضاف الى هذا ان هذه السلطة لم تكن مظهراً من مظاهره القوة أو الوحدة للوطن العربي اذ ان الدولة العثمانية لم تكن دولة عصرية قياساً بما كان العالم يتجه اليه من تطور ، وبعد هذا كله فان العثمانيين لم يكونوا عرباً اي انهم دخلوا المنطقة محتلين كما دخلها من قبلهم البويهيين والسلاجقة الذين كان لهم دور كبير في اضعاف الدولة العربية الاسلامية ايام العباسيين ، ولا تختلف هذه الصفة ، اي صفة الاحتلال ، عن الفرس الصفويين الذين كانوا في صراع دائم مع العثمانيين للسيطرة على العراق . ان السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو : هل يعني اعتناق البويهيين أو السلاجقة أو الفرس أو الاتراك للاسلام منحهم سمة الدخول الى الوطن العربي لاحتلاله ليصبحوا هم الحكام بدلاً من العرب حملة راية الاسلام الاولى التي بشروا بها هذه الاقوام ؟ واذا كان الامر هكذا فعني ذلك ان المغول الالطانيين ومن جاء بعدهم هم ايضاً ليسوا بغزاة لانهم اعتنقوا الاسلام بعد غزوهم للعراق وسوريا . ان التفسير الموضوعي لهذه الظاهرة هو ان هذه الاقوام الغازية قد اخذت من الامة العربية ولم تقدم لها شيئاً لأن للامة العربية حصانة ذاتية تقاوم فيها ايام ضعفها وذلك باحتوائها للمحتل من خلال اعتناقه للاسلام ، فاذا كانت الامة العربية قد حصنت نفسها

امام المحتل بهذه الطريقة فلا يعني انها تستسلم لذلك المحتل .  
ان الاحتلال العثماني قد ادى الى نقل العاصمة الى خارج الوطن العربي  
فأصبحت القسطنطينية عاصمة الدولة . واصبح الوطن العربي مقسماً الى ولايات  
عثمانية فرضت عليها العزلة . اما من الناحية الاقتصادية فقد استولت السلطة  
الجديدة على الاراضي معتبرة اياها ملكاً للسلطان العثماني فوزعت على القواد  
العسكريين وجببت الضرائب الثقيلة ، كما توقفت الحركة العمرانية بسبب الركود  
الاقتصادي واهملت الاراضي الخصبة وانعدم الامن واهملت الامور الصحية مما ادى  
الى نقص في السكان بسبب انتشار الاوبئة . من جانب اخر ضعفت حركة التاليف  
بالعربية بسبب جعل اللغة التركية لغة الدواوين .

بدأت الدولة العثمانية بالضعف والتدهور في القرن السابع عشر وظهر ما يسمى  
بالمسألة الشرقية اثر توقف التوسع العثماني في اوربا وعقد معاهدة لانفا تورك سنة  
١٦٠٦ ثم انكشاف ضعف العثمانيين اثر الحرب التي شنتها روسيا والنمسا ضدهم  
وتوقيع معاهدة كارلوفتزر سنة ١٦٩٩ . ومنذ هذه الفترة اخذت الدول الاوربية  
الكبرى تتوسع على حساب الدولة العثمانية وتتنافس على تقسيمها ، كما فقدت  
السلطة المركزية على الاقاليم العربية ، وقد مهد هذا الامر للغزو الاوربي الحديث  
للوطن العربي ، فغزا نابليون مصر سنة ١٧٩٨ ثم اعقبته سلسلة متواصلة من  
عمليات الغزو الاوربي ابتداءت باحتلال الفرنسيين للجزائر سنة ١٨٣٠ وتونس سنة  
١٨٨١ واحتلال البريطانيين لمصر والسودان سنة ١٨٨٢ بعد هيمنتهم على الخليج  
العربي في القرن الثامن عشر ، واحتل الايطاليون ليبيا سنة ١٩١١ ، وفرضت الحماية  
الفرنسية على مراكش سنة ١٩١٢ ، ثم احتل البريطانيون والفرنسيون العراق وبلاد  
الشام والجزيرة العربية خلال الحرب العالمية الاولى . وبذلك فرض الاوربيون  
سيطرتهم الشاملة على الوطن العربي .

يتضح من هذه الحقائق ان الغزوات الاجنبية على الوطن العربي لم تقتصر على  
جزء من اجزائه كما انها لم تكن مشتتة المراحل ، ولهذا فان ما تعرض له المغرب العربي  
من غزو اجنبي كان متزامناً مع ما تعرض له المشرق العربي ضمن اسباب ودوافع  
وعوامل واحدة ، وفي اطار ظروف سياسية واجتماعية واقتصادية واحدة ايضاً ، مع

الاحذ بنظر الاعتبار الخصوصيات الاقليمية والقطرية التي تأثرت بتلك الدوافع والظروف ودارت داخل اطار حركتها .

## ٢ - وحدة المقاومة العربية

ظهرت المقاومة العربية للغزو الاجنبي في كل ارض وطأها ذلك الغزو سواءً في المغرب ام المشرق . ففي القرن السادس عشر تصدت المقاومة العربية في المغرب العربي للغزو الاسباني والبرتغالي<sup>(١٧)</sup> ، وكذلك فعلت الدولة الطاهرية في اليمن<sup>(١٨)</sup> ومثلهم فعل اهل الخليج العربي الذين تصدوا للبرتغاليين وثاروا عليهم<sup>(١٩)</sup> . الا ان تلك المقاومة اختلفت في صيغها واساليبها من مكان الى اخر . فقد ظهرت بشكل مقاومة مسلحة في المغرب العربي وليبيا ومصر والخليج العربي افرزت في الوقت نفسه فكراً عربياً واضحاً في هذا المجال ، في حين ظهرت بطريقة اخرى في العراق وبلاد الشام والجزيرة العربية وهي المقاومة الفكرية التي افرزت فيما بعد المقاومة العسكرية .

ويمثل النصف الثاني من القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ذروة تصاعد المقاومة العربية وشموليتها بحكم شمولية الغزو الاجنبي وقد تبدو هذه النظرة ، كما قلت سابقاً ، مألوفة ، وخصوصاً في المغرب العربي ، لان الغزو الاوربي للمغرب العربي ومصر والسودان قد تزامن مع السيطرة العثمانية في العراق وبلاد الشام والجزيرة العربية ، والتي لا يعتبرها البعض احتلالاً شبيهاً بالاحتلال الاوربي للمغرب العربي بحكم ظروف وعوامل عديدة اشرنا اليها سابقاً . ولا بد هنا من التوقف مرة ثانية عند هذه النقطة قبل اعطاء المؤشرات التي تبين العلاقة المشتركة بين المشرق والمغرب العربي في مقاومته الغزو الاجنبي : -

تعرض المغرب العربي لغزو اوربي اتخذ صفة الحرب الصليبية ضد العرب المسلمين ، وقد كان لهذا الطابع الديني تأثيره في تقبل المغاربة المساعدة من الدولة العثمانية باعتبارها دولة مسلمة ، وادى ذلك بالنتيجة الى بسط سيطرة الدولة العثمانية غير المباشرة على المغرب العربي عدا مراكش ، وبذلك لم يصطدم العرب المسلمون في المغرب العربي بالدولة العثمانية التي انتهى دورها عندما استقر الغزو

الاوربي فيه وبدأت المقاومة العربية تناضل ضده بالقوة المسلحة ، في حين استمرت السيطرة العثمانية على العراق وبلاد الشام والجزيرة العربية متخذة شكلاً اخر هو السيطرة المباشرة التي تصاعدت في عداتها للعرب المسلمين عند استلام جمعية الاتحاد واتيقي السلطة الى الحد الذي حاول فيه العثمانيون طمس الهوية القومية العربية من خلال سياسة التتريك العنصري . وقد اثار ذلك العرب المسلمين في المشرق العربي مثلما اثارت سياسة فرنسا العنصرية لطمس الهوية القومية العربية العرب المسلمين في المغرب العربي . لذلك انتظم عرب المشرق داخل جمعيات سرية وعلنية ابرزها الجمعية العربية الفتاة التي نسقت مع الشريف حسين بن علي في تأجيج الثورة المسلحة ضد العثمانيين الاتراك<sup>(٢٠)</sup> ، وبهذا التحالف فقد اتخذت حركة المقاومة العربية في المشرق العربي طابعاً قومياً عربياً لم يهمل الدين ولم يعتبره شيئاً غريباً عن العروبة رغم عداته للاتراك الذين نكلوا واعدموا العرب في بلاد الشام .

لقد اعتقد الشريف حسين وجمعية العربية الفتاة انهم بتقبلهم معونة البريطانيين سيكسبون دعم واسناد دولة كبرى وعدتهم بالاستقلال التام ، الا ان تلك الدولة غدرت بهم لانها وفرنسا وبقية الدول الاوربية الاستعمارية كانت تريد تنفيذ مخططاتها وتحالفاتها في احكام السيطرة على كل الوطن العربي ، بعد ان سيطرت على الجزائر وتونس ومصر والسودان والخليج العربي ، لذلك احتلت بريطانيا وفرنسا العراق وبلاد الشام والجزيرة العربية خلال الحرب العالمية الاولى في الفترة من ١٩١٤ - ١٩١٨ دون تحقيق الوعود<sup>(٢١)</sup> ، وهي الفترة التي احتلت فيها ايطاليا ليبيا (سنة ١٩١١) واعلنت فرنسا الحماية على مراكش سنة (١٩١٢) . حيث شهدت ليبيا ومراكش مقاومة عنيفة للغزو الاجنبي .

ان هذه الخصوصية التي تميز فيها المغرب العربي عن مشرقه في تطور احداثها قد قادت العديد من الباحثين والمؤرخين الى الوقوع في خطأ فهم هذه المعادلة ، فاعتبر الكثير منهم (جورج انطونيوس . يقضة العرب) و (محمد عزة دروزة . نشأة الحركة العربية الحديثة) ان تحرك الامة العربية للانعتاق بمقاومتها للسلطة الاجنبية المحتلة ومحاولتها تكوين الدولة العربية الواحدة كان (هدفاً قومياً مجرداً) ومقتصراً على المشرق



العربي ضمن المساحة الممتدة من العراق الى مصر دون مغربه متناسين ان اعضاء الجمعية العربية الفتاة كانوا عرب مسلمين وان قائد الثورة العربية الشريف حسين كان عربياً مسلماً ومن عائلة الرسول العربي الكريم محمد (ص) ، وان هدفه اعادة ايجاد الدولة العربية الاسلامية . بمعنى ان مفهوم العروبة لم يكن بعيداً عن روح الاسلام وحضارته عند قادة المقاومة في المشرق العربي . كذلك غاب عن ذهن بعض المؤرخين المغاربة ان عبدالقادر الجزائري وغيره من قادة المقاومة العربية في المغرب العربي كانوا يؤمنون بعروبهم ولا يفرقون بينها وبين الاسلام . يقول الدكتور ابو القاسم سعدالله بهذا الصدد ان الجهاد «الذي اعلنه الامير عبد القادر مثلاً لم يكن قاصراً على المفهوم الديني وحده ، وانما كان يعني بالدرجة الاولى الدفاع عن الوطن والقومية (اللغة والحضارة والمستقبل)»<sup>(٢٢)</sup> ويضيف «فاذا تذكرنا حالة الوطن العربي خلال النصف الاول من القرن الماضي نجد ان الامير بحق رائداً من رواد القومية العربية بمفهومها الحديث ، فقد كان يدافع عن فكرة الحرية وعن حضارة هي التراث العربي الاسلامي وعن ارض كانت وما تزال جزء لا يتجزأ من الوطن العربي»<sup>(٢٣)</sup> .

هناك امثلة عديدة تؤكد هذا الراي فقد كان عبد القادر الجزائري يلقب نفسه الامير العربي ، وقد لقبه بيجو في احدى رسائله اليه ب (سلطان العرب) . وقد رد مرة على شكوك بيجو بالاتفاق قائلاً «ان لنا ديناً واخلاقاً عربية تلزمنا المحافظة على قولنا»<sup>(٢٤)</sup> . ان هذا يجرنا الى السؤال التالي وهو : - لو كان المغرب العربي قد تعرض لسياسة التتريك العنصري التي تعرض لها المشرق العربي ، فهل كان يسكت قادة المقاومة في المغرب العربي ومنهم على سبيل المثال عبد القادر الجزائري أو ابن خليفة التونسي أو عبدالكريم الخطابي ؟ وهل كانوا يقبلون بالتخلف والحكم التعسفي الذي مارسه العثمانيون الاتراك في المشرق العربي ؟ ان الجواب على ذلك هو النفي بالتأكيد ودليلنا القاطع على ذلك هو مقاومتهم لسياسة الفرنسة العنصرية في المغرب العربي والتي كان الهدف منها طمس الثقافة العربية بنشر الثقافة الفرنسية واجبار الشعب العربي في المغرب على التكلم بالفرنسية أو الايطالية بدلاً من العربية ، واثارت النعرات الطائفية والاقليمية والعرقية مثلما فعل البريطانيون والفرنسيون في المشرق

العربي . صحيح ان الحركة القومية العربية قد اتخذت طابعاً منظماً وواضحاً في المشرق العربي اكثر منه في المغرب العربي ، الا انها كانت فكرباً وعقائدياً ذات اتجاه واحد وهدف واحد على امتداد الوطن العربي ، وان ظهرت هناك خصوصيات معينة . وسأقدم فيما يأتي مؤشرات وادلة تؤكد وحدة ترابط المقاومة العربية في الوطن العربي ضد الغزو الاجنبي : -

أ - عندما غزا نابليون مصر سنة ١٧٩٨ هب المغاربة يشاركون في الدفاع عنها ، وقد خشي بونابرت ان يلعب المغاربة دوراً في هزيمة قواته فاصدر في ١٣ ايلول من العام نفسه نداءً يدعو المغاربة السفر الى بلادهم خلال ثلاثة ايام ، الا ان المغاربة لم يتركوا مصر وبقوا يدافعون عنها باعتبارها ارضاً عربياً<sup>(٢٥)</sup> . ان هذا الشعور قد احتدم عند المغاربة اينما كانوا حتى ان الشيخ الكيلاني المغربي الذي كان مقيماً في الحجاز حث الناس على الجهاد وبذل الارواح والمال من اجل مصر ، وقد استجاب لنداءاته الكثير من اهل الحجاز الذين ركبوا البحر وانظموا الى اهل الصعيد والمغاربة المقيمين في مصر لمقاومة الغزو الفرنسي<sup>(٢٦)</sup> .

ب - في سنة ١٩١١ هب الشعب العربي في تونس لمشاركة الشعب العربي في ليبيا دفاعه عن ارضه العربية ضد الغزو الايطالي . فقامت حركة تونس الفتاة بقيادة علي باش حانبة والشيخ عبد العزيز الثعالبي بمدد المقاتلين العرب في طرابلس بالمتطوعين التونسيين الذين تسابقوا للانضمام الى صفوف المقاتلين الليبيين ، كما تفانى التونسيون في جمع التبرعات المادية والعينية لتموين المقاتلين وتسليحهم واسعافهم ، واسسوا هلالاً احمر لحمل المؤن والادوية الى ليبيا . كذلك قامت معارك طاحنة بين الايطاليين والعرب التونسيين داخل تونس وآخرها معركة الجلاز المعروفة<sup>(٢٧)</sup> . ولم يكن الغزو الايطالي لليبيا هو وحده الذي اجج هذه المعركة وانما احتلال الفرنسيين لمدينة فاس في مراكش تمهيداً لغرض الحماية على القطر المراكشي<sup>(٢٨)</sup> . من جانب آخر حاولت السلطات الاستعمارية الفرنسية تقييد حركة المجاهدين التونسيين نحو ليبيا بحكم وحدة المصالح الاوربية في هجمتهم الشاملة على الوطن العربي<sup>(٢٩)</sup> . ولا بد من الاشارة الى ان المشرق العربي لم يكن بعيداً عن الغزو الايطالي لليبيا . فعندما

سحب العثمانيون من جماعة الاتحاد والترقي الجيش التركي من طرابلس لغرض القضاء على الثورات العربية ضدّهم في اليمن ، مما كان عاملاً مهماً في احتلال الايطاليين لطرابلس ، تحرك النواب العرب في مجلس المبعوثان العثماني واستقال الكثير منهم من جمعية الاتحاد والترقي تعبيراً عن الاحتجاج العربي في المشرق على ذلك<sup>(٣٠)</sup> . ولم يكتف النواب العرب بالاستقالة بل انظموا الى جمعية الحرية والاتتلاف التي ضمت (الحزب العربي) وزادوا من نشاطهم في مقاومة الاتحاديين العثمانيين<sup>(٣١)</sup> .

ج - لم يكن قادة المغرب العربي بعيدين عن حركة القومية العربية وتنظيماتها في المشرق العربي ، فعندما انعقد المؤتمر العربي الاول في باريس (سنة ١٩١٣) ارسل الامير خالد حفيد الامير عبد القادر الجزائري برقية الى المؤتمر قال فيها : - «ايها السادة الافاضل العظام اعضاء المؤتمر العربي : اتصلت بدعوتكم لابناء الامة العربية بكل فرح وسرور ، وأدعو الله من صميم الفؤاد ان يثبت سعيكم ، واني واحد منكم قلباً وقالياً . ومادامت الافكار شريفة والمقاصد عفيفة فلاشك من النجاح . واخبركم ان دعوتكم كان لها صوت رنان ، وقد انتشرت في جميع الآفاق واتتنا الجرائد الشرقية والغربية بما يُسر الخاطر ويبعث على الامل بنجاح هذه النهضة العامة» واخبر الامير خالد اعضاء المؤتمر انه كان يود الحضور بنفسه في «مؤتمركم العظيم» لولا انشغاله بالاستعداد للسفر<sup>(٣٢)</sup> .

ان اهمية برقية الامير خالد هو انها لم تكن تعبر عن شخصه فقط وانما كانت ، كما بين في الرسالة ، تعبيراً عن الشعور العام الموازر للمؤتمر من قبل الشعب العربي في المغرب العربي . كما تبين الصورة الواضحة التي كانت في ذهن العرب من اجل بناء مستقبلهم سواء في المشرق او المغرب .

د - بقدر ما كان المغرب العربي متوجهاً الى المشرق العربي في دعمه لحركته القومية ، كان المشرق العربي يحمل الاتجاه ذاته . فعندما قامت الثورة العربية في ١٠ حزيران ١٩١٦ لم ينس قادة الثورة ان الوطن العربي يمتد الى المحيط الاطلسي وليس عند مصر ، لهذا امر الشريف حسين قائد الثورة بتوزيع منشور الثورة الاول ، الذي صدر في ٢٦ حزيران ، في المغرب العربي وسلمت نسخ منه الى العديد من قادة



يتضح من بيان الثورة العربية الموجه للمغاربة انه اراد ان يبين لهم ان الثورة مع انها ضد العثمانيين وذات طابع عربي قومي فهي تتمسك بالاسلام باعتباره جزءاً من الوجود القومي العربي . لذلك فهي ترفض التفريط بتعاليمه واماكنه المقدسة . كما بين للمغاربة ان الثورة العربية في المشرق العربي تعتبر الامير عبد القادر الجزائري واحداً من قادة الامة العربية لان اهدافها واحدة وطريقها واحد . وان اعتداء العثمانيين على قبر الامير عبد القادر يؤكد تخليهم عن قيم الاسلام وهم بذلك لا يختلفون عن الفرنسيين الذين يريدون طمس عروبة المغرب العربي .

هـ - مشاركة حفيدي الامير عبد القادر الجزائري في الثورة العربية بدمشق . نتيجة لاتخاذ الامير عبد القادر الجزائري دمشق مقراً لسكناه بعد خروجه من السجن ، فقد نمت عائلته وترعرعت في بلاد الشام وكأنها تعيش في المغرب العربي . ولم تكن عائلة الامير عبد القادر لوحدها فقد عاشت معهم في دمشق اعداد كبيرة من المغاربة . وقد ادى هذا التواجد الى مشاركة حفيدي الامير عبد القادر ، سعيد وعبد القادر ، في الثورة العربية ، فقد كان لهما دور مهم في الحفاظ على سلامة دمشق عندما انسحب منها العثمانيون في ٣٠ ايلول ١٩١٨ امام تقدم القوات العربية . فقد قام المغاربة بقيادة الحفيدين بالانتشار في المدينة وحمايتها من السلب والنهب ، فكان لهما اثر فاعل في نشر الطمأنينة بين السكان<sup>(٣٥)</sup> ، ثم تولى الامير سعيد الادار في المدينة ورفع العلم العربي على بناية السراي ، فكان اول من رفع علم الثورة العربية في دمشق . واعلن قيام حكومة عربية مؤقتة برئاسته باسم الشريف حسين وابرق بذلك الى جميع أنحاء سوريا . وعندما دخل لورنس المدينة التقى بالامير سعيد الذي اخبره قائلاً : -

«لقد ألفنا انا وأخي عبد القادر احفاد عبد القادر الجزائري مع شكري الايوبي سليل صلاح الدين حكومة وطنية ونادينا الحسين ملكاً على العرب على مسمع ومرأى من الاتراك والالمان المدحورين» . وقد كان ذلك بتخويل من مساعد الامير فيصل بن الحسين الشريف باصر<sup>(٣٦)</sup> .

ان في هذا القول عمقاً تاريخياً وشمناً قومياً عبر الوطن العربي من مشرقه الى مغربه ، فهو يمثل التقاء الارادة العربية في مقاومة الغزو الاجنبي مهما كان لونه ، وهو

يعبر ايضاً عن الشعور بوحدة المستقبل والمصير وان تباعدت المسافة الجغرافية بين مكة والجزائر .

رفض لورنس ما قاله الامير سعيد مما دفع الامير عبد القادر الى مهاجمته لقتله الا أن أحد شيوخ القبائل انقذ لورنس . وقد قرر لورنس التخلص من الحفيدين فهاجمت الشرطة في ١ تشرين الثاني ١٩١٨ بيت الامير عبد القادر لاعتقاله واخيه فقاوم الشرطة التي اطلقت النار وقتلته بينما سجن سعيد في سجن المزة عشرة ايام ثم نقل الى حيفا ، وفي منتصف سنة ١٩٦١ اطلق سراحه وسمح له بالاقامة في بيروت (٣٧) .

لقد جرت هذه الاحداث قبل دخول الامير فيصل بن الشريف حسين الى دمشق . والحقيقة ان التحرك البريطاني ضد حفيدي الامير عبد القادر لم يكن هدفه ترسيخ حكم الامير فيصل بقدر ما أريد منه انهاء التحالف العربي للغدر بالحكم العربي وتصفيته . ذلك ان الجنرال اللنبي قائد القوات البريطانية الحليفة لفيصل تلقى قبل دخوله دمشق برقية تأمره ان يعمل طبقاً لاتفاقية سايكس - بيكو عند دخوله دمشق (٣٨) ، وقد اعقبتها برقيات اخرى من دوائر بريطانية وفرنسية تقول «اخذوا حركة فيصل في مهدها ، اوقفوا السيل العربي . تذكروا اتفاقية سايكس - بيكو» (٣٩) . لذلك واجه فيصل عند دخوله دمشق التعنت البريطاني عندما اخبره اللنبي ان عليه ان يتولى حكم سوريا بالنيابة عن والده تحت حماية فرنسا واشرافها وأن لا علاقة له ببلدان وفلسطين (٤٠) ، فكان ذلك الخطوة الأولى لانهاء الحكم العربي في دمشق لصالح الفرنسيين بالاتفاق مع بريطانيا حين اجبر فيصل على مغادرة سوريا واسقاط الحكم العربي فيها (٤١) .

ان هذه الحادثة تؤكد عمق الروابط العربية بين المشرق ومغربه وهي توضح ايضاً وحدة اهداف الغزو الاوربي للسيطرة على الوطن العربي باجمعه وليس المغرب العربي فقط .

واخيراً لا بد من الاشارة الى الصلات الوثيقة والرابطة العضوية والمصيرية بين المشرق العربي ومغربه من خلال المشاعر التي كان قادة ومفكري المغرب العربي يكتونها نحو مشرقه ، فعبد القادر الجزائري عاش في المشرق قبل اعلان ثورته في

الجزائر وسعى بكل جهده ان يقيم فيه بعد فشل ثورته . ولم تكن اقامته الابدية في دمشق تحمل طابع الخمول<sup>(٤٢)</sup> . كذلك لم يكن وصول عبد القادر الجزائري الى دمشق وتنقله في القدس والحجاز حدثاً عادياً ، فقد استقبله العرب القوميون والمفكرون بكل حفاوة وترحاب<sup>(٤٣)</sup> تقديراً منهم للثورة العربية في المغرب العربي وشعوراً منهم بوحدة الاهداف . كذلك اقام عبد الكريم الخطابي في مصر وكان له نشاطاً عربياً واسعاً فيها . ناهيك عن حركة العديد من المفكرين المغاربة الى العديد من جهات المشرق العربي طلباً للعلم او الاقامة او العمل . واذا ما تتبعنا مقالة الدكتور ليلي الصباغ في بحثها الموسوم (الوجود المغربي في المشرق المتوسطي في العصر الحديث)<sup>(٤٤)</sup> لرأينا العديد من الامثلة على ديمومة الاتصال العربي . والمهم في هذا كله نقطة اساسية : وهي انه مع عدم اهمال الجانب الديني فان الشعور القومي العربي كان الأساس في إقامة المغاربة في المشرق العربي ، وإلا لكانوا قد اتجهوا للاقامة في تركيا أو ايران أو الباكستان باعتبارها بلاداً اسلامية . ولاشك ان هذا يعود الى تمسك العرب وانسياحهم ضمن الحدود الطبيعية لوطنهم متجاوزين الحدود المصطنعة . فهم ينتقلون ضمن هذه الحدود الطبيعية دون تردد ، ولكنهم بالتأكيد يشعرون بالغرابة عند تجاوزها الى بلاد اخرى .

### ٣ - الوحدة الفكرية العربية

دأب المؤرخون والمفكرون الذين كتبوا عن الحركة القومية العربية وفكرها على تحديد تلك الحركة بالحدود الجغرافية الممتدة من العراق الى مصر تاركين الجزء الغربي من الوطن العربي دون اشارة اليه مما يشكل قصوراً واضحاً في الكتابة عن التاريخ العربي في هذه المرحلة . وربما يعود ذلك الى ظهور التنظيمات السياسية القومية في المشرق العربي بشكل واضح دون مغربه مما ادى الى نسيان هؤلاء المؤرخين انه حينما كان عرب المشرق يقاومون ويدافعون عن وجودهم القومي من خلال الشعر والكتابة والتحرك السياسي السلمي كان عرب المغرب يسطرون بدمائهم ملحمة الدفاع عن وجودهم القومي ضد الغزاة الاوربيين ، كما نسي هؤلاء المؤرخون ان الخليج العربي هو جزء من المشرق العربي ، وكان ايضاً يدافع عن وجوده القومي ضد البرتغاليين

والهولنديين والبريطانيي . ولاشك ان هذا القصور ناتج عن غياب المنهج القومي في كتابة التاريخ العربي والذي يأخذ بعين الاعتبار حركة التاريخ ضمن الحدود الطبيعية للوطن العربي .

ان هناك ادلة كثيرة على وحدة الشعور القومي عند العرب جميعاً خلال المرحلة التي نبحثها وان لم تكن هناك علاقة تنظيمية بين بعض اجزائه ، والتنتاجات الفكرية تؤكد ذلك . فحينما كان الشعب العربي في العراق وبلاد الشام ومصر ينتظمون داخل الجمعيات الادبية والسياسية للحفاظ على وجودهم القومي ضد سياسة التريك العنصري ، وحينما كان الكواكبي يؤكد على اهمية اللغة العربية في الحفاظ على الاصاله القومية وعلى ان تكون للجامعة الاسلامية قيادة عربية لمحاربة الوجود العثماني ، وحينما كان ابراهيم اليازجي في بلاد الشام ينشد

تنهبوا واستففقوا ايها العرب  
فقد طمى الخطب حتى غاصت الركب

كان عبد القادر الجزائري ينشد

لنا في كل مكرمة مجال  
ومن فوق السحاب لنا رجال  
ورثنا سؤدداً للعرب يبق  
وما تبقى السماء ولا الجبال  
فبالجد القديم علت قرش  
ومنا فوق ذا طابت فعمال  
ومنا لم يزل في كل عصر  
رجال للرجال هم الرجال<sup>(٤٥)</sup>

وكان الامير عبد القادر يخاطب الشعب العربي في الجزائر سنة ١٨٤٦ باللغة نفسها التي يخاطب فيها الكتاب العرب الشعب العربي في المشرق العربي ، فكان يقول : -

«لقد اصبحتم الان تحت سلطة رومي يقاضيكم رومي ويدير شؤونكم رومي . لقد داس الرومي حرية مساجدكم واشترى اعراض نسايتكم واستولى على اجود



اراضيكم واعطاها الى قومه . لقد حان موعد استفاقتكم ! هبوا جميعاً واستجيبوا لندائي . ان الله قد وضع سيفه الملتهب في يدي . لنمض جميعاً الى الامام ونرو حقول وطننا بدماء المعتدين»<sup>(٤٦)</sup> . اليس في هذا القول تشابه مع ما قاله اليازجي من شعر وما اعلنه الشريف حسين في بيانه ضد الاتراك . لقد فرق العرب في المشرق العربي بين العربي والتركي ، و فرق المغاربة في المغرب العربي بين العربي والرومي ، وكل منهما ينشد شيئاً واحداً هو مقاومة المعتدين وتحقيق الاستقلال ونيل الحرية والحفاظ على الوجود القومي العربي .

ومن المفكرين القوميين الجزائريين في هذه المرحلة حمدان خوجه (١٧٧٣ - ١٨٤٠) الذي شكل مع رفاقه احمد بوضريه وابن مرابط وحمدان آغة وابراهيم بن مصطفى حزباً قومياً تحت اسم «اللجنة المغربية» دعا الى الاعتراف بالقومية العربية في الجزائر . وكتب الخوجه يقول ان الامة العربية قامت لترد العدوان الذي يهدد لغتها ودينها وعاداتها وتقاليدها ووجودها ، كما رفع مذكرة الى لجنة التحقيق الفرنسية (١٨٣٣) قال فيها ان بين الشعبين الجزائري والفرنسي حواجز لا يمكن اجتيازها لانها لا يتحدثان اللغة نفسها ولا يمارسان العادات نفسها ولا يؤمنان بالتقاليد نفسها ولا يدينان بالدين نفسه ،<sup>(٤٧)</sup> واكد خوجه من خلال كتاباته ان (الوطن العربي للعرب) وعبر عن ذلك في كتابه (المرآة) .

ومن المفكرين القوميين الجزائريين الآخرين العقبي والابراهيمي ، فقد تخرجوا من معاهده مكة والمدينة ، وتأثر العقبي بافكار (الجمعية العربية الفتاة) لذلك نفاه العثمانيون من الحجاز ولم يعد اليها الا بعد نجاح الثورة العربية سنة (١٩١٦) حيث عينه الشريف مديراً للمطبعة الاميرية وجريدة العبكة<sup>(٤٨)</sup> ، اما الابراهيمي فقد تأثر ايضاً بالاتجاه العربي لحركة القومية العربية عند اقامته في بلاد الشام كمدرس قبل عودته الى الجزائر<sup>(٤٩)</sup> . اما عن عبد الحميد بن باديس فقد ربط بين تعلم اللغة العربية والدين الاسلامي في عهد الاحتلال فقال «اذا كنا نصرح اكثر جهداً للتعليم العربي فذلك لان العربية هي لغة الدين الذي هو اساس حياتنا ، ولانها هي اللغة المطاردة في عقر دارها المغلقة مدارسها ومحارب القانون نشرها بين ابنائها» . لقد كتب ابن باديس كتباً عن الوحدة العربية و(العرب في القرآن) وعن (محمد رجل

القومية العربية). وما قاله في كتبه «ان العناية بالعرب حق على كل مسلم لارتباط تاريخهم بتاريخ الاسلام». واذضاف «هذه الامة اهلها الله لحمل الرسالة الالهية الى العالم . . . وان القومية العربية موضوع مترامي الاطراف وحين ان اكون قد خدمتها من هذه الناحية التي هي خدمة الاسلام والقرآن»<sup>(٥٠)</sup>.

واذا ما تناولنا الحركة الفكرية في تونس فأنا نجد فيها الملامح ذاتها التي ظهرت في الجزائر ومصر والمشرق العربي في مرحلة زمنية واحدة. وكان الشيخ محمود قبادو (١٨١٤ - ١٨٧١) الملقب برائد الاصلاح في تونس اول من اكد على ضرورة التمسك بالثقافة العربية الاسلامية، وساهم عملياً في ترجمة الكثير من الكتب العسكرية الاوربية الى اللغة العربية. اعتقد قبادو ان العلوم الطبيعية والرياضيات التي عرفها العرب المسلمون هي مدار التفوق الذي وصلت اليه اوربا وتفوقت فيه على العرب وهو ايضاً سبب انحطاط الامة العربية، فلاسبيل من رقي الامة العربية الا باستعادة نهضتها<sup>(٥١)</sup>.

وعندما احتل الفرنسيون تونس سنة ١٨٨٢ شكل المفكرون العرب في تونس حركة العروة الوثقى وكان من بين أعضائها الأمير عبد القادر الجزائري، وأصبح جامع الزيتونة مركزاً لشباب هذه الحركة<sup>(٥٢)</sup>. وقد كان لتأثير مصر في تشكيل العروة الوثقى في تونس أثره في زيادة الروابط الفكرية عند المفكرين العرب في القطرين، فكانت للكواكبي مثل غيره من المفكرين علاقة قوية بالشيخ محمد السنوسي وبو حاجب<sup>(٥٣)</sup>. ومن المفكرين البارزين الذين أتجهوا اتجاهاً قومياً عربياً في تفكيرهم البشير صيفر الذي أسس الجمعية الخلدونية سنة ١٨٩٦، فقد تصدى لمحاولات فرنسا تونس والتي في سنة ١٩٠٤ في المؤتمر الثقافي للجمعية الجغرافية محاضرةً تحدث فيها (عن تاريخ الجغرافية عند العرب). وقد علقت جريدة الزمان الفرنسية على المحاضرة بقولها (أن البشير صيفر أثبت بجدارته وأتساع ثقافته أنه لا يوجد فرق بين العربي والفرنسي من حيث الكفاءة والمقدرة. وعندما دعا بعض الساسة المثقفين الفرنسيين ممن يدعون الأشتراكية للسيطرة على المغرب الاقصى باللين لا بالعنف شن البشير صيفر حملات صحفية عليهم في جريدة الحاضرة دفاعاً عن عروبة الشعب العربي في مراکش<sup>(٥٤)</sup>).

اما عن عبد العزيز الثعالبي الذي كان طالباً في جامع الزيتونة ومعهد الخلدونية والذي اصدر سنة ١٨٩٥ جريدة (سبيل الرشاد) فقد كان معجباً بأفكار الكواكبي القومية . وقد أسس حركة تونس الفتاة سنة ١٩٠٧<sup>(٥٥)</sup> . اي انها تأسست في الفترة التي تشكلت فيها الجمعيات العربية السرية في المشرق العربي مثل جمعية العربية الفتاة(١٩١١) و الجمعية القحطانية (١٩٠٩) والمتدى الادبي (صيف ١٩٠٩) .

لسقد تصدت تونس الفتاة الى محاولات المستعمرين الفرنسيين بث الدعوة عند الشباب العربي التونسي لتقوية الحضور الفرنسي في المغرب العربي من خلال مؤتمر عقد في باريس سنة ١٩٠٨ وفي تصدى كل من البشير صفر وخيرالله بن مصطفى ، اللذان حضرا المؤتمر ، لهذه الدعوة ، ففي أكد الأول على عروبة تونس وكونها جزء من الوطن العربي وطالب الثاني بتعريب التعليم وأنشاء مدارس ابتدائية عربية على غرار المدارس المصرية والسورية<sup>(٥٦)</sup> . وقد كان لهذا التحرك أثره الكبير في تطور الفكر القومي لدى العرب التونسيين في سنة ١٩٠٩ صدرت جريدة التونسي بالعربية ورأس تحريرها الشيخ عبد العزيز الثعالبي<sup>(٥٧)</sup> ، ومنذ ذلك التاريخ انفصلت الحركة الوطنية التونسية نهائياً وبتأثير الثعالبي عن التأثير الثقافي الغربي ومعاداة الثقافة العربية .

من المؤسف حقاً أنه لا توجد اشارات أو دلائل عن العلاقة بين اعضاء المؤتمر العربي الأول الذي عقد في باريس سنة ١٩١٣ وبين العرب التونسيين الذين حضروا مؤتمر باريس سلة ١٩٠٨ مدافعين عن عروبة تونس مؤكدين من خلال نقاشهم في المؤتمر اطلاعهم على التطور التعليمي والفكري في سوريا ومصر . ولا بد أن يكون مؤسسو الجمعية العربية الفتاة في باريس (تأسست في باريس سنة ١٩١١ وانتقلت الى بيروت سنة ١٩١٣ وفي السنة التالية الى دمشق) قد قرأوا وسمعوا عن مؤتمر سنة ١٩٠٨ من خلال الصحف الفرنسية التي هاجمت البشير صفر وبن مصطفى بسبب افكارهما القومية . ان هذه النقطة تحتاج الى بحث وتقصي لان فيها من المؤشرات ما يوحي بوجود علاقة بين هذه الحركات السياسية والفكرية العربية . ان هذا التوجه الفكري العربي عند التونسيين وما صاحبه من مقاومة مشتركة مع

الليبيين واتصالات وثيقة مع المصريين ومع حركة المقاومة في الجزائر، جعلت المقاومة العربية في هذا القطر تتجه اتجاهاً قومياً عبر عنه علي باشا جانبه عندما اعلن بكل صراحة ووضوح عن السير قدماً مع الحركات المناهضة للاستعمار في اسيا وافريقيا مؤكداً ان الشباب العربي في تونس لن يقطع صلته بماضيه المجيد ولا يمكن ان يتخذ سياسة «تصطدم بالشعور الوطني والقومي الذي نتعاون على خدمته مع الصحافة الوطنية العربية.»<sup>(٥٨)</sup>

اما عن ليبيا التي تفاعلت مع احداث المشرق العربي ومغربه فان أول تجربة تنظيمية تمثل اليقضة العربية الحديثة فيها قد ظهرت بعد احتلال البريطانيين لمصر سنة ١٨٨٢، وكانت وثيقة الصلة باليقضة العربية الحديثة في الاجزاء العربية الاخرى. وقد دعت هذه الجمعية السرية الى مقاومة الاطاع الفرنسية في تونس والجزائر واكدت على ضرورة التعليم باللغة العربية، كما نهت أعضائها الى أهمية الدفاع عن (الوطن واللغة والجنس والدين) وكان من أبرز اعضائها احمد النائب وحمزة الدين وابراهيم سراج الدين، وهذا الاخير اصدر جريدة اسمها (الحجاز)<sup>(٥٩)</sup>، ولا شك ان مقاومة عمر المختار فيما بعد تمثل رمزاً بارزاً للمقاومة العربية اذ تناهت معها الحركات العربية السياسية وناصرتها في معظم اجزاء الوطن العربي.

## الخاتمة

- نستنتج من هذا البحث نقاط رئيسة ادرجها فيما يلي : -
- ١ - ان الغزو الاجنبي للمغرب العربي لم يستهدفه لوحده ، بل كان جزءاً من مخطط شامل استهدف الوطن العربي باجمعه
  - ٢ - ان المقاومة العربية امتدت على طول وعرض الوطن العربي خلال المرحلة الاولى واتخذت شكلين من النضال : الاول هو المقاومة المسلحة والثاني هو المقاومة الفكرية السياسية التي عبرت عن نفسها بكتابات المفكرين وقصائد الشعراء والتنظيمات السياسية السرية والعلنية
  - ٣ - رغم الامتداد الواسع للوطن العربي والخصوصية التي تميزت فيها كل منطقة عن الاخرى ، فقد كانت هناك صلات وثيقة بين قادة المقاومة العربية فكراً وتنظيماً وكفاحاً مسلحاً .
  - ٤ - ان الخصوصية التي تميزت بها المقاومة العربية في المغرب العربي عن مشرقه من ناحية الغزو الاجنبي وشكله لا يعني ان حركة التاريخ في الوطن العربي لم تكن واحدة .
  - ٥ - رغم ان بعض حركات المقاومة لم تلتق مع بعضها ولم تجر اتصالات فيما بينها ، مثل المقاومة العربية في الخليج العربي التي لم تتصل بالمقاومة العربية في المغرب العربي ، الا انها كانت تقاوم عدواً واحداً وتكافح من اجل هدف واحد .
  - ٦ - ان وحدة حركة المقاومة العربية في الدوافع والنوايا والاهداف هي جزء من وحدة حركة التاريخ العربي في العصر الحديث .
  - ٧ - ان المنهج القومي في كتابة التاريخ يمتلك من الادلة والبراهين تجعل من اتباعه في الكتابة امراً لا يتناقض مع الواقع ومع البحث الاكاديمي العلمي ، بل انه يشكل مدرسة فكرية علمية ترفد البحث الاكاديمي .
  - ٨ - ان مراحل حركة التاريخ الحديث والمعاصر التي اعقبت المرحلة التي بحثناها هي امتداد طبيعي لها ، بل ان وحدة حركة التاريخ العربي الحديث والمعاصر تبرز فيها بشكل أوضح نتيجة للتصاعد الايجابي في تجاوز المسافات الجغرافية بين اجزاء الوطن

العربي بحكم التطورات السياسية التي ظهرت بعد الحربين العالميتين الاولى والثانية .  
٩ - ان المقاومة العربية في هذه المرحلة لم تنجح في تحقيق اهدافها بحكم قوة  
وشراسة الغزو الاجنبي ، وبسبب التخلف والتشتت الذي تعيشه الامة . الا ان هذه  
المقاومة كانت من جانب آخر نبراساً ومشعلاً اضاء الطريق لحركات التحرر الوطني  
والقومي في المرحلتين اللاحقتين باستفادتها من تلك التجربة الحية وخصوصاً وعيها  
ان قوة مقاومة الامة العربية تكمن في وحدتها .

(1) George Antonius The Arab Awakening, New York, P.P. 184, 243.

- (٢) مؤسسة الاهرام ، ٥٠ عاماً على ثورة ١٩١٩ . دراسة وثائقية . مطابع الاهرام . مصر .  
 (٣) عبدالرزاق الحسيني ، الثورة العراقية الكبرى ، صيدا ١٩٦٥ .
- (4) A.L. Tibawi, Amodern History of Syria, London 1969, P.P. 345 , 349.
- (٥) الطاهر عبدالله ، الحركة الوطنية التونسية ١٨٣٠ - ١٩٥٦ ، ١٩٧٨ ، ص ص ٦٥ - ٧٢ .  
 (٦) د. صلاح العقاد ، المغرب العربي ، مصر ١٩٦٩ ، ص ص ٢٨٢ - ٢٩٢ .  
 (٧) د. ابو القاسم سعدالله ، منطلقات فكرية ، تونس ١٩٧٦ ، ص ص ١٢٨ - ١٢٩ .  
 (٨) د. عبد الوهاب الكيالي ، تاريخ فلسطين الحديث ، بيروت ١٩٧٣ .  
 (٩) د. الياس فرح ، مقدمة في دراسة المجتمع العربي والحضارة العربية ، بغداد ١٩٧٩ ، ص ٢١٤ .  
 (١٠) شارلي اندري جوليان ، تاريخ افريقيا الشمالية ، تونس ١٩٧٨ ، ص ص ١٥٤ - ١٥٧ ، ١٧٣ - ٢٤٦ .  
 (١١) العقاد ، المصدر السابق ، ص ١٣ .  
 (١٢) المصدر السابق ، جوليان ، المصدر السابق .  
 (١٣) العقاد ، المصدر السابق ، ص ١٨ .  
 (١٤) د. عبد الحميد البطريق ، تاريخ اليمن الحديث ، مصر ١٩٦٩ ، ص ١٩ .  
 (١٥) قصي كامل شبيب ، مضيق باب المنذب اهميته الاستراتيجية في التاريخ الحديث والمعاصر ، رسالة ماجستير مقدمة الى المعهد العالي للدراسات القومية الاشتراكية - الجامعة المستنصرية في تشرين الثاني ١٩٧٩ ، ص ص ٣٩ - ٤٥ .  
 (١٦) البطريق ، المصدر السابق ، ص ١٩ .  
 (١٧) العقاد ، المصدر السابق ، ص ص ١٩ - ٢٧ .  
 (١٨) شبيب ، المصدر السابق ، ص ص ٤٦ - ٤٨ .  
 (١٩) د. عبدالامير محمد امين «دور القبائل العربية في صد التوسع الاوربي في الخليج العربي» . بحوث المؤتمر الدولي للتاريخ المنعقد في بغداد ١٩٧٣ ، ص ص ٦٥٠ - ٦٨٧ ، عائشة السيار ، دولة البعارة في عمان وشرق افريقيا في الفترة ١٦٢٤ - ١٧٤١ ، بيروت ١٩٧٥ .
- (20) Antonius, op cit.g P.P. 79 - 100  
 انظر ايضاً النسخة المترجمة تحت عنوان (جورج انطونيوس ، يقضة العرب ، ترجمة الدكتور ناصر الدين الاسد والدكتور احسان عباس ، بيروت ١٩٧٨ ، ص ص ١٧٥ - ٢٥٠ ، محمد عزة دروزة ، نشأة الحركة العربية الحديثة ، بيروت ، ص ص ٣٥٠ - ٥١٠ .
- (21) Antonius, Op.cit.g 164 - 183, 243 - 275  
 (٢٢) د. ابو القاسم سعدالله ، المصدر السابق ، ص ١٢٦ .

- (٢٣) المصدر السابق ، ص ١١٨ .
- (٢٤) محمد بن عبد القادر الجزائري ، تحفة الزائر في تاريخ الجزائر والامير عبد القادر ، دار اليقظة العربية ١٩٦٤ ، ص ص ٢٧٢ ، ٢٨٠ .
- (٢٥) الجبري ، عجائب الآثار في التراجم والاخبار ، ٣ اجزاء ، بيروت ، ج ٣ ص ١٩
- (٢٦) المصدر السابق ، ج ٣ ، ص ٥٧ وما بعدها .
- (٢٧) الطاهر عبدالله ، المصدر السابق ، ص ٤٨ - ٥١
- (٢٨) المصدر السابق ، ص ٤٩ - ٥١ .
- (٢٩) المصدر السابق ، ص ٥١ .
- (٣٠) ساطع الحصري ، البلاد العربية والدولة العثمانية ، بيروت ١٩٦٠ ، ص ص ١٧٢ ، ١٣٠ - ١٣١
- (٣١) محمد مظفر الادهمي ، المجلس التأسيسي العراقي ، دراسة تاريخية سياسية ، اطروحة ماجستير مقدمة الى جامعة بغداد سنة ١٩٧٢ ، ص ٢٤ .
- (٣٢) المؤتمر العربي الاول ، مجموعة وثائق ص ١٩٦ .
- (٣٣) سليمان موسى ، «المنشور الاول للثورة العربية الكبرى وتوزيعه في شمال افريقيا» . المجلة التاريخية المغربية ، يناير ١٩٧٧ تونس ، ص ص ١٠٧ - ١٠٨ .
- (٣٤) سليمان موسى ، المصدر السابق ، ص ص ١٠٩ - ١١١ .
- (٣٥) د . علي الوردي ، لمحات اجتماعية من تاريخ العراق الحديث ، ملحق الجزء السادس ، بغداد ١٩٧٩ ، ص ٨٣ .
- (٣٦) لورنس ، اعمدة الحكمة السبعة ، بيروت ١٩٦٣ ، ص ٤٣٧ .
- (٣٧) د . الوردي ، المصدر السابق ، ص ص ٨٤ - ٨٦ .
- (38) Phillip Knightly and Colin Simpson, The Secret Lives of Lawrence of Arabia, England 1971, P.P 116 - 117.
- (٣٩) زين نور الدين زين ، الصراع الدولي في الشرق الاوسط ، بيروت ١٩٧١ ، ص ٧٩ .
- (40) Knightly and Simpson, Op.cit.g P.P. 116 - 117.
- (٤١) احمد قلدري ، مذكراتي عن الثورة العربية الكبرى ، دمشق ١٩٥٦ ، ص ٩٤ .
- (٤٢) الجزائري ، المصدر السابق ، ص ص ٦٣٠ - ٦٤٠ .
- (٤٣) المصدر السابق ، ص ص ٥٩٦ - ٦٠٨ .
- (٤٤) المجلة التاريخية المغربية ، كانون الثاني ١٩٧٧ ص ص ٧٨ - ٩٨ .
- (٤٥) د . ابو القاسم سعد الله ، المصدر السابق ، ص ١١٩ .
- (٤٦) المصدر السابق ، ص ص ١١٨ - ١١٩ .
- (٤٧) المصدر السابق ، ص ص ١١٥ - ١١٦ .
- (٤٨) صالح خرفي ، شعر المقاومة الجزائرية ، بيروت ، ص ١٣٣ .



- (٤٩) ابو القاسم سعدالله ، المصدر السابق ، ص ١٢٩ .
- (٥٠) المصدر السابق ، ص ص ١٣٥ - ١٣٧ .
- (٥١) الطاهر عبدالله ، المصدر السابق ، ص ص ١٧ - ١٨ .
- (٥٢) الفاضل ابن عاشور ، الحركة الادبية والفكرية في تونس ، تونس ١٩٧٢ ، ص ٥٩ .
- (٥٣) الطاهر عبدالله المصدر السابق ، ص ٣٢ .
- (٥٤) المصدر السابق ، ص ص ٣٦ - ٣٧ .
- (٥٥) محمد يوسف نحلة ، تطور الحركة التونسية منذ الاحتلال الفرنسي ١٨٨١ - ١٩٥٦ / رسالة ماجستير غير منشورة /  
الجامعة المستنصرية كانون الثاني ١٩٨١ ، ص ٨٥ ، ص ص ١٠٠ - ١٠٤ .
- (٥٦) الطاهر عبدالله ، المصدر السابق ص ص ٤٢ - ٤٣ .
- (٥٧) شارل اندري جوليان ، المعمارون الفرنسيون وحركة الشباب التونسي ، تعريب محمد مزالي والبشير بن سلامة ، تونس  
بدون تاريخ) ص ٩١ .
- (٥٨) الطاهر عبدالله ، المصدر السابق ، ص ٤٧ .
- (٥٩) بدايات القضية العربية والنضال الشعبي في ليبيا ١٨٨٢ - ١٩١١ ، وقائع محاكمة اول تنظيم سياسي في ليبيا ، اعداد  
وتقديم د . احمد صدقي الدجاني ، بيروت ١٩٧٧ ، ص ص ١٣ - ١٧ .

## المطبوعات الحكومية العراقية مصادر للمعلومات دراسة لانواعها واشكالها ومدخلها

مصطفى مرتضى الموسوي  
المدرس بقسم المكتبات

### المقدمة

تهدف هذه الدراسة الى عرض اساسي ودقيق لجوانب المطبوعات الحكومية باعتبارها مصدرا من مصادر المعلومات في المكتبات ومراكز المعلومات . مع التركيز على الجوانب الفنية لتنظيم مدخلها الرئيسية بشكل علمي حسب قواعد الفهرسة الانكلو-الامريكي وبما اننا بصدد المدخل الرئيسية للمطبوعات الحكومية نود ان نشير بان المدخل الرئيسي للمطبوع هو المدخل الاساسي الذي يعتمد عليه الحصر البليوغرافي في عملية اعداد قائمة بليوغرافية ، اضافة الى ذلك (المدخل الرئيسي يفيد في عملية اصدار الفهارس الموضوعية للمطبوعات الحكومية ويساعد المفهرس والباحث معاً .

ان بعض فهارس المكتبات التي تحتوي على المطبوعات الحكومية وجدت غير دقيقة ولا تتفق وقواعد الفهرسة الحديثة وذلك لعدم المام المفهرس بتبعية المؤسسات والمصالح الحكومية والاجهزة الادارية وعلاقة بعضها ببعض كل هذه الامور جعلت المطبوعات الحكومية الصادرة عن تلك الاجهزة الادارية متفرقة في اماكن مختلفة وغير موحدة تحت مدخلها الرئيسية .

ان النمو الكبير في المطبوعات الحكومية جاء نتيجة لظهور مؤسسات وادارات جديدة واستحداث دوائر ومراكز علمية وثقافية في العقد الاخير من هذا القرن واصبحت الحاجة ضرورية لاعداد فهرس موضوعي موحد لجميع المطبوعات







#### خامسا - الخرائط

الخرائط من المطبوعات اذ قد تصدر دوائر الدولة بعضها منها ، لقد ازداد اهتمام الحكومة في السنوات القليلة الماضية بالخرائط الطبيعية والسياسية والمناخية والسياسية وخرائط المواصلات والجوية والعسكرية وغيرها وقد اهتم الباحثون واصبحت رغباتهم اكثر تخصيصا في تحديد انواع الخرائط المطلوبة<sup>(١٢)</sup> . وتعد الخرائط والاطالس من مصادر المعلومات لكونها تساعد على ايجاد المواقع وتحديدتها بصورة دقيقة بواسطة النظر<sup>(١٣)</sup> . وتصدر الخرائط الحكومية من بعض الدوائر ولا سيما من قبل مديرية المساحة العامة وامانة العاصمة ومصحة السياحة وغيرها .

#### سادسا - الوثائق البرلمانية

وهي مناقشات اعضاء المجلس الوطني ومحاضر الجلسات وعادة تطبع تلك الامور على شكل كتاب في اجزاء متعددة . ان مواضيع تلك الوثائق تتعلق بالامور السياسية والاقتصادية والثقافية وغيرها . وهي تفيد الباحث لكونها تمثل الواقع وصادره عن السلطة التشريعية في القطر .

#### سابعا - الكتيبات

الكتيب مطبوع عدد اوراقه اقل من خمسين صفحة وعادة له غلاف من الورق او المقوى ويحتوي على معلومات ذات قيمة علمية موقته . تصدر الكتيبات عادة عن المؤسسات والشركات والمصالح الحكومية وفيها معلومات عن نشاطات تلك الدوائر وبعضها تحتوي على معلومات اعلامية كالتالي تصدر عن بعض مؤسسات وزارة الثقافة والاعلام<sup>(١٤)</sup> .

#### ثامنا - براءات الاختراع

تعتبر براءات الاختراع فئة مميزة من المطبوعات الحكومية لكونها تحتوي على وصف دقيق للاختراعات الحديثة والمبتكرة وهي من المصادر الرئيسية للمعلومات التي تحتاجها مراكز المعلومات والمكتبات المتخصصة . ان قراءة محدودة مقارنة

بالكتب والدوريات لكون المعلومات التي تحتويها مختصرة الا انها مهمة ضمن مجاميع مراكز المعلومات والمكتبات . (١٥)

### انواع المطبوعات الحكومية

ان انواع المطبوعات الحكومية كثيرة وانها ذات صفة او طبيعة مرجعية فيها جارية ومتجددة وسريعة التقدم وقيمة الاستعمال . (١٦) واذا اردنا ان نميز بين تلك الانواع ومعرفة مواضعها علينا ان نعرف اهمها وطبيعة المواضيع التي تحتويها وهي تشمل المواصفات والاحصائيات ومجموعة القوانين والانظمة والكتب السنوية والادلة والبليوغرافيات والكشافات والمستخلصات .

### اولا - المواصفات والمقاييس

تعتبر المواصفات والمقاييس من اهم المطبوعات في مراكز التوثيق والمعلومات والمكتبات وهي فئة مميزة في المكتبات المتخصصة . (١٧) وتهدف المواصفات الى رفع الكفاءة والانتاجية وتطوير المنتجات الصناعية وتحديد الوسائل القياسية للعمل والمحافظة على الصحة والسلامة العامة للمواطنين وحماية المستهلك .

### ثانيا - الاحصائيات

المطبوعات الاحصائية عبارة عن مجموعة من الجداول الاحصائية التي تتعلق بالحقائق كالزراعة والصناعة والتعليم والتجارة والسكان وغيرها من الامور . (١٨) والاحصائيات مهمة في عصرنا الحاضر لكونها تفيدنا في عمليات التخطيط والتنسيق في خطط التنمية . وتعتبر وزارة التخطيط واجهزتها المختلفة الجهة الرسمية المصدرة للاحصائيات في القطر .

### ثالثا - مجموعة القوانين والانظمة

تصدر وزارة العدل مجموعة القوانين والانظمة ، كما انها تصدر الوقائع العراقية كما ذكرناها سابقا تكشف تلك للباحث السياسي والقانوني امورا متنوعة يتعلق

بمختلف نواحي الحياة في العراق .

#### رابعاً - الكتب السنوية

الكتب السنوية مطبوعات تصدرها هيئات وشركات ومؤسسات واجهزة ادارية اخرى تبرز فيها انشطتها خلال عام . وفي بعض الاحيان تصدر الدولة كتابا سنويا للاعلام عما حققته وانجزته خلال عام . والكتب السنوية تعاصر الاحداث وتظهر المعلومات المستجدة للباحث كل عام ، منها الكتب السنوية للوزارات والمؤسسات والمصالح والشركات الحكومية<sup>(١٩)</sup> .

#### خامساً - الأدلة

وهي مطبوعات تحمل اسماء وعناوين المؤسسات والجمعيات والمنظمات والجامعات وتحتوي على اهداف ونشاطات تلك الاجهزة الادارية سواء كانت اجتماعية ، ثقافية ، زراعية ، صناعية ، تربية وغيرها<sup>(٢٠)</sup> الادلة على انواع منها ادلة اماكن كدليل العراق السياحي او الاثاري وادلة مؤسسات صناعية كدليل الصناعات العراقية وادلة جامعات كدليل الجامعة المستنصرية او ادلة افراد كدليل الهاتف لمدينة بغداد .

#### سادساً - البليوغرافيات

البليوغرافيات او قوائم المؤلفات هي قوائم بالانتاج الفكري للكتب والمواد الثقافية . والبليوغرافيات على انواع كالموضوعية والعامية والزمانية والمكانية وغيرها تصدر بعض دوائر الدولة قوائم ببليوغرافية لمراكز التوثيق والمعلومات والمكتبات اما المكتبة الوطنية فانها تصدر البليوغرافية الوطنية .  
ان اهمية البليوغرافيات تأتي من كونها مصدرا للبحث وتحصر النتاج الفكري العراقي وهي بهذا تفيد الباحثين لا سيما اذا كانت ببليوغرافيات موضوعية .



## سابعاً - الكشافات

الكشافات قوائم منسقة بالأشخاص والمواضيع والعناوين والحقائق كالاماكن مثلا لغرض تحديدها في الكتاب او المقال<sup>(٢١)</sup> او ترشد الكشافات العديد من المعلومات وتأتي اهميتها للباحث حيث تفيده للوصول الى المعلومات المطلوبة من خلال الكشافات باقصر وقت واقل جهد . وتصدر احيانا دوائر الدولة هذه الكشافات .

## ثامناً - المستخلصات

تصدر بعض اجهزة الحكومة مطبوعات فيها خلاصات للبحوث والمقالات التي تطبع في المجلات والمطبوعات مواضيعها متنوعة . ان تزايد المطبوعات في الوقت الحاضر في جميع الاختصاصات ادى مشكلة للباحث في الالمام بتلك المطبوعات في اختصاصه لذا فان عملية الاستخلاص قدمت حلا مناسباً او جزئياً لتلك المشكلة لكون المستخلصات تقدم للباحث بشكل مختصر معلومات في اختصاصه دون الرجوع الى المقال او البحث وتعيينه بالوقت والجهد .<sup>(٢٢)</sup>

## مداخل المطبوعات الحكومية

انطلاقاً من مبدأ تنظيم المداخل الرئيسية للمطبوعات الحكومية الى الدوائر الصادرة عنها ، وبما ان الدوائر الرسمية تختلف بعضها عن البعض الاخر في طبيعة اعمالها فان مداخل مطبوعاتها تختلف ايضاً .

لقد جاء في قواعد الفهرسة (الانكلو - الامريكى) بان المطبوع يجب ان يعد مدخله الرئيسي تحت اسم مؤلفه سواء كان المؤلف شخصاً ام هيئة ، حيث تحدد القواعد بان المطبوعات الحكومية الصادرة من هيئات حكومية والتي تمثل نشاطها يعد مدخلها الرئيسي تحت اسم الهيئة سواء كانت جمعية او مؤسسة او شركة او مصلحة . . . . باعتبار ان الدائرة هي المسؤولة عن تأليف او نشر ذلك المطبوع .<sup>(٢٣)</sup>

ولغرض تسمية الدوائر الصادرة عنها المطبوعات الحكومية بشكل واقعي حتى

تكون تلك الدوائر اكثر وضوحا للباحث فاننا نجد نجد بانها مقسمة على النحو التالي :

#### اولا - الدوائر الرئاسية العليا

ان الدائرة الرئاسية هي رئاسة الجمهورية والاعمال الصادرة عن رئيسها ، وبالنظر لكون تلك الاعمال خطيرة ومتعددة ومتنوعة ولغرض الوقوف او التمييز بين تلك الاعمال بين رسمية كالقرارات والتصريحات الصادرة عن رئيس الجمهورية وبين الاعمال التي يكتبها بصفته الشخصية ، فان الاعمال الرسمية لرئيس الجمهورية تكون مداخلها على النحو التالي : يدون اسم العراق اولا يتبعه كلمة الرئيس مع ذكر تاريخ تسلمه السلطة وبعدها يذكر اسم رئيس الجمهورية بين قوسين .<sup>(٢٤)</sup>

مثال ذلك : العراق . الرئيس ، ١٩٧٩ - (صدام حسين)

اما الاعمال الشخصية لرئيس الجمهورية فتكون مداخلها على النحو التالي يدون اسم رئيس الجمهورية يتبعه عبارة رئيس الجمهورية العراقية و ثم يذكر تاريخ ولادة الرئيس .

مثال ذلك : صدام حسين ، رئيس الجمهورية العراقية ، ١٩٣٧ -

#### ثانيا - دوائر المجالس العليا

لدوائر المجالس العليا اهمية سياسية وتشريعية اضافة الى الاهمية القيادية في القطر وهذه الدوائر تشمل مجلس قيادة الثورة والمجلس الوطني والمجلسين التشريعي والتنفيذي لمنطقة الحكم الذاتي .

ان مداخل مطبوعات هذه الدوائر تتشابه الى حد كبير ما عدا اسمائها . حيث تكون على النحو التالي : يذكر اولا كلمة العراق متبوعا باسم الدائرة .

مثال ذلك : العراق . مجلس قيادة الثورة

العراق . المجلس الوطني

العراق . المجلس التشريعي لمنطقة الحكم الذاتي

العراق . المجلس التنفيذي لمنطقة الحكم الذاتي

وإذا كانت إحدى الدوائر تابعة لتلك المجالس فتدون في نهاية اسم المجلس كما في المثال التالي :

العراق . مجلس قيادة الثورة . مكتب المنظمات الشعبية .

#### ثالثاً - الدوائر القيادية العليا

وتشمل الدوائر القيادية العليا ، دائرة رئيس الوزراء ودائرة نائبه ودائرة رئيس ديوان رئاسة الجمهورية ودوائر المحافظين .

ان المطبوعات هذه الدوائر تكون مداخلها على النحو التالي اولا يدون اسم القطر متبوعاً باسم الدائرة او المنصب (الوظيفة)<sup>(٢٥)</sup> .

مثال ذلك : العراق . رئيس الوزراء (المنصب)

العراق . مجلس الوزراء (الدائرة)

العراق . رئيس ديوان رئاسة الجمهورية (المنصب)

العراق . ديوان رئاسة الجمهورية (الدائرة)

#### رابعاً - الدوائر القضائية

ان المحاكم المدنية على اختلاف انواعها والمحاكم العسكرية ومحكمة الثورة والمحاكم الاخرى تقع جميعها ضمن الدوائر القضائية . تنص القواعد الخاصة بمداخل مطبوعات هذه الدائرة على ان تبدأ بكلمة العراق متبوعاً باسم المحكمة المختصة ما عدا المحاكم العسكرية ، حيث المداخل تبدأ ايضا بكلمة العراق متبوعاً باسم القوات المسلحة واخيراً اسم المحكمة<sup>(٢٦)</sup> .

مثال ذلك :

العراق . محكمة الثورة (مدنية)

العراق . محكمة التمييز (مدنية)

العراق . القوات المسلحة . المحكمة العسكرية (عسكرية) .

وإذا كانت المحاكم المدنية ذات فروع في المحافظات فتذكر عندئذ اسم المحافظة بين قوسين بعد اسم المحكمة<sup>(٢٧)</sup> مثال ذلك : العراق . محكمة الجزاء (بغداد)

#### خامسا - الدوائر القانونية

يقصد بالدوائر القانونية الدوائر التي تصدر عنها الدساتير والقوانين الانظمة ان تنظيم المداخل الرئيسية للدساتير والقوانين تكون على النحو التالي : تبدأ بكلمة العراق اولا وثم كلمة الدستور او بفقرة القوانين والانظمة . (٢٨) والامثلة التالية توضح ذلك : العراق . الدستور  
اما الدساتير الموقته والمعدلة فتأخذ بعين الاعتبار وتذكر في المدخل الرئيسي وربما يذكر سنة التعديل .

مثال ذلك :

العراق . الدستور الموقت

او العراق . الدستور الموقت . التعديل السابع ١٩٧٤

اما القوانين والانظمة فالمدخل الرئيس يكون على النحو التالي :

العراق . قوانين وانظمة . . الخ

#### سادسا - الدوائر السياسية

تعتبر الدوائر السياسية في وزارة الخارجية من الأجهزة السياسية لان طبيعة أعمال تلك الدوائر سياسية ودبلوماسية كالأتفاقيات السياسية بين الدول والمؤتمرات والاجتماعات وغيرها من امور وهي طبيعة أعمال الأجهزة السياسية . (٢٩) وتدخّل ايضا ضمن اختصاصات الدوائر السياسية الندوات والمعاهدات والمواثيق وأعمال السفارات والقنصليات والممثليات العراقية في الخارج .

أن المعاهدات المبرمة بين العراق والدول الأخرى تدخّل ضمن المعاهدات الثنائية تكون أعمال تلك المعاهدات مطبوع ويكون مدخله الرئيس على النحو التالي يذكر أسم العراق اولا ثم يذكر كلمة معاهدات ، الخ متبوعاً بأسم الدولة الأخرى الموقعة على المعاهدة مثال ذلك : العراق . معاهدات ، الخ فرنسا .

اما اذا عقد العراق عدة معاهدات مع فرنسا فيجب والحالة هذه كتابة تواريخ تلك المعاهدات في نهاية كل مدخل من تلك المعاهدات والأمثلة التالية توضح ذلك :

العراق . معاهدات ، الخ فرنسا

العراق . معاهدات ، الخ فرنسا ١٩٧٥  
اما المواثيق والعهود فهي الأخرى تكون مداخلها على النحو التالي : يذكر أسم  
القطر اولا متبوعا بكلمة ميثاق<sup>(٣٠)</sup> . مثال ذلك : العراق . ميثاق  
أما أعمال المؤتمرات السياسية كالأجتماعات السياسية الرسمية تكون مداخل  
مطبوعاتها الرئيسية على النحو التالي . تدخل تحت أسم المؤتمر متبوعا برقمه ان وجد  
ومكان الأتماع وأخيرا تاريخ انعقاد المؤتمر.<sup>(٣١)</sup>  
مثال ذلك : مؤتمر القمة العربي ، التاسع ، بغداد ، ١٩٧٨ .  
أن أعمال السفارات والقنصليات والممثلات العراقية في الخارج تكون مداخل  
أعمالها الرئيسية على النحو التالي : يذكر اولا أسم القطر متبوعا بكلمة السفارة أو  
المثلية أو القنصلية واخيرا يذكر أسم البلد الذي تقع فيه السفارة بين قوسين مثال  
ذلك : العراق . السفارة (ايطالية) اما بالنسبة للقنصليات والممثلات فيذكر في  
نهاية أسم المدينة التي فيها القنصلية أو المثلية فيكون على النحو التالي :  
العراق . القنصلية (ميلانو)

#### سابعاً - الدوائر العسكرية

الدوائر العسكرية هي القيادة العامة للقوات المسلحة وتشمل كذلك تشكيلات  
الجيش من فرق عسكرية والوية اضافة الى نوع القوات العسكرية كالقوة الجوية  
والقوة البرية والقوة البحرية . تكون أعمال تلك التشكيلات تدخل على النحو  
التالي : يذكر أسم القطر أو ثم يذكر أسم تلك القيادات .<sup>(٣٢)</sup>  
والأمثلة التالية توضح ذلك :

العراق . القيادة العامة للقوات المسلحة

العراق . قيادة القوة الجوية

العراق . قيادة القوة البحرية

العراق . قيادة القوة البرية

### ثامنا - الدوائر التعليمية العليا

الدوائر التعليمية تشمل الجامعات والكليات والمعاهد الفنية ومراكز البحوث والمؤسسات العلمية والثقافية . تصدر عن تلك الدوائر مطبوعات متنوعة كالبحوث والمجلات العلمية والنشرات وغيرها من المطبوعات . أن مداخل مطبوعاتها الرئيسية تكون على النحو التالي : أسماء الجامعات التي تحوي مكان وجودها تدخل بأسمائها اما اذا كانت أسماء الجامعات تحوي على أسماء وجودها فيذكر اسم المكان في نهاية اسم الجامعة . (٣٣)

مثال ذلك : جامعة بغداد

الجامعة المستنصرية . بغداد

واذا أصدرت الكليات او مراكز البحوث التابعة للجامعات مطبوعات فتكون مداخل تلك المطبوعات الرئيسية على النحو التالي : يذكر أولا اسم الجامعة ثم اسم الكلية أو اسم المركز (٣٤) . مثال ذلك :

جامعة بغداد ، كلية الاداب

جامعة بغداد . مركز البحوث التربوية والنفسية

اما اذا أصدرت الأقسام العلمية التابعة للكليات مطبوعات فتكون مداخل تلك المطبوعات الرئيسية على النحو التالي : يذكر اسم الجامعة متبوعا باسم الكلية وأخيرا يذكر اسم القسم ابني أصدر المطبوع .

مثال ذلك : جامعة بغداد . كلية الاداب . قسم اللغة العربية

### تاسعا - الدوائر الحكومية العامة

وهي في الغالب كافة دوائر الدولة ماعدا ما جاء ذكره سابقا وتشمل المديرات والمنشآت والمصالح العامة . وهذه الدوائر غالبا تكون تابعة الى وزارات مختلفة . ان مداخل مطبوعات هذه الأجهزة الرئيسية تكون على النحو التالي : يذكر اولاً اسم القطر متبوعاً باسم الوزارة واخيراً يذكر اسم المديرية العامة أو المؤسسة العامة . . . ثم يذكر اسم المديرية ان التقسيم الاداري الصغير الذي تقع على عاتقه مسؤولية تأليف واصدار المطبوع . (٣٥)

مثال ذلك : العراق . وزارة التخطيط . مديرية الديوان العامة . قسم المايكروفللم  
العراق . وزارة الري . المديرية العامة للتخطيط والمتابعة . مديرية الهندسة .  
واذا كانت المؤسسات والمديريات والمصالح فريدة من نوعها الاداري في القطر  
فلا حاجة الى ذكر اسم الوزارة التابعة لها . وعلى هذا الاساس يكون المدخل على  
النحو التالي : يذكر اسم العراق اولاً ثم يذكر اسم المؤسسة أو المديرية وغيرها<sup>(٣٦)</sup>  
مثال ذلك : العراق . المركز القومي للاستشارات والتطوير الاداري

العراق المؤسسة العامة للآثار والتراث:  
اما اذا كانت الدائرة فريدة من نوعها الاداري في القطر في اسمها الاداري ففي  
هذه الحالة فلا حاجة الى ذكر اسم العراق ولا اسم الوزارة فيكون مدخل أعمالها  
الرئيسي تحت اسمها فقط والمثال التالي يوضح ذلك :

البنك المركزي العراقي

المجمع العلمي العراقي

اما المصارف والبنوك التي لها فروع في القطر وفي خارجه فلا بد هنا ان نذكر  
مداخل تلك الفروع ولا سيما مصرف الرافدين الذي له فروع كثيرة داخلية وخارجية  
فتكون مداخل الفروع الداخلية على النحو : يذكر اسم المصرف ثم يذكر بعده اسم  
المحافظة أو اسم الفرع بين قوسين والأمثلة التالية توضح ذلك :

مصرف الرافدين (الباب الشرقي)

مصرف الرافدين (البصرة)

واذا كان الفرع في الخارج فيذكر اسم المدينة بين قوسين بعد ذكر اسم المصرف .  
مثال ذلك : مصرف الرافدين (لندن)<sup>(٣٦)</sup>

#### عاشرا - الدوائر الحكومية الأخرى

وهذه الدوائر تشمل الحدائق والمنتزهات والساحات والمساح والبحريات  
والجوامع والكنائس والمسارح<sup>(٣٧)</sup> . أن مداخل هذه الدوائر على النحو التالي :  
تدخل تحت اسمائها ولا سيما اذا كانت فريدة ومشهورة وان لم تكن كذلك فتدخل

تحت اسمائها متبوعة باماكن وجودها اي نذكر الموقع او المدينة بين قوسين . ان  
الامثلة التالية توضح ذلك :

امثلة : حديقة الزوراء (بغداد)

مسجد الكوفة

بحيرة الحبانية

متحف الازياء (بغداد)

ساحة التحرير (بغداد)

مدينة الطب

### مكان المطبوعات الحكومية في المكتبة

واذا ادركنا اهمية المطبوعات الحكومية بأشكالها المختلفة وانها ذات معلومات  
وثائقية دقيقة يحتاج الى الاستفادة منها الباحثون والمختصون اذا كان هذا الامر حقيقة  
فقد يفرض السؤال التالي نفسه اين يكون مكان المطبوعات الحكومية في المكتبة ؟  
هل تعامل معاملة المواد الثقافية الاخرى من حيث التصنيف والفهرسة وهل يكون  
مكانها ضمن المجموع الاخرى ذات الموضوع المتشابهة ؟ الحق ان المكتبات اختلفت  
في هذه المعالجات اعتمادا على اعتبارات نأخذها بنظر الاعتبار ومن تلك  
الاعتبارات :

أ - حجم المطبوعات الحكومية المجمعة في المكتبة

ب - هدف المكتبة ونوعية الخدمة التي تقدمها المكتبة

ج - نوعية القراء او رواد المكتبة الذين يستفيدون من هذه المواد والوثائق  
الحكومية . . .

وهناك اعتبارات اخرى تعتبر عوامل ثانوية تعد تابعة للعوامل التي ذكرناها انفا  
ومن هنا فان بعض المكتبات الكبيرة كالمكتبات الجامعية والمكتبات المتخصصة  
والمكتبة الوطنية التي تعد مركزا لايداع هذه المطبوعات والتي يهملها تجميع هذه المواد  
لحاجة القراء اليها تفضل أن تجمع هذه المطبوعات في قسم مستقل بها نسميه قسم  
الوثائق والمطبوعات الحكومية لتسهيل عمليات الوصول اليها او بكلمة اخرى تقوم



بتصنيف هذه المطبوعات حسب نظام التصنيف المتبع في المكتبة ولكنها بدلا من أن تكون متفرقة حسب مواضيعها مع المواد الأخرى تجمع في مكان واحد ويعد لها فهرس خاص بها إضافة إلى تمثيلها في فهرس المكتبة العام وقد يعد لها فهرس مطبوع يمثل موجودات هذه المواد ويغذي بفهارس دورية تجعله ممثلا لما يصدر من هذه المواد . . . وهذه الطريقة متبعة في مكتباتنا الجامعية إذ سارت عليه المكتبة المركزية لجامعة بغداد فقد أعدت قسما مستقلا جمعت فيه المطبوعات الحكومية وأصدرت فهرسا مطبوعا مثل هذه المطبوعات يمكن القارئ من خلال فحصه معرفة المواد الحكومية التي تقتنيها المكتبة إضافة إلى وجودها في فهرس المكتبة العام أما المكتبات الصغيرة والتي ليست من وظائفها الرئيسية البحث والدراسة والمطبوعات الحكومية قليلة وليست متكاملة فقد تعامل كأية مادة ثقافية وتأخذ مكانها في الفهرس العام كما كان مكانها ضمن المجموع المتناسبه والذي اعتقده ان هذا الأجراء تجرته المكتبة لعدم وجود المجموعة المتكاملة من المطبوعات الحكومية . . .

الهوامش

- (١) احمد بدر . المكتبات المتخصصة . ص ١٣١
- (٢) اليونيسكو ، التبادل الدولي للمطبوعات . ص ٩٩
- (3) Thompson Elizabeth ALA Clossary of Lib terms P65.
- (4) Ency clopedia of lib and Information science V. 10 P 39
- (٥) عالم المكتبات . العدد (٥) المجلد الأول ، ١٩٥٩ ص ٦٢
- (٦) اليونيسكو . التبادل الدولي للمطبوعات . ص ٣٩
- (٧) ناصر السويدان . فهرس المطبوعات الحكومية . مجلة عالم الكتب . الطائف ، ١٩٨٠ المجلد الأول ص ٩٢
- (٨) فارجو ، لوسيل ، الكتابة المدرسية ص ٣٠١ - ٣٠٢
- (٩) عامر ابراهيم قنديلجي . البحث العلمي . ص ٩٢ \* ٩٣
- (١٠) نفس المصدر ص ٩٣
- (١١) نزار محمد علي قاسم . المراجع العربية العامة . ص ١٥٠
- (١٢) احمد أنور عمر . الإجراءات الفنية للمكتبات ص ٤٦ - ٤٧
- (١٣) نزار محمد علي - المراجع العربية العامة . ص ١٢١
- (١٤) عامر ابراهيم قنديلجي . البحث العلمي . ص ٩٢
- (١٥) احمد بدر . المكتبات المتخصصة ص ١٣٤
- (١٦) احمد أنور عمر . مصادر المعلومات ص ٣٧
- (١٧) احمد بدر . المكتبات المتخصصة ص ٣١٢ و ص ١٣٥ ١
- (١٨) نزار محمد علي قاسم . المراجع العربية العامة ص ١٧١
- (١٩) عامر ابراهيم قنديلجي . البحث العلمي . ص ٨٩
- (٢٠) نزار محمد علي قاسم . المراجع العربية العامة ص ١٦١
- (٢١) نزار محمد علي قاسم المراجع العربية العامة ص ١٧٥
- (٢٢) احمد أنور عمر . مصادر المعلومات ص ١٥٩
23. AACR. P. 38
- (٢٤) نفس المصدر السابق ص ١٢٨
- (٢٥) وينظر مبادئ الفهرسة والتصنيف لعبد الكريم الأمين واخرون ج ٢ ص ١٩
- (٢٦) وينظر نفس المصدر ص ٢٠
27. AACR. P. 130
28. Ibid. P. 131 - 133
29. Ibid. P. 133 - 135
30. Ibid. P. 31

- وينظر نزار محمد علي قوائم المؤلفات أو البليوغرافيات ص ٧٩ - ٨٠
31. Ibid. P. 133 - 135
32. Ibid. P. 131
- (٣٣) نزار محمد علي قاسم . قوائم المؤلفات أو البليوغرافيات ص ٧٩
34. AACR. P. 116 وينظر نزار محمد علي : قوائم المؤلفات أو البليوغرافيات ص ٧٩
35. Wynar Introduction to C&ataloging. P. 105 وينظر نفس المصدر ص ١٢٢ - ١٢٤
36. Ibid. P. 104 - 105
37. Wynar Introduction to Cataloging. P. 101 (٣٨) نزار محمد علي . قوائم المؤلفات أو البليوغرافيات ص ٧٨

#### المصادر العربية والأجنبية

- ١ - احمد انور عمر الاجراءات الفنية للمكتبات . القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٤
- ٢ - احمد انور عمر . مصادر المعلومات . القاهرة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٧
- ٣ - احمد بدر وحشمت محمد علي قاسم . المكتبات المتخصصة ادارتها وتنظيمها وخدماتها . الكويت ، وكالة المطبوعات ، ١٩٧٢
- ٤ - الأمين ، عبد الكريم (واخرون) مبادئ الفهرسة والتصنيف . ج٢ الموصل ، ١٩٨٠
- ٥ - السويدان ، ناصر محمد . فهرس المطبوعات الحكومية . مجلة عالم الكتب . الطائف العدد الأول . ١٩٨٠
- ٦ - عالم المكتبات . المطبوعات الحكومية . القاهرة ، العدد ٥ المجلد الأول ١٩٥٩
- ٧ - فارجو ، لوسيل ، المكتبة المدرسية . ترجمة السيد محمد العزاوي . القاهرة ، دار المعرفة ، ١٩٧٠

- ٨ - قنديليجي . عامر ابراهيم . البحث العلمي . بغداد ، مطبعة عصام ، ١٩٧٨
- ٩ - نزار محمد علي قاسم . قوائم المؤلفات او البليوغرافيات . بغداد ، دار الحرية ،  
١٩٧٢
- ١٠ - نزار محمد علي قاسم ، المراجع العربية العامة . بغداد ، مطبعة عصام ، ١٩٧٨
- ١١ - اليونسكو التبادل الدولي للمطبوعات ترجمة علي محمود كحيل القاهرة .  
١٩٦٧ .
- 12 - Anglo American cataloging Rules. Chicago ALA, 1970.
- 13 - Encyclopedia of library and Information Science. New York  
1970 Vol. 10
- 14 - Thampson Elizabeth. ALA glossary of library terms.  
Chicago ALA 1943.
- 15 - Wynar Bohdan S. Introduction to Cataloging and  
Classification 5 th ed Colo. 1976



واقع المكتبات المدرسية للمدارس  
الاعدادية والثانوية لمحافظة بغداد  
- دراسة ميدانية -

المدرسة منى محمد علي  
الجامعة المستنصرية - قسم المكتبات

مكونات البحث

- ١ - المقدمة
- ٢ - اهداف البحث
- ٣ - ادوات البحث
- ٤ - منهج البحث
- ٥ - نتائج البحث
- ٦ - المشاكل والمعوقات
- ٧ - المقترحات والتوصيات

المكتبة المدرسية

**المقدمة :** عرفت المكتبة المدرسية بانها الاداة التربوية والوسيلة التثقيفية التي تساهم في بناء جيل مسلح بالعلم والثقافة يواكب تطورات العصر في كل الميادين . ولما كان هذا دور المكتبة المدرسية في حياة الطالب . لذا تزايد الاهتمام بها ، واتجهت اليها انظار المسؤولين الحريصين على تطويرها . وبادر البعض الى اعداد بعض الدراسات حول الواقع الذي تعيشه المكتبات المدرسية في محافظات القطر(\*) وشرعت بعض القوانين والانظمة التي تخدم واقع المكتبات المدرسية وترفع من شأنها ، وتسهل

الانتفاع منها وذلك من اجل تحقيق اهدافها التربوية والتعليمية والثقافية فقد نص نظام المكتبات المدرسية رقم (٥٤) لسنة ١٩٧٤ على ان تؤسس في كل مدرسة ابتدائية ، متوسطة ثانوية ، مهنية وفي كل معهد ودار معلمين مكتبة رئيسية تزود بالكتب والمجلات وغيرها من المطبوعات والوسائل التعليمية المناسبة باستمرار على ان تراعي في هذه المطبوعات والوسائل ما يناسب حاجيات التلاميذ ومستوياتهم اولا ، وحاجات المعلمين والمدرسين بما يحقق مهامهم التعليمية وما يتفق مع الاهداف التربوية والثقافية المتوخاة . كما نص النظام على توفير المكان اللازم والشروط الصحية من تهوية وضاءة . وان يجهز المكان بالاثاث واللوازم المطلوبة وحدد النظام مصدر تمويل هذه المكتبات بما يكفل تطويرها وتحقيق اغراضها التربوية والثقافية<sup>(١)</sup> .

ولغرض الوقوف على واقع المكتبات المدرسية في المرحلة الاعدادية والثانوية فقط وفي مدينة بغداد بجانبها الكرخ والرصافة بادرت الباحثة للقيام بهذا البحث لتتقف بنفسها على الظواهر الايجابية والسلبية في المكتبات آنفة الذكر ثم لوضع الحلول والمقترحات التي ربما ستساعد قدر المستطاع في تطوير العملية التعليمية خدمة لهذا البلد العزيز وخاصة وان المرحلة هذه هي مرحلة الاعداد للطالب الجامعي وعليها تترتب مهات الدراسة الاكاديمية (الجامعية) وعليها المعمول في تقويم ملكات الطالب العلمية وقدراته الانتاجية في مجال البحث العلمي لكي يصبح قادراً على المساهمة الفعلية في بناء مجتمعه وتطوير امته .

#### اهداف البحث :

اجرى هذا البحث من اجل الاهداف التالية :

- ١ - التعرف على واقع المكتبات المدرسية في المرحلة الاعدادية وذلك من حيث .
  - ا - الخدمة التي تقدمها هذه المكتبات للطلبة في هذه المرحلة المهمة من حياة الطالب .
  - ب - نشاط المسؤولين فيها ومدى تأهيلهم للعمل مع الطلبة في هذه المكتبات بالذات .
  - ج - المجموعة المكتبية ومدى تناسبها ومدارك الطلبة ومستوياتهم الفكرية

- والثقافية والتربوية .
- د - مدى نشاط المكتبة المدرسية في مجال تدريب الطلبة لاستخدام المكتبة في التقارير والبحوث .
- ٢ - وضع التوصيات والمقترحات الكفيلة بتطوير المكتبات المدرسية بما يتلائم والمسيرة الفكرية والتربوية لجيل المستقبل .

#### ادوات البحث :

- ١ - الاستبيان .
- ٢ - لقاءات مع المسؤولين عن المكتبات المدرسية (\*) .
- ٣ - الإحصاءات والانظمة والقوانين التي تخص المكتبات المدرسية من حيث نوعيتها (ادبي ، علمي) ميزانيتها ، الاهتمام بواقعها .
- ٤ - زيارات المكتبات المدرسية التي اجري معها الاستبيان ولقاء مع المسؤولين والمسؤولات في هذه المكتبات .
- ٥ - لقاء مع مدراء ومديريات المدارس انفة الذكر .
- ٦ - المؤتمر المكتبي الخامس الذي انعقد في بغداد ما بين ٢٥ - ٢٨ شباط ١٩٨٠ .

#### الاحصاءات التي اعتمد عليها في البحث هي :

- ١ - عدد المدارس الثانوية والاعدادية - اخذت من مديرية التربية .
- ٢ - عدد طلاب المدارس الثانوية في كل مدرسة اجري معها البحث - اخذت من مدير المدرسة (مديرة المدرسة) .
- ٣ - نصيب حصة المكتبة من وارد النشاط المدرسي .
- ٤ - عدد الكتب الموجودة في المكتبة المدرسية - اخذت من مسؤول المكتبة او مسؤولة المكتبة (سجل كتب المكتبة) .
- ٥ - القاعات المكتبية المتوفرة في المدارس الاعدادية والثانوية والتي تصلح ان تكون مكتبة مدرسية المدرسة نفسها .
- ٦ - نظام المكتبات المدرسية رقم ٥٤ لسنة ١٩٧٤ الصادر عن رئاسة الجمهورية .



## منهج البحث :

- ١ - الاستبيان والذي ملئت فقراته بالاستعانة بالمسؤولين عن المكتبات المدرسية اذ كانت الباحثة تستفسر خلال زيارتها للمكتبة عن بعض فقرات الاستبيان وتوضيح ما جاء فيه من استفسار .
  - ٢ - تمت زيارة (٦٥) مكتبة من المكتبات المدرسية للمرحلة الاعدادية والثانوية للبنين والبنات في مدينة بغداد بجانبها الكرخ والرصافة وطرحت الباحثة بعض الاسئلة على المسؤولين عن المكتبة وذلك بما يتعلق باهمية المكتبة ودورها في العملية التربوية والتعليمية والنشاطات والخدمات التي تقدم من خلالها كما ناقشت الباحثة بعض المشاكل والمعوقات في اعمال المكتبة .
  - ٣ - لقاء مع مدراء ومديرات المدارس آنفة الذكر والوقوف على مقترحاتهم حول واقع افضل للمكتبة المدرسية .
  - ٤ - لقاء مع المسؤولين والمسؤولات عن المكتبات المدرسية في وزارة التربية .
  - ٥ - عرضت الباحثة بعض المشاكل التي تحيط بالمكتبات المدرسية ونشاطها في المدارس التي رضخت للبحث ونقلت بعض شكاوي المشرفين والمشرفات على المكتبات المذكورة الى المسؤولين بشكل مباشر .
- قبل ان اقدم للقارئ الكريم نتائج البحث والمعوقات والمشاكل التي لوحظت في المكتبات المدرسية اليكم هذا العرض السريع لاهداف المكتبة المدرسية ومستلزماتها وخصوصيتها ومؤهلات المشرفين والمسؤولين عنها .

## اهداف المكتبة المدرسية :

- ١ - ان تساهم مساهمة فعالة في دعم البرنامج المدرسي وان تسعى الى توفير حاجيات الطلبة والمدرسين والاباء في المجتمع الذي تخدمه<sup>(٢)</sup> .
- ٢ - توفير كافة المطبوعات والكتب التي تناسب المستوى الفكري والثقافي للطلبة .
- ٣ - ان ترشد الطلبة الى اختيار الكتب المناسبة والتي تحقق هدفهم في الدراسة والتعلم .
- ٤ - ان تنمي لدى الطالب عادة استخدام الكتب والمكتبة<sup>(٣)</sup> .

- ٥ - ان تأخذ بيد الطالب على تطوير قابليته الشخصية في القراءة والنقد والتقييم لما يقرأه من كتب ومواد ثقافية اخرى .
- ٦ - ان تخلق في نفس الطالب حب التعاون مع اسره المدرسة باعتبارها كيانا اجتماعيا .
- ٧ - ان تخلق روح المواطنة السليمة في نفس الطالب واعداده الاعداد السليم ليكون مؤهلاً لخدمة مجتمعه وأمته .

مستلزمات المكتبة المدرسية والمدارس الثانوية :

- ١ - المكان والاثاث المناسب .
- ٢ - طبيعة المجموعة المكتبية .
- ٣ - مؤهلات المسؤول عن المكتبة المدرسية ووظائفه .
- ٤ - طبيعة الخدمة المكتبية التي تقدم لرواد المكتبة من الاساتذة والطلبة .
- ٥ - الميزانية .

#### المكان والاثاث :

ان المكان المناسب والمريح من الحاجيات المهمة التي يجب ان تتوفر في كل مكتبة مدرسية مهما بلغ حجم المكتبة واختلفت طبيعتها ، لان البناية الملائمة والتي تتوفر فيها الوسائل الصحية هي من الامور التي يجذب اليها الطالب وترغبه في المكوث فيها فترة اطول .

ان الشروط التي يجب ان تتوفر في المكتبة المدرسية هي :

- ١ - المساحة المناسبة والتي تستوعب من ١٥٪ - ٢٠٪ من عدد طلبتها وقد قدر قياسيا ب مساحة ٢٥ قدم لكل طالب<sup>(٤)</sup> .
- ٢ - الاضاءة ويفضل هنا الضوء الطبيعي والابتعاد - قدر الامكان - عن الضوء الصناعي المباشر . ويجدر بنا ان نذكر في هذا المجال ان طلاء الجدران يؤثر على الاضاءة اذ ان الجدران البيضاء تعكس الضوء بينما الوان الطلاء الداكنة تمتص الضوء .

٣ - الاثاث . الاثاث المريح المناسب من متطلبات الراحة في قاعة المكتبة المدرسية وتشمل الاثاث ، المناضد ، الكراسي ، رفوف الكتب ، عارضات المجلات ، حاملات الجرائد بالإضافة الى منضدة وكرسي للمسؤول عن المكتبة .

يشترط في الكراسي ان تكون مصنوعة من خشب جيد وبشكل مريح للجلوس وتقدر عدد الكراسي بعدد طلاب صف كامل في المدرسة على الاقل أي بمعدل (٤٠) كرسيًا بالإضافة الى (٥) كراسي اضافية للمدرسين والزائرين اما المناضد فتفضل ان تكون مصنوعة من خشب جيد ومتمين لتصلح للاستعمال . اما الارتفاع فن المفضل ان لا يزيد عن قدمين و ٦ انج رفوف الكتب - يجب ان تكون متوفرة في المكتبة المدرسية وتختلف قياساتها باختلاف احجام الكتب والمجلات والمطبوعات الاخرى في المكتبة ، فعمق رفوف الدوريات ١٢ انج بينما يكون عمق رفوف الكتب ذات الحجم الاعتيادي ٨ أنجات (٥) . وتفضل هنا الرفوف المفتوحة لخدمة الطلبة في هذه المرحلة .

#### ٢ - طبيعة الخدمة المكتبية المتوخاة

- ١ - ان تفتح المكتبة ساعات اطول وقد تطول قليلا بعد ساعات الدوام الرسمي ليكون بإمكان الطلبة استعارة الكتب واستعمال المكتبة اثناء الدوام الرسمي .
- ٢ - توجيه الطلبة في هذه المرحلة الى كيفية استخدام المكتبة والتعريف بالكتب والمطبوعات التي تناسب مستوياتهم وادراكهم كما تساعد المكتبة في تعويد الطلبة على حب القراءة والتعلم واستغلال موارد المكتبة .
- ٣ - من اجل تطوير القابلية العلمية والشخصية للطلبة واعدادهم الاعداد الذي يتناسب مع التطوير الاجتماعي والسياسي للبلد وجب التعاون بين الهيئة التدريسية وامناء المكتبات لاعداد المطبوعات المناسبة والموجهة والهادفة .
- ٤ - تكوين علاقات طيبة بين الطلبة والهيئة التدريسية وخلق جو اجتماعي حسن يسوده التعاون والشعور بالمسؤولية . فشاركة الطلبة في النشاطات المدرسية

من جهة وتكليفهم ببعض مهات المكتبة كالمناولة والاعارة وتنظيم مجاميع المكتبة من جهة اخرى يعزز من قيمة هذا العمل ويساعد على تعميق الثقة في نفوس الطلبة .

٥ - التعاون مع الطلبة في اعداد تقاريرهم ووظائفهم الصفية وتوجيههم الى مصادر المعلومات التي يحتاجون اليها امر في غاية الاهمية في هذه المرحلة الاعدادية فالى جانب كونها تفيد الطالب في اكتساب المعرفة وتعريفه على المصادر التي تفيده نكون قد خلقنا جوا من الالفة بين الطالب واستاذة في المكتبة .

٦ - العمل على صقل وتهذيب رغبات الطلبة في القراءات المختارة واعداد مناقشات علمية لما يقرأون .

٧ - اعداد معارض للكتب والمطبوعات الجديدة لتعريف الطلبة على الجديد من المطبوعات ليكونوا على علم بها .

#### المسؤول عن المكتبة او المشرف عليها

لكي تنجح المكتبة المدرسية في القيام بمهامها تجاه المدرسة بما فيها من مدرسين وطلبة يفترض ان تتوفر في هذا الشخص الصفات والمؤهلات التالية :

١ - الخلفية العلمية : وهي الحصول على تأهيل مكثي يمكنه القيام بتنظيم الجاميع وتصنيفها اي اعدادها بشكل يساعد على تسهيل استعمالها من قبل المستخدمين لهذه المكتبة من اساتذة وطلبة .

٢ - الخلفية التربوية : من الضروري ان يكون المسؤول عن المكتبة ملما يعلم نفس القارئ وتفهمه لنفسية القراء ورغباتهم وادراكه لما يجوبون من مطالعات تجعله أهلاً للتفاعل معهم . حينذاك يدرك تماما ما سيقدم لهذا القارئ أو ذاك .

٣ - الثقافة العامة امر ضروري كذلك اذ يجب ان يتوفر في المسؤول عن المكتبة المدرسية شخص كثير الاطلاع على الكتب والمطبوعات ولملم بها لان هذا سيساعده على القيام بمسؤوليته تجاه المدرسين والطلبة في مجال تقديم التوجيهات والاشارات وتوفير مصادر المعلومات التي يحتاجون اليها .

٤ - الشخصية الجذابة : من المفضل ان يتحلى المسؤول عن المكتبة المدرسية بشخصية جذابة تستهوى مرتادي المكتبة وترغب الطلبة في التردد عليها

والاستفادة من خدماتها كما ترغبهم اكثر في حب القراءة فملازمة الطالب للمكتبة وانتفاعه منها يتوقف على طبيعة الكادر المهياً والانشطة التي تقدمها للطلبة من خلالها<sup>(٦)</sup>.

٥ - حب العمل : صفة مهمة يجب ان تتوفر في من يشرف على المكتبة المدرسية او اي عمل مكتبي لان المسؤول اذا احب عمله ابدع فيه وقدم افضل الخدمات لمن يستخدم هذه المكتبة .

هذه هي اهم الصفات التي يفضل ان يتحلّى بها المسؤول عن المكتبة لان هذا الشخص تترتب عليه مهام وواجبات كثيرة منها :

- ١ - توجيه الطلبة الى كيفية استخدام المكتبة والكتب .
- ٢ - التعاون مع الطلبة على تفهم ما يقرأون وتشجيعهم على القراءة الموجهة والمفيدة .
- ٣ - توفير المجاميع المناسبة لمستوى الطلبة الذين تخدمهم هذه المكتبة وفي المرحلة المعينة ومنها المطبوعات التي تدعم المناهج الدراسية وتشبع رغبات الطلبة واهواءهم المتنوعة .
- ٤ - التعاون مع الهيئة التدريسية على توفير مستلزماتهم من المطبوعات التي يحتاجون اليها .
- ٥ - زيارة الصفوف والوقوف على مشاكل الطلبة في القراءة والفهم ، وحث الطلبة على ارتياد المكتبة والاستفادة منها . في مجال البحوث والتقارير والهوايات .
- ٦ - تشجيع الطلبة المتفوقين في القراءة والاستفادة من خلاصات القراءات وتدريبهم على النقد والفهم الصحيحين والتذوق لما يقرأون<sup>(٧)</sup>.

#### طبيعة المجموعة المكتبة :

لغرض تكوين المجموعة المكتبية لاية مكتبة مدرسية يجب ان يراعي فيها ما يلي :

- ١ - طبيعة المدرسة واختصاصها (علمي ، ادبي) .
- ٢ - اهدافها .
- ٣ - نوعية الطلبة الذين تخدمهم هذه المدرسة .

- ٤ - موقع المدرسة وحجمها .
- ٥ - عدد الطلبة فيها .
- ٦ - حاجيات الهيئة التدريسية من الكتب المنهجية والمصادر التي  
 هناك حقيقة يجب ان تذكر وهي ان الهيئة التدريسية والمسئول مكتبة  
 هم اولى باختيار هذه المجموعة من الكتب والمواد الثقافية الاخرى وهم اعلم  
 بحاجيات المدرسين والطلبة من هذه المواد . ان المجموعة المكتبية التي تحويها  
 مكتبة المدرسة تقتصر على الكتب المنهجية فقط وانما تعمم المواد الثقافية التي  
 تشبع طموحات الطلبة في البناء الفكري الذاتي ومواد التسلية والترويح  
 النفسي . لذا اقتضى ان تحوي المكتبة على المواد التالية :
- ١ - المصادر التي يعتمد عليها الطلبة في اعداد بحوثهم وتقاريرهم كالقواميس  
 والموسوعات والادلة المختلفة .
- ٢ - كتب ثقافية مختلفة تساعد على البناء الفكري للطلاب شرط ان يراعي فيها  
 مدارك الطلبة في كل مرحلة دراسية .
- ٣ - كتب وطنية تنمي في نفس الطالب الشعور بالمواطنة الصحيحة (حب الوطن  
 والتضحية من اجل المصلحة العامة) .
- ٤ - المجالات والجرائد المتخصصة والعامه ليستفيد منها المدرسون والطلبة في مجال  
 البحث والتقارير التي يقدمونها .
- ٥ - بعض الافلام والاشربة المصورة تستخدم في بعض الدروس العلمية وغير  
 العلمية .
- ٦ - التسجيلات المختلفة في حقول المعرفة كاللغة والادب والتاريخ وغيرها .
- ٧ - بعض الوسائل التعليمية الاخرى كالصور والاسلايدات للاستخدام داخل  
 الصف او في المكتبة<sup>(٨)</sup> .

#### الميزانية :

رغم نظام مجانية التعليم وتزويد المكتبات المدرسية من قبل مديريات التربية في  
 المحافظات بالمطبوعات والكتب يجب التأكيد على ضرورة تحديد ميزانية لكل مكتبة

مدرسية تكون تحت تصرف امين المكتبة ليتولى شراء المطبوعات والكتب التي تحتاج اليها المكتبة ، ولانه اعلم بهذه الاحتياجات نظرا لتعامله مع رواد هذه المكتبة من مدرسين وطلبة . . ويشارك مسؤولية هذه التخصيصات مدير المدرسة ولجنة من الهيئة التدريسية وممثل عن الطلبة .

ان وضع الميزانية مهمة تعاونية يشترك فيها امين المكتبة والمدير ولجنة من الهيئة التدريسية وعلى امين المكتبة وضع المبادرة فيما يخص باقتراح المبلغ الاجمالي المطلوب وهكذا اكدت فارجوني كتابها المكتبات المدرسية . ان حتمية الرصد السنوي امر لا يقبل الجدل<sup>(٩)</sup> .

ان تحديد ميزانية المكتبة المدرسية يجب ان ينسجم ومتطلبات المكتبة من الكتب والمطبوعات والمواد المكتبية الاخرى (المطبوعة والمسجلة) ويختلف تقدير الميزانية من مكتبة مدرسية الى اخرى وذلك تبعا لمجموع الطلبة الذين تخدمهم والمجموعة المكتبية التي ترضخ لطبيعة الدراسة (علمي - ادبي) لان لكل فرع احتياجاته المختلفة من المطبوعات والمواد السمعية والبصرية . وكذلك يلاحظ المجتمع الذي تنبثق عنه المكتبة .

ان الميزانية المخصصة لم تكن لشراء الكتب والمواد الثقافية فقط وانما ترصد بعض المبالغ لصيانة الكتب وتجليدها ، وشراء بعض اللوازم الاخرى التي تحتاج اليها المكتبة . وقد تختلف هذه اللوازم في طبيعتها من مكتبة الى اخرى .

على ضوء هذه المعلومات اجري البحث واستخلصت النتائج بهدف الوصول اليه في مكتبة المدارس المشمولة بالبحث اعتماداً على الوسائل والادوات المختلفة التي اعتمدت عليها الباحثة في هذا البحث ومنها الاستبيان الملحق انظر ص ٢٣ .

#### نتائج البحث :

لقد تم في هذا البحث الميداني زيارة (٦٥) مدرسة ثانوية واعدادية في محافظة بغداد الكرخ والرصافة كانت (٣٥) مدرسة منها للبنين و (٣٥) مدرسة للبنات في الوقت الذي توجد في محافظة بغداد (١٢٧) مدرسة اعدادية حسب ماجاء في

احصائية مديرية التربية ولكن لا ينبغي على القارئ الكريم المعاناه التي لاقتها الباحثة في سبيل الوصول الى المدارس المذكورة اذ ان الباحثة لم تزود الا باسمائها واسماء المناطق التي تقع فيها فكانت الباحثة تضيق الكثير من وقتها في البحث عن مواقعها ورغم كل المعاناه كانت الباحثة تشعر بالسعادة لانها تؤدي واجبا وطنيا فيه خدمة لهذا المجتمع الذي نحن احق بخدمته . لقد ظهر من نتيجة البحث أن (٢٤) مدرسة تملك قاعة مناسبة او غرفة واسعة تضم كتب المدرسة ويمكن ان تصلح لان تكون مكتبة ونسبتها للمجموع ٩٢ و ٣٦٪ (٣٦) مدرسة لديها غرفة غير مناسبة لان تكون مكتبة ونسبتها للمجموع ٣٨ و ٥٥٪ وكان من بين مجموع المدارس التي زارتها الباحثة (٥) مدارس لم تتوفر فيها بناية او غرفة لحفظ الكتب ونسبتها ٦٩ و ٧٪ .

(جدول يبين عدد المدارس التي تحوي على مكتبة مدرسية)

| النسبة | العدد | طبيعة المدرسة                           |
|--------|-------|---|
| ٣٦٫٩٢٪ | ٢٤    | المدارس التي تملك بناية خاصة بالمكتبة   |
| ٥٥٫٣٨٪ | ٣٦    | المدارس التي لا تملك غرفة ملائمة        |
| ٧٫٧٠٪  | ٥     | المدارس التي لا تتوفر فيها غرفة للمكتبة |
| ١٠٠٫٠٠ | ٦٥    | المجموع                                 |

أما بالنسبة للمشرفين والمسؤولين عن هذه المكتبة فقد وجدت الباحثة ان (٨) منهم فقط من المؤهلين للاشراف او لتحمل مسؤولية المكتبة ونسبتهم ١٢٫٣٢٪ و (١٥) منهم ممن شاركوا في دورات مكثبية تدريبية ونسبتهم ٢٣٫٠٨٪ و (١٧) مشرفا لديهم ممارسة طويلة في حقل المكتبات ونسبتهم الى المجموع ٢٦٫١٢٪ اما غير المؤهلين فكان عددهم (٢٥) مسؤولاً ونسبتهم الى المجموع ٣٨٫٤٨٪ واليك جدولاً موضحاً .

| نسبتهم | عددهم | المسؤولون عن المكتبة            |
|--------|-------|---------------------------------|
| ١٢٫٣٢٪ | ٨     | التخصصون من حملة دبلوم المكتبات |
| ٢٣٫٠٨٪ | ١٥    | المشاركون في الدورات التدريسية  |



|                                  |    |         |
|----------------------------------|----|---------|
| الذين لديهم ماسة في حفل المكتبات | ١٧ | ٢٦,١٢%  |
| المشرفون من غير المؤهلين         | ٢٥ | ٣٨,٤٨%  |
| المجموع                          | ٦٥ | ١٠٠,٠٠% |

### الخدمات المكتبية

#### الاعارة:

اتضح للباحثة ان عدد طلبة المدارس التي اجري عليها البحث من المدارس الاعدادية والثانوية هي (٤٨٣٦١) طالبا وطالبة ومن خلال الاطلاع على سجلات الاعارة للطلبة في المكتبات المدرسية انفة الذكر ظهر للباحثة أن مجموع الاعارات الخارجية لمدة شهر واحد في كل المكتبات التي زارتها الباحثة هي (١٤٤٤٨) اعارة خارجية كانت نسبة حصة الطالب من الاعارة هي ٢٩٪ وهذه نسبة ضئيلة جدا اذ ان عدداً كبيراً جداً من طلاب المدرسة لا يزورون المكتبة ولا يتعاملون معها اما بالنسبة للاعارة الداخلية فقد ظهر في اكثر المكتبات المدرسية التي تحوي على قاعات لتستضيف طلبتها في حصص المطالعة او في الدروس الشاغرة واكد لي بعض المسؤولين عن المكتبات ان المكتبة تزار من قبل صنفين او ثلاث وهنا تحدد المطالعة بالكتب الوطنية الا في بعض دورس اللغة العربية يترك مجال الاختيار للطلاب باستعراض بعض الكتب الادبية والاجتماعية والتاريخية . اما كتب الهوايات العلمية التي يتشوق اليها الكثير من الطلبة فهي غير متوفرة تماما .

اما بالنسبة لفترة الاعارة في هذه المكتبات فكانت الفترة تتراوح بين ٣ ايام وعشرة ايام تعير بعض المكتبات كتبها للطلبة لمدة خمسة ايام وفي بعضها اسبوع والبعض الاخر ١٠ ايام هذا يظهر لي تماما ان نظام الاعارة لم يكن موجودا ولم تحدد فترة معينة للاعارة تطبق في المكتبات المدرسية ففي (٨) مكتبات تعير كتبها لمدة ٣ ايام ونسبتها ١٢,٣٢٪ وفي (٧) مكتبات تعير الكتب لمدة خمسة ايام ونسبتها

١٠٧٥٪ وفي (٨) مكاتب خصصت ١٠ أيام للاعارة ونسبتها ١٢٣٢٪. اما المجموعة الكبرى وعددها (٣٧) مكتبة مدرسية فقد خصّصت فترة للاعارة باسبوع واحد فقط ونسبتها ٥٦٩٣٪ كما وجدت الباحثة ان مكاتب مدرسية لم نجد فيها اي نشاط للاعارة ٧٦٩٪. اما في باب التعاون مع مكاتب اخرى في مجال الاعارة فنفت كل المدارس وجود هذا التعاون وفي باب وضع عقوبة على الكتب المتأخرة فذكرت بعض المدارس بانها تقاضي الطالب او الطالبة ١٠ فلوس عن كل يوم وهناك عدد قليل جدا ممن لا تفرض عقوبة مادية على التأخير وإنما تبلغ الطالب شخصيا او عن طريق مرشد الصف عن ارجاع الكتب المعارة المتأخرة لدى الطلبة .

#### مساهمة المكتبة في الانشطة الثقافية التي تقيمها المدرسة :

اكدت ٦٠ مدرسة من مجموع ٦٥ ونسبتها ٩٢٣١٪ بان المكتبة تساهم في المعارض والندوات الثقافية واعداد نشرات اعلامية في اسبوع المكتبة من كل عام وذكرت المدارس الخمس الاخرى من المجموعة بعدم وجود اي نشاط للمكتبة لعدم توفر المكان والاثاث والكادر لتكون مكتبة بالمعنى الصحيح ونسبة هذه المدارس هي ٧٦٩٪ بالنسبة لفتح مكتبة المدرسة والاستفادة من خدماتها خلال فترة الدوام الرسمي في المدارس المزدوجة تفتح المكتبة ابوابها ساعات محدودة جدا تحدد بوقت دوام المسؤول او المسؤولة عن المكتبة وذلك حسب جدولها او جدولها اليومي ويبقى نشاط المكتبة مشلولاً في الوقت الذي فيه المسؤول او المسؤولة عن المكتبة ونادراً ما وجدت الباحثة مكاتب المدارس مفتوحة فترات زمنية طويلة او خارج اوقات الدوام الرسمي اذ ان هذه الحالة معدومة تماما فالمكتبة تغلق ابوابها قبل انتهاء الدوام الرسمي بوقت قصير اما بالنسبة لمدى الاستفادة من المكتبة وتدريب الطلبة على استعمالها فقد ذكر الكثير من المدرسين والمشرفين على المكتبة ان التدريب محدود جدا ويتمثل في اخذ الكتاب من مكانه وارجاعه على المنضدة ليتسنى للمسؤول اعادته وذكر مدرسو اللغة العربية انهم يقومون بتدريب الطلبة على استخدام القواميس وبعض الموسوعات المتوفرة وذلك لمحدودية الامكانيات في المكتبات المدرسية التي شملها البحث واطنّها ظاهرة عامة في معظم المكتبات المدرسية بقيت نقطة مهمة

جدا وهي عدد الكتب ونصيب الطالب منها ان الكتب المتوفرة في المكتبات المدرسية كانت تفتقر الى النوعية في كثير من موادها وكذلك الكمية فقد ظهرت الاحصائية التي حصلت عليها الباحثة من المكتبات المدرسية ان عدد الطلبة في مجموع المدارس الراضخة للبحث (٤٨٣٦١) طالبا وطالبة وعدد الكتب الموجودة في مكتبات المدارس نفسها كان (١٣٦١٥٥) واطهرت لي الاحصائية ان نصيب الطالب الواحد ٢٨ وهي نسبة ضئيلة جداً ، لاتسد حاجة الطلبة الى الكتب مطلقا في الوقت الذي قدر بنصيب الطالب قياسيا بين ٥ - ١٠ كتب .

وقد ظهر للباحثة من خلال استمارات الاستبيان ان هناك تفاوتاً كبيراً بين مكتبة واخرى من ناحية عدد الكتب فيها مقارنة بعدد طلبتها وهذه بعض النماذج تأكيد على ما ذكر . في ثانوية العامرية للبنات عدد الطالبات (٩٠٠) وعدد الكتب الموجودة في خزانها (٣٨٠) كتاباً فقط ثانوية البياع للبنات عدد طالباتها (٦٧٥) طالبة وعدد كتبها (١٦٢٠) كتابا . اعدادية العودة للبنين عدد الطلاب (١٢٥١) طالبا عدد الكتب (٥٠٠) كتابا فقط في الوقت الذي تملك كلية بغداد (١٨٠٠٠) كتابا ل (١٧٧٦) طالبا .

#### الفهارس :

من خلال اطلاع الباحثة على الفهارس التي تحويها المكتبات المدرسية الراضخة للبحث ظهر ان ٤٢ مكتبة مدرسية من مجموع ٦٥ مكتبة لديها قوائم باسماء الكتب معلقة على الجدران وسجل اخر باسماء منظم موضوعياً ونسبة هذه المكتبات الى المجموع ٦٤ر٦٣٪ ومن بين هذه المكتبات ١١ مكتبة تستخدم الفهرس البطاقي ونسبتها الى المجموع الكلي ١٦ر٩٤٪ وفي ٧ مكتبات مدرسية لم اعثر على قوائم جدارية بل سجل للكتب محفوظ يستخدمه المسؤول فقط ولا يعلم الطلبة باسماء الكتب شيئا ونسبة هذه المكتبات ١٠ر٧٤٪ وذكر المسؤول فيها ان الطلبة يستعينون بالمشرف او المسؤول عن المكتبة في طلب الكتب الموجودة . وهناك (٥) مدارس ينعدم فيها النشاط المكتبي لعدم توفر المكان والاثاث واللوازم الاخرى ونسبتها

٧٦٩٪ . وقد تملك هذه المدارس خزانة واحدة بمجموعة صغيرة جدا من الكتب  
حفظت في غرفة الادارة او المدرسين .

#### التصنيف :

ظهر للباحثة ان معظم المكتبات المدرسية تتبع نظام ديوي العشري (بسط  
ومقام) عدد هذه المكتبات (٥٤) ونسبتها الى المجموع ٨٣١٠٪ و (٦) مكتبات  
تستخدم النظام التسلسلي ونسبتها ٩٢١٪ وهناك (٥) مكتبات ذكرت أن نشاطها  
مشلول تماما ونسبتها الى المجموع ٧٦٩٪ .

#### مساهمة الطلبة في النشاط المكتبي :

اما بالنسبة لمساهمة الطلبة في النشاط المكتبي ففي ٤١ مكتبة مدرسية كانت  
لديهم جمعية اصدقاء المكتبة والتي تساهم في كل اعمال المكتبة جنبا الى جنب مع  
المسؤول عنها ونسبتهم الى المجموع ٦٣٠٧٪ وينعدم وجود هذه الجمعية او لما  
يسمى بلجنة اصدقاء المكتبة في (٢٤) مكتبة مدرسية ونسبتهم ٣٦٩٣٪ وفي هذه  
المكتبات يقوم المسؤول بنفسه على خدمة الطلبة او يستعين بواحد او اثنين من  
اصدقاء المكتبة في اعادة الكتب المعارة او اعارتها وصيانتها وتجليدها أنظر الجدول  
رقم (٥) .

جدول رقم (٣)  
جدول يبين فترات الاعارة

| النسبة        | فترة الاعارة بالايام | عدد المكتبات المدرسية |
|---------------|----------------------|-----------------------|
| ١٢٣٢          | ٣                    | ٨                     |
| ١٠٧٥          | ٥                    | ٧                     |
| ٥٦٩٣          | ٧                    | ٣٧                    |
| ١٢٣٢          | ١٠                   | ٨                     |
| ٧٦٩           | -                    | ٥                     |
| ١٠٠٠٠ المجموع |                      | ٦٥                    |

جدول رقم (٤)  
جدول يبين طبيعة الفهارس المستعملة

| نسبتها | نوع الفهارس                    | عدد مكنتبات المدارس |
|--------|--------------------------------|---------------------|
| ٦٤ر٦٣  | قوائم جدارية وسجل باسماء الكتب | ٤٢                  |
| ١٦ر٩٤  | فهرس بطاقي                     | ١١                  |
| ١٠ر٧٤  | سجلات فقط دون قوائم جدارية     | ٧                   |
| ٧ر٦٩   |                                | ٥                   |
| ١٠٠ر٠٠ |                                | ٦٥                  |

جدول رقم (٥)  
جدول يبين طبيعة التصنيف المتبع في المكنتبات

| النسبة | نوع التصنيف  | عدد المكنتبات |
|--------|--------------|---------------|
| ٨٣ر١٠  | ديوي العشري  | ٥٤            |
| ٩ر٢١   | ترقيم تسلسلي | ٦             |
| ٧ر٦٩   |              | ٥             |
| ١٠٠ر٠٠ |              | ٦٥            |

اما بالنسبة لاختيار الكتب فقد تأكد للباحثة من خلال زيارتها للمكنتبات المدرسية المذكورة ان اختيار الكتب وقف على مديريات التربية في الكرخ والرصافة (مديرية المكنتبات المدرسية) فهي التي تزود المكنتبات المدرسية بالكتب ولم تخصص مبالغ لاية مدرسة لتشتري لوازمها من الكتب غير ان بعض المدارس تعد قوائمًا باسماء الكتب التي تحتاجها لسد طلبات المدرسين والطلبة وترسل الى مديرية المكنتبات المدرسية وقد توفر هذه الحاجيات اذا تسنى للمديرية الحصول عليها في الاسواق والا فتهمل القائمة ولم توفر طلبات المدارس وفي هذا الصدد تذكر الباحثة انها لاحظت تحمسا ملموسا من قبل المسؤولين عن المكنتبات في المديرية في مجال توفير المطبوعات

والكتب وذلك عن طريق اعداد الكتب الرسمية والتقارير التي توصي بالاهتمام بالمكتبة المدرسية وتزايد نشاطها وفي مجال تقييم المشرفين النشطين فيها ولكن الباحثة وجدت الكثير من المعوقات في باب تنفيذ القرارات والتوصيات والباحثة بدورها نقلت الكثير من مشكاوي المشرفين على المكتبات المدرسية الى المسؤولين وناقشت بعض المعوقات كنقص في الكتب وعجز كبير في سد حاجيات الطلبة والمدرسين منها وافتقار الكثير من المكتبات المدرسية ذات الطابع العلمي الى المصادر والكتب العلمية .

اما في مجال التعاون بين المشرف على المكتبة والادارة فقد وجدت الباحثة ان معظم المشرفين في المكتبات المدرسية والمسؤولين منها مرتاحون الى التعامل الطيب والتعاون مع الادارة الا مشرفة واحدة شكت عدم الانسجام وعدم التعاون وهذه حالة نادرة جدا .

أما بالنسبة لاعلام المدرسين والمدرسات بالكتب الجديدة التي ترد الى المكتبة فقد ذكر بعض المسؤولين والمشرفين عن اعداد قوائم بالكتب الجديدة وعرضها على المدرسين والمدرسات والبعض الاخر ذكر انهم يبلغون المدرسين والمدرسات شفها بالكتب الجديدة .

**المشاكل والمعوقات التي تعترض المسؤولين والمسؤولات عن المكتبات المدرسية**  
١ - المدرسة لا تحوي على مكتبة بالمعنى المطلوب (عدم توفر مكان مناسب لبنية المكتبة) .

٢ - عدم وجود مسؤول او مسؤولة مؤهلة للعمل في المكتبة .

٣ - عدم توفر الاثاث اللازم .

٤ - عدم توفير الكتب العلمية في المدارس الاعدادية والثانوية ذات الاختصاص العلمي .

٥ - الميزانية تشكل احدى المعوقات في ادامة الكتب وصيانتها الى جانب حاجة المكتبة الى اغناء مجموعتها من الكتب والمطبوعات .

٦ - التكرار في بعض الكتب والافتقار الى الكثير منها .

- ٧ - المناهج الكثيفة تتعب الطالب وتسبب عليه مجال القراءة للبناء الذاتي .
- ٨ - الوعي المكتبي مفقود لدى الطلبة .
- ٩ - الكثير من المطبوعات التي وزعت على المكتبات المدرسية من قبل مديرية التربية غير مناسبة لمستوى المدارس الاعدادية والثانوية وقد طالب بعض المشرفين بسحبها وتوفير كتب تناسب المرحلة المذكورة فثلا (رحلات في الوطن العربي) الصادر عن دار العودة هذه الكتيبات الصغيرة تناسب المرحلة الابتدائية او المتوسطة .
- ١٠ - مصادر المعلومات غير متوفر فقد شكت بعض المسؤولين عن عدم وجود موسوعات وقواميس وحتى بعض الكتب التراثية من تاريخ وادب في المكتبة المدرسية .
- ١١ - معظم المكتبات تتبع تصنيفا مخطوءا مرده الى عدم تخصيص المسؤولين عن المكتبات وكذلك عدم اعتمادهم نظاما موحدا للاعارة .
- ١٢ - اختيار الكتب لازالت مشكلة تعاني منها الكثير من المكتبات فعدم وجود نظام موحد للمدارس وتبني المديرية هذه المهمة احدث الكثير من المشاكل في توزيعها فقد لا تستلم الاخرى لبعض المعوقات كوسائل النقل كما ذكر بعضهم او بعد المسافات او عدم وصول تليغات للجميع باستلامها .
- ١٣ - الحاقا بالفقرة السابقة اقترحت احدى المسؤولين في المكتبة المدرسية توفير سيارة خاصة لتوزيع هذه الكتب على المدارس لتحصل كل مكتبة على نصيبها بشكل مضبوط .
- ١٤ - تكليف المتدريس او المدرسة بتدريس ساعات طويلة الى جانب تكليفه بالعمل المكتبي امر يصعب على الكثيرين .
- ١٥ - حرمان المسؤول عن المكتبة من مخصصات التدريس جعل الكثيرين منهم يعتذر عن العمل في المكتبة مما جعلها مشلولة النشاط .

#### المقترحات والتوصيات :

- ١ - اعادة النظر في المناهج الدراسية وابرار دور المكتبة في تطوير العملية التعليمية

- وذلك بتحديد حصة للمكتبة تدخل ضمن المنهج الدراسي المقرر .
- ٢ - انشاء مكتبة مدرسية نموذجية في كل حي او منطقة تتوفر فيها كل المستلزمات المكتبة المدرسية الجيدة .
  - ٣ - توفير قاعة مناسبة لكل مدرسة تضم موادا مكتبية تتناسب مع طبيعة المدرسة والطلبة الذين تخدمهم .
  - ٤ - توفير الاثاث المناسب للمكتبات المدرسية (من مناضد ومقاعد وخزانات وكل ما تتطلبه المكتبة المدرسية الجيدة ، وذلك لكي تشجع الطلبة على ارتيادها وجعلها المكان المفضل لديهم للقراءة والاطلاع على المعلومات .
  - ٥ - تعيين مسؤول للمكتبة المدرسية من ذوي الاختصاص في علم المكتبات او ممن شارك في الدورات المكتبية التي تعدها وزارة التربية ، وان يعامل كما جاء في نص نظام المكتبات المدرسية رقم ٥٤ لسنة ١٩٧٤ .
  - ٦ - تعيين مفتشين ومشرفين على المكتبات المدرسية ممن يملكون تاهيلا علميا عاليا في المهنة المكتبية الى جانب الاختصاصات الاخرى .
  - ٧ - اختيار الكتب : حبذا لو يتم عن طريق لجنة تتكون من امين المكتبة ومدرسي المدرسة واحد ممثلي الطلبة لانهم ادارى باحتياجات المكتبة .
  - ٨ - اعداد قائمة باسماء الكتب المعتمدة للمكتبات المدرسية (قائمة ببيوغرافية) توزع على المدارس كافة .
  - ٩ - وضع نظام موحد للاعارة في المكتبات المدرسية .
  - ١٠ - وضع نظام موحد لتصنيف الكتب في عموم المكتبات المدرسية .
  - ١١ - توحيد نظام الفهرسة في المكتبات المدرسية في القطر .
  - ١٢ - تخصيص ميزانية مناسبة تغطي احتياجات المكتبة المدرسية وتقدر حسب حجم المكتبة والطلبة الذين تخدمهم .

#### مصادر البحث :

\* أشير هنا الى دراسة أجراها الاستاذ عبدالجبار عبدالرحمن في محافظة البصرة نشرتها جامعة البصرة في (المكتبة وعروبة الخليج) وقائع وبحوث المؤتمر المكتبي الثاني



مؤسسة دار الكتب للطباعة والنشر جامعة الموصل ، سنة ١٩٧٥ ، والبحث الثاني أعده السيد عبدالجليل مرتضى التميمي : واقع المكتبات المدرسية في المدارس المتوسطة في العراق بغداد ، مديرية مطبعة وزارة التربية (١٩٧٦) .

\* كان من المسؤولين والمسؤولات في وزارة التربية

- ١ - السيد منعم سعيد البندر مدير المكتبات المدرسية في وزارة التربية .
- ٢ - السيدة نجاة عبدالرحمن مسؤولة المكتبات المدرسية في مديرية تربية الرصافة .
- ٣ - السيدة سعاد عمر فوزي مسؤولة المكتبات المدرسية في مديرية تربية الكرخ .
- ٤ - السيد صلاح العاني عضو لجنة اختيار الكتب في مديرية تربية الكرخ ومدير ثانوية الكندي للبنين .

١ - نظام المكتبات المدرسية رقم ٥٤ لسنة ١٩٧٤ .

2 - A. L. A. School Libraries for today and to morrow. Chicago. 1945. P.q.

3 - Al. A. Standords for School Library progroms. 1966. P.22.

4 - Viswanthan. C. The Highschool Library London, 1962. P. 31.

٥ - المصدر السابق ص ٣٤ .

٦ - مدحت كاظم ، دار الفكر العربي . ص . ٢ .

٧ - فارجو . المكتبات المدرسية ص ٢٧٦ .

٨ - المصدر السابق ص ٤٠٥ .

### بحوث للقراءة والاطلاع

١ - عبدالجبار عبدالرحمن . مكتبات المدارس الثانوية في محافظة البصرة : دراسة مسحية مع نقد وتقييم المكتبة وعروبة الخليج وقائع وبحوث المؤتمر المكتبي الثاني جامعة البصرة ١٩٧٥ .

٢ - التميمي . عبدالجليل مرتضى . واقع المكتبات المدرسية في المدارس المتوسطة في العراق . بغداد مديرية مطبعة وزارة التربية ، ١٩٧٦ .

استبيان معد لدراسة واقع المكتبات المدرسية  
للمرحلة الثانوية

اعد هذا الاستبيان من اجل التعرف على واقع المكتبات المدرسية في المرحلة  
الثانوية ومعرفة طبيعة المجموعة المكتبية ومدى ما تقدمه من خدمة في اعداد طالب  
جامع يملك القدرة السليمة في البحث ويدرك واجبه في بناء مجتمع عصري متقدم .  
لذا ارجو من الزملاء العاملين في المكتبات المدرسية التعاون معنا من اجل خدمة هذا  
البلد .

وشكراً

منى محمد علي  
كلية الاداب/الجامعة المستنصرية

## الاستبيان

- ١ - المكان المخصص للمكتبة
  - ا - في صف .
  - ب - في بناية خاصة .
  - ج - في غرفة الادارة .
- ٢ - المشرف على المكتبة
  - ا - مؤهلة علميا (دراسة في قسم المكتبات) .
  - ب - دورات مكتبية .
  - ج - ممارسة ؟ ما طولها ؟ .
  - د - غير مؤهل .
- ٣ - نظام الاعارة
  - أ - داخلية يرجى ذكر الاحصائية الشهرية .
  - ب - خارجية يرجى ذكر الاحصائية الشهرية .
  - ج - فترة الاعارة ان وجدت .
  - د - هل هناك تعاون مع مكتبات اخرى في مجال الاعارة ؟ وكيف ؟ .
- ٤ - هل تساهم المكتبة في النشاطات الثقافية التي تقيمها المدرسة ؟
  - ا - معارض .
  - ب - ندوات ثقافية .
  - ج - نشرات اعلامية .
  - د - المساهمة في حملات محو الامية والتعليم الالزامي .
- ٥ - هل يساهم الطلبة في تنظيم المكتبة ؟ وكيف ؟ .
- ٦ - هل هناك جمعية مكتبية ؟ ما هي نشاطاتها ؟ .
- ٧ - هل يتدرب الطلبة على استعمال المكتبة وكيف ؟ .
- ٨ - من يشرف على تدريب الطلبة ؟ .
- ٩ - هل تحتوي المكتبة على فهرس ؟ ما طبيعته ؟ .

- ١٠ - طبعة المواد المكتبية .
- ا - كتب عددها .
- ب - مجلات عددها .
- ج - سمعية وبصرية نوعها ؟ عددها ؟ .
- د - هل هناك كتب منهجية . او تدعم المناهج ؟ .
- ١١ - كيف تم عملية اختيار المجاميع .
- ا - عن طريق مديريات التربية .
- ب - من قبل لجنة تضم الاساتذة والطلبة .
- ج - اختيار عشوائي .
- ١٢ - هل يستعمل الطلبة المكتبات وفي اي المجالات ؟ .
- ١٣ - هل يتعاون امين المكتبة مع الطلبة في اعداد تقاريرهم ووظائفهم الصيفية ؟ .
- ١٤ - هل هناك تعاون بين امين المكتبة والادارة ؟ .
- ١٥ - هل هناك تعاون بين امين المكتبة والهيئة التدريسية ؟ .
- ١٦ - هل يعلم الاساتذة بالكتب الجديدة التي ترد الى المكتبة وكيف يتم ذلك ؟ .



## كشافات الكتب

وشيار كريم محمد  
قسم المكتبات

يصف (The American Heritage dictionary) <sup>(١)</sup> الكشاف بصورة عامة بأنه عبارة عن «قائمة مرتبة هجائيا بالاسماء والاماكن والمواضيع واردة في احدى المطبوعات والتي تعطي لكل مادة (item) رقم الصفحة التي وردت فيها». ويعطي (نزار محمد علي قاسم) <sup>(٢)</sup> وصفا لكشافات الكتب بأنه «قائمة هجائية بالاسماء والعناوين والمواضيع الواردة في الكتاب مع اشارة امام كل منها الى ارقام الصفحات التي وردت فيها». أما (The shorter O.E.D.) <sup>(٣)</sup> فيصفه بأنه «قائمة هجائية (عادة) تأتي في نهاية كتاب تحوي الاسماء والمواضيع . . . الخ الواردة فيه مع الاشارة الى مواقع ورودها».

نلاحظ بان جميع هذه الاوصاف متقاربة من بعضها رغما عن وجود اختلافات جزئية بينها ، وهي تعطينا فكرة واضحة عما نقصد به من كشاف الكتب . \*  
الغرض من عمل هذا النوع من الكشاف هو التهيئة الكاملة لجميع المعلومات الواردة في الكتاب لقارئه دون تأخير او اضاءة للوقت .

بالرغم من احتواء جميع الكتب الاجنبية تقريبا على كشاف نلاحظ بان نسبة كبيرة من الكتب العربية لازالت تفتقر اليه او حتى في حالة احتوائها على الكشاف فانه لا يفي بالمطلوب ولا يعتبر كشافا بالمعنى العلمي الصحيح .  
أحاول في هذه المقالة تقديم الاعتبارات والخطوات الاساسية التي يجب اتخاذها عند اعداد هذا النوع من الكشاف وخاصة ما يتعلق بالمطبوعات العربية .  
في الواقع ان عملية اعداد الكشاف ليست عملية ميكانيكية وانما تحتاج الى فطنة ذهنية وتفكير في كل مرحلة من مراحل اعداده .

الخطوة الأولى في عملية اعداد الكشاف هي ان يضع القائم باعداده نفسه في موضع القارئ الى ابعد حد ويجب ان لا ينسى ايضا بان هناك اختلافا بين قارئ وقارئ في معلوماته عن موضوع الكتاب وطريقة استعماله له . هذه الحقيقة تثير التساؤل فيما اذا كان المؤلف هو احسن شخص للقيام باعداد الكشاف . من ناحية ان المؤلف يعرف اكثر من اي شخص اخر حول كتابه . (٥٤) ، ولكن من ناحية اخرى انه من الصعب ، وان لم يكن من المستحيل ، ان تتفق وجهة نظره للكتاب مع وجهة نظر القارئ الذي لا يعرف عن موضوع الكتاب بقدر معرفة المؤلف له . في حين ان القائم باعداد الكشاف الممتن (Professional indexer) لديه اهتياز المعرفة الميكانيكية الكاملة للعمل ويرى الاشياء بمنظار أوسع ولكن في نفس الوقت قد لا يتمكن دائما من التعبير عما يريد المؤلف .

ورغم ذلك ليس بالامكان تعميم قاعدة تنطبق على جميع الكتب وهنا يطرح السؤال التالي نفسه : هل من المستحسن ان يقوم المؤلف نفسه باعداد الكشاف لكتابه ام شخص آخر؟ أن الغرض من تأليف الكتاب وطبيعته يقرران ذلك . فاذا قام المؤلف نفسه باعداد الكشاف سيكون الكشاف مفيدا للقراء ذوي المعرفة العالية بالموضوع ويكون موجهة لتقدمهم واقتراحاتهم ولكن اذا قام شخص اخر بعمل الكشاف فمن الضروري ان يتعاون المؤلف معه تعاوننا وثيقا للحصول على كشاف مرض . (٦) يقول (Carey, G.V.) (٧) بهذا الصدد «ورغم امكان اعداد كشاف لأكثر الكتب وبصورة ادق وصعوبة اقل من قبل المؤلفين انفسهم هناك عدد كبير من المؤلفين لا يرغبون بتحمل اعداده . وفي نفس الوقت هناك كتب كثيرة شارك في تأليفها اكثر من مؤلف واحد .»

كخطوة أولى يجب على القائم باعداد الكشاف قراءة الكتاب مرتين او ثلاث ، فقد تكون هذه بداية مفيدة وخاصة اذا سجلت ملاحظات اثناء القراءة ، لانه سوف يتمكن من معرفة نسبة اهتمام المؤلف بالمواضيع التي تطرق لها في كتابه وكذلك تحديد قاعدة للاحالات ورؤوس المواضيع المختلفة .

وبعد القراءة وتسجيل الملاحظات يكون الطریق واضحا للبدء بالعمل . ومن المستحسن تسجيل الاشارات او الحالات (references) على قصاصات مقوى

(slips) ذات حجم مناسب وان تكون جميعا ذات حجم واحد وذلك لتسهيل عملية تنظيمها وفرزها فيما بعد . ومن الافضل استعمال بطاقات ذات حجم ٢×٧ إنج أو ٣×٥ إنج (٨، ٩)

اذا اجري عمل الكشاف على مخطوطة الكتاب اي المسودة قبل ذهابها الى المطبعة من الممكن اتباع احدى الطرق التالية :

- ١ - اذا كانت جميع الفقرات (paragraphs) مرقمة وكان في النية طبع ارقام الفقرات فيما بعد فبالامكان عمل الكشاف قبل ذهاب المخطوطة الى الطبع وذلك بعمل الاشارات الى ارقام الفقرات دون الصفحات .
- ٢ - ولكن اذا لم تكن في النية طبع ارقام الفقرات فان القائم باعداد الكشاف بإمكانه ان يرقم كل فقرة بقلم رصاص وان يضع هذه الارقام على بطاقات الاحالات (references) وعندما ترجع صفحات النسخة التجريبية من المطبعة سوف يصبح بإمكانه تغيير ارقام الفقرات الى ارقام الصفحات على البطاقات . ثم تنظم البطاقات هجائيا لتكون مهيأة للطبع . بهذه الطريقة يكون الكشاف جاهزا وقت ارجاع صفحات النسخة التجريبية الى المطبعة . ولكن في الواقع اكثر الكتب يعد لها كشاف من مسودات النسخة الاولى المطبوعة .

وبعد اقرار الصيغة التي يستعملها القائم باعداد الكشاف سواء بوضع ارقام او الفقرات للأشارات وتحديد نوع البطاقات المستعملة لهذا الغرض يبدأ بالعمل . وكقاعدة سليمة تستعمل بطاقة واحدة لكل موضوع يدخل في الكشاف وتنظم البطاقات بصورة هجائية واذا خصصت كل بطاقة لموضوع واحد ، يصبح من الممكن ادخال جوانب (aspects) لنفس الموضوع على نفس البطاقة اذا لم تكن جوانب الموضوع طويلة . (١٠) . الموضوع هو فكرة متميزة مثلا الصيد ، مناجم الفحم ، الصيد البري الى آخره . في حين احدى جوانب (aspects) الموضوع هي احدى معالمه ، هكذا في عبارة «النظام في الجيش» ، «النظام هو احدى جوانب الجيش» (\*) . والجوانب (aspects) هي رؤوس موضوعات ثانوية لموضوع واحد . والمداخل القصيرة تكون واضحة عادة :



61 - 01 1950; 62  
 63; 64 - 05; 65; 66; 67; 68 - 78; 69; 70; 71; 72; 73; 74; 75; 76; 77; 78; 79; 80 - 19  
 61 - 19; 62; 63; 64; 65; 66; 67; 68; 69; 70; 71; 72; 73; 74; 75; 76; 77; 78; 79; 80 - 19

: 61 - 01 1950; 62; 63; 64; 65; 66; 67; 68; 69; 70; 71; 72; 73; 74; 75; 76; 77; 78; 79; 80 - 19  
 : 61 - 19; 62; 63; 64; 65; 66; 67; 68; 69; 70; 71; 72; 73; 74; 75; 76; 77; 78; 79; 80 - 19

61-01 1950

63 64

65 66

67 68

69 70 - 78

71 72

73 - 74

75 - 76

77 - 78

79; 80 - 19; 61; 62; 63; 64; 65; 66; 67; 68; 69; 70; 71; 72; 73; 74; 75; 76; 77; 78; 79; 80 - 19

63 64

65; 66; 67; 68 - 78; 69; 70; 71; 72; 73; 74; 75; 76; 77; 78; 79; 80 - 19

63 - 64; 65 - 66; 67 - 68; 69 - 70; 71 - 72; 73 - 74; 75 - 76; 77 - 78; 79 - 80 - 19

61 - 62; 63 - 64; 65 - 66; 67 - 68; 69 - 70; 71 - 72; 73 - 74; 75 - 76; 77 - 78; 79 - 80 - 19

61 - 62; 63; 64; 65; 66; 67; 68; 69; 70; 71; 72; 73; 74; 75; 76; 77; 78; 79; 80 - 19

: 61 - 01 1950; 62; 63; 64; 65; 66; 67; 68; 69; 70; 71; 72; 73; 74; 75; 76; 77; 78; 79; 80 - 19  
 : 61 - 19; 62; 63; 64; 65; 66; 67; 68; 69; 70; 71; 72; 73; 74; 75; 76; 77; 78; 79; 80 - 19  
 : 61 - 19; 62; 63; 64; 65; 66; 67; 68; 69; 70; 71; 72; 73; 74; 75; 76; 77; 78; 79; 80 - 19

ولكن الطريقة الثانية لازالت اسهل استعمالا من الاولى .  
يجب ان تكون الاشارات مضبوطة : عندما يشار الى صفحات ١ ، ٢ ، ٣ يعني  
ان هذا الموضوع ورد في اماكن مختلفة في هذه الصفحات ولكن عندما تكون  
الاشارات الى صفحات ١-٣ فهذه تشير الى ان هذا الموضوع استوعبته هذه  
الصفحات . (١١)

#### التقطيع (punctuation) (١٢)

١ - الفارزة (comma) : تستعمل للتفريق بين الاشارات لموضوع واحد او بين  
رأس موضوع ورأس موضوع ثانوي (subheading) .

مثال : الزراعة ، ٣٣-٣٤ ، ٤٨ ، ٦٩ ، ٧٣

الزراعة ، مكائن ، ٤٤ ، ٤٨ ، ٥٣ - ٦٠

٢ - الفارزة المنقوطة (semicolon) : تستعمل لتفريق رأس موضوع ثانوي من  
رأس موضوع ثانوي اخر .

مثال : الصناعة ، ثقيلة ٢٢-٢٣٥ ؛ خفيفة ٣٨ ؛

قوانين ٢٥-٢٧ ، ٣١ ، ٤٨

٣ . النقطتان (colon) : يمكن استعمالها احيانا للاشارة الى ان جميع الاحالات  
التي تليها هي اوجه او جوانب (aspects) نفس الموضوع .

مثال : المدارس : بناية ٣٥-٣٨ ؛ نظام ٤٤

٤ . النقطة (full stop) : يجب ان لا تستعمل النقطة الا في حالة الاختصارات  
(abbreviations) وعادة في اللغة العربية استعمال الاختصارات محدود :

مثال : م . (ميلادية)

هـ . (هجرية)

#### المداخل :

١ . اسماء الاشخاص : بالنسبة للاسماء الاجنبية (عادة ترد في المطبوعات العربية  
وهي مكتوبة بالحروف العربية) تعتمد اسم العائلة متبوعا بفارزة ثم الاسم الاول  
والثاني ان وجد (\*) (١٣ ، ١٤ ، ١٥)

مثال : كولينز ، جوزف آرثر

شكسبير ، وليم

أما بالنسبة للاسماء العربية اسم الشهرة يأتي أولاً وان وجد وألاً الاسم الشخصي يعتمد في الترتيب بصفته الجزء الذي اشتهر به الشخص . واسماء الشهرة في اللغة العربية هي : (١٦ ، ١٧ ، ١٨)

١.١ - اللقب : وهو اسم غير مسمى يطلق على شخص .

ثال : صلاح الدين

الجاحظ

٢.١ - الكنية : وهي ما تشير الى الابوة او البنوة او الامومة .

مثال : ابو بكر

ابن النديم

أم كلثوم

٣.١ - النسبة : وهي تشير الى انتسابه لبلدة أو مكان أقامته أو عشيرته أو

الخ

مثال : الحلبي

الكيبي

الخفاف

وفي حالة عدم وجود اسم الشهرة يعتمد الاسم الشخصي الذي عرف به

الشخص

مثال : مصطفى جواد

طه حسين

وعند تشابه الأسماء العربية يجب إضافة أية صفة مميزة : كالمهنة أو تأريخ

الولادة أو الوفاة أو كليهما أو الدرجة العلمية وما شابه .

مثال : نجيب محفوظ (الطبيب) جونز ، آرثر (١٨٧٨-١٩٤٢)

نجيب محفوظ (الأديب) جونز ، آرثر (١٨٨٨-١٩٢٣)

اما اسماء الشخصيات السياسية كالرؤساء والملوك والحكام . . . الخ فيكون

تحت الأسم مباشرة متبوعة بالمنصب الإداري .  
مثال : حسين بن طلال ، ملك المملكة الأردنية الهاشمية  
أما في حالة الأسماء المستعارة تعتمد الأسم الحقيقي للشخص مع عمل بطاقة  
أحالة من الأسم المستعار الى الأسم الحقيقي .  
مثال : بنت الشاطئ (مستعار)  
انظر

عائشة عبد الرحمن  
ولكن اذا كان الشخص معروفاً في الاوساط المطلعة بأسمه المستعار أكثر من أسمه  
الحقيقي فيفضل اعتماد أسمه المستعار مع أعداد أحالة من الأسم الحقيقي الى الأسم  
المستعار . (٢٣٢٢)  
مثال : ماري زيادة  
انظر  
مي (مستعار)

احدى المشاكل القائمة مع اكثر المؤلفات الاجنبية والعربية هي ان شخصاً  
واحداً قد يرد في احدى المؤلفات مرة تحت اسمه الشخصي وتارة تحت لقبه واخرى  
تحت اسمه الثلاثي الكامل . في هذه الحالة يجب ان يكون مدخل الاسم في الكشف  
تحت أشمل اسم ورد في الكتاب . (٢٤)  
٢ - أسماء اخرى (\*) ١٠٢ أسماء الشركات والوزارات والمؤسسات  
والجمعيات . . . الخ تدخل تحت أسماؤها ولكن يجب عمل احالات لها مبتدأة  
بالكلمات المهمة (significant words) او الدالة على كل اسم (٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨) .  
مثال : مجلس البحث العلمي  
البحث العلمي ، مجلس أنظر مجلس البحث العلمي  
٢٠٢ أسماء الأماكن والأنهر والجبال . . . الخ . .  
كثير من أسماء الأماكن تستعمل لاكثر من مدينة او منطقة .

مثال : «لندن» وهي عاصمة انكلترا» و لندن هي مدينة في اونتاريو .  
فغني هذه الحالة يجب ذكر المنطقة او البلد بعد الاسم مباشرة .  
مثال موسكو ، أركانساس  
واترلو ، لانكشر  
اسكندرية ، العراق  
هذه القاعدة تنطبق ايضاً على اسماء الانهر والجبال والبحار . . . الخ  
اما بالنسبة لاسماء الشوارع فيجب ذكر المدينة بعد اسم الشارع مباشرة ايضاً  
ورد . (٣٣)

مثال : السعدون ، بغداد  
بيكاديلي ، لندن

٣ - رؤوس الموضوعات : عند اختيار رؤوس الموضوعات من الضروري جداً  
مراعاة نوع القراء المتوقع استعمالهم للكتاب .

فاذا كان الكتاب موجها لقراء علميين متخصصين فيجب استعمال رؤوس  
موضوعات علمية ولكن اذا كان الكتاب موجها الى كلا النوعين من القراء ،  
العلميين المتخصصين وعامة الجمهور في نفس الوقت فيجب استعمال رؤوس  
موضوعات شائعة وذلك لافادة كلا النوعين من القراء . (٣٤) مثلاً في كتاب وردت  
كلمة «فيلولوجيا» ورأى القائم باعداد الكشاف ضرورة ادخالها في الكشاف ، فاذا  
كان الكتاب موجها الى المتخصصين وعامة الجمهور في نفس الوقت من المستحسن  
اختيار رأس موضوع «اللغة» مع عمل احالة انظر (see reference) من كلمة  
(فيلولوجيا) الى (اللغة) :

#### فيلولوجيا انظر اللغة

ولكن اذا كان الكتاب موجها بالاصل الى قراء متخصصين فيختار كلمة  
«فيلولوجيا» كراس موضوع ويعمل اليها احالة انظر من كلمة «اللغة» .  
اسماء الموضوعات تتغير بمرور الزمن فيجب على المعد للكشاف اتخاذ احداث  
صيغة لاسم الموضوع . مثلاً عبارة «مذيع» اخذت مكان «راديو وعبارة» «شرطي»

أخذت مكان «بوليس». وفي نفس الوقت هناك تباين في الاستعمالات اللغوية . يقول نزار محمد علي قاسم<sup>(٣٥)</sup> بهذا الصدد . . «فهناك اختلاف في الاستعمالات اللغوية باختلاف الأماكن والأشخاص والأقوام ، فالبطيخ يستعمل في العراق بمعنى يختلف عن استعماله في مصر . . .»

من الضروري جداً متابعة نفس النوع من رؤوس الموضوعات ويمكن استعمال الاحالات من رؤوس الموضوعات الغير مستعملة الى المستعملة مثلاً :

### وادي الرافدين انظر العراق

وتستعمل احالة انظر ايضاً see also (للاحالة من رأس موضوع مستعمل الى رأس موضوع اخر له علاقة به لاستزادة المعلومات . وهي تحال دائماً من العام الى الخاص . مثلاً من «الفيزياء» الى «الحرارة» و«الضوء» و«الصوت» . . الخ ولكن ليست من «الحرارة» او «الضوء» او «الصوت» الى «الفيزياء» وكذلك من «العلوم» الى «الفيزياء» ولكن ليس من «الفيزياء» الى «العلوم» .<sup>(٣٦)</sup> وعن طريق الاحتفاظ بالبطاقات في تنظيم هجائي منذ البداية يصبح بالامكان تجنب عمل رؤوس الموضوعات المتكررة .

وفي الختام لابد وان نشير الى ان هناك عدة قوائم رؤوس موضوعات اجنبية وعربية تستعمل في اقسام الفهرسة في المكتبات . ورغم عدم استعمال هذه القوائم بصورة مباشرة لاعداد كشاف الكتب يجب ان لاتهمل كأدوات مساعدة وخاصة لغرض عمل احالات كاملة من الكلمات والاسماء المترادفة (synonyms) وكذلك من المواضيع ذات العلاقة ببعض .

اهم القوائم الاجنبية هي Sears list of subject headings<sup>(٣٧)</sup> (L.C.Subject headings)<sup>(٣٨)</sup> اما بالنسبة الى القوائم العربية فاهمها هي : «قائمة رؤوس الموضوعات العربية لخازندار»<sup>(٣٩)</sup> و«انشاء رؤوس موضوعات عربية في العلوم الاجتماعية . . . . .» لمحمد فتحي عبدالهادي<sup>(٤٠)</sup> و«رؤوس الموضوعات العربية ، اعداد ناصر محمد السويديان»<sup>(٤١)</sup>

## مصادر المعلومات :

1. The American Heritage Dictionary of the English Language. (New York):American Heritage,(1969)
٢. نزار محمد علي قاسم .المراجع العربية العامة .بغداد : مطبعة عصام ، ١٩٧٨ . ص ١٢.
3. The Shorter Oxford english Dictionary on Historical Principles. 3rd ed Oxford: Clarendon Press,(1973),
4. Anderson,M.D. Indexing. Cambridge:Cambridge University Press, 1973.P.3
5. Collison, R.L.Indexes and Indexing: Guide to the Indexing of Books and Collections of Books, Periodicals, Music, Recordings... 3rd ed. London: Ernest Benn, 1962. P.25.
6. Ibid. PP.25—26
- 7 .Carey, G. v.Making an Index.Cambridge:Cambride University Press, 1965. P.3
8. Collison, R.L.Indexing books : a Manual of asic Principles. London: Ernest Benn1969. P.16
9. Borko,H.Indexing Concepts and Methods. New York: Academic Press, 1978. P.68
10. Collison ,R.L.Indexes and Indexing: Guide to the Indexing of books and Collections of books, Periodicals,Music Recordings...3re ed .London:ErnestBenn,1962.PP. 27,30—31
11. Collison, R.L.Indexing books: a Manual of Basic Principles. London: Ernest 1969.PP.29--31 12. Ibid.P.30 13. Ibid. PP.32—41
- ١٤ . الأمين ، عبدالكريم . مبادئ الفهرسة والتصنيف تأليف عبدالكريم الأمين (واخ)ج١ . بغداد : دار الحرية للنشر ، ١٩٧٩ . ص ٧٢
15. Anglo American Catalogin Rules.Chicago: American Library Association, 1967.PP.80—81
- ١٦ . نزار محمد علي قاسم : قوائم المؤلفات أو البيلوغرافيات ، تخطيطها ، اعدادها ، أساليب وصفها وأدراجها . بغداد : وزارة الأعلام ، مديرية الثقافة العامة ، ١٩٧٢ . ص ٦٦-٦٨
- ١٧ . نزار محمد علي قاسم ، الكشافات وخزن واسترجاع المعلومات . المجلة العربية للمعلومات . العدد الاول ، ١٩٧٧ . ص ١٣٦-١٦٩
- ١٨ . الأمين ، عبدالاكريم ، مبادئ الفهرسة والتصنيف . تأليف عبدالكريم الأمين (وأخ)ج١ . بغداد : دار الحرية للنشر ، ١٩٧٩ . ص ٥٩٠-٦١

19. Collison, R.L. Indexing books Manual of Basic Principles. London: Ernest Benn 1969. 35-40
٢٠. الأمين ، عبدالكريم . مبادئ الفهرسة والتصنيف . تأليف عبدالكريم الأمين (وأخ) ج٢ . بغداد : دار الحرية للنشر ، ١٩٧٩ . ص . ٧٢-٨٤
21. Anglo American Cataloging Rules. Chicago: American Library Association, 1967. PP.73-105
٢٢. نزار محمد علي قاسم . قوائم المؤلفات أو البليوغرافيات ، تخطيطها ، أعدادها ، أساليب وصفها وأدراجها . بغداد : وزارة الأعلام ، مديرية الثقافة العامة ، ١٩٧٢ . ص ٦٨-٧١
٢٣. الأمين ، عبدالكريم . مبادئ الفهرسة والتصنيف . تأليف عبدالكريم الأمين (وأخ) ج١ . بغداد : دار الحرية للنشر ، ١٩٧٩ . ص . ٦٣-٦٦
24. Collison, R.L. Indexing Books: a Manual of Basic Principles. London: Ernest Benn, 1969. P.35.
25. Ibid. PP.42-46
٢٦. نزار محمد علي قاسم . قوائم المؤلفات أو البليوغرافيات ، تخطيطها ، أعدادها ، أساليب وصفها وأدراجها . بغداد : وزارة الأعلام ، مديرية الثقافة العامة . ١٩٧٢ . ص . ٧٦-٨٣
٢٧. الأمين ، عبدالكريم . مبادئ الفهرسة والتصنيف ، تأليف عبدالكريم الأمين (وأخ) ج٢ . موصل : مؤسسة دار الكتب للطباعة والنشر ، ١٩٨٠ . ص . ٥-٢٧
28. Anglo American Cataloging Rules. Chicago: American Library Association, 1967. PP.106-144
29. Collison, R.L. Indexing Books: a Manual of Basic Principles. London: Ernest Benn, 1969. PP.42-46
٣٠. نزار محمد علي قاسم . قوائم المؤلفات أو البليوغرافيات ، تخطيطها ، أعدادها ، أساليب وصفها وأدراجها . بغداد : وزارة الأعلام ، مديرية الثقافة العامة . ١٩٧٢ . ص . ٧٦-٨٣
٣١. الأمين ، عبدالكريم ، مبادئ الفهرسة والتصنيف . تأليف عبدالكريم الأمين (وأخ) ج٢ . موصل : مؤسسة دار الكتب للطباعة والنشر ، ١٩٨٠ . ص ٥-٢٧
32. Anglo American Cataloging .: American Library Association, 1967, PP.106-144
33. Collison, R.L. Indexing Books: a Manual Principles. London: Ernest Benn, 1969. PP.44-45
34. Ibid . P.47
٣٥. نزار محمد علي قاسم . الكشافات وخزن واسترجاع المعلومات . المجلة العربية للمعلومات مج 1 ، العدد الأول ، ١٩٧٧ . ص ، ١٣٦-١٦٩
- 36 . Collison, R. L. Indexing Books. . a Manual of Basic Principles. London : Ernest



Benn, 1969. PP53 – 54.

37 . Sears List of Subject Headings. Edited by Barbra M. Westby 11th ed. New York: Wilson Co., 1977.

38 . Library of Congress Subject Headings. 8th ed. Washington: United States Library of Congress – Subject Cataloging Division, 1975.

٣٩ . الخازندار ، ابراهيم أحمد . قائمة رؤوس الموضوعات العربية . ط ٢ الكويت: إدار البحوث العلمية ، ١٩٧٨ .

٤٠ . محمد فتحي عبدالمهدي . أنشاء رؤوس موضوعات عربية في العلوم الاجتماعية مع مسح ميداني لتقنيها على أسس نظرية وتجريبية . القاهرة : جامعة القاهرة ، ١٩٧٥ . (رسالة دكتوراه في موضوع المكتبات) .  
٤١ . السويدان ، ناصر محمد . رؤوس الموضوعات العربية . الرياض : جامعة الرياض ، عمادة شؤون المكتبات ، ١٩٧٨ .

• ليس شرطاً أن يكون مكان كشف الكتاب في نهاية الكتاب فقط يكون في بدايته وقد يصدر في كتاب مستقل لأسماء في المطبوعات العربية مثل المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم وكشاف كتاب صحح الأعرشي وكشاف كتاب الكامل للمبرد وغيرها .  
• الجوانب aspects ورؤوس الموضوعات الثانوية (Subheadings) استعملنا كتعبيرين مترادفين في هذه المقالة .

• للمعالجة الكاملة لأسماء الاشخاص الاجنبية راجع المصادر : ١٩ ، ٢٠ ، ٢١ .  
• لتفصيل اكثر عن اسماء الشركات والوزارات والمؤسسات والجمعيات . الخ راجع المصادر ٢٩ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٢ .



|   |                                      |     |
|---|--------------------------------------|-----|
| 1 - AN OUTLINE PROPOSAL FOR A<br>COMMUNICATIVE SYLLABUS FOR TRAINEE   | ABDOULLA SH. TOWIFEQ                 | 3   |
| 2 - RECENT RESEARCH IN CHILD SECOND<br>LANGUAGE ACQUISITION, IMPLICATIONS<br>AND APPLICATIONS FOR SECOND LANGUAGE<br>TEACHERS OF ENGLISH IN IRAQ INSTRUCTION. | ADIEL AL-KUFACHI                     | 37  |
| 3 - SOLITUDE ET SOLIDARITE DANS LA PESTE<br>D'ALBERT CAMUS  | Dr. KAMAL RAFEQ SHAKER               | 49  |
| 4 - THE ARABS IN BERNARD SHAW'S DRAMA   | MADHI WEIS AL-DOURI, ph.D.           | 57  |
| 5 - THE CONCEPT OF JUSTICE IN THE FAERIE<br>QUEENE  | MALIK Y. MARI<br>ASSISTANT PROFESSOR | 83  |
| 6 - DEFOE'S ARABIC SOURCES FOR ROBINSON<br>CRUSOE   | SALMAN HASSAN IBRAHIM                | 97  |
| 7 - A CRITICAL STUDY OF EXODUS AS A ZIONIST<br>NOVEL  | SABA AL-FASSOM                       | 109 |
| 8 - LA PAUSE... EN ARABE LITTERAIRE ET<br>CORANIQUE   | Dr. TRABELSI ABDEL KADER             | 127 |

quelconque, nous ne pouvons le rencontrer qu'en finale et sous la pause, ou bien dans des monèmes disyllabiques, devenus sous l'effet de la pause monosyllabiques. Dans ce cas, il n'est déjà plus question de pénultième.

- (22) Voir tableau no II.
- (23) Cette consonne était l'initiale d'une syllabe finale.
- (24) T, chapitre Pause, pp.129-151.
- (25) Ceci correspond à toutes les analyses que nous venons de réaliser dans ce chapitre.
- (26) A vrai dire, les variétés de pauses sont plus nombreuses que ce qu'on vient d'avancer. Chaque auteur d'un traité de lecture, à sa guise, énumère, dénomme les variétés qui lui semblent fondamentales. Le chiffre quatre pour lequel nous avons opté a été déjà choisi par ADANI et le T (p.131)
- (27) C'est peut-être une invitation implicite à encourager les lecteurs à verser davantage dans l'étude du Respir. En effet, réaliser des phrasés totalement indépendants, compris dans de longues sourates, est indubitablement une affaire de maîtrise du souffle. Ce dernier ne pose aucun problème dans des sourates aux courts versets.
- (28) C T P.141.
- (29) O.AYARI -spécialiste de tazwid à institut théologique de Tunis.

- (1) Les travaux apologétiques de M. HADJ-SALAH, de l'Institut de phonétique d'Alger, sont très éloquentes à ce propos.
- (2) Consonne "saine" ou "malade", consonne porteuse d'une charge quasiment insignifiante que l'on appelle "h a R a K a".
- (3) Le harf chez les classiques et les modernes représente plutôt une notion qu'un terme. Ceu est confirmé par le fait que le terme haraka existe pour les grammairiens syntaxiquement; puisque l'arabe littéraire et coranique sont une langue à désinences casuelles -et articulatoirement- puisque'elle a été classée dans la catégorie des vocaliques caractérisées par l'absence totale d'obstacle. Tout ceci n'a pas empêché la prédominance d u h a R f.
- (4) Il est clair que cette syllabe d'attaque peut exister en dehors du discours.
- (5) P. signifie pause.
- (6) Ceci n'est valable que lorsque /t/ est la marque du féminin.
- (7) S.S.I. P.68, tome 1.
- (8) T pp.141-142.
- (9) marque du duel masculin.
- (10) marque du pluriel masculin à l'apocopé.
- (11) Nous attribuons le signe V aux semi-voyelles (y) et (w).
- (12) Dans ce cas, on ne rencontre jamais de syllabes ouvertes (voir le chapitre réservé à ces cinq consonnes, intitulé: q a l q a l a ou voyelles thématiques). In "Linguistique" Fév-Mars 1980.
- (13) Nous avons essayé de montrer dans le chapitre réservé au traitement de ces cinq consonnes que d'autres consonnes pourraient être considérées de la même façon.
- (14) S.S.I, P.71
- (15) Il est bien évident que ceci signifie:  

$$CVC \quad CV \vdash P \text{ --- } C$$

Cette consonne isolée rejoint la syllabe initiale, laquelle est du type CVC, ce qui donne à la pause une seule syllabe du type CVCC.
- (16) Les consonnes finales de syllabes finales fermées du type CVC peuvent être réalisées à la pause avec une certaine tension.
- (17) La consonne finale de CVC peut être aussi une diphtongue.
- (18) C'est la quantité phonologique qui preserve la syllabe ouverte C V de l'effet de la pause.
- (19) Solidarité articulatoire, phonologique, respiratoire...etc.
- (20) Voir tableau no.I -colonnes des conditions.
- (21) CVC étant un type inexistant en position initiale ou médiane d'un monème

## LISTE DES ABREVIATIONS

|   |   |   |   |   |   |   |    |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|----|---|---|---|---|---|---|---|
| b | d | ʒ | s | ʃ | ʒ | k | h  | Y | r | t | h | ð | s | t |
| ب | د | ج | س | ظ | ش | ك | هـ | ي | ع | ت | ح | ذ | ص | ط |
| l | q | n | f | ʃ | X | z | m  | w | ع | θ | R |   |   |   |
| ل | ق | ن | ف | ض | خ | ز | م  | و | ع | ث | ر |   |   |   |

V: h̄amza à l'initiale d'une syllabe ouverte ou fermée, brève ou longue. hamza en finale de syllabe fermée. Autrement dit, il s'agit de l'occlusive glottale. Nous classons ce son parmi les consonnes vocaliques.

## REFERENCES

T:

تنبیه الغافلين :

تحقيق وتقديم الشاذلي النيفر  
المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية  
سبتمبر ١٩٧٤ ، محمد النوري الصفاقسي

SSI:

سر صناعة الاعراب :

ج ١ . تحقيق مصطفى السقاء وإخريين .  
مطبعة البابي الحلبي . القاهرة ١٩٥٤ .  
ابن جني .

كتاب التيسير :

أبو عمرو الداني .

Revu et présenté par PRETZL.O  
Istamboul 1930

- que la dépendance sémantique soit nette.

#### 5.1.3 Bonne pause.

Celle-ci est réalisable chaque fois qu'il est question d'une suite de séquences se suffisant à elle-même. A titre d'exemples, nous citons des suites composées d'un sujet et d'un prédicat.

#### 5.1.4 Mauvaise pause, pause abominable.

Ceci consiste à s'arrêter à un endroit quelconque de l'énoncé, de sorte que toute communication devienne impossible, puisque le sens en est estropié.

#### 5.2 R a w m et I m ä m.

Il s'agit là de deux manières articulatoires, la première affectant les consonnes finales des syllabes finales, la seconde les voyelles ouvertes des syllabes finales. Le R a w m consiste à affaiblir, articulatoirement parlant, la consonne finale. Ceci ne concerne donc que les syllabes fermées brèves et longues. Le I S m ä m dépend du registre visuel. C'est une opération consistant à préparer les organes articulateurs concernés sans pour autant prononcer le moindre son. Si la syllabe finale était du type C V dont V correspond à /i/, le lecteur étire les lèvres, place la langue au point le plus haut du palais et marque la pause (1). Ainsi la voyelle /i/ se trouve-t-elle tronquée. Nous signalons que ces manières articulatoires n'existent plus aujourd'hui. Les Imams de Tunis nous l'avaient doublement confirmé, et dans nos entretiens théoriques et dans la pratique de la lecture (2).

## 5. Pause et lecture coranique.

Il va sans dire que les différentes transformations syllabiques étudiées dans ce chapitre sont valables et réalisables aussi bien dans le domaine littéraire que celui de la lecture coranique. Seulement, nous aimerions traiter d'un aspect supplémentaire de la pause auquel les auteurs de traités de lecture coranique réservent souvent un chapitre. Nous nous basons sur le T (1) lequel a l'avantage de faire le tour de la question chez plusieurs auteurs. Pour un lecteur, la pause est aussi bien omniprésente que l'ibtida (commencement, début d'une séquence morphématique ou monématique ... etc). Elle est examinée à deux niveaux. Primo, tenir compte des données morphologiques chaque fois qu'il est question de pause (2). Secondo, chaque fois que l'on voudrait réaliser une pause au cours d'un verset ou d'une sourate quelconque, deux éléments devraient être présents à l'esprit. Voir si le premier niveau est déjà requis; si oui, il faudrait tenir compte des données sémantico-syntaxiques. En effet un lecteur devrait se plier aux prescriptions de ce type, que nous mentionnons ci-dessous.

### 5.1 Pauses coraniques.

Les spécialistes de la lecture distinguent quatre qualités de pause: complète, suffisante, bonne et abominable (3).

#### 5.1.1 Pause complète.

La pause n'est complète que lorsque la suite qu'on vient de prononcer ne dépend pas du reste de l'énoncé, ni sur le plan sémantique, ni sur celui de la syntaxe. Plus le phrasé est indépendant à l'égard de toutes les suites de séquences sonores, plus la pause est conseillée et plus elle est complète (1).

#### 5.1.2 Pause suffisante.

Ce type de pause ne se réalise que sous deux conditions: -que la suite en question (verset, phrasé, etc...) ne dépende plus, sur le plan syntaxique, de ce qui suit;



que si la voyelle noyau est /A/ et que la consonne finale est l'alvéodentale /n/.

CVC + P — CVC. Cette syllabe, initialement fermée, reste fermée. Ceci correspond bien à la tendance caractéristique de la pause. Or pour que CVC échappe à l'altération, il faut que la consonne finale soit prise en dehors de l'ensemble  $\sum \begin{matrix} /q/ \\ /d/ \end{matrix}$  et de la

nasale /n/ (1).

Les structures initiales des pénultièmes ne peuvent être choisies que parmi ces trois: CV, C $\ddot{V}$ , CVC (2). Ces trois structures se comportent de la même manière, dès quelles trouvent en présence des consonnes seules soit:

|              |           |                |
|--------------|-----------|----------------|
| CV           |           | CVC            |
| C $\ddot{V}$ | + C (3) — | C $\ddot{V}$ C |
| CVC          |           | CVC C (4)      |

Nous remarquons que la tendance syllabique se caractérise par la fermeture. Ainsi la pause se trouve-t-elle favorisée, elle qui engendre des syllabes fermées.

La pause est donc un facteur dynamique à bien des égards. Elle ne concerne pas seulement les syllabes finales comme on pouvait le croire. Les pénultièmes sont concernées au même titre que les syllabes finales, lorsque ces dernières perdent leurs noyaux vocaliques. Enfin, en se réalisant, la pause engendre de nouvelles structures de syllabes attestées par le système morphologique de l'arabe littéraire et/ou coranique, à des positions précises.

4. Remarques:

Avant que la pause n'agisse, les structures des syllabes finales se présentaient comme suit:

C V C (1)

— C  $\check{V}$

— C V

Dès que la pause intervient, une restructuration est obligatoire.

- CVC perd systématiquement et sa voyelle noyau et sa consonne finale.
- CV perd sa voyelle noyau.
- C $\check{V}$  reste inchangée. Nous pouvons écrire donc:

C V C  
C V + P — C

C  $\check{V}$  + P — C  $\check{V}$  (2)

Nous n'allons pas nous contenter de rester à ce niveau. En effet, dans la réalité, les syllabes d'une chaîne parlée sont nécessairement solidaires les unes des autres (3). Ainsi faut-il regarder du côté des pénultièmes pour voir comment et en fonction de quels critères nous pouvons juger des différents types d'alliance syllabique. Il va sans dire que l'effet de la pause, sur des syllabes fermées simples et/ou des syllabes ouvertes simples, n'est pas négligeable. Car, en arabe en général, il n'existe pas de syllabes de type C, à toutes les positions.

Les syllabes C V C peuvent se comporter différemment, à savoir: C V C+P — C  $\check{V}$ . Cette tendance à l'ouverture n'est possible

Transformation des syllabes finales et des  
pénultièmes sous l'effet de la pause

Tableau no. III

| Références |       | Syllabes<br>Finales:<br>état<br>après Pause | Pénultième<br>état<br>initial | Syllabes<br>finales<br>état<br>final |
|------------|-------|---|-------------------------------|--------------------------------------|
| 2.1        | 2.1.1 | — C   | — C V —                       | — C V C                              |
|            | 2.1.2 | — C   | — C $\ddot{V}$ —              | — C $\ddot{V}$ C                     |
| 2.2        | 2.2.1 | — C   | — C V —                       | — C V C                              |
|            | 2.2.2 | — C   |                               |                                      |
| 2.3        | 2.3.1 | — C V C                                     | — C V C —                     | — C V C                              |
|            | 2.3.2 | — C $\ddot{V}$                              | — C V — C $\ddot{V}$          | — C V, — C $\ddot{V}$                |
| 2.4        |       | — C $\ddot{V}$                              | — C V —                       | — C $\ddot{V}$                       |
|            |       |   | — C $\ddot{V}$ —              |                                      |
| 2.5        |       | — C V V                                     | — C V C —                     | — C V C                              |
|            |       |   | — C V C                       |                                      |
| 2.6        |       | — C V + C V                                 | — C V —                       | — C V                                |
| 2.7        | 2.7.1 | — C   | — C V C —                     | — c v c c                            |
|            | 2.7.2 | — C   |                               |                                      |

Structure des Pénultièmes

Tableau no. II

| Références | Etat initial     | Etat final       |
|------------|------------------|------------------|
| 2.1        | — CV —           | — CVC            |
|            | — C $\ddot{V}$ — | — C $\ddot{V}$ C |
| 2.2        | — CV —           | — CVC            |
| 2.3        | — CVC —          | — CVC            |
|            | — C $\ddot{V}$ — | — C $\ddot{V}$   |
|            | — CV —           | — CV             |
| 2.4        | — CV —           | — CVC            |
|            | — C $\ddot{V}$ — | — CV             |
| 2.5        | — CVC —          | — CVC            |
|            | — CV —           | — CV             |
| 2.6        | — CV —           | — CV             |
| 2.7        | — CVC —          | — CVCC           |

Structures des syllabes finales (2)

| Référence | Consonne initiale            | Conditions      |  |
|-----------|------------------------------|-----------------|--|
|           |                              | Noyau vocalique | Consonne finale                            |
| 2.1       |                              | i, u            |  |
|           |                              | i, u            | — n  |
| 2.2       | t —                          |                 |  |
|           | t —                          |                 | — n  |
| 2.3       |                              |                 | toutes les consonnes exceptées: q-t-b-d-n  |
|           |                              |                 | toutes les consonnes                       |
| 2.4       | toutes les consonnes, sauf t | /A/             | — n  |
| 2.5       |                              |                 | l'une des deux diphthongues: aw, ay        |
| 2.6       |                              |                 | appartenant à $\sum /q/$<br>+ n $\sum /d/$ |
| 2.7       |                              | i, u            |  |
|           |                              | i, u            | — n  |

Structures des syllabes finales (1)

| Références |       | Etat initial   | Etat après la pause |
|------------|-------|----------------|---------------------|
| 2.1        | 2.1.1 | — C V          | — C                 |
|            | 2.1.2 | — C V C        | — C                 |
| 2.2        | 2.2.1 | — C V          | — C                 |
|            | 2.2.2 | — C V C        | — C                 |
| 2.3        | 2.3.1 | — C V C        | — C V C             |
|            | 2.3.2 | — C $\ddot{V}$ | — C $\ddot{V}$      |
| 2.4        | 2.4.2 | — C V C        | — C $\ddot{V}$      |
| 2.5        |       | — C V V        | — C V V             |
| 2.6        |       | — C V C        | — C V + C V         |
| 2.7        | 2.7.1 | — C V          | — C                 |
|            | 2.7.2 | — C V C        | — C                 |

fermée, mais dont l'élément vocalique est toujours bref, il ne reste qu'une consonne. Or la langue arabe, comme tant d'autres langues naturelles, ne connaît pas de syllabes formées exclusivement d'une consonne. Le système prosodique réagit en réintégrant cette consonne isolée pour obtenir une forme syllabique identifiée.

### 3.2 Stabilisation.

La pause, en intervenant, peut ne changer en rien la structure de la syllabe finale. Ceci n'est possible que lorsque cette structure a été identifiée par le système de la langue en question.

### 3.3 Addition.

Cette opération n'est réalisable que dans le cas où la consonne finale de la syllabe fermée est empruntée à l'ensemble.

(q)

(d)

Nous présentons ces différents résultats sous forme de tableaux récapitulatifs (1).

## 2.7 "Sache que l'on peut avoir deux consonnes à la pause" (3)

Ceci est surtout valable pour les mots syllabiques dont la voyelle finale de la deuxième syllabe n'est pas longue ( V )

2.7.1 CVC + CVC

2.7.2. CVC + CV

Ex: d a l w u n — d a l w

C V C C V C — C V C C

D A L W — I — <sup>A</sup> D A L W  
U

C V C CV — C V C C

On écrira alors:

C V C

+ P — C V C C (1)

C V

En définitive, nous pouvons dire que la pause bouleverse la structure syllabique. **C'est un facteur dynamique.**

### 3. La pause et les trois types d'opérations qu'elle peut entraîner.

#### 3.1 Elision.

La syllabe finale d'un monème donné se voit dépourvue de ou des éléments dont elle est solidaire. De la syllabe finale ouverte ou



y a R a w — — R a w

V V C V V — — C V V

Ex: K a y — K a y

C V V — C V V

Nous constatons que la structure de la syllabe finale, dont l'élément final est l'une des deux diphtongues arabes (a w) et (a y), reste inchangée en présence de la peut. La pénultième pause être fermée ou ouverte. Quant à l'élément final, il peut être pris dans l'ensemble consonantique ou vocalique, sans condition aucune.

2.6 — C V C (1) + P — C V C V

Ex: u q a d — u q a d a

C V C V C — C V C V C V

u q ü d o — u d a o

C V C V C — C V C V C V

Ce cas de transformation syllabique n'est pas sans intérêt dans la mesure où il nous renseigne sur une autre fonction de la pause; il s'agit ici de l'addition. La conséquence immédiate à cela est l'altération du décompte et des jointures syllabiques par l'intrusion d'une voyelle formant une syllabe ouverte et brève (jamais longue, dont l'initiale est l'une des cinq consonnes suivantes)

(q) , (t) , (b) , ( ʒ ) (d) (2)

C V̇ C V̇ — C V̇ C V̇ (2)

y a x R u z ü — y a x R u z ü

C V C C V C V̇ — C V C C V C V̇ (3)

2.4.1 — C V + P — C (voir 2.1.1)

Ex: q a l a m a — q a l a m

C V C V C V — C V C V C

2.4.2. — C V C + P — C V̇

Dans ce cas, il faut que la voyelle de ce type de syllabe soit antérieure ouverte (a) ou postérieure très ouverte (a) et que C soit une nasale non-bilabiale, soit (n)

Ex:

m a O a l a n — m a O a l ä  
C V C V C V C — C V C V C V̇

a m w ä t a n — a m w ä t ä

C V C V̇ C V C — C V C V̇ C V̇

2.5 — C V V + P — C V V (1)

Ex: y O n a w — — n a w

V V C C V V — — C V V

termes de h à R f s ä K i n ou m u t a h à R i k. La pause est le contraire de l' i b t i d a (attaque, début, initiale de séquence). **On ne trouve jamais de mots littéraires et/ou coraniques dont les syllabes initiales soient du type C C.**

**Par contre, la pause ne peut donner naissance qu'à des syllabes fermées du type C V C.**

2.3.1 — C V C + P — C V C

Pour que cela soit possible, il faut que la syllabe finale du monème en question soit fermée.

Ex: l a m y u n s i d — l a m y u n s i d

C V C C V C C V C — C V C C V C C V C

La réciproque est donc vraie, la pause n'altère en rien la structure d'une syllabe finale fermée, surtout lorsque l'élément consonantique est une conséquence morpho-syntaxique.

2.3.2 — C V̇ + P — C V̇

ASA FÄ Q U S I précise à ce propos que: "S i h a R f u l i L L a h est éliminé dès qu'il y a liason, à la pause il faut le conserver" (1).

La pause ne peut altérer les syllabes finales du type C V̇; la longueur étant ici, phonologique.

Ex: q ä l ä — q ä l ä

2.2.1 — C V + P — C

2.2.2 — C V C + P — C.

L'initiale des syllabes du type C V et C V C doit être /t/. Avec la pause, il y a passage à un état nouveau. Ce passage nécessite deux opérations simultanées et systématiques.

(a)

/t/ + — (i)

(u)

(h)

(a n) (a n)

/t/ + — (i n)

(u n)

Ex: m u s t a t i R a t u + P — R a h  
 C V C C V C V C V C V + P — C V C

Ex:

m u s t a t i R a t u n + P — m u s t a t i .....Rah (1)

C V C C V C V C V C V C + P — C V C C V C V C V

Remarques: - la pause réduit toujours le nombre de syllabes  
 - tendance constante à la fermeture syllabique  
 - S.S.I (2) rapporte la même remarque. La syllabe à la pause ne peut être que fermée. L'auteur pense en

2.1.2 — CVC + P — C

Ceci est possible quand V est une voyelle antérieure très fermée ou postérieure arrondie, brève ou longue, soit: /i/ , /ī/ , /u/ , /ū/ ; lorsque C est une nasale non bilabiale, soit /n/

Ex: s a m ī u n — s ä m ī

CVC  $\check{V}$  CVC — CVC  $\check{V}$  C

m u b ī n i n — m u b ī n

CVC  $\check{V}$  CVC — CVC  $\check{V}$  C

m u q b i l u n — m u q b i l

CVCCVCVC — CVCCVC

Remarques.

Lorsqu'il y a pause dans les exemples du paragraphe 2.1, la pénultième qui était une syllabe ouverte longue C  $\check{V}$  se ferme en conservant son allongement. Cette pénultième se ferme grâce à l'initiale consonantique de la dernière syllabe quand celle-ci, sous l'effet de la pause, perd son noyau vocalique. Il n'y a pas d'autre choix, car en arabe (à tous les niveaux) une consonne ne peut former, à elle seule, une syllabe.

Lorsqu'il y a pause dans les exemples du paragraphe 2.2, la pénultième se comporte de la même façon. **Il y a une tendance nette à la fermeture.**

Dans les deux cas, la pause réduit le nombre de syllabes et favorise la fermeture syllabique.

bouleversement de la structure syllabique. Le système de langue arabe, littéraire ou coranique, ne connaît pas de syllabes formées exclusivement d'une consonne ou d'une voyelle. Ceci fait que le système syllabique se rééquilibre lui-même. Comme nous pensons que cette opération ne se fait pas du tout au gré du hasard, il est donc essentiel d'étudier la nature des tendances syllabiques dans un texte donné. Ceci pourrait éventuellement nous éclairer sur la syllabation de l'arabe que nous étudions.

1.3 La pause, affectant les syllabes finales de monèmes dans un discours, s'oppose à un autre terme technique, à savoir: l'ibtidá? "l'attaque", la syllabe d'attaque. Ainsi, le terme pause prend-il plus d'ampleur, avec cette corrélation. Il serait donc intéressant d'étudier aussi la/les structure (s) de cette syllabe initiale (1).

## 2. Les différents modes de transformation syllabique.

### 2.1.1 — C V<sup>~</sup>P — C (2)

Ceci est réalisable lorsque V est une voyelle antérieure très fermée ou postérieure arrondie, brève ou longue, soit:

/i/ , /ĩ/ , /u/ , /ü/ .

Ex: a l q a y y ü m u — a l q a y y ü m  
 V C C V C C V̇ C V — V C C V C C V̇ C

R a s ü l i — R a s ü l

C V C V̇ C V — C V C V̇ C

R a z u l i — R a z u l

R a z u l u — R a z u l

C V C V C V — C V C V C

## La pause...en arabe littéraire et coranique

Dr. Trabelsi Abdelkader

En renonçant à la terminologie des grammairiens classiques nous réfutons aussi leur façon de traiter de la pause. Pour nous les deux faits sont inséparables.

En effet, nos prédécesseurs n'ont pas réussi, sur tous les plans, dans leur recherches linguistiques en l'occurrence dans le domaine morphologique et plus précisément morphologique (1). Ils étaient très savants par rapport à leur époque, mais parler de la pause en se basant exclusivement tantôt sur la voyelle finale d'un monème quelconque, tantôt sur la nature de la con. Sonne (2) ne mène qu'à la confusion et aux approximations.

### 1. La pause et la syllabe.

La pause relève de la syllabe dans un contexte bien précis. Puisque le h a R f (3) est omniprésent dans l'approche philologique classique, il est donc historiquement inconcevable de reprendre la même terminologie, si profondément ancrée, pour exprimer des idées différentes.

Pour ce, nous pensons que la pause ne peut être étudiée qu'à travers la syllabe, et ce pour les raisons suivantes:

1.1 La syllabe relève de la phrase, donc du discours. Or la pause n'altère la syllabe que lorsqu'il est question de phrases de discours.

1.2 La pause altère la syllabe finale. La nature de cette altération est plutôt privative. La conséquence en est le

### Notes

1. Joseph Herman Hertz, **A Book of Jewish Thoughts**. New York, Block Publication Co., 1926. P.62.
2. Sigmund Freud, **Moses and Monotheism**. New York, Vintage 1962. P.158.
3. Benjamin Disraeli, **David Elroy**. New York, Alfred A. Knopf, 1934
4. George Eliot, **Daniel Deronda**  
The Penguin English Library, 1967. pp. 594-595.
5. Leon Uris, **Exodus**  
William Kimber, London 1959
6. John Kimche, *Jewish Observer*, vol. 10, April 27, 1962.

### References

- (1) Simon Noveck, "Contemporary Jewish Thought"  
Vision Press Ltd., London, 1967
- (2) Edgar Rosenberg, "From Shylock to Svengali"  
London, Peter Owen Ltd., 1960.
- (3) Alan R. Taylor, "Prelude to "Israel"  
The Institute of Palestine Studies, Beirut, 1970.



meant. Did he mean that it was just good propoganda? I don't know now, but clearly Uris achieved something much more: he has written a book which has been more widely read by the present generation of American Jews (and probably of also English Jews) than the Bible, and which is better known to the younger generations than the Bible, and largely accepted by it as the authentic version of how the State of "Israel" came to be established.

Uris put sex, success and "James Bondism" into Zionism, he gave the Jewish masses of all income groups the image they had been longing for. He showed them that the new Jew could follow the gentile pattern and emulate it. He did more; he also confronted the non-Jewish reading public with this image of the new Jews -and, outside England, they liked it.

The only problem Uris did not manage to overcome is how to reconcile the facts with his fiction. He left that to others. This will not be easy, but it will not be achieved by critics who point to the literary and historical shortcomings of **Exodus**, however real these may be. For this is the image of "Israel" that is fixed now more firmly in the mind of the generation of our day than is that projected by either Herzl, Weizmann and even Ben-Gurion.

“I cannot forget.... a man have his hands amputated as a punishment in Saudi Arabia; and somehow I cannot forget those Jews in Belsen.”

(E., P.40)

- “What about the Palestinian Arabs?”

- “I argue the right of the British in Palestine. Have they more right to be there than the survivors of Hitler?”

(E., P.194)

Unable to give reasons why the Palestiniads should be expected to pay for the Nazi massacres, the writers only defence is to exaggerate the sufferings of the Jews, secure in the knowledge that this bloody weapon will have a strong effect on the mind of the Western reader. He reverts back to this persecution whenever he wants to justify an action. The Jew is a terrorist in Palestine because one of his relatives was killed in Germany. The Jews must have a homeland to restore their lost dignity:

“Karen, like all Jews, should go to Palestine. It was the only place a Jew could live with dignity.”

(E., P.94)

The circumlocution gmes on, the real subject is ignored, and revenge is the excuse for aggression, brutality and usurpation. This can only lead to a large-scale brainwashing and an extention of the racial spirits within the Jewish society itself.

John Kimche wrote criticising **Exodus**:

“It seems to me that there has been during the last years only one English Jewish writer who has boldly made this confrontation and that, surprisingly, is Leon Uris in **Exodus**. Soon after it had made its first impact in the United States, I asked one of the most representative “Israelies” what he thought of it. He replied that he had forced himself to read it. It was a vulgar book but it was good for the American Jews.

I have often thought about that answer and what it really

Nazareth was much as Jesus must have found it in his youth.”  
(E., P.357)

“If the Arabs of Palestine loved their land, they could not have been forced from it -much less than run from it without real cause. The Arabs had little to live for, much less to fight for. This is not the reaction of a man who loves his land.”  
(E., P.588)

“Jews of the second Aliyah pledged to work only for the redumption of the land and build a homeland with no thoughts of personal gain or profits or ambition.”  
(E., P.257)

“Those who came to the Promised Land were filled with idealism and determination to redeem the land.”  
(E., P.249)

“Ari accepted this tragedy in the same way that the Yishuv had learned to accept such things -not by being stirred to violence, but only deepening his determination not to be thrown from the land.”  
(E., P.304)

The Arabs are experts in building on other people's civilizations:

“Ari showed Kitty how the Arabs had built their towns on ruins, some Roman, some Crusader. The Arabs are experts in building on other people's civilizations.”  
(E. P.337)

The writer tries to ignore the Arab issue and if he does mention it, it is only to herald another justification:

“Arab massacres of Jews were never the calculated genocide of Europe, but rather the flaring of a sudden spark of violence. The Arabs had become too busy plotting against each other to be much concerned with the docile little Jew.”  
(E., P.596!

Arab women and children are a portrait of misery and the men are lazy:

“How futile their lives seemed in contrast to the spirit of the youth of Aliah village. There seemed to be no laughter or purpose among the Arab children.”

(E., P.371)

“As they passed Arab sections, Kitty noticed the contrast of these villages and lands. The Arab women toiled in the fields the Arab women toiled in the fields were stony and drab. The women walked along the roadside encased in cumbersome robes with enormous loads balanced on their heads. The coffeehouses along the road were filled with listless men sitting motionless or lying down playing back gammon.”

(E., P.337)

The Jew's role is to act as a civilizing influence on the Arabs. Magically, the Jew has changed from an invader into a reformer:

“I have watched the Jews come back and perform miracles on the land. The Jews are the only ones in a thousand years who have brought light to this part of the world.”

(E., P.279)

“Israel” today stands as the greatest single instrument for bridging the Arab people out of the dark ages.”

(E., P.588)

“Israel” is the bridge between darkness and light.”

(E., P.625)

As for the “Palestine to the Arabs” issue, the case is dismissed on the grounds that the Arabs do not deserve the land, unlike the Jews who are ready to die for it.

“On one side of the hill the lush lands of the Jezreel and on the other, the sun-baked dried but barren fields of the Arabs. Nazareth

a Cibbutz from a thousand yards distance, thinks he is a brave one."

(E., P.306)

"The Arabs come over the field more slowly this time, with some of the Legion officers behind the troops forcing them on at gun point."

(E., P.518)

"Generalissimo, let me assure you that each and every one of my volunteers has vowed to fight the last drop of blood."  
General Kawukgi: "Good. They are Costing us almost a dollar a month in pay alone."

(E., P.521)

"The British concluded that the only way to get Arab allies was to buy them."

(E., P.263)

The Arabs have no honour:

"No Jewess would risk living with him, and there were no English women available. This left only an Arab woman."

(E., P&432)

"Ari parked in the centre of town. He brushed off a group of Arab urchins, but one child persisted

- "Guide?"

- "No"

- "Souvenirs? I got wood from the cross, cloth from the robe."

- "Get lost."

Ari tried to pass the boy but he clung on and grasped Ari by the pants leg. "Maybe you like my sister? She is a virgin."

(E., P.357)

Kitty: "What were you two men gabbling about?"

Ari: "He (the Cheikh) wanted to buy you. He offered me six camels."

(E., P.337)

cried for mercy at the end of five lashes.”

(E., P.254)

“One thing an Arab understands -he held up his fist and shook it- he understands this.”

(E., P.244)

“The palmach set off strings of firecrackers, while from loudspeaker in the trees came a recording of booeing explosions The continued din of the artificial arms was deafening and terrifying.... The advance Arab force had been cut like cordword.”

(E., P.535)

“The attack came when Arab thugs began slithering along the ground with knives between their teeth... Suddenly, half a dozen searchlights darted out. The Arabs were paralyzed with fear.”

(E., P.301) The Palestenian Arabs are dirty:

“Unwashed fruits were served, and the meal was ended with thick, sickeningly sweet coffee in cups so filthy they were crusted. The diners wiped their hands on trousers and mouths with sleeves.”

(E., P.377)

“How dirty the Arab children were.” E., P.371)

“Her (Kitty’s) stomach turned over as she entered the one-room hovels shared with chickens, dogs, and donkeys. Eight or ten people on the same earth floor.”

(E., P&371)

Ari: “They are Arab Christians.”

Kitty: “They are Christians who need a bath.”

(E., P.375)

“The floor of the shop had not been swept for at least ten years.”

(E., P.400)

Arabs are cowardly and faght for no noble reasons -only for money:

“If an Arab comes out of his coffee house and takes a pot shot at

A minute later, the inhuman, superman Ari: "stopped and released her and straightened himself up, standing strong again." And she thought, "Already, so soon, He was Ari Ben canaan again."

(E., P.635)

This display of superiority leads to a clear racial position: the Zionist Art despises other people. The Germans are barbarians, the Turks are easily bribed, the Greeks are undignified, the Poles are cowards and greedy, the British are betrayers and the Americans are opportunists:

"As for the Turks.... you can buy them."

(E., P.244)

"Mandria (a Greek) would have resented being dismissed like a taxi driver, but he was getting used to taking orders from Ari Ben Canaan."

(E., P.56)

"Very few Poles ran the risk of harbouring a Jew& Others extorted every penny from the Jews and then turned them over to the Germans for a reward."

(E., P.131)

"The British are sellouts, doublecrossers and betrayals."

(E., P.193)

"What about the Americans? Why are they helping us?"

"I'll tell you why. They're paying for their conscience. They feel guilty because they weren't put into gas chambers."

(E., P.123)

The greatest contempt and aggression is against the Arabs. They are described as traitors, cowards, a backward race, brutal, dirty and having no hongur:

"Jossi's bull whip whistled out. It wrapped around the Arab's feet, picked him up and sent him smashing to the earth. Suleiman

“How long can we hold out like this, MundeK? We have only thirty people left and ten pistols and six rifles.”

MundeK smiled, “All of Poland held out for only twenty-six days. We have done that well already.”

(E., P.146)

In the battle of the “Promised Land”, the illegal emigrants were able to defeat two British bankers, “Apex” and “Dunstan Hill”:

“Palmachniks unrolled accordings of barbed wire in the path of the British and then loosed a barrage of rocks on them, followed by streams of water from pressure hoses. The British were swept back to the bow by the attacks.... and called for reinforcements.”

(E., P.166)

All these virtues lead to an unexpected Christian confession. Kitty, the American Christian has learned that:

“I have learned that it is impossible to be a Christian without being a Jew in spirit.”

(E., P.505)

The Zionist superman doesn't believe in human weaknesses or human feelings:

Mark: “Damn you, Ben Canaan, what makes you think that Jews own a copyright on suffering? I like people with human weaknesses.”

Ben Canaan: “I never have them during working hours.”

(E., P.178)

In a rare moment of human feeling, Ari's soul poured out his tears and he wept “for all the times in his life he had dared not weep” ... and cried: “Don't leave me Kitty.”

Kitty wanted to hear those words! Yet, she was sure that even as Ari shows tears and humility for the first time in his life, he is ashamed of them. She thought: “You need me now, but tomorrow... tomorrow you will be all the strong, defiant Ari Ben Canaans who inure themselves to tragedy.”



“It was not long before it was discovered that Dov had a remarkable aptitude for copying and duplicating. His eye was sharp and his hand was steady, and at the age of twelve he was soon the best forger among the Redeemers.”

(E., P.135)

The same boy was able to face four hooligans, kill one of them and set the others on the run off:

“As they set to Pounce, Dov took out a pistol he was carrying back to the ghetto and with it killed one of the hooligans and chased the others off.”

(E., P.138)

And....

“Mundek was voted the military leader although he was not yet nineteen.”

(E., P.130)

Uris devoted forty pages (69-109) to giving detailed and exaggerated accounts of the Nazi massacres, as told by Karen, a child of twelve. To the fact that these pages, from the artistic point of view, have no relationship with the novel, there may be added the further criticism that the events cannot be possibly related by a child of Karen's age, even if she is a superior Jewish child.

The superior Jewish hero is always courageous, ready to sacrifice, fight and achieve victory:

“Jews established the tradition of fighting to the last man... No people, anywhere, have fought for their freedom as have our people.”

(E. P.199)

“As Syrian guns shelled the Kibbutz, without respite the Jews were forced to live underground. There they kept up their schools, a newspaper, and even their symphony orchestra practice. Every night, they came out of the bunkers and attended their fields.”

(E., P.558)

under arms in the entire world..... You've got the best raw material I've ever laid eyes on."

(E., P.305)

Caldwell, another British officer says to a colleague sarcastically, "If you are so anxious, I can arrange a transfer to Palestine. The Jews are armed and they eat little men like you for breakfast."

(E., P.117)

In the face of all this heroism the world is forced to submit. So the general Allen Alistair, chief commander of intelligence announces:

- 'crack down on them, put the fear of God into them.'
- "There is nothing we can do to frighten those people."

(E., P.115)

Intellectually:

"The Zionists are very clever people. For twenty-five years they have made us (the English) the villains in Palestine. They can argue a camel into thinking he is a mule. Good Lord... two hours with Chaim Weizmann and I'm about ready to join the Zionists myself."

(E., P.191)

The superiority exists morally:

"You cannot buy a Jewish informer, they stick together like flies."

(E., P.115)

Even when the Jews are afraid, they still have something greater than this fear:

"All over Warsaw.... Jews who had managed to escape were beginning to return to the ghetto for the last ditch stand. They had concluded that it was a privilege to be able to die with dignity."

(E., P.145)

Even as children, Jews have superior abilities and great courage:

**Exodus** deals with the history of Jews eight years before the publication of the book. The writer finds it necessary to refer back as far as the early days of Christianity. The writer mentioned that he planned his material on historical and documental sources.

“Most of the events in **Exodus** are a matter of history and public record. Many of the scenes were created around historical incidents for the purpose of fiction.”

(E., P.5)

Ari was born in a Kibutz and grew in a Moshav which is a cooperation of private ownership. There he learns the love of the land and agriculture. Ari represents the superman immune to faults. He is courageous. He speaks five languages. He is also an experienced fighter. At the age of fifteen he became a well-known in the Haganah, and by the time he is twenty he has become a commander in Galilee and cleans the district of “Arab terrorists”. He even followed them inside Syria and Lebanon. At twenty-five, during the Second World War, he smuggles a large number of German Jews out of Berlin and comes back in time to fight the Vichy Army -stationed near Damascus- killing four hundred soldiers. He goes back to Cyprus disguised as a British officer and kidnaps two hundred Jewish children without being discovered by the British intelligence. Later in his career, Ari succeeds in ridding Galilee completely of the Arabs.

Leon Uris is not only myopic in his approach, but he also displays a complete lack of objectivity in his novel. He allows himself to be drawn into a number of paradoxical situations. Everything is sacrificed to the portrayal of the Jewish hero as a prophet. The English officer Malcolm says, “I like Jewish soldiers, the Hebrew warrior is the finest, for he fights and lives close to ideals. This land is real to him. He lives with great glories all around him. Your chaps in the Haganah probably constitute the most highly educated and intellectual as well as idealistic body of men

haunted by the memory of at least one Nazi massacre in which he has lost his relatives and friends. He is looking for a peaceful place where he can begin a new life.

Secondly, the hero falls in love with a non-Jew -but never an Arab- to give the writer the chance to expound -usually at length- Zionist ideas and aims. A discussion takes place between the two; the Jewish sufferings are highlighted and the non-Jew, feeling personally responsible for this tragic situation, is won over to Zionism. Thirdly, the Arabs appear as the opposing force. The writer emphasises the backwardness of the Arabs, which he sees as an incurable disease. The only Arab who is considered worthy of the hero's respect is the one who believes that Judaism is the only solution for the Arabs. Through incidents the writer emphasises the Arabs' brutality and their failure to utilize the land, contrasting these with the skill and deduction of the Jews and giving an exaggerated amount of their achievements in Palestine. Fourthly, with all these weapons, the writer steps into the events. To justify the failure of the Jews to be integrated into their societies of origin, he embarks again on a detailed account of the tragic persecution of the Jews. This leads to a vehement attack on the various peoples of the world, as when **Exodus** talks about the resistance of the Jews in Poland, where the Poles are shown up as worthy only of contempt and ridicule.-5- Fifthly, because of the absence of geographical, lingual, historical, or economic relationships amongst the Jews, the Zionist writer cannot avoid regarding religion and race as internal motives -in addition to the external motives of persecution and Nazi massacres- when dealing with the question of the Jews in Palestine. Consequently, all Zionist literature is full of racial talk. The Zionist hero becomes a superman intellectually, politically, physically and culturally. His wisdom helps him to extricate himself from all kinds of impossible situations. **Exodus** is the most striking example of this plan.

paradoxical ideas is the relationship between Arabs and Jews; if the relationship was peaceful to the extent that the Jews in the Arab World were even called "Arab Jews", then why the invasion of Palestine? Zionism had to justify this, and their essential justification for the invasion is based upon the persecution of Jews, and this is the main theme of all contemporary Zionist literature. Therefore, the middle of the twentieth century saw many Zionist literary works which tend to justify this issue. The literary critics dealt with Zionist literature in a way that ignored all the accepted literary critical principles as if Zionist literature were an exception.

In **Exodus** Uris could not submit historical facts to substantiate the ideas he wanted to put forth, so he avoided them. Yet, his novel was accepted and welcomed all over the world. It became more widely read than the Bible and was regarded as an official report of the creation of "Israel". What, then, is the literary measure by which Zionist literature is evaluated if everything is justified to serve a certain aim?

The role of Zionist literature seems to be to create new facts at any price and this very role gives the Zionist novel a kind of protection which depends on the sense of guilt that European critics have and on their feeling of fictitious responsibility towards "Israel".

The Zionist novel is part of a carefully-studied plan: it mentions half of the facts on one side and completely ignores the other half. When the Zionist writer talks about the war of 1948 in Palestine, he devotes half of his book to the Nazi massacres in Germany during the Second World War and manages to ignore completely the Arab point of view or distorts it to make it look illegal and perhaps ridiculous at the same time.

In almost all the novels written about the creation of "Israel", the narrative is the same. Firstly, the hero has run from Europe as a result of an exaggerated nightmare of persecution, his mind

sublime achievement move in the great among our people, and the work will begin.”-4-

Mordecai's statements suggest that Eliot pre-supposed history, yet, she was in fact trying to broaden and deepen a trend towards racism which was already apparent, and to encourage the feeling of superiority which destroys any chance of integration. The media that Mordecai makes use of include finance, information and propoganda, unity, purchase of land, bribing the West by saying that it will represent its values, stirring the West against Turkey and using persecution.

**Daniel Deronda** appeared at a crucial stage of Jewish history, and did much to strengthen the racial trend which was then standing at a cross-roads. The leaders of the trend regarded the book as very important, adopting it and having it reprinted and published in Europe. Then it was translated into Hebrew and Yiddish and became the Zionist Bible. Small wonder, then, that "Israel" named one of Tel-Aviv's streets after George Eliot in 1948.

Mordecai follows a planned journey to reappear in the 1950's under the name of Ari Ben Canaan, in **Exodus**. The hero of this novel becomes involved in an actual political movement which has a clear ideology and definite aims to achieve.

There is a common element in the heroes of all Zionist literature: this is the feeling of superiority which exalts the hero and reduces other races to position of inferiority.

After the creation of "Israel" the Jewish hero had to face the factual problem. He could no longer, through historical novels, give hypotheses. He had to face reality. The paradoxical ideas in Zionist literary works then became obvious. So Zionist intellectuals tried hard to justify these literary works by giving them "historical" facts. The reader couldn't realize whether **Exodus** is the reference book for Jewish historians, or whether the writer of this novel had referred to the books of Jewish historians. Another example of the

hero Mordecai as a civilian Goliath, who is a first rate Zionist lecturer. Eliot even introduced a Zionist plan, making all the heroes believe in the necessity of working towards Palestine. Mordecai constantly talks about a Jewish state to which he could find no alternative. He announces:

“Let the wealthy men, the merchants of commerce, the learned in the knowledge, the skillful in the arts, the speakers, the political counsellors, who carry in their veins the Hebrew blood which has maintained its vigour in all climates, and the pliancy of the Hebrew genius for which difficulty means new device - let them say, “We will lift up a standard, we will unite in a labour hard but glorious like that of Moses and Ezra, a labour which shall be a worthy fruit of the long anguish whereby our fathers maintained their separateness refusing the ease of falsehood.” They have wealth enough to redeem the soil from debauched and paupered conquerors; they have the skill of the statesman to devise, the tongue of the orator to persuade. And is there no prophet or poet among us to make the ears of Christian Europe tingle with shame at the hideous obloquy of Christian strife which the Turk gazes at as at the fighting of beasts to which he has lent an arena? There is a store of wisdom among us to found a Jewish polity, grand, simple, just, like the old -a republic where there is equality which shone like a star on the forehead of our ancient community, and gave it more than the brightness of Western freedom amid the despotisms of the East. Then our race shall have an organic centre, a heart and brain to watch and guide and execute; the outraged Jew shall have a defence in the court of nations. And the world will gain as “Israel” gains. For there will be a community in the van of the East which carries the culture and the sympathies of every great nation in its bosom; there will be a land set for a halting-place of enmities, a neutral ground for the East as Belgium is for the West.

Difficulties? I know there are difficulties. But let the spirit of

regaining their dignity and at the same time gave them a feeling of superiority. The study of Jewish literature through history, however, reveals that in the periods when they did not suffer persecution many Jewish names were known in Art. Witness the number of Jewish writers during the Arab rule in Andalusia when Jews had their "Golden Age", and again in Constantinople at the end of the 15th Century.

Zionists have long clung to the complaint that they were a persecuted race. Yet, they themselves refused to be integrated during the periods when integration was possible, preferring to isolate themselves and to take refuge in alledged superiority and distinctiveness. Zionist literature played an important role in substantiating the claim to superiority and distinction. In 1854 Haini wrote comparing Jews to Greeks and described Greeks as handsome boys while Jews were always strong and undefeatable men-1-

This doctrine was repeated till it resulted a century later in the creation of the mythological Jewish hero Ari Ben Canaan in Leon Uris's **Exodus** in which Ari is personified as Achilles. Freud himself maintained that the feeling of superiority and distinctiveness that the Jews hold stems from the belief that they are God's chosen people. He concluded that the Jews outlived all persecutions because of their superiority and distinctiveness-2-

The second half of the nineteenth century witnessed an extension of liberties offered to the Jews. The possibility of integration was immense then. Yet, racial fanatics were rebelling against it and this mood was reflected in literature. English literature is a good example for this. In 1833 Disraeli wrote his novel **David Elroy**, the hero of which refuses integration and clings to racism announcing that Judaism is synonymous with purity-3-

In 1876 George Elliot wrote **Daniel Deronda** and introduced the



## A Critical Study of Exodus as a Zionist Novel

SABA AL-FASSOM

Zionist literature has devoted itself to politics, even to the extent of serving the aggressive political aims of usurpation, sabotage and indoctrination in the belief of racial superiority. Yet, Zionist literature has achieved an international acclaim quite unparalleled by any other political literature. The Zionist movement has used literature as a political instrument.

By Zionist literature, we mean not only literature written in Hebrew, but also all the literatures written in other languages which serve the aims of political Zionism. The experiment of Zionist literature produces dangerous results, the first of which is a kind of mass (group) brainwashing through a medium which is supposed to be an enlightening device. The literary invasion which aims at achieving illegal political and military goals has created a kind of deafness in a large number of people. The paper will indicate examples which would show the methods followed, but will not refute their claims. These examples are not set for discussion but to show the Zionist methods in order to illustrate the way an enemy thinks and acts.

If the end of the 19th Century in the official date for the birth of political Zionism -Basle conference, 1879- then literary Zionism preceded it. Jewish literary work reached its peak in the phases when the Jews were given citizenship rights in the countries where they lived. Paradoxically, in these same periods the ideas that stimulated Zionism grew -the supposition that the Jews were a persecuted race encouraged them to concentrate their efforts on

Establishment of Realism -Defoe and Robinson Crusoe”,  
(New York-1950)

4. Burton,R.F. (tr.) **Arabian Nights**.
5. Conant,M.P. **The Oriental Tale In England in the Eighteenth Century** (New York-1966).
6. Dawood,N.J. Introduction to **The Thousand and One Nights**  
(Harmondsworth-1961)
7. Defoe,D. **Robinson Crusoe** (London-1972)
8. Earle,P. **The World of Defoe** (London-1976)
9. Encyclopedia Britannica, 15th ed. vol. IX, S.V. “Sindbad”.
10. Ford,B. (ed.) **The Pelican Guide to English Literature - from Dryden to Johnson**, vol.4, “Defoe as Novelist” by Ian Watt,  
(Middlesex: 1857)
11. Karl,F.R. **A reader’s Guide to the Development of the English Novel In the 18th Century** (London: 1974)
12. Lewis,B. **British Contribution to Arabic Studies** (London: 1941)
13. Novak,M.E. **Defoe and the Nature of Man** (London: 1963)
14. Rogers,P. **Robinson Crusoe** (London: 1979)
15. Watt,J. **The Rise of the Novel** (Middlesex: 1972)

2. **The New Encyclopedia Britannica**. 15th ed. vol. IX, S.V. "Sindbad" p. 225
3. M.P.Conant, **The Oriental Tale in England in the Eighteenth Century**. (New York: 1966), p. XIX.
4. N.J.Dawood, Instruction to **The Thousand and One Nights**. (Harmondsworth: 1961), p. IX.
5. Bernard Lewis, **British Contribution to Arabic Studies** (London 1941) p.16.
6. Walter Allen, **The English Novel** (Middlesex: 1965), p.38.
7. Baker, op.cit., p.150
8. Daniel Defoe, **Robinson Crusoe**, (London: 1972), p.17
9. Richard F. Burton (tr, **Arabian Nights**, vol.vi, (Beirut:1966) p.34; see also p.58.
10. **Robinson Crusoe**, p.16
11. Ian Watt, **The Rise of the Novel**, (London:1957), p.72
12. **Arabian Nights**, P.14; see also p.p.23, 34, 58.
13. Ibid, p.13; see also p.p.22, 33, 47, 57, 68, 76.
14. **Robinson Crusoe**, p.17
15. **Arabian Nights**, p.p.50-3
16. **Robinson Crusoe**, pp. 18-9, 33
17. **Arabian Nights**, pp. 14, 48
18. Pat Rogers, **Robinson Crusoe**, (London: 1979), p.25
19. Ibid
20. Ian Watt, (Defoe as Novelist), in **The Pelican Guide to English Literature**, vol.4 (Middlesex:1957), p.205
21. See Conant, p.127
22. **Robinson Crusoe**, p.92
23. Ibid, p.88
24. Ibn Tophail Al-Andalusi, **Hay Ibn Yacdhan**, (Damascus: 1935), p.53. This passage is quoted by Conant, p.129 from the English edition of 1708 p.55
25. **Robinson Crusoe**, p.72
26. Conant, p.129
27. Ian Watt, p.102
28. Pat Rogers, p.17. An account of Woodes Rogers' Narrative of Selkirk first appeared in Rogers' **Cruising Voyage Round the World** (1712), which reached a second edition in (1718).

### **Bibliography**

1. Allen, W. **The English Novel** (Middlesex: 1965).
2. Andalusi, Ibn Tophail -**Hay Ibn Yakdhan** (Damascus: 1935)
3. Baker, E. **The History of English Novel**, Vol. 3, "The

readings which very likely included the tales of "Sindbad" and **Hay Ibn Yakdhan**.

Woodes Rogers' narrative of Selkirk is considered by many critics to be the main source from which Defoe obtained the bulk of the material for his novel. "Selkirk has always been an essential part of the Crusoe myth"<sup>28</sup>. This narrative also talks of a man left on a desert island for four years. Captain Woodes Rogers came to his rescue and wrote his story, and so did his assistant Edward Cooke.

The narrative of Selkirk can be regarded as the immediate motive because it fascinated many readers at the time of its publication. But there are many elements in the experiences of Sindbad and Yakdhan which are echoed in **Robinson Crusoe**.

In some aspects, Crusoe is closely tied to Sindbad; in others, is more connected with Yakdhan. The ordinariness of Crusoe is similar to that of Sindbad. They are endowed with no extraordinary capacities and are prone to error, fear, and repentance. When they are shipwrecked, they are young men and have long experiences in life. But Crusoe spends over twenty eight years on his island. In this respect, he is closely connected with Yakdhan. Crusoe is nearer to Yakdhan than to Sindbad in his being the paradigm of the isolated natural man. Moreover, the methods Crusoe and Yakdhan follow to make themselves comfortable on their islands are almost alike.

One may conclude that Defoe is very likely to be indebted to the above mentioned Arabic sources in producing his famous novel **Robinson Crusoe**.

## REFERENCES

1. See Ernest Baker, **The History of the English Novel**, vol.3, "The Establishment of Realism -Defoe and Robinson Crusoe", (New York: 1929), pp. 167-8.

He made himself Cloathes and Shoes of the skins of such wild Beasts as he had dissected.... His thread was made of hair, and of the Bark of ...Plants...He made awls of sharp thorns. 24

Though experienced in urban life, Crusoe lives in a similar way. He makes clothes of animals'skins and tools of available material. Crusoe says: "Every creature I killed I took off the skins and preserved" 25 . His methods of hunting, taming wild animals, and storing food are similar to Yakdhan's methods.

Talking about **Hay Ibn Yakdhan**, Conant shows that Defoe might have read the Arabic book before he started on his novel.

One interesting description of the solitary hero's method of making himself comfortable on the island recalls **Robinson Crusoe**, and as this book appeared only eleven years before **Crusoe**, the passage may possibly have been seen by Defoe. 26

In another sense, the age is marked by the emancipation of individualism. The emancipated individual was the constant object of the writer's concern, and his fate was a matter of profound interest to them. **Hay Ibn Yakdhan** celebrates the virtues of individualism and presents a vital feature of the individualist pattern of life. Defoe follows this pattern in his novel though from a different point of view. '**Robinson Crusoe**, then, presents a monitory image of the ultimate consequences of absolute individualism" 27 .

It is quite possible then that Defoe had read the Arabic book and tried to make use of it. But, as it was mentioned above, **Robinson Crusoe** cannot be exact imitation of **Hay Ibn Yakdhan** because, it is clear that the English reader, his taste, and his interests were taken into consideration. Defoe might have been motivated by a contemporaneous event like the narrative of Selkirk, but he could not have helped recalling his previous

and who is that? 22 ?

In this way, Crusoe arrives at the knowledge of God. But when Crusoe comes to the island he is already young while Yakdhan is born on the island and has no acquaintance with any civilization. The parallel lies in the fact that Crusoe has no previous divine knowledge. He says: "I do not remember that I had in all that time one thought that so much as tended either to looking upwards God, or inwards towards a Reflection upon my ways" 23. He is pictured as 'wicked and prophane to the last Degree', but when he finds himself lonely in a remote uninhabited island, he begins to contemplate on nature and its creator, as if the writer wanted to say that Crusoe, like Yakdhan, starts from nothing.

**Hay Ibn Yakdhan** shows how far reason could go when aided only by "the light of nature". The self-taught hero arrives at a sophisticated grasp of divine essence through contemplation and observation alone. Thus, philosophy in this book is the main concern of the writer. Defoe concerns himself with surface-texture of life, and the meditations of Crusoe are casual and do not grapple with the core problem of his solitude.

But there are resemblances in the general outline and in the description of the hero's course of life. Needless to say, both Yakdhan and Crusoe live for a long time lonely in desert islands (Yakdhan spends all his life there, and Crusoe more than twenty eight years). After they establish their lives, each of them receives a companion. Yakdhan is accompanied by Absal and Crusoe by Friday. Absal and Friday have different roles, but they are similar in their function as secondary characters, as well as in their being the agents of using language (Absal teaches Yakdhan Arabic, and Crusoe teaches Friday English).

To exemplify the resemblance in Yakdhan's and Crusoe's endeavors to adapt themselves to the new environment, here is a short passage from **Hay Ibn Yakdhan**.

sources like Ibn Tophail's book **Hay Ibn Yakdhan** which bears a considerable resemblance to **Robinson Crusoe**.

The translation of **Hay Ibn Yakdhan** into Latin by E. Pecoche (1671) and thence into English (1674), was an important literary event in England. Many English readers, particularly the quakers, found comfort in the account of the self-taught philosopher Hay Ibn Yakdhan. The bookseller's preface to the English version of 1708 is worth mentioning here because it summarizes the theme of the book:

The improvement of Human Reason, exhibited in the life of Hay Ibn Yakdhan; written in Arabic above 500 years ago, by Abu Jaafar Ebn Tophail, in which is demonstrated, by what methods one may, by the mere light of nature, attain knowledge of things natural and Supernatural; more particularly the knowledge of God, and the Affair of another life. 21

The main concern of this book is the great facts of life and the eternal human truths. The solitary character, born on a desert, is left to reason only so that he makes his observations without any guide. Because it is purely philosophical, the theme of **Hay Ibn Yakdhan** is slightly tied to that of **Robinson Crusoe**. Nevertheless, Crusoe's meditations and reflections are analogous to Yakdhan's. As Yakdhan arrives at the knowledge of God by his own observations and experience, Crusoe also meditates on the same subject.

What is this Earth and Sea of which I have seen so much, whence it is produced, and what am I, and all the other Creatures, wild and tame, human and brutal, whence are?

Sure we are all made by some secret Power, who form'd the Earth and the Sea, the Air and the Sky;

of Defoe makes his book more life-like than the tales of Sindbad. "**Robinson Crusoe** itself was widely regarded as authentic at the time of publication".<sup>20</sup> It is presented in the form of autobiography supposedly written by the hero himself. The first-person point of view serves to dress the fiction in the guise of facts and gives it touches of reality. Sindbad, on the other hand, is also presented in the first-person. Although the frame-narrative is realistic, the main body of the fiction does not claim to be factual because it appeals to the world of imagination. As a part of **Arabian Nights**, it deals with fabulous characters and incidents. its creator does not need to furnish his fiction with actuality, as Defoe does, because it is written in a different age for a different reader. In both books, the hero gives a retrospective account of his adventures when he is already settled. His narrative style is so effective that it keeps the mind on the stretch to the very end.

**Robinson Crusoe** begins with the pre-adventures of the hero in order to create the desired atmosphere for the main episode. This part of the book bears some resemblances to "Sindbad". It talks of voyages to different remote places. In each place Crusoe, like Sindbad, has a strange experience which he has never met before. Sindbad and Crusoe fall always in perilous situations from which they are saved by the help of outsiders who come on the spot almost by accident. The rescue often takes the form of a passing ship, as happens to Sindbad in most of his voyages, and to Crusoe in the African coast and in the desert island.

The case being so, cannot we then say that Defoe did know "Sindbad" and that he drew some elements from it. He was not above plagiarising from the oriental tale when it suited his needs. But Defoe was no mere imitator; he adopted and altered his sources to suit his own schemes. Thus, to over-emphasize his debt to "Sindbad" may lead to an underestimation of his debt to other



years, he also manages to liberate himself in a skillful way. Later, while he is on the shore of Africa, he is rescued by a Portuguese ship 16 .

Both works celebrate the struggle of Man to master Nature. Sindbad's life, as well as Crusoe's, has been one of heroic achievement against great odds. They are almost flung into a situation which they either have to conquer or go under; and they always conquer. The triumph of the hero over diverse circumstances represents the triumph of Man over Nature. Like Sindbad, Crusoe is aware of certain difficulties to be solved and certain necessities to be answered. He reconciles himself to his condition and endeavors to accommodate himself comfortably on his remote island, and can survive because he adapts himself cleverly to the new environment.

Travel by itself is one of the motives behind Sindbad's seafaring. Talking about the reason of one of his voyages, he says: "My mind became possessed with the thought of travelling about the world of men and seeing their cities and islands"; and he is "again seized with the longing to travel and to see foreign countries and islands" 17 . In Defoe's time, travel was one of the main interests. Defoe himself was absorbed in travel and "his library was well stocked with atlases and works on discovery and navigation" 18 . Many other writers were fascinated by the subject of travel. "Travel provided one of the literary genres in this era. Both real and imaginary voyages proliferated; the distinction was not always clear, and Defoe was not alone in fooling a gullible public with pseudo-veracious narratives. 19

In style, both works are characterised by verisimilitude and simplicity. Both enable the reader to use up his spare time pleasantly, to imagine strange places and adventures, and to share the emotional experiences of the characters. They are meant to be enjoyed directly for their action and excitement. But the exactitude

They blame themselves and repent whenever they meet hardships and perils. Crusoe says:

The evil Influence which carryed (carried) me first away from my Father's House, that harried me into the wild and indigested Notion of raising my Fortune; ... I say the same influence, whatever it was, presented the most unfortunate of all Enterprises to my View. 10

What is mentioned above shows also that Crusoe leaves his home and family "for the classic reason of **home-economicus** -that it is necessary to better his economic condition" 11 . Sindbad's voyages are almost motivated by his economic condition. As he says about his first voyage: "I found my wealth had become unwealth and my condition ill-conditioned" and "a longing seized me to traffic and to make money by trade" 12 . Everytime he returns with gold and jewels. After his first voyage, he becomes a rich man. "Then I bought me eunuchs and concubines, servants and negro slaves till I had a large establishment, and I bought me houses and lands and gardens, till I was richer and in better ease than before" 13 . As for Crusoe, he also returns from his first voyage with gold. "... this voyage made me both a Sailor and a Merchant: for I brought Home L.5.9 Ounces of Gold Dust for my Adventure" 14 . Sindbad, the reader may recall, works hard to earn money in the inhabited islands. This is what Crusoe has done in Brazil where he plants tobacco. But instead of being satisfied, both plan for further voyages to earn more money.

In his fifth voyage, Sindbad is enslaved by "Shaykh Al-Bahr" who rides on his shoulders for many days till he manages to liberate himself in a skillful way. After his escape, and while he is waiting on the shore of "the country of blacks", he is rescued by a passing ship 15 . This event is paralleled in Crusoe's second voyage when he is enslaved by the captain of the "Turkish Rover of Sallee". After two

coloured by surprising, adventurous incidents. The hero in each is an ambitious man who seeks to better his condition through seafaring. Sindbad makes seven voyages, and in everyone he is exposed to serious dangers, but he is always saved by accident and returns to Baghdad loaded with gold and jewels. So is the case with Crusoe in his first voyage.

The first part of **Robinson Crusoe**, i.e. before the desert-island episode, parallels the adventures of Sindbad. This part can be divided into more than one voyage. There is the first voyage to the Coast of Guinea from which he returns with gold. The other voyage is also to Guinea but he is taken as captive to Sallee where he is made a slave. After his adventurous escape, he is driven to the "wild coasts" of Africa where he meets beasts and later some natives. Then a Portuguese vessel takes him to Brazil where he lives for a long time as a planter of tobacco. At last, he decides to go once more to Guinea hoping to raise his fortune, but he is shipwrecked and driven to his desert island.

A close examination of Defoe's novel may show how many of these details are echoes of Sindbad's adventures.

Crusoe's first voyage comes by accident. It happens that he meets an old acquaintance of his who has a vessel prepared to set forth. He persuades Crusoe to go with him. "He told me if I would go the voyage with him I should be at no Expense; I should be his Mess-mate and his Companion" 8 .

This external stimulus is paralleled in Sindbad's fourth and sixth voyages. Sindbad says: "I was visited one day by a company of merchants who sat down with me and talked of foreign travel and traffic, till the old bad man within me yearned to go with them." 9.

Like Sindbad, Crusoe blames himself always for his adventures. The idea of "the old bad man within me" and the "carnal man" repeated by Sindbad is also repeated by Crusoe.

As famous episodes in the **Arabian Nights**, the tales of Sindbad were well-known in England before **Robinson Crusoe** was written. "It was during 1706-8 that the first English rendering of the **Nights** made its appearance" 4 .At the time, it attained wide popularity in England because the English reader was fascinated by books of travel. "It forms part of the main heritage of English culture, and exercised great influence on English men of letters generally." 5.

Defoe started on **Robinson Crusoe** in 1718, and the first edition appeared in 1719. It is unlikely that the **Arabian Nights** would have escaped his notice because he was a curious man of wide reading. "speaking half a dozen languages, and reading seven", and "his curiosity was endless" 6 . Defoe's sense of his public helped him in dealing with subject matters of common interest, and the wide range of his writings well illustrates his keen interest in the main issues of his time. In other words, the period incited him to provide what his public wanted. "He was first and foremost a manufacturer of printed matter, with a watchful eye on the market, and a mind made up to give the public what they wanted" 7 . In Defoe's time, the travel book was emerging as the focus of attention especially when it dealt with the improvement of one's economic life. Thus, "Sindbad" represented a good model for the writer who cared "to provide what his public wanted".

Though we have no substantial evidence about Defoe's acquaintance with the tales of "Sindbad", the similarities in atmosphere, in subject matter, and the parallels in the style of the two books cannot be overlooked. There are particular similarities in the motives for the voyages of both central characters, as well as some general detailed similarities along the stages of their voyages. The parallel can also be spotted in their attitude to travel and in their psychological moods -the fear, hesitation, repentance which both characters undergo in their strange worlds. The two books are

## **Defoe's Arabic Sources for Robinson Crusoe**

**Salman Hassan Ibrahim**

Defoe is often regarded as a compiler whose (eclectic method) lies in gathering material from various sources. Source hunters were encouraged to spot the original of **Robinson Crusoe** in the previous and contemporaneous books of travel. But, in spite of all their attempts, there has been found no final conclusion in this respect. The reader is sometimes confronted with hasty judgements that are not based on serious and systematic study. The following brief paper makes no pretense of solving this vexed problem. It only sheds light on the probable Arabic sources which might have set the model for Defoe's novel.

Few writers connect **Robinson Crusoe** with "Sindbad", but many connect it with **Hay Ibn Yakhdan**, with the narrative of "Selkirk", or with other books of the same pattern, i.e. Aphra Behn's **Oroonoko**, Captain Knox's **An Historical Relation of Ceylon**, Foigny's history of the ship wrecked **Jacques Sadeur**, Nevile's **Isle of Pines** and others.

Under the word "Sindbad", the **Encyclopedia Britannica** shows that "some scholars suggest that the tales of Sindbad's adventures in turn influenced Defoe's **Robinson Crusoe** and Swift's **Gulliver's Travels**"<sup>2</sup>. Also, when Conant talks about the style of **Arabian Nights**, she recalls the case of **Robinson Crusoe**. She writes: "Exciting incidents are given verisimilitude by picturesque details, until the reader, forgetting for the moment the absence of the deeper realities of characters, comes under the spell of pure romance, as the case of **Robinson Crusoe**"<sup>3</sup>.

## BIBLIOGRAPHY

1. **An Introduction To Literature**, ed., Barnet, Fierman, Burt, sixth edition, Little, Brown and Company, Boston, 1977.
2. Curzon, L.B., **Equity**, M & E Handbook, London, 1967.
3. Friedmann, W., **Legal Theory**, Stevens & Sons, Limited, London, 1972.
4. Jones, H.S.V., **A Spenser Handbook**, Appleton-Century Crafts, Inc., New York, 1958.
5. **The Complete Poetical Works of Spenser**, ed. R.E.Neil Dodge, Houghton Mifflin Company, Boston, 1936.

1. Citation from Plato is to Barker, **Greek Political Theory: Plato and his Predecessors**, in W.Friedmann, **Legal Theory** (London, 1947), p.3.
2. Quoted by L.B.Cruzon, **Equity** (London, 1967), p.4.
3. *ibid.*, p.5.
4. *ibid.*, p.5.
5. Quoted by H.S.V. Jones, **A Spenser Handbook** (New York, 1958), p.252.
6. *ibid.*, p.255.
7. *ibid.*, p.257.
8. Bk. V,Canto V, st. XI.
9. Bk.V, Canto II, st. XIVII.
10. Op, cit., Friedmann, p.19.
11. *ibid.*, p.22.
12. **Antigone**, Scene II, trans. Dudley and Robert Fitzgerald in **An Introduction To Literature**, ed. Barnet, Berman, Burt, 6th ed. (boston, 1977), p.569.

The immortal unrecorded laws of God:  
They are not merely new; they were, and  
shall be,  
Operative forever, beyond them man  
utterly.-12-

From all this arise demands for justice which anticipate the principle demands for social justice raised and defied again and again in modern history. Equitable doctrines tend to appear in legal systems when the general rules of those systems fail to correspond to the needs of a changing society and when the continued application of these rules, far from assisting the growth of law, acts as a fetter upon its further development. In such circumstances a corpus of supplementary rules tends to emerge, designed to fill in the gaps of the legal systems and to modify the occasional harshness produced by a too-rigid application of that system's rules. Besides legal systems which are linked at one end with philosophy, and, at the other end, with political theory, the concept of justice tends to appear in literature, ancient and modern, to reveal the significance of this principal issue which has occupied human mind throughout history.

basis of practically all subsequent philosophy. Socrates found that man's intelligence and insight were measure of the good and it was this insight which tested the reason and goodness of laws. Similarly, "Aristotle in his **Logic**, sees the world as a totality comprising the whole of Nature. Man is part of Nature in a twofold sense; on the one hand he is a part matter, part of the creatures of God; as such he partakes of experience, but man is also endowed with active reason which distinguishes him from all other parts of Nature. As such he is capable of forming his will in accordance with the insight of his reason.-11-

Philosophy, however, is not the only area in which Greek thought sought to analyse the contradictions inherent in a system of law which required, on the one hand, that the rules of law should have universal application and which recognized, on the other hand, that the application of these rules might require modification if justice were to be done in particular and individual cases. Literature, as we have seen in **The Faerie Queene**, approaches the same issue and shows that the injustice which could result from a strict application of a general rule of law could be prevented by the wise exercise of judicial discretion. Long before Spenser, Sophocles (496?-406 B.C.) in his **Antigone** opposed natural law to written law. The former is wise, the latter arbitrary:

Creon: And you dared defy the law.

Antigone: I dared.

It was not God's proclamation. That  
final justice  
That rules the world below makes no  
such laws.  
Your edict, king, was strong,  
But all your strength is weakness itself  
against



With changing social and political conditions the notions of natural law have changed. The only thing that has remained constant is the appeal to something higher than positive law. The object of that appeal has been as often the justification of existing authority as a revolt against it. "Natural law has, at different times, been used to support almost any ideology; but the most important and lasting theories of natural law have undoubtedly been inspired by the ideas of a universal order governing all men, and of the inalienable rights of the individual."-10-

The concept of natural law may be traced back to Greek thinkers who laid its basis and developed its essential features before Aristotle. First among its forerunners is Heraclitus (6th-5th C. B.C.). Trying to find the essence of being, he finds it in the rhythms of events. This he calls destiny, order, and reason of the world. Here, for the first time, Nature is not just substance, but a relation, an order of things. This provided the basis for the Greek school of enlightenment (Sophists). This new movement developed in the 5th century B.C. when the high state of political, social and spiritual development of the Greek city states and resulting problems of political and social life forced upon thinking people a reflection on law and order. Philosophers began to think about the reason and validity of laws. Now the conception of Nature as an order of things could be utilised. With a generation sceptical of itself, weary of the arbitrariness of human government, conscious of oppression and injustices, Nature came to be opposed to the tyranny of men. With the Stoics in the 3rd century B.C., Nature was not only the order of things but also man's reason; it is not only outside but at the same time inside him. Man's reason is now part of Nature. This was a decisive change. It had become possible through the revolution in thinking which Socrates (479?-399 B.C.), Plato and Aristotle brought about in the ancient world of which, especially in the form given to it by Aristotle, has remained the

Osyris sleeps at the feet of Isis. He is justice, but Isis is clemency. Arthegall is like Osyris; Britemart is like Isis. He will destroy her foes as the crocodile destroyed tempests and flames. Britemart and Arthegall will have a son like the lion. So the whole relationship between Isis and Osyris is here conceived in terms of that between equity and justice, and equity is understood as involving clemency. However, the vice corresponding to clemency is pity, and it is this infirmity which has brought about the downfall of Arthegall. In the course of a fierce battle, pity prevents him from beheading his opponent when he sees her face: "A miracle of Natures goodly grace".-8- While he hesitates, his opponent recovers, and attacks him. Arthegall, as the result of his mistaken compassion yields his shield and is taken prisoner till he is freed by his love, Britemart. True justice, then, as here understood, is what Aristotle calls a state, or as Spenser says: "But in the mind the doome of right must be".-9- It follows that just as the defect of clemency is pity, so the vice corresponding to the firmness of the upright judge is barbarity. In Canto II, Talus, Arthegall's attendant, chops off Munera's hands of bribery and her feet of unrighteousness, nailing them up as a warning. Talus's execution of justice is indeed savage.

Such considerations of justice and equity are a part of the search of mankind for absolute justice and its failure. To Aristotle, equity meant the application of equitable principles to correct and mitigate the legal rules. To Spenser, too, it meant nothing but the application of fairness against the letter of the law. This leads us to the distinction between legal and natural justice. The former derives its force from being laid down as law, whether just or unjust. The latter derives its force from what is based on human nature everywhere and at all times. Again and again, in the course of the last 2500 years, the idea of natural law has appeared, in some form or other, as an expression of the search for an ideal higher than positive law. The problem is as acute and as unsolved as ever.

And in her person cunningly did shade  
That part of justice which is equity,  
Whereof I have to treat here presently.

st. III

Equity implies a justice that modifies the letter of the law by an understanding of the total human situation. Britemart, Arthegall's love, comes to the temple of Isis where equity reigns. In the temple, Britemart has a vision of a crocodile lying at the feet of Isis, devouring a tempest and flames that strike the altar. The crocodile, proud of his power, threatens the goddess, but she calms him with a red. He makes love to her instead, and out of their union a mighty lion is born. Britemart awakes frightened, but the priests interpret this strange dream for her. The crocodile is Osyris, "the justest man alive":

Well therefore did the antique world  
invent,  
That justice was a god of souveraine grace,  
And altars unto him, and temples lent,  
And heavenly honours in the highest  
place;  
Calling him Osyris, of the race  
Of th'old Egyptian kings, that whyleme  
were;  
With fauned colours shading a true case:  
For that Osyris, whilst he lived here,  
The justest man alive and truest did  
appeare.

Canto VII, st. II.

impoqsi—le to ppolmunae amrreatly il genepal tepms.-7-

To illustpate collective justice, Spenser gives both practical and theoretical treatment just as he does with distributive justice. The practical case is the story of the two brothers to whom the sea brings respectively land and treasure. The case is referred to the tribunal of God. That which, acting through the forces of Nature, God has brought about, must be right:

For equal right is equall things doth  
stand;  
For what the mighty sea hath once  
possest;  
And plucked quite from all possessors  
hand;  
Whether by rage of waves, that never  
rest,  
Or else by wracke, that wretches hath  
distrest,  
He may dispose by his imperiall might,  
As thing at random left, to when he list.  
So, Amidas, the land was yours first  
hight,  
And so the treature yours is, Bracidas, by  
right.

Canto IV, st. XIX.

The theoretical statement of the principle of equity here involved is implicit in the symbolism of Canto VII. Here Isis stands for that part of justice which is equity:

...  
Agoddesse of great powre and  
soverainty,

Whom when so lowly minded Talus  
found,  
Approaching nigh unto him, cheeke by  
cheeke,  
He shouldered him from off the higher  
ground,  
And down the rock his throwing, in the  
sea him dround.  
Canto V, st. XLIX.

The logic of this contention should be referred to the seventh chapter of the fifth book of the **Nichmachean Ethics**:

That which is proportionate is a mean,  
and that which is just is  
proportionate....disproportion may take  
the form either of excess or defect; and is  
actually the case, for the author of the  
injustice has too much, and the victim  
has too little, of the good.-6-

Evidently, for both Aristotle and Spenser equalisation implies dispreparation, and is therefore contrary to the golden mean.

If we turn now from distributive to corrective justice, we shall find that Spenser follows Aristotle's "golden mean" as well. Here, both distinguish once again between the unjust and the unfair. In the fourteenth chapter of the fifth book of the **Nichmachean Ethics**, Aristotle declares that justice and equity "are not absolutely the same, nor generally different"; and, further on, that "while that which is equitable is just, it is not just in the eye of the law, but is a rectification of legal justice. And the reason is that all law is couched in general terms, but there are some cases upon which it is

And to his daughter brings, that dwels  
thereby;  
Who all that comes doth take, and  
therewith fill  
The coffers of her wicked treasury;  
Which she with wrongs hath heaped up  
so by,  
That many princes she in wealth exceeds,  
And purchast all the countrey lying ny  
With the revenue of her plenteous  
needes;  
Her name is Munera, agreeing with her  
deedes.

Cante II, st. II.

In the second episode of the giant with the scales, the poet passes from a practical to a theoretical treatment of the subject. The giant on the rock argues for the equalisation of property. The poet assails the vulgar who gather about the visionary reformer. The only answer made by Spenser to the advocates of the giant's philisophy is that the proposed reforms are contrary to the principle of the golden mean. Clearly, it is Aristotle of whom he is thinking when he writes:

But to the right from thence did thrust  
away,  
For it was not the right which he did  
seeke;  
But rather strove extremeties to way,  
Th'one to diminish, th'other for the eeke:  
For of the means, he greatly did misleeke.

imprisonment, murder, rape, mutilation, slander, and contumelious treatment.-5-

Following Aristotle, Spenser divides particular justice into distributive and corrective. The idea of the former Spenser illustrates in two episodes that constitute the second canto of the fifth book. The first episode of Pollente and Manera deals with the acquisition of wealth by the wicked through deceit and violence. As Pollente symbolises power, his daughter, Munera, represents bribery and force of corruption. In contrast with the true nobility founded upon virtue, Pollente is a *parvenu*, a *Nouveau riche*. His daughter, too, has wrongfully amassed so much wealth that she is richer than many princes, and a land grabber:

His name is hight Pollente, rightly so,  
For that he is so puissant and strong,  
That with his power he all doth overdo,  
And makes them subject to his mighty wrong;  
And some by sleight he eke doth underfong:  
For on a bridge he custometh to fight,  
Which is but narrow, but exceeding long;  
And in the same are many trap fals pight,  
Through which the rider downe doth fall  
through oversight.

Cante II, st. VII.

Then doth he take the spoile of them at will,

And counted but a recreant knight, with  
endless shame.

But Spenser is especially interested in particular justice in the sense that (1) it relates to the fair distribution of honour and wealth in society, and (2) it regulates returning what is one's due in relations between man and man. In Chapter V of the **Nichomachean Ethics** we read:

There are two kinds of particular justice and of the just action which corresponds to particular justice, one consisting in the distribution of honour or wealth or any other things which are divided among the members of the community, as it is here that one citizen may have a share which is equal or unequal to another's, the other kind which is corrective of wrong in private transactions. This latter again has two subdivisions, private transactions being (1) voluntary and (2) involuntary. Voluntary transactions are such as selling, buying, lending at interest, giving security, lending without interest, depositing money, hiring; and they are said to be voluntary because the origin of these transactions is voluntary. Involuntary transactions again are either (1) secret, as e.g., theft, adultery, poisoning, pandering, enticing slaves away from their mates, assassination, and false witness; or (2) violent, as assault,



The first kind of justice he calls universal and the second kind he calls particular. Generally, Greek thought sought to analyse the contradictions inherent in a system of law which stipulated that these rules might require modification if justice were to be done in particular and individual cases. In his **Statesman**, Plato introduces a stranger who engages in dialectic with Socrates, and explains:

The law is not able to comprehend exactly that which is noblest or most just for all...The differences of men and their actions do not allow any universal or simple rule. No art can lay down any rule which will be eternal....But this the law seeks to do...A perfectly simple principle cannot be applied to a state of things which is the opposite of simple.-4-

Greek thought, however, identified justice with virtue. In the Greek sense of the term any wrong action may be called unjust e.g. cowardice or anger. Spenser illustrates this point in (Bk.V, Canto XI, st.XLVI) : The cowardice of the man who throws away his shield in battle:

And now they do see sharpely his assay,  
That they his shield in pieces battred have  
And forced him to throw it quite away,  
Fro dangers dread his doubtfull life to  
save;  
Albe that it most safety to his gave,  
And much did magnifie his noble name:  
For from the day that he thus did it leave,  
Amongst all knights he blotted was with  
blame,

The concept of justice in **The Faerie Queene** can be traced back to Plato (428?-384 B.C.), who, in his **Republic**, entrusts its execution to philosopher-kings whose knowledge and judgement is the guarantee of justice. His idea of justice is based on the differentiation of citizens according to status and capacities, and it is the task of the rulers to see to it "that a man should do his work in the station of life to which he was called by his capacities."-1- But it is to Aristotle (384-322 B.C.) rather than Plato that one must turn for the formulation of the principal issues in a form which seems as modern today as 2500 years ago. Aristotle carefully develops two meanings of justice. Justice can mean what is lawful, and it can mean what is fair. The law is necessarily generalising and often harsh in application to the individual case. Equity mitigates and corrects its harshness by considering the individual case. In his **Ethics** he states:

That which is equitable is just, not legally just, simply a correction of legal justice. This is so because law is universal. but it is not possible to make universal statements about some things.-2-

And in his **Rhetoric** he observes:

It is equity to pardon the human failing, to look to the law giver and not to the law, to the spirit and not to the letter; to the intention and not to the action... to prefer the arbitrator to the judge, for the arbitrator observes what is equitable whereas the judge sees only the law.-3-

THE CONCEPT OF JUSTICE IN THE  
FAERIE QUEENE

MALIK Y. MARI  
ASSISTANT PROFESSOR

IT IS MORE GLORIOUS THAN THE STAR OF EVE OR  
DAWN.

ARISTOTLE,  
NICHMACHEAN ETHICS, Ch. II.

NOUGHT IS ON EARTH MORE SACRED OR DIVINE  
THAT GODS AND MEN DO EQUALLY ADORE,  
THAN THIS SAME VERTUE THAT DOTHTH RIGHT DEFINE.

SPENSER,  
THE FAERIE QUEENE, Bk.V, CANTO VII, st. I.

- , “Notes to Captain Brassbound’s Conversion”, Bodley, II, 418.
- , “Postscript to *Androcles and the Lion*, Bodley, IV, 637.
- , “Preface for Politicians - A year After”, Bodley, II, p. 871
- , “Preface to *Androcles and the Lion*”, Bodley, IV, p. 462.
- , “Preface to *Geneva*”, Bodley, VII, pp. 35-36.
- , “Preface to *John Bull’s Other Island*”, Bodley, II, 863.
- , “Preface to *Saint Joan*”, Bodley, IV, 18.
- , “Preface to *The Shewing-up of Blanco Posnet*”, Bodley, III, 713-14 .
- , “Preface to *The Simpleton of the Unexpected Isles*”, Bodley, VI, 748.
- , “Preface to *Three Plays for Puritans*”, Bodley, II, p.24.
- , *What I Really Wrote About the War* (Standard Edition, London, 1931)

### Select Bibliography

- Carlyle, Thomas, **Sartor Resartus and On Heroes, Hero-worship, and the Heroic in History**, Everyman's Library (London, 1940)
- Couchman, Gordon W. **This Our Caesar: A study of Bernard Shaw's Caesar and Cleopatra** (The Hague, Netherlands, 1973)
- Cross, F.L. (ed) "The Garden of Eden", **The Oxford Dictionary of the Christian Church** (London, Oxford University Press, 1958)
- Henderson, Archibald, **George Bernard Shaw: Man of the Century** (New York, 1956)
- Irvine, William, "Shaw and America", **Modern Drama**, II (September, 1959), pp.160-61.
- Leary, Daniel and Richard Foster, "Adam and Eve: Evolving Archetypes in **Back to Methuselah**", **The Shaw Review**, IV (May, 1961), pp.12-23.
- Nethercot, Arthur H. "What Shaw Really Thought of the Americans", **The Shaw Review**, III (May, 1960), 2-8.
- Pearson, Hesketh, **Bernard Shaw: A Biography** (First edition 1942; Revised edition, London, 1975)
- Shaw, Bernard, **The Bodley Head Bernard Shaw Collected Plays with their Prefaces**, in 7 vols., (London, 1970-74).
- , **Doctors' Delusions, Crude Criminology, and Sham Education**, standard Ed. Rev. (London, 1950)
- , **Ellen Terry and Bernard Shaw: A Correspondence**, edited by Christopher St John (Constable, London, 1931)

- Terry and Bernard Shaw: A Correspondence**, edited by Christopher St. John (London, 1931), pp.339-41.
15. See F.L.Cross, ed., "The Garden of Eden", **The Oxford Dictionary of the Christian Church** (London, Oxford University Press, 1958), pp.387 and 438.
  16. Leary, Daniel and Richard Foster, "Adam and Eve: Evolving Archetypes in **Back to Methuselah**", **The Shaw Review**, IV, No.2 (May, 1961), p.20.
  17. Pearson, **G.B.S.: A Postscript**, pp.11-12.
  18. See Thomas Carlyle, **On Heroes and Heroworship**, pp.280-304. Shaw was very much influenced by Calyle in his views about heroism.
  19. Preface to **The Simpleton of the Unexpected Isles**, **Bodley**, VI, p.748.
  20. See Shaw, "Common Sense About the War", in **What I Really Wrote About the War**, p.100, and **The Preface to the Simpleton of the Unexpected Isles**, **Bodley**, VI, p.748.
  21. **Getting Married**, **Bodley**, p.658.
  22. Preface to **The Shewing-up of Blanco Posnet**, **Bodley**, III, pp.713-4.
  23. Henderson, **George Bernard Shaw: Man of the Century**, p.598, and Pearson, **Bernard Shaw: His Life and Personality**, p.394.
  24. Pearson, **G.B.S.: A Postscript**, pp.53-54.
  25. **Preface to Geneva**, **Bodley**, VII, pp.35-6.
  26. **Androcles and the Lion**, Act II, pp.633-4.

## Notes

1. Nethercot, "What Shaw Really Thought of the Americans", **Shaw Review**, III (May, 1960) p.2. A detailed list of sources will be provided at the end of the article; the notes, therefore, will contain basic bibliographical information only.
2. See William Irvine, "Shaw and America", **Modern Drama**, II (September, 1959), p.160.
3. Pearson, **Bernard Shaw: A Biography**, pp.31-32.
4. **The Bodley Head**, II, p.24. References to the plays, their prefaces, notes, and other commentaries, unless otherwise indicated, are to **The Bodley Head Bernard Shaw: Collected Plays with their Prefaces**, in 7 volumes, edited by Dan H. Laurence (London, 1970-74). Short references will be included in paranthesis within the text of the essay.
5. See Shaw, "Notes to **Caesar and Cleopatra**", **Bodley**, II, 299.
6. **Caesar and Cleopatra**, Act I. p.182. For the interpretations of Caesar's deification, see Couchman, **This Our Caesar**, p.97.
7. Preface to **John Bull's Other Island**, **Bodley**, II p.863.
  8. See Preface, pp.868-72.
  9. Preface to **John Bull's Other Island**, **Bodley** II, p.867.
10. "Preface for Politicians -A Year After", **Bodley**, II, p.871.
11. See for example his portrayal of doctors in **The Doctors, Dilemma** and his long essay entitled "Doctors'Delusions".
12. It is interesting to note that in turning this play into a film produced by the Zionist-owned Hollywood cinema industry (starring Peter Sellers and Sophia Lauren) the Arab doctor from Egypt has been substituted by an Indian doctor!
13. "Notes to **Captain Brassbound's Conversion**", **Bodley**, II, 418.
14. The best explanation of this attitude is given by Shaw himself in his letter to Ellen Terry dated 8 Auguwt 1899. See **Ellen**

more definitely, and shewed the minister throwing off his black coat for ever when he discovered, amid the thunder of the captains and the shouting, that he was a born fighter.

(Bodley, IV, p.637)

Again, Shaw implies, the resort to the sword of Mohammed is unescapable in a world where no other remedy is available in the foreseeable future.

In short, then, Shaw's view of the Arabs can be described as being both objective and sympathetic. The three plays to which he has given Arabian settings (**Caesar and Cleopatra** in Egypt, **Captain Brassbound's Conversion** in Morocco, and Parts I and IV of **Back to Methuselah** in Iraq) all bear witness to this inference. The plays in which Shaw has introduced Arab characters such as **The Millionairess** and **Captain Brassbound's Conversion** and the plays in which themes related to the Arabs are discussed such as in **John Bull's Other Island**, **Getting Married**, and **Saint Hoan**, all demonstrate the open-minded and often candid attitude of the great dramatist. The fact that Shaw was a satirist and a brave man in expressing his convictions lends further support to the conclusion that his attitude towards the Arabs was distinctly favourable. It is, therefore, fair to say that exploring such an attitude, from an Arab point of view, is not only rewarding, to say the least, but also it has long become overdue.



with the crude political realities of our world and that there is no alternative but to resort to the sword of Mohammed. This conviction was held by Shaw for the greatest part of his life long before the horrors of two world wars confirmed the fact that right cannot survive without might to shield it.

**The Devil's Disciple** is an obvious antithesis to what is embodied in **Captain Brassbound's Conversion**. Shaw juxtaposes the two protagonists Dick Dudgeon and Parson Anderson. He admires Dick Dudgeon's readiness to be a martyr for a noble cause. But he meanwhile demonstrates that martyrdom for a noble cause is no sufficient answer to the cynical realities of political power. Anderson, the clergyman and avowed servant of the Prince of Peace, at the moment of trial, turns to a staunch warrior and an effective militia captain. We learn that he had sold his family Bible in order to buy himself a revolver. He finally casts off his black mantle of priesthood for ever, gives an ultimatum to the army of occupation and is prepared to use force instead of preaching the Gospels.

Shaw's attitude in **The Devil's Disciple** is echoed in **Androcles and the Lion**, the play which deals directly with the implications of Christian ideals. Ferrovious of the latter play parallels Anderson of the earlier. Like Parson Anderson, the faithful Ferrovious abandons his passive attitude and becomes a ferocious warrior. He proclaims: "Today the Christian God is not yet. He will come when Mars and I are dust; but meanwhile I must serve the gods that are not the God that will be."-26- Shaw himself has marked this similarity between the two attitudes in the postscript to **Androcles and the Lion**:

We were at peace when I pointed out, by the mouth of Ferrovious, the path of an honest man who finds out, when the trumpet sounds, that he cannot follow Jesus. Many years earlier, in **The Devil's Disciple**, I touched the same theme even

than by Mahometans, who are, like their prophet, very civil to Jesus, and allow him a place in their esteem and veneration at least as high as we accord to John the Baptist. (**Bodley**, IV, 462)

Among the great men of the ancient world only Julius Caesar, "the greatest man that ever lived", according to Shaw, can perhaps rise to the level of Mohammed in Shaw's opinion, in being a conqueror with a civilizing message. They both had to use the sword in order to bring about certain revolutionary changes in a world that is far behind them. The final test of whether their new systems would be assimilated or not depended neither on the theoretical rightness of their principles nor on the force used to protect them but on how relevant they were for the world, Shaw maintains.

Unlike Mohammed and Caesar, those who aspired to conquer the world by force only were destined to failure because their attempts were destructive not constructive. Thus Hitler in Shaw's own time was doomed for "being neither a Julius Caesar nor a Mahomet he failed to make his initial conquests welcome and permanent by improving the condition of the inhabitants. On the contrary he made his name execrated wherein he conquered". And so too was Mussolini's attempt "for he too was neither a Caesar nor a Mahomet". "The moral for conquerors of empires", Shaw says, "is that if they substitute civilization for savagery they make good, and establish a legitimate title to the territories they invade."-25-

Shaw's major attempt to bring the Christian ideals of love and non-violence into a working condition in this world is exhibited in **Captain Brassbound's Conversion**. These ideals are of course represented by Lady Cicely more than any other character in this play or in any other play. In the bulk of his plays, Shaw demonstrated that Christian ideals often fail to deal adequately

Above all, what Thomas Carlyle has called “the hero as prophet”, Shaw would call “the saintly conqueror” or “the conquering saint” and he found these appellations applicable to both Mohammed and Saint Joan. In the Preface to *Saint Joan*, Shaw writes:

It is far more dangerous to be a saint than to be a conqueror. Those who have been both, like Mahomet and Joan, have found that it is the conqueror who must save the saint, and that defeat and capture mean martyrdom. Joan was burnt without a hand lifted on her own side to save her. (*Bodley*, IV, 18)

Even Christ himself had to face martyrdom in a world where might still has to protect right and God is still on the side of the big battalions more often than not. Shaw admires Christ’s personal courage and fortitude in facing death. He appreciates the passive attitude of the Prince of Peace and understands his motives in behaving the way he did. Nonetheless, Shaw was a realist (and often a pragmatist) who was aware of the world’s political and social realities and knew well enough that the world needs its great men and prophets too much to afford to lose them.

It is significant for the purpose of this article, however, that Shaw acknowledges the fact that Mohammed and his followers are more understanding of Christ’s attitude towards his persecutors than many Christians, and particularly the “British Bull-dog” type. In his Preface to *Androcles and the Lion*, he writes:

There is, among people who are really free to think for themselves on the subject, a great deal of hearty dislike for Jesus and of contempt for his failure to save himself and overcome his enemies by personal bravery and cunning as Mahomet did. I have heard this feeling expressed far more impatiently by persons brought up in England as Christians

The Turkish Ambassador does not now protest against the publication of Carlyle's essay on the prophet, or of the English translations of the Koran in the prefaces to which Mahomet is criticized as an imposter, or the older books in which he is reviled as Mahound and classed with the devil himself... Great religious leaders are more interesting and more important subjects for the dramatist than great conquerors.-22-

Two of Shaw's major biographers, Archibald Henderson and Hesketh Pearson, confirm his deep-rooted wish to dramatize the life of the Prophet Mohammed and his eventual turning to Saint Joan when he failed to carry out his plan.-23- Pearson has found more than just a literary affinity between Shaw and Mohammed, the "religious leader with whom he had more in common than any other of that type; and in the creation of whom he would no doubt have expressed his beliefs more clearly and briefly than elsewhere."-24-

In **Saint Joan** (Act IV which is called Scene IV in the play) Shaw allows the chief exponents of the church and the state, Bishop Cauchon and the Earl of Warwick, to discuss Mohammed and his followers. Cauchon is the typical religious bigot and Warwick is the rather liberal-minded politician who had travelled to some Arab countries and knows the Muslims to be no less civilized than the Christians. He is convinced that "in some respects their conduct compared favourably with ours", and that "the followers of Mahomet profess great respect for our lord" (Scene IV, 135-6). Between Mohammed and Saint Joan, the dramatist has detected several affinities: they both emerged from among ordinary people, felt inspired by God and assumed their missions though they were illiterate at the beginning; and they both became great leaders of men and led armies to victories.

broadmindedness and sympathy:

**Hotchkiss:** .... I happen, like Napoleon, to prefer Mahometanism. **(Mrs George, associating Mahometanism with polygamy, looks at him with a quick suspicion).** I believe the whole British Empire will adopt a reformed Mahometanism before the end of the century. The character of Mahomet is congenial to me. I admire him, and share his views of life to a considerable extent. That beats you, you see, Soames. Religion is a great force: the only real motive force in the world; but what you fellows dont understand is that you must get at a man through his own religion and not through yours. Instead of facing that fact, you persist in trying to convert all men to your own little sect, so that you can use it against them afterwards. **(Getting Married, Bodley, III, p.658).**

The Inca of **The Inca of Perusalem** is "prepared to embrace the Mahometan faith, which allows a man four wives" **(Bodley, IV, p.978).** It should be pointed out that in this respect Shaw is neither being facetious nor is he ironical. His views on Islamic polygamy are in accord with his views on sex from a biological point of view and on human regeneration as a whole.

\*

Shaw explains in one of his prefaces how circumstances beyond his control had prevented him from dramatizing the life of the Prophet Mohammed:

One author -the writer of these lines, in fact- has long desired to dramatize the life of Mahomet. But the possibility of a protest from the Turkish Ambassador -or the fear of it- causing the Lord Chamberlain to refuse to license such a play has prevented the play from being written. Now, if the censorship were abolished, nobody but the author could be held responsible for the play.

friends who served in Iraq at that time. Hesketh Pearson, who wrote two biographies of Shaw, reports that during his three-year service in Iraq (1916-1919) he corresponded with Shaw regularly.-17- The Shaw-Pearson correspondence has not been published yet and I admit I have had no opportunity to look at the manuscripts but one can only guess that it must have kept Iraq in Shaw's mind at the time of writing **Back to Methuselah**. This of course reinforces Shaw's recollections of a country about which he read a lot in the Bible and **The Arabian Nights** since his early childhood.

On numerous occasions Shaw has expressed an unqualified esteem and high admiration for the Prophet Mohammed. He spares no opportunity to praise the prophet's wisdom, realism, and courage and he invariably places him among the great men of genius and the rare class of what he calls "the world-betterers". Like Thomas Carlyle, Shaw calls Mohammed an "original" man.-18- In one of his prefaces Shaw calls Mohammed "one of the greatest of the prophets of God."-19- The Elderly Gentleman tells Zozim in **Back to Methuselah**: "All I can tell you is that Mohammed was a truly wise man; for he founded a religion without a church." (Bodley, V, P.547). It is a credit to Mohammed, from Shaw's point of view, that he had abolished the hierarchy of an institutionalized church and by doing so he simplified the relationship between man and God -an aspect which is congruous with Shaw's theories about Creative Evolution and the Life Force.

Shaw has considered aspects of the Islamic faith, such as polygamy and the threats of hellish retribution for the disbelievers and the promises of heavenly rewards for the faithful, as evidence of the Prophet's realism and manifestations of his genius.-20- Polygamy, which usually disgusts Western minds, is to Shaw a matter of **mores**, expediency, and realism. In the following extract from **Getting Married**, Hotchkiss speaks with Shavian

demonstrated in **Caesar and Cleopatra** and **Captain Brassbound's Conversion**, for example. He has gone so far in stressing this point that he sometimes reverses the case and asserts the superiority of the coloured races over the white ones. He does this explicitly in **On the Rocks** and even more openly in Part III of **Back to Methuselah**, "The Thing Happens", in which the actual administration of the British Republic becomes totally in the hands of the coloured races.

Hitherto, my analysis has been confined to what can be substantiated by internal evidence. Shaw's choice of Iraq for the setting of Part I and for motivating the action in Part IV is thus related to the structure and the themes of the play. There are, however, some external circumstances which could have influenced Shaw in his treatment of, and allusions to Iraq. When Shaw wrote **Back to Methuselah** in the aftermath of World War I, Britain was already deeply involved in Iraqi affairs. Between 1916 and 1918 Britain occupied militarily most of Iraq up to Mosul whereas the Ottoman Empire receded to the north. The claims of the British generals that they came to Iraq as "liberators not conquerors" soon proved to be false. Meanwhile, the promises of the British (and consequently the Allies) given to the Arabs, as represented at that time by Sherif Husain of Mecca, proved to be false as well. Moreover, at the time Shaw completed writing Part IV, "Tragedy of an Elderly Gentleman" -i.e., in March 1920- Iraq was seething with discontent against the British. Within few weeks (June 1920) conditions reached such a point that an uprising which spread very quickly all over Iraq took place. Fighting erupted and many casualties fell from both sides.

Shaw undoubtedly was following the development of the conflict in Iraq. It is interesting to note that his sources of information were not derived only from official reports, parliamentary discussions, and the press but also privately from

have emigrated to the Middle East and Baghdad has become the capital of the British Empire. The main characters of this part of the cycle -such as the "Elderly Gentleman" himself the titular hero of the play, his son-in-law, the prime minister of the Empire, as well as his family and followers, have all come from Baghdad. And although the scenes of the play are set in Ireland, the main action and the development of the plot are motivated by those characters who have come from Iraq. Neither Shaw nor the critics who examined the play cared to explain why he has chosen Iraq from among all countries of the world to be the centre of the degenerate British Empire of the future.

Nevertheless, by looking at Shaw's purpose and overall design in writing the cycle and by taking into account the influence on him of some contemporary events, one comes to the conclusion that both his choice and treatment of Iraq were quite deliberate. The mythical beginning of mankind in Part I is linked to the state of the white race in Part IV. There are strong elements of irony and cogent symbolism in the linkage and in the handling of themes. As has been rightly observed, Shaw may have intended to demonstrate that "the shortliving white race, mixing with the coloured races in an intensive attempt to replenish its physical and intellectual vitality, has actually deserted its traditional homeland and become absorbed into the alien life and blood of the Middle East, thus symbolically regressing to its source."-16-

Ironically, England of the thirtieth century is rather elaborately identified with Iraq; its political system -a feeble and corrupt liberal democracy- has progressed no more than the level England has attained in the eighteenth century. Shaw, as we all know, is egalitarian in his view of the world and the roles played by different nations and races. He does not judge progress by the material advances which are made by nations at various stages of history. In his drama he ridicules the superiority complex of the white races -as



and instinctively dignified carriage). And the incomparable Lady Cicely compliments Arab bravery like this:

Lady Cicely: We had a most delightful trip in the hills... until we saw a tribe of Arabs -such nice looking men!- and then the poor things were frightened.

Kearney: The Arabs?

Lady Cicely: No: Arabs are never frightened. The escort, of course. (Act III. 401)

Somewhere else, when Sidi el Assif demands that he should take Lady Cicely away with him, she agrees wholeheartedly. The following dialogue takes place:

Sir Howard: You are mad. Do you suppose that man will treat you as a European gentleman would?

Lady Cicely: No: he'll treat me like one of Nature's gentlemen: Look at his perfectly splended face! (Act II. 381)

Two parts of the five-play cycle entitled **Back to Methuselah**, Shaw's most ambitious and greatest philosophical dramatic work, have strong connections with Iraq. Part I (In the Beginning), is set in the Garden of Eden, which is usually located in Mesopotamia, the Latin name for the country between the two rivers (or southern Iraq in particular). It is true that the Bible, or specifically the Book of Genesis, does not clarify the exact situation of the Garden of Eden. Some scholars have suggested that the Garden's boundaries are extended between Mesopotamia, Egypt, and Ethiopia. Most reliable biblical sources, however, identify Mesopotamia (southern Iraq up to about one hundred miles to the north of Baghdad) as the likeliest location because Iraq's two major rivers, Euphrates and Hiddekel (Tigris) are mentioned in Genesis, 2. 8-17, and particularly in verse 14.-15-

Part IV, "Tragedy of an Elderly Gentleman", takes place in the year A.D. 3000, about twelve centuries after World War One; a time during which several civilizations have vanished, the British

castles from an excellent book of philosophic travel and vivid venture entitled *Mogreb-el-Acksa ...* by Cunninghame Graham ” (Ibid).

In **Captain Brassbound’s Conversion**, Shaw systematically exposes the prevailing European imperialistic attitude towards Africa -an attitude which is deeply rooted in a superiority complex and based on the policy of the big gun. Against this he juxtaposes the less popular attitude (represented in the play by Lady Cicely) which is based on the essential equality and brotherhood of man and urgency of love and peace for all mankind. 14 In this play again it is worthwhile to note that the picture Shaw has depicted of the Arabs is much brighter than those one usually finds in the English literature of the late nineteenth century.

The following examples from the play illustrate that Shaw introduces his argument sometimes in the form of thesis-antithesis and sometimes in the form of the Socratic dialectic. When the English conservative Judge, Sir Howard, expresses a conventional European view about the Moroccan Arabs by claiming that “these people have no laws to restrain them, which means, in plain English, that they are habitual thieves and murderers”, Shaw puts the refutation of this claim in the mouths of two respectable characters: Pastor Rankin and Lady Cicely. Rankin retorts politely: “Nay, nay: not exactly that Sir Howard”. And Lady Cicely rejoins angrily: “Of course not. You always think, Howard, that nothing prevents people killing each other but the fear of your hanging them for it. But what nonsense that is! And how wicked!” (Act I. 338). She explains that the Europeans are killed by the natives in some parts of Africa, not because the natives are savages or less civilized than the Europeans but because the latter “aim pistols at them” -in self-defence, that is. Shaw introduces an Arab chieftan like this: **(sidi el Assif, clad in spotless white, is a nobly handsome Arab, hardly thirty, with fine eyes, bronzed complexion,**

of revolution, it intensifies the disease.” (Act II. 924)

Somewhere else he declares: “I see that riches are a curse; poverty is a curse; only in the service of Allah is there justice, righteousness, and happiness”. And of the real task of a medical doctor he proclaims: “Shall I, the servant of Allah, live on such gains? Shall I, the healer, the helper, the guardian of life and the counsellor of health, unite with the exploiter of misery?” (Act III. 962).

The fact which emerges from this play is that Shaw has depicted an image of the Arab which is totally different from what is usually presented in Western media. He has portrayed an Arab scientist who is highly to his own liking: humane, intelligent, compassionate, self-made, dedicated, and revolutionary.<sup>12</sup> Shaw has actually endowed his Arab doctor with the highest quality he could bestow on a human being by making him a member of what he calls the “Communion of Saints” -the club which is exclusive only for those whose aim in life is to be what Shaw calls “world-betterers”. This is how part of the dialogue goes between the millionairess and the Arab doctor:

Epifania: I have to take the world as I find it.

The Doctor: The wrath of Allah shall overtake those who leave the world no better than they found it. (Act III. 962)

For the setting of **Captain Brassbound’s Conversion**, Shaw had chosen picturesque Morocco though, ironically, he had never set foot in that country before writing his play. “My own first hand knowledge of Morocco”, Shaw writes, “is based on a morning’s walk through Tangier, and cursory observation of the coast through a binocular from the deck of an Orient steamer, both later in date than the writing of the play”.<sup>13</sup> He admits that he has derived his basic information about the play’s “scenery, its surroundings, its atmosphere, its geography, its knowledge of the east, its fascinating cadis and Krooboyes and Sheikhs and mud

professional medical doctors.-11- The doctor is (**a serious-looking middleaged Egyptian gentleman**) who works in hospital and is so socially-oriented that he keeps “a clinic for penniless Mahometan refugees”. In his view, rich people are parasites and therefore he cannot attend to them but he reserves himself “for poor and useful people” (pp. 922-23). When Epifania Ognisanti di Parerga, the Italian aristocrat who owns thirty five million pounds, accuses him of being “either a fool or a Bolshevik”, he simply replies “I am nothing but a servant of Allah”. This “servant of Allah” has been brought up in poverty and knows what it means to be poor. His mother was a widow who worked as a washerwoman and brought up eleven children most of whom became manual workers and only he, the youngest of them, was helped to be a man of learning. In a plan of marriage which reminds us of that of Portia’s father in Shakespeare’s **The Merchant of Venice**, but supersedes the latter by its socialist emphasis on the value of human labour, the Doctor’s mother has willed that her son’s wife should pass a special test. As he explains:

She made me swear to her that if any woman wanted to marry me, and I felt tempted, I would hand the woman two hundred piasters and tell her that unless she would go out into the world with nothing but that and the clothes she stood in, and earn her living alone and unaided for six months, I would never speak to her again. (Act II. 929)

We are undoubtedly meant to take this “serious looking Egyptian” seriously as there is no much room for an ironical interpretation here. Some of Shaw’s most cherished ideas and wellknown utterances come through the mouth of this Egyptian doctor. Of the aristocracy of money (usually called plutocracy or capitalism by Shaw) the doctor comments: “Well, that is a disease for which I do not prescribe. The only known cure is revolution; but the mortality rate is high and sometimes, if it is the wrong sort

Heed my words well; for Pompey went where ye have gone, even to Egypt, where there was a Roman occupation even as there was but now a British one. (Prologue, 164-65)

History seems to repeat itself as Shaw sees it. "And the Egyptians said, "Lo: these Romans which have lent money to our kings and levied a distraint upon us with their arms, call for ever upon us to be loyal to them by betraying our own country to them". The irony here is that Shaw's audience know that they are in the same position of the old Romans. The British have lent money to the Khedevs of Egypt, exploited the Suez Canal and indirectly, the whole of Egypt, and through their army of occupation want the Egyptians to be loyal to them and "betray our own country to them". Shaw, through the mouth of the Egyptian god, wonders whether his British public will ever learn the moral for conquerors:

All this ye shall see; and ye shall marvel, after your ignorant manner, that men twenty centuries ago were already just such as you, and spoke and lived as ye speak and live, no worse and no better, no wiser and no sillier. And the two thousand years that have past are to me, the god Ra, but a moment; nor is this day any other than the day in which Caesar set foot in the land of my people. And now I leave you; for ye are a dull folk.

However, he will not give up his attempts to bring about change and a superior world for, as god Ra says: "it is in the nature of a god to struggle for ever with the dust and the darkness, and to drag from them, by the force of his longing for the divine, more life and more light."

\*

In *The Millionairess*, Shaw has depicted a humane and likeable doctor—an unusual characterization in the Shawian canon considering the fact that Shaw rarely thought favourably of

humanitarian vindication of the Egyptian farmers has resulted in rescuing whatever could be rescued in those unbalanced circumstances. "It may be a relief", Shaw writes in 1907, "to some of my readers to learn that very shortly after the publication of the above account of the Denshawai atrocity, I received a private assurance that Abd-el-Nebi and his fellow-prisoners would be released on the following New Year's Day".-10- The assurance Shaw received included stopping the rigorous imprisonment of the survivors, but as Shaw himself has pointed out the hanged could not be unhanged and the flogged could not be unflogged.

In **Caesar and Cleopatra** the bearing of the past is expressed most explicitly in the prologue, in which the ancient Egyptian God Ra speaks to the audience and appropriately enough he has the omniscience and omnipotence to link the past to the present and to tell them the moral of it all. The prologue was written in 1912 and it was only natural that it still bears Shaw's denunciations of the British military mentality and recriminations of their conduct in Egypt in the aftermath of what he called the "Denshawai Horror".

Ra takes his audience "back two thousand years over the graves of sixty generations" (prologue, p.161): "Know that even as there is an old England and a new, and ye stand perplexed between the twain; so in the days when I was worshipped was there an old Rome and a new, and men standing perplexed between them." When Ra speaks of old Rome (imperialist Rome of Pompey) robbing their own poor and then robbing the poor of other lands, the analogy is true of imperialist England. England is reminded: the blood and iron ye pin your faith on fell before the spirit of man; for the spirit of man is the will of the gods... "herefore look to it, lest some little people whom ye would enslave rise up and become in the hand of God the scourge of your boastings and your injustices and your lusts and stupidities.

Gladstone (1809-1898) made an international issue of them to arouse British and European public opinion against Ottoman misrule).

It should be pointed out that Shaw stood in the forefront among the men of letters who unfailingly defended the unjustly incriminated farmers of Denshawai. He employed the prefaces to his plays, the theatre, the newspapers, and even personal contact for that purpose. In contrast to his attitude, some newspapers referred to the case only to support the verdict or to make fun of Shaw because he called the villagers of Denshawai "the Denshavians". Shaw was convinced that what one of the villagers, Darweesh by name, who was sentenced to death by hanging, had said on the scaffold, was an apt description of the British atrocity in Egypt. "Darweesh", writes Shaw, "turned to his house as he stood on the trap, and exclaimed "May God compensate us well for this world of meanness, for this world of injustice, for this world of cruelty".

For his basic information, Shaw relied on official documents and in particular on Parliamentary Papers, No.3 and 4, Egypt 1906. "The Denshawai Horror" became an object lesson from which Shaw was inclined to draw far-reaching conclusions. He once wrote:

I have extracted enough to paint the picture, and enforce my warning to England that if her empire means ruling the world as Denshawai has been ruled in 1906 -and that I am afraid, is what the empire does mean to the main body of our aristocratic-military caste and to our Jingo plutocrats- then there can be no more sacred and urgent political duty on earth than the disruption, defeat, and suppression of the Empire.-9-

And finally, it should be remembered that Shaw's

attempted for the second time to slaughter the villagers' farming stock and carry it off; in resisting an attempt to disarm them, four villagers had been wounded; the villagers had lost their tempers and knocked the invaders about; and the older men and watchmen had finally rescued the aggressors and sent them back with no worse handling than they would have got anywhere for the like misconduct.-7-

But although the officers had given outrageous provocation, they were not even reprimanded and barbaric retribution fell on the farmers of the small Egyptian village. Opinions expressed by Lord Cromer (Commander of the Army of Occupation at that time) as well as correspondence between British officials in Egypt and Sir Edward Grey, Minister for Foreign Affairs, seem to suggest that the villagers, deed throws light on the seeds of a gigantic plot (nationalist or religious or both) to overthrow British authority in Egypt.-8- The villagers were punished severely and tyrannically. The sentences included death by hanging, penal servitude for life and flogging. The young farmer, Abd-el-Nebi (25 years old) whose wife was wounded in the shooting was given penal servitude for life. Another young man was given a similar sentence to keep him company. Four men were hanged including Hassan Mahfooz (an old man of 60 who looks more than seventy, as Shaw remarks, together with three others aged fifty, twenty two and twenty. Six men were sentenced to seven years penal servitude, three to imprisonment for a year with hard labour and fifty lashes, and five men were given fifty lashes each.

Shaw was outraged by the injustice. He called the case "The Denshawai Horror", as if to remind the British public and the world of "The Bulgarian Horrors" (the atrocities committed by the Turks against the Bulgarians in 1876 of which the British audience was well acquainted because the British Liberal leader, William



Cleopatra, while being brother and sister were also born king and consort. Caesar speaks for Shaw when he reprimands Britannus: "Pardon him, Theodotus: he is a barbarian, and thinks that the customs of his tribe and island are the law of nature" (Act II. 203). Historically, Britannus did not exist. Shaw invented this character probably for the sake of making fun of the British and bringing home to his audience the analogy between the past and the present.

Throughout his career, Shaw sympathized with the causes of national liberation which were called in low-key terms (Home Rule) movements such as in Egypt, India, Ireland, and elsewhere. In his drama, the best examples which illustrate this position can be found in **Caesar and Cleopatra**, **The Devil's Disciple**, **John Bull's Other Island**, and **Saint John**. Apparent anachronisms do not seem to worry him at all and he would not hesitate to insert a contemporary political slogan in a play which deals with events of much earlier dates. Shouts of "Egypt for the Egyptians", for instance, are echoed several times in **Caesar and Cleopatra** (as in Act II, 204-205, and 217). Significantly, Caesar confirms that what the Egyptians claim "is quite true". One feels that Caesar's advice to Cleopatra to: "Cast out fear; and you will conquer Caesar", is Shaw's own call upon people who were under foreign occupation to "cast out fear" and drive the invaders out.

In 1906, British officers from the Army of Occupation in Egypt committed what Shaw called a "thoughtless and selfish aggression" against the little village of Denshawai in the Nile Delta. In his Preface to **John Bull's Other Island**, Shaw has given a detailed description of the atrocity and a strong denunciation of the British military mentality. From Shaw's point of view, a fair and objective report of the incident would summarize the case as follows:

The village was invaded by five armed foreigners who

exaggerate and the panic shown by the Egyptians are natural reactions even in our days at times of war and foreign invasion.-5- Besides, the deification of Cleopatra, fantastic as it may sound, is in fact comparable to the deification of Caesar himself: "part brute, part woman, and part god -nothing of man in me at all."-6-

Furthermore, Shaw deliberately and constantly seeks analogies between ancient and modern Egypt; the old Roman conquerors and the contemporary British conquerors with the aim of shattering the conventional ideals of his British audience.

-Not only does Shaw challenge the Western (and particularly the British) assumptions of superior civilization over others, he defiantly maintains that such assumptions are groundless and that the traditionally cherished bastions of British civilization are in fact inferior even to those of ancient Egypt. In one stage direction to **Caesar and Cleopatra**, Shaw writes: "**For Tottenham Court Road civilization is to this Egyptian civilization as glass bead and tattoo civilization is to Tottenham Court Road**" (Act II. 195). In another stage direction given to "An Alternative to the Prologue", he compares what he calls: "two notable drawbacks of civilization: a palace, and soldiers" and goes on:

The palace, an old, low, Syrian building of whitened mud, is not so ugly as Buckingham Palace, and the officers in the courtyard are more highly civilized than modern English officers: for example, they do not dig up the corpses of their dead enemies and mutilate them, as we dug up Cromwell and the Mahdi. (Bodley, II.168)

To the self-righteous British audience of the late nineteenth century, Shaw's iconoclastic attitude must have been shocking, to say the least. Among the characters of the play, too, Shaw has depicted someone to voice the sentiments of the British audience. Caesar's secretary, Britannus, the typically conservative blue-blooded British, is highly offended to learn that Ptolemy and

Iraq respectively. Although **Caesar and Cleopatra** is set in ancient Egypt and has for its plot Julius Caesar's six-month sojourn in Alexandria (48 B.C.), the contemporary relevance of the play on late nineteenth century Egypt is strongly emphasized by the playwright on many occasions inside and outside the play. Shaw's dramatization of history, as he often points out, has one of its main objectives the bringing of the past to bear on the present. I am not claiming that **Caesar and Cleopatra** was written by Shaw specifically in order to champion some Egyptian or Arab cause. This kind of interpretation is likely to blow the point out of all proportions. Shaw wrote a history play about one of his greatest geniuses of all times, Caesar, who had to fight the ancient Egyptians in order to settle their civil war, and perhaps, above all, to reaffirm Rome's authority in Egypt. The basic facts of history had to be observed and some balance had to be struck between history, dramatic necessities, and the intentions of the playwright. That is why some negative as well as positive qualities of the ancient Egyptians are highlighted although Shaw is overtly sympathetic to the causes and grievances of modern Egypt. The ancient Egyptians, for example, are shown to be superstitious, proud, ostentatious, and ill-informed. Among them the bearers of evil tidings are received with honours and those who carry good news are sacrificed to the gods. That is why the nobility would be messengers of bad news and the slaves would be carriers of good ones. Their notions of the Romans are fantastic: they are barbarians; have long noses, ivory tusks, and little tails. Each Roman is believed to have seven arms, and lives on human flesh. Caesar's father was thought to be a tiger and his mother a burning mountain; Caesar's nose was like an elephant's trunk, they believed, and Cleopatra herself was thought to be "a black kitten of the sacred White Cat. She is the Great Granddaughter of the river Nile" (Bodley, II, 177).

Nevertheless, as Shaw himself has explained, the tendency to

Little George Bernard Shaw was first initiated to some imaginative knowledge of the Arabs when he was only about five or six years old. Shaw's knowledge of the Arabs, then, was not derived from first hand experience but from reading and absorbing the experiences of others and it remained so for the rest of his life. As a child, Shaw did not like to read "children's books". He discovered **The Arabian Nights** in the country house of his mother's aunt and was fascinated by it but his mother's aunt tried to keep the book away from him believing that it could break his soul. He managed, however, to steal it from her, hide it under his mattress, and to enjoy reading it secretly.-3-

One would assume that Shaw must have read **The Arabian Nights** in his maturity as well as in his childhood otherwise it would be difficult to believe that reading it once in his childhood was sufficient for him to pass such a critical judgment on it as the one contained in the Preface to **Three Plays for Puritans** (1900), some forty years after his reading the book for the first time. In that preface, Shaw finds the treatment of love and sex, and the motivation of the characters in **The Arabian Nights** much more realistic and less prohibited than those exhibited by story-tellers in England, for example. As Shaw puts it:

The Arabian storyteller, relieved of all such restrictions, heaps character on character, adventure on adventure, marvel on marvel; whilst the English novelist, like the starving tramp who can think of nothing but his hunger, seems to be unable to escape from the obsession of sex, and will rewrite the very gospels because the originals are not written in the sensuously ecstatic style.-4-

In three of his plays: **Caesar and Cleopatra**, **Captain Brassbound's Conversion**, and **Back to Methuselah** (Parts I and IV), Shaw uses settings from three Arab countries: Egypt, Morocco and

## The Arabs in Bernard Shaw's Drama

By

Madhi Weis Al-Douri, Ph.D.

In this essay an attempt will be made to delineate the attitude of the greatest Irish dramatist, Bernard Shaw (1856-1950), towards the Arabs as revealed in his plays and writings related to them. To begin with, it should be born in mind that Shaw was not the kind of man who would be deterred by anything from saying what he thought was right. Nations as well as individuals received their fair share of his criticism and satire-without malice but without flattery either. Not even his countrymen, the Irish, could escape his poignant satirical thrusts. He is on record to have derisively described the Americans as "the one hundred percent American is ninety-nine percent idiot".-1- The English fared even worse than either the Irish or the Americans.-2- Therefore, it is interesting and reassuring to know that Shaw's views of the Arabs are almost entirely positive and sympathetic.

Because Shaw's views of the Arabs have never been explored before, I find it most rewarding to contribute something new to Shavian criticism in an area which has been unjustifiably neglected by critics and students of Shaw. To the Arab reader this kind of study is undoubtedly relevant but it is no less relevant to the Shavian reader anywhere in the world for obvious reasons. This study will concentrate basically on Shaw's depiction of the Arabs and their homeland in the following plays, prefaces, and notes related to them: Caesar and Cleopatra, John Bull's Other Island, The Millionairess, Captain Brassbound's Conversion, Back to Methuselah, Saint John, and Getting Married .

\*

## 2 - CRITIQUE SUR ALBERT CAMUS

- André Nicolas: une Philosophie de L'existence.
- Brée Germain - ALBERT CAMUS 1959.
- L'Etranger D'ALBERT CAMUS Brain. T. Fitch. Larousse 1972.
- J.P.SARTRE - France-Observateur No.505-Gallimard Paris.
- André MAUROIS "De Proust a Camus" 1965 Librairie Academique Perrin.
- LOBET Marcel - Albert Camus 1951.

### MARGIN

1. La Peste. Gallimard. P.14
2. La Peste. Gallimard. P.15
3. La Peste. P.199
4. La Peste. P.200
5. La Peste. P.150
6. Ibid. P.149
7. Ibid. P.275
8. Ibid. P.273
9. A.Nicolas. Une Philosophie de l'existence.  
A.Camus. P.U.F. P.174
10. La Peste. P.276
11. A.Nicolas. Ibid. P.171
12. La Peste. P.210
13. La Peste. P.331
14. Ibid. P.179
15. Ibid. P.228
16. A.Nicolas. Une philosophie de l'existence. P.176
17. La Peste. P.227
18. La Peste. P.181
19. La Peste. P.213
20. Ibid. P.215
22. Ibid. P.217
23. A.Nicolas. Une philosophie de l'existence. P.181

Mais, après tout, note Camus, il mérite qu'on essaie de le comprendre.

“Puisque lui-même a vécu dans la terreur, il trouve normal que les autres la connaissent à leur tour.”<sup>22</sup>

Sans doute cette attitude est-elle humaine. Elle est le fruit d'un homme plein de ressentiment. Le nihilisme de Cottard équivaut à la destruction de la solidarité.

Ces personnages, que nous avons analysés, nous renseignent-ils sur la nature humaine? Amour, sympathie, solidarité sont-ils des sentiments camusiens?

La Peste nous enseigne à ce sujet que la solidarité et la sympathie ne naissent dans le coeur humain, que lorsque certaines circonstances viennent troubler le sommeil des habitudes. Comme le note A.Nicolas “les pestes et les inquisiteurs sont nécessaires pour éveiller les consciences et les faire exister ensemble un court instant.”<sup>23</sup> Si la mort et la souffrance sont des scandales, ils n'en sont pas moins nécessaires pour éveiller un soupçon de charité et d'amour. L'absurde est bien le dernier mot de Camus.

## BIBLIOGRAPHIE

### 1 - OEUVRES D'ALBERT CAMUS

#### - THEATRE

- Caligula, Le Malentendu, L'Etat de siège, Les justes.
- La Peste. Gallimard.
- La chute Edition de la Pleiade
- L'Eté
- Le Mythe de Sisyphe.
- Noces.
- L'envers et L'endroit.
- L'Homme Révolté.

Mais peut-on être heureux sans “soupçon”? Un bonheur qui ignore la souffrance des autres, un bonheur aveugle n’est pas le bonheur. De même qu’aimer sans le savoir n’est pas aimer, de même être heureux sans la conscience n’est pas le bonheur. Le cercle est évident. Où situer le bonheur?

Joseph Grand peut-il répondre à cette question? Petit employé de mairie, Grand est l’image de l’homme effacé et modeste. “Représentant réel de cette vertu tranquille”<sup>18</sup> que anime les formations sanitaires, il évolue au milieu de la peste avec la bonne volonté qui est la sienne. Il ne connaît pas la révolte. Il ne sait pas dire non. Il veut se rendre utile, son ambition s’arrête là. Il semble n’avoir pas d’idéal, il est vrai qu’il n’a rien d’un héros. Pourtant, lui seul donne l’impression d’ignorer les tourments de la conscience. Le pourquoi et le comment des événements ne sont pas pour lui un problème à résoudre. Peut-être Grand est-il, de tous les personnages de la Peste, le plus absurde, le plus seul. Contrairement aux autres, Tarrou, Rieux, Rambert, Cottard, il ne cherche pas à expliquer, à justifier les raisons de ses actes. Pourtant, il est conscient et également seul.

Reste Cottard. Personnage des plus insolites, le crime qu’il a commis le coupe du reste de l’humanité. Contrairement à Tarrou, meurtrier délicat qui accepte une certaine culpabilité, celle-ci, d’ailleurs le liant et le rendant solidaire des victimes, Cottard sombre dans le nihilisme. Il veut entraîner tous les hommes dans la conscience de sa culpabilité. “La seule chose qu’il ne veuille pas, c’est être séparé des autres. Il préfère être assiégé avec tous que prisonnier tout seul.”<sup>19</sup>

La peste est donc pour lui la bienvenue. “Elle lui réussit.”<sup>20</sup> D’un homme ne voulant pas être solitaire, elle fait un complice, “un complice qui se délecte.”<sup>21</sup>

Il semble y avoir de la cruauté dans la délectation de Cottard.



Rieux ne croit pas en une victoire définitive, il refuse d'admettre le fléau mais sait "que le bacille de la peste ne meurt ni ne disparaît jamais." 13

A défaut d'être un saint, Rieux choisit d'être médecin. Il soulage mais ne vainc pas.

Echec de Rieux? Solitude, dirons-nous. Le mal est inguérissable, c'est pourquoi Sisyphe habite le coeur de Rieux.

Aux côtés de Tarrou et de Rieux, notons la présence de Rambert. Personnage également absurde, lui aussi incarne la solitude consciente. Apparemment égoïste, étranger à la peste, son seul désir est de quitter Oran, de rejoindre Paris où l'attend celle qu'il aime. Ce qui l'intéresse, avoue-t-il, "c'est qu'on vive et qu'on meure de ce qu'on aime." 14

Rambert ne veut pas se sacrifier, il ne veut pas jouer au héros.

Mais bientôt, une conversion s'opère en lui. Il confesse "j'ai toujours pensé que j'étais étranger à cette ville et que je n'avais rien à faire avec Vous. Mais maintenant que j'ai vu ce que j'ai vu, je sais que je suis d'ici, que je le veuille ou non. Cette histoire nous concerne tous." 15 Si Rambert choisit de rester à Oran, est-ce vraiment parce qu'il sent surgir en lui un sentiment de solidarité pour les affligés?

Certes, comme le remarque A. Nicolas, "l'élargissement de l'amour à toute l'humanité ne peut se réaliser qu'en opposition à l'amour électif: Rambert doit abandonner son amie s'il veut participer à la solidarité humaine." 16

La conversion de Rambert n'est-elle pas cependant motivée par une autre raison? N'est-ce pas une sensation de honte qui fonde sa décision?

"Il peut y avoir de la honte à être heureux tout seul." 17, dit-il.

Encore une fois, Camus semble suggérer qu'il est impossible d'être heureux si on a la conscience de la souffrance des autres.

Faire le moins de mal possible, espérer la paix, telle est la conclusion de Tarrou, homme révolté. Mais la paix, le repos sont impossibles. Les scrupules de Tarrou font de lui un homme voué à la solitude. Sa révolte suscite l'union des hommes pour sauver la chance du bonheur.

Force obscure, l'amour de Tarrou pour l'humanité est étroitement lié à un désir d'unité. A ce propos, l'écrivain André Nicolas souligne: "L'unité qui conditionne ainsi la notion d'amour devient, chez Camus, synonyme d'identification, d'agglutination, mieux encore, de coalescence telle qu'il est impossible de concevoir le bonheur d'un homme si tous les hommes ne sont pas heureux, bien plus, si un seul homme est malheureux, même par sa faute... C'est ce qui explique qu'un homme qui a tué un être malfaisant doit se retrancher de la communauté humaine, de cette communauté qu'il a régénérée!"<sup>9</sup>

Telle est la révolte de Tarrou.

Le docteur Rieux, avons-nous dit, refuse également de se mettre à genoux.

Ni héros, ni saint, Rieux avoue que ce qui l'intéresse, "c'est d'être un homme."<sup>10</sup>

Il est du côté des vaincus et des humbles. Il fait son métier, dit-il, mais sans conviction. Telle est l'impression qui ressort de ce personnage. "Rien de plus artificiel que ce personnage qu'on veut concret et pleinement engagé: il ne s'explique pas, ne raisonne pas."<sup>11</sup>

Rieux ressemble plus à Sisyphe qu'à Prométhée, la bonne manière de continuer, "de recommencer tous les jours"<sup>12</sup>. son métier est de se durcir, de laisser échapper sa sensibilité.

Ainsi l'expérience intersubjective du docteur engendre-t-elle plus une vague fraternité qu'une véritable solidarité pour les pestiférés.

ce soupçon de solidarité et d'amour disparut. les habitants n'ont pas eu de mouvement de révolte. En conséquence, comment la solidarité aurait-elle pu surgir sans mouvement de révolte?

Les Oranais perdirent leurs illusions. "Ils perdirent aussi la mémoire." 3

Vaincus et résignés, ils "s'étaient mis au pas, ils s'étaient adaptés...Sans mémoire et sans espoir, ils s'installaient dans le présent. A la vérité, tout leur devenait présent. Il faut bien le dire, la peste avait enlevé à tous le pouvoir de l'amour et même de l'amitié. Car l'amour demande un peu d'avenir, et il n'y avait plus pour nous que des instants." 4

Le sermon du P.Paneloux avait pourtant éveillé les consciences des Oranais. Mais cet éveil fut de courte durée. Certes, la conscience de l'égalité de la situation, la peste guette tout le monde, avait fait naître un semblant de solidarité. La réaction et la solidarité furent des plus précaires.

Retrouverons-nous ce même renoncement chez les personnages dont nous avons parlé? Ceux-ci accepteront-ils la peste ou essaieront-ils de la vaincre?

"Ne pas se mettre à genoux" 5, tel est le but fixé par Tarrou et Rieux.

Indifférent avant la montée de la peste, Tarrou se sent bientôt solidaire de tous les pestiférés. "Parce que la peste devenait ainsi le devoir de quelques-uns, elle apparut réellement pour ce qu'elle était, c'est-à-dire l'affaire de tous." 6

Meurtrier délicat, Tarrou se voudrait "meurtrier innocent" 7. Honteux d'avoir été un meurtrier, conscient d'une certaine culpabilité mais croyant en l'innocence, Tarrou se sent d'autant plus solidaire des victimes.

Il refuse d'être avec le fléau. Il refuse "tout ce qui, de près ou de loin, pour de bonnes ou de mauvaises raisons, fait mourir ou justifie qu'on fasse mourir." 8

peste. C'est une ville sclérosée. Les activités, les sentiments eux-mêmes s'exténuent dans l'anonymat des habitudes. Dans Oran, "ville sans soupçons", "on s'y ennue et on s'y applique à prendre des habitudes." 1

Les habitants sont impersonnels, aliénés dans la banalité de leurs actes factices.

Même l'acte d'amour n'a rien de passionnant; la finalité de cet acte est éphémère. Il est mutilant, non seulement pour les femmes, mais aussi pour les hommes: "les hommes et les femmes, ou bien se dévorent rapidement dans ce qu'on appelle l'acte d'amour, ou bien s'engagent dans une longue habitude à deux... A Oran comme ailleurs, faute de temps et de réflexion, on est bien obligé de s'aimer sans le savoir? 2 Pas de conscience, pas de soupçon, donc pas d'amour sans ce savoir!?

Il est vrai que Camus ne conçoit l'amour qu'à la façon de Don Juan. Celui-ci exclut l'habitude, la routine, et même le désir et la quête de l'Absolu.

Don Juan, exemplaire de l'homme absurde, serait-il le vrai visage de l'amour? Pour exister, l'amour serait-il voué à l'absurde?

Conception de l'amour combien pessimiste, mais aussi combien lucide!

Ainsi, avant l'apparition de la peste, les habitants d'Oran ne savent pas ce que signifie aimer. La passion de la vie leur est inconnue.

Mais, survient la peste avec ses angoisses, ses injustices et ses souffrances. Les habitants vont-ils s'éveiller?

L'affrontement des existences donnera-t-il naissance à la solidarité? Va-t-on pouvoir sortir de sa solitude, que celle-ci soit incosciente comme celle des habitants en général ou consciente comme celle de certains personnages: Tarrou, Joseph Grand, Cottard, Rambert et Rieux? Si la peste a ébranlé les habitudes des Oranais, si, au début ils connurent malheur et souffrance, bien vite

## SOLITUDE ET SOLIDARITE DANS LA PESTE D'ALBERT CAMUS

Dr. KAMAL RAFAQ SHAKER

Le souci primordial d'Albert Camus, écrivain né le 7 novembre 1913 à Mondovi (Algérie), mort le 4 janvier 1960, a été de retrouver l'homme selon sa dimension primitive et authentique. C'est pourquoi sa philosophie est considérée comme étant un humanisme existentiel.

Camus nous présente la vie dans toute sa nudité, sa cruauté, sa misère et sa finitude. Ce monde de pauvreté alimente le thème de LA PESTE.

Publiée en 1947, LA PESTE n'exprime pas la totalité de la pensée camusienne. Sans doute, d'autres écrits, tels L'ETRANGER ou LE MYTHE DE SISYPHE ou encore L'HOMME REVOLTE sont-ils plus éloquents, en ce sens que la présence de l'être humain au monde y est saisie et vécue sur fond d'absurde et de révolte.

L'absurde, la révolte ne sont pourtant point absents de LA PESTE. L'absurde gît dans la confrontation de l'homme et du monde, entre cet irrationnel, la peste, et ce désir éperdu de santé, de vie, dont l'appel résonne au plus profond de l'homme.

N'oublions pas, toutefois, que la révélation de l'absurde ne se fait pas sans l'éveil de la conscience. L'indispensable point de départ est cette prise de conscience. Sans celle-ci, il n'y a pas d'existence proprement dite. Exister, c'est ne plus se soumettre, se détacher du poids des habitudes, c'est prendre conscience de sa solitude. Il est une solitude inconsciente, celle des pierres. Cette solitude minérale caractérise la ville d'Oran avant l'apparition de la

- Chomsky, N., *Aspects of the Theory of Syntax*, M.I.T. Press  
Cambridge, Massachusetts, 1965.
- Dulay, H.C., and Burt, M.K., "Goofing An Indicator of  
Children's Second Language Learning Strategies",  
*Language Learning*, 1972, 22,2, 235-249.
- Dulay, H.C., and Burt, M.K., "Should We Teach Children  
Syntax?" *Language Learning*, 1973, 23,2, 245-258.
- Dulay, H.C., and Burt, M.K., "Errors and Strategies in Child  
Second Language Acquisition", *TESOL  
Quarterly*, Vol.8, No.2, June, 1974b, 8,8, 129-136.
- Krashen, S.D., "On the Acquisition of Planned Discourse",  
Lecture presented to California University,  
Northridge students, English Department, Nov.  
1977.
- Lennenberg, E., *Biological Foundations of Language*, John Wiley  
and Sons, Inc., 1967.
- McNeill, D., "Development Psycholinguistics, In F. Smith and  
G.A. Miller, *The Genesis of Language: A  
Psycholinguistic Approach*. Cambridge, Mass.  
M.I.T. Press.
- McNeill, D., "The Creation of Language" *Discovery*, Vol.27,  
No.7, July, 1966.

not confine their efforts to experiment only with the Contrastive Analysis Hypothesis. They need to be encouraged to investigate new areas of study to experiment with novel hypotheses and to explore fields we have little knowledge about and a desperate need for. These are areas such as syntactic error analysis, the acquisition of Arabic as a native language, bilingual education, discourse analysis, case studies on the acquisition of English grammatical morphemes by Arab students and new hypotheses such as the Creative Construction Hypothesis. It is hoped that such research studies will help devise instrumental teaching techniques and will ultimately serve better our country and our nation.

#### References

- Brown,R., A First Language: The Early Stages, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1973.
- Brown,R., Bellugi,U. "Three Processes in the Child's Acquisition of Syntax", Harvard Educational Review, 1964, 133-151.
- Brown,R., Cazden,C. and Bellugi,U. "The Child's Grammar from I to III" In J.P.Hill, 1967, Minnesota Symposium on Child Psychology. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Burt,M., Dulay,H., and Hernandez,E., Bilingual Syntax Measure Harcourt Brace Jovanovich, INC. 1973.
- Cazden,c.b., "Suggestions from Studies of Early Language Acquisition", Childhood Education, 1969, 46, 127-131.
- Cazden,C.B., Child Language and Education. New York Holt, Rinehart and Winston 1972.
- Chomsky,N., "Review of Verbal Behaviour by F. Skinner", Language Vd. 35, No, I, 1959, 26-58.

between acquisition and learning activities. In monitored learning setting it is important to emphasize language rules, error deduction and correction when the student's attention is focussed primarily on specific syntactic forms and lexical corrections. In learning situations where message content is the principal issue, form correction will have no effect other than detrimentally inhibiting the learner since his attention is not focussed on the correct form. Teachers and students must work together to create a natural, meaningful, non-threatening language environment and sincere social interaction.

It is also recommended that grammar be taught implicitly rather than explicitly in order to develop children's communicative skills -speaking, reading, writing and listening. McNeill (1966) stresses the importance of the communicative approach. He argues that a child first discovers a new meaning for which he must find a new way of expression. Language serves many communicative functions. From being exposed to a particular situation, the child learns first the function being performed by a certain grammatical structure; then he searches for the grammatical form which expresses such a meaning and incorporates it into his competence. It seems proper, therefore, to place emphasis on classroom activities that engender implicit knowledge about the variety of language forms and the functions they perform. Such activities include fostering classroom discussion on topics of interest to children, exchanging views and ideas on different issues, participating actively in plays, shows, posters etc., encouraging composition writing, newspaper reading, speech preparation and story telling. Children will eventually develop their communicative skills. This development will not be reflected spontaneously in their speech but will ultimately help them improve their listening comprehension, oral production and conversational flow.

It is pertinent to point out here that our graduate students need



learning English as a SL confirmed the same findings (Burt, Dulay and Hernandez, 1973, p.12).

### **Implications to Second Language Teaching**

Current classroom techniques and practices place a heavy emphasis on modeling structures, practising mechanical language drills, correcting incorrect responses and repeating the correct forms. Recent research has proved the ineffectiveness of these practices. Making errors is viewed now positively as an integral part of the language learning process. It is an inevitable consequence and a necessary condition to ensure proper learning. It is not a negative indicator of failure. Utilizing their own learning strategies, children systematically approach the adults forms. They themselves resolve the mismatch between their immature forms and the adults mature forms without any outside help (Cazden, 1972). This finding was reinforced by Burt and Dulay's 1974 research study on SLA. The two investigators concluded that less explicit instruction of syntax to English SL children would yield better results.

Research from FLA has manifested that all that is necessary for language acquisition to take place is "talking with children about topics of mutual interest in the context of the child's ongoing work and play (Cazden, 1969, p.129). Burt and Dulay's 1973 research on SLA displayed that better results could be achieved if the learner's attention has been focussed on the message content rather than the form in which it is put across. They concluded that teachers need not teach children syntax but they need to redirect their efforts to developing natural communicative situations in which learning takes place unconsciously.

### **Specific Classroom Applications**

It is recommended that a balance be kept in the classroom

of the mother tongue structures into the target language. The theoretical foundations of both the CAH and CCH were discussed by Dulay and Burt (1972) on both the process and the product levels. In their paper, the investigators reported findings of other studies on child and adult SLA which supported the CCH. The findings display that a great majority of second language groofs are not traceable to first language structures.

Dulay and Burt (1973) conducted two studies. Using the Bilingual Syntax Measure -an instrument which they developed to measure children's proficiency- they elicited natural speech from five-to-eight years old Spanish speaking children learning English as a second langauge. The findings of the first study revealed that 85% out of 388 errors are developmental and only 3% are due to interference. This study demonstrated that SLA is a creative process. Further evidence to support the CCH came from researches carried on Japanese, Chinese and Norwegian children learning English as a SL (p.256). In their second study, Dulay and Burt attempted to find out whether there is a common sequence of acquiring functors among children of different backgrounds learning English as a SL. The children under study also differ in terms of their level of proficiency, time and amount of exposure to English. The results confirm that there is a common order of the acquisition of the grammatical morphemes but the order is different from that found in FLA. It has been presumed that the strategies of SLA are universal.

A considerable amount of evidence to substantiate the CCH came from another study conducted by the same researchers in 1974. Natural speech was elicited from 179 Spanish speaking children 5-8 years old learning English as a SL. The results indicate that out of 513 errors, only 4.7% are of the transfer type and the developmental strategy accounts for 87%. Other research studies conducted on Korean, and Spanish children aged six to fourteen

second language rules whereas language learning is a conscious rule-formation process. Language acquisition takes place in meaningful communicative situations. Language learning takes place in a highly controlled formal classroom setting where heavy emphasis is placed on correct forms rather than on message content. Dulay and Burt (1972) made another distinction between SLA and bilingual education. The former refers to the acquisition of a second language after the child has acquired the basics of the first language, the latter refers to the acquisition of two languages simultaneously (p.235).

Dulay and Burt (1972, 1973, 1974) investigated the process of SLA and came up with the conclusion that SLA like FLA is a creative process governed by the same learning strategies. In learning a second language, children first organize their language data, infer their own rules, overgeneralize them and generate their grammatical structures. They pass through several stages of language development before their forms become fully developed. Thus the "errors" children make in the process of SLA are termed "developmental". They are similar to errors children make in acquiring that language natively. These errors are systematic, common to all children and occur in a certain predictable sequence. Thus, they should be viewed positively as an inevitable consequence of language development rather than negatively as an indicator of incompetency. The Creative Construction Hypothesis CCH, thus, predicts different type of errors from the Contrastive Analysis Hypothesis CAH and prescribes a different course of treatment. The CAH dominated research for more than two decades. it is based on the "transfer strategy". Language transfer occurs when the structures of the native language differ from that of the target language. The two languages are then contrasted systematically and the problematic areas are diagnosed. These areas would receive "greater emphasis to prevent negative transfer

mother, Adam -a child 27 months old- imitated his mother by eliminating the inflectional endings, articles, prepositions etc.

Adam

Mother

See truck, mommy

See truck

Did you see the truck?

No, I see the truck

No, you didn't see it?

There goes one.

There go one

Yes, there goes one.

Put truck, mommy

Put the truck where?

Put truck window

I think that one's too large to go in the window.

(Brown and Bellugi 1964, p.137)

One possible suggestion for these omissions is that children operate under a constraint of length which grows less restrictive with age (p.138). Adults expand children's speech -add what is omitted but what children learn from adult's expansion is not evident yet. McNeill (1966) argues that what is necessary for language acquisition to take place is exposure to well-formed sentences in a communicative meaningful context. In the process of language development, children produce novel forms -forms such as "goed", "a bags", "put it on" which are clearly not imitations of adult's speech (p.71).

### **Second Language Acquisition Research**

Krashen (1977) made a distinction between language acquisition and language learning. Briefly stated, language acquisition is a sub-conscious inductive organization of first or

English and extended it to cover the irregular forms. At a later stage of language development, they refine their rules by learning the exceptions and memorizing them (Cazden, 1969, p.128). Cazden argues that the child learns that the answer to “What are you eating?” is “I am eating X” and hypothesizes that the answer to “What are you doing?” is “I am doing X”. Later he/she learns that the correct answer requires the exceptional form “I am Xing” (p.129)

### **(2) Reduction and omission**

Children’s speech is characterized by many reduced or simplified forms. In the earlier stages of language acquisition, children drop the functors such as the possessive morpheme in “Daddy dog” or the third person singular ending in “There go one”. Children drop these endings because they are not part of their linguistic repertoire. Brown and Bellugi (1964) noticed that children learning English tend to preserve the word order of the model sentence they hear. Word order in English is important since it expresses many semantic relationships (p.138).

### **(3) Simplification**

Dulay and Burt (1972) reported that children use a minimal number of cues to signal the speaker’s semantic intentions. For instance they use intonation alone to signal questions. When the -wh-words are learnt, they are used without the additional obligatory aux-subject inversion (p.249).

### **(4) Imitation**

Children imitate adults a great deal but what they learn by imitation is a controversial issue among psycholinguists. The first thing to notice is that children do not imitate adults perfectly but reduce adult’s speech systematically. In an interchange with his

language learning skills in their attempt to construct their grammatical rules. A similar conclusion was reported by McNeill (1966) who affirms that language acquisition is an invention process and that each generation creates language anew on the basis of fundamental biological characteristics (p.34).

Brown (1973) observed that there is a common sequence of acquisition of at least fourteen functors -function words and grammatical morphemes- among children of various backgrounds. These are: the present progressive "ing" ending, the prepositions "in" and "on", the plural inflectional ending, the past irregular forms, the possessive morpheme, the uncontractible coupla, the articles, the past regular ending, the third person singular ending, the third-person irregular forms, the uncontractible auxilliary verbs, the contractible coupla and the contractible auxiliary verbs (pp. 298-340). The order of their acquisition is regular and systematic but the rate of progression is radically different among children (p.408). Cazden's research study in 1972 confirmed the same finding -that the development stages of FLA are strikingly similar among children (p.77). These findings affirm that the innate mental mechanism with which children are born activate certain language acquisition strategies which guide them to extract rules, overgeneralize them and produce their own forms.

## **FLA Strategies**

### **(1) Overgeneralization and hypotheses formulation**

One of the most striking findings of research in FLA is that children infer rules from the language data they are exposed to and overgeneralize them. They base their inferences on the regular patterns and hypothesize that the irregular forms conform to the regular ones. For instance, in learning the plural morpheme suffix in English, they produce forms such as "foots" and "oxes". This is because they have learnt the plural productive generalization in

(2) this synchrony is frequently preserved even if the whole maturational schedule is dramatically slowed down, as in several forms of mental retardation

(3) there is no evidence that intensive training can produce higher stages of language development ” (Lennenberg, 1967, p.178).

He argues that language progresses in regular stages and that children develop their language competence without explicit teaching of grammatical rules. Deaf children who are exposed to sufficient samples of language data develop the same language proficiency as that of the hearing ones. Children acquire their language by abstracting the structural principles from the language data that they are exposed to. On the basis of these principles they generate new sentences (p.326).

It was such hypotheses and observations that redirected research along different lines. The proper object of study seems to be the internal structure of the language acquisition device. The last two decades witnessed a marked shift in research procedures, study techniques and areas of interest. In the 1940s and 1950s research was limited to experimental work on animals in labs, the results of which were extended to human beings, with or without modification. In the 1960s and 1970s research was focussed on the child's strategies of language acquisition and was mainly longitudinal and observational.

### **First Language Acquisition Research**

Brown and Bellugi (1964) discovered that language acquisition is a creative process and that children are mentally engaged in acquiring it i.e. children organize the language data they hear around them and induce their own generalizations which they test by applying to further data (p.141). Children exercise their own

carefully the genetically determined structures that make language possible. Chomsky holds that language cannot be acquired, controlled or accounted for in behaviouristic terms -in terms of stimulus- response connections, reinforcement, imitation, conditioning etc. and that it is radically different from animal communicative devices.

(The fact that all normal children acquire essential comparable grammar of great complexity with remarkable rapidity suggests that human beings are somehow especially endowed to do this with data-handling or hypothesis-formulating ability of unknown character and complexity (Chomsky, 1959, p.57).)

Chomsky reaffirms his position in 1965. He asserts that language cannot be acquired without the postulation of innate structures which determine the structure of particular languages to which a child is exposed (p.47).

Lennenberg (1967) maintains that language is biologically determined i.e. children are biologically equipped to learn language just as they are equipped to perform any other physical activity such as sitting or walking. He argues for the existence of a critical period for language acquisition about the age of puberty. By that time the capacity for language declines and cases of language impairment become difficult to cure. A correlation also exists between the onset of language and the interaction of some parts in the human brain. He asserts that the emergence of language is not due to need and that language is independent of the maturation of motor processes.

“ We must assume that the child’s capacity to learn language is a consequence of maturation because (1) the mile stones of language acquisition are normally interlocked with other milestones that are clearly attributable to physical maturation, particularly of stance, gait and motor coordination;



**Recent research in Child Second Language  
Acquisition, Implications and applications  
for Second Language Instruction**

ADIEL AL-KUFACHI

**Abstract**

The purpose of this paper is to review the major points of recent studies in second language acquisition (SLA), to examine their findings and to infer their usefulness to the pedagogy of child second language teaching. Specific classroom applications are suggested at the end. The dramatic findings of first language acquisition (FLA) research have motivated researchers to investigate SLA. The conclusions they come up with are that SLA like FLA is a creative process and that second language learners utilize the same learning strategies they apply in acquiring their first language. It seems proper, therefore, to outline first the recent findings in FLA research studies before reviewing SLA research findings. A historical perspective is deemed to be necessary to highlight the state of art before probing into it.

**Historical Perspective**

As early as 1959, Chomsky argues that children are endowed with a highly specific and innate language capacity. He is not in a position to formulate the character of this specific faculty but he suggests that further research studies to investigate the built-in language acquisition device are necessary. He draws the attention of the researchers to the complexity involved in scrutinizing such a process i.e. researchers need not limit themselves to what is observable in the language acquisition process but to examine



- Sinclair, John (1980) 'Some Implications of Discourse Analysis For ESP Methodology' in the Journal of Applied Linguistics, Vol.1, No.3, 1980, pp. 253-61.
- Sinclair, John (1980a) 'Applied Discourse Analysis: An Introduction' in Journal of Applied Linguistics, Vol.1, No.3, 1980, pp. 185-8.
- Sinclair, H. and Coulthard, R. (1975) Towards an Analysis of Discourse O.U.P. London.
- Widdowsod\$ H.G. (1972) 'The Teaching of English as Communication' in Brumfit and Johnson (Eds.), 1979, pp. 117-21.
- Widdowson, H.G. (1978) Teaching Language as Communication. O.U.P. London and Edinburgh.
- Widdowson, H.G. (1979) Explorations in Applied Linguistics. O.U.P. London and Edinburgh.
- Widdowson, H.G. (1980) 'Conceptual and Communicative Functions in Written Discourse' in Journal of Applied Linguistics, Vol.1, No.3, 1980, pp. 234-43.
- Wilkins, David (1974) Second-Language Learning and Teaching. Edward Arnold, London.
- Wilkins, David (1976) Notional Syllabuses. O.U.P. Oxford, London and Glasgow.

- Teachers" in ELT Journal, Vol. XXXX, No.1, Oct. 1980, pp. 22-7.
- Hindmarsh, Roland (1980) Cambridge English Lexicon. Cambridge University Press, Cambridge.
- Howatt, A.P. (1974) 'The Background to Course Design' in Edinburgh Course in Applied Linguistics, Vol.3, London, O.U.P., 1974, pp. 1-23.
- Hymes, D.H. (1971) 'On Communicative Competence' in Sociolinguistics (Eds.) J.Pride and J.Holmes, 1972, Penguin Education, pp. 269-93.
- Leech, G. and Svartvik, J. (1975) A Communicative Grammar of English. Longman, Hongkong.
- Long, M.H. (1976) 'Group Work in the Teaching and Learning of English as a Foreign Language'. ELT Journal, Vol.xxi, No.4, 1976, pp. 285-92.
- Munby, John (1978) Communicative Syllabus Design. Cambridge University Press, Great Britain.
- Oller, John (1979) Language Tests at School. Longman Group Limited, London.
- Rivers, Wilga (1964) The Psychologist and the Foreign Language Teacher. The University of Chicago Press, Chicago and London.
- Smith, Philip (1971) 'Towards A Cognitive Approach to Second Language Acquisition' in Lugton, Robert, and Heinle, Charles (Eds.) (1971)

- Brumfit, c. and  
Johnson , K. (Eds.)  
(1979) The Communicative Approach to Language Teaching. O.U.P., London and Edinburgh.
- Brumfit, Christopher (1980) Problems and Principles in English Teaching. Pergamon Press, Oxford, New York.
- Bullock Report (1975) A Language for Life. Her Majesty's Stationery Office, London.
- Carroll, Brendon (1980) Testing Communicative Performance. Pergamon Press, Oxford, New York.
- Chomsky, Noan (1957) Syntactic Structures. The Hague, Mouton.
- Chomsky, Noan (1965) Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge Mass: Mit Press.
- Edmondson, Willis (1980) 'Some Problems Concerning the Evaluation of Foreign Language Classroom Discourse' in Journal of Applied Linguistics, Vol.1, No.3, 1980, pp. 271-87.
- Forsyth, Lanj (1974) 'Patterns in the Discourse of Teachers and Pupils' in Papers from a Conference on Language in the middle years of Secondary Education held at the Manchester Teachers' Centre, 20-22 Nov. 1973. Centre of information on language Teaching and Research, pp. 77-99.
- Heaton, J. (1980) 'Communication in the classroom: Preparing a Functional Language Course for

### Notes

- (1) Teaching English as a foreign language in Iraq covers the last two years of the six years of primary school, and the six years of the secondary school.

### **References**

- Al-Hamash, Khalil (1971) A survey of the problems Faced by Student Teachers of English in Iraq. Educational Research Centre of Baghdad University, University of Mosul Press, Iraq.
- Al-Hamash, Khalil (1973) 'Observations on the Success and Failure of the Teaching of English in Iraq' in the Journal of the Institute for the Development of English Language Teaching in Iraq, No.1, 1973, Baghdad, Iraq. pp. 6-23.
- Al-Hamash, Khalil (1979) The Communicative Approach in Action. A publication of the Institute for the Development of English Language Teaching in Iraq. Al-Resafi Press, Baghdad, Iraq.
- Allwright, Richard (1977) 'Language Learning Through Communication Practice' in Brumfit and Johnson (Eds.), 1979, pp. 167-82.
- Brazil, David et al (1980) Discourse Intonation and Language Teaching. Longman Group Limited, London.
- Breen, M. and  
Candlin, C. (1980) 'The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching' in Journal of Applied Linguistics, Vol.1, No.2, 1980, pp. 89-112.

negotiating and getting more knowledge about his subject. A trainee teacher of English needs English for describing, negotiating, defining, classifying, measuring learners' achievement and sometimes to teach other subjects through English (as an ESP teacher), therefore, he needs English for a certain purpose. He/she also studies certain subjects in English which are relative to his/her needs as a teacher such as socio-linguistics, psycho-linguistics, theory of language, phonology, morphology, methodology, use of audio-visual aids, etc.; of course, those specific subjects may not be needed by a learner of a general course of English. Therefore, in addition to his/her need for mastering English, he/she needs it particularly to have access to more information in English about English language and language teaching and learning.

However, I feel that it is time to look at foreign language trainee teachers in Iraq as skilled people whose success and effectiveness depends on mastery of the craft (teaching + language description) and mastery of the tool (language use). I believe that developing one aspect of the art of teaching at the expense of the other does not serve the objectives of any course of teacher training as a foreign language.

I think that trainee teachers' courses in Iraq are mainly in need of emphasis on aspects relative to the communicative features of English, particularly those related to classroom meta-communication. That, I think, would help Iraqi trainee teachers of English to be more competent in using English as a medium of classroom communication and instruction instead of using the vernacular in such situations, which simply implies that the teacher is not teaching the target language but about it: a process which dominates the pedagogical scene in Iraq, and which, I think, is behind some failures of the Iraqi classroom to equip the Iraqi students with adequate attainment in English.

Munby (1978: 217) gives the following constraints on syllabus specifications which I think has a good relevance to the situation of teaching English in Iraq.

1. Socio-Plitical  
attitude of government; status of English (optional/comulsory, medium/subject); expectations of institution/society; decisions on timing (viz. when to start); etc.
2. Logistic  
number of trained teachers; accomodation; amount/suitability of equipment; extant materials; money, etc.
3. Administrative  
quantity, intensity, and mode of instruction; time-tables etc.
4. Psycho-pedagogical  
learner's motovation and expectations; traditional styles of learning; etc.
5. Methodological  
recommended language strategies and language teaching techniques; order of items and organization into teaching units; selection. adaptation, and production of suitable materials, etc.

### Summary

If ESP means English for specific purposes, then how do we look at trainee teachers' courses? Do not trainee teachers of EFL need a special type of English syllabus which should be suitable to their particular needs and in their particular situation, and which is in one way or another different from the syllabus of a general English Course!

A student of science needs ESP to have access for information about science in English, i.e. to use English for describing,



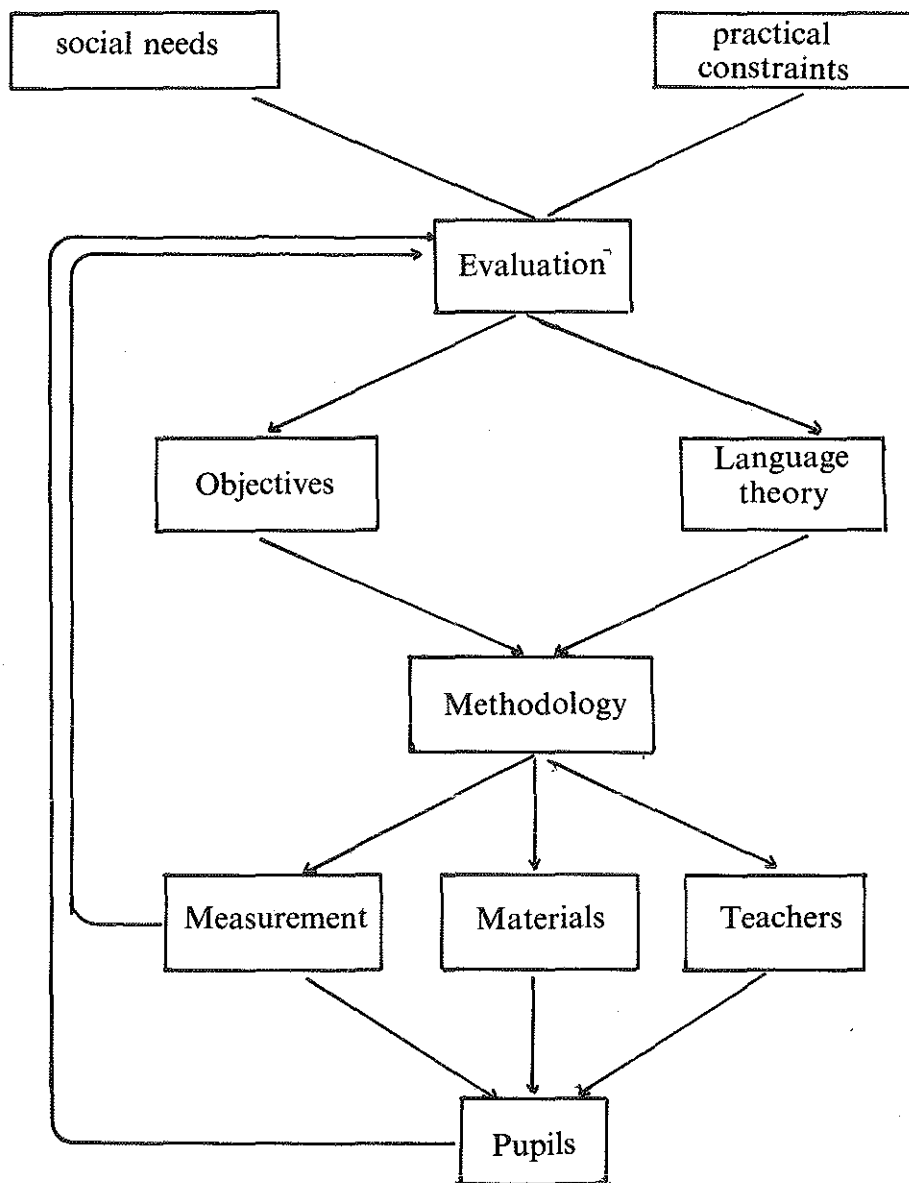


Diagram No. 4

To me evaluation is of two types; built-in evaluation which I call measurement as I believe it 'measures' the success and failure of the teaching process (materials, teacher, pupils) with a fixed and ready-made scale which always suits the principles outlined in the objectives of the course or the principles of the methods adopted; and loose-end evaluation which stems from the actual developing needs of the society of the learner and the continuous development of the linguistic theory and other factors which usually stem from sources outside the framework of the curriculum itself. It is clear that discrete tests measure structural courses and pragmatic tests measure communicative abilities (see Oller, 1979: 37-8). In effect, those are measurements for measured courses and measured objectives. Therefore, I think that evaluation should be in a higher rank in the process. Accordingly, I would see the relationship among the components of the curriculum as in diagram (4) on page 30.

However, since social needs and the practical constraints are in a state of continual change, evaluation also changes as it is a relative variable. Thus, consequently, other components of the teaching/learning process change or are modified to cope with the social needs. The ESP courses are good examples of the effect of social needs on language teaching/learning process. Therefore, when we attempt to prepare an English Course for teacher training in a certain country, we should first look at the social needs of that country and the practical constraints imposed on the teaching process there; otherwise the course we prepare would change into dogma.

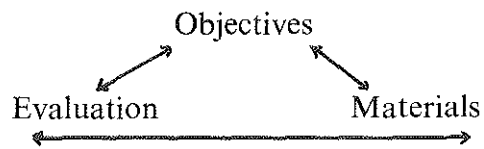
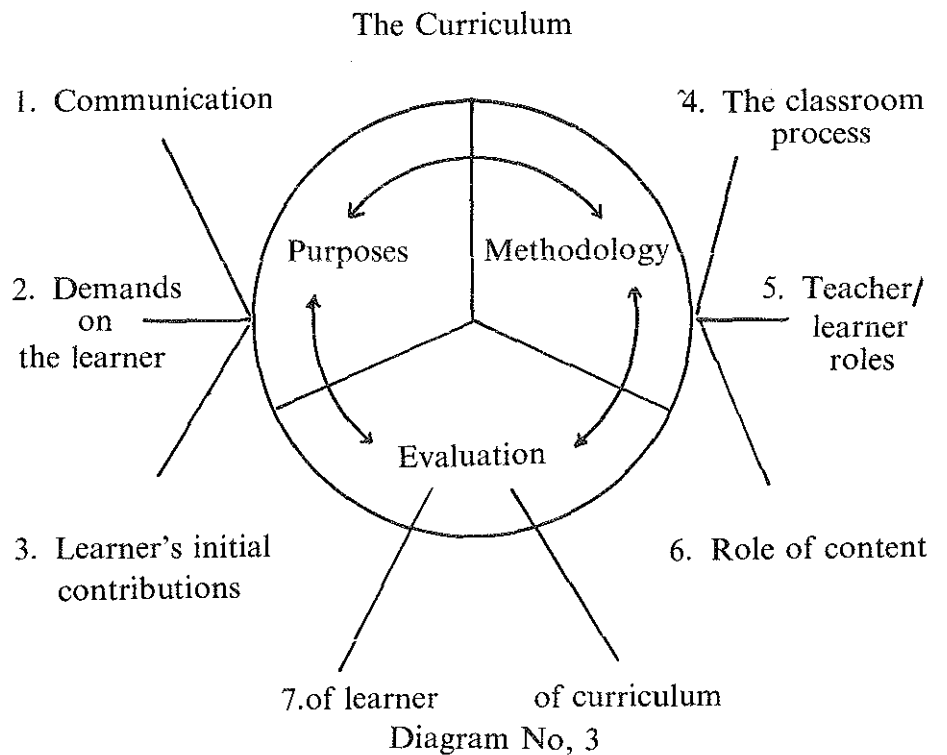


Diagram No. 2

Modern theories of curriculum design put evaluation on a par with methodology and objectives as seen in diagram (3) on page 29, which is cited by Breen and Candlin (1980: 90).



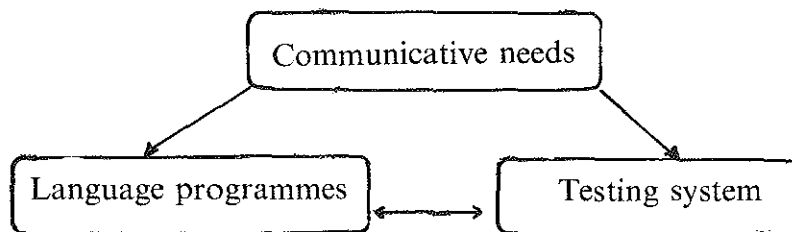


Diagram No. 1

In fact, testing communicative competence of foreign language trainee teachers is not an easy task to do as trainee teachers should have communicative abilities as well as an adequate knowledge of the way the foreign language operates.

Another problem which needs attention is the testing of the reading comprehension of the trainee teachers and the attempt to find ways to improve their reading comprehension, as teachers of foreign language would continue to be students of the language they are teaching in order to cope with up-to-date knowledge of the theory and practice related to their profession.

### **8. Developing The Communicative Curriculum**

Syllabus development is part of the curriculum development. Thus, to develop a syllabus, one has to deal with the other interrelated components of the curriculum, i.e. specified objectives, methodology and evaluation. I want here to pause at the third dimension of the curriculum, namely evaluation. I see that evaluating a curriculum does not only come from inside the curriculum but the major part should come from outside it where social needs and social outlooks at life in general should direct the type of evaluation required. Pre-communicative course designs look on the interrelationship of the curriculum components something like diagram (2) below where evaluation is dominated by the objectives of the course (see Al-Hamash, 1979: 44)

## **7.2 Traditional Tests**

Traditionally, tests dominated the pedagogical scene, i.e. objectives of the course used to serve measurement but not vice versa. Accordingly, teachers used to emphasize teaching the language items which they thought would appear in the examination paper. Thus, because tests used to emphasize grammatical points, such points were given prominence in the classroom at the expense of communicative abilities.

Traditional types of tests imply that the learners' language proficiency is based on passing formal discrete point tests but experience has shown that foreigners who pass such tests do not have the ability to cope with real life situations.

The problem is that students, and especially students in developing countries who have received several years of formal English teaching, frequently remain deficient in the ability to actually use the language, and to understand its use, in the normal communication, whether in the spoken or written mode. (Widdowson, 1972: 117)

## **7.3 Testing Communicative Competence**

Nowadays, course designers consider language use as the main objective of the foreign language course. Thus curriculum theories present the process of course design and the relationship between testing and objectives as shown in diagram (1) below (see Carroll, 1980: 5).

periods of class time at the beginning then gradual increase would lead pupils and teachers to get used to this new pattern of teaching/learning process. Long (1976: 288) poses the following questions to be considered when a teacher decides to introduce group work in his/her class. The notions embodied in those questions, I think, could be of use for the trainee teachers' course in Iraq. They are as follows:

1. How many students do I want to work in each group?
2. How many groups do I want in each class of students?
3. Which students will work together?
4. How will the groups be formed?
5. Is there any advantage in imposing a particular structure on the groups?
6. What kind of work will the students do in groups?
7. What relationship will group work share with the rest of the teaching and learning in our classes?
8. How will my role and that of my students change?

## **7. Communicative Testing for Trainee Teachers**

### **7.1 A Need for New Type of Measurement**

If the view of the language changes to one concerned with the communicative properties of language in use, then our ways of evaluating learner's competences to communicate must also change (Oller, 1979: xvii).

Evaluation or testing constitutes one of the important components of the process of adopting the principles of the theory of language teaching. Teachers always tend to be affected by the testing procedures adopted in their country. Therefore in designing a communicative syllabus much emphasis should be placed on testing techniques which are linked to the needs of the communicative view of language teaching.

classroom situation.

Contrary to those who think that group work adds more confusion to the classroom discipline (see, for example, Long: 1976: 285), I strongly believe that group work can be a fruitful procedure in the Iraqi classroom provided that the teacher is trained to handle it properly. It would lead to a better understanding of the respective roles of teacher and learner, and lead to a more co-operative attitude to work on the part of the Iraqi pupils if they are shown clearly the rationale behind the application of such procedures in the classroom. I believe that it is the teacher whom I call 'The King of the Class', who can make of himself a popular leader and a respectable brother/sister and/or father/mother, no matter how old he/she is. His/her relationship with his/her students depends on his/her personality as a human being, the knowledge he/she has, and the training he/she has achieved in behaving and performing the role of a teacher, a friend and a leader simultaneously.

The aforementioned argument should not, by all means, imply that group work attitude would not face any problems at all in the Iraqi classroom situation. Problems may arise mainly due to the number of students in the Iraqi average class which ranges between 38 to 45 students. Probably more time is needed till both students and teachers, particularly those teachers who are in service at present, understand the role of each other in group work situations.

However, in group work technique the teacher's role will mostly be concerned with facilitating the communicative process among the members of the group. The teacher will also function as a guide within the classroom procedures and language activities. So his/her role will be a mixture of guiding and monitoring the groups as well as being a contributor of appropriate knowledge and abilities (Breen and Candin, 1980: 99).

It seems it would be useful to introduce group work for short

## **6. Group Work in EFL Classroom As A Communicative Teaching Technique**

Contrary to the teacher-dominated class attitude in the traditional system of education in primary, secondary and university level, I think that more freedom in the classroom is needed if we really intend to prepare knowledgeable students and not parrots -but students who can depend on themselves in solving their problems and try to use their own procedures in dealing with knowledge scientifically.

It is time that trainee teachers' programmes in the Colleges and institutes in Iraq gave up their lockstep system and prepared trainee teachers of English to learn how to guide their students to get access to knowledge through a group work system which, I think, would help Iraqi trainee teachers and their pupils express themselves freely with their peers, and develop in themselves love for co-operative work rather than for interest in self-centred work, particularly in a mixed-ability class, which is the type of education in Iraq, whereby less-able students would benefit a lot from the gifted ones and develop themselves more by taking the role of leaders among their peers.

Iraqi trainee teachers of English should be helped to develop in themselves the target communicative abilities as well as the linguistic ones because those abilities, I think, are prerequisite for their classroom work where 'more conscious and deliberate monitoring of communication by the teacher takes place' (Heaton, 1980: 22). From experience in Iraqi situation, I know that the school and university are the only available situations at the time being in Iraq where English could be used for communication so there comes up the advantage of group work teaching whereby various communicative techniques in English could be conducted which would establish self-confidence in the trainee teachers to express themselves more confidently and adequately in English in a



1. the material to practice intonation in the classroom or in the laboratory or elsewhere should expose the pupils to varieties of spoken interaction where the interactants have almost equal dominance in the discourse, one which is quite dissimilar from the spoken classroom interaction in which the teacher has the dominant role.
2. teaching intonation should be directed towards being part of the function of discourse rather than of the sentence where implications for context and evaluation of the communicative value of each part of each utterance is pointed out. But this should not imply that practising selected utterances has no teaching value to the learners. On the contrary, they would be of much value for active language practice after intensive listening to discourse.

However, paying adequate attention to intonation in Iraqi trainee teachers' syllabus and making trainee teachers aware of how mastery and knowledge of intonation use would contribute to the communication value of interaction, and this would enable them to make a better and a more effective use of their teaching English as a foreign language. Intonation should be taught as a meaning-bearing aspect of language. Trainee teachers should be exposed to authentic language where intonation is displayed through a range of types of spoken interaction which should be considered of prime concern in the syllabus. A second point is related to the way intonation is presented in the classroom to the Iraqi trainee teachers who are actually trained by non-native speakers of English, whereby transfer features of the intonation of the vernacular is discernible. Trainee teachers' syllabus, therefore, should concentrate on teaching intonation through the context which brings the learning of intonation closer to real situations.

discourse, a case which is quite different from the intonation features of the English discourse.

In general, the syllabus in teaching English intonation should commence from the easiest rules to be followed in teaching to the more difficult ones, which usually incorporate multiple rules whereby a variety of errors would be committed without well-directed guidance (see Howatt, 1974: 15).

### **5.6.3. Intonation at the Sentence Level**

Traditional approaches to teaching English intonation expose the foreign learners to types of intonation at the sentence level. Brazil et al (1980) divide old approaches to teaching intonation, which are derived from the linguistic description of the language, into two types: those that are primarily attitudinal in their orientation to meaning, and those that are primarily grammatical. They argue that both types mislead the teacher and learner in the effective way of teaching intonation because they either depend on the semantic or the grammatical judgement of the sentence while the meaning of intonation is, in effect, inseparable from the context.

### **5.6.4 Contextual Meaning and Intonation**

Teaching intonation should be taught through the context whereby authentic language material is to be used but sometimes is restricted to the classroom demands. Recording reading material or artificial spoken material should be avoided as far as possible. Intonation needs to be taught through materials that can present it in contrastive choices within a finite system and with a definable and explicit meaning oppositions. Intonation is best taught through verbal and non-verbal contexts whereby meaning is explicitly shown.

With regard to the present language syllabus in which teaching intonation leads to establishing communicative competence in the learners, Brazil et al (1980: 128) suggest the following points:

feel that prior knowledge and mastery of the basic English structures and vocabulary is of prime significance before commencing the use of a communicative approach to language teaching in Iraqi classroom situation. Therefore, the Iraqi trainee teachers'syllabus should be set in a way so as to help the prospective teachers of English in Iraq to have the skill and the ability to teach both language use and language usage adequately.

## **5.6 English Intonation in the Trainee Teachers'syllabus**

### **5.6.1 Why Little Emphasis on Teaching Intonation**

The teaching of intonation is almost neglected in the syllabus of the Iraqi trainee teachers. However, whenever material is presented dealing with intonation it deals only with examples relative to structure opposition. Of course, teachers of English in Iraq will feel daunted by the prospect of teaching a target language where an important aspect of it is still vague to them. I feel that teaching intonation should constitute an important part of the trainee teachers'syllabus in Iraq as it would be expected of those prospective teachers to become good models for their own pupils: a case which demands a good competence and performance in English intonation.

### **5.6.2 A Need for Contrastive Studies in Intonation**

It is to be noted here that the Iraqi trainee teacher of English will find that intonation is one of the major problems in his task of teaching authentic language because of the lack of contrastive studies of English and Arabic intonation. Therefore, he or she has to discover for himself or herself the aspects which would be more difficult for his/her particular students and he/she then should try to adjust the course accordingly.

One of the main features that the Arabic learner and teacher of English should pay attention to in dealing with English intonation is that the Arabic learner gives equal prominence to every word (function words and content words) in the sentence of the same

And see what happens.

There follows a further series of bids from other children who have completed the task, but the teacher repeats this previous instruction to the slower members of the class:

Tiny bits please.

Much smaller than that.

Now. Put it near your tissue paper.

Tell me what happens when you

put your pen near your tissue

paper

(looking at pupil)

Sir the pen er picks it up.

Yes.

Would you say the pen is doing some work?

Yes.

Would you say the pen was using something?

Yes.

Yes, sir, Energy

(Whole class)

It's using energy.

Yes.

Where did you get the energy from? From your arm.

From the rubbing.

Yes.

Right.

Put your pens down.

However, I would like to stress one point which is relative to the Iraqi pupils' prerequisite of the basic elements of the target language. I believe that the Iraqi school pupil should have at least a minimal knowledge of the basic structures and vocabulary in English before commencing using English as a tool of communication in the classroom; for instance, in group work. From my own experience in teaching English in Iraqi classrooms, I

degrees of probability, and speculating about future happenings.

However, the following classroom discourse cited by Forsyth, 1974: 82-3 would be of significance to Iraqi trainee teachers of English to acquaint themselves with the type of metalanguage used in a real classroom situation.

Teacher

Pupils

Now then.

I want you to take your pen, and I want you to rub it as hard as you can on something woollen, if you got something woollen.

Just rub it.

Rub pens on jerseys etc.

There.

And then-

You're using a lot of energy aren't you?

-and then take your bit of paper and tear it into tiny little bits.

Tear paper

Little bits smaller than that.

Put them on the desk, and then just put the end of the pen that you've rubbed near the paper, and see what happens.

Put pieces of paper on desk. Attract paper with magnetized pen.  
Static electricity.

In spite of this observation and a number of very excited bids from five or six other members of the class, the teacher's concern is elsewhere.

Not in your hair.

On your jumper.

functions involving the identification of individual pupils.

- Unit 2: Making polite requests in the classroom, giving orders and formulating general rules of behaviour, conduct, etc.
- Unit 3: Establishing attention signals and controlling pupils' attention.
- Unit 4: Questioning in the classroom (as part of a general teaching strategy): i) Yes/No questions, ii) or questions, and iii) Why questions. Also simplifying questions to conform to appropriate content and language difficulty levels.
- Unit 5: Handling pupils' responses: accepting, correcting, and rejecting pupils' answers.
- Unit 6: Repeating and re-phrasing questions and answers as well as reporting class discussions and comments.
- Unit 7: Telling pupils how to do things and giving written instructions (including simplifying and clarifying instructions).
- Unit 8: Refusing and giving (qualified) permission.
- Unit 9: Using different types of questions to monitor the various levels of the pupils' understanding of what is being taught: recall, comprehension, application, invention, and evaluation questions.
- Unit 10: Warning pupils and giving advice.
- Unit 11: Giving reasons and explaining: cause and effect. (Like the other units, this unit concentrates on the language functions required for helping and monitoring classroom management rather than on attempting to teach the language necessary for handling knowledge related to particular subjects).
- Unit 12: Stating intentions, making suggestions, expressing

understand fully how the target-language elements are set up to display communicative use. Listening, speaking, reading and writing are not mechanical. A listener, speaker, reader or writer has to think in order to decode or encode the target language. So decoding, encoding and thinking are parts of the same process. Therefore, in order to teach language as communication, the syllabus should be designed in a way so as to engage the interest and the mental participation of the learners so that they will feel that they are really dealing with the target language as a meaningful communicative behaviour.

### **5.5 Classroom Discourse**

Since our aim is to help Iraqi trainee teachers to cope with discourse, instances of discourse should be referred to in all exercises which are to be devised in trainee teachers' course design (cf. Widdowson, 1978: 145). But what kind of discourse is to be incorporated in our syllabus? Edmondson (1980: 274) argues that we should try to develop in the students the 'target discourse' through the 'pedagogic discourse'. Therefore, it is important here to analyse the discourse of the target language and try to sort out the dissimilarities between the target discourse and the pedagogic discourse and make attempts to remedy the gap between the two.

I believe that incorporating English classroom discourse as a component in the Iraqi trainee teachers' syllabus will provide trainee teachers with a schematic way of studying some aspects of the ways in which English teachers and pupils interact in real life situations and this can certainly help them to clarify their own beliefs with the constituents of effective communicative teaching.

The following twelve units cited by Heaton (1980: 23-4) draw an outline of the ordinary metacommunication used in a classroom situation. It ought to be identified in a trainee teachers' course.

Unit 1: Introductions in the classroom: and related language

usage as the latter is an important competent of the former. Hence, mastering language use would lead foreign language learners to cope with the practical demands of the classroom. The best way to achieve this, Widdowson (Ibid: 20) adds is through associating "the teaching of the foreign language with topics drawn from other subjects on the school curriculum." Such an approach helps students, particularly in subjects such as science, geography, history, etc. to make use of the non-verbal communicative abilities which pupils have already established from their own curriculum in their own language, as they are part of their learning of the syllabuses; such as formulas, maps, algebraic signs, and so on. Thus, pupils have only to associate those communicative abilities which were related to the linguistic skills of their first language to those of the target language. Such a type of syllabus, I feel, would be really relevant to the pupils' needs and would be grasped easily. It would also help establish in the students the acquisition of the abilities which they had already experienced but in a different means of expression, i.e. the process will not be the acquisition of elements which are new but elements with which the learners are already familiar from the linguistic skills of their mother tongue. Thus, the learners will no longer need to have recourse to their mother tongue to understand the non-verbal elements of the discourse.

It is worth noting here that interpreting discourse does not operate on the linguistic level alone, it involves paralinguistic devices such as facial expression, body movements, posture, gestures, eye-contact and tone of voice.

#### **4.5 Emphasizing Meaning**

Traditional approaches to teaching English emphasized the drilling of English structures and certain minimal pairs of words without paying adequate attention to meaning. But speaking and reading comprehension can be improved only if the learners





Thus, studies of discourse analysis would lead to understanding the rule systems that operate above sentence level, i.e. discourse; both within the language and the environment, which has its own situational constraints to impose on discourse organization (Brumfit, 1980: 114).

However, if we consider communication as a prominent element in the process of foreign language teaching and learning, why not try to help our students establish it in themselves and do our best to put into action by investigating the principles of communication and the practical results of adopting it as a teaching aim?

The teaching of languages should, I would agree (and have often asserted), be concerned with communication... Our aim must be to develop in the learners a capacity of using language for both thinking and acting so that they can exploit its meaning potential in discourse.

(Widdowson, 1980: 242)

## **5.2 Language of Everyday Use**

There is no doubt that a foreign teacher should be a good model for his students. He, in effect, needs to develop in himself the ability to do things with the language he is teaching, therefore, everyday language material should form an important part of the syllabus of trainee teachers' courses as such type of authentic language will establish in the trainee teachers the ability to deal adequately with their classroom work. The teacher of English in Iraqi schools will find that the classroom is the only obvious place where the target language can be practised communicatively. However, a limited amount of communicative practice has to be arranged for the students to do outside the classroom, probably, at home. This could be achieved with the aid of audio recordings or interactive

a means of communication has led to the movement away from the grammatical syllabus and then situational syllabus to what Wilkins (1976: 18) calls national/functional and what Widdowson (1978) calls the communicative syllabus.

## **5. The Significance of Using Authentic Materials in Trainee Teachers' Courses**

### **5.1 Discourse Analysis and Communicative Syllabus design**

There is tendency nowadays towards a view of language as communication in which meaning and the rules of language use play a central part in the process of face-to-face interaction. The view of language as a set of structure should no longer dominate the scene of linguistic study. Therefore, language material should be derived from a description of discourse rather than from the products of theoretical sentence grammars (Brumfit and Johnson, 1979: 3). (Widdowson, 1973: 49, 1978: 22; Sinclair and Coulthard, 1975: 11; Coulthard, 1977: 7; Brazil et al, 1980: 73; Sinclair, 1980), who based their premise on Hymes's "Communicative Competence" (Hymes, 1971), point out that discourse should be given a much more prominent place in language teaching. Knowledge of what makes language coherent helps teachers and course designers pay much attention to the way sentences are used in combination in forming connected discourse. Discourse analysis of native speakers and L2 student's communicative performance would help much in course design, i.e. analysis of L2 student communicative performance would help analyse their deficiencies and progress, and analysis of L1 speakers communicative performance would provide helpful guidance and models to L2 learners.

Therefore, there is a need to look with considerable hope at experimentation with discourse analysis in the classroom where useful implications about the constituents of interactions between speakers and the organization of discourse may be revealed.

supporters (see for example, Rivers, 1964: 100).

It is a simple fact, however, that the audio-lingual movement did not produce the results that we so confidently predicted.

(Smith, 1971: 2)

In fact, the main focus in course design shifted gradually from vocabulary centred materials to structure centred ones in the 1960's. That change, in effect, was due to Chomsky's emphasis on the significance of syntax (cf. Chomsky, 1957, 1965) which in fact, was an elaboration of the structural theory of language of the 1940's, but Chomsky looked at language structure from its deep level, namely deep structure. Therefore, Transformational Generative Grammar contributed very little to the findings of the structural approach related to language teaching because it treated language teaching on the same principles, i.e. grammar remained the centre of the issue, but it offered "alternative strategies for teaching grammar -new ways of teaching the same thing (Brumfit and Johnson, 1973: 3).

The linguistic scene in the mid-sixties began to look on semantics and the elements of meaning in structures as an advantage to make use of. Linguists such as Katz, Fodor, Ross, the Lakoffs and McCawley began to be interested in looking at semantic description of the sentence. Therefore, interest in pre-suppositions behind clauses and some contextual constraints on meaning led to increasing problems in Chomsky's syntactic model (Sinclair and Coulthard, 1975: 2). Thus, the focus of debate among the Transformational Grammarians themselves led to criticism of its theoretical position, and at the beginning of the 1970's the sociolinguistic approach to language began to influence the scene of language study (see Hindmarsh, 1980: vi).

Looking at language as related to context, purpose and later as

with a programme of retraining. In short, the qualities of language teachers define the potential limits of achievement of their pupils.

(Wilkins, 1974: 55)

### **3.3 The Learner**

Through experience in teaching English in Iraqi secondary schools for eight years, in the College of Education, the College of Medicine, the College of Jurisprudence and in special institutions, I have noticed that the performance in English on both the linguistic and the communicative level of most Iraqi students after several years of learning English is still not convincing. It seems that the considerable difficulty in coping with English in its normal use has been one of their prominent problems in learning the language. I feel that teachers who have no communicative abilities as well as the linguistic ones in the language they are teaching cannot help their students develop in themselves the language abilities which the objectives of English teaching in Iraq aim to develop in the Iraqi students who are learning English as a foreign language.

### **4. History Communicative Course Design**

It was Hymes (1971) who geared the teaching methods towards "Communicative Competence" as a new notion which is worth investigating. He states (ibid: 278) that "There are rules of use without which the rules of grammar would be useless". Thus Hymes throws doubts on Chomsky's structural assumption (1965: 9) that the learner will have no difficulty in the communicative abilities of the language once he acquires its structural or grammatical competence; i.e. once the structural competence is acquired, performance will be easy to handle.

It seems that the teaching atmosphere began to lose confidence in the audio-lingual theory of language teaching. The challenge, actually, emerged from those scientists who were one day its good

in them the communicative abilities as well as the linguistic ones within the framework of the communicative theory as outlined by Hymes (1971) and elaborated by Wilkins (1976) and Widdowson (1978, 1979).

The notion of communicative skills has refreshed the profession and stimulated much controversy and some innovative teaching. The new target is to make students proficient in achieving planned results from their use of language.

(Sinclair, 1980a: 187)

Thus, such communicative abilities will cater for all language processes which trainee teachers need in their practical teaching (see Allwright, 1977; Brumfit, 1980).

It is, of course, reasonable to expect a foreign language teacher to be able to communicate with ease in conversation with a native speaker of the language he is teaching, i.e. to have communicative abilities in the language he is teaching, as this assumption is related to the practical demands of the classroom.

Teacher pre-service courses in the Iraqi Colleges of Education and Institutes claim to supply the Iraqi trainee teacher of English with an adequate knowledge and skill in English to function as a competent teacher of English in Iraqi secondary schools. It is discernible that the above claims do not hold water since we have such poor results after those long years of teaching English. It is, in effect, the teacher's training and the theory adopted which should be criticised. In short, the present Iraqi trainee teachers' syllabuses of English leave the trainees short of adequate communicative and linguistic abilities.

If then it is thought desirable that new syllabuses should be set up and new methods adopted, it should only be done in conjunction

teachers' programmes constitute one part of the many sided problem of teaching English in Iraq, and which I think should be given due attention. I also believe that one should not make the mistake of fixing on a set of principles and assuming that they are permanent. Only by keeping in touch with advances in theory, which depends on classroom research, can teaching also advance. In effect, even those theories which claim to have a coherent set of compatible principles should prove to have practical results in the classroom and in real life situations.

### **3. Why Communicative Syllabuses for Trainee Teachers of English in Iraq?**

#### **3.1 The Teacher**

The present teachers of English in Iraqi schools were trained by different methods, some of which are contradictory in principles. No survey, to my knowledge, has yet been made of the methods actually used in Iraq for trainee teachers of English as a foreign language since the forties (see Al-Hamash, 1973:11). But on the whole, those teachers were trained by methods in which literary materials and the mastery of grammatical structures and/or the vocabulary were considered the cornerstone of the process of foreign language learning and teaching.

Since the language teacher has a vital role in the process of language teaching and learning "his role should be of planned intervention" (Bullock Report, 1975: 373). He is expected to maintain mastery of his academic knowledge, pedagogical skill, and a knowledge of the foreign language he is teaching in speech and writing.

#### **3.2 Communicative Teacher Training**

I feel that trainee teachers of English in Iraq would have a better command of English and would react with fruitful results in the classroom if they were taught with language materials that develop

schools in Iraq, there is in fact clear specialization in English, but it is specialization in curriculum and not, genuinely, in English language. To have a clear specialism in a foreign language as a teacher I believe, is to have a professional training in teaching it as well as having a good mastery over language abilities both in spoken and written modes. However, a survey of the performance of secondary school teachers of English in Iraq has shown that secondary school teachers still have inadequate mastery of the English needed to cope with their profession as teachers of a foreign language (Al-Hamash, 1971:14).

## **2.2 In-service Training**

The institute for the Development of English Language Teaching in Iraq (IDELTI) was founded in 1972. IDELTI has taken the responsibility of writing new English text-books for primary and secondary schools, and the organization of in-service training programmes for teachers of English in Iraq. Text-books which are structure based were written for primary, secondary, vocational schools and for trainee teachers for primary schools. But the problem with those text-books and teacher training programmes (for both pre-service and in-service) is that they are all structure-based and evaluated from the structural point of view.

In fact, what IDELTI did to the scene of the English language teaching in Iraq is something invaluable. It has changed the dark ages, so to speak, from the process of teaching English in Iraq which dominated the linguistic and pedagogical scene in the country before the 1970's. But experience and practical results have shown that the problem is much more complicated than what IDELTI expected despite the painstaking task and great efforts made by the committees at IDELTI to bring to light results which would require a man's life to achieve without the existence of IDELTI. I strongly believe that the inadequate trainee



### **1.3 Choosing a Language Theory**

Trainee teachers should be helped through the syllabus to deal with practical theories where the embedded principles would help them establish in themselves overall language-teaching aims through which they can evaluate methods, materials, course design, and testing procedures as these will be the essence of their practical work in the school situation.

The sound theory on which we should base our language-teaching objectives for trainee teachers of English in Iraq would have three dimensions: a linguistic theory which provides us with a potential material relative to the nature of the language, particularly aspects of language use and language usage where authentic materials play a significant role in establishing communicative language abilities in the prospective teachers of English. The second dimension is derived from psycholinguistics which caters for internal processes of second language acquisition. Finally, the sociolinguistic aspect of the theory which leads us to discern the social aspect of the language and its invaluable role in the total process of human communication.

## **2. A Glance at Teacher Training of English in Iraq**

### **2.1 Pre-service Training**

Trainee teachers of English for primary schools in Iraq have no specialization in English. They study English as one subject of their curriculum(1). They are, in effect, specialized in no subject. One can imagine how much damage such teachers would do to the young learners who tend to pick up language easily, including their teachers' mistakes in all aspects of the language they use, especially phonological mistakes which would be very difficult to eradicate at later stages.

With regard to trainee teachers of English for secondary

evaluation mechanism as well as broad evaluation procedures are the ways which lead us to achieve effective teaching/learning process.

Broadly speaking, a foreign course design is a hard task as it demands a many-sided approach. As a first step towards achieving fruitful material to teach a foreign language we should decide the aims of the learner and the possibility of designing an appropriate course. A special course such as the one that deals with iraqi trainee teachers is intended to help the learners overcome specific language difficulties such as difficulties in phonology, grammer and communicative performance. The choice of what to teach, I believe, should not depend on one 'Orthodox' theory, but it should take into account the fact that the trainee teacher is not an ordinary learner of the foreign language but he is, in effect, a generator, a guide, a model and a person who is supposed to have natural ability and some existing skills to be developed and elaborated.

## **1.2 Practical Courses**

Trainee teachers' courses should be examined and evaluated in terms of appropriateness for the purpose of practical results in a foreign situation. Howatt (1974:22) states that we should first try to analyse language courses with the following questions in mind:

- a. how does the course reflect the learner's supposed purpose in learning the language?
- b. how does the course reflect the prospective learner's age, previous learning experience, aptitude and motivation?
- c. is the learner asked to use the target language in some activity or only practise it in formal exercises and drills?

However, we should bear in mind that the factors that principally contribute to effective foreign language teaching are the language competence of the teacher, a sound method, materials available and the degree of students' motivation.

**An Outline Proposal For A Communicative  
Syllabus For Trainee Teachers Of  
English in Iraq**

ABDOULLA SH. TOWIFEQ

**Abstract**

This study deals with designing a communicative syllabus for the trainee teachers of English in the Iraqi Colleges of Education and Teachers' Training Institutes. The literature-oriented and structure based language syllabuses perhaps deprive Iraqi trainee teachers of English of developing in themselves the communicative abilities which they need in their interpersonal communication in the classroom in teaching the target language. I believe that Iraqi trainee teachers of English are in need of a communicative syllabus which takes into consideration developing in the trainee teachers the communicative language abilities as well as the linguistic ones, as both are a prerequisite for competent foreign language teachers.

**1. Introduction**

**1.1 Selecting Language Materials**

One of the major decisions that has to be taken in the teaching of foreign languages is on what basis we will select the language to which the learner will be exposed and which we will expect him to acquire (Wilkins, 1976:1).

It is discernible that language teaching is a theoretical activity as well as a practical one. Therefore, teaching methods and course design should depend heavily upon the way language works, is acquired and used in real life situations. Thus, to delve into the nature of language teaching complexity and to have built in



**Al - Mustansiriya Literary  
Review**

**Published by the College of Arts**

**VOL. 6  
1982**

Al - Mustansiriyah University

PRINTED BY AL-ADIB PRINTING PRESS  
BAGHDAD - IRAQ



**Al - Mustansiriya Literary  
Review**

**Published by the College of Arts**

**VOL. 6  
1982**

Al - Mustansiriyah University

رقم الايداع في المكتبة الوطنية في بغداد (٢٩٣) لسنة ١٩٨١

**PRINTED BY AL-ADIB PRINTING PRESS  
BAGHDAD - IRAQ**